



Département Éducation et Technologie
Evelyne CHARLIER, Directrice
Rue de Bruxelles, 61 – B-5000 NAMUR
Tél. : +32(0)81/72.50.67
Fax : +32(0)81/72.50.64
E-mail : evelyne.charlier@UNamur.be
Site : www.UNamur.be/de

Recherche-accompagnement de projets de
différenciation pédagogique au sein
du premier degré commun
de l'enseignement secondaire
Complément au rapport final
2011-2013

**Modules de formation à
destination de la formation
initiale et continue**

UNE COLLABORATION UNIVERSITÉ - HAUTES ÉCOLES



Présentation des partenaires

Département Éducation et Technologie : Recherche en éducation N°152/2013

Haute Ecole Paul Henri Spaak Nivelles - département pédagogique

Henallux- département pédagogique

Helmo - département pédagogique

Haute Ecole Albert Jacquard de Namur - département pédagogique

Table des matières

1. La différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire
Formation d'enseignants et de futurs bacheliers agrégés de l'enseignement secondaire inférieur
Inès De Clercq et Yves Robaey
2. Faire face aux difficultés des élèves à comprendre la langue scolaire : construction et mise en œuvre de dispositifs adaptés
France Dantine et Aphrodite Maravelaki
3. Différencier dans les classes du secondaire inférieur...Des pratiques de différenciation pédagogique, au service d'une meilleure réussite de tous les élèves
Isabelle Bastin, Colette Leunus et Marie-Hélène Straeten
4. Répondre à la diversité des élèves composant ma classe ou du matériel didactique de premiers secours
Comment concevoir du matériel didactique répondant aux modalités sensorielles de mes élèves et l'adapter pour répondre aux premières difficultés qu'ils rencontrent en cours d'apprentissage ?
Brigitte Ribaucourt et Céline Tripnaux

La différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire

Formation d'enseignants et de futurs bacheliers agrégés de
l'enseignement de l'enseignement secondaire inférieur.

Projet initié, soutenu et financé par la Fédération Wallonie Bruxelles

Contexte

Au cours de ces dernières années, L'École se retrouve au banc des accusés : échec scolaire, redoublement, troubles de l'apprentissage

Comment peut-elle y remédier ?

La pédagogie différenciée pourrait – elle apporter des éléments de réponse ?

Individualiser dans toutes les écoles et toutes les disciplines ? Adapter les moyens d'enseignement, les pratiques d'évaluation (qui doivent devenir moins sélectives et plus formatives) Aménager des espaces et des horaires scolaires ? Diversifier les appuis pédagogiques ? Se soucier de sélectionner les approches ou interventions pédagogiques démontrées les plus efficaces pour optimiser l'apprentissage d'un élève, d'un sous-groupe d'élèves ou d'un grand groupe d'élèves au regard d'un objet d'apprentissage spécifique ?

Cependant la pédagogie différenciée ne rencontre pas l'unanimité auprès du corps professoral ! En effet, sur le plan des valeurs, comment concilier le fait que la différenciation pédagogique vise à atteindre avec tous un minimum commun alors que la société actuelle prône le respect de l'Autre dans sa différence !

Telles sont les questions qui nous ont guidés vers la construction de ce dispositif de formation.

Présentation de l'ensemble du dispositif de formation

Introduction

La mission des enseignants du 1^{er} degré du secondaire est de faire acquérir à tous élèves les compétences de base du socle ; au travers de cette formation, nous nous proposons de réfléchir et d'expérimenter avec les enseignants si la différenciation pédagogique facilite l'acquisition des compétences du premier degré.

La méthodologie de formation mise sur la confrontation de témoignages permettant de développer des échanges et des questionnements par rapport à la différenciation pédagogique tant sur le plan théorique que pratique et, ce, dans le but d'arriver à la conception d'un dispositif de différenciation pédagogique.

Public visé

La formation est conçue pour un groupe d'enseignants ayant une expérience professionnelle dans le premier degré de l'enseignement secondaire et pour de futurs bacheliers AESI en troisième année.

Caractéristiques générales

Le dispositif de formation

- se veut être un dispositif original car il permet aux professionnels de terrain et aux futurs bacheliers de travailler conjointement ;
- se base sur les préoccupations des acteurs;
- s'appuie sur l'analyse de la situation professionnelle vécue par l'enseignant de terrain ;
- intègre les dispositifs élaborés et/ou expérimentés par les futurs bacheliers ;
- interroge le concept de différenciation pédagogique en analysant les postures adoptées par les enseignants afin de renforcer certaines compétences professionnelles
- s'inscrit dans une politique éducative basée sur les chances de réussite des apprenants ;

Organisation de la formation

La formation peut être organisée en inter ou intra –établissements.

Elle est conçue pour un groupe maximum de 25 participants composé de professionnels de terrain et de futurs AESI.

Le dispositif prévoit 3 journées de formation ; les deux premières journées seront organisées au premier quadrimestre et la troisième avant le congé de Printemps.

Lors des journées de formation, il s'agit d'amener les participants à concevoir un dispositif de différenciation pédagogique, de le tester, de le réguler et d'évaluer la pertinence de ce dernier dans la pratique quotidienne de l'enseignant comme étant un dispositif permettant d'augmenter les chances de réussite des élèves. Les journées de formation sont donc organisées de la façon suivante :

- au cours de la première journée, une alternance entre la présentation de dispositifs de différenciation et les fondements théoriques sera organisée de façon à amener les participants à prendre en considération le plus grand nombre de paramètres nécessaires à une différenciation pédagogique « authentique ».
- au cours de la seconde journée, les participants construiront un dispositif de différenciation pédagogique.
- la troisième journée devra permettre aux participants d'échanger leurs pratiques de terrain, d'échanger à propos de la pertinence à utiliser un dispositif de différenciation comme moyen d'accrochage scolaire au premier degré du secondaire

Objectifs généraux de la formation

Amener les participants à :

- prendre en compte leurs représentations mentales à propos de la différenciation pédagogique,
- prendre du recul et analyser les situations de classe en :
 - ✓ identifiant les paramètres de la différenciation sur base d'échanges de pratique,
 - ✓ déterminant les difficultés d'apprentissage rencontrées par leurs élèves dans les classes,
 - ✓ mobilisant leurs connaissances en sciences humaines pour permettre une interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour permettre une meilleure adaptation aux publics scolaires ;
- concevoir un dispositif de différenciation pédagogique dans le but de le tester dans les classes,
- réguler ce dispositif,
- porter un regard réflexif sur le concept de différenciation pédagogique en :
 - ✓ confrontant leurs représentations mentales à la situation vécue,
 - ✓ analysant les postures adoptées par les enseignants afin de renforcer certaines compétences professionnelles,
 - ✓ en évaluant le dispositif comme étant un outil favorable à la réussite des élèves.

Règles déontologiques à mettre en place à l'amorce de la formation

La participation à cette formation devrait idéalement se faire sur une base volontaire. L'analyse de situations professionnelles vécues impliquant un questionnement et une remise en question n'est appropriée que si la personne est prête à s'y engager volontairement. Les participants s'engagent à respecter la confidentialité des propos échangés en cours de formation.

Le formateur rappelle que la dynamique du groupe s'inscrit dans une perspective de développement professionnel.

Le produit de la formation sera disponible sur une plateforme pédagogique à disposition des participants moyennant un accord des concepteurs.

Avertissement aux formateurs

Ce module a été pensé en fonction du projet de formation des futurs AESI de la Haute Ecole Paul-Henri Spaak, département pédagogique de Nivelles. En effet, au cours des trois années, les étudiants sont sensibilisés au travers des différents cours de psychologie, d'ateliers de formation pratique, des cours de didactique à certains concepts pédagogiques tels que la mise en place d'une pédagogie active, la prise en compte de l'erreur dans le processus d'apprentissage et l'importance de varier les modèles et les méthodes d'enseignement. Les concepteurs de ce projet de formation espèrent réunir des professionnels de terrain qui seront maîtres de stage des futurs bacheliers AESI ; ce qui permettrait à ces derniers de concevoir, de tester et de réguler le dispositif de différenciation au même titre que le professionnel de terrain.

Si la formation réunit une majorité de maîtres de stage et leurs stagiaires AESI de la Haute Ecole Paul-Henri Spaak département pédagogique, il serait intéressant que cette dernière se déroule sur le site même du département au vu de la proximité des lieux de stage avec celui-ci.

Le mode d'organisation de travail amènera les formateurs à utiliser 2 locaux notamment, lors des travaux de groupe.

Des supports papier grand format, des transparents avec marqueurs, un rétroprojecteur, un projecteur data seront nécessaires.

Avertissement aux participants

L'inscription à cette formation implique une participation active des participants à savoir :

- une mise en projet des enseignants au moyen d'un carnet de bord : les participants devront compléter ce journal avant et pendant les journées de formation via la plateforme pédagogique.
- la construction d'un dispositif de différenciation ;
- une collaboration entre les professionnels de terrain et les futurs AESI au cours des trois journées mais aussi dans les classes si le partenariat maître de stage/ stagiaire se réalise.
- l'utilisation d'une plateforme pédagogique comme outil d'échanges entre les différents participants.

Description des différentes journées de formation

JOURNEE I : IDENTIFIER LA DIFFÉRENCIATION

Compétences visées

- Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour permettre une interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour permettre une meilleure adaptation aux publics scolaires.
- Porter un regard réflexif sur sa pratique.

Objectifs

Amener les participants à :

- exprimer leurs représentations à propos du concept de différenciation pédagogique ;
- dégager les principaux paramètres de la différenciation ;
- cibler les difficultés d'apprentissage des élèves ;
- proposer des pistes pour la conception d'un dispositif de différenciation ;

Méthodologie proposée

1. Sur base d'un débat portant sur la différenciation pédagogique, les étudiants et les enseignants mettent en évidence des mots-clés caractérisant ce concept. Ceci permet donc de mettre en évidence les représentations mentales en lien avec le concept.
2. Au cours d'un travail de groupe, en se référant à une activité réalisée dans le carnet de bord, les participants présentent un dispositif qui, selon eux, relève de la différenciation pédagogique.
3. Au terme d'un échange sur le dispositif, le groupe met en évidence certains paramètres de la différenciation.
4. Le partage des expériences avec l'ensemble des participants va permettre de concrétiser la théorie sur la différenciation pédagogique.
5. Présentation par les formateurs de dispositifs de différenciation et analyse de ceux-ci de façon à compléter l'apport théorique sur la différenciation pédagogique.
6. Mise en projet pour l'élaboration d'un dispositif de différenciation

STRUCTURATION TEMPORELLE DE LA JOURNÉE I

Situation temporelle et contextuelle dans la formation	Activités
<p>Introduction</p> <p>Durée : 20 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation et description de la formation • Communication des objectifs de la première journée • Distribution et présentation par le formateur du carnet de bord de la formation (annexe 2). • Présentation et mode d'emploi de la plate-forme pédagogique.
<p>Activité 1</p> <p><i>Débat sur la différenciation pédagogique</i></p> <p>Durée : 30 min</p>	<p><u>Objectif</u> : mettre en évidence les représentations mentales des participants.</p> <p><u>Consignes</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • en individuel, proposer des mots-clés qui caractérisent la différenciation pédagogique ; • noter ces mots-clés dans le carnet de bord afin d'en garder une trace et pouvoir y revenir en fin de formation. • partager ce mot-clé et l'explicitier à l'ensemble du groupe
<p>Activité 2</p> <p><i>Partage d'expériences</i></p> <p>Durée : 40 min</p>	<p><u>Objectif</u> : dégager les paramètres de la différenciation pédagogique sur base de la présentation d'un dispositif qui selon l'intervenant relève de la différenciation pédagogique.</p> <p><u>Consignes</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • former 5 groupes de cinq personnes (les professionnels de terrain et les futurs AESI sont mélangés au sein des groupes) • présenter, sur base volontaire par un des membres du groupe, un dispositif de différenciation pédagogique. Les participants auront déjà réfléchi à ce dispositif via la plateforme pédagogique (Rubrique « Travail à domicile ») ; en effet, il s'agit d'une préparation à domicile pour le 1^{er} jour de la formation. • À l'aide d'une grille d'analyse, le groupe échange sur le dispositif, l'analyse et met en évidence les différents paramètres qui ont été pris en compte pour construire cette activité.
<p>Activité 3</p> <p><i>Synthèse partielle</i></p> <p>Durée : 20 min</p>	<p><u>Objectif</u> : citer les différents paramètres nécessaires à la mise en place d'une activité de différenciation (différenciation des contenus, des processus)</p> <p><u>Consignes</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • en collectif, construire oralement une synthèse partielle avec les apports des différents groupes.

	<ul style="list-style-type: none"> • en individuel, rédiger cette synthèse dans le carnet de bord.
PAUSE	
Activité 4 <i>Présentation de quelques dispositifs de différenciation pédagogique</i> Durée : 45 min	<u>Objectif</u> : compléter l'apport théorique par la présentation de quelques dispositifs de différenciation pédagogique <u>Consignes</u> : <ul style="list-style-type: none"> • décrire par les formateurs un dispositif de différenciation pédagogique • en groupe, expliciter et analyser l'activité de façon à identifier de nouveaux paramètres nécessaires à la différenciation en se servant de la grille d'analyse de l'activité 2.
Activité 5 <i>Synthèse partielle</i> Durée : 20 min	<u>Objectif</u> : compléter les connaissances en lien avec la différenciation pédagogique sur base des outils présentés par les formateurs ; <u>Consignes</u> : <ul style="list-style-type: none"> • en collectif, citer les nouveaux paramètres de la différenciation, • en individuel, compléter la synthèse initiale en y insérant les nouveaux paramètres mis en évidence au cours des présentations (différenciation des structures, des productions)
Activité 6 <i>Concrétisation théorique</i> Durée : 15 min	<u>Objectif</u> : présenter une synthèse théorique sur la différenciation pédagogique.
DINER	
Activité 7 <i>Mise en projet pour l'élaboration d'un dispositif de différenciation</i> Durée : 180 min	<u>Objectif</u> : analyser les difficultés rencontrées par les élèves ainsi que le contexte scolaire dans le but de s'accorder sur le type d'outil à construire en fonction des attentes des partenaires. <u>Consignes</u> : <ol style="list-style-type: none"> 1. Reformuler les groupes de départ (5 groupes de 5 personnes) (2 min) 2. Rédiger en groupe un « poster » reprenant (45 min) : <ul style="list-style-type: none"> • les difficultés rencontrées par les élèves dans la classe ; • le type de différenciation possible en fonction du contexte scolaire. 3. Communiquer sur base du « poster » à l'ensemble des participants par le porte-parole du groupe les difficultés rencontrées par les élèves et le type de différenciation possible en fonction du contexte scolaire. (30 min) 4. Sur base des échanges effectués, former 5 groupes qui puissent s'accorder sur la réalisation d'un dispositif de

	différenciation. (20 min) 5. Se mettre en projet, se mettre d'accord sur le type d'outil à construire (60min)
PAUSE	
Activité 8 <i>Bilan de la journée</i> Durée : 20 min	<u>Objectif</u> : réfléchir sur les apports de la journée en complétant le carnet de bord. <u>Consignes</u> : <ul style="list-style-type: none"> Le formateur présente les différentes parties du journal de bord de la formation. Ensuite, il invite les participants à compléter individuellement la partie intitulée « A la fin de la séance ». Il demande de déposer à chaque groupe sur la plateforme le projet de conception du dispositif.

JOURNEE II : CONCEVOIR LE DISPOSITIF DE DIFFÉRENCIATION

Compétences visées

- Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
- Concevoir des dispositifs d'enseignement, les réguler.
- Planifier des situations d'apprentissage.

Objectifs

Amener les participants à :

- Construire un dispositif de différenciation pédagogique en argumentant leurs choix.
- Analyser l'outil de façon à élargir le champ de compréhension des autres participants en explicitant la démarche de construction de l'outil de différenciation.

Méthodologie proposée

1. Méthode active : sur base des difficultés d'apprentissage des élèves, en tenant compte du contexte institutionnel et en référence aux données théoriques, les participants construisent un dispositif de différenciation.
2. Un exposé oral présentant l'outil doit permettre, grâce aux échanges de point de vue, des ajustements de celui-ci.

STRUCTURATION TEMPORELLE DE LA JOURNÉE II

Situation temporelle et contextuelle dans la formation	Activités
<p>Introduction</p> <p>Durée : 30 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Communication des objectifs de la journée • Explication du déroulement de la journée • Rappel théorique des différents paramètres de la différenciation pédagogique.
<p>Activité 1</p> <p><i>Construction de l'outil</i></p> <p>Durée : 180 min</p>	<p><u>Objectif</u> : construire un outil qui répond aux exigences de plusieurs partenaires</p> <p><u>Consignes</u> (par groupe de travail)</p> <ul style="list-style-type: none"> • détailler le contexte dans lequel l'outil va être utilisé ; • rappeler les difficultés des élèves, les décrire, les justifier théoriquement si nécessaire ; • décrire les types de différenciation auxquels les participants se réfèrent ; • structurer la démarche de mise en place de l'outil . <ul style="list-style-type: none"> - envisager les résultats attendus - proposer des indicateurs de réussite (quelles sont les actions observables qui permettent de valider la différenciation pédagogique)
<p>Activité 2</p> <p><i>Clarification</i></p> <p>Durée : 75 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Objectif</u> : expliciter la démarche de construction de l'outil de différenciation <p><u>Consignes</u> : (par groupe de travail)</p> <ul style="list-style-type: none"> • poser des questions de clarification pour mieux comprendre l'outil de différenciation. • proposer des pistes de réajustement de l'outil.
<p>Activité 3</p> <p><i>Réappropriation par groupe de travail des pistes de réajustement</i></p> <p>Durée : 20 min</p>	<p><u>Objectif</u> : réajuster l'outil si cela s'avère nécessaire après l'étape de clarification.</p> <p><u>Consignes</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifier les pistes de réajustement pertinentes pour l'application de l'outil. • retravailler l'outil de façon à le rendre optimum dans les classes.
<p>Activité 4</p> <p><i>Bilan de la journée</i></p> <p>Durée : 30 min</p>	<p><u>Objectif</u> : réfléchir sur les apports de la journée en complétant le carnet de bord.</p> <p><u>Consignes</u> :</p> <p>Le formateur invite les participants à compléter la partie intitulée « A la fin de la séance ».</p> <p>Il demande de déposer à chaque groupe sur la plate-forme le dispositif de différenciation.</p>

JOURNEE III : PORTER UN REGARD RÉFLEXIF SUR SA PRATIQUE

Compétences visées

- Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
- Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer, les réguler.
- Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.
- Porter un regard réflexif sur sa pratique.

Objectifs

Amener l'enseignant à :

- Partager son vécu de classe avec l'ensemble du groupe,
- Confronter ses représentations mentales de départ à l'expérience de terrain vécue en exprimant les obstacles surmontés et les difficultés en suspens.
- Echanger avec un chef d'établissement à propos de la pertinence à utiliser un dispositif de différenciation comme moyen d'accrochage scolaire au premier degré du secondaire.

Méthodologie proposée

- Sur base du partage des expériences, les participants dégagent les points forts et les points à améliorer du dispositif,
- Sur base d'un débat et en présence d'un intervenant extérieur (un chef d'établissement) , les participants réfléchiront à la pertinence de l'utilisation de dispositifs de différenciation dans le cadre la mise en place des compétences du premier degré est abordée.

STRUCTURATION TEMPORELLE DE LA JOURNÉE III

Situation temporelle et contextuelle dans la formation	Activités	Commentaires
<p>Introduction</p> <p>Durée : 15 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Communication des objectifs de la dernière journée • Explication du déroulement de la journée 	
<p>Activité 1</p> <p><i>Partage du vécu</i></p> <p>Durée : 90 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Objectif</u> : en groupes de travail et en se basant sur les résultats attendus et les indicateurs de réussite du groupe, les participants seront capables de : <ul style="list-style-type: none"> - expliciter l'utilisation de l'outil en tenant compte du contexte, - identifier les forces et les limites de celui-ci, - détailler les remédiations apportées. 	
<p>Activité 2</p> <p><i>Confrontation avec les représentations mentales de départ</i></p> <p>Durée : 45 min</p>	<p><u>Objectif</u> : enrichir ses représentations mentales initiales au vécu actuel.</p> <p>Consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en individuel, reprendre dans le carnet de bord la première activité du premier jour de formation et apporter par écrit (dans une autre couleur) les modifications apportées au concept de différenciation. - en collectif, exprimer les obstacles surmontés et les difficultés qui subsistent. 	
<p>Activité 3</p> <p><i>Débat</i></p> <p>Durée : 60 min</p>	<p><u>Objectif</u> : en présence d'un chef d'établissement, présenter des arguments qui justifient ou réfutent la différenciation pédagogique comme étant un outil qui permet de favoriser l'accrochage scolaire au premier degré (individuel – groupe – mise en commun collective)</p> <p><u>Consignes</u> :</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> - en collectif, sur base des obstacles et difficultés rencontrés, présenter des arguments qui justifient ou réfutent la différenciation pédagogique comme étant un outil qui permet de favoriser l'accrochage scolaire au premier degré - en collectif, échanger avec un chef d'établissement à propos de la pertinence d'un dispositif de différenciation pour la réussite des élèves ? 	
<p>Activité 4</p> <p><i>Méta analyse</i></p> <p>Durée : 30 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Objectif</u> : témoigner des apprentissages réalisés et du vécu par rapport : <ul style="list-style-type: none"> - à la formation proposée (individuel) - à la pertinence du partenariat entre professionnel de terrain et les futurs AESI déposer sur la plate-forme le dispositif de différenciation réajusté . - <u>Consignes</u> : le formateur invite les participants à : <ul style="list-style-type: none"> - compléter dans le carnet de bord la partie intitulée « A la fin de la formation ». - 	

Bibliographie

- CARON, Jacqueline (2003). *Apprivoiser les différences*. Montréal, Les Editions de la Chenelière.
- CARON, Jacqueline (1997). *Quand revient septembre*, vol 1 et 2, Montréal, Chenelière/Mc Graw-Hill.
- JAMAER, Christine et STORDEUR, Joseph (2006). *Oser l'apprentissage ...à l'école !* Bruxelles, De Boeck (pages 122-133).
- KAHN, Sabine et SEGHETCHIAN, Dominique (2013). « Dossier : Actualité de la pédagogie différenciée, Cahiers Pédagogiques, n° 503, février.
- PRZESMYCKI, Halina (1991). *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette Education.
- TOMLINSON, Carol Ann (2003). *La classe différenciée : répondre aux besoins de tous les élèves*, Montréal, Chenelière/Mc Graw-Hill.

Annexes

Annexe 1 : support diaporama

Annexe 2 : carnet de bord

Annexe 1 : support diaporama

Annexe 2 : carnet de bord

**La différenciation pédagogique au sein
du premier degré commun de
l'enseignement secondaire**

Formation d'enseignants et de futurs bacheliers agrégés
de l'enseignement secondaire inférieur.

Projet initié, soutenu et financé par la Fédération Wallonie Bruxelles

Caractéristiques générales du dispositif de formation

Le dispositif de formation

- se veut être un dispositif original car il permet aux professionnels de terrain et aux futurs bacheliers de travailler conjointement ;
- se base sur les préoccupations des acteurs;
- s'appuie sur l'analyse de la situation professionnelle vécue par l'enseignant de terrain ;
- intègre les dispositifs élaborés et/ou expérimentés par les futurs bacheliers ;
- interroge le concept de différenciation pédagogique en analysant les postures adoptées par les enseignants afin de renforcer certaines compétences professionnelles
- s'inscrit dans une politique éducative basée sur les chances de réussite des apprenants ;

Organisation de la formation

Le dispositif prévoit 3 journées de formation ; les deux premières journées seront organisées au premier quadrimestre et la troisième avant le congé de Printemps.

Lors des journées de formation, il s'agit d'amener les participants à concevoir un dispositif de différenciation pédagogique, de le tester , de le réguler et d'évaluer la pertinence de ce dernier dans la pratique quotidienne de l'enseignant comme étant un dispositif permettant d'augmenter les chances de réussite des élèves.

Les journées de formation sont donc organisées de la façon suivante :

- au cours de **la première journée**, une alternance entre la présentation de dispositifs de différenciation et les fondements théoriques sera organisée de façon à amener les participants à prendre en considération le plus grand nombre de paramètres nécessaires à une différenciation pédagogique « authentique ».
- au cours de **la seconde journée**, les participants construiront un dispositif de différenciation pédagogique.
- **la troisième journée** devra permettre aux participants d'échanger leurs pratiques de terrain, d'échanger à propos de la pertinence à utiliser un dispositif de différenciation comme moyen d'accrochage scolaire au premier degré du secondaire.

Règles déontologiques à mettre en place à l'amorce de la formation

L'analyse de situations professionnelles vécues impliquant un **questionnement** et une **remise en question** n'est appropriée que si la personne est prête à s'y engager volontairement.

Les participants s'engagent à respecter la **confidentialité** des propos échangés en cours de formation.

Le formateur rappelle que la dynamique du groupe s'inscrit dans une **perspective de développement professionnel**.

Le produit de la formation sera disponible sur une **plateforme pédagogique** à disposition des participants moyennant un accord des concepteurs.

JOURNEE I : IDENTIFIER LA DIFFÉRENCIATION

Compétences visées

- Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour permettre une interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour permettre une meilleure adaptation aux publics scolaires.
- Porter un regard réflexif sur sa pratique.

Objectifs

Amener les participants à :

- exprimer leurs représentations à propos du concept de différenciation pédagogique ;
- dégager les principaux paramètres de la différenciation ;
- cibler les difficultés d'apprentissage des élèves ;
- proposer des pistes pour la conception d'un dispositif de différenciation ;

Activité 3

Synthèse partielle

- ***Quoi différencier?***

La différenciation des contenus

La différenciation des processus

La différenciation des contenus.

Il s'agit de différencier les contenus d'apprentissages, les savoirs essentiels (connaissances, stratégies et techniques), le matériel didactique utilisé, le sujet ou le thème exploité en lien avec les intérêts des élèves, le niveau de complexité des ressources proposées, ...

Les contenus sont choisis dans le noyau commun d'objectifs inventoriés par l'équipe pédagogique ou par l'enseignant, et considérés comme des étapes nécessaires pour que tous accèdent au niveau exigé par l'institution.

=

La différenciation des processus d'apprentissage

Différencier le processus, c'est varier les façons dont va se faire l'apprentissage des élèves. Il s'agit donc de mettre en œuvre un cadre souple et organisé pour que l'élève s'approprient le contenu et y donne du sens selon son propre itinéraire de construction de savoir et de savoir-faire. Le processus est alors un cheminement de compréhension, de contenu. Ce sont ces processus qu'il faudra diversifier. Il s'agira alors de varier les approches pédagogiques pour tenir compte de la diversité des styles d'apprentissage des élèves.

Activité 5

Synthèse partielle

- ***Quoi différencier?***

La différenciation des structures

La différenciation des productions

La différenciation des structures.

Il s'agit des modalités d'organisation de la classe, des approches pédagogiques privilégiées, du temps prévu, des ressources humaines impliquées, ... Elle commence dès que la classe hétérogène éclate afin de donner naissance à un décroisement et à des groupes d'élèves répartis selon des critères. Un exemple de critère pourrait être : les besoins spécifiques à un moment donné, les niveaux, l'âge, le sexe, les disciplines, ...

La différenciation des productions.

- Différencier les productions, les réalisations, c'est offrir à l'élève la possibilité de choisir un mode de communication qui lui convient et qui lui permet de démontrer ce qu'il a appris. Ce type de différenciation fait écho à la théorie des intelligences multiples. Quand la production demandée est une évaluation on peut alors varier les modalités d'évaluation : seuil de réussite, critère de réussite, compétences évaluées, ...

Activité 6 Concrétisation théorique

Le modèle de la marguerite de la différenciation pédagogique

CARON, Jacqueline (2003). *Apprivoiser les différences*. Montréal, Les Editions de la Chenelière.

Référentiel 41. Page 575.

Pour qui différencier?

Pour des élèves appartenant à des :

- Sous-groupes de filles ou de garçons
- Sous-groupes de démarches
- Sous-groupes de besoins
- Sous-groupes de projets
- Sous-groupes de niveaux
- Sous-groupes d'intérêts
- Sous-groupes d'approches

Quand différencier?

- Au début de l'apprentissage
- Pendant l'apprentissage
- Après l'apprentissage
- Après une évaluation circonscrite

Comment différencier?

- La différenciation intuitive et la différenciée planifiée
- La différenciation successive et la différenciation simultanée
- La différenciation mécanique et régulatrice
- La différenciation à l'intérieur et la différenciation à l'extérieur de la classe

JOURNEE II : CONCEVOIR LE DISPOSITIF DE DIFFÉRENCIATION

Compétences visées

- Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
- Concevoir des dispositifs d'enseignement, les réguler.
- Planifier des situations d'apprentissage.

Objectifs

Amener les participants à :

- Construire un dispositif de différenciation pédagogique en argumentant leurs choix.
- Analyser l'outil de façon à élargir le champ de compréhension des autres participants en explicitant la démarche de construction de l'outil de différenciation.

Construction d'un outil de différenciation

- En cours d'élaboration

JOURNEE III

PORTER UN REGARD RÉFLEXIF SUR SA PRATIQUE

- **Compétences visées**

- Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
- Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer, les réguler.
- Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.
- Porter un regard réflexif sur sa pratique.

- **Objectifs**

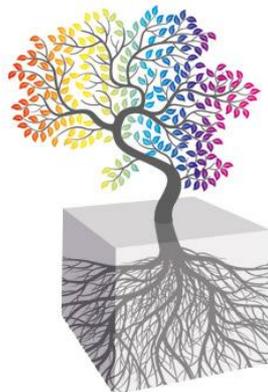
Amener l'enseignant à :

- Partager son vécu de classe avec l'ensemble du groupe,
- Confronter ses représentations mentales de départ à l'expérience de terrain vécue en exprimant les obstacles surmontés et les difficultés en suspens.
- Echanger avec un chef d'établissement à propos de la pertinence à utiliser un dispositif de différenciation comme moyen d'accrochage scolaire au premier degré du secondaire.

Carnet de bord



**CULTURE COMMUNE
SOCLE COMMUN**



Carnet de bord

La différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire

Formation d'enseignants et de futurs bacheliers agrégés de
l'enseignement secondaire inférieur.

Projet initié, soutenu et financé par la Fédération Wallonie Bruxelles

Contexte

Au cours de ces dernières années, L'Ecole se retrouve au banc des accusés : échec scolaire, redoublement, troubles de l'apprentissage

Comment peut-elle y remédier ?

La pédagogie différenciée pourrait – elle apporter des éléments de réponse ?

Individualiser dans toutes les écoles et toutes les disciplines ? Adapter les moyens d'enseignement, les pratiques d'évaluation (qui doivent devenir moins sélectives et plus formatives) Aménager des espaces et des horaires scolaires ? Diversifier les appuis pédagogiques ? Se soucier de sélectionner les approches ou interventions pédagogiques démontrées les plus efficaces pour optimiser l'apprentissage d'un élève, d'un sous-groupe d'élèves ou d'un grand groupe d'élèves au regard d'un objet d'apprentissage spécifique ?

Cependant la pédagogie différenciée ne rencontre pas l'unanimité auprès du corps professoral ! En effet, sur le plan des valeurs, comment concilier le fait que la différenciation pédagogique vise à atteindre avec tous un minimum commun alors que la société actuelle prône le respect de l'Autre dans sa différence !

Telles sont les questions qui nous ont guidés vers la construction de ce dispositif de formation.

Présentation de l'ensemble du dispositif de formation

La mission des enseignants du 1^{er} degré du secondaire est de faire acquérir à tous élèves les compétences de base du socle ; au travers de cette formation, nous nous proposons de réfléchir et d'expérimenter avec les enseignants si la différenciation pédagogique facilite l'acquisition des compétences du premier degré.

La méthodologie de formation mise sur la confrontation de témoignages permettant de développer des échanges et des questionnements par rapport à la différenciation pédagogique tant sur le plan théorique que pratique et, ce, dans le but d'arriver à la conception d'un dispositif de différenciation pédagogique.

JOURNÉE I : IDENTIFIER LA DIFFÉRENCIATION

Activité 1

Objectif : mettre en évidence les représentations mentales des participants.

Consignes :

- en individuel, proposer des mots-clés qui caractérisent la différenciation pédagogique ;
- noter ces mots-clés dans le carnet de bord afin d'en garder une trace et pouvoir y revenir en fin de formation.
- partager ce mot-clé et l'explicitier à l'ensemble du groupe

Durée : 30 minutes

La différenciation pédagogique, c'est :

Activité 2 : partage d'expériences

Objectif : dégager les paramètres de la différenciation pédagogique sur base de la présentation d'un dispositif qui selon l'intervenant relève de la différenciation pédagogique.

Consignes :

- former 5 groupes de cinq personnes (les professionnels de terrain et les futurs AESI sont mélangés au sein des groupes)
- présenter, sur base volontaire par un des membres du groupe, un dispositif de différenciation pédagogique.
Les participants auront déjà réfléchi à ce dispositif via la plateforme pédagogique (Rubrique « Travail à domicile »)
- à l'aide de la grille d'analyse, le groupe échange sur le dispositif, l'analyse et met en évidence les différents paramètres qui ont été pris en compte pour construire cette activité .

Durée : 40 minutes

Grille d'analyse :

En cours d'élaboration

Activité 3 : synthèse partielle

Objectif : citer les différents paramètres nécessaires à la mise en place d'une activité de différenciation (différenciation des contenus, des processus)

Consignes :

- en collectif, construire oralement une synthèse partielle avec les apports des différents groupes.
- en individuel, rédiger cette synthèse dans le carnet de bord.

Durée : 20 minutes

Activité 4 : présentation de dispositifs de différenciation pédagogique

Objectif : compléter l'apport théorique par la présentation de quelques dispositifs de différenciation pédagogique

Consignes :

- après la description par les formateurs d'un dispositif de différenciation pédagogique, les participants explicitent et analysent le dispositif à l'aide de la grille d'analyse de l'activité 2 de façon à identifier de nouveaux paramètres nécessaires à la différenciation .

Durée : 45 minutes

Activité 5 : synthèse partielle

Objectif : compléter les connaissances en lien avec la différenciation pédagogique sur base des outils présentés par les formateurs ;

Consignes :

- en collectif, citer les nouveaux paramètres de la différenciation,
- en individuel, compléter la synthèse initiale en y insérant les nouveaux paramètres mis en évidence au cours des présentations

Durée : 20 minutes

Activité 6 : concrétisation théorique

Objectif : présenter une synthèse théorique sur la différenciation pédagogique.

Durée : 15 minutes

La Marguerite de la différenciation¹

¹ CARON, Jacqueline (2003). *Apprivoiser les différences*. Montréal, Les Editions de la Chenelière. Référentiel 41. Page 575.

Activité 7 : mise en projet pour l'élaboration d'un dispositif de différenciation

Objectif : analyser les difficultés rencontrées par les élèves ainsi que le contexte scolaire dans le but de s'accorder sur le type d'outil à construire en fonction des attentes des partenaires.

Consignes :

1. Reformuler les groupes de départ (5 groupes de 5 personnes) (2 min)
2. Rédiger en groupe un « poster » reprenant (45 min) :
 - les difficultés rencontrées par les élèves dans la classe ;
 - le type de différenciation possible en fonction du contexte scolaire.
3. Communiquer sur base du « poster » à l'ensemble des participants par le porte-parole du groupe les difficultés rencontrées par les élèves et le type de différenciation possible en fonction du contexte scolaire. (30 min)
4. Sur base des échanges effectués, former 5 groupes qui puissent s'accorder sur la réalisation d'un dispositif de différenciation. (20 min)
5. Se mettre en projet, se mettre d'accord sur le type d'outil à construire (60min)

Durée : 180 minutes

Activité 8 : bilan de la journée

Objectif : réfléchir sur les apports de la journée en complétant le carnet de bord.

Consignes :

Au terme de cette première journée :

- 1) Quels ont été mes apprentissages ?
- 2) Quels sont les apprentissages que je voudrais approfondir ?
- 3) Ce qui m'a aidé/freiné et qui provient de moi ?
- 4) Ce qui m'a aidé /freiné et qui provient des autres (y compris des formateurs)?

Durée : 20 minutes

JOURNÉE II : CONCEVOIR LE DISPOSITIF DE DIFFÉRENCIATION

Activité 1 : construction de l'outil

Objectif : construire un outil qui répond aux exigences de plusieurs partenaires

Consignes (par groupe de travail)

- détailler le contexte dans lequel l'outil va être utilisé ;
- rappeler les difficultés des élèves, les décrire, les justifier théoriquement si nécessaire ;
- décrire les types de différenciation auxquels les participants se réfèrent ;
- sur base d'un document fourni par les formateurs et relatif à la construction de l'outil, les participants structureront la démarche de mise en place de l'outil.
 - description des types de différenciation développés,
 - étapes par lesquels il est nécessaire de passer,
 - envisager les résultats attendus
 - proposer des indicateurs de réussite (quelles sont les actions observables qui permettent de valider la différenciation pédagogique)

Durée : 180 minutes

Construction d'un outil de différenciation :

Document en cours d'élaboration

Activité 2 : clarification

Objectif : expliciter à l'ensemble du groupe la démarche de construction de l'outil de différenciation

Consignes : (par groupes de travail)

- poser des questions de clarification pour mieux comprendre l'outil de différenciation.
- proposer des pistes de réajustement de l'outil.

Durée : 75 minutes

Activité 3 : réappropriation par groupe de travail des pistes de réajustement

Objectif : réajuster l'outil si cela s'avère nécessaire après l'étape de clarification.

Consignes : (par groupes de travail)

- identifier les pistes de réajustement pertinentes pour l'application de l'outil.
- retravailler l'outil de façon à le rendre optimum dans les classes.

Durée : 20 minutes

Activité 4 : bilan de la journée

Objectif : réfléchir sur les apports de la journée en complétant le carnet de bord.

Consignes :

Au terme de cette deuxième journée :

- 1) La construction du dispositif répond-elle aux objectifs que je me suis fixé(e) ?
à la réalité de terrain ?
- 2) Les différentes activités de la journée ont-elles permis d'évoluer vers un produit fini
qui répond aux attentes des membres du groupe ?
- 3) Ce qui m'a aidé/freiné et qui provient de moi ?
- 4) Ce qui m'a aidé /freiné et qui provient des autres (y compris des formateurs)?

Durée : 30 minutes

JOURNÉE III : PORTER UN REGARD RÉFLEXIF SUR SA PRATIQUE

Activité 1 : partage du vécu

Consignes :

En groupes de travail et en se basant sur les résultats attendus et les indicateurs de réussite du groupe, les participants seront capables de :

- expliciter l'utilisation de l'outil en tenant compte du contexte,
- identifier les forces et les limites de celui-ci,
- détailler les remédiations apportées.

Durée : 90 min

Activité 2 : confrontation avec les représentations mentales de départ

Objectif : enrichir ses représentations mentales initiales au vécu actuel.

Consignes :

- en individuel, reprendre dans le carnet de bord la première activité du premier jour de formation et apporter par écrit (dans une autre couleur) les modifications apportées au concept de différenciation.
- en groupe de travail, exprimer les obstacles surmontés et les difficultés qui subsistent.

Durée : 45 min

Activité 3 : débat

Objectif : en présence d'un chef d'établissement, présenter des arguments qui justifient ou réfutent la différenciation pédagogique comme étant un outil qui permet de favoriser l'accrochage scolaire au premier degré (individuel – groupe – mise en commun collective)

Consignes :

- en collectif, sur base des obstacles et difficultés rencontrés, présenter des arguments qui justifient ou réfutent la différenciation pédagogique comme étant un outil qui permet de favoriser l'accrochage scolaire au premier degré
- en collectif, échanger avec un chef d'établissement à propos de la pertinence d'un dispositif de différenciation pour la réussite des élèves ?

Durée : 60 min

Activité 4 : méta analyse

Objectif : réfléchir sur les apports de la formation en complétant le carnet de bord.

Consignes : au terme de la formation, les participants témoigneront des apprentissages réalisés et du vécu par rapport :

- à la formation proposée (les objectifs individuels ont-ils été atteints ?)
- à la pertinence du partenariat entre professionnels de terrain et les futurs AESI ?

Durée : 30 minutes

Bibliographie

CARON, Jacqueline (2003). *Apprivoiser les différences*. Montréal, Les Editions de la Chenelière.

CARON, Jacqueline (1997). *Quand revient septembre*, vol 1 et 2, Montréal, Chenelière/Mc Graw-Hill.

JAMAER, Christine et STORDEUR, Joseph (2006). *Oser l'apprentissage ...à l'école !* Bruxelles, De Boeck (pages 122-133).

KAHN, Sabine et SEGHETCHIAN, Dominique (2013). « Dossier : Actualité de la pédagogie différenciée, Cahiers Pédagogiques, n° 503, février.

PRZESMYCKI, Halina (1991). *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette Education.

TOMLINSON, Carol Ann (2003). *La classe différenciée : répondre aux besoins de tous les élèves*, Montréal, Chenelière/Mc Graw-Hill.

Images page de garde

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

<http://differentiation.org/>

HEAJ

RÉPONDRE À LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES
COMPOSANT MA CLASSE
OU DU MATÉRIEL DIDACTIQUE DE PREMIERS
SECOURS



Comment concevoir du matériel didactique répondant aux modalités sensorielles de mes élèves et l'adapter pour répondre aux premières difficultés qu'ils rencontrent en cours d'apprentissage ?

| RIBAU COURT B. & TRIPNAUX C.

Répondre à la diversité des élèves composant ma classe ou du matériel didactique de premiers secours

Comment concevoir du matériel didactique répondant aux modalités sensorielles de mes élèves et l'adapter pour répondre aux premières difficultés qu'ils rencontrent en cours d'apprentissage ?

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	1
Contexte	2
Contexte empirique.....	2
Présentation de l'ensemble du dispositif de formation.....	4
1. Caractéristiques générales (méthodo, voir doc)	4
2. Organisation de la formation.....	5
3. Règles déontologiques.....	6
4. Public visé.....	6
5. Objectifs généraux.....	6
6. Description des journées de formation	7
A. Journée 1	7
B. Moment(s) intermédiaire(s)	14
C. Journée 2	15
D. Journée 3 (facultatif MAIS porteur).....	18
7. Bibliographie – Sitographie.....	19

CONTEXTE

L'enseignant du premier degré de l'enseignement secondaire a dans sa classe le public le plus hétérogène. Effectivement, les classes sont composées d'élèves issus de différentes écoles non regroupés en fonction d'un choix optionnel. Devant cette hétérogénéité, l'enseignant peut se sentir démuni. Un premier pas vers la différenciation consiste à être conscient de ces différences et à mettre en place des stratégies pour rencontrer les élèves dans leurs modalités d'apprentissage. Cette différenciation préventive et/ou immédiate (Descampe *et al.*, 2007) sont des compétences de plus en plus requises pour un enseignant. Il doit être capable de *désuniformiser* le savoir pour le rendre accessible dès le départ aux élèves et répondre aux premières difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Aussi les premiers gestes que l'enseignant peut poser pour rencontrer le public là où il est, sont d'utiliser les différents canaux sensoriels pour varier ses approches. Adapter ou construire du matériel didactique, le rendre modulable et donc utilisable lors de différents moments clés de l'apprentissage, le spécifier pour répondre à un besoin particulier sont autant de possibilités pour différencier en classe, avec la classe, pour la classe.

Cette formation offre cette première possibilité. La seconde est de répondre aux premiers indices rendant l'apprentissage d'un contenu plastique difficile pour les élèves du premier degré lors de situations créatives : le manque de confiance en soi, un sentiment de résignation acquise et une perte de sécurité. Nous développons ses différents aspects au point suivant.

CONTEXTE EMPIRIQUE

Cette formation se situe dans la continuité d'un projet mené en collaboration avec l'Université de Namur ayant pour objet la différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire (2012-2013).

Partant d'observations sur le terrain, de l'enseignement des Arts plastiques, différentes situations existent (cfr. tableau à la page suivante). La comparaison de la situation 1 et de la situation 3 met en avant les écarts de pratique et de posture que l'enseignant peut adopter.

La comparaison des situations une et trois montre que la situation une se base sur une tâche qui vise une production plastique précise identique pour tous les élèves sans développer la capacité d'autonomie de l'apprenant (démarche déductive). Dans la situation trois, l'apprentissage se base sur un problème posé qui donne l'occasion aux apprenants de découvrir et d'exploiter des démarches artistiques et des productions plastiques divergentes. La différenciation se construit en participant au développement de l'autonomie de chaque élève (démarche inductive).

La situation deux, la plus souvent rencontrée lors de nos observations, met en balance l'apprentissage entre convergence et divergence. C'est une situation insécurisante à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant. Pour l'enseignant, une perte de contrôle sur la classe est nécessaire tandis que pour l'apprenant il doit dans ce cas de figure développer une plus grande autonomie, avoir suffisamment de confiance en soi et de motivation pour résoudre des problèmes complexes pour lesquels les réponses sont multiples.

Le tableau qui suit présente ces trois situations d'enseignement de manière synthétique.

	SITUATION 1	SITUATION 2	SITUATION 3
ATTITUDE DE L'ÉLÈVE FACE À LA TÂCHE	Autonome – Responsable – Confiant ± Motivation +	Autonomie – Responsable – Confiance en lui – Motivation ±	Autonome + Responsable + Confiant + Motivation +
RÔLE DE L'ENSEIGNANT	Dirige	Soutient, dirige	Soutient, accompagne
ÉLÈVES	Identiques	Différents mais... tentative à rendre homogène	Différents
CLIMAT	Plaisir (de la reconnaissance, de faire)	Perte de repères, inquiétude	Plaisir d'apprendre
SOUTIEN À L'APPR. / DIDACTIQUE	L'expérimentation de l'enseignant	Des outils souvent les mêmes pour tous, utilisés au même moment	Des outils variés: soutien didactique, soutien métacognitif
APPRENTISSAGE	Ce que je fais... produit: techniques	Ça dépend : notions plastiques, techniques, démarche	Savoir (notions, techniques), démarche (artistique, de travail), attitude
PRODUCTION	Convergence	Divergence ±	Divergence
ÉVALUATION	Sommative Évaluation de la manière d'apprendre, pas de droit à l'erreur	Formative/sommative Évaluation la manière d'apprendre, peu de droit à l'erreur	Formative (DES apprentissages) A droit à l'erreur
ANCRAGES ARTISTIQUES/ DÉMARCHE ARTISTIQUE	Je fais la même chose que...	Je peux/pourrais être dans une démarche artistique	Je suis dans la même démarche artistique que ...ou pas du tout, mais je suis dans une démarche

B. Ribaucourt & C. Tripnaux © (janvier 2013)

Nous observons également un sentiment d'insécurité, un manque d'autonomie et de confiance en soi conjugué à peu de motivation à apprendre chez les élèves du premier degré commun de l'enseignement secondaire¹. Ceux-ci sont renforcés lors de la résolution de problèmes complexes, non linéaires et divergents.

Dès lors travailler autour de l'engagement des élèves dans des tâches de résolution de problèmes plastiques s'impose.

Le tableau suivant présente les propositions émises pour répondre aux besoins identifiés : des outils inclusifs pour augmenter le sentiment d'efficacité, la confiance en soi, la motivation et le plaisir dans la classe et pour la classe. Il ne s'agit pas de travailler d'autres compétences mais de travailler autrement les compétences visées.

¹ Chez les autres élèves du secondaire aussi.

	SITUATION 2	SITUATION 3
ATTITUDE DE L'ÉLÈVE FACE À LA TÂCHE	Autonomie – Responsable – Confiance en lui – Motivation ±	Sentiment d'auto-efficacité, confiance en soi
RÔLE DE L'ENSEIGNANT	Soutient, dirige	
ÉLÈVES	Différents mais.. tentative à rendre homogène	Des outils <u>inclusifs</u> ...
CLIMAT	Perte de repères, inquiétude	Plaisir
SOUTIEN À L'APPR. / DIDACTIQUE	Des outils souvent les mêmes pour tous, utilisés au même moment	Des outils <u>inclusifs</u> didactiques, de méta-compréhension et de méta-résolution
APPRENTISSAGE	Ça dépend : notions plastiques, techniques, démarche	
PRODUCTION	Divergence ±	Des outils méta ...
ANCRAGES ARTISTIQUES/ DÉMARCHE ARTISTIQUE	Je peux/pourrais être dans une démarche artistique	Des outils <u>inclusifs</u> de méta-compréhension et de méta-résolution
ÉVALUATION	Formative/sommative Évaluation la manière d'apprendre, peu de droit à l'erreur	

PRÉSENTATION DE L'ENSEMBLE DU DISPOSITIF DE FORMATION

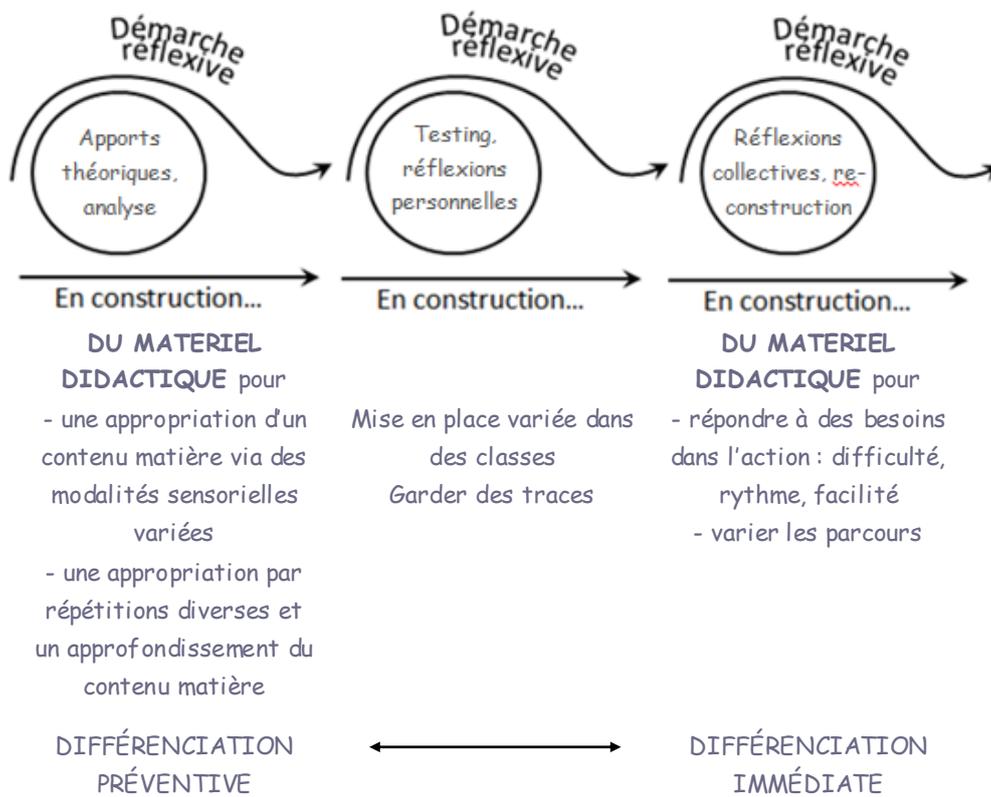
1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES (MÉTHODO, VOIR DOC)

La pédagogie différenciée s'oppose au « mythe identitaire de l'uniformité, fausement démocratique » : un même rythme, une même durée, de mêmes itinéraires pour tous les élèves (Przesmycki, 2008).

La formation proposée place les enseignants participant au cœur de l'action par la concrétisation d'activités variées, leur analyse et l'exploitation de ces nouveaux concepts dans la construction d'un matériel didactique modulable pour les élèves.

Concrètement, le dispositif de formation proposé présente les caractéristiques suivantes :

- une participation active et une construction collective de savoirs ancrés dans la pratique réelle des participants ;
- apports de nouveaux savoirs : des tests en ligne suivi d'une séance 'débat' ;
- la mise en place d'un processus itératif : la construction en duo d'un matériel concret, testing sur le terrain, réflexions personnelles puis collectives, reconstruction du matériel, modification de celui-ci avec de nouvelles contraintes et diffusion à l'ensemble du groupe ;



- une journée de partage et de co-construction avec des étudiants bacheliers en Arts plastiques toujours en formation initiale.

2. ORGANISATION DE LA FORMATION

La formation est organisée inter-établissement afin de répondre aux exigences du nombre de participant. Elle est conçue pour un groupe entre 8 et 15 participants. Un local cybernétique ainsi qu'un local proche disposant de grandes tables pour la construction du matériel didactique.

Le dispositif prévoit trois journées de formation en présentiel et des moments d'expérimentations. Le tout s'étalant sur un semestre.

- Les journées en présentiel permettent d'accéder à la théorie alimentant la construction du matériel didactique, l'analyse des expériences et l'amélioration de celui-ci.
- Les moments intermédiaires sont l'occasion d'expérimentations.

3. RÈGLES DÉONTOLOGIQUES

La participation à cette formation devrait idéalement se faire sur une base volontaire. La construction du savoir sur des pratiques personnelles et l'analyse d'expériences professionnelles vécues impliquent un questionnement et une remise en question qui n'est appropriée que si la personne est prête à s'engager volontairement.

Les participants s'engagent à respecter la confidentialité des propos échangés en cours de formation. Les participants s'engagent aussi à ne pas poser de jugement sur les actes décrits dans les expériences rapportées. Les matériels didactiques construits par le groupe seront utilisés avec bienveillance. Les participants peuvent bien sûr se les approprier mais le droit à la propriété intellectuelle appartient aux concepteurs du matériel. La licence '*creative Commons*' sera attribuée à chacun des matériels. (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/be/>)

Le formateur, pour sa part, s'engage à faire respecter cette attitude de non jugement et de bienveillance au sein du groupe. Il rappelle que la dynamique du groupe s'inscrit dans une perspective de développement professionnel. La formation ne peut en aucun cas servir de support pour l'évaluation des participants.

4. PUBLIC VISÉ

La formation est conçue pour un groupe hétérogène d'enseignant ayant dans leurs attributions des cours au premier degré commun. Leurs expériences dans d'autres cours et années est une richesse supplémentaire qui pourra être exploitée. L'expérience acquise au sein de la formation pourra être elle-même répercutée dans leurs autres cours. Toutefois, nous tâcherons de nous concentrer sur le public du premier degré de l'enseignement secondaire commun.

5. OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Tâches : concevoir, créer et mettre en place du matériel didactique capable de soutenir les apprentissages et pallier aux difficultés des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire et ce, en groupe classe. Tester, évaluer la pertinence de ces derniers de manière à les valider et à les diffuser.

Amener les enseignants à :

- Développer des approches du contenu matière tenant compte des différentes modalités sensorielles (visuel, auditif, kinesthésique, gustatif, olfactif) pour augmenter chez les élèves le sentiment d'efficacité, la confiance en soi, la motivation et le plaisir ;
- Adapter, modifier ou construire du matériel didactique au service des élèves composant la classe, les classes ;
- Travailler autrement des compétences visées avec le groupe classe, pour la classe, dans la classe ;
- Intervenir à titre préventif pour anticiper les difficultés ;
- Adapter ou créer des outils pour remédier 'immédiatement' aux difficultés rencontrées.

6. DESCRIPTION DES JOURNÉES DE FORMATION

A. JOURNÉE 1

La première journée de formation a pour visée d'une part de faire découvrir aux enseignants du matériel didactique, ses qualités, ses usages et les quelques notions théoriques qui le soutiennent ; d'autre part de construire du matériel didactique afin d'intervenir à titre préventif pour anticiper les difficultés.

A.1. Méthodologie

L'objectif est de prendre conscience et de mettre des mots sur les stratégies employées par tout un chacun pour découvrir, comprendre, mémoriser ou analyser un contenu matière plastique. Nous ne chercherons pas à cataloguer ni les participants ni les élèves qui leur sont confiés. Nous ne chercherons pas à concevoir du matériel pour des profils déterminés. Tout comme nous conduit à le penser Astolfi (1992): l'enseignant n'a pas besoin « *de connaître le style d'apprentissage des élèves, parce qu'en le connaissant, on peut autant les y enfermer que leur permettre d'en sortir* ». Toutefois, Philippe Meirieu (1985 : p.187) nous fait remarquer que « *l'élève a à la fois besoin d'une pédagogie à sa mesure et de se mesurer à d'autres pédagogies* ». Donc, nous chercherons à élaborer du matériel didactique modulable pour répondre à des besoins variés pour que chacun des élèves puisse s'approprier le contenu matière selon sa modalité sensorielle préférentielle et l'instant qui l'habite. Il ne s'agira donc pas de classer des personnes, car « *des recherches approfondies font entrevoir que l'intelligence fonctionne comme 'une constellation éclatée', qu'elle est difficilement regroupable 'en portraits robots'* ».

Afin d'amener les étudiants à mieux comprendre et à mieux mémoriser le contenu, par un travail autour du matériel didactique, nous offrons la possibilité de répéter ou redire le contenu matière en variant sa forme et les canaux sensoriels pour une meilleure intégration. Ainsi, nous nous plaçons dans une perspective préventive telle qu'elle est définie par Descampe *et al.*, (2007) pour anticiper les difficultés.

Pour ce faire, nous plaçons les enseignants de terrain dans des situations diverses et concrètes que nous analyserons ensemble afin de faire émerger les concepts clés. A partir de ceux-ci, de l'expérience de chacun des participants et des caractéristiques de leurs classes, nous les amènerons à concevoir du matériel. Celui-ci sera diffusable dans le groupe afin que chacun puisse repartir avec plusieurs matériaux finalisés et adaptables sur le terrain.

A.2. Objectifs

Amener les enseignants à :

- Développer des approches du contenu matière tenant compte des différentes modalités sensorielles (visuel, auditif, kinesthésique, gustatif, olfactif) pour augmenter chez les élèves le sentiment d'efficacité, la confiance en soi, la motivation et le plaisir ;
- Adapter, modifier ou construire du matériel didactique au service des élèves composant la classe, les classes ;
- Intervenir à titre préventif pour anticiper les difficultés ;

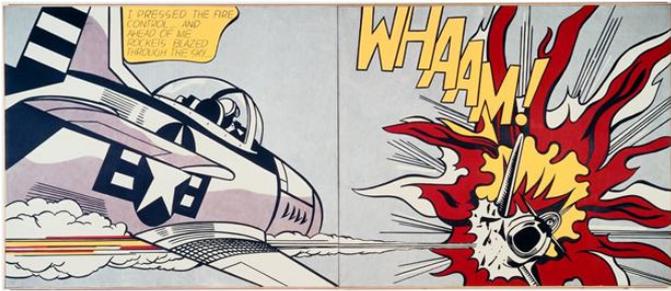
A.3. Compétences qui seront travaillées chez les élèves du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire

- Décoder des langages (composition, couleurs, espaces, matières, sons, gestes...) utilisés pour construire des images médiatiques.
- Créer en combinant des formes, des couleurs, des valeurs, des matières, des modes d'expression, des techniques d'exécution, ...

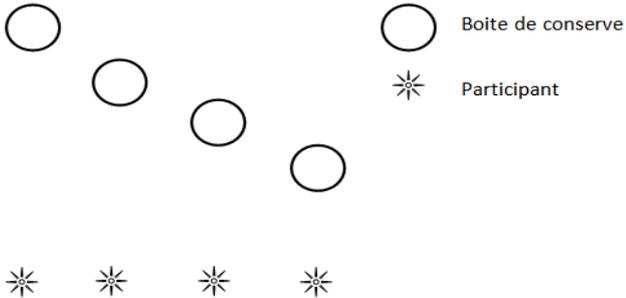
A.4. Structuration temporelle de la journée OK mais à compléter avec consigne + temps

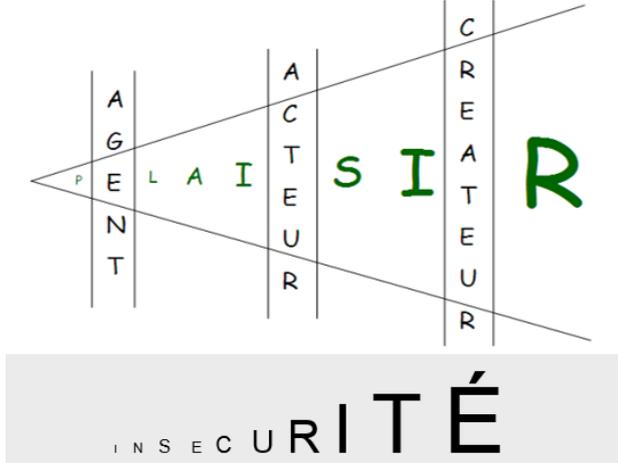
Situation temporelle et contextuelle dans la formation	Activités	Commentaires
<u>Introduction</u> 5 min	Présentation mutuelle Spécifier le cadre - le public auquel se destine la formation : enseignant en arts plastiques du premier degré de l'enseignement secondaire commun donc à des élèves des classes de 1 ^{ère} et 2 ^{ème} secondaire ayant le cours d'éducation plastique dans leur grille horaire ainsi qu'un élève ayant pris l'activité complémentaire : activité artistique.	
<u>Prise de contact, mise en confiance</u> 10 min	Brainstorming sur « <i>Qu'est ce qui nous différencie ?</i> » Consigne : - Dites tout ce qui vous vient à l'esprit à propos du thème. - Tout mot, toute image, toute pensée mérite d'être dit, même si ça paraît farfelu, si cela a déjà été dit ou ne semble avoir aucun rapport avec le thème. - Ne portez pas de jugement sur les mots émis par les autres participants. Lister les concepts sur des post-it. Organiser en thématiques (différences physiques, intellectuelles, culturelles, de rythmes, de besoins, d'âges, de motivations, les préférences sensorielles, de modes d'expression,...) Situer l'action sur les 5 sens.	Carte heuristique Post-it, mur ou tableau
30 min Outil méta	<u>Consignes 'méta'</u> Lors des activités suivantes, soyez attentifs aux émotions qui vous animent et aux questions qui se posent. Le carnet de route est l'occasion de les mettre en mots afin de garder des traces pour une analyse ultérieure. Remplissez-le dès que l'occasion se présente ou que les émotions clés sont ressenties.	Carnet de route
<u>Contextualiser l'apprentissage dans une leçon</u>	<u>Consigne</u> Des lettres qui font du bruit... <i>Écrire des bruits avec le matériel disponible (travail</i>	Diaporama : dia n°22

<p>d'Arts plastiques qui est une réponse à une tâche /une situation problème</p>	<p><i>individuel).</i> Durée: 15 - 20 minutes. Matériel disponible: encres de couleur, feutres noirs et de couleur, crayons de couleur, lettres découpées dans des magazines, ficelles, papiers divers, petits objets divers (allumettes, élastiques, bouchons), colle... Choix à effectuer: support, dimensions, couleurs, formes, matière, organisation des éléments entre eux, bruits, traductions des bruits. Au moins deux productions attendues. <i>Compétence pour les élèves du secondaire : créer en combinant des formes, des couleurs, des valeurs, des matières, des modes d'expression, des techniques d'exécution...</i></p> <p>!! l'activité ne sera pas donnée dans son entièreté ≠ d'une leçon complète. L'objectif est de situer les actions à venir dans un contexte. Observer les participants pour en dégager leurs modalités d'actions. (= les stratégies d'appropriation globale) Comparer ses observations aux étapes que les participants ont notées dans leur carnet de route. La manière dont les étapes sont organisées (liste organisée, rigueur, précision, schéma heuristique, numérotation, ...). Observer la diversité. S'interroger.</p>	<p>Matériel nommé</p>																																
<p><u>Analyse des activités 20 min</u> Dimension affective Dimension cognitive</p>	<p>Lister les émotions essentielles en regard des actions</p> <table border="1" data-bbox="470 1355 1161 1556"> <thead> <tr> <th>Émotion(s)</th> <th>Quand ? (action(s))</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fierté</td> <td>Je réussis.</td> </tr> <tr> <td>Angoisse</td> <td>Je me questionne et ne vois pas la solution.</td> </tr> <tr> <td>Plaisir</td> <td>Je manipule.</td> </tr> <tr> <td>Lassée</td> <td>Je n'apprends pas.</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table> <p>Observer la diversité</p> <p>Pour l'activité 1, lister les actions en les hiérarchisant temporellement.</p> <table border="1" data-bbox="470 1724 1161 1892"> <thead> <tr> <th>Participant 1</th> <th>Participant 2</th> <th>Participant 3</th> <th>...</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Je regarde.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. Je touche.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Je place.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. ...</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Observer la diversité de l'appropriation de la consigne par les participants.</p> <p>Tomlinson (2003) propose cette analogie de la classe :</p>	Émotion(s)	Quand ? (action(s))	Fierté	Je réussis.	Angoisse	Je me questionne et ne vois pas la solution.	Plaisir	Je manipule.	Lassée	Je n'apprends pas.	Participant 1	Participant 2	Participant 3	...	1. Je regarde.				2. Je touche.				3. Je place.				4. ...				
Émotion(s)	Quand ? (action(s))																																	
Fierté	Je réussis.																																	
Angoisse	Je me questionne et ne vois pas la solution.																																	
Plaisir	Je manipule.																																	
Lassée	Je n'apprends pas.																																	
...	...																																	
Participant 1	Participant 2	Participant 3	...																															
1. Je regarde.																																		
2. Je touche.																																		
3. Je place.																																		
4. ...																																		

	<p>« Comme un orchestre, qui est formé d'individus, d'ensembles, de sections et de solistes, la classe différenciée est basée sur des individus, sur de petits groupes variés et sur la classe dans son ensemble. Tous apprennent à jouer la partition comme un tout, même s'ils le font en jouant des instruments, des solos et des rôles variés. » (La classe différenciée, p. 20)</p> <p>Faire référence aux postulats de Bums / L'hétérogénéité des apprenants (Halima Przesmycki)</p> <p>Mettre des mots sur les stratégies employées</p>	<p>Disponible dans le carnet de route</p>
<p><u>Découverte matériel didactique 45 min</u> → Viser les différentes modalités sensorielles (au choix : visuel, auditif, kinesthésique, gustatif, olfactif)</p>	<p>Découvrir les matériels didactiques.</p> <p><u>Consigne de l'activité 1 (visuel)</u></p> <p>Des lettres qui font du bruit...</p> <p><u>Observer</u> le document visuel pour dégager les caractéristiques de l'onomatopée.</p> <p>Durée: 15 minutes.</p> <p>Matériel didactique disponible: reproduction de l'œuvre de Roy Lichtenstein, des flèches et des supports plastifiés vierges (niveau de complexité plus important →3), les notions à dégager sur supports plastifiés (niveau 2), les agrandissements des parties visées par l'analyse (niveau 1)</p>  <p>Reproduction d'œuvre: <u>Whaam !</u> Roy Lichtenstein, diptyque, 170x400 cm, 1963, Tate Modern, Londres.</p> <p>Des dias sont <u>montrées</u> pour illustrer les notions essentielles.</p> <p><u>Consigne de l'activité 2 (auditif)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire écouter différents bruits • Proposer différentes scènes avec du "bruit". Le participant doit créer ou trouver (cf. un référentiel) l'onomatopée qui retranscrira au mieux ce bruit. Comparer et justifier les propositions. <p><u>Consigne de l'activité 3 (kinesthésique)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer différents « o ». Traduire les « o » avec son 	<p>Dias n°17-32</p> <p>Dias n°33-55 +baffles</p> <p>Dias n°56-57</p>

	<p>corps et justifier oralement les propositions.</p> <p>Observer les participants pour en dégager leurs modalités d'actions. (= les stratégies d'appropriation globale axées sur les modalités sensorielles)</p>																																																																							
<p><u>Pause</u> 15 min</p>																																																																								
<p><u>Diversification des utilisations</u> 15 min</p>	<p>Jusqu'à présent, l'accent a été mis sur la découverte d'un contenu plastique. Ce même matériel offre d'autres possibilités, les énumérer et les illustrer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les bruits pour introduire, mobiliser, inciter. - Le matériel visuel pour évaluer, garder comme référentiel. - ... <p>Mettre l'accent sur le moment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pré, per, post ; - situation mobilisatrice, incitant, motivation, verbalisation, mise en commun, synthèse, évaluation. <p>Utiliser le vocabulaire employé par les participants.</p>	<p>Différents matériels didactiques Dias n°58-63</p>																																																																						
<p><u>Découverte de notions plus 'théoriques'</u> Observations du terrain 15 min Donner sens</p> <p>Notions principales 30 min</p>	<p>Relater les observations de terrain, identifier les problèmes rencontrés, les donner à comprendre. Comparaison des 3 situations</p> <table border="1" data-bbox="587 1149 1082 1541"> <thead> <tr> <th></th> <th>SITUATION 1</th> <th>SITUATION 2</th> <th>SITUATION 3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ATTITUDE DE L'ÉLÈVE FACE À LA TÂCHE</td> <td>Autonome – Responsable – Confiant ± Motivation +</td> <td>Autonome – Responsable – Confiance en lui – Motivation ±</td> <td>Autonome + Responsable + Confiant + Motivation +</td> </tr> <tr> <td>RÔLE DE L'ENSEIGNANT</td> <td>Dirige</td> <td>Soutient, dirige</td> <td>Soutient, accompagne</td> </tr> <tr> <td>ÉLÈVES</td> <td>Identiques</td> <td>Différents mais... tentative à rendre homogène</td> <td>Différents</td> </tr> <tr> <td>CLIMAT</td> <td>Plaisir (de la reconnaissance, de faire)</td> <td>Perte de repères, inquiétude</td> <td>Plaisir d'apprendre</td> </tr> <tr> <td>SOUTIEN À L'APPR. / DIDACTIQUE</td> <td>L'expérimentation de l'enseignant</td> <td>Des outils souvent les mêmes pour tous, utilisés au même moment</td> <td>Des outils variés: soutien didactique, soutien métacognitif</td> </tr> <tr> <td>APPRENTISSAGE</td> <td>Ce que je fais... produit: techniques</td> <td>Ça dépend : notions plastiques, techniques, démarche</td> <td>Savoir (notions, techniques), démarche (artistique, de travail), attitude</td> </tr> <tr> <td>PRODUCTION</td> <td>Convergence</td> <td>Divergence ±</td> <td>Divergence</td> </tr> <tr> <td>ÉVALUATION</td> <td>Sommative Évaluation de la manière d'apprendre, pas de droit à l'erreur</td> <td>Formative/sommative Évaluation la manière d'apprendre, peu de droit à l'erreur</td> <td>Formative (DES apprentissages) A droit à l'erreur</td> </tr> <tr> <td>ANCRAGES ARTISTIQUES/ DÉMARCHE ARTISTIQUE</td> <td>Je fais la même chose que...</td> <td>Je peux/pourrais être dans une démarche artistique</td> <td>Je suis dans la même démarche artistique que...ou pas du tout, mais je suis dans une démarche</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>B. Ribaucourt & C. Tripnaux © (janvier 2013)</small></p> <p>Découverte des actions à poser.</p> <table border="1" data-bbox="619 1597 1050 2033"> <thead> <tr> <th></th> <th>SITUATION 2</th> <th>SITUATION 3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ATTITUDE DE L'ÉLÈVE FACE À LA TÂCHE</td> <td>Autonomie – Responsable – Confiance en lui – Motivation ±</td> <td>Sentiment d'auto-efficacité, confiance en soi</td> </tr> <tr> <td>RÔLE DE L'ENSEIGNANT</td> <td>Soutient, dirige</td> <td></td> </tr> <tr> <td>ÉLÈVES</td> <td>Différents mais... tentative à rendre homogène</td> <td>Des outils inclusifs ...</td> </tr> <tr> <td>CLIMAT</td> <td>Perte de repères, inquiétude</td> <td>Plaisir</td> </tr> <tr> <td>SOUTIEN À L'APPR. / DIDACTIQUE</td> <td>Des outils/soutien les mêmes pour tous, utilisés au même moment</td> <td>Des outils inclusifs didactiques, de méta-compréhension et de méta-résolution</td> </tr> <tr> <td>APPRENTISSAGE</td> <td>Ça dépend : notions plastiques, techniques, démarche</td> <td></td> </tr> <tr> <td>PRODUCTION</td> <td>Divergence ±</td> <td>Des outils méta ...</td> </tr> <tr> <td>ANCRAGES ARTISTIQUES/ DÉMARCHE ARTISTIQUE</td> <td>Je peux/pourrais être dans une démarche artistique</td> <td>Des outils inclusifs de méta-compréhension et de méta-résolution</td> </tr> <tr> <td>ÉVALUATION</td> <td>Formative/sommative Évaluation la manière d'apprendre, peu de droit à l'erreur</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Emergence des concepts clés</p>		SITUATION 1	SITUATION 2	SITUATION 3	ATTITUDE DE L'ÉLÈVE FACE À LA TÂCHE	Autonome – Responsable – Confiant ± Motivation +	Autonome – Responsable – Confiance en lui – Motivation ±	Autonome + Responsable + Confiant + Motivation +	RÔLE DE L'ENSEIGNANT	Dirige	Soutient, dirige	Soutient, accompagne	ÉLÈVES	Identiques	Différents mais... tentative à rendre homogène	Différents	CLIMAT	Plaisir (de la reconnaissance, de faire)	Perte de repères, inquiétude	Plaisir d'apprendre	SOUTIEN À L'APPR. / DIDACTIQUE	L'expérimentation de l'enseignant	Des outils souvent les mêmes pour tous, utilisés au même moment	Des outils variés: soutien didactique, soutien métacognitif	APPRENTISSAGE	Ce que je fais... produit: techniques	Ça dépend : notions plastiques, techniques, démarche	Savoir (notions, techniques), démarche (artistique, de travail), attitude	PRODUCTION	Convergence	Divergence ±	Divergence	ÉVALUATION	Sommative Évaluation de la manière d'apprendre, pas de droit à l'erreur	Formative/sommative Évaluation la manière d'apprendre, peu de droit à l'erreur	Formative (DES apprentissages) A droit à l'erreur	ANCRAGES ARTISTIQUES/ DÉMARCHE ARTISTIQUE	Je fais la même chose que...	Je peux/pourrais être dans une démarche artistique	Je suis dans la même démarche artistique que...ou pas du tout, mais je suis dans une démarche		SITUATION 2	SITUATION 3	ATTITUDE DE L'ÉLÈVE FACE À LA TÂCHE	Autonomie – Responsable – Confiance en lui – Motivation ±	Sentiment d'auto-efficacité, confiance en soi	RÔLE DE L'ENSEIGNANT	Soutient, dirige		ÉLÈVES	Différents mais... tentative à rendre homogène	Des outils inclusifs ...	CLIMAT	Perte de repères, inquiétude	Plaisir	SOUTIEN À L'APPR. / DIDACTIQUE	Des outils/soutien les mêmes pour tous, utilisés au même moment	Des outils inclusifs didactiques, de méta-compréhension et de méta-résolution	APPRENTISSAGE	Ça dépend : notions plastiques, techniques, démarche		PRODUCTION	Divergence ±	Des outils méta ...	ANCRAGES ARTISTIQUES/ DÉMARCHE ARTISTIQUE	Je peux/pourrais être dans une démarche artistique	Des outils inclusifs de méta-compréhension et de méta-résolution	ÉVALUATION	Formative/sommative Évaluation la manière d'apprendre, peu de droit à l'erreur		<p>Dia n°64 Arrêt sur les tableaux</p>
	SITUATION 1	SITUATION 2	SITUATION 3																																																																					
ATTITUDE DE L'ÉLÈVE FACE À LA TÂCHE	Autonome – Responsable – Confiant ± Motivation +	Autonome – Responsable – Confiance en lui – Motivation ±	Autonome + Responsable + Confiant + Motivation +																																																																					
RÔLE DE L'ENSEIGNANT	Dirige	Soutient, dirige	Soutient, accompagne																																																																					
ÉLÈVES	Identiques	Différents mais... tentative à rendre homogène	Différents																																																																					
CLIMAT	Plaisir (de la reconnaissance, de faire)	Perte de repères, inquiétude	Plaisir d'apprendre																																																																					
SOUTIEN À L'APPR. / DIDACTIQUE	L'expérimentation de l'enseignant	Des outils souvent les mêmes pour tous, utilisés au même moment	Des outils variés: soutien didactique, soutien métacognitif																																																																					
APPRENTISSAGE	Ce que je fais... produit: techniques	Ça dépend : notions plastiques, techniques, démarche	Savoir (notions, techniques), démarche (artistique, de travail), attitude																																																																					
PRODUCTION	Convergence	Divergence ±	Divergence																																																																					
ÉVALUATION	Sommative Évaluation de la manière d'apprendre, pas de droit à l'erreur	Formative/sommative Évaluation la manière d'apprendre, peu de droit à l'erreur	Formative (DES apprentissages) A droit à l'erreur																																																																					
ANCRAGES ARTISTIQUES/ DÉMARCHE ARTISTIQUE	Je fais la même chose que...	Je peux/pourrais être dans une démarche artistique	Je suis dans la même démarche artistique que...ou pas du tout, mais je suis dans une démarche																																																																					
	SITUATION 2	SITUATION 3																																																																						
ATTITUDE DE L'ÉLÈVE FACE À LA TÂCHE	Autonomie – Responsable – Confiance en lui – Motivation ±	Sentiment d'auto-efficacité, confiance en soi																																																																						
RÔLE DE L'ENSEIGNANT	Soutient, dirige																																																																							
ÉLÈVES	Différents mais... tentative à rendre homogène	Des outils inclusifs ...																																																																						
CLIMAT	Perte de repères, inquiétude	Plaisir																																																																						
SOUTIEN À L'APPR. / DIDACTIQUE	Des outils/soutien les mêmes pour tous, utilisés au même moment	Des outils inclusifs didactiques, de méta-compréhension et de méta-résolution																																																																						
APPRENTISSAGE	Ça dépend : notions plastiques, techniques, démarche																																																																							
PRODUCTION	Divergence ±	Des outils méta ...																																																																						
ANCRAGES ARTISTIQUES/ DÉMARCHE ARTISTIQUE	Je peux/pourrais être dans une démarche artistique	Des outils inclusifs de méta-compréhension et de méta-résolution																																																																						
ÉVALUATION	Formative/sommative Évaluation la manière d'apprendre, peu de droit à l'erreur																																																																							

	<p><u>Consigne 'sentiment d'efficacité' et 'plaisir'</u></p> <p>a. Lancez un maximum de petits objets dans une des boites de conserve.</p> <p>b. Reproduisez votre action 3X. Vous pouvez changez de défis !</p> <p><i>Dispositif</i></p>  <p>Donner à observer où se dirigent intuitivement les participants et où ils se concentrent. Poser la question du pourquoi.</p> <p>Atkinson</p> <p><u>Consignes 'tests-débats' en ligne</u></p> <p>En ligne, passez des tests formateurs en duo, débattiez autour des idées, prenez en compte les feedback.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentiment d'efficacité - Confiance en soi - Plaisir <p>Collectivement, faire émerger les concepts principaux.</p> <p>Proposer une lecture des documents annexés au carnet de route (après la formation, comme support au débat mais dans une moindre mesure)</p>	<p>Dias 68-70</p> <p>Prévoir quatre 'conserves assez grandes et de petits objets lancer - 5/participant)</p> <p>Exercices en ligne.</p> <p><i>Carnet de route</i></p>
<p><u>Pause de midi</u> 60 min</p>		
<p><u>Synthèse</u> intermédiaire 15 min</p>	<p>Synthétiser les concepts vus, les garder en mémoire</p> <p>Les organiser en réseau (mind mapping)</p>	<p>Prise de note sur une des dias</p>
<p><u>Création du matériel didactique</u> 120 min</p>	<p><u>Tâches</u> : en DUO concevoir, créer et mettre en place des outils didactiques capables de soutenir les apprentissages et pallier aux difficultés des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire et ce en groupe classe.</p> <p>!! l'outil devra être testé en classe</p> <p>MODULARITE</p> <ul style="list-style-type: none"> - répondre à plusieurs modalités sensorielles - être utilisable à différents moments d'une activité d'enseignement <p>Support : se servir de la synthèse</p>	<p>Dia 74</p> <p>Ordinateurs, imprimantes, scanner, logiciel de dessin, marqueurs, crayons, papiers, plastifieuse, connexion Internet</p>

		! au format de sortie (lecture par tous)
<p><u>Synthèse</u> 15 min</p>	<p>Lier l'identité enseignante et la notion de plaisir dans sa classe.</p> <p>Comment appréhender la différenciation à travers le prisme de l'identité professionnelle ? Quel plaisir pour l'enseignant ?</p> <p>Si besoin faire référence à la figure ci-dessous.</p> 	<p>Diaporama dia n°76</p> <p>Référence (Piedboeuf R. ; UNamur)</p>
<p><u>Speed dating</u> <u>Consignes</u> 15 min</p>	<p>Expliquer le principe de speed dating pédagogique : dynamique, ne pas vouloir tout dire, susciter la créativité, provoquer l'auto-questionnement (ce que ça me renvoie) et la créativité, petit groupe.</p> <p>Afin de préparer le speed dating lors de la 2^{ème} journée de formation se servir de ces questions pour préparer 5 éléments à dire.</p> <p><u>Questions-guides</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel est le contenu visé ? - Quelles sont les variations en terme d'appropriation via les modalités sensorielles ? - Quelles sont les variations apportées en regard des différents moments de l'apprentissage ? - Quel regard portez-vous sur ce matériel en terme de plaisir, de confiance et de sentiment d'efficacité après l'avoir testé dans votre(vos) classe(s) ? 	<p>Voir méthode de la 2^{ème} journée de formation</p>

B. MOMENT(S) INTERMÉDIAIRE(S)

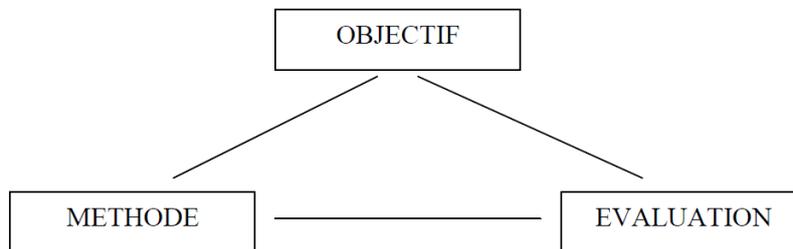
B.2. Objectifs

Amener les enseignants à :

- Travailler autrement des compétences visées avec le groupe classe, pour la classe, dans la classe ;
- Intervenir à titre préventif pour anticiper les difficultés.

B.3. Organisation temporelle et consignes

Ces moments sont l'occasion d'expérimenter votre matériel didactique afin de le perfectionner. Soyez attentifs à la triple concordance objectif(s)-compétence(s), activité, évaluation (Lederqc, 2006).



Tester votre outil en classe, une ou plusieurs fois. Notez les réactions des élèves, vos impressions et les modifications que vous apporterez.

Utilisez votre carnet de route comme la mémoire de votre expérimentation.

C. JOURNÉE 2

La seconde journée de formation comporte deux objectifs. L'un a une visée plus réflexive et créative. Ce sera l'occasion de partages de pratiques en vue d'un perfectionnement des matériels didactiques construits (qualités et usages). L'autre constituera en l'adaptation du matériel à des fins de remédiation immédiate donnant la possibilité à l'élève d'avoir des explications complémentaires là où il rencontre des difficultés au moment même où la difficulté se pose.

C.1. Méthodologie

Le speed dating pédagogique est utilisé lors de présentations, notamment des innovations pédagogiques (<https://sites.google.com/a/essec.edu/pedagogy-and-techno-tips/speed-dating> & http://www.dailymotion.com/video/xyaa5f_explorcamp-speed-dating-de-l-innovation-pedagogique-optimisez-vos-usages-numeriques-pedagogiques_school#.Uc7sofiV2M9) et des sciences (http://www.academie-sciences.fr/speed_science.htm).

Le speed dating permet de présenter les idées les plus pertinentes en un temps déterminé. L'objectif est de susciter la création, de rebondir, de créer des questionnements, d'engager plus loin dans un processus réflexif. Il s'agira alors de créer des connexions entre tous les participants, entre toutes les idées, entre l'idée des uns et les idées des autres.

Lors de la préparation de la présentation, l'enseignant devra prendre du recul sur sa démarche, identifier et choisir les éléments pertinents de son matériel pédagogique, de préciser les objectifs/attentes de son matériel didactique, d'en expliciter un ou deux possibles et les réactions des élèves.

C.2. Objectifs

Amener les enseignants à :

- Développer des approches du contenu matière tenant compte des différentes modalités sensorielles (visuel, auditif, kinesthésique, gustatif, olfactif) pour augmenter chez les élèves le sentiment d'efficacité, la confiance en soi, la motivation et le plaisir ;
- Adapter, modifier ou construire du matériel didactique au service des élèves composant la classe, les classes ;
- Travailler autrement des compétences visées avec le groupe classe, pour la classe, dans la classe ;
- Intervenir à titre préventif pour anticiper les difficultés ;
- Adapter ou créer des outils pour remédier 'immédiatement' aux difficultés rencontrées.

C.4. Structuration temporelle de la journée

Situation temporelle et contextuelle dans la formation	Activités	Commentaires
<p>Partages de pratiques ou speed dating pédagogique 135 min</p> <p>Pause</p>	<p>Rappel des règles de déontologie. Mise en place d'un climat sécurisant et bienveillant. Inviter les participants à garder des traces écrites. Echanges autour du matériel didactique en mettant en exergue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la réponse à plusieurs modalités sensorielles, - l'utilisation à différents moments d'une activité d'enseignement, - les apprentissages visés, - les réactions des élèves, - les conclusions de l'expérimentation du terrain et les modifications envisagées. <p><u>Organisation</u> Les participants sont rassemblés en quatre groupes de respectivement 4 personnes. Les personnes ayant travaillé ensemble à la création du matériel didactique ne sont pas ensemble. Durant 7 minutes, une présentation concrète sous forme d'un mini-atelier avec observation/manipulation. 7 min 4 ou 5 éléments mis en exergue. Au coup de gong tout le monde change d'atelier ! Soit donc 4 ateliers pratiques en 40 min chrono maxi. 20min de pause constructive pour poser des questions et approfondir quelques propositions. Changement de tables, même procédure (pause comprise). Chaque participant expose son matériel sur la table à la dernière place occupée.</p>	<p>Dia 82</p> <p>Carnet de route</p>
<p>Ecriture réflexive 20 min</p>	<p>Amener les participants à synthétiser leurs découvertes dans le carnet de route. Les schémas, dessins, photos sont les bienvenus pour illustrer les notes rapides, se souvenir.</p>	<p>Dia 83</p> <p>Carnet de route, appareil photo personnel, gsm, tablette</p>
<p>Optimisation du matériel didactique 25 min</p>	<p>Reformer les duos Inviter après ces instants rapides d'échanges de pratiques, les participants à proposer des pistes concrètes d'amélioration de leur matériel didactique, l'utilisation qu'ils feraient dans leurs classes. Commencer les modifications</p>	<p>Dia 85</p> <p>Cyber-classe</p>

<p>Pause de midi 60min</p>		
<p>Aménagement du matériel didactique dans une perspective de remédiation 100 min</p> <p>Optimisation du matériel didactique 60 min</p>	<p>Lire et comprendre. Se situer dans la démarche.</p> <p>« Pour S. Descampe et al., la pédagogie différenciée intervient en amont, à titre préventif, pour anticiper les difficultés, alors que la remédiation – comme son nom l’indique – intervient en aval, en tentant d’autres méthodes que celles qui ont entraîné l’échec. Pour faire une bonne remédiation, il faudrait respecter les étapes suivantes : faire une évaluation diagnostique ; définir des objectifs, des supports et des stratégies de réalisation des objectifs ; diversifier les activités et chemins d’apprentissage ; faire une évaluation formative (corriger les erreurs) (Descampe et al., 2007). La remédiation peut prendre la forme d’une remédiation immédiate donnant la possibilité à l’élève d’avoir des explications complémentaires là où il rencontre des difficultés (des dispositifs qui s’en approchent sont l’accompagnement éducatif, le soutien scolaire, les modules de vie de classe –pour les compétences transversales). » (Annie Feyfant, 2008)</p> <p><u>Consigne</u> Comment aménager le matériel didactique pour l’utiliser dans le cadre d’une remédiation ? Déterminer une procédure d’utilisation.</p> <p><u>Questions-guides</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les difficultés que sont susceptibles de rencontrer les élèves ? - Quels sont les points de matières et les compétences visés ? - De quel matériel, je dispose déjà ? - Quelles sont les ressources dont je bénéficie (matérielles et humaines). - Quelles adéquations avec les modalités sensorielles et les moments de l’activité d’enseignement ? - Pour quelle matière ? Quelle compétence ? <p>Continuer les modifications envisagées en fin de matinée pour finaliser le matériel didactique.</p>	<p>Dia 87</p> <p>Carnet de route</p> <p>Ordinateurs, imprimantes, scanner, logiciel de dessin, marqueurs, crayons, papiers, connexion Internet</p>
<p>Remise des matériaux et diffusion au sein du groupe. 20 min</p>	<p>Rassembler tous les matériels didactiques sur une clé USB. Organiser un moyen d’échange (Dropbox, espace sur la plateforme, espace de stockage en ligne) si le temps disponible de ne le permet pas. Rappel des aspects droit d’auteur, propriété intellectuelle.</p>	<p>Dia 89</p> <p>Clé USB, ordinateur ! au format de sortie (lecture par tous)</p>

D. JOURNÉE 3 (FACULTATIF MAIS PORTEUR)

Cette journée est un moment d'échanges professionnalisant entre des professionnels de terrain et des étudiants en formation initiale ayant suivi la même formation autour de la différenciation et du matériel didactique.

La journée commencerait par une intervention collective autour de la verbalisation en Arts plastiques : son rôle et ses possibilités.

Ensuite, le matin, le dispositif mis en place serait de l'ordre d'un speed dating pédagogique : répondre à la diversité des élèves composant ma classe ou du matériel didactique de premiers secours ! La durée serait augmentée (15 min par présentation). Une organisation, un regroupement efficace et pertinent serait opéré pour associer autour de sujet les professionnels et les étudiants. Dans ces groupes, après les présentations, l'après-midi, une co-construction étudiants-professionnel autour du matériel didactique et de la verbalisation en tant qu'agent d'évaluation formatif/formateur. Les nouveaux matériels* seraient rassemblés pour être partagés via la plateforme de ma Haute Ecole Albert Jacquard.

La journée terminerait par une intervention collective autour d'un sujet observé, lors des formations, comme récurrent tant chez les enseignants de terrains que chez les étudiants en formation initiale.

* Si besoin, ils peuvent être finalisés et déposés plus tard sur la plateforme.

7. BIBLIOGRAPHIE – SITOGRAPHIE

Astolfi J.P. (1987) *Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique*. Cahiers Pédagogiques n°254-255, 12-14

Astolfi J.P. (1992) *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

Astolfi Jean-Pierre (1998). *La pédagogie différenciée ou mieux : La différenciation de la différenciation*. *Modulo*, n° 9. En ligne (consulté le 8 janvier 2007) : <http://www.ac-creteil.fr/maths/modulo/M9/pedaM9.html>

D.S. Muley et Daya Pant, « Douleurs et espoirs de l'apprentissage scolaire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 57 | septembre 2011, mis en ligne le 01 septembre 2014, consulté le 05 octobre 2012. URL : <http://ries.revues.org/2078>

Delignières D. Plaisir, apprentissage et culture, Université Montpellier

Delignières, D. (2007). *Le plaisir, l'apprentissage, la culture*. 6èmes Rencontres de l'EPS, Montpellier, 27-30 octobre 2007

Devolvé N. (2010) *Stop à l'échec scolaire. L'ergonomie au secours des élèves*. De boeck : Bruxelles.

Éducation Manitoba (2010) L'engagement des élèves du niveau intermédiaire dans leur apprentissage.

Fenouillet F. & Lieury A. (août-octobre 2012) La motivation, moteur de l'apprentissage. L'essentiel n°11

Fenouillet F. & Lieury A. (août-octobre 2012) Les racines de la démotivation. L'essentiel n°11

Feyfant A. (2008) *Individualisation et différenciation des apprentissages*, INRP : service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique, Lyon.

Feyfant A. (2011) *Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*. Ifé : Institut français de l'éducation : Dossier d'actualité veille et analyses.

Garvin R. (2010) *Enfant en difficulté d'apprentissage. Intégration et styles d'apprentissage*. De boeck : Bruxelles.

Iryna Asipenka (2010), Donner du sens : plaisir dans l'apprentissage, plaisir de l'apprentissage, Rhône-Alpes

Leclercq D. (2006) *Triple concordance entre objectifs, méthodes et évaluation dans les systèmes éducatifs*. ULg.

Lobrot M. (1997) *Le plaisir, condition de l'apprentissage*. in *Le journal des psychologues*, n° 140, septembre 1996, pp. 14 à 18

Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.

Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? (pp. 1-32). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> (Page consultée le 27 juin 2013).

- Perrenoud Ph. (2012) *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF : France.
- Pessiglione M. (août-octobre 2012) Un système cérébral de la motivation ? L'essentiel n°11
- Philippart S. (coord.) (2009) *Les essentiels de l'enseignant/formateur : la notion de triple concordance*. [En ligne] Ulg : LabSET (disponible sur Internet) <http://www.formadis.be/portail/trucs-astuces/la-triple-concordance> (parcours d'apprentissage en ligne) ou [http://www.labset.net/media/La triple concordance resumeV2.pdf](http://www.labset.net/media/La_triple_concordance_resumeV2.pdf) (document PDF)
- Przesmycki H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette éducation
- Rondier M. (2004), A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3 | 2004, mis en ligne le 28 septembre 2009, Consulté le 08 octobre 2012. URL : <http://osp.revues.org/index741.html>
- Tomlison C. A. (2003) *La classe différenciée*. Chenelière Education : Québec.
- Université de Lille & Centre de Ressources en Langues. Apprendre à apprendre, ça s'apprend. [En ligne]. (<http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/sommaire.html>) Page consultée le 29 juin 2013)
- Viau R. (2004) *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*, 3e congrès des chercheurs en Éducation Bruxelles, mars 2004, Université de Sherbrooke (Québec)

RÉPONDRE À LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES COMPOSANT MA CLASSE OU MATÉRIEL DIDACTIQUE DE PREMIERS SECOURS

Comment concevoir du matériel didactique répondant aux modalités sensorielles de mes élèves et l'adapter pour répondre aux premières difficultés qu'ils rencontrent en cours d'apprentissage ?

Brigitte Ribaucourt

Céline Tripnaux

30 06 2013



« Projet de différenciation pédagogique au sein
du premier degré commun de l'enseignement
secondaire » (2011-2013)

BOUM

TROOP

TCHAA

ATCHAA

PAN
PAN

**PROZ
ZZZ
FREEUUUUUU
PROZ
ZZZ**

PAN

TRRRRIIIIIIIII

**TOC!
TOC!**

BANG

**PINPONG
PINPONG**

Jour 1

PAN
PAN

**QUAN
QUAN
QUAN!**

WU

NOIN

BOUM

Introduction

Planification de la journée 1

- Introduction
 - Présentation
 - Cadre
- Activité 1
 - Notion de différence → sens
- Activité 2
 - Carnet de route
- Activité 3
 - Consigne 1
 - Stratégies d'appropriation globale
 - Analyse:
 - Dimension affective → émotions
 - Dimension cognitive → actions plastiques
- Activité 4
 - Découverte du matériel didactique → **visuel**
- Activité 5
 - Découverte du matériel didactique → **auditif**
- Activité 6
 - Découverte du matériel didactique → **kinesthésique**

- Activité 7
 - Matériel didactique → diversification des utilisations → **pré, per, post**
 - **introduction**
 - **verbalisation**
 - **évaluation**
- Activité 8
 - Contextualiser
 - → **comparaison des 3 situations**
 - → **découverte des actions à poser**
- Activité 9
 - *Sentiment d'efficacité et plaisir*
- Activité 10
 - Synthèse intermédiaire
- Activité 11
 - Construction de matériel didactique
- Activité 12
 - Faire des liens avec l'identité enseignante et la notion de plaisir dans sa classe
- Activité 13
 - Speed dating

Introduction

- Présentation
- Cadre

Activité 1

– Notion de différence → sens

Activité 2

– Carnet de route

Activité 3

- Consigne 1
- Stratégies d'appropriation globale
- Analyse:
 - Dimension affective → émotions
 - Dimension cognitive → actions plastiques

- La bande dessinée possède une réalité matérielle susceptible d'être à la base de séquences pédagogiques. Lorsque la bande dessinée est abordé d'un point de vue artistique; les élèves en découvrent le potentiel d'expression à travers son caractère concret, matériel et poétique.

Consigne 1

Des lettres qui font du bruit...

Écrire des bruits avec le matériel disponible (travail individuel).

Durée: 15 - 20 minutes.

Matériel disponible: encres de couleur, feutres noirs et de couleur, crayons de couleur, lettres découpées dans des magazines, ficelles, papiers divers, petits objets divers (allumettes, élastiques, bouchons), colle...

Choix à effectuer: support, dimensions, couleurs, formes, matière, organisation des éléments entre eux, bruits, traductions des bruits.

Au moins deux productions attendues.

Compétence

Créer en combinant des formes,
des couleurs, des valeurs, des
matières, des modes d'expression,
des techniques d'exécution...

Stratégie d'appropriation globale

- Lister les émotions
→ Observer la diversité des émotions

Ce que je ressens...	Lorsque...
Fierté Angoisse Plaisir	Je réussis Je ne trouve pas de solution Je manipule

- Lister les actions de manière chronologique
→ observer la diversité des stratégies

Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4
1. J'observe 2. Je touche 3. Je place 4. ...			

- Dans certains cas, mettre les émotions et les actions en relation

Exemples de stratégie d'appropriation globale

- Je découpe des lettres très différentes et les trie dans un second temps pour former les onomatopées.
- Je prends un moment pour réfléchir à la tâche puis me fixe sur une idée que je réalise.
- J'observe le matériel mis à disposition et teste un maximum de productions, ensuite je choisis celles qui me plaisent et répondent le plus à la tâche.
- ...

Stratégie d'appropriation globale → cadre théorique

- « La classe différenciée de Carol TOMLINSON »
- « Les postulats de Robert BURNS »
- « L'hétérogénéité du cadre de vie des élèves d' Alina PRZESMYCKI »,

Activité 4

Découverte du matériel
didactique

→ **visuel**

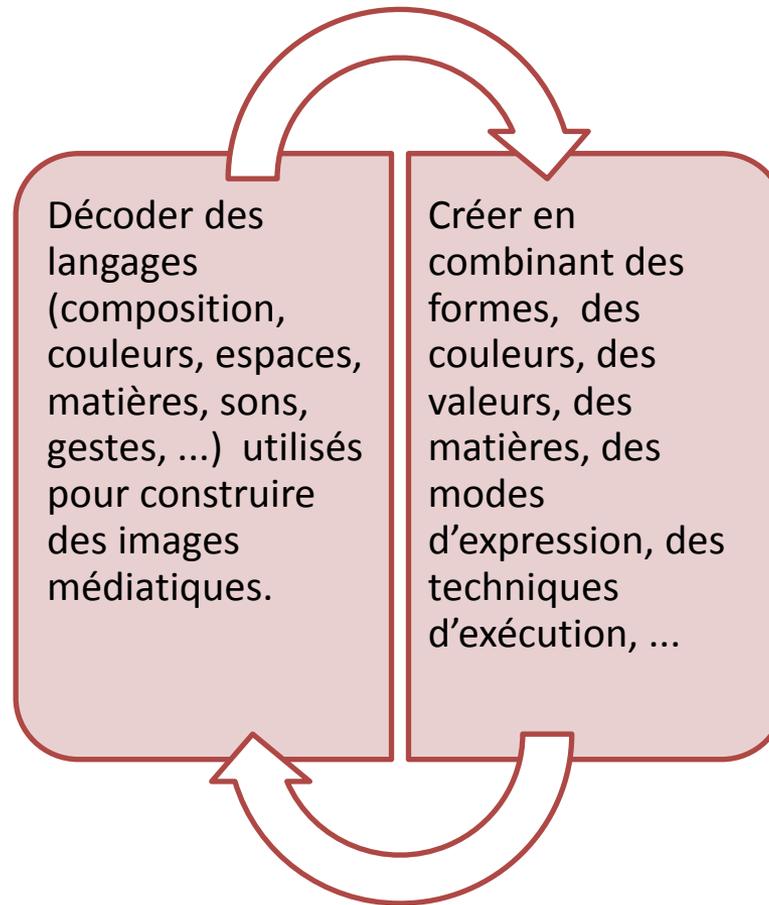
Introduction

- Les objectifs de l'éducation artistique s'intègrent naturellement dans les grands objectifs de l'enseignement.
- L'éducation artistique peut et doit y tenir sa place comme toute activité éducative, elle est éveil dans son essence : éveil à soi, aux autres, au monde.
- En initiant aux différents arts, l'école se doit de :
 - sensibiliser à toutes les formes d'expression, notamment en exerçant les perceptions visuelles et auditives ;
 - faire acquérir des techniques permettant d'accéder à la maîtrise objective des « choses de l'art », de se dépasser pour atteindre la créativité ;
 - traiter et structurer les savoirs pour qu'ils deviennent transférables ;
 - participer à la formation équilibrée pour que chacun découvre et construise sa personnalité.

Les compétences transversales à exercer

- S'appropriier un langage sensoriel
- Se reconnaître dans ses sensations, ses émotions et reconnaître les autres
- Se reconnaître dans sa culture et celle des autres
- Collaborer
- Oser affirmer son plaisir et présenter sa production
- Evaluer - Argumenter

Compétences disciplinaires



Evaluer - Argumenter

- Donner et défendre son avis sur des productions, des évènements artistiques et les moyens de diffusion.
- Expliquer l'identification d'un élément ou d'un contexte.
- Défendre ses goûts.
- Rendre compte de sa propre démarche.
- S'exprimer face à la production des autres.
- Justifier l'émotion, le mode d'expression, les techniques d'exécution, le sujet, le contexte, les moyens utilisés.

Consigne 2

Des lettres qui font du bruit...

Observer le document visuel pour dégager les caractéristiques de l'onomatopée.

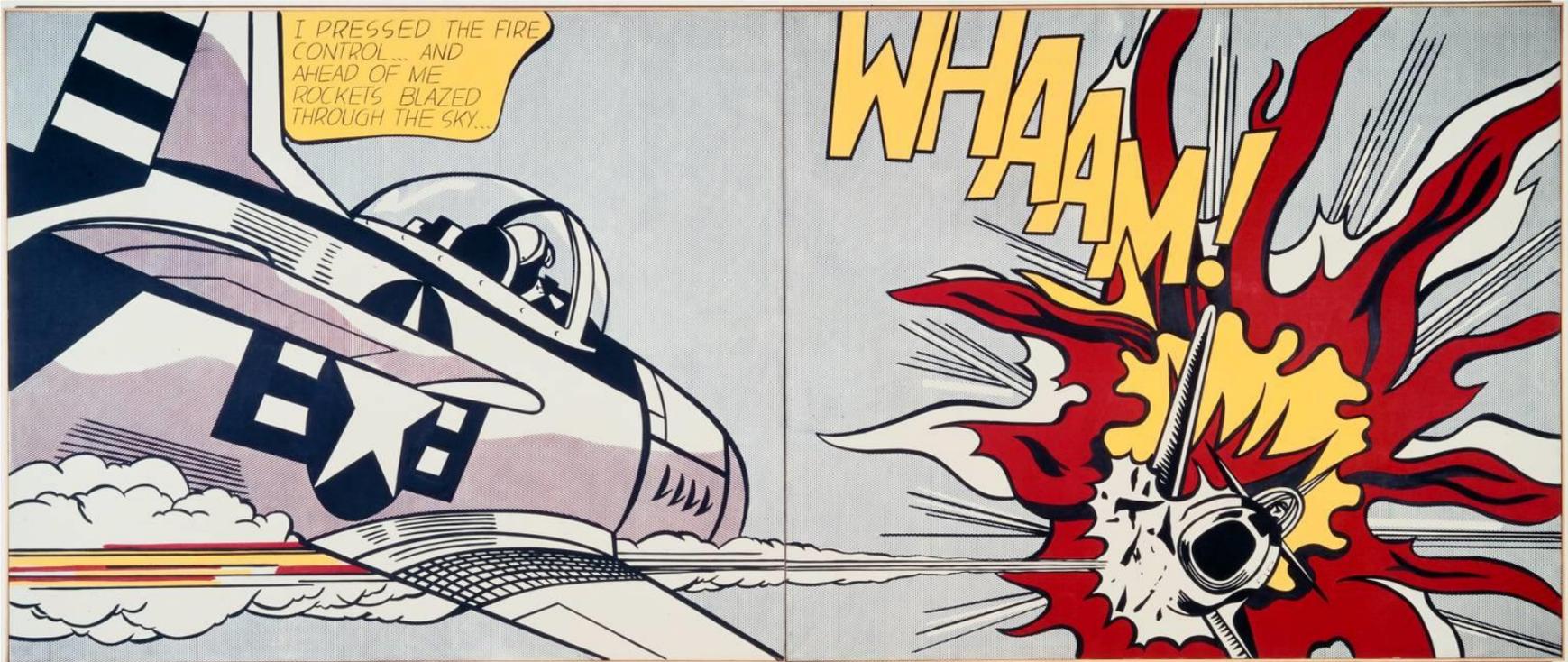
Durée: 15 minutes.

Matériel didactique disponible: reproduction de l'œuvre de Roy Lichtenstein, des flèches et des supports plastifiés vierges (niveau de complexité plus important →3), les notions à dégager sur supports plastifiés(niveau 2), les agrandissements des parties visées par l'analyse (niveau 1)

Compétence

Décoder des langages
(composition, couleurs, espaces,
matières, sons, gestes...) utilisés
pour construire des images
médiatiques.

L'onomatopée



Reproduction d'œuvre: Whaam ! Roy Lichtenstein, diptyque, 170x400 cm, 1963, Tate Modern, Londres.

Définition

Onomatopée: n.f

Mot dont la **sonorité** imite ou **suggère** acoustiquement sa **signification**.

→ Mot qui imite un son

Les onomatopées sont utilisées dans les **bandes dessinées**.

Exemple: exprimer le vrombissement d'une moto par des lettres dans la vignette d'une Bande Dessinée

Source: M-C. Prette et A. De Giorgis Qu'est-ce que l'Art ? P.188, Gründ, Paris(2001)

Texte et BD

Cartouche récitatif	Bulle ou phylactère	Onomatopée

Son court	Son long

Son fort	Son faible

Caractéristiques de l'onomatopée

Matériel didactique 1

- Lettres avec des formes **simples**
- **lettres cernées** d'un trait noir
- **lettres très grandes** (démessurées) pour le bruit de l'explosion
- **Lettres superposées** et placées les **unes derrière les autres** différents **plans** pour marquer la **profondeur**
- **Répétition de certaines lettres**
- **aplats de couleurs** jaune des lettres et rouge et blanc des flammes
- l'onomatopée est proche de l'élément qui fait du bruit (ici, l'avion)
- la désintégration de l'avion est traduite (faite) par des **traits** et des flammes
- **Références:** bande dessinée ,Roy Lichtenstein
- Reproduction d'œuvre: Whaam ! Roy Lichtenstein, diptyque, 170x400 cm, 1963, Tate Modern, Londres.



Matériel didactique 2

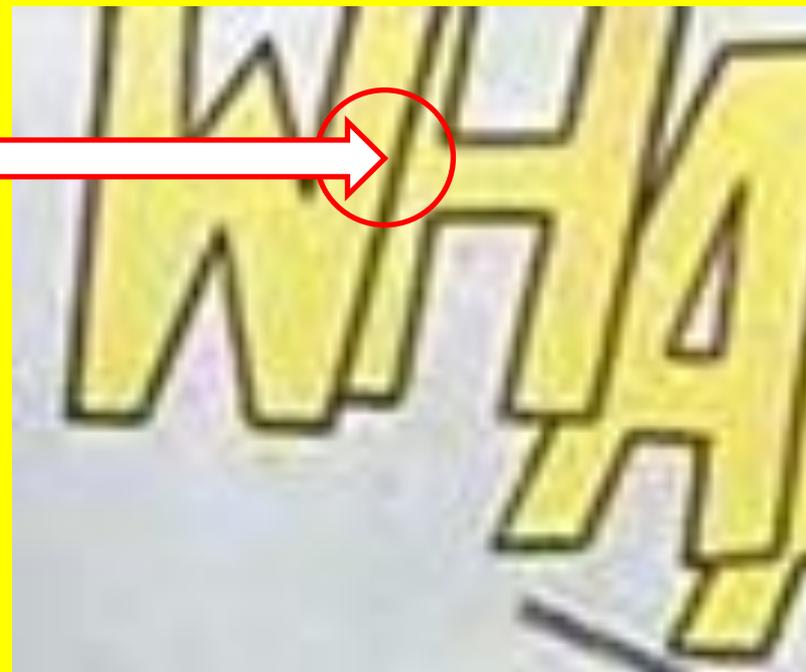
cerne =

un **contour**

un trait autour d'...

• une lettre → W

• une forme → 



Matériel didactique 3



Lettres placées en diagonal = dynamisme

Matériel didactique 4

NOTION:
superposition
/superposer



Matériel didactique 5

→ lettres démesurées pour le bruit de l'explosion



GRAND

PETIT

Matériel didactique 5 BIS

→ lettres démesurées pour le bruit de l'explosion



GRAND



PETIT

POW!!!

Activité 5

Découverte du matériel
didactique

→ auditif



Trrrrrrrrrrrrrrrrrr











Exemple: sonnerie

- Tut à Tuuuut, le son devient plus grave, plus creux, plus aigu.
- Très nombreux dans les BD comme Gaston Lagaffe ou les Tintin, Astérix...

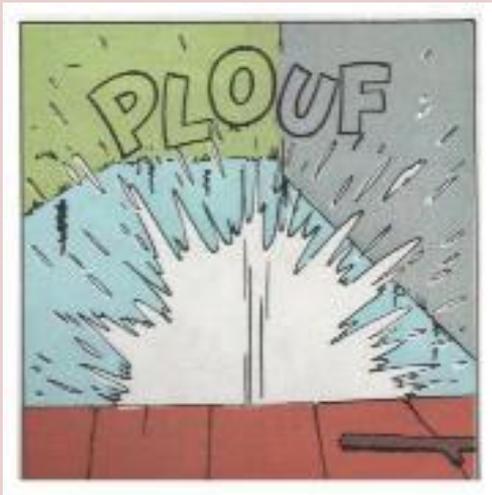
Exemple d'éléments à mettre en évidence

- PLOF
- Son : bref relativement étouffé, celui d'un objet léger tombant dans l'eau
- PLOOOOF
- Son : long et relativement étouffé, celui d'un objet lourd et volumineux, déplaçant par conséquence une plus grande quantité d'eau.
- Différencier « plouf » et « plouf plouf » (cf.dia suivante)





Plouf



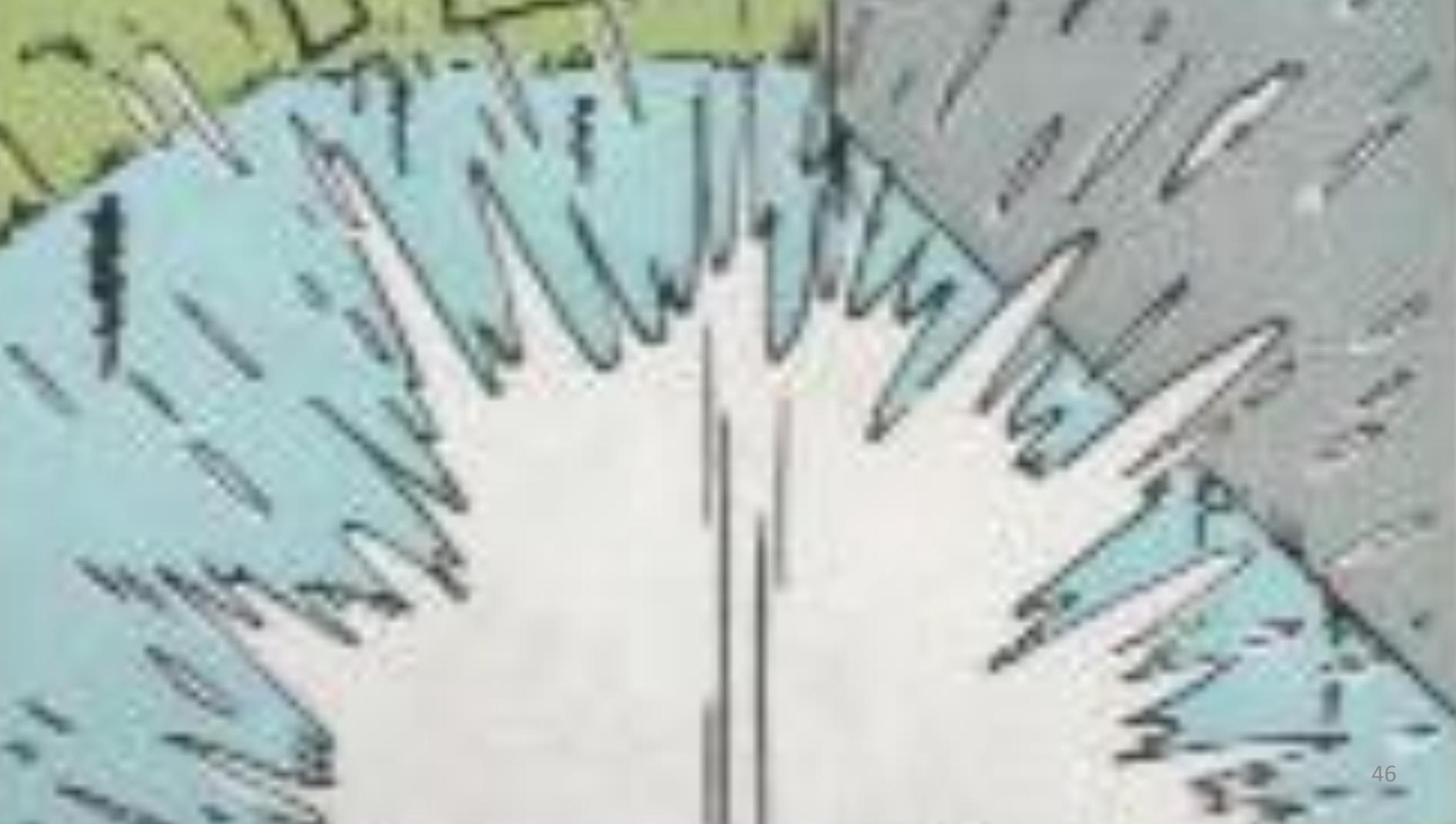
Peyo

Plouf plouf



Peyo

PLOUF



Consigne 3

- Faire écouter différents bruits (cf. sons numérisés sur la clé usb + ordinateur + baffles)
- Proposer différentes vignettes avec du "bruit". L'élève doit créer ou associer (cf. un référentiel) l'onomatopée qui traduira au mieux le bruit diffusé. Comparer et justifier les propositions.

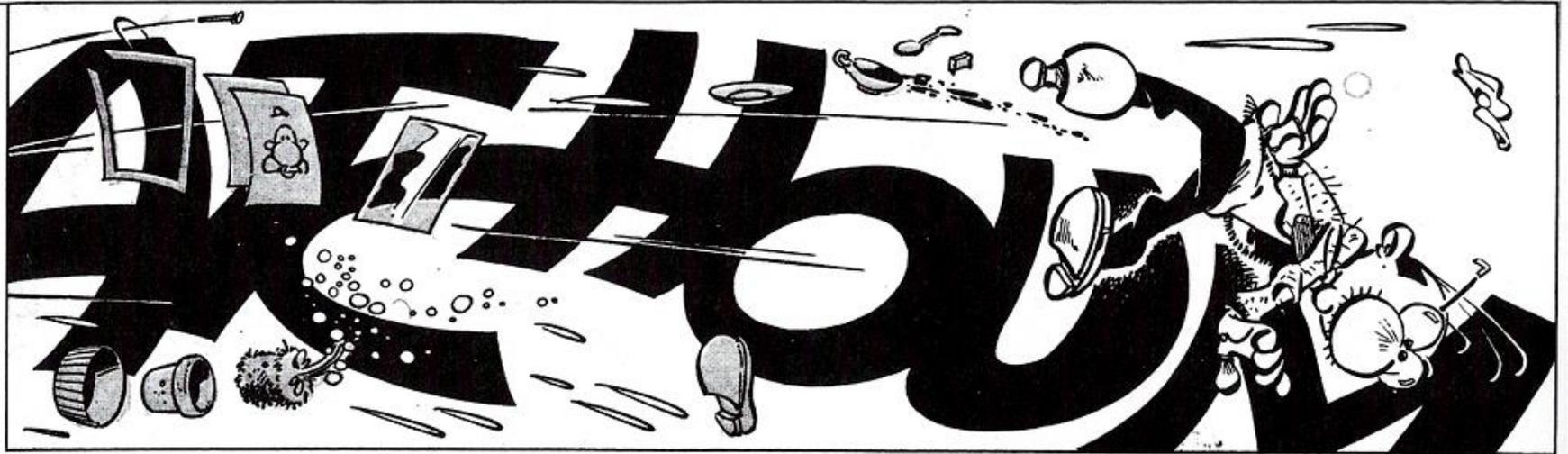
Sons diffusés

- Son 1 →
- Son 2 →
- Son 3 →
- Son 4 →

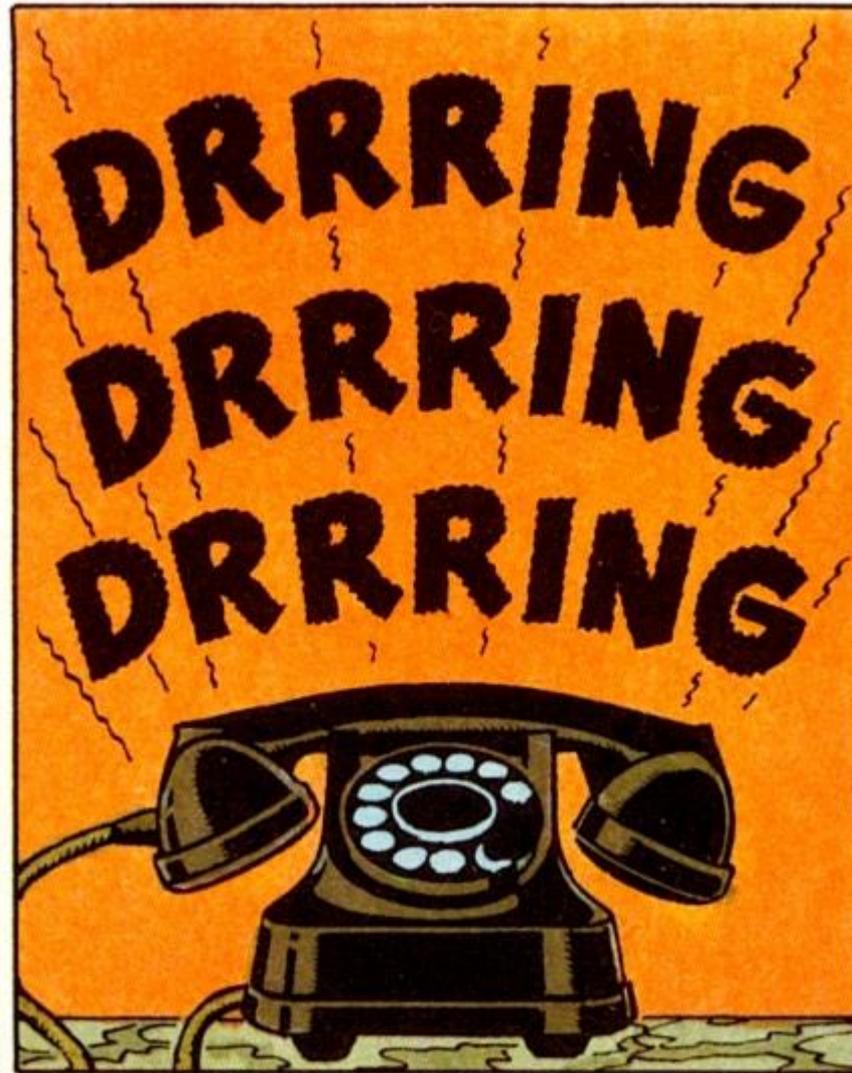
Mézières



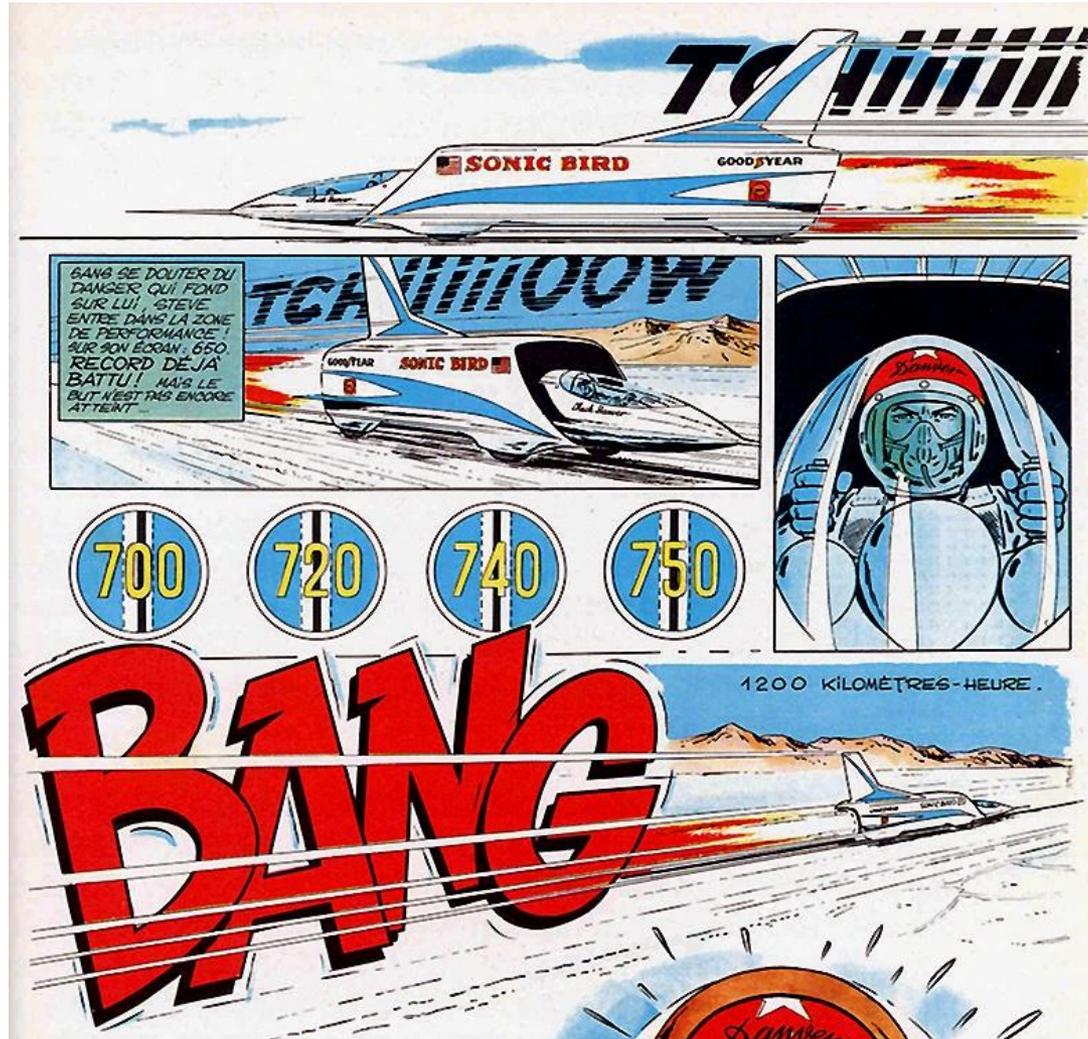
Greg



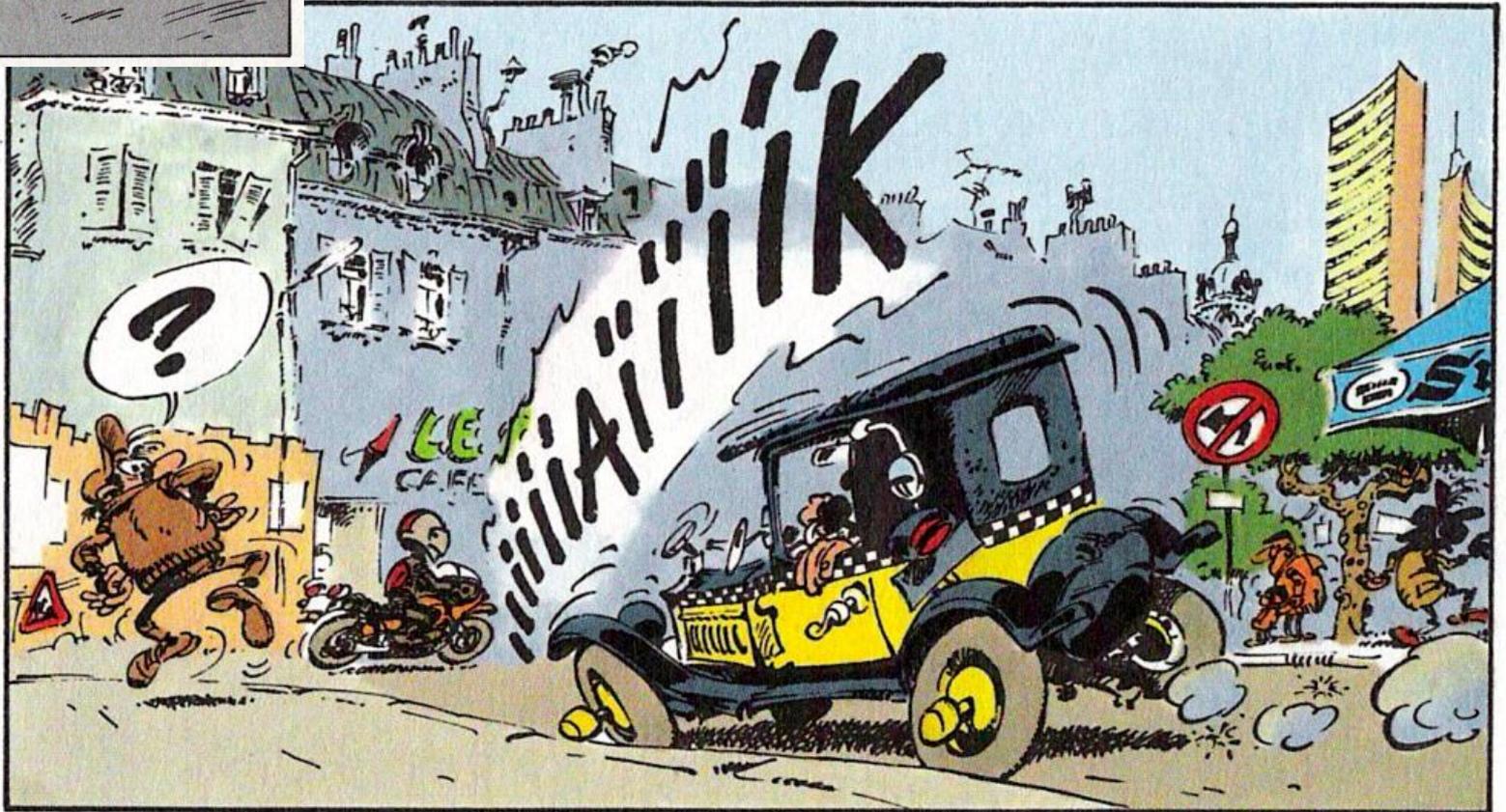
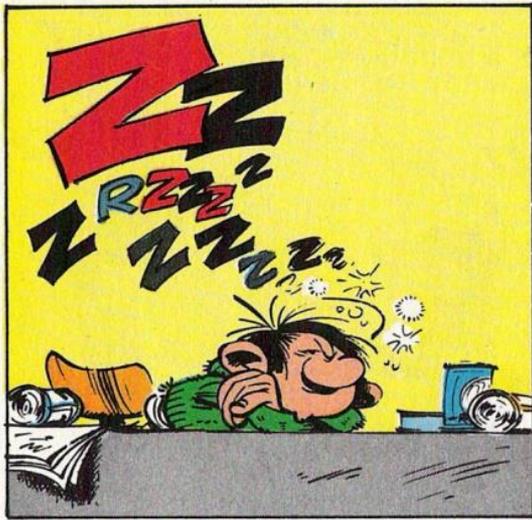
Hergé



Jean Graton



Franquin





Liste non exhaustive

Atchoum - Boum - Badaboum - Bam - Bim -
Bang - Baoum - Bip - Blablabla - Blam -
Blong - Bling - Bzz - Crac - Clac - Clang - Clap
- Clic - Cric crac - Critch - Cratch - Ding Dong
- Dong - Dring - Flip flop - Flap flap - Gla gla
- Glou Glou - Grrr - Hiii - Pan - Patati-Patata
- Patatras - Pfff - Plif - Plaf - Plouf - Pschit -
Splatch - Slurp - Snif - Tic Tac - Toc Toc Toc -
Zip.

Activité 6

Découverte du matériel
didactique

→ kinesthésique

Consigne 4

- Proposer différents « o ». Traduire le « o » avec son corps et justifier oralement les propositions.

« O »				
O	◻	●	0	o
photo+ justification				
				0
photo+ justification				

Activité 7

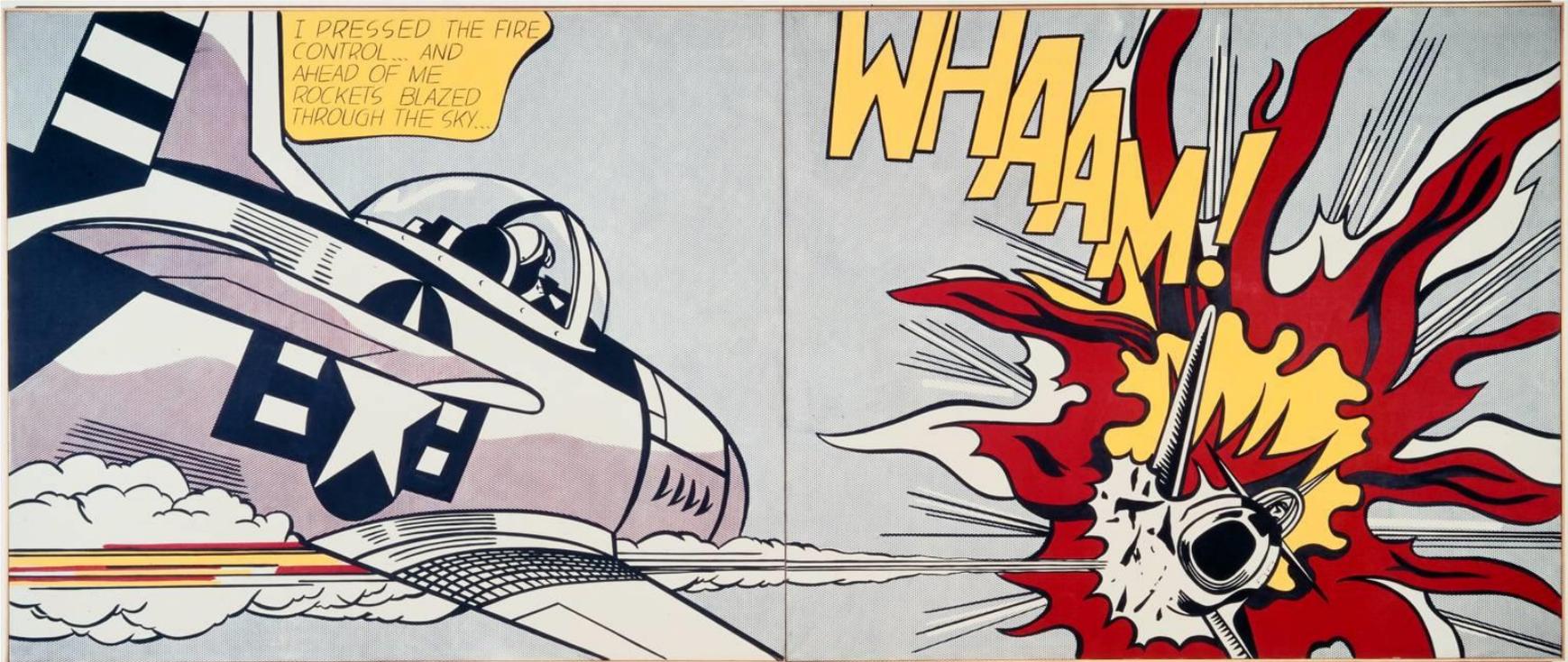
Diversification des utilisations

- pré, per, post
 - introduction
 - verbalisation
 - évaluation
 - ...

Au début de la leçon

Introduction

→ pour motiver, questionner, étonner...





A la fin de la leçon → verbalisation

Verbalisation	Confronter votre production à l'œuvre de Lychtenstein. Retrouver pour votre production les caractéristiques utilisées dans l'oeuvre. ou Expliquer les choix opérés. ou Classer les travaux qui se ressemblent, dire pourquoi...			
	Travail n°1	Travail n°2	Travail n°2	...
Caractéristiques attendues: Lettres →formes simples →cernées d'un trait noir →très grandes pour un bruit d'explosion →superposées →différents plans pour marquer la profondeur →répétées →aplats de couleurs →proche de l'élément qui fait du bruit Nom → une onomatopée				
Synthétiser: être attentif à l'attractivité visuelle, à l'expression des lettres en fonction du bruit et des couleurs et des formes utilisées pour les dessins de personnages ou d'objets				

La verbalisation

- peut être orale ou écrite;
- mêle → réflexion, argumentation, utilisation du vocabulaire des notions, des opérations mentales et plastiques;
- est moment de retour pendant et après le travail pratique, contribue interaction entre action et pensée;
- sert à donner du sens, à faire prendre conscience et connaissance;
- donne l'occasion à l'élève d'être acteur de la construction de ses savoirs.

A la fin de la leçon → évaluation

Comme Bernard-André Gaillot (Gaillot, 1997) le propose, les critères de l'évaluation seront à définir avec les élèves selon la proposition de travail qui leur a été faite. Les progrès personnels, les réinvestissements, le niveau de complexité, les techniques mises en œuvre, la singularité, la pertinence seront pris en compte. Les écarts seront également acceptables, mais devront être argumentés.

--	-	+/-	+	++
				
				

Activité 8

Contextualiser

- comparaison des 3 situations
- découverte des actions à poser

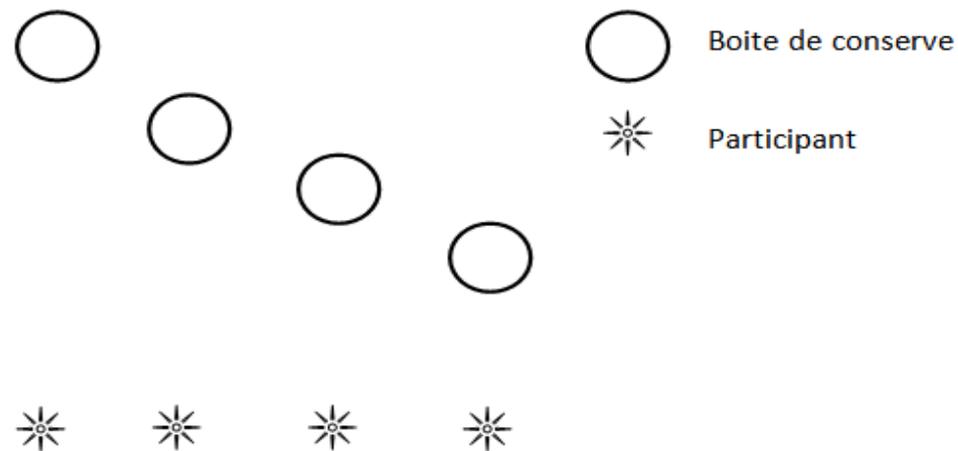
	SITUATION 1	SITUATION 2	SITUATION 3
ATTITUDE DE L'ÉLÈVE FACE À LA TÂCHE	Autonome – Responsable – Confiant ± Motivation +	Autonomie – Responsable – Confiance en lui – Motivation ±	Autonome + Responsable + Confiant + Motivation +
RÔLE DE L'ENSEIGNANT	Dirige	Soutient, dirige	Soutient, accompagne
ÉLÈVES	Identiques	Différents mais... tentative à rendre homogène	Différents
CLIMAT	Plaisir (de la reconnaissance, de faire)	Perte de repères, inquiétude	Plaisir d'apprendre
SOUTIEN À L'APPR. / DIDACTIQUE	L'expérimentation de l'enseignant	Des outils souvent les mêmes pour tous, utilisés au même moment	Des outils variés: soutien didactique, soutien métacognitif
APPRENTISSAGE	Ce que je fais... produit: techniques	Ça dépend : notions plastiques, techniques, démarche	Savoir (notions, techniques), démarche (artistique, de travail), attitude
PRODUCTION	Convergence	Divergence ±	Divergence
ÉVALUATION	Sommative Évaluation de la manière d'apprendre, pas de droit à l'erreur	Formative/sommative Évaluation la manière d'apprendre, peu de droit à l'erreur	Formative (DES apprentissages) A droit à l'erreur
ANCRAGES ARTISTIQUES/ DÉMARCHE ARTISTIQUE	Je fais la même chose que...	Je peux/pourrais être dans une démarche artistique	Je suis dans la même démarche artistique que ...ou pas du tout, mais je suis dans une démarche

	SITUATION 2	SITUATION 3
ATTITUDE DE L'ÉLÈVE FACE À LA TÂCHE	Autonomie – Responsable – Confiance en lui – Motivation ±	Sentiment d'auto-efficacité, confiance en soi
RÔLE DE L'ENSEIGNANT	Soutient, dirige	
ÉLÈVES	Différents mais.. tentative à rendre homogène	Des outils <u>inclusifs</u> ...
CLIMAT	Perte de repères, inquiétude	Plaisir
SOUTIEN À L'APPR. / DIDACTIQUE	Des outils souvent les mêmes pour tous, utilisés au même moment	Des outils <u>inclusifs</u> didactiques, de méta-compréhension et de méta-résolution
APPRENTISSAGE	Ça dépend : notions plastiques, techniques, démarche	
PRODUCTION	Divergence ±	Des outils méta ...
ANCRAGES ARTISTIQUES/ DÉMARCHE ARTISTIQUE	Je peux/pourrais être dans une démarche artistique	Des outils <u>inclusifs</u> de méta-compréhension et de méta-résolution
ÉVALUATION	Formative/sommative Évaluation la manière d'apprendre, peu de droit à l'erreur	

Activité 9

Sentiment d'efficacité et plaisir

- Consigne ‘sentiment d’efficacité’ et ‘plaisir’
 - a. Lancez un maximum de petits objets dans une des boîtes de conserve.
 - b. Reproduisez votre action 3X. Vous pouvez changer de défis !

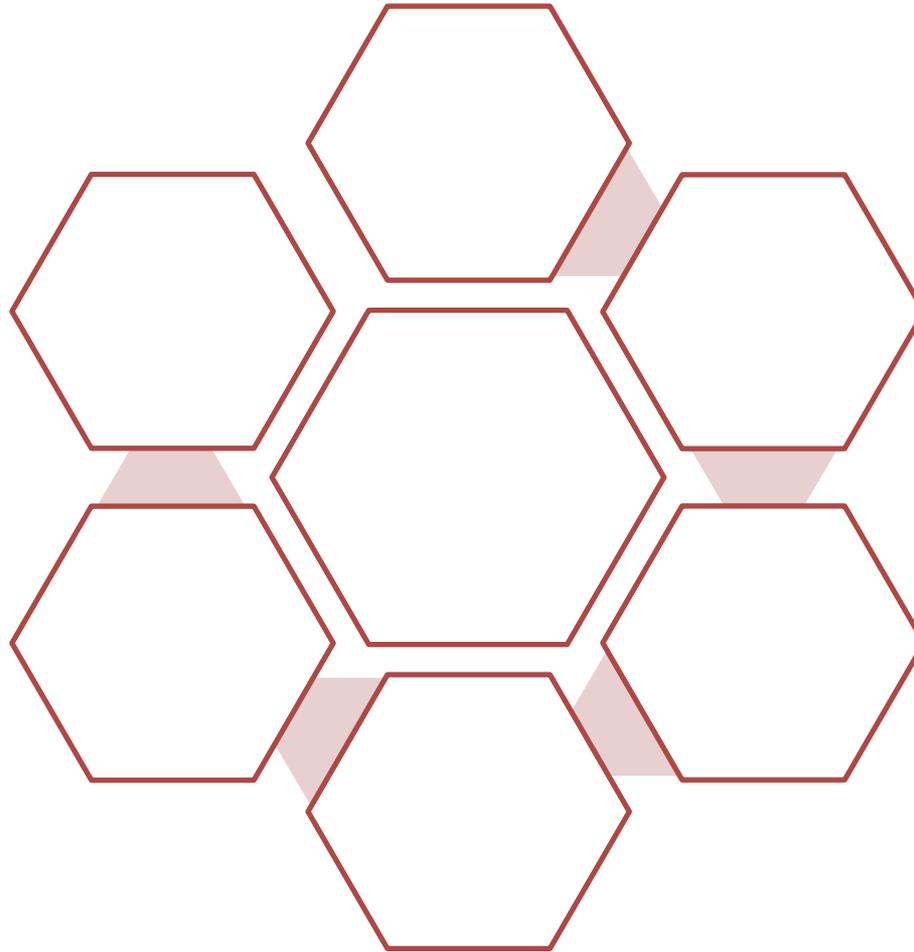


- Donner à observer où se dirigent intuitivement les participants et où ils se concentrent. Poser la question du pourquoi. → Atkinson
- Consignes 'tests-débats' en ligne
- En ligne, passez des tests formateurs en duo, débattiez autour des idées, prenez en compte les feedback.
 - Sentiment d'efficacité
 - Confiance en soi
 - Plaisir
- Collectivement, faire émerger les concepts principaux.
- Proposer une lecture des documents annexés au carnet de route (après la formation, comme support au débat mais dans une moindre mesure)

Activité 10

Synthèse intermédiaire

Synthèse intermédiaire



Activité 11

Construction de matériel didactique

Construction de matériel didactique

Tâche: en DUO concevoir, créer et mettre en place des outils didactiques capables de soutenir les apprentissages et de pallier aux difficultés des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire et ce en groupe classe.

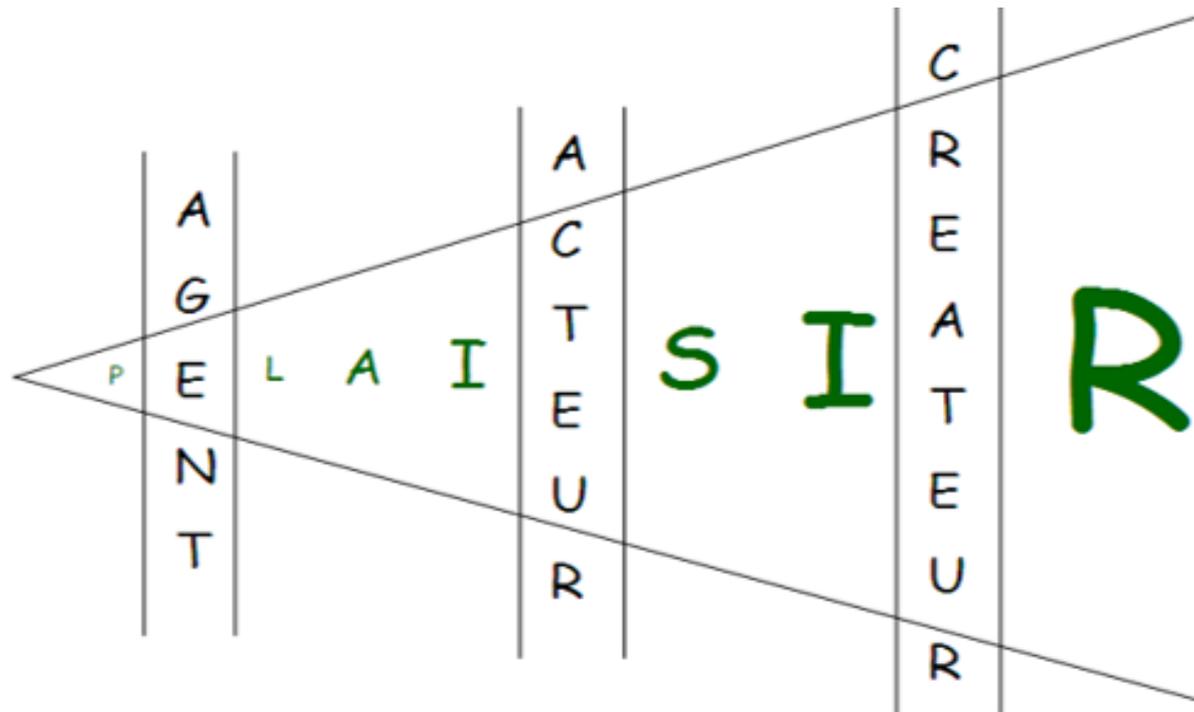
!! L'outil devra être testé en classe

- MODULARITE
 - répondre à plusieurs modalités sensorielles
 - être utilisable à différents moments d'une activité d'enseignement
- Support : se servir de la synthèse

Activité 12

Faire des liens avec l'identité
enseignante et la notion de plaisir
dans sa classe

Comment appréhender une pédagogie différenciée à travers le prisme de l'identité professionnelle



INSECURITÉ

Activité 13

Speed dating

Speed dating

- Questions-guides

- Quel est le contenu visé ?
- Quelles sont les variations en terme d'appropriation via les modalités sensorielles ?
- Quelles sont les variations apportées en regard des différents moments de l'apprentissage ?
- Quel regard portez-vous sur ce matériel en terme de plaisir, de confiance et de sentiment d'efficacité après l'avoir tester dans votre(vos) classe(s) ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BONHOMME Matthieu (2002), *L'Âge de raison*, Carabas.
- CHANTEUX Magali (1994), Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan Université.
- GAILLOT Bernard-André (1997), Arts plastiques, éléments d'une didactique critique, Paris, Presses universitaires de France.
- MAZZAE Fabrice et LEVÉE Jean-Baptiste (2008), Graphénigmes - 200 énigmes de lettres surprenantes ! Marabout, Paris.
- MEIRIEU Philippe (2000), L'École mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Paris, ESF, collection « Pédagogies ».
- MEIRIEU, Philippe (1999), Apprendre... oui mais comment ?, Paris, ESF, collection « Pédagogies ».
- MICHAUD Yves (1999), Enseigner l'art, Nîmes, Chambon.
- PRETTE Maria Carla et DE GIORGIS Alfonso (2001), Qu'est-ce que l'Art ? Gründ, Paris.
- RIVERS Charlotte (2011), Typo fait main. Idées, conseils et techniques pour créer une typographie originale, Pyramyd art design, Paris.
- ROUX Claude (1999), L'Enseignement de l'art : la formation d'une discipline, Nîmes, Chambon.
- YVONNET Marie-Noëlle (1999), Arts appliqués bac pro, Nathan.

BIBLIOGRAPHIE – SITOGRAPHIE

- Astolfi J.P. (1987) *Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique*. Cahiers Pédagogiques n°254-255, 12-14
- Astolfi J.P. (1992) *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi J.P. (1998). *La pédagogie différenciée ou mieux : La différenciation de la différenciation* . Modulo, n° 9. En ligne (consulté le 8 janvier 2007) : <<http://www.ac-creteil.fr/maths/modulo/M9/pedaM9.html>>.
- Bonhomme, M. (2002), *L'Âge de raison*, Carabas.
- Chanteux, M. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université.
- Delignières, D. (2007). *Le plaisir, l'apprentissage, la culture*. 6èmes Rencontres de l'EPS, Montpellier, 27-30 octobre 2007
- Feyfant A. (2008) *Individualisation et différenciation des apprentissages*, INRP : service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique, Lyon.
- Feyfant A. (2011) *Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*. Ifé : Institut français de l'éducation : Dossier d'actualité veille et analyses.
- Gaillot, B.-A. (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Leclercq D. (2006) *Triple concordance entre objectifs, méthodes et évaluation dans les systèmes éducatifs*. ULg.
- Lobrot , M. (1997) *Le plaisir, condition de l'apprentissage*. in Le journal des psychologues, n° 140, septembre 1996, pp. 14 à 18
- Mazzae , F. et Levée, J.B. (2008), *Graphénigmes - 200 énigmes de lettres surprenantes !* Marabout, Paris.
- Meirieu, P. (2000), *L'École mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, collection « Pédagogies ».
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* (pp. 1-32). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> (Page consultée le 27 juin 2013).
- Meirieu, P. (1999), *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris, ESF, collection « Pédagogies ».
- Michaud, Y. (1999), *Enseigner l'art*, Nîmes, Chambon.
- Philippart, S. (coord.) (2009) *Les essentiels de l'enseignant/formateur : la notion de triple concordance*. [En ligne] Ulg : LabSET (disponible sur Internet) <http://www.formadis.be/portail/trucs-astuces/la-triple-concordance> (parcours d'apprentissage en ligne) ou http://www.labset.net/media/La_triple_concordance_resumeV2.pdf (document PDF)
- Prette, M. C. et De Giorgis, A. (2001), *Qu'est-ce que l'Art ?* Gründ, Paris.
- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette éducation
- Rivers, C. (2011), *Typo fait main. Idées, conseils et techniques pour créer une typographie originale*, Pyramyd art design, Paris.
- Rondier, M. (2004), A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3 | 2004, mis en ligne le 28 septembre 2009, Consulté le 08 octobre 2012. URL : <http://osp.revues.org/index741.html>
- Roux, C. (1999), *L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, Nîmes, Chambon.
- Tomlison, C. A. (2003) *La classe différenciée*. Chenelière Education : Québec.
- Université de Lille & Centre de Ressources en Langues. *Apprendre à apprendre, ça s'apprend*. [En ligne]. (<http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/sommaire.html>) Page consultée le 29 juin 2013)
- Viau, R. (2004) *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*, 3e congrès des chercheurs en Éducation Bruxelles, mars 2004, Université de Sherbrooke (Québec)
- Yvonnet, M.N. (1999), *Arts appliqués bac pro*, Nathan.

BOUM

TROOP

TCHAA

ATCHAA

PAN
PAN

**PROZ
ZZZ
FREEUUUUUU
PROZ
ZZZ**

PAN

TRRRRIIIIIIIII

**TOC!
TOC!**

BANG

Jour 2

**PINPONG
PINPONG**

PAN
PAN

**QUAN
QUAN
QUAN!**

**WU
WU
WU**

NOIN

BOUM

Planification de la journée 2

- Activité 1
 - Partages de pratiques ou
 - speed dating pédagogique
- Activité 2
 - synthétiser leurs découvertes dans le carnet de route
- Activité 3
 - Optimisation du matériel didactique
- Activité 4
 - Aménagement du matériel didactique dans une perspective de remédiation
- Activité 5
 - Remise des matériaux et diffusion au sein du groupe

Activité 1

Speed dating pédagogique

Speed dating pédagogique

- Durant 7 minutes, une présentation concrète sous forme d'un mini-atelier avec observation/manipulation. 7 min 4 ou 5 éléments mis en exergue.
- Au coup de gong tout le monde change d'atelier ! Soit donc 4 ateliers pratiques en 40 min chrono maxi.
- 20min de pause constructive pour poser des questions et approfondir quelques propositions.

Activité 2

Synthétiser les découvertes dans le
carnet de route

Activité 3

Optimisation du matériel didactique

Optimisation du matériel didactique

- Reformuler les duos
- Inviter après ces instants rapides d'échanges de pratiques, les participants à proposer des pistes concrètes d'amélioration de leur matériel didactique, l'utilisation qu'ils feraient dans leurs classes.
- Commencer les modifications

Activité 4

Aménagement du matériel
didactique dans une perspective de
remédiation

Aménagement du matériel didactique dans une perspective de remédiation

Consigne

- Comment aménager le matériel didactique pour l'utiliser dans le cadre d'une remédiation ? Déterminer une procédure d'utilisation.

Questions-guides

- Quelles sont les difficultés que sont susceptibles de rencontrer les élèves ?
- Quels sont les points de matières et les compétences visés ?
- De quel matériel, je dispose déjà ?
- Quelles sont les ressources dont je bénéficie (matérielles et humaines).
- Quelles adéquations avec les modalités sensorielles et les moments de l'activité d'enseignement ?
- Pour quelle matière ? Quelle compétence ?

Activité 5

Remise des matériaux et diffusion au sein du groupe

Remise des matériaux et diffusion au sein du groupe

- Rassembler tous les matériels didactiques sur une clé USB.
- Organiser un moyen d'échange (Dropbox, espace sur la plateforme, espace de stockage en ligne) si le temps disponible de ne le permet pas.

BIBLIOGRAPHIE – SITOGRAPHIE

- Astolfi J.P. (1987) *Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique*. Cahiers Pédagogiques n°254-255, 12-14
- Astolfi J.P. (1992) *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi J.P. (1998). *La pédagogie différenciée ou mieux : La différenciation de la différenciation* . Modulo, n° 9. En ligne (consulté le 8 janvier 2007) : <<http://www.ac-creteil.fr/maths/modulo/M9/pedaM9.html>>.
- Bonhomme, M. (2002), *L'Âge de raison*, Carabas.
- Chanteux, M. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université.
- Delignières, D. (2007). *Le plaisir, l'apprentissage, la culture*. 6èmes Rencontres de l'EPS, Montpellier, 27-30 octobre 2007
- Feyfant A. (2008) *Individualisation et différenciation des apprentissages*, INRP : service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique, Lyon.
- Feyfant A. (2011) *Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*. Ifé : Institut français de l'éducation : Dossier d'actualité veille et analyses.
- Gaillot, B.-A. (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Leclercq D. (2006) *Triple concordance entre objectifs, méthodes et évaluation dans les systèmes éducatifs*. ULg.
- Lobrot, M. (1997) *Le plaisir, condition de l'apprentissage*. in Le journal des psychologues, n° 140, septembre 1996, pp. 14 à 18
- Mazzae, F. et Levée, J.B. (2008), *Graphénigmes - 200 énigmes de lettres surprenantes !* Marabout, Paris.
- Meirieu, P. (2000), *L'École mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, collection « Pédagogies ».
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* (pp. 1-32). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> (Page consultée le 27 juin 2013).
- Meirieu, P. (1999), *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris, ESF, collection « Pédagogies ».
- Michaud, Y. (1999), *Enseigner l'art*, Nîmes, Chambon.
- Philippart, S. (coord.) (2009) *Les essentiels de l'enseignant/formateur : la notion de triple concordance*. [En ligne] Ulg : LabSET (disponible sur Internet) <http://www.formadis.be/portail/trucs-astuces/la-triple-concordance> (parcours d'apprentissage en ligne) ou http://www.labset.net/media/La_triple_concordance_resumeV2.pdf (document PDF)
- Prette, M. C. et De Giorgis, A. (2001), *Qu'est-ce que l'Art ?* Gründ, Paris.
- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette éducation
- Rivers, C. (2011), *Typo fait main. Idées, conseils et techniques pour créer une typographie originale*, Pyramyd art design, Paris.
- Rondier, M. (2004), A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3 | 2004, mis en ligne le 28 septembre 2009, Consulté le 08 octobre 2012. URL : <http://osp.revues.org/index741.html>
- Roux, C. (1999), *L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, Nîmes, Chambon.
- Tomlison, C. A. (2003) *La classe différenciée*. Chenelière Education : Québec.
- Université de Lille & Centre de Ressources en Langues. *Apprendre à apprendre, ça s'apprend*. [En ligne]. (<http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/sommaire.html>) Page consultée le 29 juin 2013)
- Viau, R. (2004) *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*, 3e congrès des chercheurs en Éducation Bruxelles, mars 2004, Université de Sherbrooke (Québec)
- Yvonnet, M.N. (1999), *Arts appliqués bac pro*, Nathan.

Carnet de route

« Répondre à la diversité des élèves composant ma classe ou du matériel didactique de premiers secours » ou l'occasion de mettre en mots

Comme un orchestre, qui est formé d'individus, d'ensembles, de sections et de solistes, la classe différenciée est basée sur des individus, sur de petits groupes variés et sur la classe dans son ensemble. Tous apprennent à jouer la partition comme un tout, même s'ils le font en jouant des instruments, des solos et des rôles variés. (Tomlinson, 2003)

Quelques coordonnées

Lieux de la formation :

Coordonnées du formateur :

Coordonnées de collègues :



Contenu

1 ^{ère} journée	2
Rencontrons-nous.....	2
Activité 1. Des lettres qui font du bruit.....	2
Activité 2. Découverte du matériel didactique.....	3
Activité 3. Diversification des utilisations	4
Activité 4. Sentiment d'efficacité et plaisir	4
Activité 5. Tests-débats.....	5
Moment(s) intermédiaire(s)	6
2 ^{ème} journée.....	8
Activité 1. Speed dating pédagogique	8
Activité 2. Remédiation immédiate	10
3 ^{ème} journée.....	11
Notes supplémentaires	12
Annexes	14

1^{ère} journée

Date:

Lors des activités proposées aujourd'hui, soyez attentifs aux émotions qui vous animent et aux questions qui se posent. Le carnet de route est l'occasion de les mettre en mots afin de garder des traces pour une analyse ultérieure. Remplissez-le dès que l'occasion se présente ou que les émotions clés sont ressenties. Ce carnet vous appartient et ne sera pas repris ou analysé par autrui.

Rencontrons-nous

« Qu'est ce qui nous différencie ? »

Activité1. Des lettres qui font du bruit...

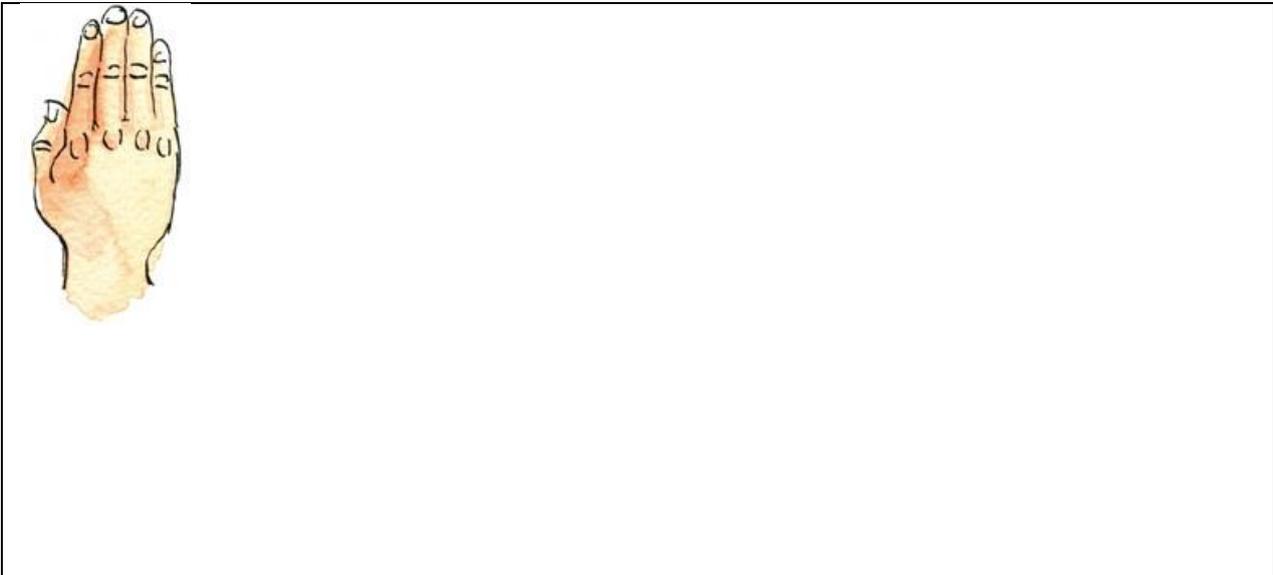
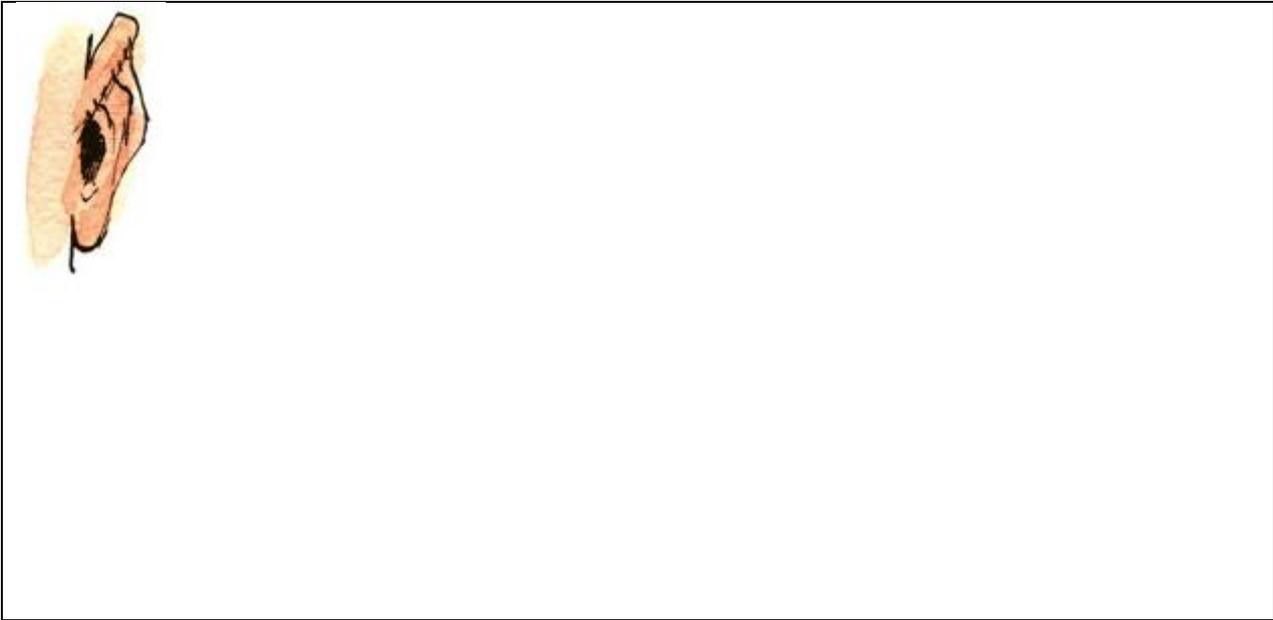
Objectif(s)

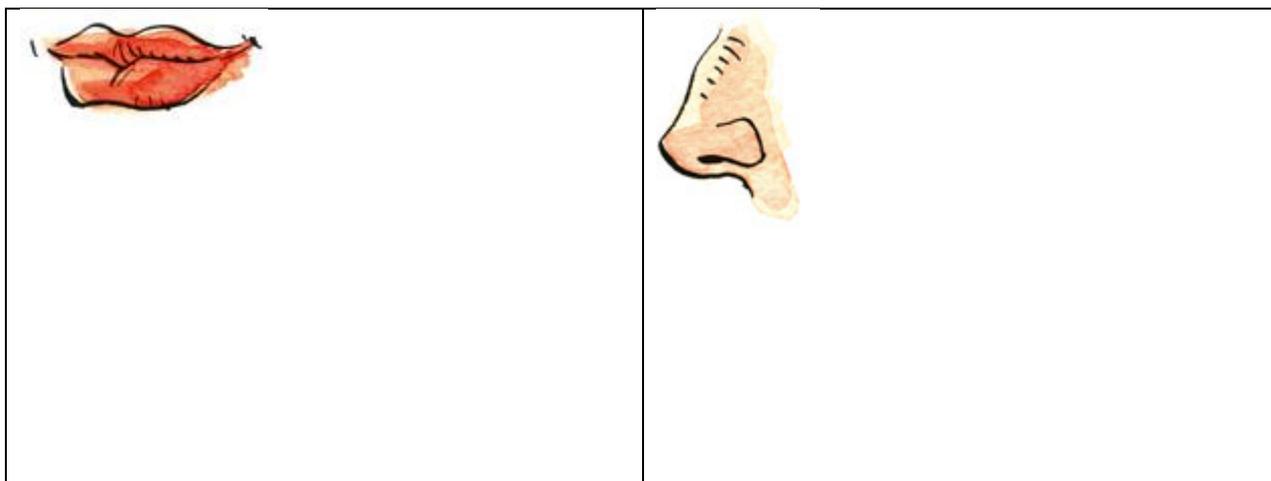
Lister les émotions essentielles en regard des actions

Émotion(s)	Quand ? (action(s))

Pour l'activité 1, lister les actions en les hiérarchisant temporellement.

Activité 2. Découverte du matériel didactique





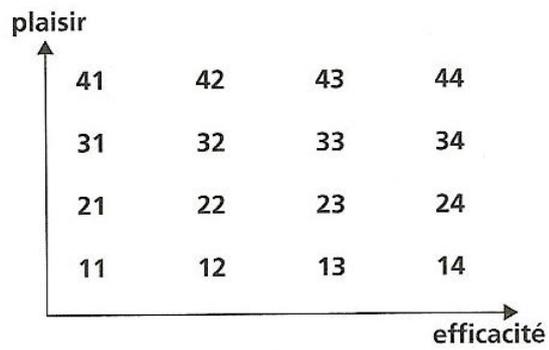
Activité 3. Diversification des utilisations

Quand ? Pourquoi ? Comment ?

Activité 4. Sentiment d'efficacité et plaisir

Schématisation de l'expérience + notes

Quel plaisir... et quelle efficacité ?¹



Activité 5. Tests-débats

En ligne, passez des tests formateurs en duo, débattiez autour des idées, prenez en compte les feedback.

- Sentiment d'efficacité
- Confiance en soi
- Plaisir

Quelques lectures vous sont proposées en annexe comme support au débat.

Activité 2. Remédiation immédiate

« Pour S. Descampe et al., la pédagogie différenciée intervient en amont, à titre préventif, pour anticiper les difficultés, alors que la remédiation – comme son nom l’indique – intervient en aval, en tentant d’autres méthodes que celles qui ont entraîné l’échec. Pour faire une bonne remédiation, il faudrait respecter les étapes suivantes : faire une évaluation diagnostique ; définir des objectifs, des supports et des stratégies de réalisation des objectifs ; diversifier les activités et chemins d’apprentissage ; faire une évaluation formative (corriger les erreurs) (Descampe et al., 2007).

La remédiation peut prendre la forme d’une remédiation immédiate donnant la possibilité à l’élève d’avoir des explications complémentaires là où il rencontre des difficultés (des dispositifs qui s’en approchent sont l’accompagnement éducatif, le soutien scolaire, les modules de vie de classe –pour les compétences transversales). » (Annie Feyfant, 2008)

Comment aménager le matériel didactique pour l’utiliser dans le cadre d’une remédiation ?

Déterminez une procédure d’utilisation.

Questions-guides.

- Quelles sont les difficultés que sont susceptibles de rencontrer les élèves ?
- Quels sont les points de matières et les compétences visés ?
- De quel matériel, je dispose déjà ?
- Quelles sont les ressources dont je bénéficie (matérielles et humaines).
- Quelles adéquations avec les modalités sensorielles et les moments de l’activité d’enseignement ?

Pour quelle matière ? Quelle compétence ?

Référentiel 1

POSTULATS DE ROBERT BURNS SUR LES PROFILS D'APPRENTISSAGE

Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Source: Adapté de Robert BURNS, « Methods for Individualizing Instruction », *Educational Technology*, n° 11, 1971, p. 55-56.

**L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES APPRENANTS,
SELON HALINA PRZESMYCKI****1. L'hétérogénéité du cadre de vie des élèves**

- L'hétérogénéité de l'appartenance socio-économique
- L'hétérogénéité de l'origine socioculturelle :
 - le langage
 - les valeurs
- L'hétérogénéité des cadres psycho-familiaux :
 - le cadre souple
 - le cadre rigide
 - le cadre incohérent
- L'hétérogénéité des stratégies familiales
- La diversité des cadres scolaires :
 - l'emplacement de l'établissement (rural, semi-rural, urbain)
 - les caractéristiques de l'établissement (taille, effectifs, conditions matérielles)
 - le cadre de formation utilisé par les enseignants
 - les comportements des enseignants à l'égard des élèves

2. La diversité des processus d'apprentissage des élèves

- La diversité de la motivation des élèves à travailler et à apprendre
- Le sens de l'apprentissage
- L'orientation des intérêts des élèves
- Le besoin que les élèves éprouvent d'effectuer l'apprentissage
- Le plaisir que procure l'apprentissage
- Le degré d'énergie dont les élèves disposent pour entreprendre un apprentissage
- L'image de soi et des autres
- L'hétérogénéité des âges
- La diversité des rythmes :
 - la vigilance
 - l'effort et les échanges sociaux
- La diversité des stades de développement opératoire :
 - le stade concret
 - le stade formel
 - le stade intermédiaire
- La diversité de la gestion des images mentales :
 - quant aux enseignants
 - quant aux élèves

- La diversité des modes de pensée et des stratégies d'appropriation :
 - les modes de pensée : inductive, déductive, créatrice, dialectique, convergente, divergente, analogique
 - les stratégies d'appropriation globale : synthétique, analytique, en série ou par regroupements partiels
- La diversité des modes de communication et d'expression chez les élèves :
 - leur réseau de relations préféré
 - leur mode d'expression préféré
 - leur degré d'acceptation de la guidance
 - leur rapidité de réaction
- L'hétérogénéité des préalables :
 - la mémoire à court terme ou primaire
 - la mémoire à long terme ou secondaire

PENSÉE INDUCTIVE : pensée qui part de plusieurs faits afin de dégager, d'inférer une loi qui permet ensuite d'ordonner et de comprendre ces faits.

PENSÉE DÉDUCTIVE : pensée qui part d'une loi, d'un fait ou d'un événement afin d'inférer, de dégager plusieurs conséquences et une conclusion.

PENSÉE CRÉATRICE : pensée qui est capable de créer, selon des itinéraires et des agencements inattendus, un élément nouveau par la mise en relation d'éléments appartenant à des domaines différents.

PENSÉE DIALECTIQUE : pensée qui conçoit des rapports entre différentes réalités abstraites par comparaison, élaborant ainsi des systèmes.

PENSÉE CONVERGENTE : pensée qui se concentre sur la découverte d'une seule bonne réponse.

PENSÉE DIVERGENTE : pensée qui produit plusieurs manières de résoudre un problème et plusieurs réponses.

PENSÉE ANALOGIQUE : pensée qui établit des rapports de ressemblance entre des objets différents.

STRATÉGIE GLOBALE SYNTHÉTIQUE : stratégie qui consiste à émettre une hypothèse initiale à partir de la somme de tous les attributs montrés dans un premier exemple.

STRATÉGIE ANALYTIQUE : stratégie qui consiste à se fixer sur un attribut et à passer à un autre lorsqu'on a vérifié que le précédent revient.

STRATÉGIE EN SÉRIE : stratégie qui consiste à ajouter à chaque fois un nouvel élément aux acquis antérieurs.

STRATÉGIE DE REGROUPEMENTS PARTIELS : stratégie qui consiste à réorganiser les données et à les restituer sous une nouvelle forme.

Source : Adapté de Halina PRZESMYCKI, *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette Éducation, 1991, p. 72-96.

Lu pour vous... quelques extraits

Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle

Maïlys **Rondier**, « A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3 | 2004, mis en ligne le 28 septembre 2009, Consulté le 08 octobre 2012. URL : <http://osp.revues.org/index741.html>

Albert Bandura est docteur en psychologie et enseigne à l'université de Stanford (Californie).

Depuis les années 80, Albert Bandura s'intéresse au sentiment d'efficacité personnelle. Ce concept s'inscrit dans le cadre de la théorie sociocognitive (théorie issue du béhaviorisme et du cognitivisme). Selon cette théorie, le fonctionnement et le développement psychologique doivent être compris en considérant trois facteurs en interaction : le comportement, l'environnement et la personne. Ces facteurs s'influencent réciproquement mais n'ont pas forcément le même impact.

Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. Il existe des sources du sentiment d'efficacité personnelle qui permettent de le construire et de le modifier :

- L'expérience active de maîtrise est une des sources les plus influentes sur la croyance en l'efficacité personnelle car elle est fondée sur la maîtrise personnelle des tâches à effectuer. Plus un individu vivra un succès lors de l'expérimentation d'un comportement donné, plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles pour accomplir le comportement demandé. **Le succès, lorsqu'il n'est pas trop facile, renforce la croyance en l'efficacité personnelle alors que les échecs réduisent ce sentiment.**
- L'expérience vicariante ou l'expérience indirecte consiste en un apprentissage qui repose sur le phénomène des comparaisons sociales, c'est-à-dire sur l'observation. Le fait **d'observer des pairs vivre sans controverse une situation jugée préalablement conflictuelle peut influencer et renforcer la propre croyance des observateurs en leurs capacités de réussir. Au contraire, l'observation de l'échec d'un pair peut remettre en doute sa propre efficacité.**
- La persuasion verbale signifie qu'à **travers des suggestions, des avertissements, des conseils et des interrogations, les participants peuvent être amenés vers la croyance qu'ils possèdent le potentiel pour effectuer avec succès le comportement qui, autrefois, les embarrassait.** Les croyances générées de cette façon sont d'ampleur

plutôt faible lorsqu'elles sont utilisées seules, compte tenu du fait que les participants ne sont pas amenés à vivre une expérience.

- Les états physiologiques et émotionnels jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle. Lorsqu'**une personne associe un état émotionnel aversif tel que l'anxiété avec une faible performance du comportement demandé, cela peut l'amener à douter de ses compétences personnelles pour accomplir ce comportement** et ainsi conduire à l'échec. Par contre, **les individus seront plus enclins à croire au succès s'ils ne sont pas gênés par un état aversif.**

Ces quatre sources d'information permettent aux individus d'acquérir un certain degré d'efficacité personnelle pour un comportement donné. Selon l'individu, le moment et le contexte en question, chacune de ces sources pourra être complémentaire des autres.



Le plaisir

Les sources de plaisir sont diverses. On s'accorde généralement à les regrouper en trois catégories (Durand, 1987) :

- **Le plaisir hédonique**, qui renvoie à la recherche de sensations, liées au vertige, au hasard, au jeu. Cette première catégorie sous-tend de nombreuses activités, sportives ou autres, où l'on s'attend avant tout à recevoir rapidement (et le plus souvent sans apprentissage préliminaire) un bombardement de stimulations diverses.
- **Le plaisir d'affiliation**, lié à l'appartenance à un groupe, donnant au sujet sentiments d'identité, de reconnaissance et d'intégration. Ce plaisir est typique de l'équipe sportive, mais aussi de la bande, du groupe de pairs.
- **Le plaisir d'accomplissement**, lié à la réussite de ses projets, à la maîtrise des activités pratiquées, les progrès réalisés.

Quel est le plaisir travaillé à l'école ?

Dans le cadre scolaire, et parce que l'École doit être avant tout un lieu de travail et d'apprentissage, nous pensons politiquement plus judicieux de mettre en avant le plaisir d'accomplissement. J'insiste sur le fait qu'il ne s'agit ici que d'un choix politique. Mais l'éducation artistique doit se doter d'une image au sein de l'École, et les motifs hédoniques et d'affiliation me paraissent à ce niveau moins favorables. Ce qui ne veut pas dire que l'éducation plastique doit les bannir.

Le **plaisir d'accomplissement** est principalement lié à deux facteurs: le sentiment de compétence, et le sentiment d'auto-détermination. L'auto-détermination renvoie au fait que les individus pratiquent une activité qu'ils ont librement choisie, et surtout poursuivent dans ce cadre des objectifs qu'ils ont au moins contribué à déterminer. Le sentiment de compétence renvoie pour sa part au fait d'avoir été capable de mener son projet à son terme. Le plaisir d'accomplissement vient de l'aboutissement du projet, un projet que l'on a choisi, et que l'on a su mener à bien.

Répondre à la diversité des élèves composant ma classe ou matériel didactique de premiers secours

Comment concevoir du matériel didactique répondant aux
modalités sensorielles de mes élèves et l'adapter pour
répondre aux premières difficultés qu'ils rencontrent en
cours d'apprentissage ?

Matériel didactique

**(à agrandir - à multiplier -
à découper - à manipuler - à moduler selon les besoins)**

Brigitte Ribaucourt
Céline Tripnaux
30 06 2013



A B C D E F

G H I J K L M

N P Q R

S T U V

W X Y Z

A B C D E F

G H I J K L M

N P Q R

S T U V

W X Y Z

ABCDEF

GHIJKLM

NPQR

STUV

WXYZ

A B C D E F

G H I J K L M

N P Q R

S T U V

W X Y Z

A B C D E F

G H I J K L M

N P Q R

S T U V

W X Y Z

A B C D E F
G H I J K L M
N P Q R
S T U V
W X Y Z

A B C D E F

G H I J K L M

N O P Q R

S T U V

W X Y Z

A B C D E F

G H I J K L M

N P Q R

S T U V

W X Y Z

WHAAM

WHAAM

WHAAM

WHAAM

WHAAM

WHAAAM

INCLINER

RETRECIR

REPETER DES LETTRES

SUPERPOSER

WHAAM

WHAAM

WHAAM

WHAAM

WHAAM

WHAAM

W H A A M

W H A A M

W H A A M

W H A A M

W H A A M

W H A A M

APLAT

**DEGRADE DES
LETTRES**

BLEU

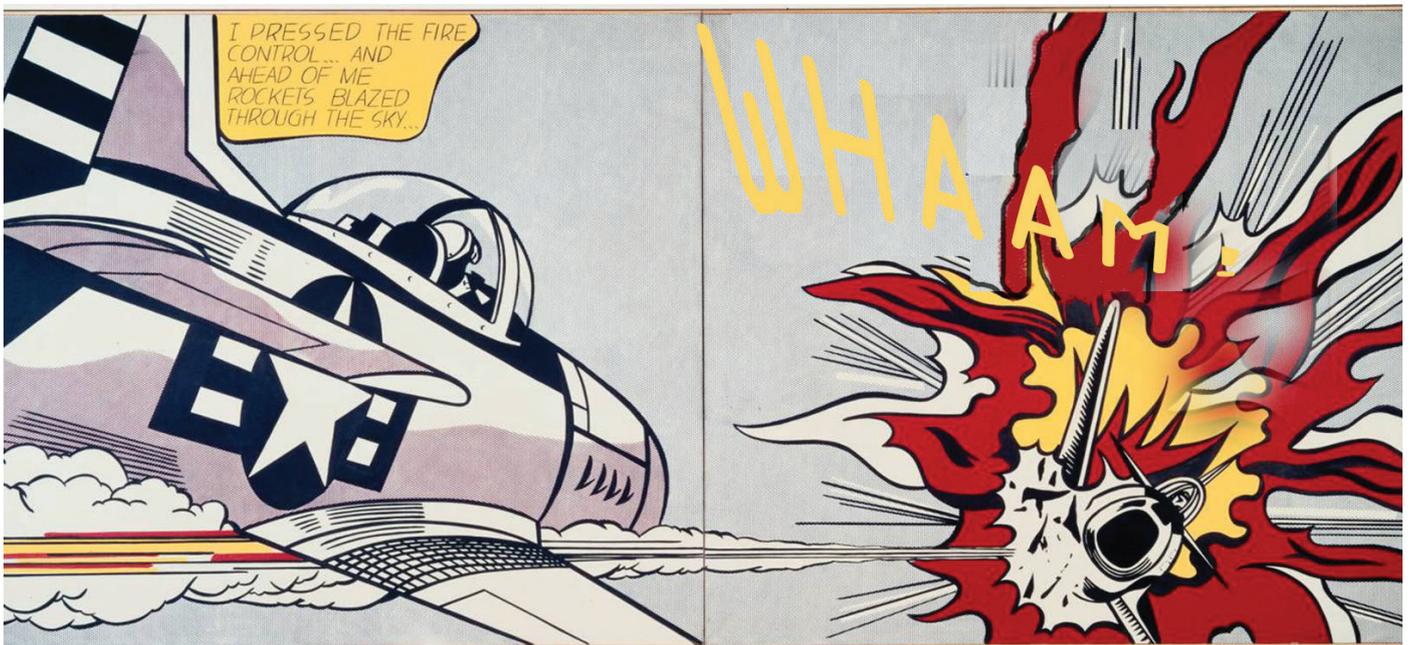
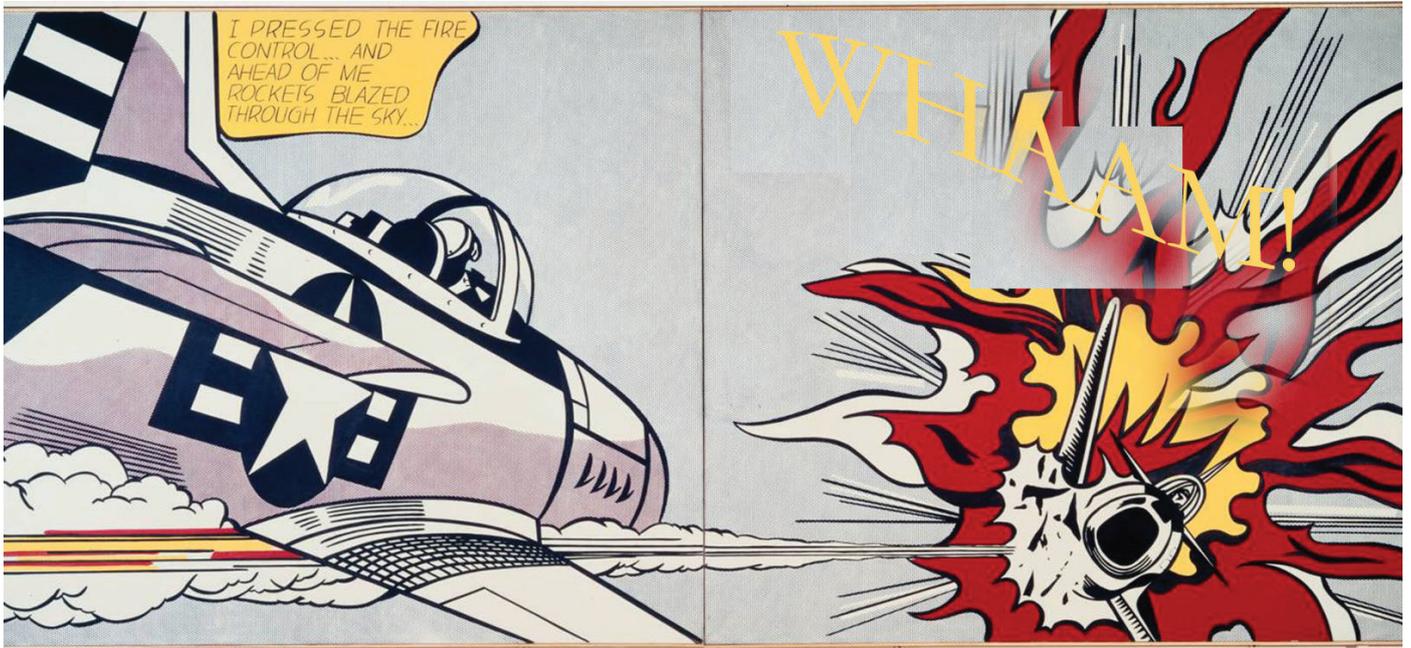
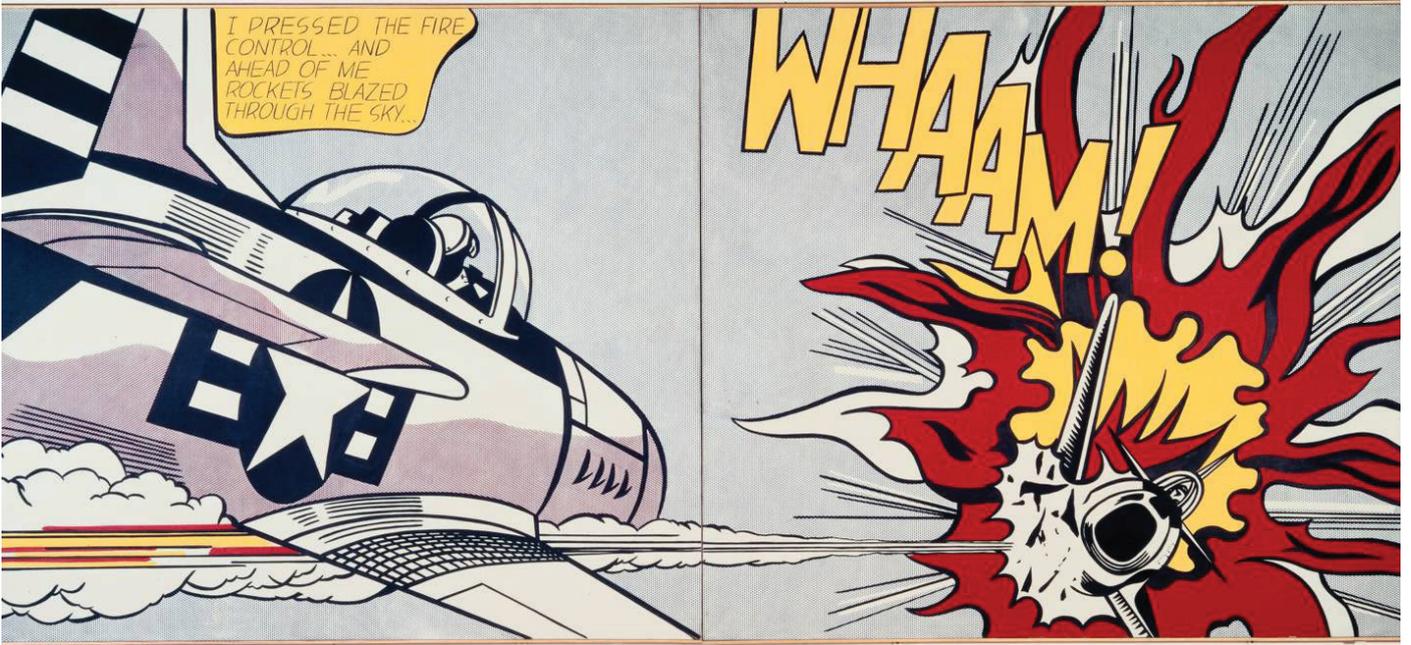
ROUGE

CONTOUR

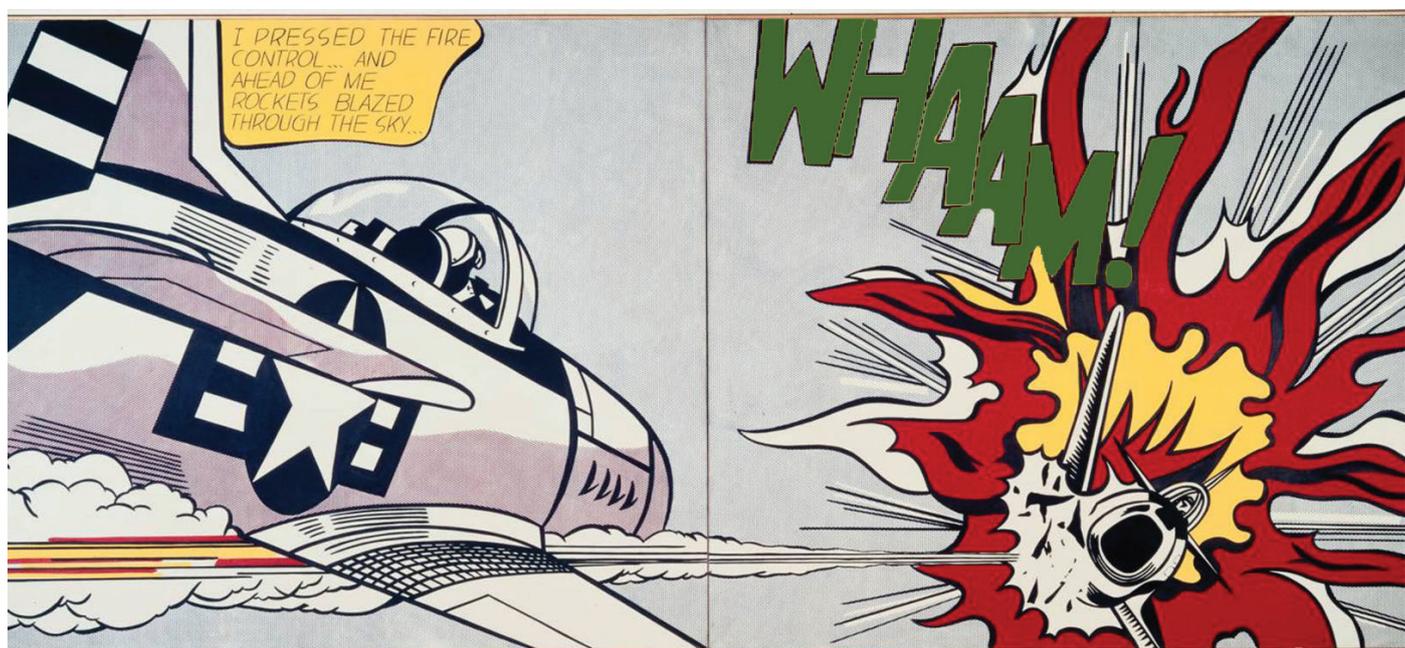
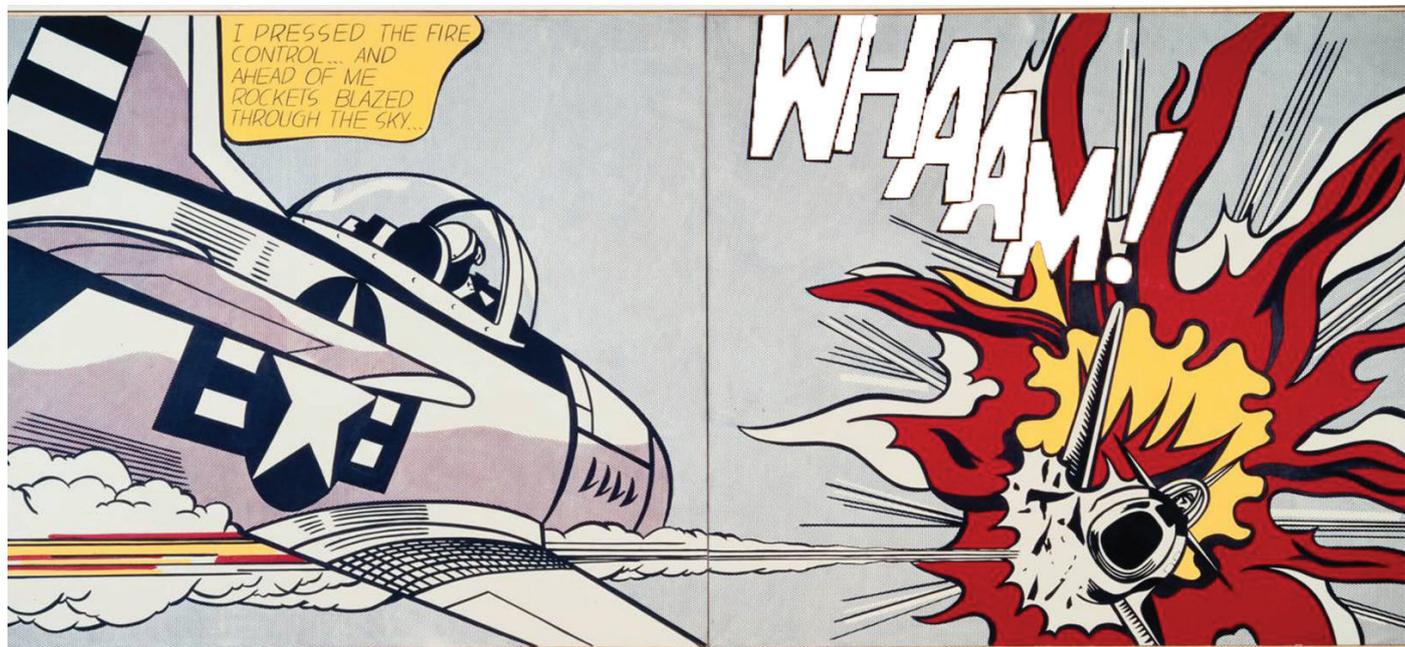
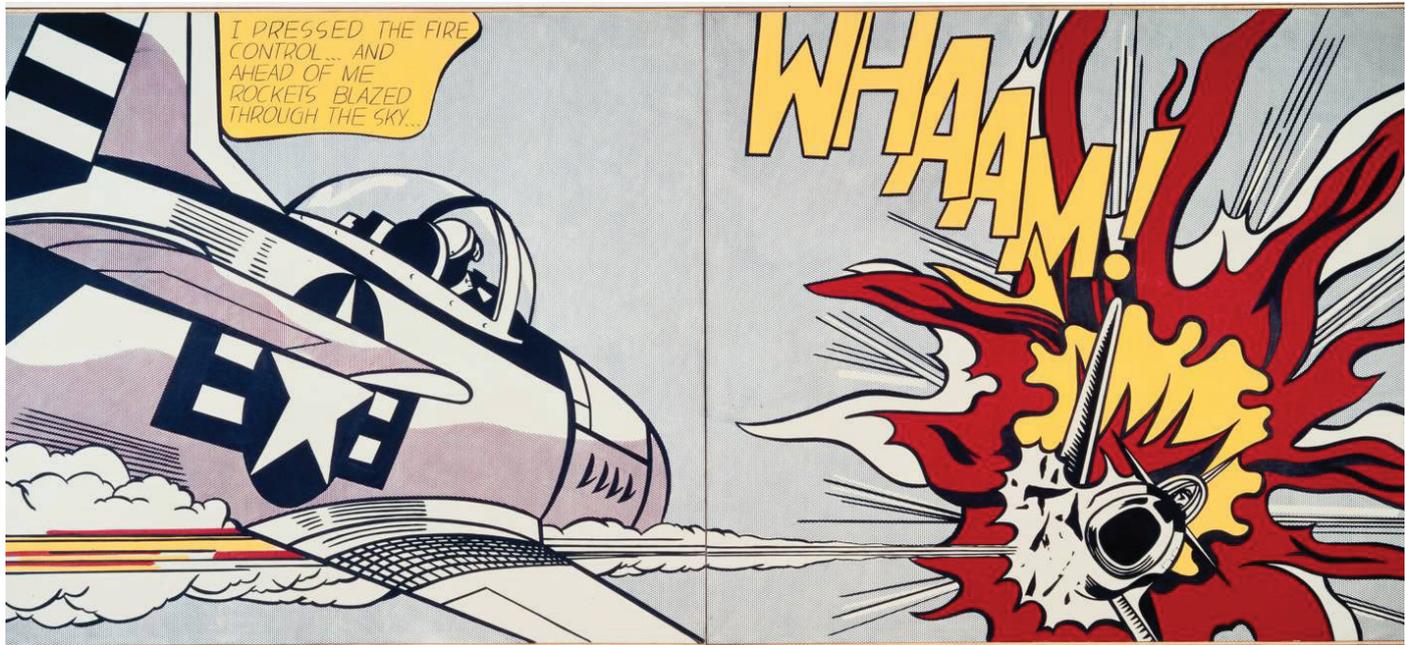
ROUGE

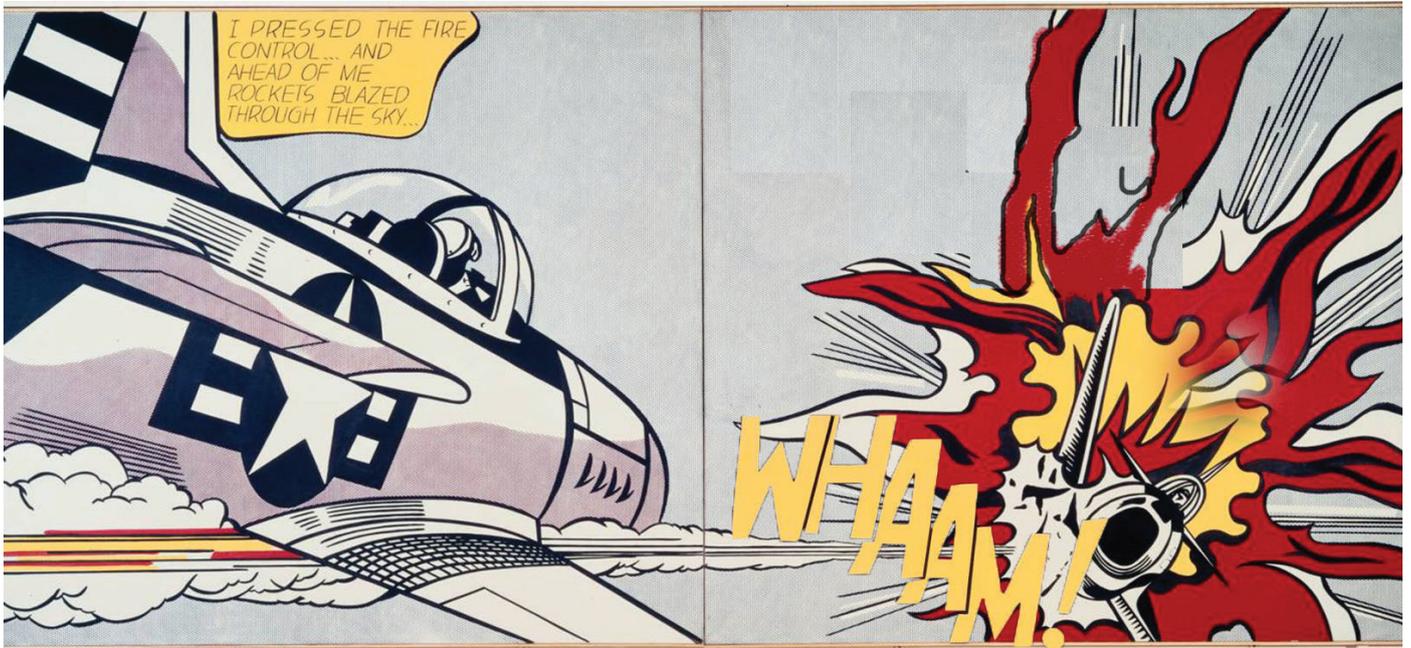
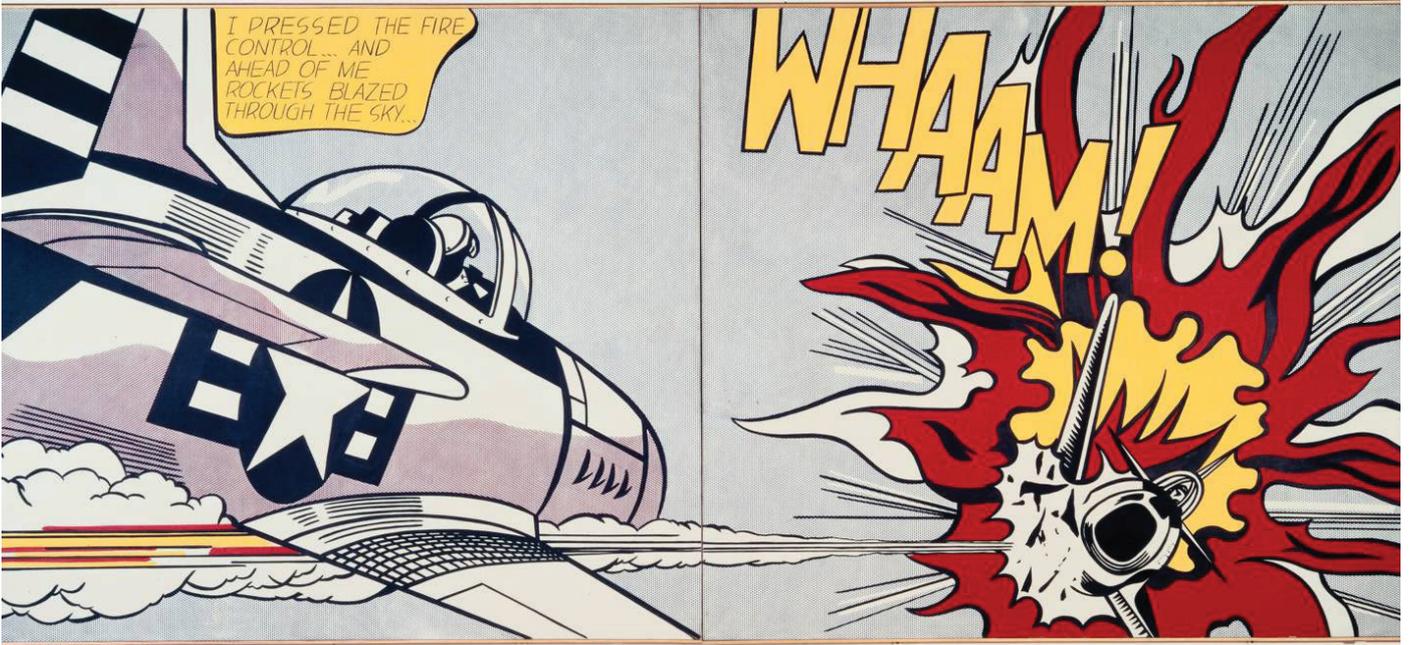
ROUGE SANS

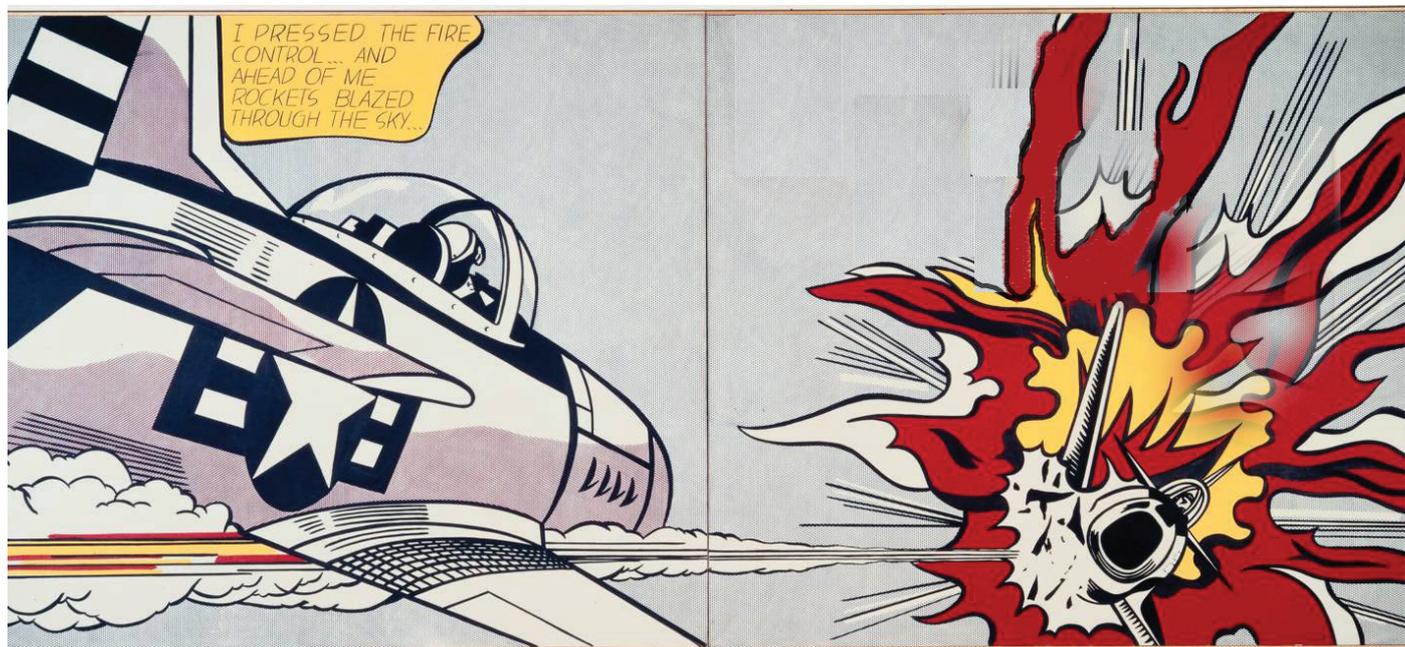
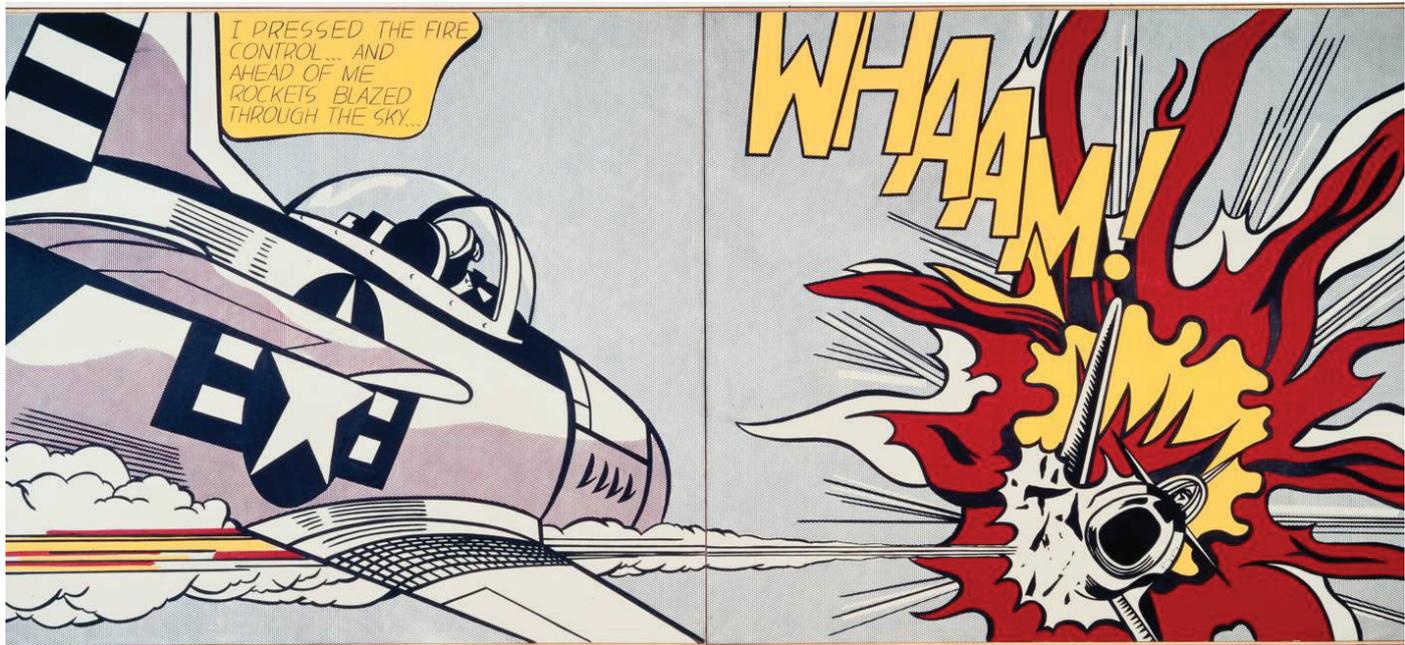
CONTOUR



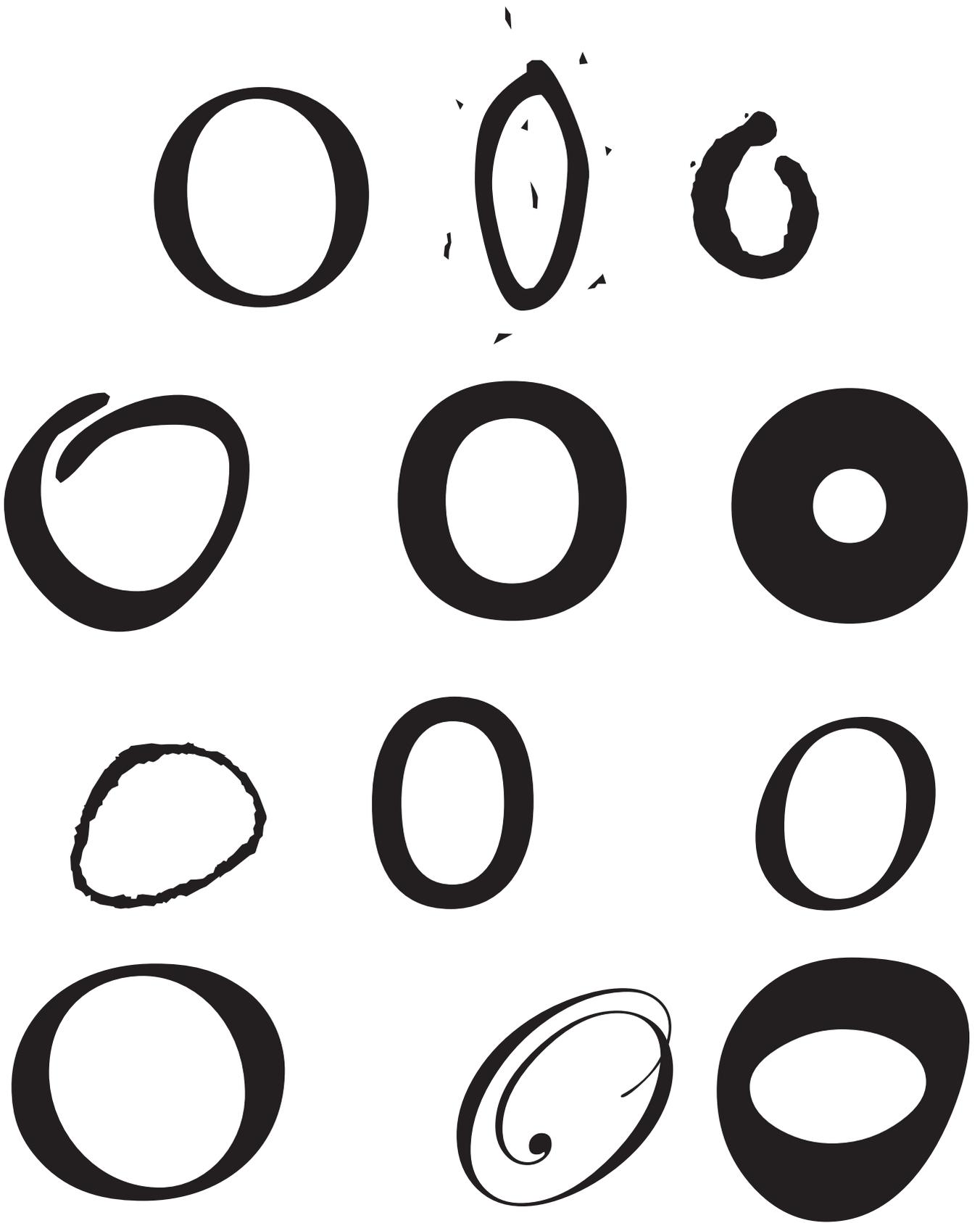


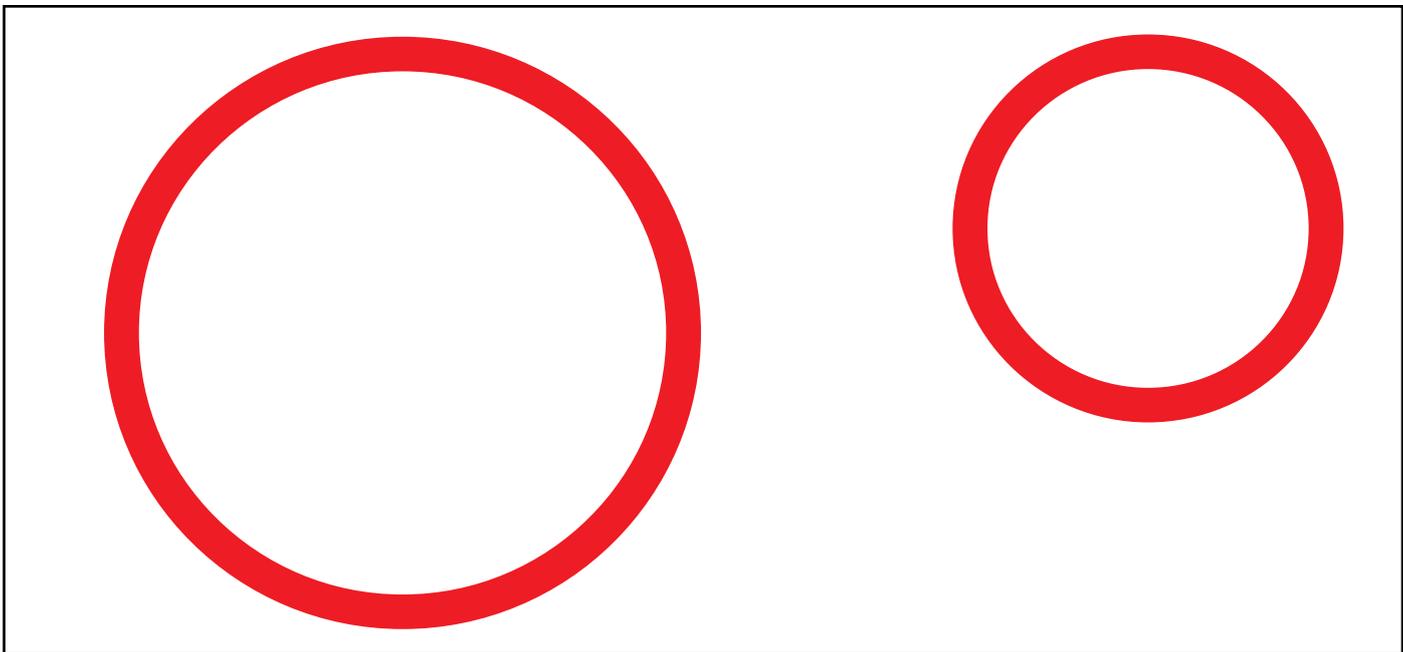
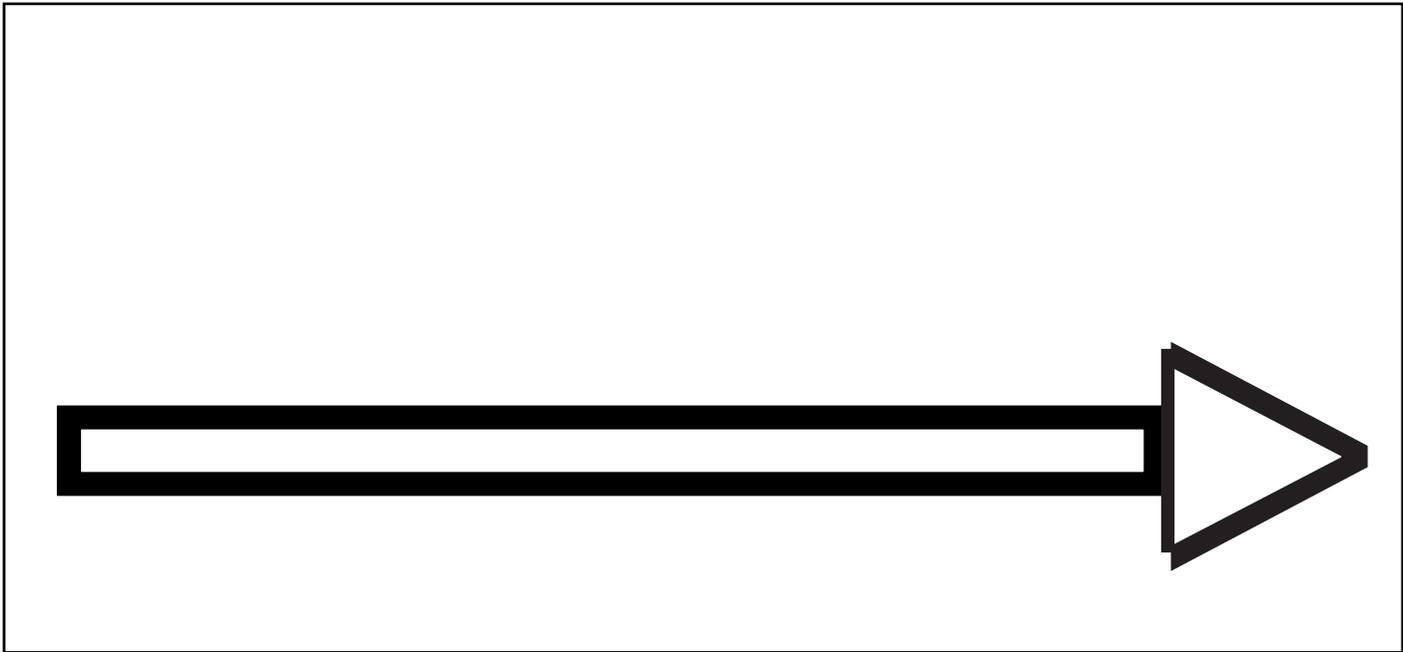
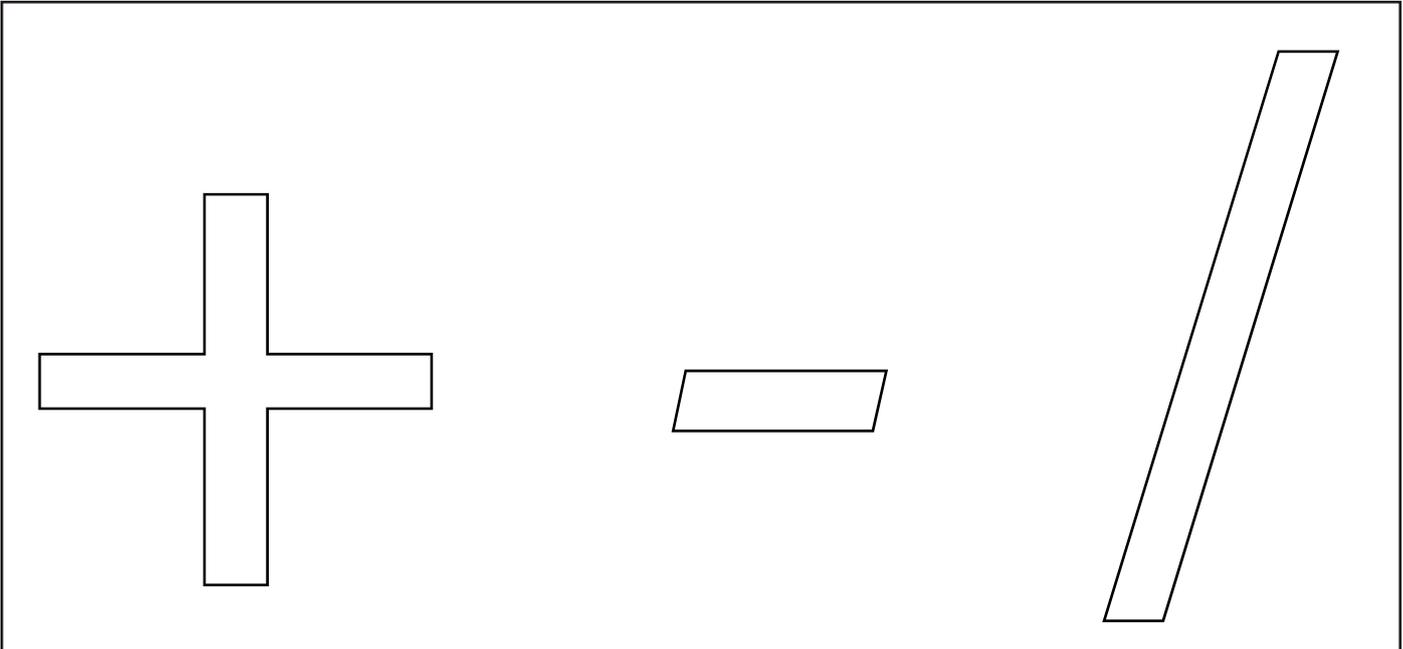






WHAAM!





Proposition d'un module de formation continuée à la différenciation pédagogique

1. Titre de la formation

Différencier dans les classes du secondaire inférieur ... Des pratiques de différenciation pédagogique, au service d'une meilleure réussite de tous les élèves.

2. Objectifs de la formation

Planifier, organiser le mode de fonctionnement d'un groupe-classe afin d'adapter ses interventions à l'hétérogénéité des élèves

Et plus particulièrement :

1. Analyser les paramètres organisateurs de la différenciation :
 - a. **Comment différencier ?** : différenciation intuitive, différenciation planifiée, différenciation régulatrice, différenciation mécanique, différenciation successive, différenciation simultanée, différenciation mécanique, différenciation à l'intérieur de la classe, différenciation à l'extérieur de la classe ;
 - b. **Pourquoi différencier ?** : à cause du profil d'apprentissage, à cause des intérêts et de la motivation à apprendre, à cause des acquis et de la maturité d'apprentissage, à cause de la perception de la signifiante rattachée à la tâche ;
 - c. **Quoi différencier ?** : les contenus, les processus, les productions, les structures ;
 - d. **Quand différencier ?** : au début de l'apprentissage, pendant l'apprentissage, à la fin de l'apprentissage ;
2. Observer et identifier les différences au sein d'un groupe-classe afin de mieux les gérer
3. Observer et analyser des pratiques d'enseignement/apprentissage différenciées afin de diversifier et d'enrichir ses propres pratiques dans l'enseignement secondaire ordinaire

2. Etapes de la formation et modalités de fonctionnement

En plus d'une introduction et d'une conclusion à la journée de formation, le module est structuré en 3 grandes étapes :

- (1) contextualisation : présentation et discussion des pratiques de différenciation mises en place dans des classes de l'enseignement secondaire ;
- (2) décontextualisation : analyse des pratiques présentées et identification des paramètres de la différenciation en vue d'un transfert à d'autres contextes d'enseignement
- (3) recontextualisation : choix de pratiques pertinentes, identification des conditions de transfert et planification

Le tableau suivant présente de manière détaillée les étapes et les modalités de fonctionnement du module de formation.

Module de formation à la différenciation pédagogique

	QUOI ?	POURQUOI ?	COMMENT ?	QUI ?	QUAND ?
INTRODUCTION	1. Accueil des participants	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qui est qui ?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Présentation – tour de table – badge personnalisé</i> 	BA CL MS – à déterminer	Matin ½ h max.
	2. Programme de la journée de formation	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Présentation des objectifs de la journée (reprendre les objectifs du plan du formation)</i> • <i>Présentation des moyens prévus pour les atteindre (points 4 à 8 ci-dessous)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Présentation des objectifs et du programme de la journée + trace écrite dans dossier à l'attention des enseignants (Portefeuille de pratiques à analyser/déconstruire – dossier de travail distribué en séance – voir docs ci-joints)</i> 		
	3. Attentes des participants	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identifier les besoins, questions, envies des participants</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Questionnaire (dans le dossier) + présentation volontaire</i> 		
ETAPES 1 -2 : CONTEXTUALISATION & DECONTEXTUALISATION	4. Exemples de pratiques de différenciation dans les classes	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Présentation des pratiques expérimentées en stage dans des classes de l'enseignement secondaire</i> • <i>Analyse de ces pratiques (+, -, conditions minimum de fonctionnement,...) en vue d'un transfert à d'autres contextes</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Travail en ateliers – les enseignants passent dans 2 ateliers sur l'avant-midi (à déterminer plus précisément en fonction de la durée des ateliers et de leur diversité)</i> • <i>Exposé – Q/R – manipulation des outils élaborés (pratiques + grille (utiliser grille d'éval des travaux)</i> • <i>PPT de structuration théorique</i> 	étudiants de 3 ^e BAC – toutes options Enseignants du secondaire inférieur (Maîtres de stage et autres)	Avant-midi 1h15 /atelier (?) (1/
	5. Analyse des pratiques de différenciation présentées				
	6. Conceptualisation – cadre conceptuel – mise en évidence des paramètres de la différenciation (en 2 parties : 1 ^{ère} structuration en ateliers + 2 ^e en grand groupe, tous ateliers confondus)				

<p>ETAPE 3 : RECONTEXTUALISATION - TRANSFERT</p>	<p>7. Ateliers : appropriation – par les participants - des dispositifs présentés et analysés en matinée</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identification de(s) la/les pratiques qui répond(ent) aux problèmes rencontrés par les praticiens</i> • <i>Justification du choix : pourquoi cette pratique ? En quoi est-ce une réponse au problème ?</i> • <i>Identification des conditions de transfert</i> • <i>Planifier la mise en œuvre de la pratique retenue</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Travail en sous-groupe (et/ou individuel) : disciplinaires et ou interdisciplinaires ; intra ou interétablissements,...) (à déterminer en fonction des personnes en présence, de leurs besoins et envies)</i> • <i>Echange – discussion des pratiques retenues, de l'analyse menée et des intentions</i> • <i>Retour en sous-groupe ou indiv, pour la planification</i> 	<p><i>Enseignants du secondaire inférieur (Maîtres de stage et autres)</i> <i>étudiants de 3^e BAC – toutes options</i></p>	<p><i>Après-midi</i> <i>1h pour 1^{er} travail en sous-groupe/indiv</i> <i>½ heure d'échange (¼ h PAUSE)</i> <i>1h pour 2^e travail de groupe</i></p>
<p>SYNTHESE & EVALUATION</p>	<p>8. Synthèse des travaux – évaluation de la journée de formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Avec quoi les enseignants retournent-ils dans leur classe ? Quelles sont leurs intentions en termes de différenciation ?</i> • <i>Dans quelle mesure la journée a-t-elle répondu à leurs attentes ?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Travail individuel : réponses aux questions</i> • <i>Copie de ces réflexions et par courriel, un mois plus tard, rappel des intentions et évaluation de la mise en œuvre</i> 	<p><i>Enseignants du secondaire inférieur (Maîtres de stage et autres)</i></p>	<p><i>Fin de journée – ¼ heure</i></p>

Isabelle BASTIN, Colette LEUNUS & Marie-Hélène STRAETEN
MA – Psychopédagogie et méthodologie

3. Contenu du dossier de travail remis aux participants

Un dossier de travail est constitué, à l'attention du/des formateurs et des participants.

Les documents sont insérés dans le dossier dans l'ordre de leur utilisation lors de la journée de formation.

1. *Objectifs de la formation*
2. *Programme de la journée de formation*
3. *Questionnaire « attentes par rapport à la formation »*
4. *Pratiques de différenciation mises en place dans les classes du secondaire*
 - a. *Exemples en français*
 - b. *Exemples en sciences*
 - c. *Exemples en sciences économiques*
 - d. *Exemples en mathématiques*
5. *Grille d'évaluation des pratiques présentées*
6. *Dias du PPT utilisé pour la phase de conceptualisation*
7. *Questionnaire pour le choix et le transfert d'une pratique de différenciation*
8. *Questionnaire de satisfaction – évaluation du module*

Isabelle BASTIN, Colette LEUNUS & Marie-Hélène STRAETEN
MA – Psychopédagogie et méthodologie

Différencier dans les classes du secondaire inférieur ...

Des pratiques de différenciation pédagogique, au service d'une meilleure
réussite de tous les élèves

Dossier de travail

Objectifs de la formation

Planifier, organiser le mode de fonctionnement d'un groupe-classe afin d'adapter ses interventions à l'hétérogénéité des élèves

Et plus particulièrement :

1. Analyser les paramètres organisateurs de la différenciation :
 - a. **Comment différencier ?**
 - b. **Pourquoi différencier ?**
 - c. **Quoi différencier ?**
 - d. **Quand différencier ?**
2. Observer et identifier les différences au sein d'un groupe-classe afin de mieux les gérer
3. Observer et analyser des pratiques d'enseignement/apprentissage différenciées afin de diversifier et d'enrichir ses propres pratiques dans l'enseignement secondaire ordinaire P

Programme de la journée

9.00 Introduction de la journée

1. Accueil des participants
2. Présentation des objectifs et du programme de la journée
3. Identification des attentes

9.15 Etape 1 – Ateliers au choix

1. Présentation des pratiques de différenciation expérimentées
2. Analyse des pratiques présentées

Etape 2 - Ateliers

3. Conceptualisation – structuration (1^{ère} partie)

10.30-10.45 PAUSE CAFE

11.00 Etape 1 – Ateliers au choix

1. Présentation des pratiques de différenciation expérimentées
2. Analyse des pratiques présentées

Etape 2 - Ateliers

3. Conceptualisation – structuration (1^{ère} partie)

12.15 Etape 2 – Séance plénière

4. Synthèse des paramètres de la différenciation, en vue d'un transfert à d'autres contextes

12.30-13.30 PAUSE MIDI

Isabelle BASTIN, Colette LEUNUS & Marie-Hélène STRAETEN
MA – Psychopédagogie et méthodologie

13.30 Etape 3 - Ateliers

1. Identification de(s) la/les pratiques qui répond(ent) aux problèmes rencontrés par les praticiens
2. Justification du choix : pourquoi cette pratique ? En quoi est-ce une réponse au problème ?
3. Identification des conditions de transfert

15.45 Conclusion de la journée

1. Quelles sont les intentions de différenciation ?
2. Retour sur les attentes

Isabelle BASTIN, Colette LEUNUS & Marie-Hélène STRAETEN
MA – Psychopédagogie et méthodologie

Quelles sont vos attentes ?

(Proposition de questions pour relever les attentes des participants)

1. J'attends de cette journée qu'elle ...
2. Pendant cette journée, j'aimerais apprendre, découvrir ...
3. Au terme de cette journée, je serais satisfait si ...

Isabelle BASTIN, Colette LEUNUS & Marie-Hélène STRAETEN
MA – Psychopédagogie et méthodologie

Exemples de pratiques de différenciation à analyser

Dans le dossier « papier », les pratiques sont insérées à la suite de cette page.

Pour les différentes pratiques, voir dossier « Pratiques de différenciation » joint dans le mail.

Isabelle BASTIN, Colette LEUNUS & Marie-Hélène STRAETEN
 MA – Psychopédagogie et méthodologie

Grille d'évaluation des pratiques de différenciation mises en place

L'évaluation porte sur les critères suivants (ceux-ci pourraient encore évoluer):

1. Qualité des éléments de différenciation		
A.	Les éléments de différenciation sont clairement identifiés et concrètement présentés <i>Pourquoi Quoi Comment Quand</i>	
B.	Les éléments de différenciation sont clairement justifiés à la lumière du cours : ✓ L'étudiant utilise des éléments théoriques précis et établit un lien pertinent avec son travail. ✓ Il ne se contente pas de recopier/réciter son cours en tout ou en partie ; sans établir de lien explicite avec son travail.	
C.	La pratique va au-delà d'une différenciation des structures et de « simples » pratiques de remédiation.	
D.	Les effets de la pratique sont analysés (impact sur l'apprentissage, sources d'insatisfaction / satisfaction, ...).	
E.	Le dispositif est généralisable	
2. Qualité de la présentation		
A.	Le matériel utilisé rend compte des travaux menés en classe.	
B.	La présentation orale répond aux exigences d'une rencontre entre professionnels.	

Isabelle BASTIN, Colette LEUNUS & Marie-Hélène STRAETEN
MA – Psychopédagogie et méthodologie

Power point – Structuration théorique

Dans le dossier « papier », les dias principales sont reproduites en 3 dias/page pour que les enseignants puissent ajouter des notes.

Pour le PPT, voir fichier joint dans le mail.

Isabelle BASTIN, Colette LEUNUS & Marie-Hélène STRAETEN
MA – Psychopédagogie et méthodologie

Choix et transfert d'une pratique de différenciation

Un enseignant peut retenir plusieurs pratiques à utiliser dans ses classes. Dans ce cas, il complète un document par pratique retenue.

1. Quelle pratique a retenu mon attention ? Pourquoi ?
2. D'après vous, en quoi cette pratique peut répondre aux besoins de vos élèves ?
3. D'après vous, en quoi cette pratique peut être une réponse au(x) difficulté(s) rencontrée(s) ?
4. D'après vous, à quelles conditions cette pratique est-elle transférable ?
Autrement, qu'est-ce qui doit être modifié, adapté en fonction des spécificités de ma classe ?
5. Planification de la mise en œuvre concrète de la pratique de différenciation retenue

Questionnaire de satisfaction – évaluation de la journée de formation

- La journée a répondu à mes attentes **OUI** **NON**
PQ ?
- En regard de chaque étape du programme de la journée, indiquez le degré d'intérêt de l'activité vécue : (*voir si intérêt de se positionner sur chaque point précis du programme*)

9.00 Introduction de la journée

1. Accueil des participants	1	2	3	4
2. Présentation des objectifs et du programme de la journée	1	2	3	4
3. Identification des attentes	1	2	3	4

9.15 Etape 1 – Ateliers au choix

numéro atelier :

4. Présentation des pratiques de différenciation expérimentées	1	2	3	4
5. Analyse des pratiques présentées	1	2	3	4

Etape 2 –

6. Conceptualisation – structuration (1 ^{ère} partie)	1	2	3	4
--	---	---	---	---

10.30-10.45 PAUSE CAFE

11.00 Etape 1 – Ateliers au choix

numéro atelier :

7. Présentation des pratiques de différenciation expérimentées	1	2	3	4
8. Analyse des pratiques présentées	1	2	3	4

Etape 2 - Ateliers

9. Conceptualisation – structuration (1 ^{ère} partie)	1	2	3	4
--	---	---	---	---

12.15 Etape 2 – Séance plénière

10. Synthèse des paramètres de la différenciation, en vue d'un transfert à d'autres contextes (structuration 2 ^e partie)	1	2	3	4
---	---	---	---	---

12.30-13.30 PAUSE MIDI

13.30 Etape 3 - Ateliers

numéro atelier :

11. Identification de(s) la/les pratiques qui répond(ent) aux problèmes rencontrés par les praticiens	1	2	3	4
12. Justification du choix : pourquoi cette pratique ? En quoi est-ce une réponse au problème ?	1	2	3	4
13. Identification des conditions de transfert	1	2	3	4

15.45 Conclusion de la journée

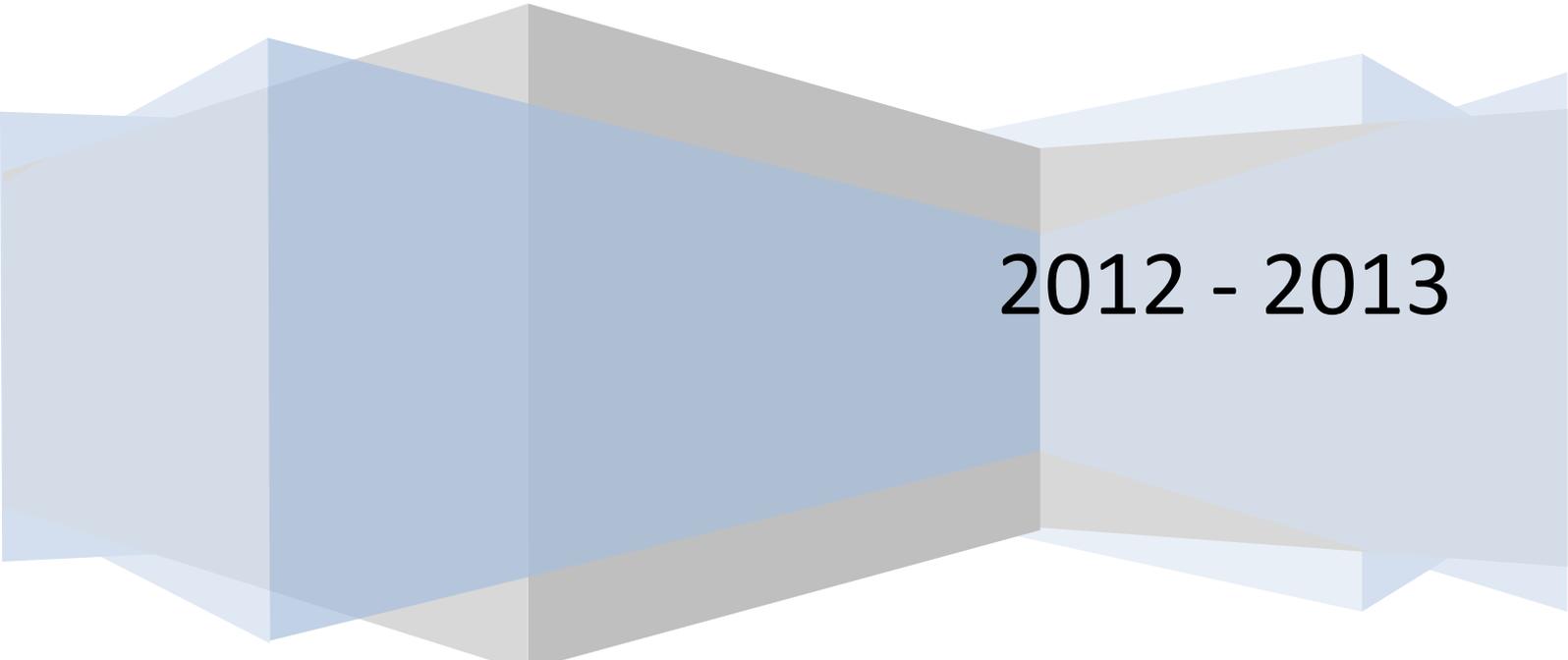
3. Quelles sont les intentions de différenciation ?	1	2	3	4
4. Retour sur les attentes	1	2	3	4

HELMo Sainte-Croix

Mise en équation des erreurs et ensemble de solutions

Travail réalisé dans le cadre du cours de
différenciation des apprentissages (I. BASTIN)

BAIRIN Manon – CORMAN Valentin – GHYSSELINCKX
Jonathan – HELLA Kevin – STOFFELS Jordan



2012 - 2013

1. Test diagnostique

a) Introduction

Le dictionnaire Larousse 2012 définit le diagnostic comme étant : « Un ensemble de mesures, de contrôles faits pour déterminer ou vérifier les caractéristiques techniques d'un système à des fins de maintenance ou d'amélioration ».

Dans cette définition, on remarque la nécessité de tester l'ensemble des compétences que l'on souhaite approfondir ou améliorer.

D'un point de vue scolaire, l'évaluation diagnostique, qui intervient en début d'apprentissage, est censée proposer des repères pédagogiques, didactiques et méthodologiques fondamentaux, mais aussi des applications de niveaux plus élevés. Le but de ce test est d'offrir la possibilité à chacun de se situer dans son apprentissage tout en laissant le droit à l'erreur.

Dans la construction de ce questionnaire, il faut veiller à travailler chaque compétence et objectif du chapitre au travers de petits exercices de difficultés variées. Si ce test est bien conçu, il doit permettre de situer le niveau de maîtrise de chaque élève ainsi que l'imprégnation des apprentissages réalisés.

C'est pourquoi, la correction ne doit pas être cotée. En effet, le fait que le test soit formatif permet à tous **d'oser** tenter des approches, mener des recherches et **oser** des solutions. S'il y a un retour, celui-ci sera individuel. Il permettra de communiquer à l'élève ses niveaux d'excellence et/ou ses faiblesses afin qu'il puisse comprendre le chemin qu'il lui reste à faire pour une atteindre une compréhension globale du chapitre traité. Un parcours individuel ou par petits groupes peut ainsi être mis en place. Il s'agirait alors dans ce cas de différenciation pédagogique avec un objectif final commun.

Du point de vue de l'enseignant, ce test permet, d'autre part, d'envisager des processus de remédiations adaptés à chacun, repartant si nécessaire des savoirs fondamentaux.

Lors de nos différents stages, nous avons mis en place un test diagnostique dès le premier cours. Celui se trouve en annexe.

Ce travail est partagé en trois parties distinctes :

- a) En premier lieu, nous avons analysé les représentations des élèves, afin de voir leur niveau de compréhension du chapitre traité. Nous leur avons ainsi demandé de définir une équation et de donner un exemple d'équation du premier degré et du second degré.
- b) Par la suite, il était demandé aux élèves de compléter des balances en déterminant la valeur de l'inconnue. Cette situation de recherche est une manière de donner du sens aux résolutions d'équations. L'aspect visuel de l'exercice permet également aux élèves de vérifier leur solution. Cette vérification permet de retraduire l'égalité sous forme de calculs chiffrés.
- c) Enfin, ils devaient résoudre des équations du premier degré de tous types.

Dans notre création du test diagnostic *pré-séquence*, nous avons proposé aux élèves d'une part des exercices qu'ils auraient été susceptibles de rencontrer dans l'enseignement fondamental et d'autre part des exercices dont les objectifs sont ceux du secondaire. Par ce biais, notre volonté était de **réactiver les connaissances du primaire**, en faisant ressurgir différentes méthodes et techniques précédemment acquises. Par ailleurs, les étudiants se confrontaient pour la première fois à un nouveau statut de la lettre : la lettre devient une inconnue. En effet, ils n'ont jamais auparavant entendu parler d'« équation ». Les variations des difficultés, au sein de nos exercices, devaient nous permettre de voir ce que maîtrisaient les élèves et ce qu'il leur restait encore à acquérir.

A travers ce test, nous souhaitons également vérifier le degré d'abstraction de chacun, en proposant certains exercices permettant une résolution visuelle. Ces derniers sont tantôt basés sur des situations réelles issues du quotidien, tantôt sans aucune base concrète, avec un raisonnement purement algébrique.

Connaître le niveau de chacun nous a également permis d'envisager des différenciations pédagogiques, de prévoir des exercices supplémentaires selon les difficultés relevées, ou des activités de prolongements pour les plus avancés.

Après avoir informé les vingt-trois élèves du début d'un nouveau chapitre, nous leur avons expliqué l'objectif de cette heure de cours. Il s'agissait de tester de manière **formative** leurs connaissances à travers différents exercices. Durant cette heure, nous étions disponibles pour répondre à leurs questions, si nécessaire, pour les mettre sur la voie ou les aider. Dans nos réponses, nous veillions à ne pas proposer un moyen de résolution, mais à poser des questions pertinentes à l'élève, pour qu'il trouve lui-même la voie. En fin de séquence, un test du même type est proposé. Durant celui-ci, le professeur ne répond plus aux questions, mais veille à ce que chacun puisse se « tester » individuellement.

b) Représentations initiales des élèves.

Pour commencer, voici un échantillon de définitions données par les élèves :

Pour moi, une équation c'est : *Le meilleur moyen d'obtenir des solutions*

Pour moi, une équation c'est : *une opération avec des lettres*

Pour moi, une équation c'est : *une égalité avec des trous*

Pour moi, une équation c'est : *un calcul avec des inconnues*

Lors de la correction du test diagnostique, nous avons noté que la notion **d'inconnue** est généralement intégrée dans la définition des élèves, tandis que le mot **égalité**, lui, n'apparaît que très rarement. Certains étudiants préfèrent utiliser les termes « calcul » ou « opération » pour décrire la famille d'appartenance de l'équation.

Ensuite, les élèves devaient indiquer des exemples d'équations du premier degré et des équations d'un autre degré. Voici quelques-uns de leurs essais :

Exemple d'équation du 1^{er} degré : $x + 11 = 4$
 Exemple d'équation d'un autre degré : $-2x + 1 = -3x - 6$

Exemple d'équation du 1^{er} degré :
 Exemple d'équation d'un autre degré : 

Exemple d'équation du 1^{er} degré : $x + 3 = 5$
 Exemple d'équation d'un autre degré : $?$

Exemple d'équation du 1^{er} degré : $3x - 5 = 7x + 4$
 Exemple d'équation d'un autre degré : $A = \pi r^2$

Parmi les exemples d'équations du premier degré, les élèves ont parfois repris les exemples d'équations des exercices de la question trois. Comme équation d'un autre degré, bon nombre d'élèves ont indiqué une équation du premier degré à une inconnue dans laquelle l'inconnue apparaissait **plusieurs fois**.

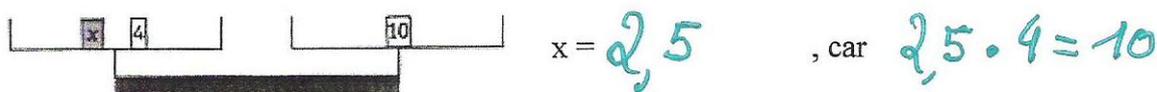
Nous pensons que les élèves établissent trop vite des liens entre le degré d'une équation et le nombre d'inconnues de celle-ci. C'est sans doute par abus de langage ou par amalgame commun, fait lorsque l'on sous-entend une **équation du premier degré** comme étant une **équation du premier degré à une inconnue**. Seul un élève a indiqué comme exemple : $A = \pi r^2$. Nous pensons que celui-ci a clairement identifié le lien entre degré et exposant.

A travers ce premier exercice, on peut donc voir qu'il y a un problème dans la maîtrise du concept d'équation pour ces élèves. C'est pourquoi nous travaillons ces représentations via des problèmes, en effectuant les liens.

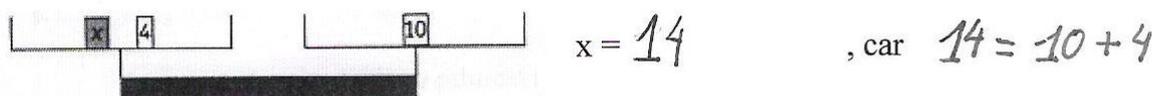
c) Les balances

Pour la seconde question, nous nous attacherons, dans cette analyse, uniquement aux erreurs récurrentes des élèves, afin de les identifier et de pouvoir les résorber dans les ateliers de différenciation créés.

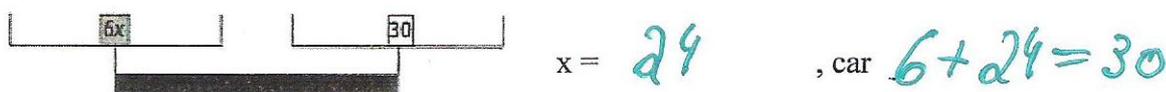
Détermine, dans chacune de ces situations, la valeur de x (écris ton raisonnement) :



Le principe de la balance et de la somme des masses de deux objets n'a pas été compris. Se référant au calcul littéral et ne voyant pas de signes entre le x et le 4, l'étudiante multiplie.



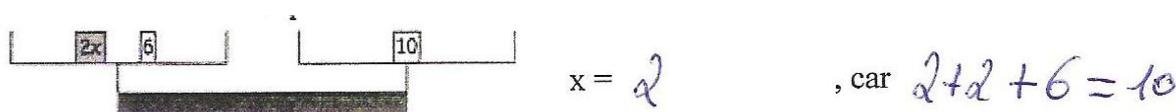
Dans ce cas-ci, les élèves ont en fait retiré le 4 du plateau de gauche, pour le mettre sur le plateau de droite.

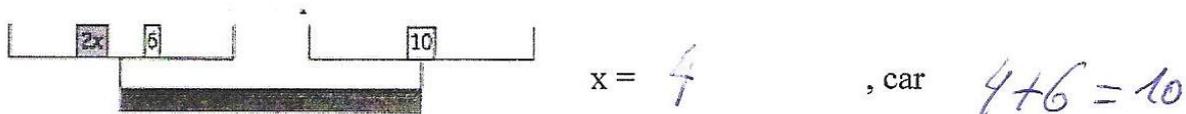


Cette erreur fut largement répandue. Ces élèves n'ont pas compris l'opération qui liait le 6 au x et se sont donc trouvés dans une structure additive.

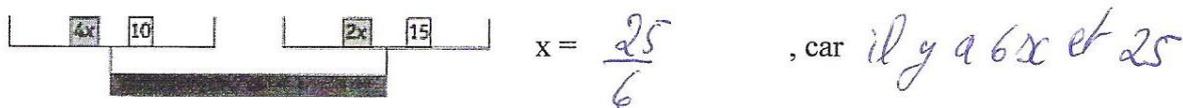
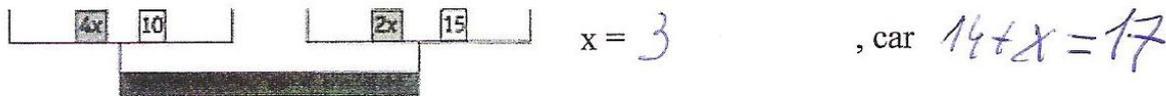


Cet étudiant n'a pas correctement lu la consigne de départ, à savoir déterminer x. A travers cette consigne, le sens donné à la recherche de x au lieu de 6x n'apparaît pas clairement.

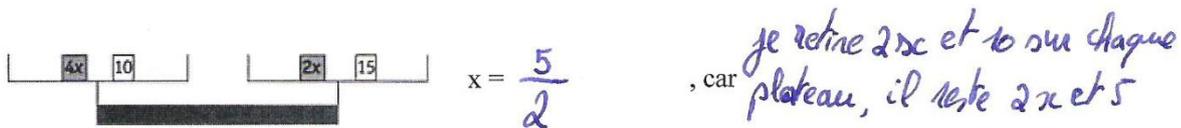




Ici, nous remarquons que les erreurs sont semblables aux deux premières balances. Les élèves perçoivent peu de sens entre la représentation semi-concrète et les opérations liant les différentes quantités.



Dans ces deux démarches, les élèves additionnent les quantités indépendamment de l'inconnue. La lettre est dans ce cas ignorée.



Dans la justification de cet étudiant, on perçoit clairement que celui-ci a compris les principes d'équivalences. Les difficultés de cette dernière balance étaient multiples : La solution n'est pas un nombre naturel et l'équation contient des inconnues de part et d'autre de l'égalité.

d) Conclusion

Dans cette situation de recherche, certains étudiants ont des difficultés à évaluer la lettre. Lorsque les élèves ne disposent pas de vraies balances devant eux, ils oublient les principes physiques d'équilibre et fonctionnent par essais-erreurs, ce qui engendre des confusions au niveau des signes opératoires.

Avoir réellement devant soi une balance aurait sans doute permis à ces étudiants d'éviter certaines erreurs. En effet, grâce à la manipulation, les élèves auraient pensé à maintenir la balance en équilibre.

2. Pédagogie du contrat

[Inspiré de PRZESMYCKI, H. (1991), *Pédagogie différenciée*, Paris : Hachette Education.]

a) Définition et fonctionnement du contrat.

« *Le contrat est un accord négocié lors d'un dialogue entre des partenaires qui se reconnaissent comme tels, afin de réaliser un objectif.* »

Dans notre cas, les partenaires reconnus sont le professeur et un élève donné. L'objectif à réaliser est une maîtrise de compétences non-acquises lors du cours traditionnel de l'enseignant. Le contrat n'est possible que par l'acceptation de trois principes fondateurs :

- ✓ Principe de liberté (de proposer, d'accepter ou de refuser le contrat).
- ✓ Principe de la négociation des éléments du contrat.
- ✓ Principe d'engagement au bon déroulement du contrat.

A) Etat des lieux.

Il convient, pour débiter une mise en exergue d'objectifs à atteindre, d'effectuer l'état des lieux des savoirs et savoir-faire acquis ou non. Dans notre dispositif, cet état des lieux est réalisé à l'aide du test diagnostique.

B) Proposition.

Une fois le paysage éclairci, le but du contrat est de définir des besoins (et donc des objectifs) qu'ils soient d'ordre :

- Cognitif : relatif généralement au savoir.
- Méthodologique : relatif généralement au savoir-faire.
- Comportemental : modification du comportement visant une amélioration des résultats.

C) Choisir et décider.

Il est fondamental que ce présent contrat puisse être ou non accepté. C'est cette liberté de choix qui est à la base de la motivation et donc de l'implication de l'élève sous contrat.

D) Dispositifs mis en place.

La dernière phase du contrat est la clarification dans l'action des moyens mis en place pour combler aux lacunes de l'élève. Dans notre processus de différenciation, cette étape est la description des ateliers que devra suivre l'élève s'il l'accepte.

b) Contrat – Outil pédagogique.

1. Pour l'élève.

Le contrat est l'élément qui permet de mobiliser l'élève dans son apprentissage tout en restant autonome. En effet, il propose un cadre sécurisant fixant les limites de son action tout en le rendant libre de choisir ses propres stratégies d'apprentissage.

De plus, il est vecteur de motivation. Sa démarche de négociation entre le professeur et l'étudiant rend possible l'expression des envies de ce dernier, de ses idées et des projets qu'il veut mettre en œuvre pour atteindre l'ensemble de ses objectifs.

Ainsi, les élèves de plus faible niveau succombant généralement au phénomène d'impuissance acquise, sont des sujets favorables au contrat. En effet, leur avis est pris en compte et le parcours d'apprentissage est, en partie, défini par eux.

Remarquons également que les processus de différenciation classiques ne suffisent généralement pas à combler un retard ou une lacune quelconque chez ce type d'élèves. Il se peut également qu'ils refusent catégoriquement le travail proposé par autrui. C'est là que le contrat peut jouer un rôle primordial dans la différenciation. Le sentiment d'obligation étant moins présent, la motivation augmente de par la croissance du sentiment de contrôle.

2. Pour l'enseignant

Le contrat permet au professeur de différencier à la fois les contenus et les processus. Si la différenciation des contenus semble évidente (le contrat étant personnel, les objectifs-matière le sont tout autant), celle des processus peut surprendre. Pourtant, c'est l'élève qui pourra, à terme, choisir les moyens mis en place pour atteindre ses objectifs. En effet, il décide de quand, comment et avec qui les lacunes seront comblées.

3. Exemple de contrat (Inspiré du modèle de Philippe Meirieu,

tiré des Cahiers Pédagogiques n°202, mars 1982)

Contrat entre *nom de l'étudiant* et *nom du professeur* :

En date du :

Échéance du contrat :

Constat des erreurs rencontrées au test diagnostic :

Ateliers suivis pour remédier aux difficultés :

Evaluation du contrat :

Je m'engage à mener à bien ce contrat :

Signature de l'élève :

Signature du professeur partenaire :

3. Ateliers proposés en fonction des erreurs des élèves.

a) *ATELIER 1 :*

Reconnaissance des équations du premier degré ou d'un autre degré :

Repartons des points *1b* et *1c*. Beaucoup d'élèves ont fait ces erreurs. Certains confondaient le nombre d'inconnues dans l'équation avec son degré. D'autres pensaient que le coefficient de l'inconnue déterminait le degré de l'équation. Or, il semble important qu'avant de résoudre une équation du premier degré, il faut être sûr d'être effectivement face à une équation du premier degré. Sans quoi, les méthodes seront faussées ! A l'inverse, il ne faut pas se bloquer devant une équation, en se disant qu'on n'a pas appris à la résoudre, simplement parce qu'on ne la reconnaît pas comme une équation du premier degré. Voici donc l'atelier que nous imaginons pour vaincre cette difficulté, pointée dans le contrat...

Equation ...			
... du premier degré du deuxième degré ou plus ...	
... à une inconnue :	... à plusieurs inconnues :	... à une inconnue :	... à plusieurs inconnues :
$3x + 2 = 6$	$7a + 2b = 9$	$2x^2 + 3x = 2$	$x^2 + y^2 = 0$
$2a + 2 = 3a + 4$	$12x + 3y = 2y + 7$	$3a^3 - 7 = 0$	$2x + y + a^2 = 0$
$2x + x = x + 4$	$3a + 2b = 4c + 8$	$2b^2 + 6 = b^2 - 4b$	$3a^3 + 2b^2 + c = 3 + 4c^2$

L'élève se trouvera devant ce tableau, et aura également à sa disposition 20 morceaux de papier (de la taille des cases constituant le tableau). Il devra dans un premier temps bien observer, afin de comprendre quelle équation va dans quelle colonne. Une fois que l'observation est réalisée, il essaiera de replacer les morceaux de papier dans les bonnes colonnes et appellera le professeur une fois que cela est fait. Ainsi, le professeur pourra aisément retirer les morceaux de papier mal placés. Il restera alors 8 cases vides. Ces cases devront être remplies par l'élève. L'invention d'équations correspondant au nom de la colonne sera l'ultime étape de cet atelier, puisqu'en plus de reconnaître les bonnes équations, il devra maintenant en inventer en tenant compte de toutes les caractéristiques qu'elles doivent posséder !

b) ATELIER 2 :

Confusion entre les opérations addition-soustraction et multiplication-division :

Plusieurs élèves, lorsqu'ils doivent isoler l'inconnue, ne savent pas s'ils doivent additionner-soustraire ou multiplier-diviser. Ils confondent parfois les deux. Voici deux erreurs récurrentes :

$$3x = 6 \Leftrightarrow x = 6 - 3 \Leftrightarrow x = 3$$

ou encore

$$x + 2 = 8 \Leftrightarrow x = 8/2 \Leftrightarrow x = 4$$

Ces deux étapes sont pourtant inévitables lors de la résolution d'équation. Pouvoir aisément les mettre en œuvre est essentiel ! Pour cela, un atelier très simple sera mis en place : il consistera à remarquer quelle opération est appliquée sur l'inconnue, pour ensuite effectuer l'opération contraire. Cette activité s'apparentant quelque peu à du drill, permettra à l'élève d'acquérir des automatismes. De plus, cette méthode sera largement réinvestie dans d'autres chapitres, dès que l'on devra calculer la valeur d'inconnues.

Equation de départ	Quelle opération sur l'inconnue ?	Quelle opération est contraire ?	Quel calcul effectuer ?	Réponse
$3x = 6$	Multiplication	Division	$\frac{3x}{3} = \frac{6}{3}$	$x = 2$
$x - 4 = 2$	Soustraction	Addition	$x - 4 + 4 = 2 + 4$	$x = 6$
$2 + a = 3$	Addition	Soustraction	$2 + a - 2 = 3 - 2$	$a = 1$
$6n = 18$				
$x + 7 = 1$				
$-3 + x = 4$				
$2b = 6$				
$\frac{x}{3} = 4$				
$2 = c + 3$				
$4 = x - 2$				
$8 = 4n$				
$7x = 21$				
$\frac{x}{4} = 2$				
$m - 2 = 6$				
$7 = p + 3$				
$18 = \frac{x}{6}$				
$14 = 2a$				
$42 + x = 12$				
$c - 14 = 30$				
$17 = \frac{x}{7}$				

Grâce aux exemples qu'il aura observés dans le dessus du tableau, l'élève pourra décortiquer la méthode de calcul et assimiler la technique qui s'y rapporte. Les colonnes successives permettent un meilleur fractionnement des étapes du calcul, facilitant ainsi la mémorisation des procédés. Quand l'élève sera capable de faire ces exercices, il pourra plus aisément réaliser les ateliers futurs. En effet, les équations plus compliquées ne sont en fait que des équations de ce même type, à la différence près qu'elles présentent plus d'étapes.

Remarque importante : il est préférable de varier la lettre utilisée pour représenter l'inconnue. Nombreux sont les élèves qui, arrivés plus loin dans leur cursus, ne comprennent pas que les lettres « a » ou « c » peuvent également avoir le statut d'inconnue, et pas uniquement de paramètre.

c) ATELIER 3 : Résolutions d'équations à plusieurs étapes...

Les équations sont rarement aussi simples que celles que l'on retrouve dans le deuxième atelier. Si l'élève a déjà acquis ces bases (qui s'apparentent aux deux premières balances du test diagnostique), alors il peut directement tenter cet atelier-ci, qui va les confronter à des équations nécessitant plusieurs étapes successives pour isoler l'inconnue !

1er temps :

Pour le début de cet atelier, nous allons illustrer, grâce à des manipulations, l'ordre dans lequel nous allons effectuer les étapes. Pour cela, imaginons que nous sortons d'un magasin... :

« Nous avons 4 paquets de pâtes et encore 4 euros dans notre poche. Nous sommes pourtant entrés avec 20 euros dans le magasin. Combien coûte un paquet de pâtes ? »

Quelle étape allons-nous faire en premier ? (Cet atelier est encore plus fort s'il est réalisé à plusieurs, puisqu'on demande du sens logique)

- 1) L'élève va certainement dire, à raison, que nous ne devons pas compter le reste. Ainsi, si, avec 20€, nous avons les pâtes et un reste de 4€, alors pour 16€, nous avons les 4 paquets de pâtes.
- 2) Une fois que l'on sait, après ce calcul, que 4 paquets de pâtes coûtent 16€, l'élève devinera presque automatiquement qu'il divisera le prix par 4 pour obtenir le prix d'un paquet (qui s'élève donc à 4€).

Une fois ces deux étapes réalisées, avec de vrais sachets de pâtes et de l'argent, nous allons traduire ces calculs sous forme d'équation. Pour cela, il faut que l'élève comprenne que l'inconnue est le prix du sachet de pâtes. Ce prix est multiplié par 4, puisqu'il y a 4 sachets de pâtes. Nous ajoutons ensuite la valeur 4, puisqu'il nous reste 4 euros après nos achats. Et cela doit être égal à 20, autrement dit le billet avec lequel nous sommes entrés dans le magasin.

$$4.x + 4 = 20$$

Avec cette équation, nous illustrons ensuite les deux actions que nous avons succinctement faites ci-dessous.

$$\begin{aligned}
 &4.x + 4 = 20 \\
 \Leftrightarrow &4.x + 4 - 4 = 20 - 4 \\
 \Leftrightarrow &4.x = 16 \\
 \\
 \Leftrightarrow &\frac{4.x}{4} = \frac{16}{4} \\
 \\
 \Leftrightarrow &x = 4
 \end{aligned}$$

L'élève voit donc clairement que les additions-soustractions sont les premières opérations dont on doit se débarrasser dans une équation. Les multiplications-divisions ne sont enlevées qu'après.

2ème temps :

Pour continuer cet atelier, nous soumettons à l'élève deux autres exemples. Ainsi, 3 pots de sauce bolognaise nous laissent un reste de 2€ à partir de notre billet de 20€. Et 5 sachets de gruyère nous laissent un reste de 35€ sur notre billet de 50€. Ils doivent le résoudre d'abord intuitivement, comme réalisé par manipulation ci-dessus. Ensuite le noter sous forme d'équation. Voilà ce sur quoi ils doivent tomber :

$3x + 2 = 20$	$5x + 35 = 50$
$\Leftrightarrow 3x + 2 - 2 = 20 - 2$	$\Leftrightarrow 5x + 35 - 35 = 50 - 35$
$\Leftrightarrow 3x = 18$	$\Leftrightarrow 5x = 15$
$\Leftrightarrow \frac{3x}{3} = \frac{18}{3}$	$\Leftrightarrow \frac{5x}{5} = \frac{15}{5}$
$\Leftrightarrow x = 6$	$\Leftrightarrow x = 3$

3ème temps :

Une fois cela fait, on suppose que le cheminement pour résoudre ces équations où l'on ne retrouve qu'une seule fois l'inconnue commence à prendre forme. Pour le vérifier, maintenant, nous devons, dans un troisième temps, résoudre une série de 6 équations. Les étapes sont laissées à l'appréciation de l'élève.

$7x - 4 = 24$	$4x + 3 = 31$	$2x - 8 = 14$	$6x + 3 = 24$	$8x + 7 = 55$	$11x - 7 = 114$

d) *ATELIER 4 :*

Résolution d'équations complexes du premier degré à une inconnue...

Ce quatrième atelier est le dernier auquel on va s'intéresser, c'est aussi le plus complexe. En effet, bien que les équations ne possèdent qu'une seule inconnue, du premier degré, celle-ci peut se répéter plusieurs fois, avec des coefficients, de part et d'autre de l'égalité. Si l'élève parvient à réaliser cet atelier, alors il a toutes les cartes en main pour réussir ce chapitre.

Pour un élève assez faible, il n'arrive à ce quatrième atelier que s'il a réussi le deuxième et le troisième. Si par contre, l'élève est assez doué, il pourra venir directement ici.

Ce quatrième atelier se déroule en grande partie comme le troisième. Ceci permet aux élèves qui y viennent d'accélérer le rythme. Ils auront même peut-être l'impression que cet atelier n'apporte aucune difficulté nouvelle.

1er temps :

Nous revoilà dans un magasin, avec de nouvelles marchandises ! Ces manipulations permettent à l'élève d'avoir des idées qu'il n'aurait pas forcément en regardant simplement une équation qui illustre la situation. Réaliser l'atelier à plusieurs est toujours préférable !

Deux choix s'offrent à nous :

« Je suis dans le magasin, mais je dois garder de l'argent pour ce soir. Je suis donc tiraillé entre deux solutions... Soit j'achète 3 paquets de chips identiques, et il me restera 11 €, soit j'en achète 5 et il me restera 5€. Quel est le prix d'un paquet de chips ? »

Comment illustrer ces choix sur la table ?

Je vais placer, d'un côté, 3 paquets de chips et 11€. De l'autre, 5 paquets et 5€. Ces solutions viennent assez facilement des élèves. Il faut ensuite obligatoirement demander quel est le lien entre ces deux situations. L'égalité entre les deux situations ne tombe pas forcément sous le sens pour les élèves ! Cependant, si l'on précise que l'on vient dans le magasin avec la même somme d'argent et que c'est cette même somme qui nous permet d'avoir chacune deux solutions, alors sans doute comprendront-ils que ces deux achats sont égaux. Mais alors, comment trouver le prix d'un paquet de chips ?

Les élèves vont alors se concerter, et deux pistes de solution peuvent être envisagées. Soit l'élève comprend dès le début que 2 paquets de chips coûtent 6€. Soit il est beaucoup plus exhaustif dans son raisonnement (sans forcément qu'il ne soit meilleur). Dans ce deuxième cas, il pense donc que l'on peut retirer 3 paquets de chips des deux côtés (puisque'ils ont le même prix), et 5€ également.

Il restera donc, à gauche, 6€, et à droite, 2 paquets de chips. La solution est alors évidente, pour un élève venant du troisième atelier, ou un élève qui ne ressentait pas de difficulté particulière.

Illustrons ce calcul sous la forme d'une résolution d'équation :

$$3x + 11 = 5x + 5$$

$$\Leftrightarrow 3x + 11 - 3x - 5 = 5x + 5 - 3x - 5$$

$$\Leftrightarrow 6 = 2x$$

$$\Leftrightarrow 3 = x$$

2ème temps :

Nous allons maintenant réfléchir sur l'équation que l'on vient d'écrire. Quelle est la différence entre la première et la troisième égalité ? Hormis le fait qu'elle a l'air « plus simple », il y a maintenant les inconnues d'un côté, et le reste de l'autre ! Et c'est cette configuration qui nous permet de résoudre l'équation. En effet, tant que les inconnues et les valeurs fixes se mêlent, il est très difficile de résoudre l'équation. Isoler l'inconnue est presque essentiel (presque, car l'élève peut quand même le résoudre intuitivement si le calcul est assez simple, et l'élève, assez doué). Ainsi, voilà la clé de la résolution des équations les plus complexes : Il faut isoler l'inconnue ! Cette étape intellectuelle est essentielle.

Nous pouvons également nous faire la réflexion suivante : Dans l'atelier 2, nous étions très proches de la solution de l'équation. Dans le 3, un peu plus loin. Ici, encore plus loin. Nous faisons donc un enchaînement de raisonnements ! Pour résoudre une équation complexe du premier degré à une inconnue, il faut donc enchaîner les étapes apprises dans l'atelier 4, puis dans l'atelier 3, puis dans l'atelier 2...

Voici donc l'ordre que l'élève doit suivre :

- 1) Simplifier les deux membres au maximum.
- 2) Isoler l'inconnue d'un côté de l'égalité.
- 3) Isoler les valeurs fixes de l'autre côté de l'égalité.
- 4) Diviser les deux membres par le coefficient de l'inconnue.

En suivant ces quatre étapes, les élèves pourront aisément résoudre tous les types d'équation du premier degré à une inconnue. Le deuxième temps s'achève par l'écriture de ces 4 étapes, qui les suivront tout au long du chapitre.

3ème temps :

Une suite de calcul est donnée à l'élève, où ils doivent scrupuleusement respecter les quatre étapes ci-précitées. Cela leur permettra de développer plus amplement les automatismes précédemment acquis au fil des ateliers déjà visités.

	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
$3x + 7 = 2.(2x - 1)$	$3x + 7 = 4x - 2$	$\Leftrightarrow 7 = 4x - 2 - 3x$ $\Leftrightarrow 7 = x - 2$	$\Leftrightarrow 7 + 2 = x$ $\Leftrightarrow 9 = x$	$\Leftrightarrow 9 = x$
$8b + 12 = 6b + 8$	$8x + 12 = 6x + 8$	$\Leftrightarrow 8x - 6x + 12 = 8$ $\Leftrightarrow 2x + 12 = 8$	$\Leftrightarrow 2x = 8 - 12$ $\Leftrightarrow 2x = -4$	$\Leftrightarrow x = -2$
$4x + 10 = 2x + 15$				
$3.(2 + a) = 4a + 6$				
$12x + 9 = 3.(x + 2) + 4$				
$6x + 2.(2x + 4) = 8.(2x + 5)$				

$6x = 4x + 3$				
$7 = 21 - 3x$				
$\frac{x}{8} + 9 = x - 7$				
$7.(x + 3) + 6 = 7.(2x + 2) + 6x$				

Après le test diagnostique, l'élève sera envoyé dans un des quatre ateliers. Il suivra ensuite l'ordre. Au terme de ce dernier atelier, l'élève sera en principe capable de résoudre sans encombre toutes les équations du premier degré à une inconnue.

4. Astolfi et transfert

Cette dernière partie présente les liens entre les difficultés rencontrées dans la pratique et la typologie des erreurs d'Astolfi. Dans le cadre de notre travail de différenciation, nous désirons prouver que les moyens mis en place lors de nos expérimentations ne sont pas strictement liés à la matière enseignée. Nous verrons qu'il est possible d'étendre les pratiques de différenciation à d'autres chapitres de la même discipline voire même à de nouvelles disciplines. Notre objectif est donc de créer un lien entre l'expérience vécue et une expérience que l'on pourrait vivre par la suite.

Pour ce faire, nous allons mettre nos résultats en relation avec la typologie des erreurs telle que Jean-Pierre Astolfi l'a décrite. Dans notre procédé, l'élève est confronté à ses propres problèmes et, en fonction de ces derniers, une méthode de différenciation spécifique est mise en place pour pallier le manque ressenti au niveau matière. Un lien entre notre travail et l'étude d'Astolfi permettra de faire le parallèle avec d'autres matières.

Selon Astolfi, « *l'erreur est plurielle* »

Il en distingue de plusieurs sortes et de plusieurs natures :

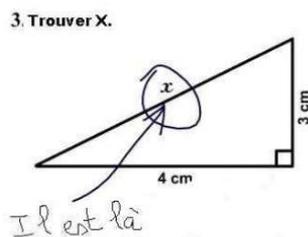
1. Des erreurs relevant de la compréhension des consignes
2. Des erreurs résultant d'habitudes scolaires
3. Des erreurs témoignant de conceptions ou représentations
4. Des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées
5. Des erreurs portant sur les démarches adoptées
6. Des erreurs liées à une charge cognitive trop importante
7. Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline
8. Des erreurs causées par la complexité du contenu

Nous classifions les erreurs des élèves dans ces 8 différentes classes, en essayant de créer des liens entre les catégories et les procédés de différenciation.

Lors de notre expérimentation, une des erreurs rencontrées est la mauvaise interprétation de la notion d'équation par les élèves. Celle-ci se rapporte à une mauvaise représentation de l'élève due à un manque de connaissances théoriques (point numéro 3) mais également à des habitudes scolaires au niveau du vocabulaire (point numéro 2). En effet, le vocabulaire est un des objectifs principaux de la première année. On insiste auprès des élèves pour qu'ils apprennent à s'exprimer avec les termes exacts. La méthode que nous utilisons pour permettre à l'élève de s'améliorer dans le cas où il utilise un terme à mauvais escient est un atelier permettant de reconnaître une équation en se basant sur la définition de celle-ci. Pour pallier au manque de vocabulaire, on va créer des exercices permettant de s'exercer par rapport à la théorie et servant à la mettre en application.

Nous avons aussi été confrontés à des difficultés causées par la complexité du contenu (point numéro 8). Dans les équations, le statut de la lettre est un rempart difficile à abattre. Pour aider l'élève dans cette démarche, nous utilisons un nouvel atelier dont le but est de positionner la lettre dans différentes situations et de donner de cette manière des exemples de son utilisation. Notre test diagnostique ne donnera bien évidemment pas une liste exhaustive de tous les types d'erreurs, mais par curiosité et pour prouver l'efficacité de la méthode, nous allons tenter d'appréhender celles qui n'ont pas été évoquées, afin d'y trouver également des solutions.

Dans les équations, le vocabulaire employé dans la consigne est primordial (point numéro 1). Des consignes peu claires ont tendance à semer le flou chez l'élève et entravent sa capacité à produire un résultat correct, comme en témoigne l'exemple suivant :



Au même titre, une mauvaise interprétation de la part de l'élève peut induire celui-ci en erreur. Ainsi, si un élève lit mal la consigne suivante : « Détermine les valeurs de x satisfaisant l'équation suivante » et qu'il interprète celle-ci en ne cherchant à chaque fois qu'une seule solution (alors qu'il pourrait, comme le sous-entend la consigne, y en avoir plusieurs), il risque de passer à côté des solutions attendues. Une technique permettant d'éviter les erreurs d'interprétation de la consigne, serait la relecture attentive. Ce travail, bien que devant être effectué par l'élève, nécessite l'insistance du professeur.

Quant aux erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées (point numéro 4), la plus fréquente est relative au mécanisme de compensation. Les élèves doivent mettre en place un tout nouveau cheminement intellectuel et faire appel à de nouvelles notions. Le cheminement n'est ni instinctif, ni logique sans avoir été expliqué (particulièrement lors de l'acquisition de notions liées aux opérations inverses). L'élève doit faire un effort d'abstraction. Dans l'apprentissage des équations, nous utilisons un procédé visuel pour illustrer le contenu. Dans la cas qui nous occupe, il s'agit des célèbres balances à plateaux dont l'équilibre garantit l'égalité.

Pour conclure, nous pensons qu'il est possible de rattacher notre pratique de différenciation, au sujet des équations dans notre cas, aux théories d'Astolfi. Il nous est même possible de les relier à d'autres disciplines. Ceci illustre parfaitement la transférabilité de notre méthode, d'une matière à l'autre, ainsi que les pistes de remédiations proposées lors des ateliers de différents types.

Annexe

Test diagnostique :

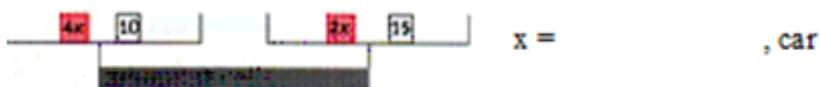
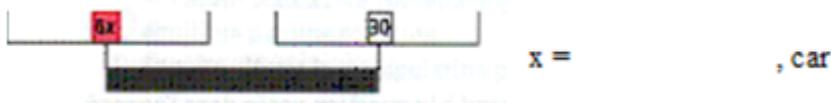
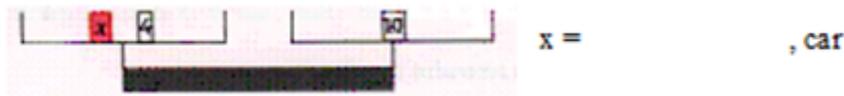
1) Pour moi, une équation c'est :

Exemple d'équation du 1^{er} degré :

Exemple d'équation d'un autre degré :

2) Les balances

Détermine, dans chacune de ces situations, la valeur de x pour que la balance soit en équilibre.
Ecris ton raisonnement.



3) Exercices d'applications

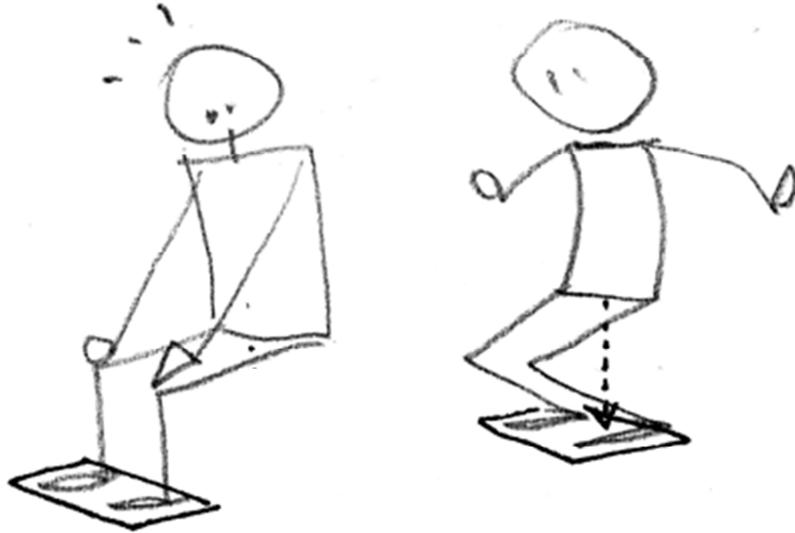
Détermine la valeur de x dans chacune de ses équations :

$3x = 8$	$x + 11 = 4$	$4x + 3 = 19$	$-2x + 1 = -3x - 6$
$-\frac{2}{3}x = 8$	$7x - 3 = 7x + 2$	$-(3x + 12) = -2 \cdot (6 - x)$	$3x - 4 = 3 \cdot (x - 1) - 1$

Groupe 2

Fiche de travail 1

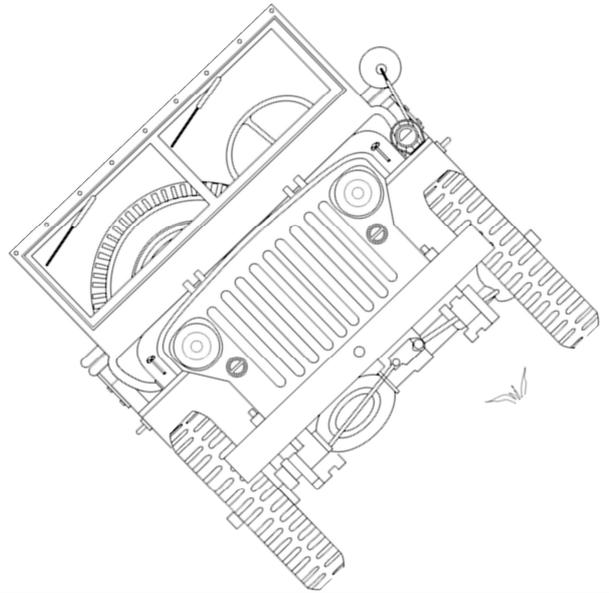
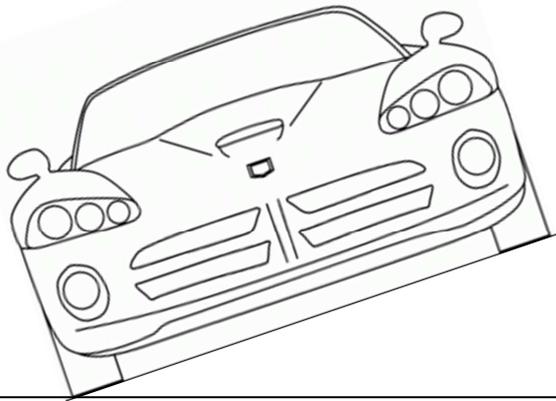
Lequel des deux bonhommes a l'équilibre le plus stable ? Justifie.



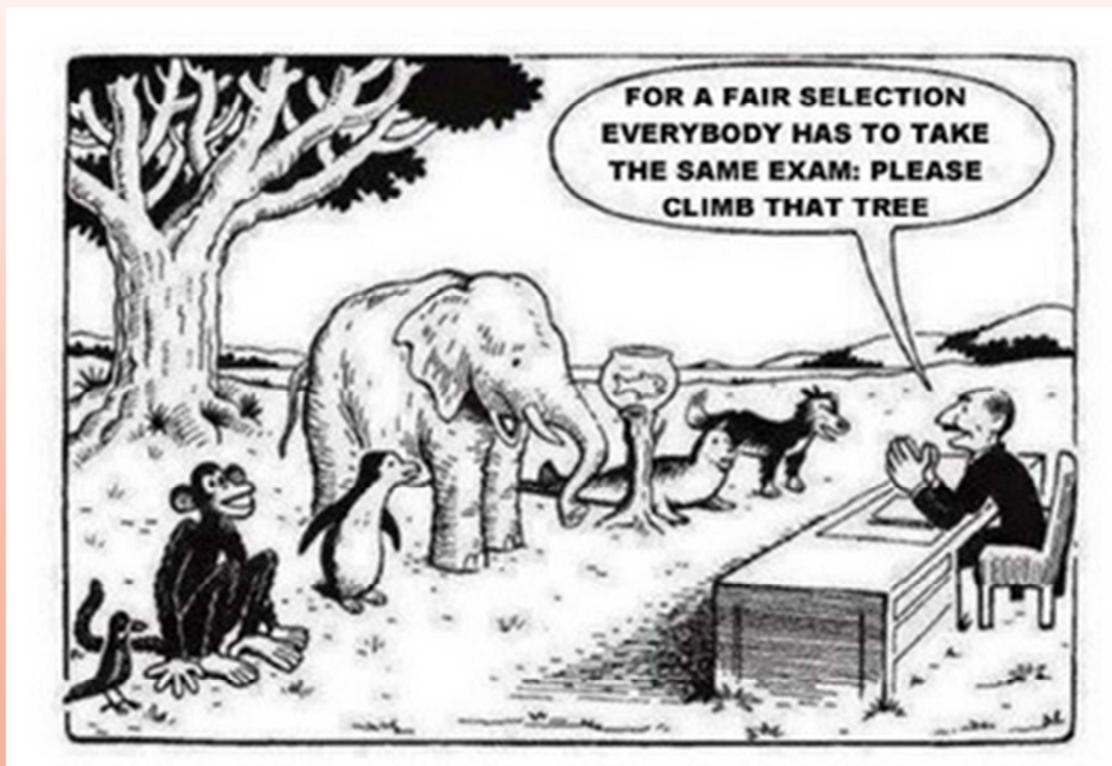
Groupe 2

Fiche de travail n°2

Le véhicule schématisé dans chacun des deux cas ci-dessous va-t-il basculer ? Justifie.



Vers une pédagogie de la réussite: pédagogie du contrat et groupe de besoins



Dossier de présentation de la pratique de différenciation mise en œuvre dans le cadre du cours de différenciation et dans le but d'une socialisation lors du colloque du 7 mai 2013 à Namur.

Examen de mai 2013

HABARU Marie,
KADDOURI Sarah,
PETILLON Julie,
WETZELS Yannick.

Table des matières

1.	Eléments de différenciation	2
1.1	POURQUOI ?	2
1.2	QUOI ?	3
1.3	COMMENT ?	3
1.4	QUAND ?	4
2.	Les principes de la pratique de différenciation mise en œuvre	4
2.1	Les trois principes fondamentaux de la pédagogie du contrat	4
a.	La liberté de dire « non »	4
b.	Le principe de négociation	5
c.	Le principe de l'engagement	5
2.2	Les groupes de besoins	5
3.	Planning et analyse de la pratique	6
a.	Etape 1 : Définition des conditions des pratiques pour l'élaboration du projet de différenciation	6
b.	Etape 2 : Présentation du projet et des conditions d'action aux élèves	8
c.	Etape 3 : Diagnostic et élaboration des groupes de besoin	9
d.	Etape 4 : Entretien entre le professeur et chaque groupe	10
e.	Etape 5 : Séances de travail en groupe à l'aide des fiches de travail	11
f.	Etape 6 : Evaluation globale formative	11
4.	Conclusion	12
5.	Bibliographie	13
6.	Annexes	14

1. Eléments de différenciation

1.1 POURQUOI ?

L'article 15 du « Décret Missions » de la Communauté Française de Belgique s'adresse aux établissements d'enseignement et donc aux enseignants : « Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée ».

Le but de ce décret est de lutter contre l'échec scolaire grâce à la pédagogie différenciée. Cependant peu d'enseignants mettent ce type de dispositif en place parce que beaucoup d'idées préconçues sont véhiculées : cela demande trop de temps (en général, le professeur a déjà du mal à boucler la matière à voir dans le programme), il est trop compliqué de gérer les difficultés de tous les élèves au sein de la classe, on ne sait pas comment s'y prendre ou encore, le temps de conception d'un tel dispositif est énorme. Ce fut d'ailleurs une réflexion apportée par divers membres du groupe lors de la construction de la pratique de différenciation : ils pensaient que cela ne serait pas réalisable.

Suite à nos différentes expérimentations en stage, nous avons relevé trois raisons principales d'exercer la différenciation :

- Chaque élève évolue à son propre rythme. Le professeur se doit de respecter la vitesse et les besoins de chacun pour permettre de progresser aisément en donnant le meilleur de lui-même.
- Les différences (socioculturelles, financières et de styles d'apprentissage) entre les élèves ne doivent pas devenir des sources d'inégalités. Par exemple, le manque de variation de stratégie d'enseignement valorise toujours les mêmes élèves : un enseignant donnant son cours de façon très auditive ne va capter que l'attention des élèves ayant le même style d'apprentissage dominant. Les jeunes qui sont plus visuels ou kinesthésiques auront beaucoup plus de difficultés à comprendre les notions vues en classe et risquent de décrocher assez rapidement.
- Afin de mettre en place une pédagogie de la réussite, c'est-à-dire permettre à chaque élève de rencontrer des situations dans lesquelles il pourra réussir et prendre confiance à un moment précis de son apprentissage.

Nous pensons également que différencier permet d'aider l'élève en le rendant acteur de son apprentissage et aussi d'éveiller son désir d'apprendre en acquérant des compétences. De même, la différenciation permet d'apporter une aide et une remédiation plus ou moins personnalisée (dans la mesure des possibilités).

1.2 QUOI ?

Jacqueline Caron nous explique dans « Apprivoiser les différences » qu'il existe quatre types de différenciations (sur les contenus, les processus, les structures et les productions) et qu'il est important de cibler la plus pertinente, celle qui sera mise en place dans la situation d'apprentissage car "on ne peut pas différencier tout le temps".

Grâce à la mise en place de la pédagogie du contrat et l'utilisation de groupes de besoins, nous différencions les processus et les structures. En effet, nous faisons varier les modes d'apprentissage des élèves grâce à des cheminements différents. Ceux-ci sont mis en place en fonction des difficultés des élèves. Par ce type de différenciation, nous souhaitons atteindre les objectifs fixés par les programmes tout en laissant aux élèves le choix de l'itinéraire à suivre pour y parvenir.

1.3 COMMENT ?

Nous avons mis en place une différenciation planifiée. En effet, la première étape de cette pratique de différenciation est d'identifier les difficultés des élèves grâce à un test diagnostique. Le professeur intervient ensuite en adaptant l'apprentissage en fonction de l'hétérogénéité de la classe :

- Formation de groupes de besoins ;
- Etablissement des contrats ;
- Travail en groupe ;
- Test d'évolution : évaluation formative globale.

Afin de rendre la pratique optimale, nous estimons qu'il est préférable de remplir plusieurs des conditions suivantes :

- Différencier ne se fait pas seul, il serait bénéfique de travailler au sein d'une équipe pédagogique dans le but d'améliorer la productivité : il faut un minimum d'outils et n'oublions pas que « plusieurs têtes valent mieux qu'une ». Cela permet également de surmonter les difficultés plus facilement.
- Prévoir un emploi du temps souple, pourquoi ne pas accorder une partie de chaque heure de cours à de la différenciation ? Nous aurions en effet aimé avoir cette opportunité lors de nos expérimentations.
- S'assurer de ne pas surcharger l'élève de travail car il n'est pas toujours évident pour lui de combiner l'ensemble de ses cours.
- Sensibiliser les parents à ce type de pratique afin qu'ils puissent suivre l'évolution directe de leur enfant.

1.4 QUAND ?

Il est possible de différencier à trois moments d'un apprentissage :

- Avant l'apprentissage ;
- En cours d'apprentissage ;
- Après l'apprentissage.

C'est d'ailleurs cette dernière que nous avons mise en place. Le moment le plus aisé pour faire de la différenciation se situe après l'évaluation formative qui permet de diagnostiquer les difficultés des élèves. Ce type de différenciation permet soit de consolider les apprentissages soit de les enrichir. En effet, cette démarche est centrée sur l'évaluation et le développement des compétences : c'est l'identification des difficultés liées aux savoirs, savoir-faire et aux familles de tâches.

Il faut cependant être vigilant à ne pas simplement ajouter des explications ou des fiches d'exercices, ce qui équivaut juste à une augmentation de la quantité de pratiques et non pas à la qualité et à l'adaptation des moyens et des interventions. Il est également important de miser sur la variété des aides offertes à l'élève.

2. Les principes de la pratique de différenciation mise en œuvre

2.1 Les trois principes fondamentaux de la pédagogie du contrat

Un contrat est un accord négocié entre des partenaires qui se reconnaissent comme tels, dont le but est de réaliser un objectif. Cette pédagogie se fonde sur trois principes :

a. La liberté de dire « non »

La première étape de cette pratique est l'instauration d'un dialogue entre le professeur et l'élève qui négocient les modalités du contrat au point de vue des objectifs à atteindre et des moyens mis en œuvre pour y parvenir.

C'est une étape importante car cette pédagogie se base sur la volonté des deux groupes d'intervenants de travailler ensemble vers une même concrétisation finale. Il est important de laisser le choix aux apprenants de s'impliquer ou non dans cette démarche.

Néanmoins, cette étape est faussée car en général, le professeur présente les objectifs de façon à convaincre. Il s'agit ici plus d'une « manipulation » pour que l'élève ait cette sensation de liberté, de décision, mais en réduisant malgré tout sa marge de manœuvre. En effet, la démarche est présentée de façon à convaincre l'élève qu'il est préférable pour lui d'accepter cette marche à suivre pour remédier à ses difficultés. Le but est de convenir d'un contrat qui suit les attentes du professeur tout en provoquant la motivation des élèves et donc leur implication.

b. Le principe de négociation

Le deuxième temps fort dans la pédagogie du contrat est la rencontre entre le groupe (ou l'élève) et professeur pour la négociation des différentes parties du contrat :

- Échéance
- Moyens prévus
- Type de production finale
- Aides
- Contraintes à respecter

Cette négociation, si elle est prise au sérieux par le professeur, provoque chez l'élève un sentiment d'écoute et d'attention car cela lui donne une emprise sur son apprentissage, il s'en sent preneur. Il faut une réelle collaboration entre l'enseignant et l'élève.

Cette étape est d'autant plus importante dans le cadre scolaire car elle compense la fausse liberté de pouvoir dire « non » aux termes dudit contrat. Le professeur doit laisser la place aux élèves, pour leur montrer qu'il les respecte et qu'ils sont les propres architectes des plans de leur réussite.

c. Le principe de l'engagement

Il s'agit de l'étape de formalisation par la signature du contrat. Cette volonté de l'honorer permet à l'élève de se rendre compte qu'il est l'acteur principal de son apprentissage et qu'il doit en prendre le contrôle. Cela entraîne chez l'élève le développement de son autonomie et sa responsabilisation.

2.2 Les groupes de besoins

Les groupes de besoins sont créés en fonction des difficultés rencontrées lors de l'évaluation diagnostique. Imposer ces équipes de travail peut être compliqué s'il existe des inimitiés entre les élèves mais pourrait éventuellement permettre d'apaiser les tensions et de favoriser les travaux de groupe en incluant une clause dans le contrat stipulant qu'il s'agit d'un objectif à atteindre. Si malgré tout, ce n'est toujours pas possible de mettre en place le travail de groupe, le contrat pourra toujours être rédigé afin de former des duos et/ou de se concentrer sur les difficultés d'un seul élève.

3. Planning et analyse de la pratique

Voici la planification de notre pratique de différenciation, elle est généralisée sous forme de tableau. Elle sera ensuite explicitée:

Etape	Tâche
1	Définition des conditions des pratiques pour l'élaboration du projet de différenciation.
2	Présentation du projet et des conditions d'action aux élèves.
3	Diagnostic et élaboration des groupes de besoins.
4	Entretien entre le professeur et chaque groupe.
5	Séances de travail en groupe à l'aide des fiches de travail.
6	Evaluation globale formative.

a. Etape 1 : Définition des conditions des pratiques pour l'élaboration du projet de différenciation

Il faut ici définir les conditions dans lesquelles sera mise en place la pratique de différenciation. Il est important d'identifier :

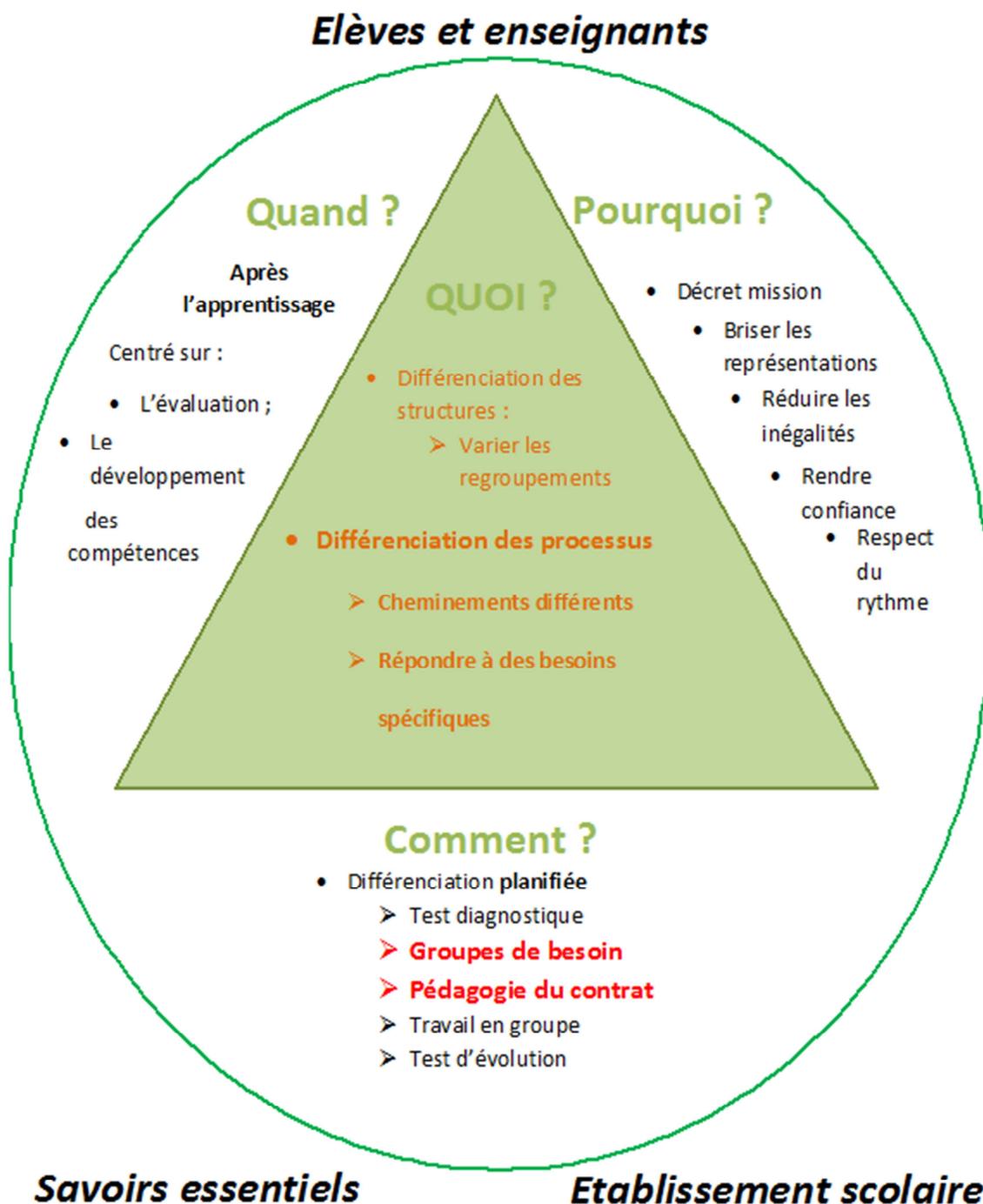
- La classe où aura lieu la pratique de différenciation ;
- Les objectifs généraux à travailler – en termes de savoirs, savoir-faire, famille de tâches ou (macro)compétences – pour ce faire, il est important de se référer au programme de l'année d'étude.
- La matière à travailler (sujet posant problème pour la majorité des élèves).

Nous avons par exemple décidé de travailler dans une classe de 3TSA (transition sciences appliquées) à l'institut Sainte-Thérèse d'Avila sur le chapitre de la statique. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur les savoir-faire du programme et les différentes familles de tâches qu'il est possible d'exercer à travers ce chapitre.

Savoir-faire identifiés	Familles de tâches visées
A partir d'une situation concrète (objet sur un plan horizontal ou incliné, objet suspendu), identifier les forces qui agissent sur l'objet et rechercher s'il est en équilibre statique ou non.	FT 1 : Décrire, expliquer/interpréter le fonctionnement d'un objet – prévoir l'évolution d'un phénomène. FT4 : Présenter sous une autre forme une information, un concept, un processus ou un phénomène naturel.

Il est donc nécessaire de définir à chaque fois le Quoi, le Quand, le Comment et Le Pourquoi du dispositif de différenciation. En ce qui concerne notre pratique de différenciation, voici un résumé schématique de ces différents éléments :

Vers une pédagogie de la réussite...



L'organisation temporelle et spatiale sont également des points non négligeables demandant un minimum de réflexion afin d'assurer la bonne réussite de la pratique.

Nous pensons qu'il serait porteur de consacrer une heure par semaine au travail des situations d'apprentissages centrées sur le dispositif de différenciation.

Il s'agit d'une étape fondamentale car elle permet de définir le cadre de mise en place du dispositif de différenciation. De plus, Davy Eïto précise également dans un essai pédagogique intitulé *La pédagogie du contrat* que : « Une séance de pédagogie différenciée ne peut être mise en place que si l'enseignant possède une batterie d'informations complète et précise sur les différences de réussite des élèves dans l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire, ainsi que sur les différences d'appropriation des compétences ».

b. Etape 2 : Présentation du projet et des conditions d'action aux élèves

Il est important de consacrer du temps pour faire part du projet aux élèves.

Pour ce faire, il est nécessaire de leur présenter le principe de la pédagogie par contrat et d'explicitier les différentes étapes du processus de différenciation :

- Test diagnostique ;
- Formation des groupes de besoins ;
- Travail par groupe ;
- Evaluation de l'évolution ;

L'élève doit être prévenu de l'organisation spatiale et temporelle (temps prévu à l'horaire, local de réunion,...) et des moyens mis à sa disposition (fiche de travail, personnes ressources) ainsi que du sujet sur lequel portera la pratique (sujet-matière).

Afin de motiver les élèves, il est important de faire en sorte qu'ils se sentent concernés en leur demandant par exemple « Qui parmi vous, a envie de réussir son examen ? ». Il est ensuite important de mettre l'accent sur les bénéfices de la pratique et leur « liberté » de choix.

Cependant, il faut également rappeler à l'élève les contraintes de ce type de dispositif : l'élève doit prendre conscience que son implication doit être complète et donc qu'il y aura sanction s'il ne respecte pas ses engagements.

Ces sanctions en cas de non-respect du contrat sont à prévoir pour responsabiliser l'étudiant dans sa route vers la réussite. Il est par exemple possible de doubler le nombre de fiches de travail à réaliser au terme de chaque séance.

Il faut également rappeler aux élèves n'ayant pas de difficultés particulières face à la matière sélectionnée que des activités de dépassement seront prévues pour eux.

A la suite de la présentation et de l'acceptation du dispositif par l'ensemble des élèves, il est important de noter au journal de classe les dates correspondant aux différentes étapes du processus. Après réflexion, il nous semble judicieux d'ajouter une remarque à faire signer par les parents. Cette remarque expliciterait la pratique mise en place et solliciterait l'attention particulière des parents concernant la prise en charge des difficultés personnelles de leur enfant.

c. Etape 3 : Diagnostic et élaboration des groupes de besoin

Les élèves ont souvent beaucoup de difficultés à identifier et/ou expliquer les raisons de leurs lacunes. Le premier devoir du professeur est donc de les y aider. C'est pour cette raison que l'enseignant met en place un test individuel et formatif qui sera appelé test diagnostique.

Celui-ci sera basé sur les objectifs communs à acquérir par l'élève (référence au programme – savoirs/savoir-faire et familles de tâches). Si le programme fait l'inventaire de beaucoup de savoir-faire, il est pertinent de ne s'attarder que sur deux ou trois d'entre eux. Nous déconseillons cependant d'interroger les élèves sur les savoirs à acquérir car ils ne sont pas préparés à l'évaluation.

De plus, une réflexion est à mener autour du nombre de questions qui seront intégrées dans le test ainsi qu'au mode de correction utilisé. En effet, un test comprenant un grand nombre de questions pourrait ne pas laisser le temps à l'élève d'y répondre correctement. Celui-ci pourrait alors décider de le « bâcler » et ainsi fausser les résultats. Concernant la correction de ces tests, nous pensons peu judicieux d'utiliser un système de cotation mais plus intéressant d'utiliser une grille d'« évaluation » qui mettrait en évidence les difficultés rencontrées par l'élève en terme d'acquis, en voie d'acquisition ou non-acquis. Vous trouverez en annexe n°1 des exemples de tests diagnostiques.

Suite au test diagnostique, le professeur va analyser les difficultés des élèves. Pour ce faire, nous avons complété le tableau suivant. Il s'agit toujours ici de l'exemple mis en place dans une classe de 3TSA de l'Institut Sainte-Thérèse d'Avila à Chênée.

Elèves	Difficultés rencontrées par les élèves		
	Savoir-faire	FT1	FT4
Stéphanie D.		X	X
Maxime D.	X	X	X
Hugo D.		X	X
Leila E.			
Arnaud F.		X	
Kimberly G.	X	X	X
Célia G.			
Rémi J.			
Manon R.		X	X

Grâce à ce tableau d'analyse, nous avons pu mettre en place 3 types de groupes de besoins :

- Le groupe 1 : Elèves n'ayant aucune difficulté et pour qui il est possible de proposer des exercices de dépassement.
- Le groupe 2 : Elèves éprouvant des difficultés concernant 1 ou 2 famille(s) de tâches.
- Le groupe 3 : Elèves en grandes difficultés tant au niveau de la matière que de la maîtrise des familles de tâches.

Groupe	Difficultés	Elèves
1	Aucune	Leila E. Célia G. Rémi J.
2	FT1 et / ou FT4	Stéphanie D. Arnaud F. Manon R
3	(S-F) / FT1 / FT4	Maxime D. Kimberly G Hugo D. *

* Hugo D est placé dans le groupe ayant le plus de difficultés car il est atteint de dyscalculie, dysphasie et dyslexie.

Placer les élèves dans des groupes de besoins permet de rendre ces groupes temporairement homogènes et facilite ainsi la gestion des difficultés des élèves pour le professeur. Cependant il est tout à fait possible de rédiger ces contrats de façon individuelle.

d. Etape 4 : Entretien entre le professeur et chaque groupe

Lors de cette étape, les deux partenaires (élèves du groupe et professeur) discutent des modalités du contrat pédagogique et définissent les différents engagements à prendre en fonction des besoins du groupe.

Par ailleurs, il s'agit du moment où le professeur rappelle aux élèves que le contrat entraîne un engagement réciproque des 2 parties concernées. Il est aussi question de réaliser avec les élèves un retour sur le test formatif qu'ils ont réalisé.

Nous demandons donc à l'élève d'analyser les résultats de son test afin de faire émerger les difficultés qu'il a rencontrées et de proposer des pistes de remédiation à ses difficultés. Le groupe fixe ensuite les modalités et les objectifs à atteindre.

Les différents points à négocier sont les suivants :

- L'échéance ;
- Les moyens prévus ;
- Le type de production finale ;
- Les aides à disposition de l'élève ;
- Les contraintes à respecter.

Il est important de définir et délimiter clairement l'aide apportée par le professeur au cours du travail mené pendant les activités d'apprentissage du dispositif de différenciation. En effet, il faut s'assurer que l'élève ne se repose pas sur cette aide qui lui est offerte mais qu'il soit réellement acteur de son apprentissage. Vous trouverez en annexe n°2 : des exemples de contrats établis.

Grâce à cette étape, l'élève prend conscience du travail qu'il lui faut fournir pour atteindre les objectifs fixés et respecter son engagement. Par ailleurs, le principe d'engagement bilatéral et de négociation entraîne chez l'élève un sentiment d'écoute et d'attention mais lui donne également la possibilité d'avoir une emprise sur son apprentissage.

e. Etape 5 : Séances de travail en groupe à l'aide des fiches de travail

La fiche de travail est l'outil qui permettra à l'élève d'atteindre ses objectifs. Il est donc très important qu'elle soit construite avec la plus grande attention par le professeur afin de rendre la pratique de différenciation la plus porteuse de sens et efficace possible.

En plus des fiches de travail, nous avons mis en place des fiches d'auto-évaluation afin que l'élève puisse identifier ses propres erreurs et tenter d'y apporter lui-même une remédiation. Le but de ce type de fiche est de développer l'autonomie de l'élève.

Par ailleurs, sur chaque fiche d'auto-évaluation, il est demandé à l'élève d'évaluer son niveau de satisfaction face au travail fourni. Cela lui permet de prendre conscience du chemin qu'il a encore à parcourir. Vous trouverez en annexe n°3 des exemples de fiches de travail et de fiches d'autoévaluation.

Afin de favoriser le travail en groupe, il est important d'organiser la classe en espaces de travail différents pour chaque groupe. Nommer un responsable par groupe à chaque séance peut être intéressant afin qu'il gère la « discipline » du groupe en s'assurant que le niveau sonore ne grimpe pas trop ou que des déplacements inutiles n'aient pas lieu afin de ne pas gêner le travail des autres groupes.

f. Etape 6 : Evaluation globale formative

Suite aux séances de travail en groupe, la dernière heure de la planification est réservée à l'évaluation formative individuelle qui permettra d'émettre une appréciation de l'évolution et de la réussite de la pratique de différenciation. Vous trouverez en annexe n°4 des exemples de test d'évaluation globale ainsi que les grilles de correction.

Cette évaluation sera accompagnée d'une grille de correction afin que l'élève puisse identifier les lacunes qui pourraient persister. Dans cette situation, il serait intéressant d'établir un nouveau contrat avec de nouveaux objectifs et éventuellement former de nouveaux groupes de besoins.

Ce moment peut être choisi pour évaluer avec les élèves au cours d'une discussion, la portée du dispositif établi. Cela pourrait consister en un temps de partage et d'écoute en vue de l'amélioration du dispositif grâce au feedback des élèves. Il est essentiel que le professeur soit ouvert à la critique et mette en place un climat de confiance et de respect mutuel.

Suite à cette analyse, nous avons pu constater une évolution positive des résultats des élèves. Certes, tous n'ont pas acquis une maîtrise parfaite des éléments travaillés mais nous avons constaté une amélioration des résultats chez chacun des élèves qui s'étaient impliqués dans ce projet. Nous pouvons donc émettre la possibilité que notre pratique de différenciation a porté ses fruits.

4. Conclusion

Suite aux différentes exploitations que nous avons réalisées ainsi qu'aux réflexions que nous avons menées, nous pouvons dire que le contrat de réussite et la création de groupes de besoins permet le développement de compétences chez l'apprenant. Cela nous a permis de mettre également en avant que la pratique enrichit également l'interaction sociocognitive au sein du groupe, améliore la relation entre le professeur et les élèves, permet de développer l'autonomie et offre aux jeunes un cadre rassurant ainsi qu'un certain champ de liberté.

Le professeur peut également grâce à ce type de fonctionnement réaliser une analyse réflexive lui permettant d'identifier précisément les difficultés des élèves et ainsi de modifier sa pratique future et au besoin de prévoir des remédiations.

Le contrat permet la liaison entre le professeur et les parents. Par le biais de l'engagement pris par l'élève, les parents savent exactement ce que leur enfant doit fournir comme travail pour assurer sa réussite à la prochaine évaluation. Cela favorise donc la communication avec les parents et leur permet de mieux appréhender les difficultés de leur enfant.

Un des avantages de ce processus de différenciation est qu'il arrive à toucher les élèves découragés car il instaure un climat d'écoute. L'élève se sent compris par l'enseignant car on s'intéresse à lui, à ses propres difficultés. Cela peut entraîner le retour de la motivation et la remise de l'apprenant sur les rails de la scolarité.

Nous ajoutons en conclusion de ce travail que malgré nos appréhensions sur la faisabilité et l'efficacité de ce genre de pratique dans les classes lors de nos stages, nous avons tous été agréablement surpris de l'efficacité de ce dispositif, malgré un temps d'exploitation trop court. A l'avenir, en tant que professeur nous avons tous le désir de transférer et d'exploiter cette expérience dans nos futures classes.

5. Bibliographie

Les ouvrages :

- CARON J. Apprivoiser les différences, éditions de la Chenelière, Montréal, 2003.
- PRZEMYCKI H. La pédagogie différenciée, édition Hachette, Paris, 2004.
- MEIRIEU P. Apprendre... Oui mais comment ?, éditions ESF, Paris, 1992.
- De Vecchi G. Aider les élèves à apprendre, édition Hachette, Paris, 2010

Autres références :

- EITO D, Un essai de pédagogie différenciée, La pédagogie de contrat, IUFM de la Réunion, 1999-2000.
- « Décret Mission ». Communauté Française de Belgique, 1997.
- Programme de sciences (5h), 2^{ème} degré humanité générales et technologies (D/2009/7362/09).

6. Annexes

Annexe n°1 : Test diagnostique

Nom :	Test : L'équilibre.	Date :
Prénom :		Savoir-faire :
Classe :		FT 1 : FT 4 :
		TOTAL :

1) Donne un exemple pour chaque type d'équilibre : → **S-F**

Equilibre stable	Equilibre instable	Equilibre indifférent

2) Explique et argumente ces différents cas du quotidien : → **S-F**

a) Dans le bus, pourquoi écarte-t-on les pieds à chaque coup de frein du chauffeur ?

b) Quelle voiture choisirais-tu entre une Porsche et une camionnette pour faire une course sur un circuit si leur moteurs étaient les mêmes ?

Nom :

Classe :

Prénom :

Date :

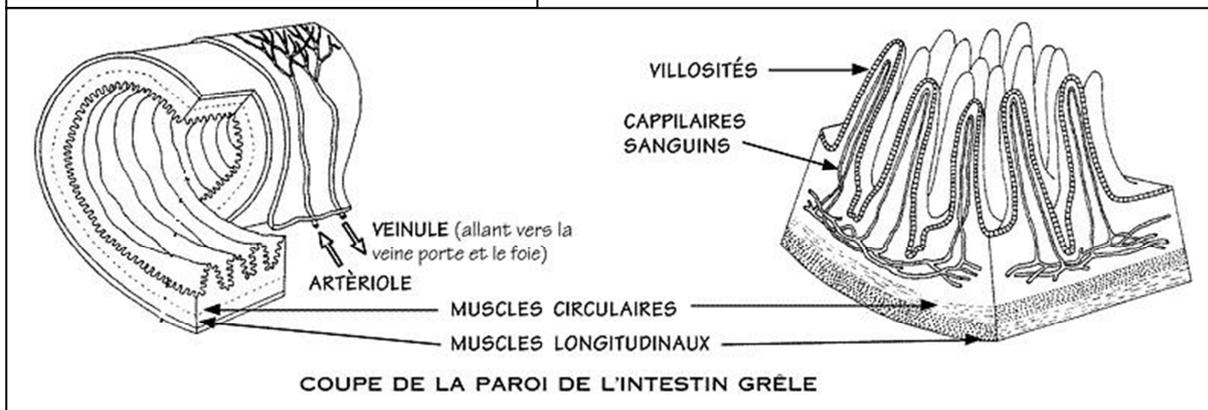
Tâche : le système digestif

Ces derniers temps, je me rends compte que je vais de plus en plus aux toilettes, mes selles sont plus molles que d'habitude et cela m'inquiète. J'ai fait une petite recherche sur internet pour essayer de comprendre ce qui m'arrive. J'ai trouvé ces textes :

La diarrhée est une quantité de selles émises dans un volume plus important que la normale, (> 300g/j) et avec une plus grande fréquence (>3 selles / jour). Les selles sont généralement liquides, mais parfois simplement molles et accompagnées d'un cortège de symptômes variables dépendant de la cause de la diarrhée.

Le côlon (portion du gros intestin) est le dernier segment du tube digestif. Il fait suite à l'intestin grêle et s'étend jusqu'à l'anus. Son rôle est d'absorber l'eau contenue dans le bol alimentaire avant de l'éliminer sous forme de selles.

La diarrhée est un phénomène dérangerant qui nous arrive à tous. Elle s'explique par une présence excessive d'eau dans les selles. Ce n'est donc pas plus « sale » ou même « dégoûtant » que des selles normales !



Explique en 3-4 lignes maximum le phénomène dont parlent les textes en faisant référence à ce que tu as appris en cours à ce sujet. N'hésite pas à faire des liens entre les deux types d'intestins et à t'aider des documents ci-dessus !

.....

.....

.....

.....

Sciences de base		Grille d'évaluation de tâche		
Nom de l'élève : Classe : 3GT2-3TT2 Date : Professeur : M. Collette				
<u>Sujet</u> : Absorption d'eau dans le gros intestin				
Critères	Indicateurs	Acquis	En voie d'acquisition	Non acquis
► Appropriation <ul style="list-style-type: none"> - Formulation de questions et d'hypothèses pertinentes - Interprétation correcte du problème 	<ul style="list-style-type: none"> - Hypothèse : diarrhée = mauvais fonctionnement du gros intestin - Problème : trop d'eau dans les selles 			
► Investigation <ul style="list-style-type: none"> - Recueil pertinent des informations 	<ul style="list-style-type: none"> - les informations présentées dans la réponse sont en rapport avec l'hypothèse et le problème 			
► Traitement de l'information <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation de concepts, modèles, principes pour élaborer des explications 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du concept d'absorption des nutriments dans l'intestin grêle pour établir un lien 			
► Structuration/validation <ul style="list-style-type: none"> - Mise en ordre des informations recueillies 	<ul style="list-style-type: none"> - L'explication est présentée de façon structurée, les informations sont dans un ordre logique 			
► Communication <ul style="list-style-type: none"> - Communication écrite dans une langue correcte et précise - Forme de présentation adaptée, dans le respect des consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - Les fautes d'orthographe ne sont pas trop nombreuses (moins de 5), le langage est correct et l'écriture est lisible - la réponse tient sur 3-4 lignes 			
► Implication <ul style="list-style-type: none"> - Curiosité/autonomie/initiative 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève a reformulé les informations avec ses mots. 			

Annexe n° 2 : Exemples de contrat

Contrat pédagogique

Partenaires Elèves :	Professeur :
Engagement :	
Échéance :	
Réalisation : Production finale : Les moyens : Les aides :	
Contraintes à respecter :	
Signatures :	

Contrat pédagogique

Partenaires Elèves :	Professeur :
Engagement :	
Échéance :	
Réalisation : Production finale : Les moyens : Les aides :	
Contraintes à respecter :	
Signatures :	

CONTRAT DE RÉUSSITE

Partie de l'élève: L.S.	Partie du professeur : M. Habaru
<p><u>Indicateurs non-acquis :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du concept d'absorption des nutriments dans l'intestin grêle pour établir un lien. - La réponse tient sur 3-4 lignes <p>➔ Ce que je peux faire pour réussir :</p> <p>Je dois apprendre à expliquer avec des plus petites phrases et écrire tout ce qui me rappelle ce qu'on a vu en classe.</p> <p><u>Indicateurs partiellement acquis :</u></p> <p>La réponse tient sur 3-4 lignes</p> <p>➔ Ce que je peux faire pour m'améliorer :</p> <p>Je dois bien m'entraîner à faire des synthèses avec des phrases simples.</p>	<p><u>Pistes de remédiations :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A réaliser par toi-même à domicile : S'exercer à réexpliquer les concepts vus en classe sous forme de liste d'idées et les transformer en texte continu. - A réaliser en classe avec le professeur : - Créer une « table des matières » au début de chaque chapitre et faire les liens entre les différentes parties. - Essayer de reformuler avec tes propres mots ce qu'on voit comme concepts et me demander si tu es assez synthétique et complète. <p>Signatures :</p>
<p><u>Respect du contrat :</u> Faire des liens avec la théorie : parfait ! continue !</p> <p>Être synthétique : ce n'est pas encore parfait, travaille encore sous forme de listes et évite de te répéter dans tes explications.</p>	

CONTRAT DE RÉUSSITE

Partie de l'élève : L.P.	Partie du professeur : M. Habaru
<p><u>Indicateurs non-acquis :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Identifier le problème- Faire des liens <p>➔ Ce que je peux faire pour réussir :</p> <p>Je dois apprendre à trouver le problème en plus de l'explication et faire des liens avec ce qu'on a vu en classe.</p> <p><u>Indicateurs partiellement acquis :</u></p> <p>Présenter la réponse</p> <p>➔ Ce que je peux faire pour m'améliorer :</p> <p>Faire avec mes mots et ne pas recopier les textes.</p>	<p><u>Pistes de remédiations :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- A réaliser par toi-même à domicile : S'exercer à réexpliquer les concepts vus en classe sous forme de liste d'idées et les transformer en texte continu.- A réaliser en classe avec le professeur :- On apprendra ensemble à identifier des problèmes dans des situations concrètes (textes, graphiques, schémas, ...)- Essayer de reformuler avec tes propres mots ce qu'on voit comme concepts. <p>Signatures :</p>
<p><u>Respect du contrat :</u> Identifier le problème : parfait ! continue !</p> <p>Faire des liens : de nouveau, tu ne fais pas de référence à la théorie vue en classe.</p> <p>Présenter la réponse : tu dois avoir plus confiance en toi, tu restes encore trop attaché aux phrases du texte. Explique-toi avec tes propres mots.</p>	

Annexe n° 3 : Exemples de fiches de travail

Groupe 1

Fiche de travail n°3

Une cuisine de rêve

Tes voisins veulent réaménager leur maison et rêvent d'une cuisine ouverte comme celle-ci :



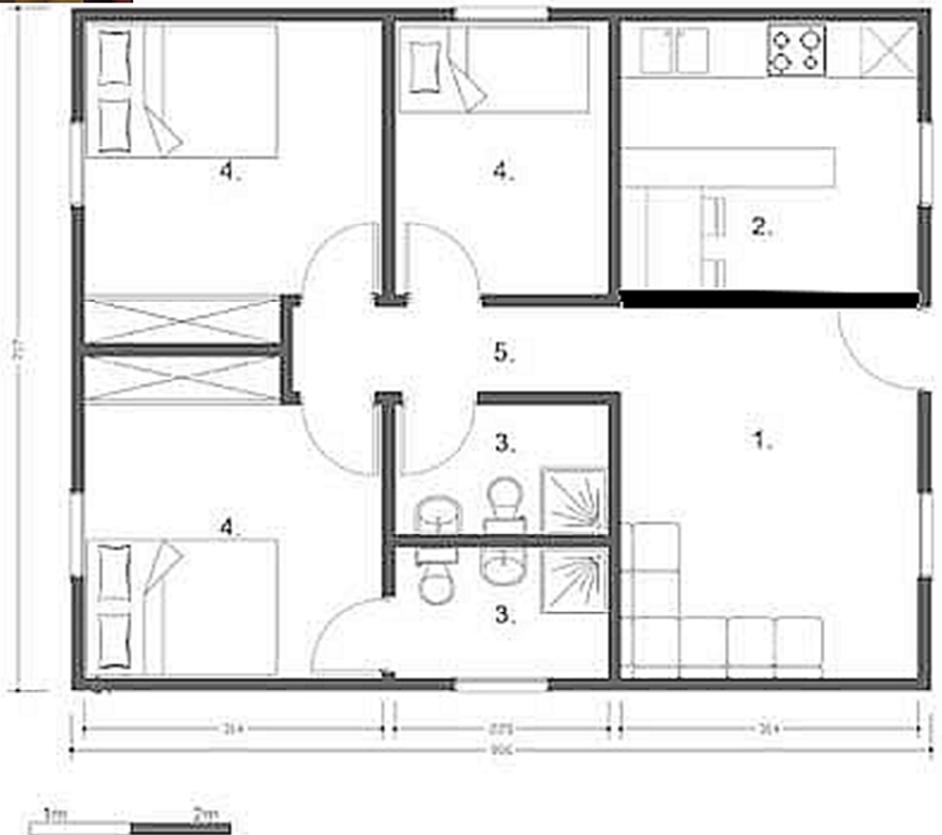
Pour construire ce type de cuisine, il faut abattre un mur. Mais lorsqu'ils tombent sur les plans de l'architecte de la maison, ceux-ci révèlent un problème de taille !

Légende

1. Salon
2. Cuisine
3. Salle de bains
4. Chambre
5. Couloir

 Mur porteur

Le mur foncé entre la cuisine et le salon est le mur à abattre pour créer la nouvelle cuisine.



Un mur portant est un mur ayant une fonction de stabilité de la structure globale d'une construction, il soutient un plancher, un plafond, un étage,...

A ton avis, que peut-il se passer si tes voisins détruisent ce mur ? Peuvent-ils construire la nouvelle cuisine ?

Groupe 1

Fiche de travail n°3

Une cuisine de rêve

Tes voisins veulent réaménager leur maison et rêvent d'une cuisine ouverte comme celle-ci :



révèlent un problème de taille !



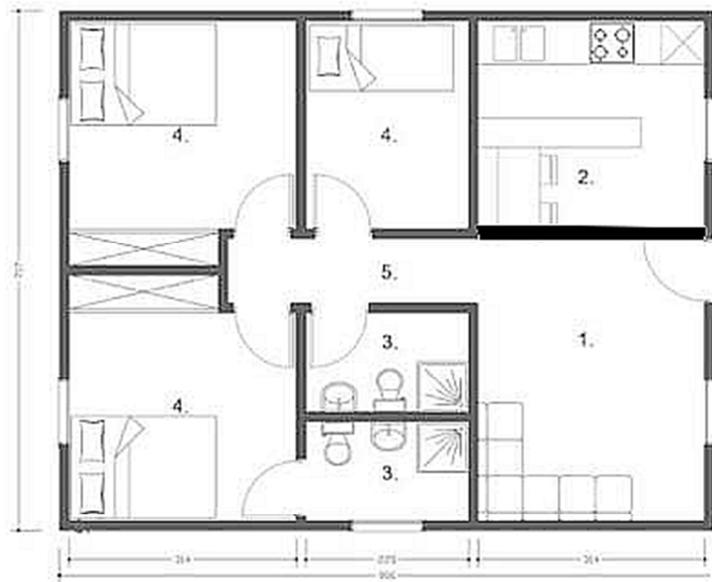
Pour construire ce type de cuisine, il faut abattre un mur. Mais lorsqu'ils tombent sur les plans de l'architecte de la maison, ceux-ci

Légende

- 6. Salon
- 7. Cuisine
- 8. Salle de bains
- 9. Chambre
- 10. Couloir



Mur porteur



Le mur foncé entre la cuisine et le salon est le mur à abattre pour créer la nouvelle cuisine.

Un mur portant est un mur ayant une fonction de stabilité de la structure globale d'une construction, il soutient un plancher, un plafond, un étage,...

A ton avis, que peut-il se passer si tes voisins détruisent ce mur ? Peuvent-ils construire la nouvelle cuisine ?

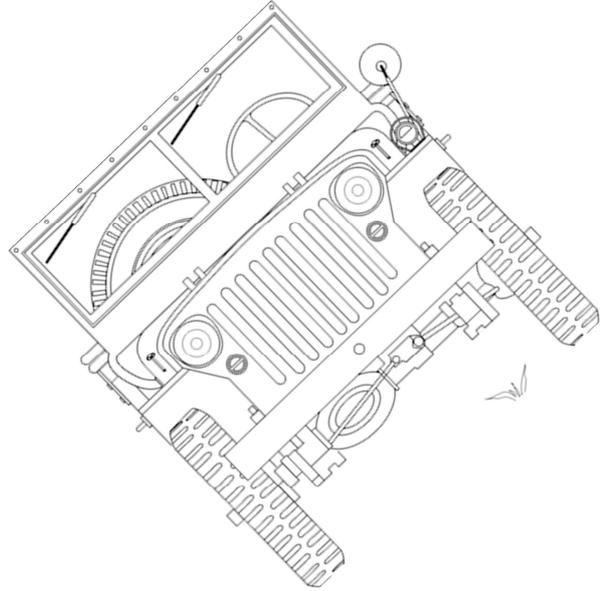
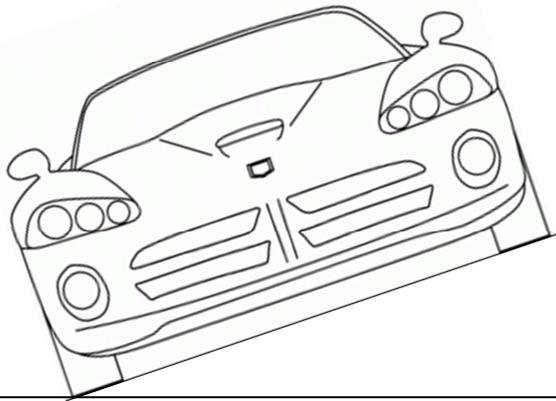
Non, ils ne peuvent pas la construire car la destruction du mur porteur pourrait compromettre l'équilibre de la maison et celle-ci pourrait s'affaisser, voir s'écrouler.

Suis-je satisfait de ma prestation ? OUI/NON ? Pourquoi ?

Groupe 2

Fiche de travail n°2

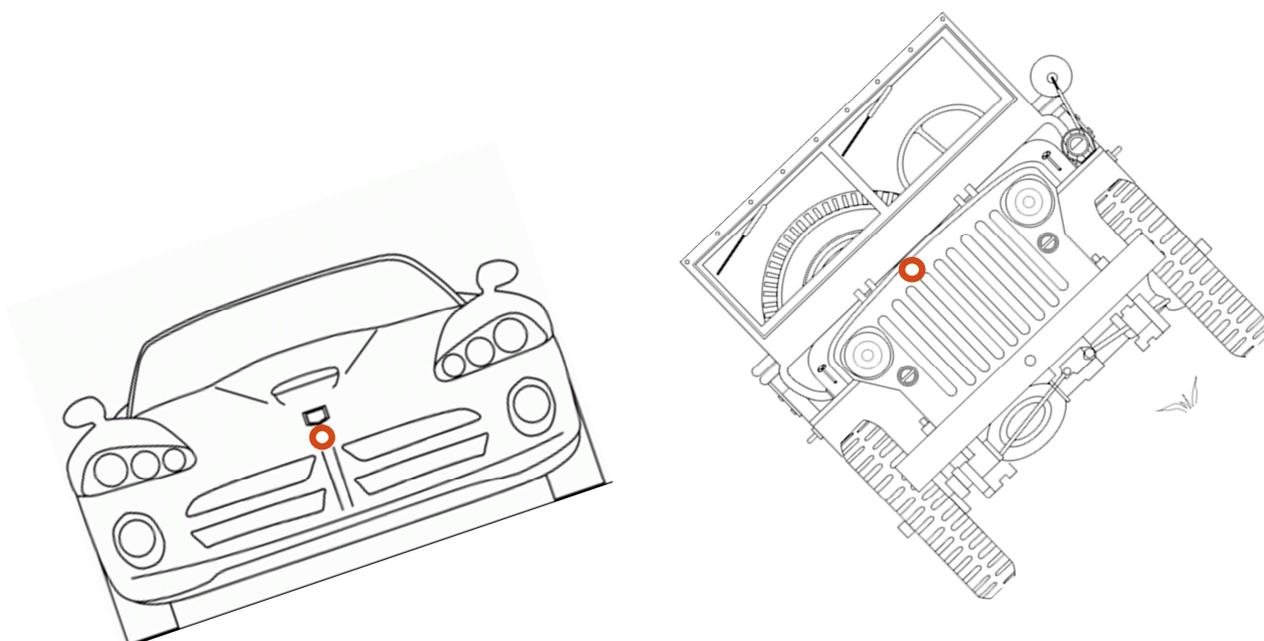
Le véhicule schématisé dans chacun des deux cas ci-dessous va-t-il basculer ? Justifie.



Groupe 2

Fiche de travail n°2

Le véhicule schématisé dans chacun des deux cas ci-dessous va-t-il basculer ? Justifie en représentant pour les deux véhicules les éléments te permettant d'appuyer ta réponse.



- Le véhicule de gauche ne va pas tomber car la verticale passant par le centre de gravité passe aussi par la base de sustentation. Ce véhicule va donc retomber sur ces 4 roues et retrouver ainsi un équilibre stable.
- Le deuxième véhicule va tomber car la verticale passant par le centre de gravité ne passe pas par la base de sustentation. Il va donc basculer sur le côté.

Suis-je satisfait de ma prestation ? OUI/NON ? Pourquoi ?

Groupe 3

Fiche de travail n°1

Le fait que le toit soit lourdement chargé a-t-il une influence sur l'équilibre ? Pourquoi ?



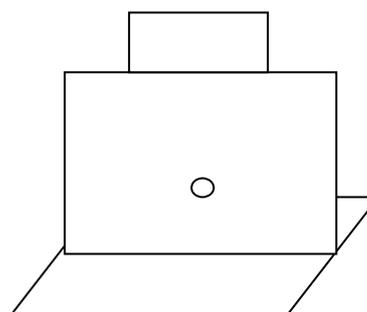
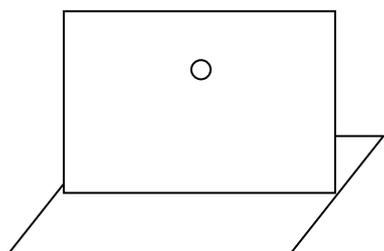
Groupe 3

Fiche de travail n°1

Le fait que le toit soit lourdement chargé a-t-il une influence sur l'équilibre ? Pourquoi ? Schématise la situation avec une voiture chargée et une voiture non-chargée afin d'appuyer ton explication.



Étant donné que la voiture est chargée, la masse totale de notre corps a augmenté. La position du centre de gravité d'un corps dépend de la masse du corps, plus la masse sera importante, plus le centre de gravité sera proche du sol. Étant donné que la base de sustentation n'a pas changé, l'augmentation de la masse totale de notre corps va augmenter et notre voiture aura un meilleur équilibre.



Suis-je satisfait de ma prestation ? OUI/NON ? Pourquoi ?

Annexe n°4 : Test d'évaluation global

Nom :	Test d'évaluation globale: L'équilibre. Groupe 1	Date :
Prénom :		TOTAL :
Classe :		

Explique pourquoi les femmes enceintes ont souvent le dos courbé. Réalise un schéma pour appuyer tes explications

Nom :	Test d'évaluation globale: L'équilibre. Groupe 2	Date :
Prénom :		TOTAL :
Classe :		

Quand on regarde la tour de Pise, on remarque qu'elle bascule légèrement. Et pourtant, elle est toujours debout, en équilibre.

Détermine son type d'équilibre et explique pourquoi elle tient toujours debout. Aide-toi d'un schéma dans ton explication.



Nom :	Test d'évaluation globale: L'équilibre. Groupe 3	Date :
Prénom :		TOTAL :
Classe :		

Analyse la statue de la liberté de New-York.

Que remarques-tu ?

Que peux-tu conclure quant à l'équilibre de la statue ?



Nom :

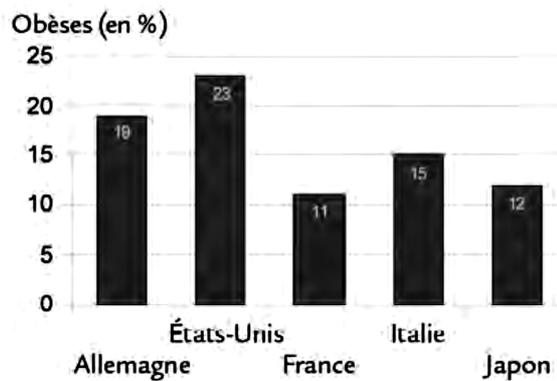
Classe :

Prénom :

Date :

Tâche : l'alimentation

Si vous avez vu le film « Super Size Me », vous savez que de nombreux jeunes américains sont obèses. Mais le surpoids gagne du terrain en Europe. Il s'agit d'une épidémie planétaire puisque la plupart des pays, même parmi les pays les plus pauvres, sont touchés (voir le graphique ci-dessous). En effet, ces pays changent peu à peu leur hygiène de vie et leurs habitudes alimentaires (trop de sucres et trop de graisses). Ils connaissent à leur tour le fast-food, le grignotage d'aliments salés, gras, sucrés, et un manque d'activité physique croissant. Ces comportements favorisent un déséquilibre des apports énergétiques par rapport aux besoins. Tout cela débouche inévitablement sur l'obésité.



Part d'obèses dans la population de cinq pays

Le souci, c'est que les risques de maladies cardio-vasculaires augmentent avec la masse ; de la graisse se dépose dans les artères qui finissent par se boucher. D'autres risques peuvent être reliés avec l'obésité : diabète, maladies gastro-intestinales, apnées du sommeil, arthrose, etc. De même, certains cancers sont plus fréquents chez les personnes en surpoids.

Aujourd'hui, pour définir l'obésité, on utilise l'indice de masse corporelle (ou IMC). Il permet de comparer des personnes qui n'ont pas la même masse et la même taille. Cet indice met en relation la taille et le poids de la personne concernée :

$$IMC = \text{Masse (en kg)} / \text{Taille}^2 \text{ (en m)}$$

On considère qu'une personne est obèse si son IMC dépasse une certaine valeur (environ 27 pour les jeunes de 12 à 18 ans et environ 30 pour les adultes).

Sources :

http://www.lemonde.fr/sante/article/2012/10/16/obesite-un-facteur-social-de-plus-en-plus-marque_1775992_1651302.html

<http://leblogalupus.com/2012/01/01/europe-taux-dobesite-par-pays-chez-les-adultes/>

En te servant du texte, explique en quoi les mauvais comportements alimentaires et le manque d'activité physique sont un risque pour la santé :

.....

.....

.....

Sciences de base		Grille d'évaluation de tâche		
Nom de l'élève : Classe : 3GT2-3TT2 Date : Professeur : M. Collette				
<u>Sujet</u> : Obésité et mauvais comportements alimentaires				
Critères	Indicateurs	Acquis	En voie d'acquisition	Non acquis
► Appropriation <ul style="list-style-type: none"> - Formulation de questions et d'hypothèses pertinentes - Interprétation correcte du problème 	<ul style="list-style-type: none"> - Hypothèse : obésité et manque d'activité physique = maladies cardio-vasculaires, gastro-intestinales, diabète, arthrose, apnées du sommeil,... - Problème : alimentation trop riche en lipides et en glucides, manque d'activité physique 			
► Investigation <ul style="list-style-type: none"> - Recueil pertinent des informations 	<ul style="list-style-type: none"> - les informations présentées dans la réponse sont en rapport avec l'hypothèse et le problème 			
► Traitement de l'information <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation de concepts, modèles, principes pour élaborer des explications 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du concept de pyramide alimentaire pour établir un lien 			
► Structuration/validation <ul style="list-style-type: none"> - Mise en ordre des informations recueillies 	<ul style="list-style-type: none"> - L'explication est présentée de façon structurée, les informations sont dans un ordre logique 			
► Communication <ul style="list-style-type: none"> - Communication écrite dans une langue correcte et précise - Forme de présentation adaptée, dans le respect des consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - Les fautes d'orthographe ne sont pas trop nombreuses (moins de 5), le langage est correct et l'écriture est lisible - la réponse tient sur 3-4 lignes 			
► Implication <ul style="list-style-type: none"> - Curiosité/autonomie/initiative 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève a reformulé les informations avec ses mots. 			

Différenciation

Ateliers tournants de
travail avec fiches
d'autocorrection et
d'autoévaluation

Bouts Christopher

Vincent Alison

Bourguignon Rémy

Spiritus Camille

Simons Claudel

Mme Leunus

2012-2013

➤ Présentation générale de l'insertion des ateliers au sein d'une séquence

Les ateliers tournants peuvent s'intégrer au sein d'une séquence portant sur un genre de textes, les compétences incluant la maîtrise de la langue seront exercées et améliorées grâce aux différents ateliers de travail.

Après avoir étudié différentes caractéristiques propres au genre, à son contenu et à ses fonctions, les différents ateliers permettront aux élèves de travailler des compétences langagières transposables à d'autres genres de textes.

➤ Organisation générale et évolution dans les ateliers

Avant de commencer, l'écriture d'un premier jet suivie de sa correction par le professeur permettra de répartir les élèves dans différents ateliers de travail suivant les erreurs commises et donc les faiblesses de chacun. Le premier atelier fréquenté par chaque élève concernera, autant que possible, la difficulté éprouvée la plus récurrente et/ou la plus handicapante ; ce fonctionnement par groupe de besoins permet de résoudre en priorité les obstacles posant le plus de problèmes.

Ainsi, l'ordre des ateliers est personnel et déterminé par l'évaluation diagnostique de l'élève, celui-ci débutera les ateliers tournants par la compétence langagière qui lui pose le plus de difficultés. Par la suite, les élèves tourneront dans le sens des aiguilles d'une montre.

Au sein de chaque atelier, un premier exercice basique permettra une seconde évaluation diagnostique. En effet, selon le temps nécessaire à la réalisation de l'exercice et la correction de celui-ci, les élèves devront effectuer soit un exercice de dépassement leur permettant de mieux maîtriser une matière déjà acquise, soit un exercice de remédiation leur permettant de mieux cerner leurs difficultés et d'y remédier. Le choix de l'exercice à réaliser ensuite n'est pas laissé au libre-arbitre de l'élève : en effet, les possibilités d'évolution sont déterminées par une grille d'autoévaluation qui, selon le nombre d'erreurs, donnera à l'élève la consigne adéquate.

Après cet exercice, en fonction des besoins de chacun, les élèves n'éprouvant pas ou peu de difficultés auront l'occasion de réexpliquer la théorie aux plus faibles ; la mise en place de ce tutorat est une nouvelle manière pour l'élève en question de progresser. Les élèves en difficultés, en plus de cette reformulation bienvenue, obtiendront des exercices complémentaires. Les « tuteurs » ont ensuite l'occasion d'effectuer des exercices de dépassement, leur permettant de maîtriser encore mieux le point de matière en question dans le temps imparti.

Par la suite, les élèves ayant comblé leurs lacunes et réalisé tous les exercices disponibles passeront au groupe de travail suivant. Les élèves plus faibles ayant réussi les exercices basiques et complémentaires feront de même. Tous les élèves devront participer à tous les ateliers et la méthodologie se répètera au sein de chacun de ceux-ci. Ainsi, chaque élève aura l'occasion de développer au maximum ses compétences langagières, tout en acquérant un niveau minimum commun.

➤ Rôle du professeur

Le rôle de l'enseignant est d'installer le matériel (disposition des bancs, documents à utiliser, répartition des élèves dans les groupes,...). De plus, le professeur veille au bon déroulement des ateliers, il fait respecter les conditions de travail (exercices réalisés seul, silence dans la classe lorsque le dialogue n'est pas nécessaire, respect des consignes pour chaque exercice, stimuler le rythme de travail...), il vérifie que les élèves ont bien réalisé les exercices avant de leur donner les correctifs et il explique les consignes qui ne sont pas bien comprises par certains élèves.

Il doit par ailleurs être disponible pour répondre aux différentes difficultés particulières et ponctuelles au sein de chaque groupe. Cette aide est disponible sur demande de l'élève. L'élève est responsabilisé au maximum ; néanmoins le professeur conserve son rôle de vérificateur. En effet, il supervise la table de correction afin d'éviter toute tricherie et tout « embouteillage ». De plus, il fournit son aval quant au passage à l'atelier de travail suivant ou, au contraire, conseille à l'élève de réaliser des exercices supplémentaires nécessaires. Il organise aussi le tutorat en donnant des consignes claires à chacun des élèves.

➤ Explication de la mise en place concrète dans une classe

Pour des raisons de facilité et de clarté, nous avons choisi d'attribuer une couleur à chaque atelier et donc à chaque compétence langagière travaillée.

- *L'atelier orange = la concordance des temps
- *L'atelier bleu = le passé simple
- *L'atelier rouge = l'imparfait
- * L'atelier vert = l'accord sujet/verbe
- *L'atelier jaune = les verbes « passe-partout »¹

***Timing :** Les 5 ateliers se dérouleront sur trois séances de 50 minutes.

***Groupes :** Les élèves seront répartis par 4 ou 5 par atelier.

***Organisation :** Les élèves vont passer par tous les ateliers et ils changeront d'atelier chaque fois qu'ils auront terminé les exercices, ils tourneront dans le sens des aiguilles d'une montre (voir plan de la classe et des ateliers). Tous les exercices seront réalisés individuellement, en silence et par écrit sauf lors des activités de tutorat. Le professeur place chaque élève dans le premier atelier en fonction de la difficulté la plus marquée de celui-ci dans son 1^{er} jet d'écriture.

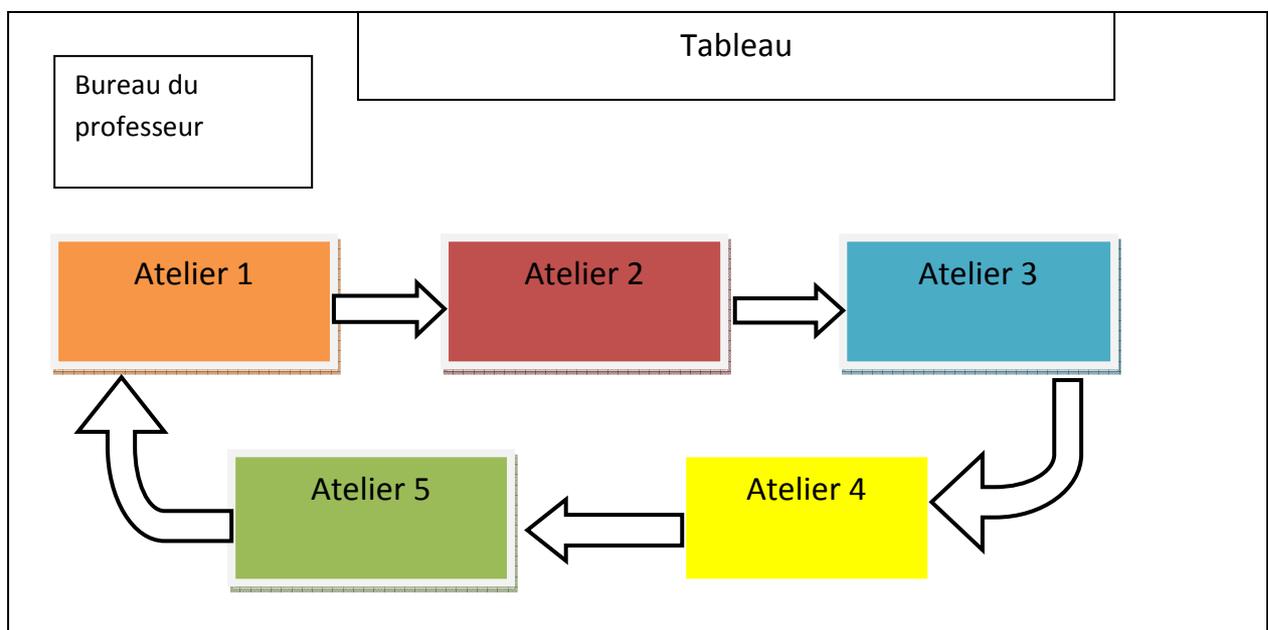
¹ Le verbe « passe-partout » est un verbe imprécis utilisé à tort lorsqu'il existe un verbe plus adéquat et ciblé.

***Déroulement :** le professeur indique aux élèves qu'ils trouveront sur chaque table d'atelier les feuilles nécessaires. Il explique aux élèves que chaque atelier se déroulera de la même façon, tous les élèves doivent faire, en premier lieu, les exercices basiques. Ensuite, ils corrigent seuls ces exercices à l'aide du correctif qu'ils demandent au professeur lorsqu'ils ont terminé les exercices basiques. Après la correction, ils complètent leur fiche d'autoévaluation et en fonction du nombre d'erreurs commises, ils passent soit à la feuille de théorie où ils vont réviser les règles propres au point de grammaire qui est travaillé dans cet atelier et ils sont aidés par un tuteur, soit ils passent aux exercices de dépassement et ils aident les élèves qui doivent repasser par la feuille de théorie. Les élèves qui repassent par la théorie, font les exercices complémentaires. Chaque feuille d'exercices est accompagnée d'un correctif et ce sont les élèves qui se corrigent eux-mêmes et qui comptabilisent le nombre d'erreurs commises. L'enseignant explique aux élèves que le déroulement de l'atelier ainsi que les exercices qu'ils doivent faire ou non sont réexpliqués dans la fiche d'autoévaluation. De plus, les élèves qui le désirent peuvent compléter la feuille d'exercices qu'ils n'ont pas réalisée lors de l'atelier en devoir à domicile et le professeur leur fournira le correctif.

Remarque : Dans les annexes, vous trouverez un exemple complet de cette pratique de différenciation réalisée au sein d'une classe.

➤ Plan de la classe :

Voici un plan de la classe représentant schématiquement la répartition des groupes.



Le professeur conserve tous les correctifs sur son bureau et il les donne aux élèves après avoir vérifié qu'ils ont bien réalisé la totalité des exercices. En ce qui concerne les feuilles nécessaires à la réalisation de chaque atelier, elles sont nominatives (ce qui permet au professeur ainsi qu'aux élèves de connaître les ateliers par lesquels les élèves sont déjà passés) et elles sont posées sur chaque table de travail.

➤ Matériel nécessaire à la pratique de différenciation

Pour réaliser les différents ateliers, le professeur doit préparer à l'avance les documents qu'il doit distribuer aux élèves. Ainsi, nous avons choisi de scinder chaque atelier en quatre parties : les exercices basiques, la théorie, les exercices complémentaires et les exercices de dépassement. Afin de toucher un maximum les élèves et de diversifier les apprentissages, il y a quatre types d'exercices : appréciation (QCM,...), manipulation (trouver les fins de mots, choisir le bon terme,...), repérage (souligner des formes correctes,...) et emploi (écrire un petit texte,...).

En ce qui concerne la fiche d'autoévaluation, en voici deux exemples : le premier est sous la forme écrite et le deuxième est sous la forme d'un schéma.

1) Fiche d'autoévaluation

Pour chaque exercice, vous indiquez sur les pointillés le nombre d'erreurs et le nombre de bonnes réponses. En fonction de ce chiffre, vous suivez les consignes.

***Exercices basiques :**

Exercice 1 :bonnes réponses/erreurs

Exercice 2 :bonnes réponses/erreurs

Exercice 3 :bonnes réponses/erreurs

⇒ Si vous avez plus de X erreurs au total, vous passez à la feuille intitulée « Théorie » et vous essayez de compléter la théorie.

⇒ Si vous avez X erreurs ou moins au total, vous aidez un élève qui doit compléter la feuille de théorie. Attention, vous ne devez pas lui donner les réponses !!! Vous êtes là pour lui réexpliquer la théorie.

***Théorie :**

=>Ceux qui ont eu plus de X erreurs au total sur la feuille intitulée « Exercices basiques », vous complétez la feuille intitulée «Théorie » et vous pouvez vous faire aider par vos condisciples qui ont obtenu moins de X erreurs. Ensuite, vous corrigez cette feuille et vous passez à la feuille intitulée « Exercices complémentaires ».

=>Ceux qui ont eu X erreurs ou moins au total sur la feuille intitulée « Exercices basiques », vous aidez vos condisciples qui doivent compléter la feuille intitulée « Théorie ». Ensuite, vous faites les exercices sur la feuille intitulée « Exercices de dépassement » et vous les corrigez.

***Exercices complémentaires :**

Exercice 1 :bonnes réponses/erreurs

Exercice 2 :bonnes réponses/erreurs

Exercice 3 :bonnes réponses/erreurs

Exercice 4 :bonnes réponses/erreurs

⇒ Si vous avez moins de X erreurs au total, vous pouvez passer à l'atelier suivant et si vous avez plus de X erreurs au total, vous recommencez les exercices jusqu'à ce que vous obteniez moins de 4 erreurs au total avant de passer à l'atelier suivant.

***Exercices de dépassement :**

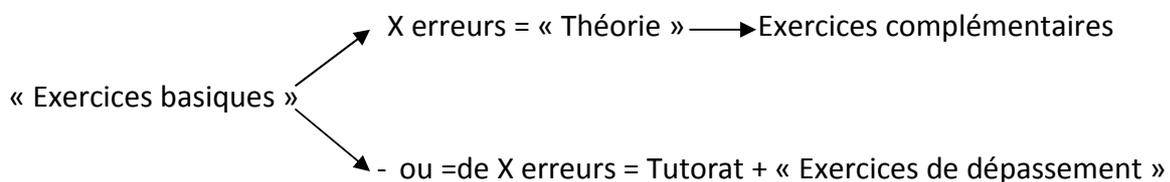
Exercice 1 :bonnes réponses/erreurs

Exercice 2 :bonnes réponses/erreurs

Exercice 3 :bonnes réponses/erreurs

- ⇒ Si vous avez moins de X erreurs au total, vous pouvez passer à l'atelier suivant et si vous avez plus de X erreurs au total, vous recommencez les exercices jusqu'à ce que vous obteniez moins de X erreurs au total avant de passer à l'atelier suivant. **NB : Ceux qui le désirent peuvent réaliser la feuille d'exercices qu'ils n'ont pas faite lors de l'atelier en devoir à domicile.**

2) Fiche d'autoévaluation



➤ Les bénéfices des ateliers pour chaque élève :

Les élèves doivent se responsabiliser car ils sont maîtres de leur apprentissage, ils doivent corriger honnêtement les exercices car s'ils trichent, ils s'autopénalisent. De plus, cette activité permet de développer l'autonomie des élèves car ils avancent à leur propre rythme et ne sont jamais occupés à ne rien faire puisque s'ils ont fini tous les exercices qu'ils devaient accomplir, ils peuvent compléter des exercices supplémentaires afin de s'améliorer davantage et de rester actifs.

Par ailleurs, ils réalisent seuls les exercices, ils les corrigent seuls aussi et ils peuvent s'autoévaluer sans l'aide du professeur. Par conséquent, le professeur peut accorder du temps à chaque élève sans que les autres soient laissés pour compte.

En ce qui concerne la valorisation des travaux, les élèves s'autoévaluent, donc ils s'autovalorisent et ils cherchent constamment à se dépasser afin de ne plus commettre aucune erreur. De plus, le professeur peut passer auprès de chaque élève afin de l'encourager dans sa progression et de le valoriser, ce qui, dans la plupart des cas, stimule l'apprenant.

➤ Application du dispositif dans la durée

Nous pourrions mettre en place ce dispositif des ateliers tournants de travail sur toute une année scolaire où nous consacrerions 50 minutes par semaine à cette activité. Ainsi, chaque couleur pourrait, par exemple, représenter un temps verbal et les élèves réviseraient la conjugaison tout au long de l'année. Le professeur établirait une grille telle que celle-ci :

Ateliers	Vert	Bleu	Rouge	Orange	Jaune	...
Élève						
A						
B						
X						
Y						
Z						

Par conséquent, l'enseignant pourrait suivre la progression de chaque élève tout en sachant par quel atelier celui-ci serait déjà passé.

Néanmoins, pour éviter une forme de lassitude de la part des élèves, il faudrait prévoir des exercices très variés et modifier les aides qui leur seraient apportées, notamment en intégrant les compétences « écouter » et « parler ».

➤ Analyse de la pratique avec les éléments de différenciation

***POURQUOI :**

A cause des acquis et de la maturité d'apprentissage. Les élèves n'ayant pas tous les mêmes acquis, les ateliers visent à leur permettre de maîtriser au mieux les bases et à se dépasser dans leur apprentissage. Dans cette pratique, nous avons voulu mettre en évidence la perception de la compétence de l'élève grâce à des exercices basiques qui vont lui permettre d'avancer soit à l'aide d'exercices complémentaires, soit à l'aide d'exercices de dépassement.

De plus, nous suivons les conseils de B. Charlot qui explique qu'il ne faut pas résoudre les problèmes en baissant le niveau pour que tous les élèves réussissent, mais bien en stimulant les élèves de différentes manières afin qu'ils parviennent à atteindre le niveau d'exigence demandé par l'enseignant et imposé par les programmes.

Nous pensons aussi qu'il est important de faire percevoir l'importance de ces apprentissages aux élèves, car ils ne se rendent pas toujours compte de l'impact de la grammaire sur leur vie. En effet, dans leur vie future, ils seront amenés à produire différents textes oraux et écrits et ils seront jugés sur ceux-ci.

*COMMENT :

-Par une différenciation planifiée : suite à un diagnostic (par une activité fonctionnelle d'écriture) des difficultés rencontrées par les élèves et que le professeur aura classées en différentes catégories. Les élèves seront répartis dans des ateliers divers répondant aux problèmes les plus fréquents.

-Par une différenciation simultanée : les exercices à effectuer varieront selon le niveau de base des élèves. Ceux-ci, après une autocorrection, passent à des exercices complémentaires ou alors à des activités de dépassement après avoir aidé les autres élèves. Ainsi, les élèves sont répartis en différentes activités qui correspondent tant à leurs besoins qu'à leurs capacités.

-Par une différenciation interne (à l'intérieur de la classe) : toute la pratique se fait au sein de la classe avec les élèves qui composent le groupe classe. Ainsi, le professeur peut suivre l'avancée de l'apprentissage de chacun des élèves et ils peuvent directement faire appel à lui, car il est la personne ressource. Ils peuvent également solliciter l'aide d'un camarade qui sera leur « tuteur ».

-Par une différenciation successive car la progression est collective autour du même objectif : chacun pallie ses difficultés personnelles, mais au final, les élèves atteignent le même objectif qui concerne la maîtrise de différentes compétences langagières afin de produire un écrit. Il y a donc différents outils, différentes situations, différentes méthodes pour le même objectif.

*QUOI :

-Différenciation des processus : les ateliers requièrent différentes formes de guidance par des élèves plus en avant dans l'acquisition de la matière et chaque atelier possède des vocations différentes (formation de base, remédiation, dépassement). De plus, le travail demandé est assigné par étapes et demande, pour certaines parties, un tutorat (exercices basiques => correction puis théorie et exercices complémentaires => correction ou tutorat et exercices de dépassement => correction), ainsi, on peut constater que l'on varie les manières dont va se dérouler l'apprentissage des élèves.

- **Différenciation des structures** : ces ateliers nécessitent une structure d'entraide et de coopération (entre élèves). Par ailleurs, la pratique diffère des formules de correction habituelles car chaque élève dispose de sa fiche d'autocorrection avec une évaluation personnelle. De plus, cette méthode varie les regroupements des élèves en fonction des besoins et des niveaux de chacun sans trop se préoccuper des affinités.

-Différenciation des contenus : le professeur propose différents exercices aux élèves en fonction de leurs erreurs définies auparavant. Ceux-ci visent à l'apprentissage d'une même compétence langagière. De plus, les élèves sont amenés à travailler en autonomie et à avancer à leur propre rythme.

-Différenciation des productions : au terme de chaque atelier, les contenus sont variés car tous les élèves ne réalisent pas les mêmes exercices, certains réalisent les exercices complémentaires tandis que d'autres effectuent des exercices de dépassement.

*QUAND :

- **Avant l'apprentissage:** à partir de l'AF de départ, l'enseignant détermine les lacunes les plus récurrentes des élèves qui composent le groupe classe. Cela lui permet de construire des exercices qui seront adaptés aux élèves et qui les feront avancer dans leur apprentissage.

- **Pendant l'apprentissage :** en fonction des difficultés de chaque élève, l'enseignant le redirige vers des exercices variés qui vont soit combler ses lacunes, soit lui permettre de se dépasser.

➤ Analyse des effets de notre pratique :

-Constatations et retours suite à la pratique de différenciation menée sur le terrain

Tout d'abord, nous avons tous pu constater l'efficacité du dispositif. En effet, suite à différentes évaluations portant soit sur le genre, soit sur la maîtrise de la conjugaison et en comparaison avec les résultats antérieurs des élèves dans ces domaines, les résultats se sont avérés probants. Si l'échelle des progrès s'est révélée variable selon le niveau initial des élèves et leur milieu socioculturel, force est de constater la présence d'améliorations significatives.

Néanmoins, nous n'avons pas eu l'occasion de permettre aux élèves d'évaluer le processus de manière formelle et par écrit. Cependant, Camille suggère aux professeurs tentés d'adopter cette pratique d'utiliser le sondage suivant afin d'obtenir un retour précis et constructif.

Classe :			
<i>« Je pense que je maîtrise mieux la conjugaison grâce à cette activité. »</i>			
Cette affirmation est :			
<input type="checkbox"/> Complètement fausse	<input type="checkbox"/> Plutôt fausse	<input type="checkbox"/> Plutôt vraie	<input type="checkbox"/> Complètement vraie
<i>« Je pense que cette activité a été intéressante. »</i>			
Cette affirmation est :			
<input type="checkbox"/> Complètement fausse	<input type="checkbox"/> Plutôt fausse	<input type="checkbox"/> Plutôt vraie	<input type="checkbox"/> Complètement vraie
<i>« Je pense que cette activité a été motivante. »</i>			
Cette affirmation est :			
<input type="checkbox"/> Complètement fausse	<input type="checkbox"/> Plutôt fausse	<input type="checkbox"/> Plutôt vraie	<input type="checkbox"/> Complètement vraie

Enfin, pour des raisons organisationnelles, Alison a eu la possibilité de modifier la pratique. Ainsi, chaque groupe était responsable d'un seul atelier et au terme de celui-ci, il devait le présenter au groupe classe qui, ensuite, effectuait les exercices de l'atelier en question en guise de vérification de leur compréhension. Cette socialisation s'est avérée bénéfique mais nécessite un encadrement important, notamment au niveau de la présentation orale de la matière (par exemple : disposer d'un support écrit) et de la mise en place d'échéances au point de vue du timing.

-Variations envisageables

Il est tout à fait possible de proposer aux élèves un travail coopératif plutôt qu'un travail globalement individuel. Cette méthodologie permettrait de mettre en application les principes socioconstructivistes et pourrait s'avérer plus adaptée à certains cas particuliers tout en variant le rythme des dites activités. Notons néanmoins qu'il est important de veiller à la participation de chacun au sein de la réalisation des activités et de ne pas laisser le groupe se reposer sur le travail d'un seul élève qui fournirait les réponses aux autres.

Par ailleurs, comme mentionné précédemment, cette pratique de différenciation est transposable à différents genres de textes, à chaque compétence générale (lire, écrire, écouter et parler) ainsi qu'à la majorité des compétences langagières spécifiques ; il est également possible de varier l'organisation temporelle en mettant en place cette pratique tout au long de l'année scolaire à raison d'une heure hebdomadaire.

-Réflexions organisationnelles

Pour commencer, nous précisons que cette pratique demande une organisation très conséquente. En effet, la mise en place de ce dispositif demande une énorme préparation de la part de l'enseignant (choix méticuleux des multiples exercices, consignes claires et univoques, disposition de la classe, évaluation diagnostique et répartition des élèves dans les différents ateliers...). Par ailleurs, le professeur favorisera l'accès aux référentiels nécessaires au bon déroulement de ces activités (dictionnaire, grammaire...).

De plus, Claudel souligne que ce procédé nécessite un certain nombre prérequis liés au sujet abordé et qu'il importe de placer ces activités dans un contexte d'entraînement sous forme d'exercices récapitulatifs et non de découverte de la matière. Afin de mener à bien cette pratique, il est nécessaire de prévoir un timing très souple tout en fixant certaines échéances aux élèves.

Enfin, il est obligatoire de prévoir au préalable les différents mouvements des élèves au sein de la classe afin d'éviter tout désagréments et tout dérapages durant le cours. Les déplacements permettent de casser les routines scolaires, de pallier la lassitude et de maintenir l'attention et la motivation des élèves, mais ils impliquent une excellente gestion de la classe par l'enseignant.

Faire face aux difficultés des élèves à comprendre la langue scolaire : Construction et mise en œuvre de dispositifs adaptés

Promoteur de la formation

Henallux : Aphrodite Maravelaki – France Dantine

Contexte

Les enseignants repèrent souvent les difficultés des élèves à comprendre et appliquer une consigne et par exemple à lire un texte pour en extraire les informations principales. Derrière ces observations quotidiennes se cache bien souvent un problème de lecture. Ces élèves réputés « faibles lecteurs » ont des difficultés avec toutes les matières enseignées à l'école. Une des causes de ces difficultés est que la langue utilisée à l'école (français de scolarisation) ne présente pas les mêmes caractéristiques que la langue de communication interpersonnelle que les élèves francophones maîtrisent bien et que les élèves allophones développent assez rapidement. Or, toutes les tâches demandées à l'école ont une étroite relation avec cette langue scolaire que certains élèves maîtrisent peu.

Présentation de la formation

Dans cette formation, les enseignants seront formés à analyser les problèmes rencontrés par leurs élèves en matière de français de scolarisation et à intervenir auprès de ceux-ci en construisant des dispositifs adaptés aux élèves et aux spécificités de la matière enseignée.

Cette formation comportera plusieurs étapes. Nous identifierons les caractéristiques de la langue scolaire qui constituent des obstacles à la réussite scolaire pour différents types d'élèves tout en analysant les implications pédagogiques de ces réflexions. Chaque professeur construira ensuite des fiches outils permettant de travailler le français scolaire dans le cadre de son cours.

Planning général

Pour ce faire, la matinée du jour 1 permettra de découvrir la problématique et la littérature consacrée à ce sujet. L'après-midi sera axé sur les problèmes spécifiques rencontrés par les élèves (compréhension et mise en œuvre d'une consigne, compréhension des liens logiques dans un texte, implicites dans un texte, ...) et les solutions possibles ancrées dans l'action. Au terme de cette journée, un premier outil de synthèse à destination de l'enseignant sera construit en fonction de la thématique spécifique choisie.

Au cours de la matinée du jour 2, des fiches-outils à destination des élèves seront construites par chaque enseignant afin de permettre à l'élève de s'exercer et de développer des compétences en littératie et des compétences métacognitives dans le cadre par exemple de la lecture de consignes, de l'appréhension d'un texte informatif ou d'un manuel scolaire.

Un laps de temps sera prévu après cette demi-journée de formation afin que les enseignants mettent en œuvre les dispositifs qu'ils auront conçus.

la matinée du jour 3 sera consacrée au partage des expériences menées en classe par chaque enseignant. Ce partage débouchera sur des réflexions concernant les améliorations et suites possibles à ces dispositifs.

Public cible

Les enseignants du secondaire tant de français que d'autres matières. En effet, le thème du français de scolarisation sera abordé de manière à ce que chaque professeur puisse mettre en place des stratégies spécifiques en fonction du public auquel il est confronté et de la matière qu'il enseigne.

Nombre de participants maximum

12 participants

Objectifs visés par l'ensemble de la formation

Au terme de la formation, les participants seront capables de :

- diagnostiquer les difficultés des élèves dues à l'emploi de la littératie pour les matières scolaires
- identifier et développer leurs propres compétences en littératie scolaire ainsi que celles de leurs élèves
- mettre en place des stratégies afin d'aider les élèves en difficulté à développer des compétences en littératie et à utiliser ces dernières pour améliorer leurs performances scolaires
- mettre en place des stratégies afin d'être capable de développer chez l'élève des stratégies de métacognition.

Planning détaillé

Matinée du jour 1

Objectifs

Identification des compétences en littératie scolaire mobilisées

- lors de la lecture et de l'exécution d'une consigne (thème 1)
- lors de la lecture d'un texte informatif (thème 2)
- lors de l'utilisation d'un manuel scolaire ou de fiches élèves (thème3)

Moment	Activité	Ressources et supports	Durée	Rôle du formateur
9h00	Présentation de chaque participant au cours d'un tour de table et récolte des attentes spécifiques en lien avec la formation		30 min	Le formateur organise un tour de table et prend note des attentes et besoins spécifiques de chaque participant
9 h 30	Présentation de la formation et objectifs de la première journée	Annexe 1 : Objectifs de la formation et planning des journées de formation	15 min	Le formateur présente au groupe les objectifs de la formation et le planning des journées de formation
9h45	Présentation de la problématique relative au français de scolarisation à l'école et des compétences en littératie	Annexe 2 : powerpoint	1h	Le formateur présente la problématique relative au français de scolarisation, tout en donnant des exemples et en récoltant des exemples de situations vécues par les participants
10h45	Pause			
11h00	Suite de la présentation de la problématique du français de scolarisation à l'école et des compétences en littératie présentation du projet Henallux	Annexe 2 : powerpoint	30 min	Le formateur présente la problématique relative au français de scolarisation, tout en donnant des exemples et en récoltant des exemples de situations vécues par les participants

<p>11h30</p>	<p>Choix d'un thème parmi 3 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture et exécution d'une consigne (thème 1) - Lecture d'un texte informatif (thème 2) - Utilisation d'un manuel scolaire ou de fiches élèves (thème3) <p>Répartition des participants par sous-groupe en fonction des thèmes.</p> <p>Première lecture des textes relatifs au thème choisi (répartition du travail au sein du groupe)</p> <p>Deuxième lecture des textes :</p> <p>Identification dans chaque texte des informations relatives</p> <ul style="list-style-type: none"> - aux difficultés rencontrées par les élèves - aux compétences en littératie scolaire nécessaires/mobilisées par les élèves <p>Partage des informations au sein du sous-groupe</p>	<p>Annexe 3 : Portefeuille de lectures classées par thème</p>	<p>1h</p>	<p>Présentation des trois thèmes</p> <p>Répartition des participants par sous-groupe en fonction des thèmes</p> <p>Remise du portefeuille de lectures en lien avec le thème choisi</p> <p>Aide à la répartition du travail de lecture au sein du groupe en fonction des intérêts de chacun</p>
<p>13h00</p>	<p>Pause-déjeuner</p>			

Après-midi du jour 1

Moment	Activité	Ressources et supports	Durée	Rôle du formateur
14h00	Rédaction d'une synthèse par sous-groupe des problèmes rencontrés par les élèves et des compétences de littératie mobilisées par ceux-ci	Poster et marqueurs	30 min	Distribution du matériel et accompagnement à la formalisation
	Présentation des synthèses par thème et interaction avec le groupe à ce sujet	Papier collant	1h	Synthèse des apports de chaque groupe
15h30	Pause			
15h45	A partir des compétences identifiées et des informations utiles pour la compréhension, rédaction d'une fiche de synthèse à destination de l'enseignant.	Exemple de fiche de synthèse à destination de l'enseignant	45 min	Accompagnement dans la rédaction de la fiche de synthèse à destination de l'enseignant
16h30	clôture de la journée			

Pour le deuxième jour : Les participants prennent avec eux des extraits des cours qu'ils dispensent (fiches d'exercices, synthèse,...)

Matinée du jour 2

Moment	Activités	Ressources et supports	Durée	Rôle du formateur
9 :00	Rédaction d'une fiche de synthèse à destination de l'élève.	A partir des textes lus lors de la journée 1, de la « fiche professeur » rédigée lors de la journée 1	1h45	Le formateur donne la consigne suivante : <ul style="list-style-type: none"> - Cette fiche sera utilisée par l'élève au cours de ses divers exercices et sera expliquée par le professeur au départ. Elle sera rédigée sous forme de texte injonctif simple, efficace et pratique afin de constituer pour l'élève un rappel de la marche à suivre. N'hésitez pas à encourager la métacognition Le formateur accompagne la rédaction de la fiche élève.
10h45	Pause			
11h00	Construction d'exercices permettant aux élèves de développer leurs compétences en littérature scolaire à partir d'extraits de cours.	A partir des textes lus lors de la journée 1, de la « fiche professeur » rédigée lors de la journée 1 Et de feuilles d'exercices extraits de votre cours	2 h	Le formateur donne la consigne suivante : <ul style="list-style-type: none"> - Construire à partir d'extraits de vos cours (exercices, synthèses, textes, ...), des exercices permettant aux élèves de développer leurs compétences en littérature scolaire Le formateur accompagne la rédaction des exercices à destination des élèves
13h00	clôture de la matinée			

Entre le jour 2 et le jour 3, les participants expérimentent le dispositif qu'ils ont créé. Ils le font vivre à (certains) de leurs élèves. Ils prévoient de partager leur expérience lors de la matinée du jour trois et préparent par exemple un compte rendu de leur expérience et mettent à disposition de tous les participants les différents outils créés et utilisés.

Matinée du jour 3

Moment	Activités	Ressources et supports		Rôle du formateur
9h00	Préparation et installation de chaque participant en vue de présenter aux autres les actions réalisées avec les élèves		15min	Le formateur dispose le local en vue de la présentation
9h15	Présentation par les participants des actions réalisées avec les élèves. La moitié des participants se placent à divers endroit du local pour présenter pendant que les autres circulent et s'informent. Au bout de 45 minutes, changement d'exposant.	Présentation du matériel créé, questionnement	1h30	le formateur veille au bon déroulement des exposés et gère le temps de présentation
10h45	Pause			
11h00	Réflexion autour des bénéfices/apprentissages des élèves suite à cette action.	Tour de table	20min	Le formateur organise un tour de table et synthétise les bénéfices et apprentissages des participants
11h20	Exploration et réflexion autour de la manière de poursuivre/améliorer les dispositifs mis en place avec les élèves	Tour de table	1h10	Le formateur organise une réflexion individuelle ou en duo suivi d'un tour de table
12h30	Clôture de la matinée et évaluation de la formation			

Budget

Annexes

Annexe 1 : Objectifs de la formation et planning des journées de formation

Annexe 2 : PowerPoint Enseigner/Apprendre la langue scolaire

Annexe 3 : portefeuille de lecture classé par thèmes

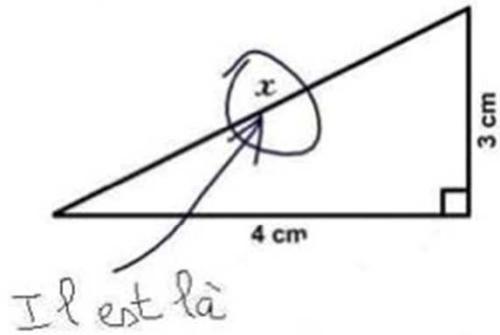
The image shows the cover of a spiral-bound notebook. The cover is a light beige or tan color with a fine, woven fabric-like texture. On the left side, there is a silver metal spiral binding. The notebook is set against a dark olive green background. The title 'Enseigner/apprendre la langue scolaire' is printed in a black, serif font, centered on the cover. Below the title, the publisher's name 'HENALLUX' is printed in a smaller, black, serif font. At the bottom center, the author's name 'Aphrodite Maravelaki' is printed in a smaller, orange-brown serif font.

Enseigner/apprendre la langue scolaire

HENALLUX

Aphrodite Maravelaki

3. Trouver X.



Le Ligueur - Mars 2004

Le réussite scolaire

- L'importance de l'écrit (lecture/écriture = littératie) pour la réussite scolaire
- Les études PISA (2003-2009)
 - Les performances en lecture
 - Elèves du TQ/professionnel
 - Elèves issus de l'immigration

PISA 2009 - Disparités des résultats en Communauté française

SeGEC, 2011

		563		552	573
		Favorisés		A l'heure	4 ^e G/TT
Corée	539				
Finlande	536				
Canada	524				
Nouvelle-Zélande	521				
Japon	520				
Com. flamande	519				
Australie	515				
		508			508
Pays-Bas	508	Natifs			3 ^e G/TT
Norvège	503				
		503			
Suisse	501	Filles			
Pologne	500				
Islande	500				
Etats-Unis	500				
Com. germanophone	499				
Suède	497				
Allemagne	497				
Irlande	496				
France	496				
Danemark	495				
Royaume-Uni	494				
Hongrie	494				
Com. française	490				
Portugal	489				
Italie	486				
Grèce	483				
Espagne	481				
République tchèque	478				
		478			
Slovaquie	477	Garçons			
Luxembourg	472				
Autriche	470				
					459
Turquie	464				4 ^e TQ/P
		448	427	439	
		Immigrés	Défavorisés	En retard	
Mexique	425				
					401
					3 ^e TQ/P

Aphrodite Maravelaki

Dispersion des résultats

Ce qui frappe en Communauté française de Belgique, c'est, davantage que la moyenne, l'ampleur de la dispersion des résultats...

Performances selon la forme d'enseignement

Tableau 2.3 : Performances des élèves sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit et sur les échelles de culture mathématique et scientifique en fonction de la forme d'enseignement.

Forme d'enseignement	Lecture	Mathématiques	Sciences
1 ^{er} degré commun	363	371	329
1 ^{er} B ou 2 ^e P	305	-	-
2 ^e degré général ou technique	520	535	512
2 ^e degré professionnel	372	398	365

Performances selon le lieu de naissance

Tableau 2.4 : Performances des élèves sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit et sur les échelles de culture mathématique et scientifique en fonction du lieu de naissance.

Pays d'origine de l'élève et de ses parents	Lecture	Mathématiques	Sciences
Élèves « natifs » (nés en Belgique et dont un des parents au moins est né en Belgique)	495	512	488
Élèves nés en Belgique, mais dont les parents sont nés à l'étranger	408	414	398
Élèves nés à l'étranger	414	410	387

Répartition selon la forme d'enseignement

Forme d'enseignement

Tableau 2.8 : Répartition des élèves sur les 6 niveaux de l'échelle de lecture en fonction de la forme d'enseignement.

Niveau	1 ^{er} degré commun	2 ^e P, CEFA	2 ^e degré général et technique	2 ^e degré professionnel
< 1	35 %	68 %	2 %	35 %
1	39 %	28 %	8 %	35 %
2	21 %	4 %	20 %	21 %
3	5 %	-	30 %	8 %
4	-	-	20 %	2 %
5	-	-	10 %	0 %

Les jeunes de milieu populaire et les jeunes issus de l'immigration

- **Le type de socialisation et l'approche à l'écrit dans certaines *cultures* ne préparent pas à la littératie scolaire**
- **Les dissonances cognitives**
 - la conception du temps, les représentations sur l'utilité de la langue écrite, (ou même) de l'école...

Culture scolaire/culture populaire

- **Conditions culturelles qui entrent en dissonance avec la culture populaire (Collès, 2008)**

- Prédominance de l'écrit sur tous les autres médias
- Transmission orale de contenus théoriques structurés
- Prédominance du rationnel sur l'affectif, de l'abstrait sur le concret
- Formalisme largement majoritaire

→ Pour l'élève de milieu populaire souvent l'école ne constitue pas un référent significatif (il se retrouve en terre étrangère)

Définitions de la littératie

- **La littératie**

- Usage de l'écrit dans toutes ses dimensions

- Sociale

- Individuelle (du déchiffrage aux processus de haut niveau)

- Spatio-temporelle: en fonction de la culture

- Connaissances et habiletés qui permettent de s'engager dans toutes les activités de lecture – écriture

- Rehaussement des normes de littératie dans les sociétés à haute technologie

Les niveaux de littératie dans l'étude PISA (Lafontaine, 2003, p.77)

Niveau 1 (de 335 à 407 points)

Les élèves sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple entre le texte et des connaissances de tous les jours.

Niveau 2 (de 408 à 480 points)

Les élèves sont capables d'effectuer des tâches de base en lecture, telles que retrouver des informations linéaires, faire des inférences de niveau élémentaire dans des textes variés, dégager le sens d'une partie du texte et le relier à des connaissances familières et quotidiennes.

Niveau 3 (de 481 à 552 points)

Les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer des tâches de lecture de complexité modérée telles que repérer plusieurs éléments d'information, établir des liens entre différentes parties du texte et les relier à des connaissances familières et quotidiennes.

Niveau 4 (de 553 à 626 points)

Les élèves de ce niveau sont capables de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer un texte de manière critique.

Niveau 5 (plus de 626 points)

Les élèves sont capables d'accomplir des tâches de lecture élaborées, telles que gérer de l'information difficile à retrouver dans des textes non familiers, faire preuve d'une compréhension fine et déduire quelle information du texte est pertinente par rapport à la tâche, être capable d'évaluer de manière critique et d'élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécifiques et développer des concepts contraires aux attentes.

Niveaux fonctionnels de littératie selon Pierre, 1994

L'alphabétisation : acquisition des concepts de l'écrit et maîtrise des mécanismes de décodage ;

La littératie fonctionnelle : capacité de reconstruire et de reproduire la structure sémantique du texte en respectant la perspective adoptée par l'auteur ;

La littératie académique : capacité de construire des connaissances nouvelles à partir d'un texte et des informations contextuelles en s'appuyant sur ses connaissances antérieures ;

La littératie critique : capacité de transférer les connaissances et les processus appris dans des situations nouvelles (analyse, évaluation, mise en relation de connaissances) ;

La littératie créatrice : capacité d'inventer des solutions nouvelles à des problèmes complexes en s'appuyant sur des connaissances acquises antérieurement (intégration et structuration de connaissances acquises – élaboration et création de connaissances nouvelles).

Définitions de la langue scolaire

- Caractéristiques de la langue scolaire: une grande décontextualisation et une grande densité d'informations
 - Disparition des interlocutaires et de la situation de communication
 - Recours à un vocabulaire spécifique, polysémique, d'acception particulière
 - Usage de déterminants à valeur générale
 - Usage abondant de relations anaphoriques
 - Nominalisation
- Maîtrise métalinguistique et utilisation métacognitive du langage

L'acte de lecture

- Lire n'est pas le décodage d'une suite de mots mais la perception des relations qui existent entre ces termes;
 - Compétences langagières
 - Processus de lecture
 - L'importance des connaissances antérieures
 - La motivation et les structures affectives
 - Les stratégies de lecture
 - Les tâches de lecture

Le modèle de compétence communicative selon le CECR (2000)

Compétence de communication

Composante linguistique
(grammaire, syntaxe,
lexique, phonétique,
morphologie, ...)

Composante
sociolinguistique (ou
socioculturelle)
Connaissances
socioculturelles et
référentielles

Composante pragmatique
(ou discursive ou
énonciative)
types de discours/intentions
de l'auteur/cohérence et
cohésion du
document/compréhension
de l'implicite

Enseigner l'écrit

- **Travailler le français de scolarisation**

- Identifier les opérations

- ✓ Décrire, comparer, mesurer
- ✓ Situer dans le temps et dans l'espace
- ✓ Hiérarchiser, quantifier, généraliser
- ✓ Tirer une conclusion, formuler une objection

- Partir de documents authentiques

- Envisager l'écrit sous son triple aspect

- ✓ Communication
- ✓ Texte
- ✓ Langue écrite

- Diviser le processus en plusieurs étapes

- ✓ Planifier, rédiger et réécrire (revoir)

Le texte didactique

- **Une leçon : un type d'écrit particulier**
- **Le texte didactique**
 - Hétérogénéité des types de discours
 - Structures complexes
 - Hétérogénéité des consignes

Une pratique interdisciplinaire

- **Activités proposées en histoire, géographie et sciences sociales**
 - S'approprier l'objet « manuel »
 - Comprendre l'organisation d'une leçon
 - Identifier et s'approprier des consignes
 - Comprendre un texte didactique
 - ✓ Nature (type et genre)
 - ✓ Cohérence et cohésion
 - ✓ Structures linguistiques
 - ✓ Etude du lexique
 - Produire un texte didactique

Le projet Henallux

- Etudiants de 2^{ème} année, en français/religion et français/FLE
- 15 heures de cours interdisciplinaire
- But: aider les futurs enseignants à travailler dans des classes hétérogènes ou de grande mixité sociale et ethnique

Objectifs du projet

- Objectifs:
- Sensibiliser les étudiants aux difficultés des élèves dues à l'emploi de la littératie pour les matières scolaires
- Réfléchir sur les pratiques et les stratégies à mettre en place pour aider les élèves à appréhender
- Etudier des différents cas pour donner des solutions adéquates (résolution de problèmes nouveaux)
- Développer les compétences en littératie scolaire aussi bien des étudiants que des élèves pour promouvoir leur réussite

Méthodologie

- Mise en contexte : brainstorming sur les notions essentielles
- Observations:
 - recueil des pratiques de littératie en classe de matière
 - Recueil de documents (photocopies, manuels, notes du prof)
- Etudes de cas

Méthodologie (suite)

- Donner des solutions aux problèmes rencontrés: retravailler les documents et les méthodologies en vue du développement des compétences
- Tester des séquences

Résultats

- Que les étudiants soient capables de diagnostiquer les éventuels problèmes dus à un manque de compétences en littératie
- Que les étudiants puissent construire des solutions en adaptant leur méthode aux besoins diversifiés des élèves

Diapositive 24

AM1

Aphrodite Maravelaki; 9/12/2012

Objectifs de la formation et planning des journées de formation

Objectifs de la formation

Au terme de la formation, les participants seront capables de

- Diagnostiquer les difficultés des élèves dues à l'emploi de la littératie pour les matières scolaires
- Identifier et développer leurs compétences en littératie scolaire ainsi que celles de leurs élèves
- Mettre en place des stratégies afin d'aider les élèves en difficulté à développer des compétences en littératie et à utiliser ces dernières pour améliorer leurs performances scolaire
- Mettre en place des stratégies afin d'être capable de développer chez l'élève des stratégies de métacognition.

Matinée du jour 1

Moment	Activité	Ressources et supports	Durée
9h00	Présentation de chaque participant au cours d'un tour de table et récolte des attentes spécifiques en lien avec la formation		30 min
9 h 30	Présentation de la formation et objectifs de la première journée	Annexe 1 : Objectifs de la formation et planning des journées de formation	15 min
9h45	Présentation de la problématique relative au français de scolarisation à l'école et des compétences en littérature	Annexe 2 : powerpoint	1h
10h45	Pause		
11h00	Suite de la présentation de la problématique du français de scolarisation à l'école et des compétences en littérature présentation du projet Henallux	Annexe 2 : powerpoint	30 min
11h30	<p>Choix d'un thème parmi 3 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture et exécution d'une consigne (thème 1) - Lecture d'un texte informatif (thème 2) - Utilisation d'un manuel scolaire ou de fiches élèves (thème3) <p>Répartition des participants par sous-groupe en fonction des thèmes.</p> <p>Première lecture des textes relatifs au thème choisi (répartition du travail au sein du groupe)</p> <p>Deuxième lecture des textes :</p> <p>Identification dans chaque texte des informations relatives</p> <ul style="list-style-type: none"> - aux difficultés rencontrées par les élèves - aux compétences en littérature scolaire nécessaires/mobilisées par les élèves <p>Partage des informations au sein du sous-groupe</p>	Annexe 3 : Portefeuille de lectures classées par thème	1h

Après-midi du jour 1

Moment	Activité	Ressources et supports	Durée
14h00	Rédaction d'une synthèse par sous-groupe des problèmes rencontrés par les élèves et des compétences de littératie mobilisées par ceux-ci	Poster et marqueurs	30 min
	Présentation des synthèses par thème et interaction avec le groupe à ce sujet	Papier collant	1h
15h30	Pause		
15h45	A partir des compétences identifiées et des informations utiles pour la compréhension, rédaction d'une fiche de synthèse à destination de l'enseignant.	Exemple de fiche de synthèse à destination de l'enseignant	45 min
16h30	clôture de la journée		

Pour le deuxième jour : Les participants prennent avec eux des extraits des cours qu'ils dispensent (fiches d'exercices, synthèse,...)

Matinée du jour 2

Moment	Activités	Ressources et supports	Durée
9 :00	Rédaction d'une fiche de synthèse à destination de l'élève.	A partir des textes lus lors de la journée 1, de la « fiche professeur » rédigée lors de la journée 1	1h45
10h45	Pause		
11h00	Construction d'exercices permettant aux élèves de développer leurs compétences en littérature scolaire à partir d'extraits de cours.	A partir des textes lus lors de la journée 1, de la « fiche professeur » rédigée lors de la journée 1 Et de feuilles d'exercices extraits de votre cours	2 h
13h00	clôture de la matinée		

Entre le jour 2 et le jour 3, les participants expérimentent le dispositif qu'ils ont créé. Ils le font vivre à (certains) de leurs élèves. Ils prévoient de partager leur expérience lors de la matinée du jour trois et préparent par exemple un compte rendu de leur expérience et mettent à disposition de tous les participants les différents outils créés et utilisés.

Matinée du jour 3

Moment	Activités	Ressources et supports	Durée
9h00	Préparation et installation de chaque participant en vue de présenter aux autres les actions réalisées avec les élèves		15min
9h15	Présentation par les participants des actions réalisées avec les élèves. La moitié des participants se placent à divers endroit du local pour présenter pendant que les autres circulent et s'informent. Au bout de 45 minutes, changement d'exposant.	Présentation du matériel créé, questionnaire	1h30
10h45	Pause		
11h00	Réflexion autour des bénéfices/apprentissages des élèves suite à cette action.	Tour de table	20min
11h20	Exploration et réflexion autour de la manière de poursuivre/améliorer les dispositifs mis en place avec les élèves	Tour de table	1h10
12h30	Clôture de la matinée et évaluation de la formation		

JUSTIFIEZ, EXPLIQUEZ...

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK,
professeur de français au collège J.-J. Rousseau
à Creil (60), Formateur à l'IUFM de l'académie
d'Amiens, Rédacteur des *Cahiers Pédagogiques*

Dans le cadre du travail que je mène depuis une quinzaine d'années sur les énoncés et consignes scolaires, il m'est apparu qu'un sort particulier devait être réservé aux tâches de *justification* et d'*explication* demandées aux élèves.

En effet, ces deux injonctions sont fréquentes, sans doute de plus en plus pour ce qui concerne la justification dans les nouveaux programmes de collège, mais il n'est pas sûr qu'on ait bien réfléchi sur ce que cela impliquait pour l'élève, que les idées soient toujours claires sur la distinction entre ces notions et sur l'utilisation pertinente de chacune d'elles dans la formulation des consignes.

A travers les exemples qui vont suivre, je voudrais mettre l'accent sur certaines difficultés et proposer quelques pistes de travail dans ce domaine.

Auparavant, je voudrais faire quelques remarques sur la **compréhension des consignes en général**, tout en renvoyant à des développements plus complets dans divers textes publiés ailleurs (1).

Le travail pédagogique sur les consignes comprend deux grandes parties :

- une qui porte sur l'**élaboration des consignes** par l'enseignant, la formulation choisie, la manière dont elles sont données, leur place dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ;
- une qui porte sur la **lecture des consignes** par les élèves, les capacités à mettre en œuvre pour s'approprier vraiment celles-ci, les compétences à acquérir pour être efficace.

Il ne faut pas confondre ces deux niveaux ; trop souvent, les enseignants sont à la recherche de la consigne idéale et, lorsqu'ils veulent bien réfléchir à la question des consignes (ce qui est heureusement de plus en plus courant), ils en restent au niveau « enseignant », s'efforçant d'améliorer leur **production** de consignes, es-

(1) Cf. notamment *Comprendre les énoncés et les consignes*, CRDP d'Amiens-CRAP, 1999 et « Consignes : aider les élèves à décoder », in *Pratiques*, n° 90, juin 1996, pp. 9 à 25.

sentiellement en essayant de « simplifier », d'être plus « clair », plus court, plus explicite. Or, d'une part, il n'est pas certain qu'il soit toujours opportun de « simplifier », et que cette notion est elle-même tout sauf... simple (les consignes les plus courtes sont parfois les plus denses, donc les plus complexes, la précision peut être l'ennemie de la clarté, etc.), et d'autre part, même si on explicite au maximum, même si on supprime les difficultés inutiles et les ambiguïtés intempestives, il reste le travail fondamental d'apprentissage de la lecture (2) de consignes par l'élève. Et ajouterons-nous de toutes les consignes, fussent-elles « mauvaises ».

Quoiqu'il en soit, il n'en est pas moins vrai qu'il faut aussi travailler la formulation. En se gardant certes de l'utopie naïve de la consigne parfaite, transparente (3), mais en se posant continuellement celle de son adéquation à l'objectif poursuivi. Est-on au début d'un apprentissage ou à la fin, dans une phase d'appropriation où il y aura à beaucoup expliciter ou d'entraînement, ou d'évaluation finale ? Le niveau de difficulté est-il approprié, et en particulier a-t-on rajouté une « complication » inutile à travers une consigne peu explicitée ou la « complexité » est-elle légitimement inhérente à la tâche donnée ? Ici, comme en d'autres domaines de l'enseignement, il s'agit bien de trouver la « zone proximale de développement » et de naviguer entre trop difficile et trop simple.

Pour ce qui est des tâches où l'on demandera de « justifier » ou d'« expliquer », on ne pourra porter un jugement trop rapide sur la qualité et la pertinence de la consigne tant qu'on ne saura pas à quel moment elle se situe, quel travail a été effectué en amont, quelles habitudes de travail ont été prises par les élèves...

Pour ce qui est de l'apprentissage progressif et continu de la capacité à lire avec efficacité les consignes scolaires, j'ai coutume d'utiliser une sorte de plan commode : les consignes mettent en jeu un présent, un passé, un futur, et il faut aider les élèves à gérer ces trois temps, au lieu de s'engluer dans le seul *ici et maintenant* qui réduit la lecture de consigne à une simple tâche technique.

Le passé, c'est tout ce qui précède la consigne : la « leçon » étudiée, les travaux antérieurs, les habitudes, les acquis, tout ce qui doit servir à accomplir le travail demandé. Il convient à la fois de percevoir les ressemblances avec des situations passées, mais aussi les différences : résumer le texte explicatif se distingue du résumé narratif, et la dissertation philosophique se démarquera de la dissertation littéraire.

Le présent, c'est l'analyse méthodique de la consigne : dégager les mots-clés (4), séparer données et injonction, découvrir l'implicite, mobiliser les ressources nécessaires. Se méfier parfois des évidences et des pièges d'un vocabulaire trop flou (on le verra pour les tâches d'explication justement).

Enfin, le futur, c'est l'anticipation sur la consigne réalisée, c'est prévoir ce que cela donnera, c'est se poser la question des attentes du professeur ou de l'institution, c'est se projeter en avant...

L'élève efficace manie plus ou moins ces trois moments, tout en s'organisant avec rigueur (ce qui n'empêche pas les manières personnelles d'y parvenir, mais c'est un autre sujet).

(2) N'oublions pas que la question des consignes ne se limite pas à la lecture, qui ne concerne que les consignes écrites. Il y a aussi à travailler sur les consignes orales, et pour le point qui nous concerne ici, il est également très fréquent que l'enseignant demande aux élèves de façon plus ou moins organisée, ou plus ou moins « sauvage » à expliquer, à justifier sa réponse...

(3) Une pédagogie centrée sur l'acte d'enseigner et non sur l'acte d'apprendre s'accompagne d'une croyance naïve dans les vertus de la « clarté » de l'enseignant et veut sans cesse faire l'économie d'un travail difficile sur les distorsions entre émission et réception dans la communication professeur-élève.

(4) Cette notion est cependant à interroger. Dans bien des cas, il nous a paru bien difficile de déterminer dans telle ou telle consigne quel était « le » mot-clé. Le plus important est sans doute le processus de recherche de mots-clés plus que le résultat final, souvent discutable. Comme son nom l'indique, le mot-clé n'a d'intérêt que s'il ouvre une porte, ici vers une vraie compréhension et donc la possibilité de mieux réussir le travail demandé...

Nous arrêterons là ces considérations générales, mais elles vont nous fournir un cadre pour l'analyse des consignes concernant la justification et l'explication.

Des tâches pas toujours bien claires

Si on examine les consignes où on demande aux élèves de justifier ou d'expliquer, le moins qu'on puisse dire, c'est que le flou règne trop souvent. Et donc, sur ce terrain, on peut déjà faciliter la tâche de l'élève, en étant plus rigoureux, plus précis. Si cela n'est pas pour autant un moyen d'esquiver l'indispensable apprentissage méthodique de la capacité à répondre à ce type de consigne, du moins on ne compliquera pas inutilement le travail, comme nous l'avons dit plus haut.

Lorsqu'on travaille en formation avec des collègues sur la causalité, par exemple en liaison français-mathématiques (c'est mon cas depuis plusieurs années) (5), on s'aperçoit vite de la déstabilisation qu'entraîne chez les enseignants de français une interrogation un peu poussée sur les relations de cause. Surtout quand on met en évidence que bien des « subordonnées de cause » n'introduisent nullement une idée de cause, qu'on ne doit pas confondre *cause* et *inclusion* par exemple. Et cela a sans doute à voir avec la justification et l'explication.

Si on dit que *aujourd'hui c'est vendredi car hier c'était jeudi*, on n'est nullement dans l'explication, mais dans une reformulation tautologique. Si on dit que Rome est une ville européenne, parce que (ou puisque) l'Italie est en Europe, on n'est pas davantage dans un rapport de causalité, celui-ci impliquant notamment la succession dans le temps (un phénomène en entraîne un autre). En revanche, je justifie ma réponse en utilisant ce raisonnement (« ce triangle est isocèle, puisqu'il a deux côtés égaux », « *le* est ici un pronom puisqu'il remplace un nom »).

Au sens strict, l'explication est bien la réponse à la question « pourquoi » et renvoie bien à la causalité. Tandis que la justification permet d'expliciter des choix, de donner des raisons de telle démarche. Dans le premier cas, on est dans une sorte de *réel objectif* (tel événement ou phénomène en a entraîné tel autre), dans l'autre, dans la *subjectivité* (voilà ce qui m'autorise à dire, ou ce qui autorise un tel à dire). Bien sûr, nous simplifions quelque peu (6), mais il nous semble que cette distinction est essentielle comme préalable à la construction de consignes reprenant ces deux verbes.

Ajoutons cependant que la tâche d'explication n'est pas unique ; qu'il faut encore bien séparer ce qui est de l'ordre du « pourquoi » *stricto sensu* et ce qui relève du « comment ça se fait que »...Et pour *expliquer* les larmes versées par le héros, on peut tout autant faire appel à la psychologie du personnage qu'aux codes socioculturels...ou qu'au cours de biologie sur les phénomènes lacrymaux (sans oublier l'éventuelle motivation commerciale de l'auteur qui met du sentiment pour vendre son œuvre...). L'explication est souvent multiforme et il est toujours essentiel de situer le contexte (le « présent » de la consigne).

Or, le plus grand flou règne parfois pour ce qui est du verbe « expliquer ». Dans les sujets classiques de brevet des collèges, on demande d'expliquer telle expression (ce qui veut dire *donner le sens*), mais aussi d'expliquer le choix par l'auteur de tel ou tel procédé, ou le comportement d'un personnage, sans trop qu'on sache à quel niveau on se situe. Mais très souvent, on utilise « expliquer » pour

(5) Cf. à ce sujet l'article de Rémi Duvert -avec qui je co-anime ces stages dans le numéro 344-345 des *Cahiers Pédagogiques* « apprendre à raisonner » (mai-juin 1996) p. 95 : « des petits mots pour raisonner » et la brochure qu'il a rédigée pour l'IREM de Picardie *Langage et raisonnement*, 1998, et l'ouvrage *Français-mathématiques, 52 outils pour un travail commun au collège*, CRDP d'Amiens, 1999.

(6) En fait, le « réel » évoqué se situe dans l'univers de référence de la phrase, bien entendu. Rien à voir avec l'objectivité scientifique. Cela se donne comme réel.

« justifier » (« explique ta réponse », « explique pourquoi tu as utilisé tel temps »)...

Il serait bon pourtant de réserver le verbe de consigne « expliquer » pour des tâches où il convient d'écrire un texte explicatif, même bref, où on remonte à la cause d'un phénomène, en précisant bien de quel point de vue l'on parle. On explique comment le détective a trouvé la solution, en partant de l'économie générale de la narration, mais on peut aussi le faire en resituant l'énigme et sa résolution dans les codes du roman policier.

La justification pourrait être réservée à cette démarche qui consiste, une fois énoncée une solution, à reprendre pas à pas la démarche suivie. On pourrait éviter ainsi, comme dans nombre d'épreuves d'évaluation de 6^e par exemple d'écrire : « mets une croix dans la bonne réponse ; explique pourquoi » et parler plutôt ici de « justification ». Il s'agit bien de faire passer l'idée que la démarche est souvent plus importante que la bonne réponse, qu'on ne pourra transférer la réussite ponctuelle dans d'autres situations que si on parvient à justifier sa réponse, ce qui signifie aussi en dégager « l'essence », en la décontextualisant. On pourrait peut-être considérer la justification toujours à partir du sujet producteur de telle ou telle idée ou formulation, l'explication étant plus distanciée, plus objective. Dès lors, on refuserait « justifiez la terminaison du verbe dans l'expression... », puisqu'il s'agirait plutôt d'« expliquer » (sujet de brevet). En revanche, on demandera de justifier tel choix orthographique fait par l'élève. La justification est particulièrement intéressante, puisqu'elle du côté de la métacognition, de la démarche personnelle.

Cependant, on peut demander également de justifier les choix faits par d'autres ; mais alors, il s'agit de se décentrer et d'adopter un autre point de vue. La justification devient en ce cas une sorte d'exercice technique qui a son intérêt s'il est perçu pour ce qu'il est. Rien à voir avec les pseudo-appels à l'*opinion personnelle* des sujets de réflexion où l'élève fait semblant de donner ses raisons quand il s'agit de faire du conforme et d'établir les raisons... qui font avoir une bonne note.

Enfin, il convient d'être très prudent avec un autre verbe qui est parfois substitué à « justifier », c'est « prouver ». Bien des indices justifient telle ou telle hypothèse, mais quant à *prouver* (7) ! (cf. exemple en annexe 1).

Il nous semble donc, pour conclure cette première partie, qu'il conviendrait d'être plus attentif aux verbes utilisés. Avec le verbe « expliquer », on est amené à travailler sur la causalité, mais celle-ci prend des visages bien divers selon les disciplines, selon les situations. Donner du sens à la consigne, c'est aussi très tôt montrer la complexité d'une explication qui renvoie à un point de vue sur la réalité (invitation possible à une interdisciplinarité qui soit véritablement confrontation de regards sur le même objet).

La justification, c'est la légitimation, ou l'effort de légitimation « après coup » : il convient de trouver des moyens (en utilisant les ressources de la langue, du raisonnement, des connaissances, des valeurs...) pour étayer une solution, une affirmation. Le travail de justification renvoie à une conception de l'élève acteur qui refuse d'en rester aux automatismes, qui questionne et se questionne. On prend au sérieux son travail cognitif et on pense même que c'est cela qui va permettre une vraie appropriation des connaissances.

On va retrouver la justification dans les activités proposées pour apprendre à lire des consignes, surtout si celles-ci ne se réduisent pas à de simples techniques, mais mettent en jeu le rapport de l'élève à l'école et au savoir.

(7) Ou alors, on peut demander de « prouver » en négatif l'impossibilité de telle ou telle hypothèse. On sait qu'en sciences, une des règles méthodologiques fondamentales est d'essayer de « réfuter », de prouver que telle explication est fautive. On pourrait réserver la consigne « prouver » à cette tâche de réfutation d'hypothèse.

S'entraîner à justifier et expliquer

Que les consignes soient floues ou pas, qu'elles soient bien rédigées ou pas, les élèves doivent apprendre à les décrypter, à les décoder. Et ceci est sans doute le principal travail sur les consignes à mettre en œuvre. Il concerne au premier chef justification et explication.

De nombreuses activités peuvent être ainsi proposées pour amener les élèves à être des lecteurs de consignes efficaces et avisés. Citons-en quelques-unes :

- demander à remplacer le verbe de consigne par un autre, ou par une autre formulation (« dire pourquoi » au lieu d'« expliquer ») ;
- donner plusieurs exemples de réponses et dites lesquelles relèvent de l'activité de justification ou d'explication ;
- donner des réponses erronées et demander pourquoi elles sont erronées (une justification qui n'en est pas une par exemple) ;
- donner une réponse et demander quelle était la consigne (celle-ci devant par exemple contenir le mot « justification » ou le mot « explication » ou le verbe correspondant) ;
- inventer des consignes dans lesquelles il y aura à expliquer ;
- demander de quoi on a besoin pour traiter telle ou telle consigne (quelle règle, quelle loi, quelles connaissances pour pouvoir justifier ou expliquer).

On voit bien que ces activités jouent sur les trois niveaux mentionnés plus haut : passé, présent et futur de la consigne, ou si l'on préfère mobilisation de ressources ou d'acquis, analyse et anticipation.

Cependant, un point capital : ces activités ne doivent jamais être réduites à de simples exercices. Elles doivent s'accompagner d'un moment « métacognitif » de réflexion, de retour sur ce qu'on vient de faire, moment aussi de généralisation qui prépare le transfert à d'autres consignes, dans toutes les disciplines. Au-delà du « résultat », la discussion avec l'élève autour de la justification de ses réponses est un moment fructueux et souvent passionnant, puisqu'on pénètre un peu dans la « boîte noire » (cf. exemple annexe 3).

Et en l'occurrence, il s'agira d'une sorte de méta-justification, puisque sur les consignes concernant la justification, l'élève devra...justifier sa démarche, ses choix, ses réponses.

On accordera aussi une place particulière à l'analyse critique de consignes, par exemple de sujets de brevet, à la fois pour désacraliser ces consignes venues d'en haut, mais pas toujours bien faites, mais aussi pour *s'en sortir quand même*. Les élèves découvriront la polysémie pas toujours heureuse du verbe « expliquer » ou au contraire l'absence de ce verbe et le caractère souvent implicite de la demande d'explication (8).

Autre difficulté à mettre à plat : sur quels outils s'appuyer pour mener à bien l'explication comme la justification ? S'appuie-t-on sur ses connaissances ou sur un texte ? Dans un extrait d'un livre de géographie sur le peuplement de la Chine, on demande : « pourquoi les montagnes sont-elles vides d'hommes » ? La réponse à cette tâche d'explication se trouve (« entre les lignes ») dans le texte, mais dans d'autres cas, il faut se reporter à la leçon. Pas toujours simple de s'y re-

(8) Par exemple, sujet de brevet d'Histoire : « En quoi la politique de Roosevelt aux Etats-Unis est-elle nouvelle par rapport à celle pratiquée depuis 1920 ? ». Il s'agit bien ici sans doute d'expliquer, pas seulement de constater. Bien que ce ne soit pas très clair.

trouver. Aussi convient-il d'entraîner les élèves à classer dans une suite de consignes après un texte les questions en grandes catégories (9) :

- A. celles dont la réponse se trouve directement dans le texte ;
 - B. celles dont la réponse se trouve dans le texte, mais après une interprétation, une lecture fine ;
 - C. celles dont la réponse se trouve à la fois dans le texte, mais aussi à l'extérieur (connaissances nécessaires pour comprendre) ;
 - D. celles dont la réponse se trouve en dehors du texte.
- (Cf. Un exemple en annexe 2.)

Ces catégories concernent aussi la justification : doit-on chercher celle-ci dans le texte (« s'appuyer sur le texte », se contenter parfois d'une citation) ou ailleurs ?

Les élèves découvriront également qu'au fond, il existe deux sortes de justifications de réponse : une qui s'appuie exclusivement sur le texte (une citation bien choisie) (10) et une autre qui demande l'explicitation d'une démarche, la formulation d'un raisonnement. Cependant, répétons-le, les choses ne sont pas toujours aussi claires.

On le voit bien, il s'agit à la fois d'accroître l'efficacité des élèves, leur apprendre donc à mieux faire leur « métier d'élève », à acquérir des méthodes, et bien plus, des « stratégies », grâce à des outils et des entraînements, et en même temps de les rendre plus lucides, d'être davantage des « acteurs » en redonnant du sens, notamment aux tâches scolaires. A cet égard, amener à justifier est essentiel : on se centre davantage sur le processus que sur le produit, sur la démarche plus que sur le résultat. Bien souvent, les élèves en difficulté « oublient » de justifier lorsque dans une série de consignes on le leur demande à côté des bonnes réponses (par exemple, des Vrai/ faux où chaque réponse doit être suivie soit de la bonne réponse en cas de *faux*, soit de la justification en cas de *vrai*). Cet « oubli » n'en est pas un, il est plutôt le signe que le travail scolaire n'a pas de sens et que ce qui compte c'est de produire des résultats, qu'à l'école, on « travaille » plus qu'on « apprend ». Accepter d'entrer dans un monde où toute affirmation doit s'appuyer sur quelque chose, où on ne peut pas dire n'importe quoi, où expliquer ne consiste pas seulement à réciter un cours, c'est s'intégrer à un univers culturel exigeant, mais aussi à une « démocratie cognitive » dont la société actuelle est bien éloignée. On se rend compte ainsi qu'autour de la justification se jouent aussi ce qu'on aurait envie de nommer **des enjeux de citoyenneté** si l'expression n'était pas devenue si rebattue. Citoyenneté parce qu'on ambitionne de développer l'esprit critique à l'intérieur même des activités scolaires les plus classiques, sans attendre les « lendemains adultes », sans se contenter d'aller construire cette citoyenneté au cœur même de la classe et pas seulement dans cette « vie scolaire » qui exclut l'essentiel, à savoir les cours, l'enseignement.

Bien sûr, il n'est pas question de sous-estimer l'importance de l'acquisition d'automatismes, de routines. Et il serait absurde de faire du « tout-justificatif ». Mais on est bien loin de l'abus en ce domaine ! Surtout lorsqu'on est confronté à des élèves en difficulté ou en refus de l'école et que la tentation est grande de renoncer, de se résigner et de se contenter de bons exercices mécaniques (11). On se sera aperçu sans doute que telle n'est pas notre option...

(9) Nous empruntons ces catégories à Jocelyne Giasson. *La compréhension en lecture*, de Boeck, 1993. Voir aussi la revue *Enjeux*, n° 31, mars 1994, p. 111 et suiv. « La question des questionnaires ».

(10) Ne pourrait-on pas dire plutôt ici que la citation permet d'étayer la réponse ?

(11) On pourrait dire alors parodiant Breil : « Chez ces élèves-là, monsieur, on ne pense pas, non, on ne pense pas ; on remplit des cases (ou des trous) ».

ANNEXE 1 :
Extrait de *Lettres vives 5^e*, Hachette

Voyons un exemple illustrant plusieurs de ces points, repris de *Lettres vives*, 5^e, manuel de français de chez Hachette.



Nicolas POUSSIN (1594-1665), Autoportrait, Musée du Louvre, Paris. Photo Giraudon



REMBRANDT (1594-1665), Portrait de l'artiste devant un chevalet, Musée du Louvre, Paris. Photo Giraudon

Questionnaire

- | | |
|---|--|
| <p>1 Pour pouvoir se représenter eux-mêmes, devant quel objet les peintres sont-ils obligés de poser ? Qui regardent-ils ?</p> <p>2 Comparez les vêtements de Poussin et ceux de Rembrandt.</p> <p>3 Que tiennent-ils dans leur main droite ?</p> <p>4 Que sont-ils en train de faire ?</p> <p>5 Quels indices prouvent, dans chaque tableau, que le personnage représenté est un peintre ?</p> | <p>6 L'autoportrait de Poussin appartient à un genre que l'on appelait « portrait d'honneur » ; essayez de justifier ce terme.</p> <p>7 Rembrandt a-t-il donné une représentation flatteuse de lui-même ?</p> <p>8 Lequel de ces deux tableaux préférez-vous ? Pourquoi ?</p> <p>9 Si vous deviez faire votre autoportrait, comment procéderiez-vous ? Quelle image de vous-mêmes souhaiteriez-vous donner ?</p> |
|---|--|

La question 5 est très abusive. La preuve n'existe que pour ceux qui savent que Poussin et Rembrandt sont des peintres. Il est assez grave d'utiliser ce verbe de manière aussi légère. Pourquoi pas plutôt ici : « Vous pensez que ces deux personnages sont des peintres. Justifiez cet avis » ?

Le mot « justifier » convient mieux pour la 6, mais inutile de s'encombrer de l'hypocrite « essayer ». Mais nous préférons comme consigne : « expliquer pourquoi on dit que le tableau appartient au « genre d'honneur » (puisque ici, il faut à travers la réponse donnée, montrer qu'on a compris cette expression). La justification sera-t-elle à chercher dans le raisonnement, dans le dictionnaire, dans les connaissances historiques ?

La 8 est bien représentative de ces pièges tendus à l'élève. Lui demande-t-on vraiment de justifier le choix de sa préférence (selon quels critères) ? S'agit-il d'un pur exercice argumentatif, ou d'une démonstration qu'on sait décrire un tableau ? On ne sait pas bien... Si on est dans la rhétorique – et pourquoi pas ? – alors, il faudrait assumer cela dans la consigne : « justifiez votre préférence pour tel ou tel tableau » en argumentant. La question « pourquoi » ici, au contraire, laisse peut-être penser qu'il y a une bonne réponse...

ANNEXE 2 :
Texte de Chrétien de Troyes, Yvain,
extrait de *Français cinquième, en douze séquences*, Bordas

Messire Yvain le vaillant

Messire Yvain frappe où il peut dans la mêlée. Maintenant qu'il a pris un long repos, il a retrouvé toute sa force. Il se jette si vivement sur le premier qu'il trouve sous son épée qu'il fait un seul morceau du cheval et du chevalier ! Le glouton ne pourra se relever, l'échine brisée, le cœur lui crevant dans le ventre.

Messire Yvain se recule un peu puis recommence. Il se couvre de son écu. Le temps de compter jusqu'à quatre et voici qu'il a désarçonné quatre chevaliers, coup sur coup ! Ceux qui sont de ses compagnons prennent courage et chacun veut entrer dans la mêlée.

Du haut de la tour de son château la dame a vu l'assaut et la défense et la prise du passage. Elle a vu beaucoup de blessés, beaucoup de tués de son parti comme de l'autre mais plus nombreux de celui-là. Messire Yvain le vaillant faisait demander grâce aux ennemis comme le faucon fait aux sarcelles. Tous ceux et toutes celles qui regardaient le combat disaient :

– Voyez quel brave champion ! Voyez comme les ennemis plient devant lui ! Voyez comme il les attaque ! On croirait un lion parmi les daims quand la faim le prend et le jette en chasse !... Voyez comme il travaille de l'épée ! Jamais Roland ne fit avec Durandal si grand massacre de Turcs à Roncevaux ou en Espagne ! Si ce chevalier avait autour de lui quelques bons compagnons de sa valeur, le traître félon de qui nous nous plaignons serait déconfit dès ce jour et devrait s'éloigner d'ici en renonçant à grande honte !

Ils disaient encore

– Elle serait née à la bonne heure, celle qui aurait l'amour d'un tel chevalier, si fort aux armes et unique entre tous comme se dresse un clerge parmi les chandelles, comme brille la lune parmi les étoiles, comme luit le soleil en face de la lune. Il est l'objet d'admiration grande que l'on voudrait qu'il épouse la dame de ce château et en gouverne la terre.

Parmi les questions posées dans le manuel, on relève par exemple :

Expliquez où se déroule la bataille et où sont situés les personnages qui l'observent.

S'agit-il vraiment d'expliquer ici ? La seconde partie de la consigne renvoie à un passage explicite du texte (« du haut de la tour de son château »), il s'agit donc d'une consigne de type 1, mais il n'est pas vraiment simple de répondre à la première partie (on ne peut que faire des déductions à partir d'indices tels que « la prise du passage »), qui ne se situe pas au même niveau de difficulté. Il aurait fallu pour le moins inverser l'ordre des consignes.

Pourquoi les compagnons d'Yvain prennent-ils courage ? (ligne 9)

Suffit-il de reprendre les mots du texte « il a désarçonné quatre chevaliers coup sur coup » ? Ou convient-il de reformuler, auquel cas on n'est plus dans une question de type 1 ?

Expliquez chacune des comparaisons (Yvain est comparé à quelque chose ou quelqu'un) : quelles qualités d'Yvain expriment-elles ?

La difficulté vient ici des deux points. S'agit-il de deux tâches différentes ? Ou la

seconde partie de la phrase consiste-t-elle en une explicitation de la question ? Ici, l'élève doit faire appel à sa culture (savoir qui est Roland) pour l'une des comparaisons. En cela, la consigne est partiellement de type 3. La culture partagée de base semble suffisante pour la grande majorité des élèves pour saisir facilement la comparaison avec le lion (très explicitée) ou la lune et les étoiles (mais l'explication pour cette dernière image est moins évidente).

On notera une dernière question bien problématique (ce qui ne veut pas dire qu'elle n'est pas intéressante ou qu'elle est à exclure) :

Quel effet ces comparaisons cherchent-elles à produire sur le lecteur ?

Il s'agit ici de produire un petit texte explicatif, en faisant appel à ses connaissances du genre « récit de chevalerie », tout en se demandant d'ailleurs de quel lecteur il s'agit (il est cependant bien délicat de se mettre à la place du lecteur médiéval, qui est le plus souvent un auditeur d'ailleurs).

Voilà le cas d'une question qui ne doit pas être de contrôle de la compréhension, mais d'incitation à la recherche et à la réflexion.

En fait toutes les questions proposées ici ont leur intérêt et leurs limites. L'important est d'être suffisamment conscient des difficultés qu'elles contiennent, qui peuvent être d'ailleurs des obstacles féconds si toutefois elles ne sont pas conçues d'emblée comme moyen d'évaluation sommative, et si la confrontation en classe des réponses est un point de départ pour la compréhension du texte, à partir des « justifications » de chaque élève, des objections éventuelles de camarades, etc.

ANNEXE 3

Morad, entraîneur-éducateur

Le terrain de football est situé entre une usine de retraitement des ordures, un terrain vague et une cité HLM. Nous sommes à Saint-Ouen, une banlieue ouvrière au nord de Paris. Aujourd'hui mercredi, les pupilles (moins de 13 ans) du Red Star, le club professionnel de la Seine-Saint-Denis, s'entraînent.

« Dans le club, il y a quatorze nationalités, mais personne n'y fait attention, explique François Gil, le responsable de la section jeunes. La population est très variée dans le département. Il serait anormal que tous les joueurs soient français. »

Leur entraîneur, Morad Mouhoubi, a 27 ans. Il est devenu éducateur surtout par passion.

Avec Morad, les pupilles s'entraînent à la pratique du ballon rond. Mais il leur enseigne aussi la discipline, la rigueur, l'esprit d'équipe qui comptent autant que le nombre de buts marqués. Il consulte régulièrement les bulletins scolaires. « Pas de bonnes notes, pas de match le dimanche. » Une « menace » plutôt qu'une interdiction, parce que la méthode fonctionne très bien ! Ses joueurs progressent à l'école, comme sur la pelouse.

D'après *Télérama Junior*, n° 57.

Réponds maintenant aux questions suivantes sur la ligne en pointillés

1. Où est située la commune de Saint-Ouen ?
Saint-Ouen est une banlieue ouvrière au Nord de Paris
2. Combien de nationalités sont représentées dans ce club ?
Il y a 14 Nationalités
3. Relève une expression qui remplace le mot football dans le texte.
le Mots se Match
4. a. Les enfants de l'équipe travaillent-ils mieux à l'école grâce au football ?
Non parce que La Methode marche très bien
b. Relève une expression du texte qui justifie ta réponse.
ses joueurs progressent à l'école, comme sur la pelouse

A la question 4, l'élève a donné une réponse fautive, mais la discussion sera intéressante : qu'a-t-il voulu dire ? Le « parce que » est très positif : alors qu'on ne lui demandait pas « pourquoi » il répondait ainsi, l'élève l'a fait, mais ici, a-t-il bien compris le sens du mot « méthode » ? Il y a quelque paradoxe à coder 1 (juste) la réponse b. La citation justificatrice est bonne par rapport à la réponse demandée, pas par rapport à la réponse donnée par l'élève. Y a-t-il chez lui incohérence ou bien plutôt mauvais décodage de la question 4a ? Seul le moment métacognitif peut permettre de le savoir et ce qui est plus important de faire progresser l'élève dans de futures situations semblables.



Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes

Jean-Michel Zakhartchouk¹,
IUFM d'Amiens, France

La question de la compréhension des consignes est essentielle pour tout enseignant. Mais les réponses aux difficultés des élèves ne se résolvent pas seulement par une amélioration des consignes (plus de clarté, d'explicitation notamment). Il s'agit de mettre en place un véritable enseignement méthodologique, mais aussi « stratégique », en conjuguant des activités *méta* et un entraînement aux bons automatismes, sans jamais opposer ces deux composantes de l'apprentissage. Ce travail se situe tout autant en cours ordinaire que lors d'activités spécifiques, certaines concernant davantage les élèves en difficulté. Les enseignants ont pour cela besoin d'un accompagnement et de moments de formation où ils peuvent, en situation active, réfléchir à ces questions.

Le thème de la lecture de consignes a émergé ces vingt dernières années dans le champ de la littérature pédagogique, même si, malheureusement, il a donné lieu à assez peu de vraies recherches scientifiques. Des manuels de toutes disciplines² lui consacrent une place non négligeable sous la forme d'exercices ou de fiches méthodologiques. Des stages de formation sont organisés. On ne peut plus parler de travail dans le secondaire sur la lecture sans prendre en compte des activités sur cet aspect particulier qu'est la lecture de consignes.

La publication en 1987 de mon ouvrage *Lecture d'énoncés et consignes*³ s'est inscrit dans ce contexte et j'ai eu plaisir à constater qu'il rencontrait un fort écho dans le milieu professionnel.

Est-ce à dire pour autant qu'il s'agit là d'un problème nouveau apparu avec la démocratisation de l'enseignement fin des années 70 ? Et, d'autre part, est-ce que la prise de conscience de ce problème a permis de mettre en place des activités efficaces qui permettent de le régler ? Et de quel « problème » s'agit-il vraiment ? Il convient de répondre à ces questions en préalable aux propositions qui suivront.

Problème nouveau ?

Il n'est pas vraiment certain que les élèves « d'avant » étaient des lecteurs de consignes performants et efficaces. Il est vrai que leur travail était souvent facilité par l'oralisation (dans l'enseignement primaire) ou par le caractère stéréotypé des consignes données.

1. Professeur de lettres, formateur à l'IUFM d'Amiens et rédacteur aux *Cahiers pédagogiques*. Contact : jeanmichel.zakhartchouk@wanadoo.fr

2. Il s'agit cependant surtout du français et des mathématiques.

3. Zakhartchouk (1987). L'ouvrage a été réédité dans une version fortement remaniée et augmentée. Voir Zakhartchouk (1999).

Lorsqu'on doit citer une liste de dieux grecs ou lorsqu'on est confronté aux mêmes questions grammaticales, formulées de façon similaire tout le long de l'année, les problèmes rencontrés dans la compréhension de ce qui est demandé restent très limités.

Pourtant, ici ou là, on peut retrouver des lamentations d'enseignants trouvant que leurs élèves « fonçaient tête baissée » dans les consignes, à peine lues ou que décidément, ils ne comprenaient pas l'énoncé du problème ou la formulation d'une question un tant soit peu complexe.

On peut dire que la question des consignes a pris de l'importance pour deux raisons assez différentes :

- la présence accrue dans le secondaire d'élèves ne maîtrisant pas les « codes » de l'école, mal à l'aise avec l'implicite, peu aptes à saisir le sens de ce qui leur était demandé et restant trop souvent prisonniers d'une lecture superficielle des consignes de travail ;
- parallèlement, la montée en puissance de l'idéologie de l'« autonomie » : les élèves doivent être autonomes, on ne doit pas les assister ; c'est après une lecture silencieuse, seuls, face à la consigne, qu'ils doivent pouvoir agir en se « débrouillant ».

À des élèves moins préparés à l'autonomie, on a demandé plus d'autonomie, plus de maîtrise. Exigence fort louable, mais qui nécessite pour le moins un accompagnement, un apprentissage, et c'est cet apprentissage que nous voudrions ici appeler de nos vœux, celui-ci passant par un « enseignement », sous des formes spécifiques et adéquates.

Où en est-on ?

Désormais, la majorité des enseignants en sont convaincus, au moins ceux de français : il faut se préoccuper de la question des consignes. Ce thème de travail est une composante incontournable de toutes les activités de soutien et remédiation, de toute aide méthodologique. D'autre part, nombre d'enseignants ont été amenés à réfléchir sur leurs propres consignes et sous-estiment moins les problèmes qu'elles peuvent poser, dès qu'elles ne sont pas assez claires ou explicites.

Cependant, il n'est pas sûr que le problème soit suffisamment traité dans son ampleur. On voit dans certains manuels de français la question réduite à quelques exercices techniques, parfois dans le cadre d'un ensemble sur les textes prescriptifs-injonctifs. Certaines équipes se lancent dans des activités systématiques quelque peu déconnectées du cours au quotidien et ensuite abandonnent, peu convaincus du transfert par les élèves de ces activités vers la lecture des consignes ordinaires, au quotidien. Il semble que, trop souvent, la lecture de consignes reste isolée des autres questions pédagogiques, alors que la progression des élèves dépend d'une mise en musique avec d'autres aspects de la pédagogie (travail sur l'attention, réflexion sur les critères d'évaluation, sur les stratégies de lecture, métacognition, etc.). Nous y reviendrons.

Le danger qui nous guette aujourd'hui, c'est de tomber soit dans l'illusion que le problème est de toutes façons traité (la fameuse phrase « mais on le fait depuis longtemps ! » qu'entendent les formateurs présentant des innovations pédagogiques), soit dans l'impuissance (qui peut prendre la forme du non moins fameux : « il faudrait d'abord qu'ils sachent lire ! »).

Nous proposerons donc ici de mieux délimiter le champ de la question des consignes sans pour autant le séparer des autres questions, et même de ne nous intéresser qu'à ce qu'on pourrait appeler un « enseignement » de la lecture de consignes, soit sous une forme systématique, soit sous une forme plus opportuniste, au fil du quotidien.



Pour cela, nous nous demanderons d'abord pourquoi nous plaçons pour un tel « enseignement », avant de suggérer des pistes pour le comment – pistes qui ne se réduisent pas aux exercices, bien entendu. Nous nous demanderons comment évaluer l'efficacité de cet enseignement, avant de terminer sur des perspectives de formation.

Pourquoi est-ce nécessaire ?

On connaît les objections à un enseignement méthodologique. *On ne peut pas apprendre « à vide » des méthodes. D'ailleurs, celles-ci sont spécifiques à telle ou telle discipline et il est illusoire de penser qu'on puisse par exemple apprendre à lire des consignes « en général ». Mieux vaut aider les élèves à s'en sortir dans des situations concrètes et réelles, et bien sûr tenter d'améliorer en même temps nos propres consignes en les rendant plus claires, plus explicites.*

Il est bien certain qu'un enseignement détaché des pratiques ordinaires, débouchant pourquoi pas sur des fiches méthodologiques à apprendre par cœur, avec interrogations écrites et notes de méthodes serait caricatural. Cela existe dans la pratique, mais n'est pas très fréquent. Il ne s'agit pas de durcir des oppositions dans une logique binaire (cours de méthodologie/pas de méthodologie spécifique), mais de trouver des entrées multiformes pour ces apprentissages dont on connaît l'importance.

L'enseignement de la lecture de consignes, comme celui des bonnes méthodes pour apprendre une leçon ou pour prendre des notes, peut revêtir les aspects les plus variés, comme nous y invite d'ailleurs une conception de la différenciation pédagogique à laquelle nous adhérons pleinement (voir Zakhartchouk, 2000). Les fiches récapitulatives, les exercices techniques, les « gammes » ont tout autant leur place que les moments « méta » comme nous le développerons plus loin. Cela implique un gros travail de coordination entre enseignants et notamment entre celui qui reste l'expert de la langue (le professeur de Lettres) et les autres. Cela implique un décloisonnement qui est, on le sait bien, difficile à mettre en place pour les autres composantes de l'activité du français. On présente trop souvent des caricatures d'enseignement méthodologique pour rejeter la spécificité de celui-ci. On pourrait faire la même chose de l'enseignement grammatical d'ailleurs.

S'engager dans un enseignement stratégique de lecture de consignes est un long voyage qui n'aura pas vraiment de fin. Il s'agit là de permettre à des élèves de s'approprier des « postures » devant ces consignes écrites qui les entourent et qu'ils rencontreront, en outre, de plus en plus, dans leur vie professionnelle et sociale. Il convient aussi de dégager ce qui est vraiment indispensable, les « passages obligés » des variations individuelles, de distinguer, comme le dit Philippe Meirieu les « tu dois » des « tu peux ».

Il faut aussi savoir conjuguer les apprentissages de nécessaires automatismes (les réflexes, les réactions programmées en quelque sorte) et la réflexion métacognitive, le recul non moins nécessaire qui fait surseoir à l'exécution immédiate (ce qui souvent différencie situations écrites et orales). Doit-on pousser les élèves à réfléchir avant d'agir, alors qu'on sait bien que ce n'est pas toujours possible ni souhaitable et qu'il existe des profils pédagogiques différents (ceux qui sont plutôt de type « impulsif » et ceux de type « réflexif », intolérants à l'incertitude ou intolérants à l'erreur, voir notamment Astolfi, 1995) ?

C'est seulement en prenant en compte cette complexité d'un enseignement stratégique de lecture de consignes qu'on parviendra à répondre aux objections et aux arguments, parfois forts, des opposants à un tel enseignement.

Ajoutons encore la réponse à une autre objection qui vient du côté des détracteurs de la pédagogie et de la défense de l'« autorité du maître ». Citant des activités sur les consignes invitant à un recul critique, y compris par rapport à ces mêmes consignes, Hélène Merlin-Kajman les fustige⁴, dans son livre *La langue est-elle fasciste ?* (Merlin-Kajman, 2003), y voyant une pièce supplémentaire d'une entreprise de déstabilisation de tout ce qui vient du maître dont on cherche ainsi à saper l'autorité. Il ne faudrait surtout pas faire acquérir un esprit critique chez les élèves face à des consignes (y compris quand elles sont mal formulées ou peu claires). Tout au contraire, nous pensons que l'enseignement de la lecture de consignes doit aider les élèves à lire toutes sortes de consignes, y compris les « mauvaises ». Ce qui, d'ailleurs, montre bien que la « solution » ne réside pas dans la seule amélioration de nos consignes, car les élèves rencontreront nécessairement des consignes ne répondant pas aux canons de la « bonne consigne ». Former les élèves à ce recul devant toute consigne, y compris en « cherchant l'erreur » et en décelant les pièges possibles, loin de l'éloigner de la confiance dans l'enseignant, permet de clarifier le contrat didactique qui est à l'œuvre dans tout travail à effectuer (l'enseignant s'engageant à proposer des travaux « faisables », explicites et reliés aux savoirs enseignés, l'élève devant faire tout son possible pour réaliser ces travaux afin de « montrer qu'il sait faire, qu'il a compris et assimilé »).

Mais il est temps d'en venir aux activités diverses composant cet enseignement.

Former des élèves stratégiques

Notre objectif, en travaillant sur les consignes, est bien de développer les « bons comportements » devant une tâche donnée. Il s'agit de les faire mettre en œuvre dans le cadre de la classe, en espérant un transfert lors de travaux à la maison et lors d'examens.

En partant de consignes concrètes à traiter par les élèves, on invite ceux-ci à se poser toute une série de questions :

- Suis-je capable de me redire mentalement la consigne, afin de me l'approprier, de l'intérioriser, en la répétant ou en la reformulant dans mon langage intérieur ?
- Pour traiter cette consigne, de quelles ressources dois-je disposer (savoirs antérieurs, habiletés, données présentes dans l'énoncé ou documents à aller consulter ailleurs, etc.) ? Il s'agit ici de l'amont de la consigne, son passé que l'élève doit mettre en relation avec le présent.
- N'y aurait-il pas intérêt à décortiquer la consigne, en dégagant les mots importants (qui peuvent être des « petits mots » en apparence insignifiants (entre « le » et « un » tout peut changer dans un énoncé de mathématiques), en relevant les verbes de consigne (avec leur sens spécifique selon la discipline, « observer », « décrire », « comparer », ne veulent pas dire la même chose en SVT, en géographie ou en français. On s'intéressera aussi à la forme de la consigne, en n'oubliant pas d'inclure la forme interrogative (toutes ces fausses questions que pose le professeur et dont il est clair qu'il connaît la réponse). On travaille là le présent de la consigne.

4. Sans d'ailleurs nommer la source et l'auteur de ces activités, en l'occurrence moi-même. Le passage auquel je fais allusion est dans les notes, page 273.

- Puis-je anticiper sur le résultat final ? La projection dans le futur est souvent indispensable pour se lancer dans une tâche. C'est faute de savoir le faire (et même penser à le faire) que bien des élèves prennent des fausses pistes ou se découragent.

Il est probable que toutes ces compétences-là ne peuvent être mobilisées pour chaque consigne ; c'est sans doute inutile lorsque la consigne est simple, familière, ritualisée. De plus, la capacité à adopter une attitude réflexive est, on le sait, beaucoup moins aisée chez les élèves en difficulté qui peinent à verbaliser et à intérioriser. Et s'il est vrai qu'on prendra garde à faciliter la tâche de ces élèves dans la formulation et la présentation de la consigne, il n'est pas question pour autant de renoncer à cette réflexivité et de tout miser sur la simplification, l'allègement des difficultés et le guidage⁵.

Très concrètement, on peut faire remplir par les élèves un tableau à partir de quelques consignes :

De quoi as-tu besoin pour répondre à cette consigne ?	Quel est le verbe de consigne ?	Combien de temps vas-tu mettre ?	Quelle est l'intention du professeur en te donnant ce travail à faire ?	À quoi va « ressembler » ta réponse ?
---	---------------------------------	----------------------------------	---	---------------------------------------

Nous avons placé une question sur la gestion du temps, tout en sachant bien qu'il est difficile pour l'élève d'y répondre. Mais là encore, on doit pouvoir développer une attitude de « bon gestionnaire » chez l'élève, l'aider à structurer son temps scolaire. Cela fait partie de ce fameux « métier d'élève » dont parle Philippe Perrenoud.

Ajoutons encore une autre condition pour une maîtrise de la capacité à bien lire les consignes : le fait d'adopter une attitude positive, de confiance devant la consigne. Certes, il est difficile de l'« enseigner », mais les paroles encourageantes de l'enseignant, une mise en condition non stressante (pourquoi pas à travers une relaxation avant de se lancer dans un travail ardu ?), le fait aussi de déclarer clairement que la tâche est tout à fait réalisable, mais pas forcément « facile » (rien de plus décourageant que de rencontrer des obstacles pour un travail décrété « pourtant facile », « évident »).

De bons élèves ou d'anciens bons élèves (que sont les enseignants) pourront bien affirmer que tout cela est inutile et qu'eux-mêmes le font spontanément, sans avoir besoin d'enseignement spécifique, cela ne doit pas nous faire renoncer à cet enseignement. Celui qui a atteint une certaine « expertise » oublie la phase laborieuse qu'il a vécue, plus ou moins consciemment en tant que « novice ».

Entraînements

De multiples activités peuvent permettre aux élèves de se construire ces compétences. Bien sûr, elles ne peuvent tourner à vide, et doivent sans cesse être reliées au travail effectif des diverses disciplines. Mais les activités « décrochées » ont leur intérêt en ce qu'elles permet-

5. Voir à ce sujet le remarquable ouvrage de Goigoux (2000) à propos des difficultés de lecture d'élèves en section spécialisée, où l'auteur pointe les dangers de ces renoncements à long terme, même si cela peut être utile à court terme.

tent de décomposer un travail qui serait sinon trop vaste, de sérier les difficultés et éventuellement d'adapter les exercices aux problèmes spécifiques rencontrés par tel ou tel. Nous renvoyons à nos publications pour un descriptif détaillé de ces activités, accompagné d'exemples pour tous les niveaux de l'enseignement. Nous voudrions plutôt qu'une énumération de ces activités en sélectionner trois et justifier la pertinence de leur mise en œuvre :

- *Retrouver la consigne manquante* : cette activité qui consiste à demander aux élèves d'adopter une démarche inhabituelle, à savoir trouver la question à partir de la réponse, développe à la fois des capacités cognitives (il s'agit de se mettre à la place de l'autre, pour mieux comprendre ses intentions et revenir ensuite mieux armé à « sa » place de lecteur de consignes) et linguistiques (nécessité d'une formulation adéquate). Les élèves en difficulté ont souvent du mal à entrer dans cette démarche. Cela nécessite un accompagnement plus grand pour ceux-ci, une attention moins grande aux problèmes de formulation, cela ne doit surtout pas conduire au renoncement.
- *Classer les consignes, selon plusieurs critères*. Les activités de classement sont toujours très riches et formatrices. Elles vont prendre diverses formes et il est intéressant précisément de faire apparaître la grande variété des critères possibles de classement. Certaines consignes demandent une réponse brève, d'autres une réponse longue, argumentée, construite. On peut classer les consignes par disciplines⁶. On peut aussi, si l'on part de questionnaires de lecture, faire apparaître les différences entre questions selon que la réponse est dans le texte, immédiatement ou de par une nécessaire construction du lecteur, ou est ailleurs que dans le texte⁷. Ces activités s'accompagnent de moments de récapitulation et de structuration. L'exercice seul ne permet pas d'apprendre, mais l'accompagnement métacognitif et le réinvestissement dans le quotidien du cours peuvent contribuer à l'acquisition d'une meilleure maîtrise par l'élève.
- *Inventer des consignes*. Mettre les élèves en position d'inventer eux-mêmes des consignes va dans le sens d'écrire pour lire ou d'être producteur pour être meilleur récepteur. Il ne s'agit pas de se livrer à cette activité sans préparation. Des critères doivent être trouvés ou retrouvés avant de se lancer dans la fabrication de consignes. Mais dans cet exercice qui peut prendre des formes ludiques (comme ces tournois de lecture internes à la classe où les élèves en groupes inventent des questions pour leurs camarades), les élèves peuvent mieux percevoir le sens de ces consignes, les compétences qu'elles mettent en œuvre. Il est intéressant par exemple de se demander si pour répondre à telle question, le texte suffit ou pas (cela dépend bien souvent des références culturelles du lecteur qui saura ou non que par exemple Héra et la femme de Zeus sont la même personne), si telle question inventée est intéressante ou pas⁸, si elle a pour but plutôt de nous faire chercher ou de vérifier des connaissances. Devenus actifs et inventifs, les élèves seront plus à même de déceler les pièges et embûches de ce genre de consignes quand ils vont redevenir lecteurs.

On pourrait ici citer bien d'autres activités. Le but est toujours, sous une forme souvent attractive, de faire entrer les élèves dans le monde des consignes, monde dans lequel ils sont plongés quotidiennement sans s'en rendre compte. Occasion en classe de français d'ailleurs de remettre ces types de textes dans un environnement plus vaste qui comprend

6. On peut avoir des surprises. « Quelle est la distance entre la Terre et la Lune ? » est considéré comme une consigne mathématique par de nombreux élèves, puisqu'il est question de « chiffres ».

7. Un outil de premier choix, que j'ai repris de Giasson (1990).

8. Cela permet de remettre en cause certaines consignes, y compris celles qu'on peut trouver dans des manuels, qui n'ont pas grand intérêt.

tous les textes qui « disent de faire » et de rattacher l'enseignement de la lecture de consignes à des apprentissages grammaticaux (l'impératif, les formes interrogatives, etc.) et à l'étude de textes (entre les formules magiques des contes, les commandements divins et certains poèmes à forme injonctive). Précisons davantage quelle peut être la part respective d'un travail pendant la classe ordinaire et un travail dans des temps spécifiques.

Les consignes, quand ?

On sait la difficulté du travail en équipe. Le travail mené dans une discipline ne se transfère pas mécaniquement dans les autres ; d'où l'intérêt de coordonner les efforts et de mobiliser le maximum de collègues sur une question comme celle des consignes.

Le rôle du français est essentiel. Une consigne, c'est une forme linguistique que l'on travaille nécessairement pendant le cours. Mais le travail méthodologique concerne bien tout le monde. Notons en particulier l'importance d'une bonne lecture de consignes si l'on veut développer l'autonomie des élèves dans le travail. Paradoxalement peut-être, plus les consignes seront précises, plus leur lecture sera maîtrisée, plus le professeur pourra laisser faire les élèves, sans avoir à reformuler, à répondre aux questions, à indiquer des pistes.

À côté du travail occasionnel, quand on rencontre des consignes un peu complexes, il doit y avoir une place pour un travail systématique, et celui-ci peut se faire en partie dans des heures spécifiques. En France, ces heures peuvent être des heures d'études dirigées ou de « remédiation » (au collège) ou d'aide individualisée (au lycée). Certes, on peut tomber dans la dérive : « Les consignes, il y a des heures pour ça » et confiner cet apprentissage à une poignée d'heures pour éviter d'avoir à le faire au quotidien. Mais il est bon aussi de disposer de moments, un peu à l'écart du quotidien, avec ses fortes exigences évaluatrices, où l'élève peut s'exercer, réfléchir, construire.

C'est d'ailleurs souvent un temps nécessaire pour les professeurs peu habitués à ce type de travail. Eux aussi vont s'exercer à cet enseignement méthodologique lors de moments où ils peuvent prendre du recul, notamment par rapport à leur matière. En analysant avec les élèves des consignes de matières diverses, ils peuvent davantage comprendre les difficultés de ces mêmes élèves, car pour eux non plus, les choses n'apparaissent plus si claires, si évidentes.

Reste l'objection majeure : ces séances déçoivent souvent, car les élèves, même intéressés et motivés, ne parviennent pas à réinvestir les bons conseils et oublient la fiche méthodologique construite collectivement, retombent dans les mêmes erreurs. Il est temps de nous poser la question de l'évaluation.

Quelle efficacité ?

On constate souvent une exigence extrême de beaucoup lorsqu'il s'agit d'évaluer l'efficacité de nouveaux dispositifs, exigence qui n'est pas trop de mise pour l'enseignement ordinaire. On voudrait souvent des résultats spectaculaires et rapides. Or, ici, il s'agit bien souvent de remettre en cause des habitudes très ancrées chez les élèves, des formes de travail routinières que l'application de méthodes plus rigoureuses vient remettre en question. Certains élèves difficiles refusent encore davantage ce genre de travail qui les fait entrer pleinement dans un monde scolaire qu'ils rejettent. Les inciter à réfléchir, à se poser des questions, les déstabilise et peut engendrer de l'agressivité.

Un des moyens de parvenir à relier ces moments à part et l'ordinaire du cours est, nous l'avons dit, de se servir au maximum de supports concrets issus des cours disciplinaires. Et de laisser un temps par exemple d'application pour commencer au moins le travail « réel », en réinvestissant les acquis méthodologiques. On ne doit pas en tout cas perdre de vue cette nécessité de convaincre les élèves de l'utilité de ce travail ; ce n'est possible que si l'enseignant lui-même en est convaincu.

Nous appelons de nos vœux depuis plusieurs années un véritable programme de recherches qui tenterait de comparer les performances d'élèves préparés ou non à la lecture de consignes. Nous n'avons pour l'heure que des observations plus ou moins subjectives. On sait à travers de nombreuses études que sont plus efficaces les pratiques pédagogiques centrées sur le processus plus que sur le produit, sur les activités de recherche plus que sur les résultats, sur une évaluation formative que sur une évaluation-sanction (voir les travaux de Grisay, 1995). L'enseignement de la lecture de consignes s'inscrit bien dans ce cadre, comme une des entrées vers une pédagogie active et réfléchie. Il est à parier par exemple qu'une préparation à un examen au cours de laquelle les élèves sont amenés à fabriquer des sujets, des problèmes est plus performante qu'un bachotage où jour après jour on s'entraîne sur des annales. Mais les moyens d'aller au-delà de cette impression, ou de témoignages d'élèves, manquent.

De plus, l'efficacité de ce travail dépend aussi de la formation acquise par les enseignants qui vont le pratiquer, et il reste là beaucoup à faire.

Quelle formation pour les enseignants ?

Si la problématique des consignes scolaires est bien une entrée majeure dans la pédagogie, si comme le dit Meirieu (1999) « les consignes constituent la pierre de touche de tout enseignement » car « que fait un enseignant sinon donner des consignes ? », alors cela doit être un axe majeur de la formation des enseignants. Or, trop souvent, du moins en France, la lecture de consignes n'est qu'un point méthodologique, abordé à part lorsqu'on évoque par exemple les aides aux élèves en difficulté. Nous sommes parfois surpris de constater que de jeunes enseignants-stagiaires n'ont mené aucune réflexion dans leur formation disciplinaire sur cette question, y compris en français. Comment aider les élèves à bien lire et comprendre les sujets d'expression écrite, à répondre aux questionnaires de lecture, à se débrouiller avec des consignes de recherche ? Autant d'incontournables de toute formation véritablement centrée sur la mise en activité des élèves, aides à l'apprentissage qui est la raison d'être de l'enseignement.

Plusieurs dispositifs peuvent favoriser une sensibilisation à ces problèmes chez les jeunes enseignants, prélude à une intégration en profondeur dans leur cours de la lecture de consignes :

- *Un travail sur les représentations que chacun se fait d'une « bonne consigne » et surtout des qualités d'un « bon lecteur de consignes », travail qui permet de démarrer sur le sujet en inventoriant nombre de problèmes. On se rend compte en particulier que le profil du bon lecteur oscille entre un élève qui respecte bien les règles, se conforme aux demandes, est attentif et rigoureux et un élève qui prend du recul, sait faire preuve d'esprit critique, d'adaptabilité, de flexibilité. Si un groupe de formés met trop l'accent sur l'un des deux types d'items, sans doute pourra-t-on lui faire remarquer que la lecture de consignes nécessite en fait tout autant de la conformité que de l'autonomie.*

- *Les études de cas* : analyser ensemble pourquoi les élèves ont commis telles erreurs, ou anticiper sur celles-ci, pronostiquer les difficultés qu'ils risquent de rencontrer. On se rend compte qu'il peut y avoir sous-estimation de ces difficultés (par exemple la complexité syntaxique de certaines consignes) comme surestimation (on imagine que les élèves auront du mal avec telle formulation, en oubliant que le contexte peut faciliter la compréhension).
- *Les mises en situation* : mettre les enseignants en difficulté devant certaines consignes, en particulier en utilisant des consignes d'autres disciplines, peut être un atout majeur pour une prise de conscience. Les codes implicites de telle ou telle matière peuvent être ainsi mieux décelés et on voit là tout l'avantage de formations interdisciplinaires.
- *La fabrication d'activités sur les consignes*. Les formés sont amenés à réaliser, à partir d'exemples donnés par le formateur, des exercices analogues (mais aussi à en inventer d'inédits). Une phase d'analyse critique peut suivre et permettre de se poser la question à chaque fois de l'intérêt de tel exercice, des conditions pour qu'il soit efficace, etc.
- *Le repérage des dérives possibles*. A travers l'étude de textes théoriques, de travail sur les objections qui sont faites à un travail spécifique, les formés sont amenés à inventorier ces dérives ou illusions. Croire que tout le monde fait ça depuis longtemps est tout autant nuisible que d'espérer des résultats rapides et spectaculaires grâce à un entraînement systématique. Occasion aussi de faire un sort à l'idée que le préalable à tout cela est d'abord que les élèves sachent « lire », comme si apprendre à lire des textes scolaires « qui disent de faire » n'était pas une des composantes de cet apprentissage, même si on peut considérer que pour un petit nombre d'élèves, qui en sont à un stade de pur déchiffrage (pas plus de 5% au maximum), les problèmes doivent se poser de manière spécifique.

Insistons enfin sur l'intérêt de formations se situant dans le cadre d'accompagnement d'équipe. De trop rares fois, il m'est arrivé d'intervenir sur tout un collège mobilisé par la lecture de consignes. Il faudrait en tout cas favoriser et valoriser ce genre de demande.

Conclusion

Au terme de ce survol, reprenons quelques-unes de nos convictions fortes en matière de lecture de consignes, avant de resituer celle-ci dans un ensemble plus vaste.

1. Il ne suffit pas d'améliorer nos consignes et, nous défaisant de l'illusion de la consigne parfaite, attelons-nous à la tâche d'aider les élèves à savoir lire toute consigne, même floue ou mal bâtie.
2. Cet enseignement méthodologique doit à la fois être construit, se développer de façon structurée et être occasionnel, réitéré régulièrement au quotidien.
3. Il s'agit à la fois de faire réfléchir les élèves, en développant des activités *méta* et de leur faire acquérir de bons automatismes, en les faisant passer du noviciat à l'expertise. Il n'y a pas à opposer ces deux modes de l'apprentissage, mais à les conjuguer.
4. Ce travail se situe tout autant en cours ordinaire que lors d'activités spécifiques, certaines concernant davantage les élèves en difficulté.
5. La formation à cet enseignement est essentielle ; elle ne peut avoir des effets qui si elle place les stagiaires en situation active et trouve les bons dispositifs pour les faire réfléchir.

Plus j'ai travaillé sur la question des consignes, plus je me suis rendu compte qu'il ne s'agissait pas d'une simple question technique, que l'enjeu était considérable. La formation des élèves ne vise pas du coup à faire d'eux de bons exécutants, soumis à l'ordre impitoyable de la consigne venue d'en haut, mais à les faire réfléchir sur le sens de ce qui leur est demandé. La consigne scolaire ne ressemble que superficiellement aux autres consignes. Elle a un caractère impératif (on ne peut s'y soustraire en principe), mais l'objectif de celui qui la donne n'est pas que la tâche soit accomplie. Le but est que l'élève apprenne, à travers cette consigne qui, à bien des égards, est un prétexte. Certes, il y aura des moments d'évaluation sommative où répondre juste sera une nécessité pour vérifier les connaissances. Mais la plupart du temps, les consignes doivent avoir une vertu formative. Tout enseignement de la lecture de consignes doit en tenir compte. Il doit aider l'élève à comprendre le sens de l'école. Les consignes justement ne tombent pas du ciel, elles sont des moments de l'apprentissage. Encore faut-il que l'enseignant lui-même en soit convaincu et se situe dans une perspective de formation de citoyens actifs et lucides. Dans la vie future, le jeune sortant de l'école devra continuer à répondre à des consignes, il devra aussi en saisir le sens (pourquoi faut-il voter, respecter l'environnement ou suivre le code de la route) afin d'être un acteur et aussi peut-être un auteur qui aura à réinventer des consignes (à participer à l'élaboration de nouvelles règles). La manière dont l'école l'aura aidé ou pas à se construire un rapport à la fois positif et critique (les deux sont indispensables) aura des effets sur son avenir.

- Astolfi, J.-P. (1988). Aider à travailler, aider à apprendre. *Cahiers pédagogiques*, 336, septembre. Amiens : CRAP.
- Giasson, J. (1980). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes : CNEFEL.
- Grisay, A. (1985). Facteurs d'efficacité de l'apprentissage. *Documenter, informer*, 31, juin 1985. Liège : Université.
- Meirieu, Ph. (1999). Préface. In J.-M. Zakhartchouk, *Comprendre les énoncés et consignes*. Amiens : CRAP Cahiers Pédagogiques.
- Merlin-Kajman, H. (2003). *La langue est-elle fasciste ? Langue, pouvoir, enseignement*. Paris : Seuil, La couleur des idées.
- Zakhartchouk, J.-M. (& Castincaud, F. collab.). (1987). *Lecture d'énoncés et consignes*. Amiens : CRAP Cahiers Pédagogiques.
- Zakhartchouk, J.-M. (& Castincaud, F. collab.). (1998). *Comprendre les énoncés et consignes*. Amiens : CRDP et CRAP Cahiers Pédagogiques.
- Zakhartchouk, J.-M. (2000). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP.

Lire un texte informatif

Qu'est-ce qu'un texte informatif?

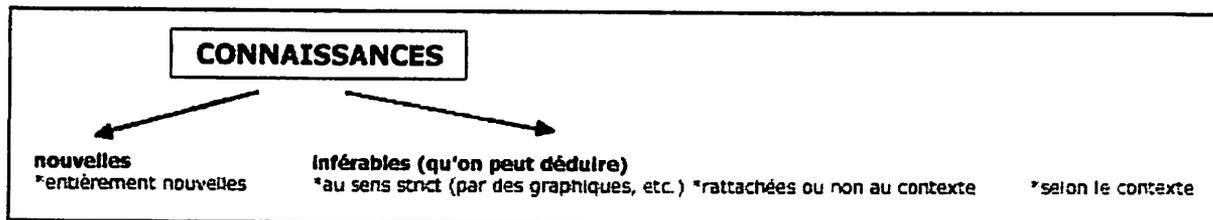
Le texte informatif transmet des données organisées, hiérarchisées. Cette visée informative se double souvent d'un objectif d'ordre explicatif : le texte a pour intention de faire comprendre un phénomène. Cette définition est très schématique et laisse supposer qu'un texte informatif ne vise pas à influencer l'auditoire, à l'amener à une conclusion ou encore à justifier une position qui serait prise.

Mais, dans les manuels, nous retrouvons parfois un mélange d'information, d'explication et d'argumentation, sans doute par souci pédagogique. À cet effet, **Combettes et Tomassone (1988)** soulignent :

... bien sûr, il est en principe possible d'informer sans argumenter; en réalité, exposer, c'est souvent fournir l'information, et en même temps, expliquer, d'où justifier, prouver, ce qui entraîne vers des stratégies argumentatives : la distinction entre faire savoir et faire croire est alors difficile à maintenir. Inversement, il est fréquent qu'un texte délibérément et clairement argumentatif contienne des passages informatifs destinés à étayer la démarche persuasive par des arguments objectifs et indiscutables.

Les principales caractéristiques d'un texte informatif

Au plan de sa visée, le texte informatif se propose de faire découvrir au lecteur des connaissances nouvelles. À cet effet, il doit maintenir un délicat équilibre entre ce qui est plus ou moins connu du lecteur, c'est-à-dire les connaissances que ce dernier doit posséder pour comprendre les informations, et les connaissances nouvelles qu'il apporte. L'apport d'informations nouvelles est présent dans plusieurs dimensions du texte, allant du vocabulaire à la phrase en passant par l'organisation des informations et leur hiérarchisation. Nous pourrions représenter ainsi les différentes possibilités (inspiré de **Combettes et Tomassone, 1988**).



Au plan linguistique, le texte informatif se caractérise par un ensemble de manifestations qui, pour certaines, constituent des sources de difficultés pour les étudiants. Or il est évident que, pour un professeur, ces embûches sont souvent invisibles car, à titre d'expert, il connaît le domaine.

Le vocabulaire : le texte comporte un vocabulaire dénotatif et spécialisé. Les termes utilisés ont une signification précise, différente du sens commun ou ayant une extension différente de sens déjà connus.

Des mots tout à fait nouveaux peuvent apparaître, sans être définis dans le texte par des explications, car ces textes ne sont pas faits dans un but de vulgariser le savoir.

Système catégoriel : l'auteur a recours à des procédés qui relèvent de la catégorisation, de la classification dont l'architecture n'est pas toujours apparente. Un étudiant peut alors avoir tendance à construire un sens approximatif.

Les verbes : il est fréquent qu'une partie importante de l'information, particulièrement dans les textes scientifiques, soit contenue dans les verbes utilisés. Cela est plus présent dans l'explication de phénomènes où même les temps choisis sont importants.

Les marqueurs de relation : voici un aspect qui peut aussi poser des sérieuses embûches aux étudiants. Deux phénomènes peuvent être liés ensemble, l'auteur peut vouloir établir une relation de cause à effet ou de conséquence, d'alternative ou d'opposition, de comparaison ou encore de relation causale.

Au plan des procédés paralinguistiques, un texte informatif, pensons à un manuel, se caractérise par des marqueurs qui peuvent être utilisés avantageusement pour porter l'information ou encore pour la condenser :

- ▶ Les titres, les sous-titres, les soulignés, les allnés, les paragraphes, les mots en caractère gras sont des moyens qui aident à conserver l'information, qui assurent la clarté et la précision;
- ▶ Plusieurs textes comportent des résumés, des sommaires;

- ▶ Les livres présentent des tables de matière, des index ou des lexiques;
- ▶ Les références peuvent aussi mentionner non seulement des titres mais aussi des auteurs, ce qui assure l'objectivité des faits rapportés;
- ▶ Tableaux, graphiques, schémas, gravures ou photos accompagnées de légendes explicatives sont des procédés de nature à favoriser la compréhension et accroître la lisibilité d'un texte;
- ▶ Les liens hypertextes constituent des procédés récents de même nature.

Pour accompagner les étudiants dans leurs lectures (tableau récapitulatif)

Rappel des connaissances antérieures

Pour comprendre un texte, il faut tout d'abord avoir des connaissances minimales sur l'objet du texte. En didactique, la première étape consiste donc à permettre aux étudiants de se remettre en mémoire ce qu'ils savent déjà (les connaissances antérieures) sur le contenu. Cette démarche peut servir de point de référence pour présenter les textes que les étudiants auront à lire à la suite d'un cours ou pour préparer une activité :

- ▶ Présenter le texte à lire et le situer dans son contexte;
- ▶ Demander aux étudiants ce qu'ils savent déjà sur cette question et noter au tableau les idées;
- ▶ Noter au tableau les questions qu'ils se posent.

Cette étape permet aussi de repérer les connaissances erronées. Il est suggéré de les noter en signifiant que vous avez un doute sur leur véracité et que la lecture devrait permettre de vérifier cet aspect.

Vision globale du texte

De nombreux étudiants, même à l'université, ont l'habitude d'aborder la lecture d'un texte en commençant à lire la première ligne, en allant très lentement pour ne pas passer aucun mot qui pourrait être important (bien souvent, cette habitude a été acquise/apprise au travers d'évaluations qui s'attardent justement, dans les questions, à insérer des mots qui constituent des pièges ou qui portent sur des légendes en bas d'images). Mais lorsqu'il s'agit de comprendre, ces comportements nuisent à l'apprentissage. Aussi, plusieurs ont la mauvaise habitude de surligner, lors de la première lecture, les informations qui leur paraissent essentielles (des vérifications à répétition prouvent qu'ils ne surlignent justement pas l'essentiel!) :

- ▶ Guider les élèves dans un survol du texte;
- ▶ Pointer leur attention sur le titre, les sous-titres ou tout autre procédé (paralinguistique) qui aident à se faire une idée de ce dont il est question;
- ▶ Commentez l'organisation générale comme si vous vous parlez à vous-même.

Lecture du texte

Il est utile, si le texte le permet ou s'il est long, de le séparer et d'en proposer une lecture progressive où après chaque partie, une mise en commun des idées qui ont émergé est faite. La lecture peut alors être faite individuellement et la première synthèse deux à deux.

Représentation cohérente de l'information

En équipe, les élèves ont pour tâche d'organiser les connaissances qu'ils viennent d'acquérir pour faciliter leur mémorisation. Cette organisation peut prendre la forme d'un résumé, d'un schéma, de graphiques, de parties de paragraphes ou de mots surlignés, de notes en marge.

L'établissement d'un lexique avec signification et exemple est utile ou encore la consultation de dictionnaires spécialisés.

Évaluation de l'activité

- ▶ *La compréhension* : Il peut être intéressant de préparer un mini-test sur la lecture; il est probablement préférable que cela ne soit pas évalué formellement. Chaque étudiant prépare une question et la signe; il prépare la réponse; elles sont mises dans une boîte et chacun en pige une et y répond; la personne qui l'a écrite la corrige. La classe est divisée en équipes; chaque équipe prépare une question et sa réponse. Elles sont mises dans une boîte et chaque équipe en pige une et y répond; l'équipe qui l'a écrite la corrige. Variante : vous pouvez vous-même préparer les questions et les soumettre aux équipes. Il est intéressant d'étudier le type de questions qui ont été posées et de les comparer à celles que vous pourriez leur donner en examen;
- ▶ *Les stratégies de lecture* : Il est utile de relever les stratégies qui nuisent à la compréhension. Cette réflexion (que nous appelons métacognitive car elle porte sur la façon d'apprendre) aide tout particulièrement les étudiants qui éprouvent des difficultés à apprendre; les échanges entre pairs qui ont des stratégies plus performantes les aident à élargir leur bagage.

<< Retour

« Faciliter la lecture des textes informatifs aux élèves »

Laurence Gosselin, Isabelle Houle et Catherine Perreault
Québec français, n° 142, 2006, p. 99-104.

Pour citer ce document, utiliser l'information suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/49770ac>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : erudit@umontreal.ca

Faciliter la lecture des textes informatifs

Trois activités de préparation à la lecture

C'est un défi de taille que celui de motiver les élèves à lire un texte informatif avec le même intérêt qu'ils portent aux textes littéraires. Pour ce faire, il existe des activités de préparation à la lecture qui facilitent la compréhension d'un texte et qui, surtout, donnent aux élèves le goût de lire le texte en présentant l'enseignante comme modèle lectrice. Les activités proposées dans ce cahier pratique centrent l'attention sur « avant la lecture » et s'inspirent des travaux de Jocelyne Giasson¹.

Intentions pédagogiques

L'intention générale des activités proposées est celle de faciliter la compréhension d'un texte informatif chez l'élève. Les activités ont également pour objectif de motiver l'élève à lire le texte.

Compétences transversales

- Exploiter l'information
- Mettre en œuvre sa pensée créatrice
- Se donner des méthodes de travail efficaces
- Coopérer
- Communiquer

Compétence disciplinaire

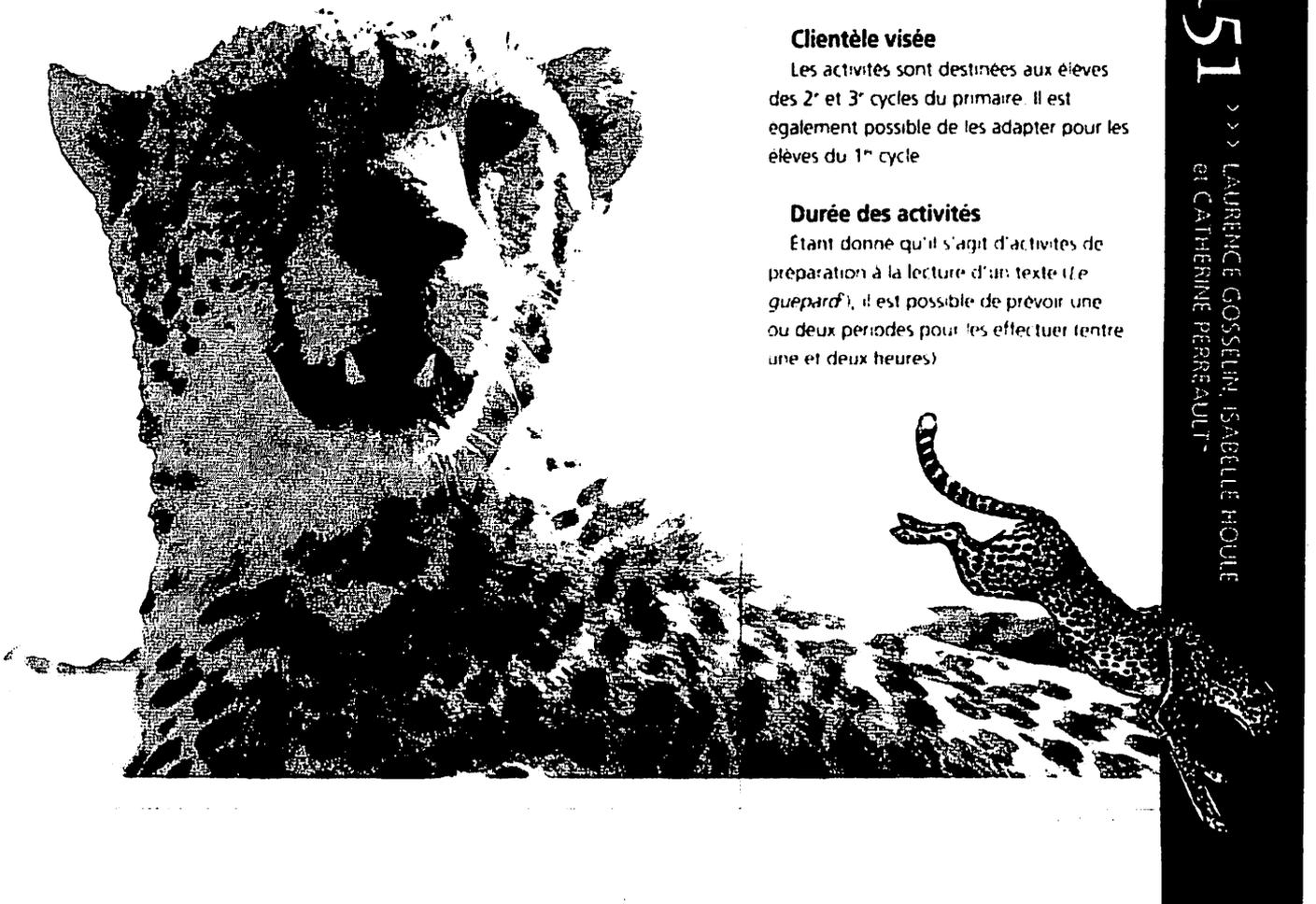
- Lire des textes informatifs

Clientèle visée

Les activités sont destinées aux élèves des 2^e et 3^e cycles du primaire. Il est également possible de les adapter pour les élèves du 1^{er} cycle.

Durée des activités

Étant donné qu'il s'agit d'activités de préparation à la lecture d'un texte (*Le guépard*), il est possible de prévoir une ou deux périodes pour les effectuer (entre une et deux heures).



PREMIERE ACTIVITE LE GUIDE DE PREDICTION

Qu'est-ce que le guide de prédiction ?

Un guide de prédiction consiste en une série de questions préparées par l'enseignant auxquelles les élèves répondent avant de lire le texte ; les réponses attendues sont habituellement du type « d'accord » ou « pas d'accord ».

Objectifs visés

- Activer les connaissances antérieures des élèves concernant un sujet donné en leur permettant de créer, dans leur tête, une structure mentale qui leur permettra d'intégrer le contenu du texte et leur en facilitera la compréhension.
- Amener les élèves à percevoir les différences entre leurs connaissances et celles qui sont présentées dans le texte.
- Amener les élèves à modifier leurs connaissances erronées.
- Amener les élèves à développer une nouvelle stratégie de gestion de la compréhension : « Formuler des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure ».
- Fournir un but à la lecture en éveillant la curiosité des élèves.

LES ETAPES DE LA DÉMARCHÉ

Préparation de l'activité par l'enseignante

- 1 Déterminer soigneusement les principaux concepts ou faits que vous désirez que les élèves apprennent en lisant le texte.
 - Le guépard ne rugit pas mais pousse des cris singuliers, semblables à des miaulements sifflés.
 - Le guépard ronronne comme un chat pour exprimer son contentement.
 - Le guépard est diurne. Il chasse le jour.
 - Le guépard a une vue perçante.
 - Le guépard habite les savanes.
 - On ne le rencontre jamais en forêt.
 - Le guépard maîtrise ses victimes en les rattrapant à la course.
 - Le guépard est le plus rapide des animaux terrestres.
- 2 Déterminer ensuite les conceptions probables des élèves par rapport à ces concepts ou ces faits.
 - Le guépard ne rugit pas, mais pousse des cris singuliers, semblables à des miaulements sifflés. Conception probable : Le guépard rugit.

GUIDE DE PREDICTION

Lis chaque énoncé. Si tu crois que l'énoncé est vrai, place un crochet dans la colonne D'ACCORD. Si tu crois que l'énoncé est faux, place un crochet dans la colonne PAS D'ACCORD. Prépare-toi à expliquer tes choix.

D'ACCORD PAS D'ACCORD

- 1 Le guépard rugit
- 2 Le guépard est nocturne. Il chasse la nuit
- 3 Le guépard vit en forêt
- 4 Le guépard n'a pas une très bonne vue
- 5 Le guépard n'est pas un animal très rapide. Il capture donc ses victimes par surprise

- Le guépard ronronne comme un chat pour exprimer son contentement. Conception probable : Le guépard ne ronronne pas comme le chat.
- Le guépard est diurne. Il chasse le jour. Conception probable : Le guépard est nocturne. Il chasse la nuit.
- Le guépard a une vue perçante. Conception probable : Le guépard n'a pas une très bonne vue.
- Le guépard habite les savanes. On ne le rencontre jamais en forêt. Conception probable : Le guépard vit en forêt.
- Le guépard maîtrise ses victimes en les rattrapant à la course. Conception probable : Le guépard capture ses victimes par surprise.
- Le guépard est le plus rapide des animaux terrestres. Conception probable : Il est rapide, mais pas le plus rapide.

3 Rédiger de trois à cinq énoncés qui sont susceptibles de correspondre aux conceptions actuelles des élèves et qui sont incompatibles avec l'information contenue dans le texte. Vous assurer que les élèves puissent utiliser leurs connaissances lorsqu'ils répondent et éviter les questions qui portent sur une information très précise.

Réalisation de l'activité en classe

- 4 Présenter le guide de prédiction à la classe et demander aux élèves de le remplir individuellement.
- 5 Une fois la tâche terminée, animer une brève discussion sur chaque affirmation en demandant aux élèves de dire s'ils sont d'accord ou non avec l'affirmation. Inviter un élève qui est d'accord avec l'affirmation à justifier son point de vue, puis demander la même chose à un élève qui n'est pas d'accord.
- 6 Demander ensuite aux élèves de lire le texte individuellement et de remplir un deuxième questionnaire*. Inviter chacun à comparer ses connaissances initiales avec les informations contenues dans le texte. Si l'élève possède des connaissances erronées, il reformule dans ses propres mots la connaissance acquise sur ce sujet afin de mieux l'intégrer.

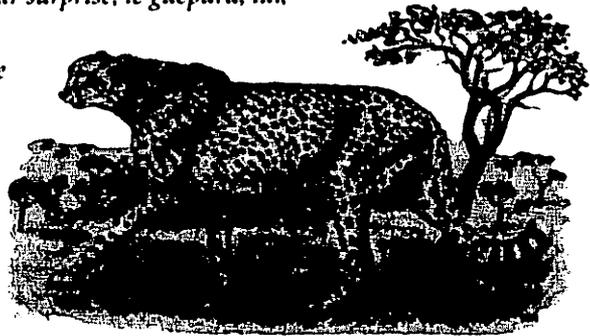
7 Enfin, animer une nouvelle discussion de groupe qui servira à identifier chez les élèves les conceptions qui ont été modifiées par la lecture du texte.

* Le questionnaire est disponible sur le site de la revue *Québec français* www.revueqf.ulaval.ca/cahier153

Le guépard est un des plus beaux félins qui soient, avec sa silhouette fine, élégante, sa robe délicatement mouchetée de noir sur fond fauve clair. Son poids adulte est de 30 à 65 kg.

Le guépard ne rugit pas mais pousse des cris singuliers, ressemblant à des miaulements sifflés. Il ronronne comme un chat pour exprimer son contentement. C'est l'un des rares félins diurnes. En effet, il chasse le jour et poursuit ses proies qu'il repère grâce à sa vue perçante.

Le guépard est un habitant des savanes qu'on ne rencontre jamais en forêt. Il passe une bonne partie de son temps perché sur une hauteur à observer son domaine, en quête de quelque proie. Contrairement aux autres félins qui capturent leur victime par surprise, le guépard, lui, maîtrise les gazelles ou autres antilopes en les rattrapant à la course. Il court incroyablement vite : il est capable d'atteindre une vitesse de 90 à 98 km/h, ce qui lui permet de devancer n'importe quel animal terrestre. Il ne peut cependant pas soutenir longtemps cette allure, il est épuisé après une course de 300 à 400 m et doit se reposer.



Les difficultés de réalisation anticipées

- Certains élèves ayant de graves difficultés en lecture pourraient avoir du mal à lire les énoncés et le texte (encadré).
- Certains élèves n'ont peut-être jamais ou très peu entendu parler du guépard. Ils pourraient donc se sentir déstabilisés et ne pas savoir quoi répondre. Il faudra alors les rassurer et préciser que ce ne sont que des prédictions.
- Cette formule demande plusieurs applications avant que les élèves arrivent à la maîtriser. Les consignes devraient donc être claires et l'enseignante devrait circuler dans la classe en s'assurant que tous savent et comprennent ce qui est attendu d'eux.
- Lors des retours en grand groupe, plusieurs pourraient être tentés de donner leur prédiction sans être en mesure de la justifier. Or, l'accent doit nécessairement être mis sur ces justifications de points de vue afin que l'activité soit riche. L'enseignante devra donc encourager et questionner les élèves afin qu'ils aillent plus loin dans leurs commentaires.
- La prédiction en elle-même peut représenter un défi important pour certains élèves. En fait, les élèves n'ayant pour seules bases que leurs connaissances antérieures, donner des réponses ne sera pas chose facile pour tous.

Qu'est-ce que le cercle des questions ?

C'est un cercle dessiné au tableau autour duquel on écrit les questions des élèves par rapport au thème d'un texte qu'ils devront lire.

Objectifs visés

- Permettre à chaque élève de répondre ou non à une question qu'il se pose sur le guépard, et ce, à partir du texte.
- Faire réaliser aux élèves que le texte présenté a des limites et que pour répondre à toutes les questions, ils doivent rechercher des informations dans d'autres textes ou manuels.
- Amener les élèves à anticiper le texte.

POUR LA DIFFÉRENCIATION DES ÉLÈVES

Pour les plus faibles : Les élèves ayant de graves difficultés en lecture pourraient être accompagnés par un pair. Leur tâche pourrait aussi être diminuée. Par exemple, ils ne pourraient répondre qu'aux énoncés 1 et 2 et ne lire que les deux premiers paragraphes. Bien sûr, lors des discussions en grand groupe, l'enseignante devrait s'assurer de bien les faire participer lorsque les deux premiers énoncés seraient abordés.

D'autre part, la tâche complète pourrait être réalisée par tous les élèves si les plus faibles sont placés en équipe et que l'enseignante guide leur travail en posant oralement les questions. Bien sûr, dans ce cas, cette dernière devra d'abord s'assurer que tous savent ce qu'ils ont à faire et qu'ils sont autonomes.

Pour les plus forts : Inviter les élèves qui terminent les premiers à rédiger d'autres énoncés (vrais ou faux) à partir du texte. Ainsi, à la fin de l'activité, ils pourraient les présenter aux autres élèves et leur demander de répondre par « D'accord » ou « Pas d'accord » selon ce qu'ils ont appris dans le texte.



DEUXIÈME ACTIVITÉ : LE CERCLE DES QUESTIONS

LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHÉ

- Faire une mise en situation sur le guépard et faire émerger les connaissances antérieures des élèves sur le sujet.
- Diviser le groupe classe en sous-groupes hétérogènes (pour favoriser le respect des différences et le socioconstructivisme).
- Demander à chaque équipe d'écrire des questions auxquelles elles aimeraient trouver des réponses sur le guépard et ce, en sept minutes.
- Écrire le thème au tableau et y inscrire les questions.
- Demander aux élèves de participer à la formation des catégories avec les questions (en utilisant des couleurs différentes). Favoriser l'enseignement réciproque pour cette étape pour que l'enseignante guide les élèves de façon à ce qu'ils développent leur compétence à dialoguer.
- Animer une discussion pour les amener à anticiper les réponses de chaque question.
- Lire le texte.
- Revenir en groupe et demander aux élèves de nommer les questions auxquelles ils ont pu répondre.
- Animer une discussion pour faire prendre conscience aux élèves des limites du texte présenté.
- Amener les élèves à trouver des solutions pour répondre aux questions sans réponses.
- Débuter la recherche de nouvelles informations. Cette recherche peut se faire sous le modèle d'enseignement coopératif pour que les élèves expliquent aux autres la façon de chercher de l'information.

Les difficultés de réalisation anticipées

- Les élèves auront peut-être de la difficulté à faire émerger leurs connaissances antérieures sur le guépard. Le rôle de l'enseignante sera alors de poser des questions ouvertes et de leur donner des pistes de réflexion.
- Il est possible qu'ils aient de la difficulté à formuler de bonnes questions en peu de temps. Leur donner alors un peu plus de

temps et, au préalable, leur indiquer comment se construit une bonne question.

- Les élèves auront peut-être de la difficulté à classer les questions en catégories. Déterminer avec eux ce qu'est une catégorie en leur donnant des exemples (les caractéristiques physiques, la nourriture, les petits).

Pour la différenciation des élèves

- Former des groupes hétérogènes pour que les plus forts aident les plus faibles.
- Pour les élèves ayant plus de difficulté, débiter la recherche d'informations en se référant à des textes plus simples.
- Pour les élèves ayant plus de facilité, leur demander de pousser leur recherche plus loin (par exemple en leur demandant si le léopard est dans la même famille que le guépard...).

TROISIÈME ACTIVITÉ : LA TECHNIQUE SVA

Qu'est-ce que la technique SVA ?

Cette technique est une des stratégies de compréhension efficace pour aider les élèves à construire le sens d'un texte informatif en les amenant à développer leurs habiletés de prédiction et d'élaboration. En effet, cette technique, connue sous l'appellation anglaise K-W-L (the Known, Want to know, Learn strategy), renvoie à l'organisation des connaissances des élèves par la réalisation concrète d'un tableau divisé en trois colonnes : ce que je sais (S), ce que je veux savoir (V) et ce que j'ai appris / ce qu'il me reste à apprendre (A).

Objectifs visés

- Permettre aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures en exprimant tout ce qu'ils savent sur le sujet du guépard avant de lire le texte. Cela facilitera leur compréhension du sujet en les aidant à prévoir ce qu'ils vont lire.
- Amener les élèves à réaliser que leurs connaissances antérieures seront peut-être contredites par les informations du texte. Cette intervention pédagogique est importante car elle

EXEMPLE DE CERCLE DES QUESTIONS

Prennent-ils soin de leurs petits ? (Arrow)
 Combien ont-ils de petits en une portée ? (Arrow)
 Le mâle est-il différent de la femelle ? (Arrow)
 Ont-ils un bon sens de l'odorat ? (Solid circle)
 Voient-ils voir dans le noir ? (Solid circle)

Que mangent-ils ? (Dashed square)
 Comment chassent-ils ? (Dashed square)
 D'où viennent-ils ? (Square)
 Dans quels pays vivent-ils ? (Square)
 Ont-ils plusieurs couleurs ? (Open circle)
 Ont-ils des griffes ? (Open circle)
 Quel est leur cri ? (Open circle)

LES GUÉPARDS

LÉGENDE → LES MÂLES, LES FEMELLES ET LES PETITS ● LES CINQ SENS ○ LEURS CARACTÉRISTIQUES PHYSIQUES □ LEUR LOCALISATION - - - ■ LEUR NOURRITURE

les aidera à réduire l'écart entre leurs cultures première et seconde. L'enseignante les aidera à s'interroger sur leurs connaissances erronées et à faire le lien avec leurs nouveaux apprentissages.

- Permettre aux élèves de développer leur compétence de prédire des informations avant d'avoir lu le texte.
- Amener les élèves à résumer ce qu'ils ont appris et à stimuler leur intérêt à poursuivre leur recherche en identifiant les sujets en lien avec la thématique qu'ils n'ont pas retrouvée dans le texte et qu'ils aimeraient approfondir davantage.
- Amener les élèves à faire le lien entre la technique SVA et la structure textuelle d'un texte informatif en élaborant un schéma de type descriptif.

LES ETAPES DE LA DEMARCHE

Préparation de l'activité par l'enseignante

Avant de lire un texte, un lecteur efficace a recours à plusieurs opérations mentales dont l'activation de ses connaissances, se poser des questions, faire des prédictions et se fixer une intention de lecture. Partant de ce fait, l'enseignante invitera les élèves à participer à une brève activité qui les amènera à prendre conscience de l'efficacité de ces stratégies de compréhension. Pour ce faire, elle récitera de courtes parties d'une histoire en les invitant à en prédire la suite à chaque temps de pause. Ainsi, ils réaliseront les impacts d'un tel exercice. Les éléments prédits dépendent de leurs connaissances antérieures : une stratégie de prédiction augmente leurs capacités de compréhension ainsi que leur intérêt à lire le texte.

Les difficultés anticipées

Pour certains élèves, il est possible que le sujet de cette histoire n'éveille pas leurs intérêts. Ils risquent alors de ne pas s'engager dans la mise en situation et ainsi de ne pas réaliser l'utilité de la stratégie de prédiction. L'enseignante devra les prendre individuellement afin de trouver leurs intérêts et de susciter leur engagement personnel dans cette activité.

La réalisation en classe

L'enseignante invitera les élèves à participer à une activité où ils auront aussi à utiliser leurs habiletés de prédire et d'anticiper pour faciliter leur compréhension d'un texte informatif. Pour ce faire, elle leur proposera la technique SVA : cette stratégie d'enseignement leur permettra également d'établir un lien entre la préparation de lecture et la lecture du texte. Cette activité se déroulera en trois étapes.

• Ce que je sais

Chaque élève disposera d'une fiche d'activité où il aura la responsabilité d'inscrire les informations à chaque colonne (figure 1). En grand groupe, l'enseignante animera une période d'échange au cours de laquelle elle accueillera toutes les réponses possibles au sujet de leurs connaissances, erronées ou non, portant sur la thématique du guépard. Elle peut utiliser le tableau pour écrire toutes ces informations. De plus, pour amener les élèves à approfondir cette démarche, elle leur proposera également de prédire ce qu'un auteur peut écrire à propos d'un guépard. Ensuite, elle les invitera à regrouper et à numéroter l'ensemble de ces informations par catégorie. Ainsi, chaque élément inscrit dans la colonne « Ce que je sais » sera associé à l'une de ces catégories par le numéro correspondant. Pour terminer, ils retranscriront ces informations sur la fiche d'activité qui leur servira d'accompagnement pour la lecture. Donc, à la fin de cette étape, la démarche de prédiction se réalisera par cet échange au cours duquel les élèves exprimeront tout ce qu'ils savent ou croient savoir à propos de cet animal en anticipant les informations livrées de l'auteur.

lement de prédire ce qu'un auteur peut écrire à propos d'un guépard. Ensuite, elle les invitera à regrouper et à numéroter l'ensemble de ces informations par catégorie. Ainsi, chaque élément inscrit dans la colonne « Ce que je sais » sera associé à l'une de ces catégories par le numéro correspondant. Pour terminer, ils retranscriront ces informations sur la fiche d'activité qui leur servira d'accompagnement pour la lecture. Donc, à la fin de cette étape, la démarche de prédiction se réalisera par cet échange au cours duquel les élèves exprimeront tout ce qu'ils savent ou croient savoir à propos de cet animal en anticipant les informations livrées de l'auteur.

Les difficultés anticipées

Si les élèves ne sont pas familiers avec le thème, l'enseignante leur posera des questions pour leur fournir une piste : « Est-ce qu'un guépard peut ressembler à un chat ? Quelles sont les différences physiques entre les deux ? Les cris d'un chat et d'un guépard peuvent-ils se ressembler ? Le guépard dort-il le jour comme le chat ? Le guépard mange-t-il des plantes ? As-tu déjà vu un guépard près de chez toi ? »

• Ce que je veux apprendre

Au cours de cette étape, l'enseignante invitera les élèves à relire les informations de la colonne précédente (figure 1) pour vérifier si certaines ne sont pas en contradiction ou encore, s'il a des doutes sur la véracité de certaines informations. Ainsi, les élèves seront amenés à déplacer certaines informations « Ce que je veux savoir ». Ensuite, l'enseignante les invitera à poursuivre cette activité de façon individuelle afin que chacun exprime ce qu'il désire apprendre en lisant ce texte. Cette démarche contribuera à éveiller la motivation personnelle.

• Ce que j'ai appris ou ce qu'il me reste à apprendre

En dernier lieu, l'enseignante formera des équipes hétérogènes afin d'inviter les élèves à effectuer leur lecture. Au cours de cet exercice, chaque élève inscrira ses nouveaux apprentissages dans la colonne « Ce que j'ai appris ». Pour les sujets demeurés sans réponse, il inscrira également ce qu'il aimerait apprendre dans la même colonne, mais avec un point d'interrogation à la fin de l'énoncé. De cette façon, ses interrogations éveilleront son désir de consulter d'autres livres sur le sujet. Pour clore cette phase, les élèves partageront leurs nouvelles connaissances au cours d'une discussion de groupe. Ainsi, au cours de cette dernière étape, les élèves auront exploité leur stratégie d'élaboration en établissant des liens entre le contenu du texte et les éléments décrits dans les deux questions précédentes de la figure 1.

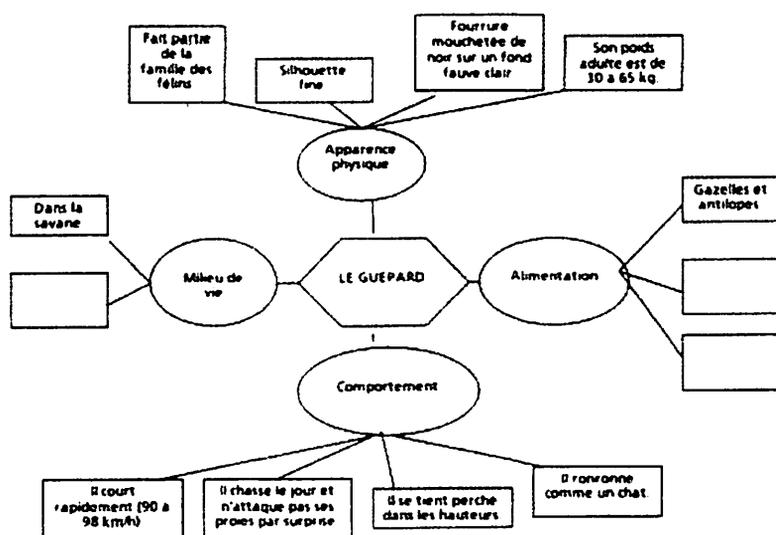
Figure 1

S	V	A
Ce que je sais	Ce que je veux savoir	Ce que j'ai appris/ Ce qu'il me reste à apprendre
Catégories		
1	3	5
2	4	6

Nœuds de difficultés possibles

Il est possible que certains élèves éprouvent des difficultés avec la compréhension du vocabulaire. En effet, les mots comme savane, silhouette, diurne et domaine peuvent leur être inconnus. Ensuite, les adjectifs comme singulier, sifflé, moucheté et fauve clair, peuvent ne rien vouloir dire. Devant ces difficultés, l'enseignante les encouragera à utiliser les stratégies tirées du contexte, comme les indices syntaxiques, sémantiques et les définitions données dans le texte pour trouver le sens des mots peu familiers. Les élèves peuvent également utiliser une combinaison d'indices, comme utiliser la morphologie du mot, et les connaissances qu'ils possèdent du fonctionnement de la langue (adjectif, adverbe, nom).

Annexe 1



Pistes pour la différenciation

- Si la formation par groupe hétérogène ne convient pas à l'élève en difficulté, l'enseignante le placera en situation de réussite en le jumelant avec un tuteur, à qui elle donnera les recommandations suivantes :
 - Se servir des illustrations de l'animal en question pour donner des indices à l'élève.
 - Utiliser les indices graphiques du texte (titre et intertitres).
 - Respecter le rythme de l'élève et lui donner des encouragements.
 - Ne pas prononcer les mots à sa place et l'encourager à prendre des risques.
- Pour l'élève en trop grande difficulté, l'enseignante profitera des services spécialisés afin qu'il puisse obtenir un plus grand soutien pour développer ses habiletés de compréhension.
- Pour les élèves ayant une plus grande facilité d'apprentissage et qui ne sont pas des tuteurs, l'enseignante leur proposera d'approfondir leur recherche sur le guépard par l'utilisation de l'Internet, des encyclopédies, etc.

Intégration et réinvestissement

Pour amener les élèves à faire le lien entre la technique et la structure textuelle d'un texte descriptif, l'enseignante les invitera à transférer leurs acquis en accomplissant l'exercice suivant. Il s'agit de les sensibiliser à la structure du texte en les invitant à compléter un schéma de type descriptif. L'objectif est de les amener à comprendre que la connaissance des structures textuelles aide à prévoir l'information du texte selon l'organisation utilisée par l'auteur (description, énumération, séquence, comparaison, cause et effet, problème et solution). Pour un texte descriptif, les élèves sauront que l'auteur organise ses idées de la façon suivante : « L'auteur donne des informations sur un sujet en spécifiant certains attributs ou certaines caractéristiques. L'objet de la description est d'ordinaire présenté dans un premier temps, puis sont donnés des détails qui le caractérisent, notamment à propos de la couleur, de la forme, etc. » (Giasson, 2003, p. 118). Ces détails peuvent être des informations sur son apparence physique, son alimentation, ses comportements sociaux et de reproduction, etc. Pour aider les élèves à illustrer les structures du texte du guépard, l'enseignante leur distribuera un schéma de type descriptif. Ainsi, ils n'auront qu'à remplir les espaces vides du schéma avec des mots ou des expressions tirés du texte (voir annexe 1 pour l'exemple d'un schéma complété à l'aide du texte *Le guépard*). Cet exercice leur permettra de reconnaître et d'illustrer la structure d'un texte informatif. De plus, ils verront qu'elle leur permet de prévoir et de repérer efficacement l'information, de reconstruire le sens et de mieux se rappeler l'information d'un texte.

Commentaires didactiques sur les trois activités

Certes, la mise en place de ces trois activités contribuera à améliorer les stratégies de compréhension de l'élève pour la lecture d'un texte informatif. De plus, elles cadrent bien avec la perspective socioconstructiviste car elles permettent à l'élève de construire le sens d'un texte à l'aide de stratégies et en interaction avec ses pairs. L'enseignante s'occupe également de l'affectif de l'enfant puisque la mise à l'essai de ces activités augmentera les compétences de lecteur de l'élève ; elles favoriseront son autonomie et le développement d'attitudes positives face à la lecture d'un texte informatif. Pour terminer, ces activités correspondent très bien aux capacités des lecteurs de 10 à 12 ans et visent une compréhension plus fine du texte informatif.

• *Étudiantes au Baccalauréat d'éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.*

Notes

- La lecture, *De la théorie à la pratique* (2^e édition), Boucherville, Gaetan Morin éditeur, 2003.
- Nous poursuivons nos recherches afin d'identifier l'auteur de ce court texte informatif.

Lire un texte informatif à caractère didactique **« Des histoires à l'épreuve du temps », de L.-J. Didasco**

A. COMMENTAIRE DE LA TÂCHE POUR LE PROFESSEUR

Cette tâche se compose de questions à réponses choisies et à réponses construites. Elle permet d'évaluer la compréhension en lecture d'un texte informatif à caractère didactique.

Le choix de laisser le texte aux élèves se justifie par la difficulté des trois premières questions. C'est pourquoi, il leur est demandé de relire le texte paragraphe par paragraphe.

Il est intéressant aussi que l'élève justifie son choix car cela permet d'éviter les réponses dues au hasard. Cette justification permet également de vérifier si l'élève a repéré ce qui rendait le résumé incorrect et de prévoir des remédiations.

Cette tâche contient principalement des questions exportables, c'est-à-dire qu'elles mettent en jeu des compétences essentielles et réutilisables pour d'autres textes telles les questions qui mettent en évidence le rapport de cause et de conséquence, la hiérarchisation des informations ou encore la compréhension du vocabulaire par le contexte.

L'objectif est de rendre l'élève autonome devant un texte et de l'aider à acquérir les réflexes d'un lecteur « éclairé ».

Cette tâche peut être diagnostique et formative mais elle peut aussi donner lieu à une certification, pour autant que les élèves aient été, préalablement, exercés à accomplir cette sorte de tâche.

B. RAPPORTS AVEC LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

LIRE

2.a. Repérer les mots inconnus et émettre des hypothèses sur leur sens en s'aidant du contexte et éventuellement des dictionnaires

2.a Hiérarchiser les informations [repérer les rapports de cause et de conséquence]

3. Distinguer l'essentiel de l'accessoire

5. Identifier dans un texte des éléments constitutifs du type argumenté

ÉCRIRE

2. Produire différents types de textes : le texte informatif : le résumé

ÉVALUATION D'UNE COMPÉTENCE DE LECTURE

Lire un texte informatif à caractère didactique
« Des histoires à l'épreuve du temps », L.-J. Didasco

Modèle d'épreuve

DESTINATAIRE DE LA TÂCHE :

Une classe de 3^e générale, en fin d'année scolaire.

DURÉE :

Deux périodes de cours (100').

IDENTIFICATION DE LA TÂCHE :

Manifester, en répondant à un questionnaire composé de questions à réponses choisies et à réponses construites, la compréhension en lecture d'un texte informatif à caractère didactique.

N.B. Cette activité contribue également à faire acquérir la compétence à résumer.

PROCÉDURE :

Les élèves reçoivent le texte ci-après ; on les avertit :

1°) ils disposent de 50 minutes pour lire le texte et répondre à la première série de questions (cf. documents élève 1 à 4) ;

2°) 50 autres minutes leur sont accordées pour relire le texte et répondre à la seconde série de questions (cf. documents élève 1-2 et 5-7).

CONSEILS PRATIQUES À LIRE AUX ÉLÈVES :

1. Tu vas découvrir un questionnaire sur la compréhension en lecture d'un texte. Les trois premières questions sont celles qui vont te prendre le plus de temps. C'est normal.

Par ces questions, nous voulons vérifier si tu sais repérer les idées essentielles d'un texte sans les interpréter ou les déformer.

2. Il est aussi très important que tu justifies tes choix. D'abord, cela nous prouve que tes réponses ne sont pas dues au hasard ; ensuite, cela nous permet de vérifier si tu as repéré ce qui distingue un bon résumé d'un moins bon.

3. Le reste des questions est basé essentiellement sur trois compétences :
Hiérarchiser les informations.

Repérer les rapports de cause et de conséquence.

Trouver le sens d'un mot grâce au contexte.

4. Quant à la dernière feuille, elle permet de vérifier tes connaissances culturelles.

5. Le texte peut te paraître un peu difficile mais il a été choisi parce que son contenu est intéressant dans le cadre d'une formation littéraire.

DES HISTOIRES À L'ÉPREUVE DU TEMPS

5 Songez à tous les romans qu'on écrit chaque année, chez nous, en France, en Angleterre, en Allemagne, dans toute l'Europe, sur tous les continents; songez aussi à tous les films que l'on tourne, à toutes les bandes dessinées que l'on crée : ça en fait des histoires! des centaines, des milliers, des centaines de milliers d'histoires!

10 Toutes n'ont pas le même succès, loin de là. Certains livres ou certains albums se vendent mal, alors les libraires ne les exposent plus, ils les retournent aux éditeurs et ceux-ci ne les font pas réimprimer. Semblablement, certains films sont rapidement retirés de l'affiche parce qu'ils ne remplissent pas les salles. Souvent c'est parce que l'histoire qu'ils racontent ne plaît pas, ou parce qu'elle ne plaît qu'à très peu de personnes. D'autres histoires rencontrent mieux les goûts du public et il s'en trouve même quelques-unes qui touchent parfois, à travers le monde, des millions de lecteurs ou de spectateurs.

15 Mais il est rare que ce succès soit durable, surtout à notre époque où tout change si vite. Au bout de quelques mois, de quelques années, au bout d'une génération ou deux dans le meilleur des cas, la plupart des histoires qui avaient été tant appréciées par tant de gens tombent dans l'oubli.

20 Il y a toutefois des exceptions. Il y a des histoires qui résistent mieux que d'autres à l'usure du temps, des histoires qui se transmettent de génération en génération, au fil des siècles, des histoires qu'inlassablement on remet au goût du jour, ce qui signifie qu'on les transforme, qu'on les adapte afin qu'elles continuent à plaire.

□

30 Certaines d'entre elles ont d'abord circulé, il y a très longtemps, sous la forme de récits oraux, et chaque conteur – ils se déplaçaient de ville en ville, de village en village – les modifiait un peu à son gré, ou à celui de son auditoire. Puis on les a transcrites, ces histoires, et cette transcription a entraîné une stabilisation momentanée. Rien d'étonnant à cela : une histoire qui se transmet de bouche à oreille – songez, par exemple, aux blagues qui circulent actuellement – n'est la propriété de personne, et tout qui la raconte s'autorise à y mettre son grain de sel; en revanche un écrit est attribuable à un auteur, et si cet écrit contient une histoire, ce n'est plus l'histoire de tout le monde, ce n'est plus l'histoire que chacun peut dire en suivant le caprice de sa mémoire, de sa fantaisie ou de son public, elle est devenue l'histoire de l'auteur, et on respecte généralement les mots que cet auteur a choisis pour raconter l'histoire.

45

□

Mais la stabilisation momentanée d'une histoire dans un écrit n'empêche pas que l'on procède, tôt ou tard, à sa modernisation, à cette remise au goût du jour dont il vient d'être question. Par exemple, les légendes de la Grèce antique, dont certaines ont traversé les siècles, ont été modernisées à

50

maintes reprises. On en a fait des pièces de théâtre, et cela dès l'Antiquité, puis, encore beaucoup plus tard, aux XVI^e et XVII^e siècles, époque durant laquelle les œuvres de l'Antiquité ont été fort remises à l'honneur. Puis encore, au cours du XX^e siècle.

55 Bien entendu, les histoires primitives, celles que disaient les conteurs ambulants à leur auditoire, ont ainsi subi de nombreuses transformations. Les pièces de théâtre de l'Antiquité différaient des histoires primitives; les pièces de théâtre des XVI^e et XVII^e siècles différaient de celles de

60 l'Antiquité, et celles du XX^e siècle différaient de celles des XVI^e et XVII^e siècles. On retrouve, bien sûr, les mêmes personnages principaux, les mêmes faits principaux, sans quoi on ne pourrait pas dire qu'il s'agit de la même histoire, mais les auteurs qui, au fil du temps, se sont emparé de l'histoire ont

65 ajouté ou retranché des épisodes, c'est-à-dire des morceaux de l'action, ils ont modifié plus ou moins sensiblement le caractère des personnages, ils leur ont attribué d'autres buts ou d'autres raisons d'agir, etc.

70 Au XX^e siècle, les cinéastes, les créateurs de bandes dessinées et les auteurs qui écrivent pour la jeunesse, entre autres, ont modernisé les vieilles légendes grecques, car ils ont estimé, à juste titre, que, remises au goût du jour, adaptées à leur public, ces histoires-là pouvaient continuer à plaire.

□

75 Grâce à quoi une histoire résiste-t-elle à l'usure du temps ?
En premier lieu grâce à ses propres qualités. Mais qu'est-ce qui fait la qualité d'une histoire? D'abord des personnages qui ne laissent pas indifférents: on les admire, on les déteste, on a pitié d'eux, on tremble pour eux, on espère qu'ils réussiront

80 dans leurs entreprises (s'ils sont « les bons ») ou l'on redoute qu'ils arrivent à leurs fins (s'ils sont « les méchants »). Ensuite une intrigue intéressante. L'intrigue – on dit aussi l'action –, c'est une situation initiale, une situation finale et tout ce qui arrive entre les deux. Il faut, pour bien faire, que le public de

85 l'histoire ait constamment envie d'en connaître la suite, qu'il se demande : « Que va-t-il arriver ? Comment le héros va-t-il s'en sortir ? Comment tout cela va-t-il finir ? » Enfin l'enseignement qu'on peut tirer de cette histoire, ce qu'on y apprend et qui nous permet de mieux comprendre le monde, les êtres qui le peuplent, et nous-mêmes, qui faisons partie de ces

90 êtres-là.

Une histoire résiste aussi à l'usure du temps grâce à la qualité de ses modernisations. Que faut-il comprendre par là ? Cela signifie que ceux qui remettent l'histoire au goût du jour

95 doivent l'adapter à ce qu'apprécie le public contemporain qu'ils visent. S'ils écrivent, s'ils filment, s'ils dessinent comme écrivaient, filmaient ou dessinaient leurs grands-pères, ou leurs aïeux, il y a peu de chances qu'ils rencontrent le succès.

100 Il y a une troisième cause à la survie des histoires, et cette cause-là c'est... l'école. Une des missions de l'école, et en particulier de cours comme le cours de français, le cours d'histoire, le cours de religion ou de morale laïque, est de transmettre le patrimoine artistique. De quoi s'agit-il ? Le patrimoine, c'est l'ensemble des biens, des choses de valeur,

105 **qui se transmettent par héritage. Au fil des siècles, quantité
d'artistes ont produit des œuvres qui constituent le patrimoine
artistique de l'humanité. Ces œuvres, ce sont, entre autres, des
peintures, des sculptures, des édifices, des compositions
musicales, des livres... et bien sûr les histoires que l'on trouve
110 dans certains de ces livres. Tous les êtres humains, tous les
jeunes en particulier sont les héritiers des œuvres artistiques
du passé. Bien sûr tous sont libres de refuser l'héritage ou une
partie de ce dernier, tous sont libres de dire : « Moi, je n'en ai
rien à faire, de ces œuvres-là, ou de cette œuvre-ci en
115 particulier : elle ne me plaît pas. » Mais un des rôles de l'école
est de faire connaître le patrimoine, et un autre est de donner
aux jeunes les moyens de l'apprécier.**

120 (Des histoires à l'épreuve du temps, L.-J. Didasco)

Premier questionnaire

Question 1

Lis la première partie du texte. En voici quatre résumés (A, B, C, D). Choisis celui qui contient les idées essentielles du texte et qui ne comporte pas d'erreurs. Tu justifieras ton rejet des autres résumés.

A. Chaque année, dans le monde entier, des centaines de milliers d'histoires sont créées mais toutes n'ont pas le même succès. Il est même rare que le succès soit durable. Toutefois, il y a des exceptions.

B. Chaque année, dans le monde entier, des centaines de milliers de romans sont écrits mais tous n'ont pas le même succès. Il est même rare que le succès soit durable. Toutefois, il y a des exceptions.

C. Chaque année, dans le monde entier, des centaines de milliers d'histoires sont créées. Souvent, les histoires ne plaisent pas alors elles tombent dans l'oubli. D'autres histoires sont alors inventées qui répondent mieux au goût du public.

D. Chaque année, dans le monde entier, des centaines de milliers d'histoires sont créées mais seules celles qui résistent à l'usure du temps sont de bonnes histoires.

Le résumé choisi est le . . .

Je n'ai pas choisi le résumé . . . parce que

Je n'ai pas choisi le résumé . . . parce que

Je n'ai pas choisi le résumé . . . parce que

/7 points

Question 2

Lis la deuxième partie du texte. En voici quatre résumés (A, B, C, D). Choisis celui qui contient les idées essentielles du texte et qui ne comporte pas d'erreurs. Tu justifieras ton rejet des autres résumés.

A. Certaines histoires ont d'abord circulé sous la forme de récits oraux et chaque conteur pouvait les transformer selon sa fantaisie ou selon son public. Ensuite, elles ont été transcrites et elles n'ont plus jamais changé.

B. Les histoires qui se transmettent oralement se transforment selon la personne qui les raconte. C'est exactement comme les blagues qui circulent actuellement, elles évoluent vite.

C. Les histoires ont d'abord circulé sous la forme de récits oraux puis elles ont été attribuées à un auteur. À partir de ce moment, ce n'est plus l'histoire de tout le monde, c'est l'histoire de l'auteur.

D. Certaines histoires ont d'abord circulé sous la forme de récits oraux et chaque conteur pouvait les transformer selon sa fantaisie ou selon son public. Ensuite, elles ont été transcrites et cela a entraîné une stabilisation momentanée.

Le résumé choisi est le . . .

Je n'ai pas choisi le résumé . . . parce que

Je n'ai pas choisi le résumé . . . parce que

Je n'ai pas choisi le résumé . . . parce que

/7 points

Question 3

Lis la troisième partie du texte. En voici quatre résumés (A, B, C, D). Choisis celui qui contient les idées essentielles du texte et qui ne comporte pas d'erreurs. Tu justifieras ton rejet des autres résumés.

A. Les légendes grecques survivent de siècle en siècle. Au XX^{ème} siècle, les écrivains, les cinéastes, les créateurs de B.D. les ont modernisées car ils estimaient que ces histoires-là pouvaient continuer à plaire.

B. La stabilisation momentanée d'une histoire par un écrit n'empêche pas que l'on procède tôt ou tard à une remise au goût du jour. Cependant les personnages et les faits principaux restent identiques. Ainsi, les légendes grecques ont connu de nombreuses adaptations tout au long des siècles.

C. La stabilisation momentanée d'une histoire par un écrit n'empêche pas que l'on procède tôt ou tard à une modernisation. En effet, il s'agit plus ou moins de la même histoire mais certains personnages, certains faits ont été supprimés ou ajoutés. Comme cela, ces histoires peuvent continuer à plaire.

D. La stabilisation momentanée d'une histoire par un écrit n'empêche pas que l'on procède tôt ou tard à une remise au goût du jour mais sans modifier les différents épisodes de l'histoire. Ainsi, les légendes grecques connaissent des adaptations tout au long des siècles.

Le résumé choisi est le . . .

Je n'ai pas choisi le résumé . . . parce que

Je n'ai pas choisi le résumé . . . parce que

Je n'ai pas choisi le résumé . . . parce que

/7 points

Question 4

Dans la dernière partie du texte, l'auteur donne trois raisons pour expliquer que certaines histoires résistent à l'usure du temps. Cite-les.

- 1.
- 2.
- 3.

/3 points

Question 5

À quelle sorte de texte as-tu affaire ? Souligne la réponse qui te semble correcte.

- Narratif
- Descriptif
- Informatif
- Persuasif

/2 points

Deuxième questionnaire

Relis le texte en t'arrêtant après chaque partie pour répondre aux questions qui s'y rapportent.

Questions portant sur la première partie

Question 6

Donne une raison pour laquelle un roman, un film, une bande dessinée a du succès.

Parce que...

/2 points

Question 7

Cite deux conséquences (qui s'enchaînent) de l'insuccès d'un livre.

a)

b)

/2 points

Question 8

Quel métier exerce celui qui se charge de la publication d'un livre, c'est-à-dire de l'ensemble des opérations consistant à porter à la connaissance du public le texte produit par un auteur ?

/1 point

Question 9

Souligne la ou les proposition(s) correcte(s) :

Un roman, un film, une bande dessinée sont des histoires.

L'histoire c'est, entre autres, ce qui rend un roman, un film, une bande dessinée plaisants.

La majorité des œuvres narratives (= des récits, des œuvres qui donnent à connaître une histoire) qui ont plu un jour ont de grandes chances de plaire toujours.

Toutes les œuvres narratives plaisent à la majorité du public.

/2 points

Questions portant sur la deuxième partie

Question 10

À la ligne 33, figure le mot « transcription ». Que signifie-t-il ? Souligne la ou les réponse(s) que tu estimes correcte(s). S'il n'y en a pas, ne souligne rien.

Une transformation - Une mise par écrit - Un enregistrement - Un arrangement.

/1 point

Question 11

À la ligne 34, figure le groupe verbal « a entraîné une stabilisation momentanée ». Que signifie-t-il ? Souligne la ou les réponse(s) que tu estimes correcte(s). S'il n'y en a pas, ne souligne rien.

Que les histoires n'ont plus jamais changé.

Que les histoires n'ont plus eu de public pendant un certain temps.

Que les histoires n'ont plus été modifiées pendant un certain temps.

Que le public de ces histoires est resté momentanément le même.

/2 points

Questions portant sur la troisième partie

Question 12

Cite deux raisons pour lesquelles une histoire ayant fait l'objet de nombreuses modernisations n'est pas totalement différente de la version primitive (= ce qu'était cette histoire, à l'origine).

a.

b.

/2 points

Question 13

Cite cinq opérations qui peuvent constituer une modernisation.

a.

b.

c.

d.

e.

/5 points

Questions portant sur la quatrième partie

Question 14

Énumère (en un seul groupe du nom chaque fois) trois bases sur lesquelles on peut juger de la qualité d'une histoire.

a.

b.

c.

/4 points

Question 15

Un professeur de français respecterait-il la mission de l'école si, tout au long de l'année, il proposait à ses élèves des œuvres narratives (romans, films, bandes dessinées) au goût du jour ? Réponds par oui ou non et justifie-toi en ajoutant une proposition introduite par « parce que ».

/3 points

Question 16

Cite une légende grecque de l'antiquité.

/1 point

Question 17

Cite un roman, un film, un tableau, une composition musicale, un monument (édifice) dont tu considères qu'ils font partie du patrimoine artistique européen.

- a. roman
- b. film
- c. tableau
- d. composition musicale
- e. monument

/5 points

Question 18

Cite un roman, un film, un tableau, une composition musicale, un monument (édifice) dont tu considères qu'ils font partie du patrimoine artistique de la Communauté française de Belgique.

- a. roman
- b. film
- c. tableau
- d. composition musicale
- e. monument

/5 points

Question 19

Pour toi, indépendamment de ce que tu viens de lire, quelles sont les principales qualités d'une histoire ? Cite-en deux.

Ce que j'apprécie le plus dans une histoire, c'est...

Ce que j'apprécie le plus dans une histoire, c'est...

/4 points

Question 1

1 point : le meilleur résumé est le numéro 1

0 point : Le meilleur résumé est le numéro 2/3/4

6 points : Si les trois justifications de rejet des autres résumés sont correctes.

Je n'ai pas choisi le résumé 2 parce qu'il utilise le mot « romans » et non le mot « histoires ».

Je n'ai pas choisi le résumé 3 parce que le texte initial ne dit pas que c'est parce que les histoires ne plaisent pas souvent qu'elles tombent dans l'oubli mais que c'est souvent parce que l'histoire ne plaît pas qu'elle tombe dans l'oubli.

Je n'ai pas choisi le résumé 4 parce qu'il simplifie dangereusement les propos de l'auteur.

4 points : Deux bonnes justifications

2 points : Une bonne justification

0 point : Aucune justification correcte

Question 2

1 point : le meilleur résumé est le numéro 4

0 point : Le meilleur résumé est le numéro 1/2/3

6 points : Si les trois justifications de rejet des autres résumés sont correctes.

Je n'ai pas choisi le résumé 1 parce que la transcription n'a pas empêché que les histoires évoluent.

Je n'ai pas choisi le résumé 2 parce qu'il ne mentionne pas la transcription et la stabilisation momentanée et parce qu'il met uniquement en évidence la comparaison avec les blagues.

Je n'ai pas choisi le résumé 3 parce qu'il est incomplet et qu'il ne mentionne pas le passage à l'écrit qui a entraîné la stabilisation momentanée.

4 points : Deux bonnes justifications

2 points : Une bonne justification

0 point : Aucune justification correcte

Question 3

1 point : le meilleur résumé est le numéro 2

0 point : Le meilleur résumé est le numéro 1/3/4

6 points : Si les trois justifications de rejet des autres résumés sont correctes.

Je n'ai pas choisi le résumé 1 parce qu'il ne tient compte que de l'exemple des légendes grecques.

Je n'ai pas choisi le résumé 3 parce qu'il est incorrect. En effet, lors des modernisations, les personnages et les faits principaux restent identiques.

Je n'ai pas choisi le résumé 4 parce qu'il est incorrect. Certains épisodes peuvent être modifiés, amplifiés ou supprimés.

4 points : Deux bonnes justifications

2 points : Une bonne justification

0 point : Aucune bonne justification

Question 4

3 points : Les trois raisons sont :

les qualités de l'histoire
la qualité de ses modernisations
l'école

2 points : Deux raisons

1 point : Une raison

0 point : Autres réponses

Question 5

2 points : Informatif

0 point : Autres réponses

Questions portant sur la première partie

Question 6

2 points : parce qu'ils rencontrent les goûts du public ou parce que l'histoire plaît.

0 point : Autres réponses.

Question 7

2 points : Les 2 conséquences sont :

les libraires ne les exposent plus.

ils les retournent à l'éditeur qui ne les réimprime plus.

1 point : Une des deux conséquences.

0 point : Aucune des deux.

Question 8

1 point : Il est éditeur.

0 point : Autres réponses.

Question 9

2 points :

Un roman, un film, une bande dessinée racontent des histoires.

L'histoire c'est, entre autres, ce qui rend un roman, un film, une bande dessinée plaisants.

1 point : Un des deux soulignements

0 point : Soulignement de « la majorité des œuvres... »

-1 point : Soulignement de « Toutes les œuvres narratives... »

Questions portant sur la deuxième partie

Question 10

1 point : Une mise par écrit.

0 point : Autre soulignement.

Question 11

2 points : Que les histoires n'ont plus été modifiées pendant un certain temps.

0 point : Autre soulignement.

Questions portant sur la troisième partie

Question 12

2 points : Les deux raisons sont:

-parce qu'on retrouve les mêmes personnages

-parce qu'on retrouve les mêmes faits principaux
1 point : Une seule raison.
0 point : Aucune bonne réponse.

Question 13

5 points : Les cinq opérations sont :
ajouter des épisodes
retirer des épisodes
modifier d'une manière plus ou moins sensible le caractère des personnages
attribuer aux personnages d'autres buts ou d'autres raisons d'agir
remettre au goût du jour
4 points : quatre opérations.
3 points : trois opérations.
2 points : deux opérations.
1 point : une opération.
0 point : Aucune opération qui constitue une modernisation.

Question 14

4 points : Les trois bases sur lesquelles on peut juger de la qualité d'une histoire sont :
a) les personnages marquants
b) l'intrigue
c) l'enseignement tiré de l'histoire
3 points pour les 3 bases + 1 point pour le respect de la consigne (un seul groupe du nom)
3 points : les trois bonnes réponses mais formulées sans respecter la consigne.
Deux bonnes réponses mais respect de la consigne.
2 points : Deux bonnes réponses mais sans respect de la consigne.
Une bonne réponse mais respect de la consigne.
1 point : Une bonne réponse mais sans respect de la consigne.
0 point : Aucune bonne réponse.

Question 15

3 points : Non, parce qu'un des rôles de l'école est de faire connaître le patrimoine artistique.
2 points pour la bonne réponse + respect de la formulation.
2 points : Bonne réponse mais elle ne contient pas le « parce que »
0 point : Mauvaise réponse.

Questions 16, 17, 18 et 19

Ces questions sont **non-certifiables**. Le total sur 50 n'en tient pas compte.

LA CONSIGNE

Pour un enseignement DU et EN français dès les premières années d'apprentissage, un entraînement systématique à la bonne compréhension des consignes est indispensable. De nombreux échecs dans la réalisation de la tâche sont souvent dus à une mauvaise interprétation de celles-ci.

Des mots fréquemment utilisés — et dans les disciplines différentes — peuvent être mal compris par les élèves. Tels que : relever, repérer, trouver, compléter, remplacer, définir, expliquer, observer, comparer, faire correspondre, transformer, utiliser, etc.

La méthode consiste à analyser d'abord les opérations nécessitées par la consigne appliquée au domaine du français. Le français langue seconde supposant un enseignement d'autres disciplines en français, on s'interrogera sur la transposition de ce savoir-faire dans un autre champ disciplinaire.

- Il est bon d'observer toujours un temps d'arrêt avant l'exécution d'une tâche ou la réalisation d'un exercice, pour s'interroger sur le travail exact qui est demandé.
- C'est le verbe qui dans la consigne indique généralement l'action à effectuer. Une même tâche peut être demandée par des formulations différentes (*définis, donne la définition de, qu'est-ce que, donne le sens de, etc.*).
- On observera une grande rigueur dans l'énoncé de la consigne. En cas d'erreur de la part de l'élève, on aura toujours le souci de vérifier si la consigne a été bien comprise.

Extrait de Ici et Ailleurs
4^e année Hachette/Edicef

Comment comprendre la consigne «comparer»? (1)

J'observe un exemple de consigne en conjugaison

- Compare les terminaisons des verbes à l'indicatif et à l'impératif présent.
- tu écoutes - nous écoutons - vous écoutez.
- écoute - écoutons - écoutez.

J'analyse ce que je fais

- 1 Quel verbe marque la consigne ?
- 2 Que faut-il étudier ?
- 3 Que signifie comparer ? relever ? observer ? chercher les ressemblances et les différences ?
- 4 Quelles terminaisons sont semblables ? différentes ?
- 5 Écris les ressemblances, puis les différences.

Je réfléchis

- ▲ Est-ce que tu fais des comparaisons quelquefois ? Entre quoi et quoi ?

Je m'exerce en sciences

- Compare ces deux paysages.



Aide-toi de la colonne de gauche.

Quels sont les points communs aux deux paysages ? Quelles sont les différences ?

- Compare ces utilisations de l'eau. Utilise la même méthode.



Je joue

- ▲ Peut-on comparer :
 - un éléphant et un stylo ?
 - un éléphant et une girafe ?

Comment comprendre la consigne «transformer»? (1)

J'observe un exemple de consigne en grammaire

- Transforme les GN en pronoms: La fillette s'endort. L'avion décolle. Les passagers regardent en bas.

J'analyse ce que je fais

- 1 Quel mot indique la consigne ?
- 2 Quelles consignes ont ici le même sens que Transformer ? Change ? Remplace par ? Complète ?
- 3 Que faut-il transformer ? En quoi ?
- 4 Où trouver les informations de grammaire ?
- 5 Peux-tu maintenant faire l'exercice ?

Je réfléchis

- ▲ Raconte ce qui s'est passé. Le méchant géant s'avance vers le génie ; alors, le génie se transforme en petite souris et se cache dans un trou.

Je m'exerce en mathématiques

- Transforme et calcule les opérations suivant le modèle :

$$36 + 20 = 30 + 6 + 20 = 30 + 20 + 6 = 50 + 6 = 56.$$

$$45 + 24 ; 56 + 72 ; 87 + 28.$$

Examine bien le modèle de transformation proposé. Que peux-tu répondre à la question 3 de la colonne de gauche ?

- Transforme l'indication de longueur en cm, et celle de poids en g. Pierre mesure 1,66 m et pèse 72,6 kg. Marie mesure 1,75 m et pèse 53 kg.

Je joue

- ▲ Invente une consigne pour cette activité. trois mille deux cent quarante-huit → 3248



LA CONSIGNE

Pour un enseignement DU et EN français dès les premières années d'apprentissage, un entraînement systématique à la bonne compréhension des consignes est indispensable. De nombreux échecs dans la réalisation de la tâche sont souvent dus à une mauvaise interprétation de celles-ci.

Des mots fréquemment utilisés — et dans les disciplines différentes — peuvent être mal compris par les élèves. Tels que : relever, repérer, trouver, compléter, remplacer, définir, expliquer, observer, comparer, faire correspondre, transformer, utiliser, etc.

La méthode consiste à analyser d'abord les opérations nécessitées par la consigne appliquée au domaine du français. Le français langue seconde supposant un enseignement d'autres disciplines en français, on s'interrogera sur la transposition de ce savoir-faire dans un autre champ disciplinaire.

- Il est bon d'observer toujours un temps d'arrêt avant l'exécution d'une tâche ou la réalisation d'un exercice, pour s'interroger sur le travail exact qui est demandé.
- C'est le verbe qui dans la consigne indique généralement l'action à effectuer. Une même tâche peut être demandée par des formulations différentes (définis, donne la définition de, qu'est-ce que, donne le sens de, etc).
- On observera une grande rigueur dans l'énoncé de la consigne. En cas d'erreur de la part de l'élève, on aura toujours le souci de vérifier si la consigne a été bien comprise.

Extrait de Ici et Ailleurs
4^e année Hachette/Edicef



Comment comprendre la consigne «comparer»? (1)

J'observe un exemple de consigne en conjugaison

- Compare les terminaisons des verbes à l'indicatif et à l'impératif présent.
- tu écoutes - nous écoutons - vous écoutez.
- écoute - écoutons - écoutez.

J'analyse ce que je fais

- 1 Quel verbe marque la consigne ?
- 2 Que faut-il étudier ?
- 3 Que signifie comparer ? relever ? observer ? chercher les ressemblances et les différences ?
- 4 Quelles terminaisons sont semblables ? différentes ?
- 5 Écris les ressemblances, puis les différences.

Je réfléchis

- ▲ Est-ce que tu fais des comparaisons quelquefois ? Entre quoi et quoi ?

Je m'exerce en sciences

- Compare ces deux paysages.



Aide-toi de la colonne de gauche.

Quels sont les points communs aux deux paysages ? Quelles sont les différences ?

- Compare ces utilisations de l'eau. Utilise la même méthode.



Je joue

- ▲ Peut-on comparer :
 - un éléphant et un stylo ?
 - un éléphant et une girafe ?



Comment comprendre la consigne «transformer»? (1)

J'observe un exemple de consigne en grammaire

- Transforme les GN en pronoms: La fillette s'endort. L'avion décolle. Les passagers regardent en bas.

J'analyse ce que je fais

- 1 Quel mot indique la consigne ?
- 2 Quelles consignes ont ici le même sens que Transformer ? Change ? Remplace par ? Complète ?
- 3 Que faut-il transformer ? En quoi ?
- 4 Où trouver les informations de grammaire ?
- 5 Peux-tu maintenant faire l'exercice ?

Je réfléchis

- ▲ Raconte ce qui s'est passé. Le méchant géant s'avance vers le génie ; alors, le génie se transforme en petite souris et se cache dans un trou.

Je m'exerce en mathématiques

- Transforme et calcule les opérations suivant le modèle :

$$36 + 20 = 30 + 6 + 20 = 30 + 20 + 6 = 50 + 6 = 56.$$

$$45 + 24 ; 56 + 72 ; 87 + 28.$$

Examine bien le modèle de transformation proposé. Que peux-tu répondre à la question 3 de la colonne de gauche ?

- Transforme l'indication de longueur en cm, et celle de poids en g.

Pierre mesure 1,66 m et pèse 72,6 kg. Marie mesure 1,75 m et pèse 53 kg.



Je joue

- ▲ Invente une consigne pour cette activité. trois mille deux cent quarante-huit → 3248

Article

« Didactique du français et intégration des matières »

Jean-Yves Boyer

Québec français, n° 51, 1983, p. 70-73.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/55384ac>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : erudit@umontreal.ca

Didactique du français et intégration des matières

jean-yves boyer

Depuis plusieurs années, avec l'implantation des nouveaux programmes, on a vu apparaître dans le débat pédagogique québécois les expressions « cloisonnement » et « intégration des matières ». Lorsqu'on entreprend d'explorer les implications des idées et des pratiques rattachées à ces mots, on se retrouve en présence d'une problématique particulièrement complexe, qui touche à une foule de domaines et où les termes utilisés sont parfois ambigus.

Puisqu'il est utile de connaître le sens des mots qu'on utilise ou qu'on entend, il s'ensuit qu'une façon à la fois simple et pratique d'aborder la problématique de l'intégration des matières et de ses rapports avec l'enseignement du français peut consister à définir et à commenter les mots-clés qu'on rencontre dans les discussions sur le sujet. Par ailleurs, nous espérons qu'une mise à jour de la terminologie du débat sur l'intégration des matières contribuera à clarifier certains aspects essentiels de la problématique de l'enseignement du français au primaire.

Fonctionnel

Le premier terme caractérise l'orientation actuelle de la didactique du français. Il qualifiera aussi le modèle d'intégration proposé à la fin de cet article.

Le mot a deux origines et deux significations distinctes. Il désigne à la fois un courant psychopédagogique et une conception de la langue; le premier concerne la manière d'enseigner, l'autre, la matière à enseigner. Lorsqu'on l'emploie pour caractériser le programme de français actuel, le terme véhicule une certaine ambiguïté, puisqu'il recouvre à la fois ces deux significations. Si on retourne au document de Josée Valiquette qui explicite la théorie sous-jacente aux programmes de français¹, on reconnaît dans les taxinomies de fonctions discursives une manifestation (parmi bien d'autres) de l'orientation fonctionnelle en linguistique appliquée. Si, d'autre part, on s'arrête aux démarches d'enseignement-appren-

tissage proposées par le programme de français aussi bien que par celui des sciences de la nature, on se retrouve dans la mouvance d'une pédagogie à saveur fonctionnaliste centrée sur les besoins de l'enfant et sur les vertus du « learning by doing » de J. Dewey.

Le programme de français se trouve donc à la confluence de deux fonctionnalismes. Par ailleurs, l'histoire du concept d'intégration des matières nous ramène précisément aux fonctionnalistes et à leurs amis, notamment à l'éducation fonctionnelle de Claparède et aux centres d'intérêt de O. Decroly², pour ce qui est de la psychopédagogie. En ce qui concerne l'approche fonctionnelle en linguistique appliquée, il semble que son rapport avec l'intégration des matières n'a jamais été explicite; mais la conception de la langue qu'elle véhicule, en mettant l'accent sur le rôle de la langue comme outil de communication, ouvre la porte à une forme d'enseignement où la langue est apprise en servant à apprendre autre chose qu'elle-même.

Ce n'est donc pas par hasard que la problématique de l'intégration des matières réapparaît en même temps que les nouveaux programmes. La conception de la langue jointe à celle qu'on se fait de l'enfant convergent pour remettre en question l'idée qu'on se fait des programmes.

Programme

C'est le deuxième mot-clé de la problématique de l'intégration des matières. Du point de vue de l'enseignant, l'intégration des matières apparaît d'abord comme une affaire de préparation de classe et de planification de son enseignement. Toutefois, il faut se rendre compte que si l'intégration est à faire en classe, c'est qu'elle n'est pas déjà faite au niveau des programmes. Alors, pourquoi les programmes? Pourquoi, surtout, les programmes dans leur forme actuelle?

Il pourrait, en fait, n'y avoir qu'un seul programme global pour tout le primaire, à travers lequel élèves et maîtres navigueraient au gré des inspirations et des intérêts quotidiens. On a jugé pratique

de découper le programme par niveaux-années pour des raisons de coordination, puisque plusieurs professeurs se partagent successivement la responsabilité d'une même classe au cours des six années du primaire et que les élèves sont susceptibles de passer d'une école à l'autre. Mais, il y a une autre raison, plus pédagogique, celle-là, qui justifie le découpage par niveau: l'évolution de l'enfant qui passe de six à onze ans entre la première et la sixième année. De ce point de vue, le découpage par niveaux du programme est « fonctionnaliste »: il tient compte des besoins cognitifs et affectifs de l'élève en croissance.

Par contre, les besoins de l'enfant ne justifient pas aussi manifestement le cloisonnement du programme de chaque niveau en matières distinctes. Cette « dissection » des matières se manifeste dans la structure de l'horaire qui accorde tant d'heures au français, tant à la mathématique et tant d'autres aux autres matières du programme.

Ce cloisonnement ne vient pas de l'enfant qui, lui, a plutôt une vision concrète et globaliste du monde qui l'entoure. Il est une manifestation de la réalité sociale à laquelle l'école est censée aider l'enfant à s'adapter. La distinction entre les sciences et les arts, puis entre différentes sciences et différents arts, ainsi que les méthodes et les objectifs proposés à chaque discipline constituent un des contenus majeurs du programme scolaire et il reflète l'héritage culturel que la société transmet à ses enfants.

On conçoit alors que l'enseignement soit un processus où le rôle de l'enseignant consiste à tenir correctement compte de deux pôles: d'un côté, l'identité de l'enfant qui apprend, avec les besoins et les aptitudes propres à son âge et, de l'autre, la spécificité des programmes dont la découverte et l'assimilation progressive par l'élève constituent l'essentiel de la raison d'être de l'école.

Dans cette perspective, on entrevoit ce qui pourrait et devrait être une intégration des matières qui tienne compte de la réalité scolaire. Elle sera un moyen privilégié par lequel l'enseignant pourra proposer à l'élève des situations d'apprentissage plus globales, plus proches de sa vie d'enfant, sans perdre de vue le caractère spécifique des programmes scolaires.

Francine Girard



tion plus étroite entre les matières ensei-
gnées. Cette relation peut être de nature
variable selon les matières mises en
présence. Rien ne permet de croire,
comme pourraient le laisser penser cer-
tains modèles d'intégration des matières,
qu'il existe une seule façon de mettre en
relation tous les programmes du pri-
maire. Par exemple, le rapport entre la
langue maternelle et chacune des autres
matières peut donner lieu à une forme
d'interdisciplinarité de type instru-
mental qu'on ne retrouve pas néces-
sairement entre les autres matières.
C'est en ce sens qu'il est difficile de
parler d'intégration des matières en gé-
ral, sans tomber dans la confusion d'une
pratique qui manque de justification théo-
rique suffisante. C'est en ce sens aussi
qu'il faut considérer comme un cas parti-
culier l'intégration du français aux autres
matières.

Il y aura pratique interdisciplinaire
lorsque les objectifs du programme de
français seront perçus comme moyens
d'atteindre les objectifs d'une autre
matière. L'élève aura appris à comprendre

un texte à caractère informatif, lorsqu'il
aura utilisé pertinemment l'information
contenue dans ce texte pour réaliser
une tâche en classe de sciences ou
d'arts plastiques. En d'autres termes, la
véritable interdisciplinarité tient compte
à chacun des programmes impliqués,
de façon à ce que chacun trouve son
compte en favorisant les objectifs de
l'autre.

Le français a donc un statut particulier
au point de vue de l'intégration: non
pas comme matière intégrante, mais
comme matière intégrée. Nous ne soule-
verons pas ici le débat des avantages et
des limites de cette approche fonction-
nelle qui ramène la langue à un instru-
ment de communication. Même en admet-
tant que la langue puisse être autre
chose qu'un outil de communication et
que l'enseignement interdisciplinaire
suffise pas à répondre aux exigences
de l'apprentissage d'une langue mater-
nelle, on peut encore soutenir que les
besoins de communication suscités par
l'apprentissage des autres matières repré-
sentent une occasion privilégiée pour

Francine Girard



En pratique, on évitera le « salmi-
gondis » des matières qui ne serait qu'un
mélange des contenus des différents
programmes sans véritable cohésion entre
eux. Car, ce qu'il faut avant tout retenir
des programmes, c'est leurs objectifs
spécifiques et la méthode particulière
de découverte du monde qu'ils proposent.
Et ce qu'il faut admettre au départ, c'est
que tous les programmes ne sont pas
également ou complètement intégrables.
Car, si on peut facilement comprendre
comment les habiletés à prendre des
notes, à discuter ou à lire s'acquerraient
naturellement dans le cadre d'une re-
cherche en sciences de la nature, on
voit moins bien le rapport qui peut exister
entre la découverte du pluriel des adjec-
tifs et le mode de reproduction des
plantes à fleurs.

Déclassement

Par rapport à l'intégration, le déclasse-
ment fait fonction de préalable. Il con-
siste à retirer, au moins en partie, les
certaines des horaires qui juxtaposent
les matières, et empêchent qu'on ne les
mette en relation les unes avec les autres.
Le déclassement n'a pas de raison d'être
propre. Si on ne possède pas au départ
un modèle d'intégration, c'est-à-dire de
mise en relation positive et ordonnée
des matières, le déclassement ne
servira qu'à instaurer la confusion dans
la classe. De plus, dans la situation
scolaire actuelle, le déclassement ne
peut être que relatif et doit concéder un
minimum de temps aux enseignements
interdisciplinaires.

Unit - multi - pluri - interdisciplinarité

Le mot intégration avoisine fréquem-
ment le terme de « disciplinarité » préfixé
à diverses façons. Pour se retrouver
dans cet apparent fouillis terminolo-
gique, il suffit de quelques distinctions
pertinentes qu'on retrouve dans les dic-
tionnaires spécialisés comme, par exemple,
celui de G. De Landsheere.²

D'abord les termes **pluridisciplinarité**
et **multidisciplinarité** peuvent être consi-
dérés comme équivalents, ils désignent
une forme de recherche ou d'ensem-
blage qui aborde successivement un
même sujet ou un même thème en parlant
des points de vue respectifs de diverses
disciplines. Par exemple, l'étude des ani-
maux domestiques dans la perspective
du programme des sciences de la nature,
sciences humaines. Dans ce cas, les
disciplines ou les programmes n'inter-
agissent pas vraiment les uns sur les
autres. Ils juxtaposent leurs points de
vue sur une réalité donnée.

l'enseignant de définir les besoins linguistiques, d'y répondre et de profiter d'une pratique parfaitement « signifiante » pour l'élève, puisqu'elle est requise par la démarche même de son travail scolaire.

Dans cette perspective, l'intégration de type interdisciplinaire ne chambarde pas l'organisation actuelle de l'école. L'enseignement unidisciplinaire qui ne tient compte que d'une matière à la fois, garde sa place dans l'horaire. La pratique interdisciplinaire vient à la fois la compléter et la justifier en fournissant l'occasion d'une pratique justifiée de la communication et d'un diagnostic des besoins langagiers réels des élèves.

L'enseignement par thème

Ovide Decroly a inventé la méthode des centres d'intérêts, prototype des méthodes d'inspiration fonctionnaliste, dont l'intention première était de tenir compte des intérêts et du développement psychologique de l'élève. L'enseignement par thème dérive des centres d'intérêt, mais plusieurs auteurs le dénoncent aujourd'hui comme en étant une forme frelatée, dévoyée dans la facilité et la confusion. Quoi qu'il en soit, il constitue présentement la forme la plus connue d'intégration des matières.



Francine Girard

L'enseignement par thème correspond, dans le meilleur des cas, à une approche multidisciplinaire plutôt qu'interdisciplinaire. Il n'y a pas interaction et complémentarité des programmes, mais juxtaposition d'apprentissages relevant de programmes différents et reliés par un élément de motivation (le thème), somme toute, superficiel. Dans le pire des cas, c'est la soupe didactique où une « grosse matière », comme le français, fournit le bouillon et les matières dites secondaires, les ingrédients qui l'aromatisent. Il s'agit alors d'un mélange de contenus qui ne tient aucun compte de la spécificité des programmes.

Parfois, l'enseignement par thème sert d'occasion à une intégration de type

psychopédagogique. Cette forme d'intégration porte plutôt sur la manière d'enseigner que sur les matières qu'on enseigne. Ce désir d'uniformiser l'intervention pédagogique de l'enseignant et de la rendre cohérente d'un programme à l'autre est sans doute légitime. C'est d'ailleurs cette forme d'intégration qui semble ressortir des efforts les plus récents dans le domaine de l'intégration au Québec.

Toutefois, là encore, on ne tient pas nécessairement compte de la spécificité des programmes et on n'assume pas clairement la démarche et les objectifs proposés à chacune des matières, avec le risque de confusion et d'inefficacité que cette négligence implique. On en viendra, à la limite, à utiliser le thème des animaux pour faire apprendre l'orthographe et la grammaire. Quel rapport le rôle des grenouilles dans l'équilibre écologique peut-il avoir avec le pluriel des adjectifs ? La vertu première qu'on attribue à l'enseignement par thème consiste dans l'élément de motivation qu'il introduit dans l'apprentissage. On vient de voir à quels abus et à quel risque de superficialité cette stratégie peut conduire. Mais cette forme d'enseignement a aussi l'inconvénient d'être lourde, d'embrasser à la fois trop de matières et tout le contenu de chaque matière. Or, une

les apprentis 2



Une approche inductive pour l'apprenti lecteur

Ce matériel didactique est conçu pour la mise en application du nouveau programme de français proposé par le MÉQ.

LE NIVEAU 2 propose :

- des textes recouvrant tous les types de discours et reliés aux intérêts réels des enfants ;
- des activités variées, originales et hautement didactiques ;
- un matériel souple, laissant place à l'initiative professionnelle de l'enseignant ;
- des guides pédagogiques complets, proposant des activités à chacune des étapes de la démarche.

Disponible maintenant et approuvé par le MÉQ :

Les apprentis 1, pour la 1^{re} année.

2 livres de lecture	4 95 \$ chacun
2 cahiers d'activités	3 50 \$ chacun
guide didactique 1	12 00 \$
guide didactique 2	à déterminer



Éditions Études Vivantes
6700 chemin Côte de Liesse
Saint-Laurent (Québec) H4T 1E3
Tél. (514) 341-6690

* Les prix sont sujets à changement sans préavis

intégration fonctionnelle des matières suppose une intervention beaucoup plus souple qui tienne compte du fait que **toutes les matières ne s'intègrent pas de la même manière** et que, dans chacune des matières, **tout n'est pas également intégrable**.

L'intégration des matières

Si l'on applique au concept d'intégration des matières l'ensemble des considérations qui précèdent, on obtiendra un modèle d'enseignement-apprentissage répondant aux exigences suivantes :

- Les objectifs et les démarches proposés par les programmes pour chaque matière doivent être sauvegardés et valorisés.
- L'intégration ne regroupe pas nécessairement toutes les matières à la fois et tout le contenu de chaque programme. Elle laisse place à l'enseignement unidisciplinaire.
- L'intégration est **interdisciplinaire**, c'est-à-dire qu'elle ne se limite pas à un regroupement superficiel à partir d'un sujet ou d'un thème, mais établit vraiment entre les matières impliquées des relations de complémentarité précises.

- Le français joue un rôle privilégié dans le processus d'intégration des matières en tant qu'il fournit les outils de la communication indispensables à la réalisation de toutes les tâches d'apprentissage en milieu scolaire.
- L'intégration porte sur des éléments précis de chacun des programmes. Dans le cas du français, elle implique surtout (quoique sans exclusive) les **objectifs de communication** par opposition aux objectifs restreints à des connaissances de base en grammaire ou en orthographe, par exemple. Ainsi, l'accord des adjectifs ne fera pas partie de l'activité d'intégration au même titre que l'habileté à comprendre un texte ou à expliquer son point de vue à des coéquipiers. Ce point est peut-être celui qui a été le plus méconnu dans le passé. Le programme de français actuel, en mettant en relief la fonction communicative de la langue tout en soulignant la nécessité des connaissances et des techniques sous-jacentes, contribue à accentuer la distinction entre deux types d'objectifs : ceux qui relèvent de la langue en tant que code et ceux qui concernent son usage dans des situations concrètes. Ce sont ces derniers qui, de façon immédiate, sont

requis pour la réalisation d'apprentissages dans les matières autres que le français.

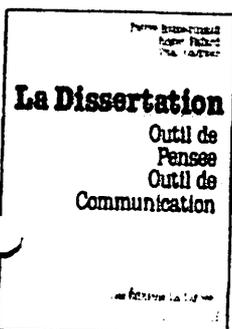
- Enfin, la pratique de l'intégration des matières reflétée par notre modèle, reste relativement **neutre par rapport au type de pédagogie pratiquée**. Elle peut se faire dans une perspective plus directive ou plus ouverte selon les styles d'enseignement-apprentissage vécus dans chaque classe. Elle conserve néanmoins des affinités pour un type d'enseignement où les objectifs sont clairs et où l'enfant a une marge d'autonomie suffisante pour vivre des situations de communication authentiques et où sa communication est vraiment justifiée par la tâche d'apprentissage qui lui est proposée. ■

¹ Josée VALIQUETTE, *Les fonctions de la communication, au cœur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*, MEQ, DGD, 1979, 236 p

² Ovide DECROLY, *La fonction de globalisation et l'enseignement*, Bruxelles, Desoer, 1965, 58 p. Édouard CLAPARÈDE, *L'éducation fonctionnelle*, Paris, Delachaux, 1968, 211 p.

³ G de LANDSHEERE, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en évaluation*, Paris, PUF, 1979, 338 p.

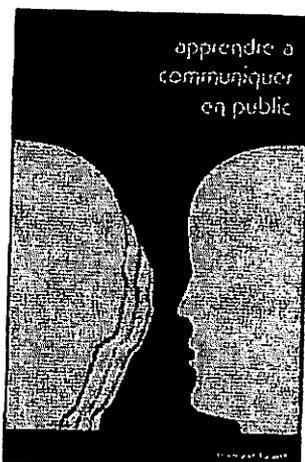
la lignée



La dissertation
Pierre Boissonnault,
Roger Fafard,
Vital Gadbois

19,95 \$

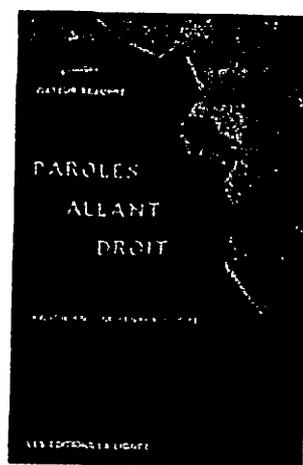
Guide pédagogique disponible sur demande



Apprendre à communiquer en public

Francine Girard

21,95 \$



Paroles allant droit
Viateur Beaupré

8,95 \$

Une série de courts textes qui illustrent bien cette citation de l'auteur : « Telle pensée, telle langue et vice-versa, quoi qu'en disent les paresseux militants. »

BON DE COMMANDE

NOM : _____
ADRESSE : _____
TITRE(S) : _____
Ci-joint un chèque ou mandat-poste de _____ \$

LES ÉDITIONS LA LIGNÉE INC.
802 HÉBERT
MONT SAINT-HILAIRE, QC J3H 1S7

ENSEIGNER/APPRENDRE LA LANGUE SCOLAIRE

Identifier et s'appropriier des consignes

Certains manuels ne comportent que des documents et des consignes ou questions adressées à l'élève; cela est de plus en plus fréquent dans les manuels du premier degré. Dans d'autres ouvrages, les consignes figurent dans des encadrés accompagnant plus ou moins explicitement les documents. Dans les manuels des classes de collège, elles tendent à disparaître (à l'exception des classes technologiques où un guidage méthodologique de l'élève est particulièrement sensible). Enfin, dans d'autres, des questions ou consignes interviennent au fil du texte didactique lui-même.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les consignes et questions ne forment pas un ensemble homogène. Prenons deux exemples.

1. — Dans un livre de géographie pour le CM (5), les documents accompagnant la leçon sont parfois suivis de questions ou de consignes; par exemple :

« L'équipe de France de football en 1985.

Le football est la première discipline sportive française. De nombreux joueurs d'origine étrangère pratiquent ce sport dans les équipes de 1^{re} et 2^e division. Dans le même temps, des footballeurs français s'illustrent dans des équipes à l'étranger. Ainsi le foot comme d'autres sports est à l'origine de déplacements qui peuvent devenir définitifs lorsque les sportifs décident de s'intégrer dans le pays qui les accueille.

Cherche à reconnaître les membres de l'équipe de foot qui a rencontré la Yougoslavie le 16 novembre 1985. Connais-tu des sportifs français qui vivent à l'étranger? Des sportifs étrangers qui vivent en France? » (Une photo de l'équipe accompagne le document.)

Aucune distinction n'est faite entre le document, qui apporte de nombreuses informations, et la consigne proprement dite, à l'exception de la couleur, bleue pour le document, verte pour les consignes.

L'identification risque d'être très problématique, d'autant que le document suivant de cette même page est accompagné d'un « exercice » rédigé lui aussi en italique vert.

2. — Dans un autre livre de géographie pour le CM (6), les consignes sont placées dans des encadrés accompagnant les documents :

Encadrés de consignes	Remarques
1. — Observation de la carte	
Relève (7) les différents climats qui intéressent l'Europe. Trace sur toute la longueur de la carte deux lignes qui les limitent.	<i>Deux consignes, exprimées par des verbes à l'impératif, 2^e personne du singulier.</i>
Remarque les autres pays du monde compris entre ces deux lignes.	<i>Une consigne conduisant à une simple opération intellectuelle.</i>
Où retrouves-tu la même zone climatique sur la carte ?	<i>Une question. Comment faut-il y répondre ?</i>
Situe ensuite les climats polaires, puis les climats désertiques.	<i>Une consigne qui peut n'être qu'une simple opération intellectuelle.</i>
Pourquoi ces différences ?	<i>Une autre question.</i>
2. — Étude du croquis	
Les rayons du Soleil n'arrivent pas tous de la même façon sur la Terre, ce qui fait varier la répartition de la chaleur.	<i>Une information nouvelle introduite dans cet encadré de consignes.</i>
Lis attentivement les indications ci-contre et étudie les deux croquis.	<i>Une consigne explicite et une autre représentant une simple opération intellectuelle.</i>
Trouve alors une explication de l'existence des grandes zones climatiques que tu as observées sur la carte.	<i>Opération intellectuelle.</i>

La double page comprend trois encadrés de consignes, onze verbes différents peuvent être recensés. Il peut être très utile d'en opérer l'analyse et de les conserver pour des travaux ultérieurs (compréhension d'autres doubles pages, création de consignes...).

Comprendre/produire un texte didactique

On entend par « texte didactique » celui qui expose les contenus de la leçon.

L'hétérogénéité des types de discours est l'une des premières caractéristiques de ces textes.

On y trouve, mêlées, argumentations : « *Ce sont les déserts froids ou chauds, très vastes puisque l'ensemble des terres situées au-delà des cercles polaires nord et sud et des déserts chauds [...], constitue déjà 33% des terres émergées* » (9); explications : « *Comme la monnaie n'existe pas encore, les salaires sont payés en nature* » (10); définitions internes : « *Les échanges se font par le troc, c'est-à-dire en échangeant une marchandise contre une autre* » (11); descriptions : « *Les formations végétales regroupent des plantes de même type : arbres des forêts, herbes des prairies. Les animaux dépendent étroitement de la végétation par la chaîne alimentaire : les formations d'herbes hautes abritent les grands herbivores et les grands carnivores.* » (12); injonctions, voire narrations : « *À l'automne, lorsque les eaux du fleuve se retirent de la vallée, les paysans labourent avec*

l'aire la terre encore humide et lourde du limon qui l'enrichit. Puis ils sèment le grain à la volée » (13). Si l'énonciateur reste absent, le destinataire est souvent interpellé : « l'ensemble des terres situées au-delà des cercles polaires nord et sud et des déserts chauds que tu as localisés page 6 [...] ». Les références aux documents sont fréquentes bien que le texte tende à garder une certaine autonomie par rapport au reste de la double page.

Selon les manuels, on peut être en présence d'un texte fortement structuré, découpé en autant de paragraphes que de notions présentées, utilisant largement titres et sous-titres dont la typographie aide au repérage de la structure, ou bien en présence d'un texte à l'organisation floue, à la typographie hétérogène et non immédiatement signifiante. Cette organisation n'est d'ailleurs nullement en rapport avec le niveau de classe considéré et l'on trouve les deux modes de présentation aussi bien à l'école élémentaire qu'au collège. secondaire

Ce texte didactique est parfois accompagné d'un résumé, dont le statut n'est cependant pas toujours signalé (seule une indication typographique permet de le distinguer du reste du texte).

La seconde caractéristique de ces textes est d'utiliser une langue décontextualisée, abstraite, concentrée, aux structures complexes : il faut donner le maximum d'informations avec le minimum de mots.

Il est particulièrement intéressant de voir comment s'organise un texte didactique tel que celui cité ci-dessous :

Certains milieux géographiques sont particulièrement hostiles à la vie et inhabités :
Ce sont les *déserts, froids ou chauds*, très vastes puisque l'ensemble des terres situées au-delà des cercles polaires nord et sud et des déserts chauds que tu as localisés page 6 constitue déjà 33 % des terres émergées.
C'est aussi le *domaine de la forêt dense* près de l'équateur, et c'est enfin le domaine de la *grande forêt de conifères* des régions boréales.
Le tout représente 55 % de la surface totale des terres. (14)

Le terme hyperonymique « *milieux géographiques* » entraîne une énumération des trois termes hyponymes « *déserts froids ou chauds* », « *forêt dense* » et « *grande forêt de conifères* ». Il est intéressant de voir que le premier est développé dans un paragraphe, extrêmement complexe, et que les deux autres sont simplement reliés par « *et* ». Les trois termes de l'énumération sont introduits par un présentatif : « *ce sont* », « *c'est aussi* » et « *c'est enfin* ».

L'ensemble de ce fragment de texte nécessite que l'élève maîtrise

l'expression de la cause introduite par « *puisque* », que le concept de « *désert* » soit acquis, que les « *déserts froids* » soient effectivement assimilés aux terres situées au-delà des cercles polaires nord et sud et que la structure de la première phrase puisse être décomposée mentalement par l'élève selon un schéma proche de celui ci-dessous :

Certains milieux géographiques	{	— <i>déserts froids ou chauds</i> : 33 % — <i>forêt dense</i> près de l'équateur — <i>grande forêt de conifères</i> des régions boréales	}	55 % de la surface des terres
--------------------------------	---	--	---	-------------------------------

La nécessité de concentration entraîne donc une structure complexe, un usage abondant de connecteurs logiques (pronoms relatifs, conjonctions) et d'anaphoriques, de termes hyperonymiques, suivis des hyponymes en énumération, de tournures passives, de termes polysémiques (à seule fin stylistique) ou métaphoriques.

Travail sur le texte didactique

— *Identification de la nature du texte*

Il s'agit de reconnaître un texte didactique parmi d'autres types de textes (extraits de romans, de dictionnaires, d'articles de journaux...) et d'identifier la discipline dont il traite.

Cet exercice permet de dégager quelques caractéristiques du texte didactique et les indices référant à la discipline.

— *Analyse de la cohérence et de la cohésion du texte*

Il est intéressant de déstructurer le texte, de proposer de nouveau un puzzle aux enfants pour les contraindre à repérer les signes de cohérence et de cohésion. Par exemple, le texte didactique d'un manuel de sciences pour le CM (17) peut être présenté comme ci-après :

1 - Le comportement de l'homme est <i>omnivore</i> .	2 - Tous les animaux et l'homme doivent se nourrir pour subsister.	3 - Après un repas déséquilibré, il est nécessaire de compenser au repas suivant. Si l'une des catégories est en quantité insuffisante, l'organisme va souffrir d'une <i>maladie de carence</i> (manque).
4 - les <i>substances minérales</i> et les <i>vitamines</i> sont également indispensables à la vie, mais en petite quantité. Elles servent au bon fonctionnement et à l'édification de l'organisme.	5 - Les <i>herbivores</i> se nourrissent surtout de végétaux : herbes et feuilles, fruits et graines. Ce sont des proies pour les <i>carnivores</i> ; pour survivre, ils se cachent ou fuient.	6 - Les <i>omnivores</i> mangent toutes les catégories d'aliments : ils sont à la fois prédateurs et herbivores. En général, le régime d'un animal n'est pas strict. Les <i>carnivores</i> mangent toujours un peu d'aliments végétaux, ce qui leur permet de se nourrir quand la chasse a été mauvaise et de varier leur menu en fonction des saisons.
7 - Les aliments, solides ou liquides, diffèrent par l'aspect, le goût et l'odeur, et par leur origine. Tous proviennent d'êtres vivants et peuvent contenir une ou plusieurs des six catégories d' <i>aliments simples</i> .	8 - Il faut boire de l'eau pure et propre, en plus de celle que les aliments contiennent.	9 - Il y a trois grands types de régimes alimentaires chez les animaux, entraînant en général trois sortes de <i>comportement alimentaires</i> différents.

10 - JE ME NOURRIS	11 - les <i>protides</i> , contenus surtout dans les viandes, sont des matériaux de construction.	12 - l' <i>eau</i> : c'est, en poids, le constituant le plus important de la matière vivante. On la trouve dans tous les organes, en proportions variables (sang : 90% ; muscle 70% ; os 25% ; fruits frais : 90%).
13 - Certains malades doivent suivre des régimes spéciaux. Une maman qui allaite, un sportif qui s'entraîne, demandent davantage que des personnes ayant une activité modérée.	14 - Les <i>carnivores</i> mangent les herbivores, ou d'autres carnivores. Certains sont adaptés à la chasse, ce sont les <i>prédateurs</i> (ils se nourrissent de proies). D'autres se nourrissent de cadavres. Tout prédateur peut être la proie d'un autre prédateur.	15 - En général, les aliments courants (pain, viande, fruits secs, etc.) sont des mélanges d'aliments simples.
16 - les <i>lipides</i> (graisses) et <i>glucides</i> (sucres) fournissent l'énergie nécessaire aux mouvements, à la production de chaleur, au fonctionnement des organes ;	17 - Dans nos aliments habituels, les aliments simples ne sont pas tous identiques. Aussi l'alimentation doit-elle être variée.	18 - Les aliments simples ont des rôles différents :

Le découpage du texte respecte la typographie et la ponctuation originales.

C'est alors que l'on travaille en fonction de deux logiques complémentaires : celle de la forme du texte (indices typographiques, ponctuation, connecteurs logiques, anaphoriques, renvois aux documents, reprises...) et celle du sens du texte — cette dernière fortement conditionnée par la structuration même de la discipline étudiée. Dans l'exemple choisi, les tirets et les deux-points sont deux indices d'énumération. L'italique, à deux exceptions près (maladie de carence et prédateurs), signale les termes de l'énumération. Cependant, deux énumérations successives s'enchevêtrent : celle des aliments simples et celle des régimes alimentaires. Il s'agit donc de gérer ses connaissances pour opérer un classement, qui seul peut conduire à la reconstitution du texte.

— *Étude des structures linguistiques*

Nous avons vu que la spécificité des textes didactiques repose sur la concentration, c'est donc à un travail d'expansion qu'il faut se livrer pour en faciliter la compréhension.

La décomposition d'une phrase complexe en plusieurs phrases simples permet la reconstruction des chaînes de reformulation qui ont conduit à la structure définitive. On procède alors à un travail de réécriture du texte du manuel. Le texte du livre de géographie choisi comme exemple met en évidence la nécessité de ce travail d'expansion, dont l'intérêt est tant linguistique que géographique. On pourra, dans un premier temps, faire rechercher l'information minimale de ce passage :

Certains milieux géographiques sont particulièrement hostiles à la vie et inhabités :
 Ce sont les *déserts*.
 C'est aussi le domaine de la *forêt dense*.
 Et c'est enfin le domaine de la *grande forêt de conifères*.

On pourra ensuite noter les informations complémentaires en faisant rechercher sur quels termes du texte minimal elles portent. C'est évidemment le premier paragraphe de l'énumération qui va poser le plus de problèmes.

Pour faciliter la compréhension de la subordonnée introduite par « *puisque* », on pourra en faire l'analyse : recherche des verbes et de leur « groupes-sujets », recherche de l'antécédent du pronom relatif de la subordonnée enchâssée, élimination de celle-ci, recherche du nom chef du groupe nominal sujet du verbe « *constitue* », déduction de l'information à ajouter à celles déjà recensées (les déserts peuvent être froids ou chauds, ils sont très vastes, ils constituent 33 % des terres émergées).

— *Étude du lexique*

Le travail de repérage du lexique spécifique à la discipline (milieux géographiques, déserts, cercles polaires, équateur, régions boréales), du lexique courant employé dans un sens spécifique (« foyer » industriel, l'Europe « compte » X millions d'habitants, la « chaîne » de montagnes) (18) et des définitions internes permet de constituer un stock de données, références pour la rédaction de textes par les élèves, à l'instar des ouvrages allemands destinés aux classes bilingues qui reçoivent un enseignement d'une discipline en langue étrangère (« Outils-géo, Mots-clés-géo ») (19).

— *Produire un texte didactique*

La nécessité de produire un texte de ce type peut s'inscrire dans un projet d'élaboration d'une double page de manuel. Il est alors indispensable de fournir aux élèves des outils, des bases sur lesquelles ils pourront s'appuyer.

Par exemple, on pourra proposer de l'élaborer à partir des réponses aux consignes contenues dans les encadrés, ou bien encore à partir de l'expansion du résumé et à l'aide des documents de la leçon.

Par exemple, on pourra s'appuyer sur le résumé suivant (20) et sur les documents de la page d'origine, auxquels le professeur ou les élèves pourront ajouter d'autres informations, puisées à la BCD ou au CDI.

Latitude et altitude expliquent les zones froides dans le monde. L'Arctique et l'Antarctique sont avec les hautes montagnes les zones les plus froides, les plus inhospitalières et les moins habitées. Elles sont le domaine du froid intense et continu presque toute l'année, celui des glaciers et de la banquise.

On cherchera à retrouver la structure du texte didactique à travers celle du résumé, on fera repérer les mots sur lesquels il conviendra de rechercher des informations (latitude, altitude, Arctique, Antarctique, hautes montagnes, glaciers, banquise), puis les élèves rechercheront des renseignements complémentaires dans les documents (graphiques de températures et de précipitations, photos des végétations correspondantes, schéma de gel et de dégel des fleuves en Sibérie), on tentera enfin d'élaborer le texte à partir de l'expansion du résumé.

Cet exercice exécuté par groupes permet des confrontations, des choix, des formulations différentes. Le travail de réécriture doit déboucher sur un texte proche de ceux que l'on peut trouver dans les manuels.

Extrait d'un article de
Danielle BOYZON-FRABET

Migrants - Formation n° 108, mars 87.

savent adapter leurs verbalisations à leurs possibilités. Quand on exige trop tôt d'eux des textes abstraits constitués d'énoncés très fortement structurés, on constate qu'ils éprouvent très souvent des difficultés du même type que celles que rencontrent les élèves en échec, même si c'est à un moindre degré et si leurs savoirs orthographiques mieux assurés, la plus grande étendue de leur lexique et une meilleure maîtrise des référents culturels contribuent à les faire passer pour meilleurs scripteurs qu'ils ne le sont réellement. Un travail patient sur la langue au lieu d'accroître l'hétérogénéité des classes la réduit considérablement.

Pour conclure, on peut se hasarder à affirmer que pour les enfants qui posent à l'école des problèmes langagiers (qu'ils soient ou non d'anciens primo-arrivants, qu'ils soient des enfants ayant ou non une familiarité forte avec le français), il n'y aura de solution réelle que si l'école modifie en profondeur ses stratégies d'apprentissage en matière d'enseignement du français langue maternelle. Ces élèves renvoient la didactique du français langue maternelle à ses insuffisances. Eux, dont on finit par croire qu'ils sont des étrangers, puisqu'ils semblent se comporter comme si le français de l'école leur était extérieur, ont sans doute besoin avant toute autre chose que l'on s'aperçoive que le français est aussi leur langue et qu'ils ont le droit, au même titre que tous les francophones, qu'on leur apprenne à en maîtriser progressivement toutes les ressources.

Marceline LAPARRA

Extrait de Boyzon-Fradet, D. et Chiss, J.-L. (1997). Enseigner le français en classes hétérogènes. École et Immigration. Paris : Nathan.

Les élèves issus de l'immigration et la langue scolaire

Apprendre le français est, pour tout enfant étranger ou d'origine étrangère vivant dans un milieu familial non francophone, la condition essentielle de son intégration à l'école et à la société d'accueil.

Pour les élèves nouvellement arrivés en France, l'institution scolaire a tenté de répondre à cette exigence, depuis le début des années 1970, par la création des classes d'accueil (voir chapitre 1). Cependant, si l'objectif général de ces classes a été formulé de manière explicite : « s'approprier les mécanismes de base de la langue française et tirer profit de la scolarité pour acquérir les connaissances et les méthodes nécessaires à l'accès aux classes correspondant à l'âge » des élèves¹, les textes officiels ne comportent ni indication sur les besoins langagiers des enfants, ni objectifs précis d'enseignement de la langue, ni instructions pédagogiques. Quant aux élèves ne bénéficiant pas de ces structures, soit en raison de leur nombre réduit, soit en raison de leur ancienneté de séjour en France, il est prévu de leur dispenser le même enseignement qu'aux natifs.

L'extrême diversité des publics issus de l'immigration, l'absence de directives précises et de matériel adapté impliquent cependant que l'on mène une réflexion sur l'enseignement du français en situation migratoire et que l'on tente d'apporter quelques réponses aux questions des enseignants.

Des besoins langagiers des enfants issus de l'immigration

Si l'objectif final reste commun à tous, il est cependant indispensable de sérier les questions en fonction de quelques grandes catégories d'élèves :

- ceux qui viennent d'arriver en France ne maîtrisant pas le français, mais qui ont suivi une scolarité « normale » dans leur pays,
- ceux qui ne maîtrisent ni la langue, ni les connaissances scolaires correspondant à leur âge (certains n'ont même pas été alphabétisés dans leur langue),

1. Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986 : « Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France ».

– et enfin, ceux qui ont suivi un parcours scolaire plus ou moins long en France, mais qui éprouvent encore des difficultés avec la langue.

Encore faudrait-il affiner cette typologie en introduisant la dimension de l'âge d'arrivée en France, la proximité de la langue d'accueil avec la langue d'origine, les motivations à l'apprentissage.

Bien entendu, les enjeux de l'enseignement du français diffèrent pour ces trois types d'élèves : si dans le premier cas, l'urgence réside dans la maîtrise d'une langue de communication courante, dans le second, on doit ajouter à cette exigence celle de l'entrée dans une culture de l'écrit, indispensable dans le cadre de l'école. Quant au troisième public, ses besoins s'expriment essentiellement en termes de maîtrise de la langue des disciplines scolaires.

La référence à la didactique du français langue étrangère, mentionnée dans les textes sur les classes d'accueil, n'aide guère les enseignants confrontés à ces trois types de publics. Si, au tout début de l'apprentissage de la langue par les nouveaux arrivants scolarisés antérieurement, les méthodes de FLE permettent une acquisition rapide des « mécanismes de base de la langue française », très rapidement l'utilisation de celles-ci doit être repensée afin de prendre en compte un capital langagier supérieur aux contenus enseignés en classe dans le cadre de la méthode. La situation d'immersion (en classe, dans la cour de l'école, à la maison par l'intermédiaire des médias, etc.) – certains parlent de « submersion » – rend difficile la gestion d'une progression pensée pour un tout autre contexte.

En outre, l'enseignant qui a pour objectif l'intégration la plus rapide possible de ses élèves dans des classes ordinaires afin de leur permettre une acquisition des connaissances scolaires en français se trouve très démuné face à l'enseignement d'une langue scolaire fort éloignée de celle des méthodes de FLE.

Pour les élèves qui n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine (ou seulement de manière irrégulière), les méthodes de FLE qui privilégient une approche orale de la langue dans la phase initiale sont largement utilisées, mais l'apprentissage systématique de la lecture en langue non maternelle, souvent à un âge avancé, n'a guère donné lieu à réflexion didactique. La création, dans certaines académies, de classes spécifiques n'a pas encore débouché sur des orientations pédagogiques précises et leur efficacité n'a pas été démontrée.

Quant au dernier type d'élèves, ils bénéficient le plus souvent d'un soutien pédagogique commun à tous les élèves en difficulté avec la langue, qu'elle soit maternelle ou seconde. Cette approche néglige la réflexion sur ce qui relève de l'implicite en langue et culture maternelle et qui peut faire obstacle dans une situation d'acquisition de langue seconde.

À l'école française, l'enfant issu de l'immigration est perçu comme un élève potentiellement en échec : handicap linguistique (il est désigné « non francophone » et non « allophone », comme au Québec ou « bilingue »

comme le souligne Christiane Perregaux²), handicap culturel (il vit d'autres pratiques dans sa famille, perçues comme incompatibles avec celles de notre société), handicap scolaire (comment connaître ses acquis en langue d'origine ?), handicap social (indifférence supposée des parents pour le travail scolaire, s'ajoutant à leur ignorance de la langue, conditions de vie difficiles, etc). C'est pourquoi on observe dans les classes une tendance à pratiquer un enseignement du « minimum vital », à base de mini-tâches et d'activités de répétition. L'impression générale d'ennui domine : l'apprentissage de la langue qui est appréhendé avec enthousiasme par les nouveaux arrivants, devient rapidement une tâche rébarbative, formelle dont les enfants mesurent toute l'inefficacité dès qu'ils sortent de la classe d'accueil pour être confrontés à une classe ordinaire. Quant à ceux qui ne sont plus débutants, l'enseignement de la langue leur est dispensé comme un remède à leurs lacunes et non comme la poursuite d'un apprentissage qui s'exerce au fil de toute une scolarité. Ils sont d'ailleurs, de ce point de vue, dans la même situation que les natifs en difficulté.

Il convient de souligner que les enseignants ne sont guère aidés pour faire des choix didactiques appropriés. D'une part, leur réflexion est piégée par le discours sur l'existence d'un échec scolaire spécifique des enfants de l'immigration ; d'autre part, l'absence d'indications pédagogiques et de matériel les contraint à puiser à la fois dans des méthodologies d'enseignement du français langue maternelle et dans celles du français langue étrangère.

Nous nous sommes donc intéressés à ce qui nous semble constituer, dans notre école, la difficulté la plus importante pour un élève dont la langue maternelle n'est pas le français.

L'expérience montre que ce n'est pas la communication orale courante qui représente l'obstacle majeur à la bonne scolarité d'un tel élève. L'acquisition des compétences orales est grandement facilitée par le bain de langue dans lequel il est immergé et les difficultés à ce niveau sont, après quelques mois de présence à l'école, de même nature que celles qu'éprouvent les natifs dans un système scolaire qui néglige le plus souvent le travail systématique sur la communication orale. Cependant, certaines classes d'accueil d'origine monolingue doivent mettre en place des stratégies spécifiques et des situations de communication contraignantes afin de lutter contre une tendance toute naturelle à établir une communication horizontale en langue maternelle. De même, certaines cultures privilégient l'enseignement par le seul canal écrit et les enfants qui en sont issus

2. Voir la contribution de C. Perregaux, p. 124.

nécessitent une stimulation particulière³.

L'obstacle principal est constitué par l'accès à l'écrit, mais surtout l'écrit de type scolaire, celui qui représente la base de référence pour l'acquisition de toutes les disciplines du cursus et la maîtrise d'une littérature suffisante pour s'insérer dans une société occidentale⁴.

Y a-t-il une variété scolaire de la langue française ?

La diversité des pratiques pédagogiques et celle des écrits proposés aux élèves nous ont conduit, pour répondre à cette question, à privilégier l'étude d'un corpus de manuels scolaires et à rechercher, dans les différentes disciplines et aux différents niveaux de scolarité, les caractéristiques constantes des écrits que les élèves doivent nécessairement comprendre (puis produire) pour assurer leur réussite.

On peut contester cette approche en objectant que les manuels sont peu utilisés en classe, rarement de manière autonome, et que ce sont surtout les documents de ces ouvrages qui servent de support à une leçon orale, puis résumée par l'enseignant ou par le groupe-classe. Cependant, le manuel reste un outil dont les élèves – et leurs parents – disposent ; en ce sens il peut servir de référence⁵. En outre, le résumé élaboré par l'enseignant avec – ou sans – la contribution du groupe d'élèves revêt des caractéristiques proches de celles du texte didactique de l'ouvrage.

Nous avons donc procédé à l'étude systématique de doubles pages de manuels qui sont l'unité la plus fréquente d'une leçon.

Nous ne nous sommes pas intéressés aux manuels de mathématiques en raison de l'abondance des travaux menés par les Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM) dans ce domaine. Notre étude a porté sur des disciplines utilisant largement la langue comme véhicule des connaissances et souvent réputées inaccessibles à de nouveaux arrivants : la géographie, l'histoire et les sciences naturelles.

Les niveaux « charnières » pour l'intégration des nouveaux arrivants ont été privilégiés : cycle III de l'école élémentaire et particulièrement les cours moyens, le cycle d'observation et la classe de quatrième des collèges.

3. Voir les remarques préliminaires au compte rendu d'expérience : *Pour une utilisation autonome des manuels scolaires en classe d'initiation*, D. Boyzon-Fradet et M. Audois, CREDIF, multigraphié, 1993.

4. Voir la contribution de G. Painchaud et M. Jezak, p. 109.

5. Voir les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants, de parents et d'élèves sur leurs points de vue concernant les manuels scolaires, dans l'académie de Versailles, : « Regards croisés sur les manuels. Le manuel : un lien entre l'école et la famille », D. Bucheton, C. Joguet, M. Laplaza et P. Penin, in *Le Retour des manuels*, sous la direction de D. Bucheton, CRDP de Versailles, 1994.

Deux aspects essentiels ont retenu notre attention : l'organisation du type d'écrit que constitue l'ensemble d'une « leçon » et la langue propre au texte didactique.

2.1. Une leçon : un type d'écrit particulier

Quels que soient la discipline ou le niveau considérés, une leçon se présente toujours sous forme d'un écrit pluricodé, éclaté, dont la lecture ne peut s'effectuer de manière linéaire. En ce sens, c'est un écrit semblable à tout écrit documentaire et il revêt les mêmes caractéristiques que bien des écrits plus fonctionnels, tels les écrans des billetteries automatiques, par exemple.

Les éléments composant la double page, photos, cartes, graphiques, schémas, tableaux statistiques, encadrés, lexiques, légendes, texte didactique, texte de consignes, résumé, ont des liens complexes : complémentarité, redondance, explication de l'un par l'autre, simple illustration, etc.

Les opérations requises pour s'appropriier les connaissances contenues dans la leçon sont donc d'ordres très différents : identification des éléments, décodage spécifique de chacun d'eux – mise en relation, construction des concepts, etc. Les compétences textuelles, linguistiques, mais également culturelles du lecteur sont donc mobilisées.

L'organisation de la double page répond à la logique propre de l'auteur du manuel. Tantôt la séparation entre le texte didactique et ce qui a valeur de document ou de consignes de travail ou de recherche est évidente, tantôt l'alternance du texte et des documents correspond à la logique expositive des notions, tantôt encore on est face à un puzzle dont les éléments semblent s'ajuster uniquement en fonction de leur taille. On peut cependant noter que, la plupart du temps, la logique adoptée reste constante au fil du manuel et qu'un effort d'explicitation de la structure d'une leçon fait souvent l'objet d'un préambule méthodologique.

La complexité du décodage de la double page conduit souvent les enseignants à n'en prélever que quelques éléments pour étayer une démonstration orale ou pour réaliser de micro-tâches dont l'objectif terminal échappe le plus souvent à l'élève (lecture d'une photo, interprétation d'une courbe, localisation sur une carte, etc.). La cohérence de l'ensemble n'est pas nécessairement explicitée et ce n'est que face à la tâche de mémorisation de la leçon que l'élève se trouvera livré à la complexité de l'organisation d'un écrit dont il n'aura pas nécessairement les clés de compréhension.

L'enjeu est de taille, tant pour les jeunes étrangers que pour les natifs qui ne bénéficient pas d'un soutien parental. Car maîtriser la structure de ce type d'écrit, c'est posséder l'un des outils d'accès aux savoirs.

24

pays et ayant la nationalité française⁹, s'ajoute une population immigrée. »

À la difficulté de repérer la définition sous deux formes différentes (entre parenthèses et introduite par « c'est-à-dire »), s'ajoute celle d'un supplément d'information dans la seconde. Les définitions peuvent également faire l'objet de renvoi à un mini-lexique en encadré ou à un lexique de fin d'ouvrage.

2.3. Les consignes : un jeu savant d'injonctions, de questions et d'informations

Certains manuels ne comportent que des documents et des consignes ou questions adressées à l'élève, ceci de plus en plus fréquemment dans les manuels du premier degré. Dans d'autres ouvrages, les consignes figurent dans des encadrés accompagnant plus ou moins explicitement les documents. Dans les manuels des classes de collège, elles tendent à disparaître (à l'exception des classes technologiques où un guidage méthodologique de l'élève est particulièrement sensible). Enfin, dans d'autres, des questions ou consignes interviennent dans le texte didactique lui-même.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les consignes et questions ne forment pas un ensemble homogène. Prenons l'exemple (voir tableau ci-contre) particulièrement éclairant :

Il s'agit d'une leçon sur l'Europe, tirée du livre de géographie du cours moyen dont nous avons présenté le texte didactique plus haut¹⁰. La double page consacrée à l'Europe comporte deux autres encadrés de consignes correspondant à d'autres documents.

On peut remarquer la *variété et l'abondance des verbes utilisés* (onze verbes différents au total dans les trois tableaux de consignes, neuf dans le seul encadré ci-dessus), *l'unité de mode, de temps et de personne* de ces verbes (ce qui n'est pas toujours le cas).

Le statut didactique propre à ces consignes n'est généralement pas précisé. On ne sait pas si l'on a affaire à un guidage de la découverte des notions par les enfants ou bien s'il s'agit d'exercices suivant la leçon, ou bien encore si ces consignes sont destinées à la reconstitution de l'argumentation qui conduit au texte didactique, facilitant ainsi une lecture autonome de l'élève (dans ce dernier cas, leur fonction doit être explicitée et leur utilisation faire l'objet d'un entraînement systématique!).

9. *Idem.*

10. Voir note 6 p. 98.

Étude de la carte	Remarques
• Dresse* la liste des grands États européens.	
• Note que l'Europe compte 750 millions d'habitants.	Le verbe noter a-t-il ici le sens d'une opération intellectuelle ou bien implique-t-il l'action physique de noter ? La consigne comporte également une information.
• Repère la France et donne le nom des quatre grands pays limitrophes.	Même remarque. En outre le verbe donner est ambigu (à qui ?).
• Remarque que l'Allemagne est coupée en deux états. Ton maître te dira pourquoi **.	Renvol au soutien de l'adulte.
• Observe l'immensité de l'Union soviétique**.	
• Prends connaissance des quelques densités de populations données.	
• Compare-les avec celles de la France. Tu trouveras l'explication de ces différences en étudiant plus loin la géographie de notre pays.	À la consigne s'ajoute une information de type méthodologique, renvoyant cette fois au manuel.
• Observe la situation géographique des pays qui ont les plus faibles densités. Quelle explication peux-tu donner à cela ?	Introduction d'une question.

* Dans le livre, les verbes des consignes ne sont pas en italique.

** Ce livre a été publié en 1985.

À travers cette analyse, on voit que la leçon d'un manuel scolaire, à quelque niveau que ce soit, est un type d'écrit particulier dont la compréhension nécessite des compétences plurielles de lecture. La complexité de la tâche ne doit pas empêcher l'élève de s'y confronter. L'acquisition des compétences requises pour avoir accès à cette complexité est la condition nécessaire à la conquête, la plus autonome possible, des savoirs scolaires indispensables à la réussite de l'élève.

Si quelques mouvements pédagogiques encouragent les enseignants à la pratique d'un travail systématique sur l'utilisation de l'*objet* « manuel scolaire » (étude de la structure du manuel, repérage dans le sommaire, travail sur le lexique, l'index, le glossaire, etc.), peu de travaux (excepté chez certains didacticiens des sciences) se sont intéressés à l'organisation de la double page et à l'étude méthodique des différents éléments, en particulier celle du texte didactique.

2. 2. Le texte didactique : un texte spécifique

Par « texte didactique » on entend le texte qui expose la leçon. Nous évoquerons plus loin ce qui concerne les consignes incluses dans la double page.

L'hétérogénéité des types de discours est l'une des premières caractéristiques des textes didactiques. On y trouve mêlées, argumentations, explications, définitions internes, descriptions, injonctions, voire narrations. Si l'énonciateur reste absent, le destinataire est souvent interpellé (« Comme tu l'as vu à la page... », « Vous pouvez vous reporter à la carte... », « Ton maître te dira pourquoi... »). Les références aux documents sont fréquentes bien que le texte tende à garder une certaine autonomie par rapport au reste de la double page. Selon les manuels, on peut être en présence d'un texte fortement structuré, découpé en autant de paragraphes que de notions présentées, utilisant largement titres et sous-titres dont la typographie aide au repérage de la structure, ou bien en présence d'un texte à l'organisation floue, à la typographie hétérogène et non immédiatement signifiante. Cette organisation n'est d'ailleurs nullement en rapport avec le niveau de classe considéré et l'on trouve les deux modes de présentation aussi bien à l'école élémentaire qu'au collège. Ce texte didactique est parfois accompagné d'un résumé, dont le statut n'est cependant pas toujours signalé (seule une indication typographique permet de le distinguer du reste du texte).

La seconde caractéristique de ces textes est d'utiliser une langue décontextualisée, abstraite, concentrée, aux structures complexes : il faut donner le maximum d'informations avec le minimum de mots. Cette nécessité de concentration entraîne un usage abondant de connecteurs (pronoms relatifs, conjonctions) et d'anaphoriques, de termes hyperonymiques, suivis des hyponymes en énumération, de tournures passives, de termes polysémiques (à seule fin stylistique) ou métaphoriques.

L'exemple suivant⁶ (voir tableau ci-contre) permet d'illustrer ces remarques. Il est extrait d'un livre de géographie de cours moyen.

Un exemple similaire pourrait être puisé dans n'importe quel manuel de n'importe quelle discipline et à quelque niveau de la scolarité que ce soit.

On pourrait ajouter à ces remarques que la plupart des textes didactiques des manuels, y compris en histoire, sont *au présent*, ce qui crée certaines ambiguïtés, notamment entre ses valeurs narrative et de généralisation.

Texte didactique	Remarques
On trouve environ 80 % de la population totale massée sur 15 % des terres qui forment trois grands groupes géographiques :	• Une tournure passive. Le verbe « être massé », dont le sens prête à confusion. Deux proportions. Une information dont va découler le reste du paragraphe. Un hyperonyme : « groupes géographiques ».
L'Asie des moussons, Chine, Inde, Japon, où est entassée la moitié de la population mondiale, sur les meilleures « terres à riz » (1 000 habitants au km ² dans certains deltas).	• « L'Asie des moussons », hyponyme de « groupes géographiques » et hyperonyme de « Chine, Inde, Japon ». Le pronom relatif « où », dont l'antécédent est ambigu. Une tournure passive. L'utilisation des deux termes synonymes « massée » et « entassée » est purement stylistique. Deux termes spécialisés : « terres à riz » et « deltas ».
L'Europe qui compte plus de 750 millions d'habitants, où sont concentrées de multiples ressources.	• Deux pronoms relatifs avec le même antécédent. Le verbe « compter » employé dans un sens spécialisé. Une tournure passive et un nouveau synonyme de « massé » et « entassé ».
Le nord-est des États-Unis avec plus de 150 millions d'habitants qui vivent essentiellement dans de très grandes villes. C'est le premier foyer industriel du monde.	• La préposition « avec » et le relatif « qui ». La rupture introduite par le présentatif « c'est... ». • Foyer », terme polysémique dont l'emploi avec l'adjectif « industriel » lui donne un sens spécialisé.

Les textes analysés incluent également des *définitions de termes*, sous des formes variées et variables dans un même texte. Par exemple, dans un livre d'histoire-géographie pour le cours élémentaire⁷, on peut lire :

« La France offre des visages différents et de grands contrastes : zones vides ou zones pleines parfois surchargées ; des autochtones (*personnes installées depuis plusieurs générations*)⁸, des étrangers qui ont parfois du mal à cohabiter ; des secteurs d'activités prospères et des secteurs en crise... » et un peu plus loin, dans la même double page : « À la population *autochtone*, c'est-à-dire installée depuis plusieurs générations dans le

6. *Géographie cours moyen*, éditions de l'École, 1985, p. 10-11. Cet extrait n'a qu'une valeur illustrative.

7. *Histoire-Géographie cours élémentaire*, Hatier, 1987.

8. Souligné par nous.

En outre, les élèves en difficulté et à fortiori les élèves non francophones sont le plus souvent exclus de cette réflexion : en effet, on suppose que leur handicap linguistique est trop important pour résoudre une tâche de lecture aussi complexe.

C'est à une hypothèse inverse que nous nous sommes attaché.

■ Pour une approche interdisciplinaire de la langue scolaire

L'observation des classes, en particulier les classes d'élèves en difficulté ou les classes d'accueil nous a permis de faire un certain nombre de remarques :

- une tâche complexe fait naître la motivation (à condition de n'être pas trop éloignée des compétences de l'enfant) ; or, dans ces classes, on a souvent tendance à décomposer l'enseignement en unités allant du simple au complexe ;

- face à une tâche complexe, des compétences sont révélées et des demandes d'apprentissage émergent, alors que face à un simple exercice de répétition ou un exercice à trous, on ne teste que la compétence sur laquelle on travaille et la demande d'apprentissage ne porte que sur elle : on tourne en rond ;

- une tâche complexe incite à un recours au travail de groupe ; or celui-ci favorise les activités métacognitives et métalinguistiques. Des stratégies multiples étant possibles, il devient nécessaire de les expliciter, de les faire partager, de les faire admettre et de réfuter celles qui ne conviennent pas.

Dans ce contexte, l'élève dont le français n'est pas la langue première mais dont la scolarité en langue maternelle a été bien assurée va transférer une partie de ses acquis en langue maternelle vers la langue seconde. La tâche est à adapter à son niveau conceptuel même s'il ne dispose pas de tous les moyens langagiers pour la traduire. Dès lors l'apprentissage de la langue prend un sens. Bien au contraire, dans les classes, dès qu'un enfant est en difficulté avec la langue, on suppose que ses acquis conceptuels sont également insuffisants ; c'est alors qu'on lui propose un travail trop facile, donc inintéressant (on n'apprend que si l'on doit franchir un obstacle).

Avant de proposer quelques stratégies pédagogiques permettant aux élèves d'élaborer des savoirs tout en travaillant la langue scolaire, nous voudrions formuler deux hypothèses qui ont guidé notre travail :

- L'acquisition de concepts propres à une discipline et celle de la langue qui les exprime doivent aller de pair. Lorsqu'on travaille un texte didactique, les acquis sont à la fois d'ordre textuel, linguistique et conceptuel ; de même, l'étude d'un concept doit intégrer sa formalisation à l'aide de structures linguistiques spécifiques ;

- En dépit de ses défauts et de sa complexité, le manuel scolaire, quel qu'il soit, peut se transformer en outil démocratique d'accès au savoir et en ressource d'auto-apprentissage – enjeu fondamental dans les milieux particulièrement démunis face à l'instruction scolaire. Cependant, pour qu'il acquière ce statut, il convient de développer chez les élèves des compétences méthodologiques, textuelles et linguistiques. La question n'est pas de décider à qui, de l'enseignant de français ou de l'enseignant de la discipline étudiée, revient la tâche de prendre en charge cette initiation ; elle appartient à l'un comme à l'autre – et si possible, en concertation. Diversifier les écrits en classe implique que l'on n'oublie pas les textes transmettant les savoirs. Enseigner les concepts propres à une discipline nécessite l'enseignement des formes linguistiques qui les portent.

3.1. S'appropriier l'objet « manuel »

Beaucoup d'enseignants, voire d'auteurs de manuels ou d'éditeurs scolaires, se préoccupent de plus en plus des difficultés des élèves à se repérer dans la complexité de tels ouvrages. Les introductions méthodologiques sont assez fréquentes dans les manuels récents et les professeurs – en particulier ceux de la classe de 6^e – consacrent assez souvent la première séquence de l'année à la découverte du manuel de leur discipline.

Cependant, il est rare que ce travail soit exécuté de manière systématique à l'école élémentaire et encore plus rare que les enseignants des structures d'accueil pour enfants étrangers y consacrent du temps.

La notion même de « manuel » est supposée acquise dès le début de la scolarité, de même que celles de « disciplines scolaires » ou de « niveau scolaire ». Il nous semble cependant que la non-explicitation de ces notions fragilise les enfants les plus démunis et entretient des confusions dommageables.

Identifier un manuel scolaire parmi d'autres supports écrits (on peut faire exécuter des tris de livres), c'est dégager ses caractéristiques propres et sa fonctionnalité.

Faire des hypothèses sur ce que recouvrent les noms des disciplines, c'est s'approprier une première organisation des connaissances. Avec des élèves étrangers de l'enseignement secondaire, on pourra faire de fructueuses comparaisons concernant l'organisation propre à leur pays d'origine et l'importance relative des diverses connaissances dans chacun des systèmes scolaires. Repérer les différents niveaux de la scolarité est une étape indispensable de l'information sur le système éducatif dont l'opacité est source d'exclusion.

Bien entendu, l'appropriation de l'objet « manuel » passe par une étude plus fine de sa structure. L'analyse du sommaire révèle le découpage et l'organisation du savoir à l'intérieur d'une discipline, la comparaison entre

plusieurs sommaires de manuels d'une même discipline et d'un même niveau peut être révélatrice de conceptions très différentes de cette organisation et des choix didactiques des auteurs. L'utilisation d'un *lexique*, d'un *index*, d'un *glossaire* devrait faire l'objet d'un entraînement systématique dès l'école élémentaire : trop d'étudiants à l'université ne savent pas faire la différence entre ces outils et ne les utilisent pas.

Ces activités, vécues trop souvent comme une perte de temps, se révèlent très riches d'acquis indispensables au « métier d'écolier » ; en outre, elles créent une grande motivation chez les élèves, permettent l'acquisition d'un métalangage abondant et constituent un gain de temps pour le travail ultérieur.

3. 2. Comprendre l'organisation d'une double page de manuel

On a vu que l'organisation d'une double page de manuel scolaire répond à une logique complexe dont l'élève doit tout d'abord saisir le sens : processus d'identification des éléments (cartes, schémas, graphiques, textes, encadrés, etc.), lecture spécifique de chacun d'eux en fonction de la discipline étudiée¹¹, liens entre ces divers composants, ordre de lecture, agencement dans la page.

Afin que l'élève éprouve la nécessité d'effectuer toutes ces opérations et ne soit pas tenté par une stricte lecture linéaire, ou par la centration sur l'élément le plus accessible directement, il convient de faire un travail systématique sur l'organisation de la double page.

On pourra, par exemple, la transformer en un puzzle à reconstituer. Le travail sera réalisé en groupes.

Bien entendu, ce n'est pas la reconstitution exacte de la double page que l'on recherchera, mais les diverses possibilités ouvertes par le découpage et tout particulièrement l'explicitation des stratégies utilisées par le groupe. Pour cela, on pourra désigner un observateur chargé de noter ce qui se passe dans le groupe au fur et à mesure de l'élaboration de la double page.

Le découpage doit être effectué avec soin et lié aux objectifs poursuivis. Il s'agit d'inciter à une lecture de chacun des éléments à la recherche d'indices permettant de les apparier, puis de les ordonner. Le texte didactique ne doit pas être trop segmenté, l'objectif n'étant pas centré essentiellement sur lui. Cependant, il devra l'être en fonction de sa macro-

structure afin de permettre de rapprocher les éléments graphiques des extraits de texte correspondants. Ce qui n'empêchera nullement les élèves de proposer – comme le font certains manuels – une page de texte précédée ou suivie d'une page d'illustrations. Ils devront alors introduire une numérotation des illustrations et des renvois dans le texte.

Afin de développer les compétences de lecture et la capacité à percevoir la cohérence de l'ensemble constitué par les éléments de la double page, on pourra introduire des documents étrangers qu'ils devront rejeter.

Proposé à des professeurs de français et d'histoire-géographie réunis dans des sessions de formation communes, cet exercice a suscité beaucoup d'intérêt, des stratégies de lectures multiples et des échanges fructueux dans les groupes, tant à propos des contenus des disciplines retenues qu'à propos de la forme des textes didactiques et de leur organisation.

3.3. Identifier et comprendre des consignes

Les consignes contenues dans les manuels ne sont pas toujours d'un repérage évident, on l'a vu précédemment. Beaucoup de travaux ont été réalisés sur la lecture et la compréhension des consignes¹², on pourra s'y référer. Il nous semble indispensable que les élèves soient capables de distinguer une consigne d'une information ou d'une question, d'identifier les opérations qu'ils doivent exécuter et de savoir ce qui doit être retenu de l'ensemble qu'ils ont étudié. La comparaison des diverses formulations possibles de consignes pourra constituer une base de données réutilisables dans toutes les disciplines ; l'apprentissage du lexique propre au métier d'écolier est bien entendu particulièrement utile aux enfants issus de l'immigration.

3.4. Comprendre/produire un texte didactique

Le travail systématique sur le texte didactique doit comporter différents volets dont l'ordre n'est pas indifférent. Pour notre part, c'est une approche d'abord globale que nous privilégions.

Identification de la nature du texte

Il s'agit de reconnaître un texte didactique parmi d'autres types de textes (extraits de romans, de dictionnaires, d'articles de journaux, etc.) et d'identifier la discipline dont il traite.

11. R. Bruckner, J.-C. Duverger, N. Feaz, D. Riffat, A. Ocelli, « Tableaux, schémas, graphiques : des activités autour du transcodage au service de la compréhension », Dossier de travail réalisé au cours d'une session de formation. Non publié, 1995.

12. Par exemple, J.-M. Zakhartchouk et F. Castincaud, *Lecture d'énoncés et de consignes*, CRDP de Picardie, 2^e édition, 1990. Ou encore, J. Demarty-Warzee, « Une technicité masquée : la lecture des énoncés et consignes. Essai d'analyse - propositions », *LINX* n° 27, 1992.

Cet exercice permet de dégager quelques caractéristiques du texte didactique et les indices référant à la discipline.

Analyse de la cohérence et de la cohésion du texte

Il est intéressant de déstructurer le texte, de proposer de nouveau un puzzle aux enfants pour les contraindre à repérer les signes de cohérence et de cohésion. C'est alors que l'on travaille en fonction de deux logiques complémentaires : celle de la forme du texte (indices typographiques, connecteurs logiques, anaphoriques, renvois aux documents, reprises, etc.) et celle du sens du texte, cette dernière variant en fonction de la discipline étudiée.

Étude des structures linguistiques

Nous avons vu que la spécificité des textes didactiques repose sur la concentration ; c'est donc à un travail d'expansion qu'il faut se livrer pour en faciliter la compréhension.

La décomposition-expansion d'une phrase complexe en plusieurs phrases simples permet la reconstruction des chaînes de reformulation qui ont conduit à la structure définitive. On procède alors à un travail de réécriture du texte du manuel. Le texte du livre de géographie choisi comme exemple à la page 99 met en évidence la nécessité de ce travail d'expansion dont l'intérêt est autant linguistique que géographique.

Étude du lexique

Le travail de repérage du lexique spécifique à la discipline, du lexique courant employé dans un sens spécifique et des définitions internes permet de constituer un stock de données, références pour la rédaction de textes par les élèves, à l'instar des ouvrages allemands destinés aux classes bilingues qui reçoivent un enseignement d'une discipline en langue étrangère (« Outils-géo, Mots-clés-géo¹³ »).

Produire un texte didactique

La nécessité de produire un texte de ce type peut s'inscrire dans un projet d'élaboration d'une double page de manuel. Il est alors indispensable de fournir aux élèves des outils, des bases sur lesquelles ils pourront s'appuyer.

Par exemple, on pourra proposer de l'élaborer à partir des réponses aux consignes contenues dans les encadrés, ou bien encore à partir de l'expansion du résumé et à l'aide des documents de la leçon.

13. I. Drexel-Andrieu, et H. L., Krechel, « Espaces Africains », Klett, 1993.

Cet exercice exécuté par groupes permet des confrontations, des choix, des formulations différentes. Le travail de réécriture doit déboucher sur un texte proche de ceux que l'on peut trouver dans les manuels.

L'ensemble de ces activités conduit à des apprentissages touchant à de multiples domaines ; on sort du cloisonnement disciplinaire pour développer, dans un même projet, des compétences méthodologiques, langagières, textuelles, linguistiques et l'acquisition de concepts transversaux et spécifiques aux disciplines travaillées.

Le manuel scolaire, objet de débats – voire de querelles – recèle des ressources souvent inexploitées. Son utilisation en classe, intégrée à un projet global, devrait permettre, en particulier aux élèves en difficulté avec la langue, de développer des stratégies d'autonomie d'apprentissage susceptibles de pallier certaines lacunes engendrées par l'enseignement de masse.

L'échec scolaire des élèves issus de l'immigration trouve sa source dans des causes proches de celles qui engendrent l'échec des jeunes autochtones des mêmes catégories socioculturelles¹⁴ : ils sont exclus de l'accès autonome aux écrits porteurs de savoirs.

L'étude systématique des écrits scolaires ne fait généralement pas partie des préoccupations immédiates des professeurs des différentes disciplines, davantage centrés sur les contenus que sur la forme. Elle ne préoccupe pas davantage les enseignants de français qui ont rarement recours à ce type de supports pour étudier la langue.

Pour les enfants étrangers récemment arrivés en France, cette carence de notre enseignement les place en situation extrêmement difficile lors de leur intégration en classe ordinaire.

Il nous semble donc urgent de sensibiliser les enseignants de toutes les disciplines aux spécificités de la langue scolaire écrite et de les convaincre de la nécessité d'un travail systématique dans ce domaine. Toute formation devrait par ailleurs intégrer cette dimension.

Danielle BOYZON-FRADET

14. J.-P. Caille et L.-A. Vallet : « Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration », in *Éducation et Formation*, n° 40, MEN-DEP, mars 1995.

ENSEIGNER LES SCIENCES EN FLS

Enseigner les sciences en FLS pose des problèmes spécifiques. Cette utilisation particulière du français doit permettre aux élèves un accès au concept scientifique.

MISE EN PLACE D'UNE CULTURE DE BASE COMMUNE

L'étape préalable à tout enseignement est de rendre possible la mise en mot des concepts scientifiques. Un certain nombre d'obstacles linguistiques et culturels peuvent empêcher l'acquisition des concepts. Tout apprentissage vient interférer chez l'apprenant avec un déjà là conceptuel, les conceptions, qui constituent pour lui un système d'explications lui permettant de résoudre ses problèmes. Un apprentissage effectivement réalisé par l'élève impliquerait un remaniement, une transformation durable de ses conceptions.

L'enseignant doit donc transformer la vision de l'élève en reformulant sa conception du monde selon des termes scientifiques. Or, pour l'apprenant, l'obstacle linguistique est là, antérieur à cette difficulté de reformulation. Une première étape sera donc de faire accéder l'élève au champ linguistique et notionnel de la discipline à enseigner.

La lecture

Des lectures thématiques expliquées en classe permettent de donner un arrière-plan commun à l'enseignant et à l'apprenant. Les textes lus et expliqués sont autant de vecteurs d'une culture en même temps qu'ils suscitent une curiosité dans le domaine de connaissances concerné par les leçons de science. Ainsi, pour chaque thème, une lecture bien expliquée et bien comprise permet une meilleure compréhension entre l'enseignant et l'apprenant.

La «leçon de choses»

Un exercice pratique permet de faire le lien entre la lecture préalable et la réalité des faits scientifiques. L'objectif est ici de faire observer et verbaliser cette observation. La présence de l'objet observé, la manipulation, la pratique concrète facilitent la compréhension et la mémorisation, utiles pour évoquer et organiser le domaine scientifique abordé.

LES REFORMULATIONS

Lors de cette étape, on va permettre la construction et l'acquisition du concept

scientifique. L'important est donc de remplacer l'explication commune par l'explication scientifique.

L'adaptation de l'approche communicative

La communication en classe est l'un des meilleurs moyens pour faciliter l'apprentissage linguistique. Le principe peut être conservé pour développer l'expression et les échanges, afin de stimuler les observations et les réflexions qui constituent la recherche d'une explication scientifique. Ainsi, un savoir ne se substitue aux présupposés de l'élève que si ce dernier y trouve du sens et apprend à le faire fonctionner ; la pédagogie active basée sur les échanges en classe permet à l'élève de comprendre et de s'approprier les théories scientifiques.

Le soutien linguistique

L'apprenant doit comprendre que ce qu'il a vu en classe découle d'une loi générale. Il faut donc reformuler ce qui a été expérimenté, par l'objectivation, l'abstraction et la généralisation. L'explication scientifique prend la forme d'une loi. L'enseignant guide et facilite les reformulations avec des incitations verbales.

LE RÉINVESTISSEMENT DANS L'ÉCRIT

Le savoir scientifique acquis en français langue seconde est probablement très fragile car les processus d'acquisition linguistique dont il est dépendant aggravent sans doute cette fragilité. Autrement dit, il est difficile pour l'apprenant de bien retenir le concept puisque les mots utilisés pour l'énoncer sont eux-mêmes difficiles à mémoriser.

Afin de stabiliser ce nouveau savoir, de le rentabiliser et d'en confirmer l'intérêt, on peut proposer à l'élève un programme de lectures et une série d'activités de production écrite.

La lecture de textes de vulgarisation entretiendra sa soif de connaissances.

Prenant appui sur des modèles accessibles, on peut l'inciter à écrire des textes relevant de l'écrit scientifique :

- légendes de dessins et de schémas
- commentaires de schéma
- notes d'observation
- résumés

- présentation d'informations sous forme de tableaux...

L'enseignement des sciences en français doit finalement admettre qu'il est un enseignement du français en sciences, qu'il sert à acquérir en situation un français particulier dans son lexique et sa syntaxe, qu'il est l'occasion d'apprendre à maîtriser les opérations discursives qui jalonnent la construction du concept scientifique. La démarche proposée s'adapte aux conditions spécifiques du français langue seconde et en particulier au niveau de maîtrise incertain et variable de la langue.

APPLICATION

Lors d'un cours de sciences physiques, on veut enseigner le concept d'ébullition pour l'eau, c'est-à-dire le passage de l'état liquide à l'état gazeux. Remettre dans l'ordre les étapes suivantes.

A Les élèves disent «avant, il y avait de l'eau, elle est partie dans l'air». Reformuler et expliquer que «l'eau est passée d'un état liquide à un état gazeux». D'une phrase telle que «Tout à l'heure, l'eau a bouilli lorsque la température est arrivée vers les 100 °C», énoncer la loi générale «Le point d'ébullition de l'eau est à 100 °C».

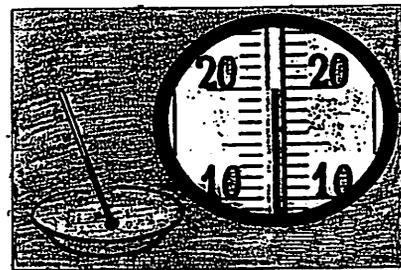
B En mettant de l'eau à chauffer avec un thermomètre, les élèves peuvent constater que le point d'ébullition se situe à 100 °C, le dire, et en discuter avec l'enseignant.

C Les élèves lisent des manuels remplaçant le processus de vaporisation parmi les autres changements d'état de l'eau : fusion (passage de solide à liquide), condensation (passage de gaz à liquide)...

D Lire avec les élèves et leur expliquer les mots nécessaires à la compréhension du concept : «un point d'ébullition», le «passage d'un état liquide à un état gazeux», etc.

E Faire dessiner aux élèves un schéma du montage utilisé pour faire bouillir l'eau et le légènder.

Voir fiches 4 et 5



Réponse

ENSEIGNER LES SCIENCES EN FLS

THÈME : L'EAU (1)

Cette fiche propose en deux documents des matériaux pour illustrer la démarche proposée dans la fiche 3.

PREMIÈRE ÉTAPE

Mise en place d'une culture commune et des moyens de la dire.

LE TEMPS DE LA LECTURE

L'ORIGINE DE L'EAU

Pourquoi le crapaud est-il si plat ?

Voilà, c'est à cause d'un crapaud qui avait été élu roi. Dieu lui avait confié la garde de toute l'eau du pays. Au bout de quelque temps, toutes les bêtes étaient assoiffées : elles ne trouvaient pas une goutte d'eau.

Compère bourricot est allé voir Dieu :

«J'ai soif, je ne trouve pas d'eau à boire.

- Va trouver compère crapaud, dis lui que je t'ai envoyé chercher de l'eau.»

Bourricot est allé chez le crapaud, il a frappé à la porte. Crapaud a demandé :

«Qui est là ?

- C'est moi, Bourricot, qui te demande s'il n'y a pas d'eau dans le pays !

- Va-t en, va-t en Bourricot, il n'y a pas d'eau dans le pays.»

Le bourricot est retourné vers Dieu :

«Je suis allé chez le méchant crapaud, il ne m'a rien donné.»

Dieu a envoyé compère mulet, puis compères cochon, mouton, dindon... Toutes les bêtes sont allées chez le crapaud. Elles n'ont rien obtenu, rien, pas une goutte d'eau.

Alors Dieu y est allé à son tour.

Il a tiré la porte, et posé son pied sur le crapaud. Et l'eau a été délivrée pour toujours. Depuis ce jour les animaux et les hommes ont de l'eau. Et les crapauds restent aplatis et honteux dans les endroits humides.

d'après *Contes d'Haïti*. Coll. Fleuve et flumme. AGECOOP - CILF - Édicef
N.B. Ce conte d'Haïti existe sous diverses variantes dans plusieurs pays.

Questions sur le conte

- Pourquoi les animaux ont-ils soif ?
- Comment l'eau est-elle revenue sur terre ?
- Qui garde l'eau ? Pourquoi ?
- Où vivent les crapauds ? Pourquoi ?

ARTICLE DE PRESSE

Epidémie dans le quartier sud

Les autorités sanitaires de la capitale redoutaient le choléra. Ce n'est finalement qu'une sérieuse épidémie de diarrhée qui a frappé les habitants du quartier sud depuis une dizaine de jours. Et son mystère est enfin éclairci. C'est l'eau du puits qui est en cause.

Mais reprenons toute l'histoire. Chacun se souvient des terribles pluies du mois d'août. Les eaux de ruissellement ont entraîné toutes sortes de déchets et d'ordures dans ce puits qui est le seul point d'eau tout en bas du nouveau quartier sud. Personne n'y a prêté attention. Mais quelques jours plus tard des enfants et des personnes âgées ont commencé à souffrir de diarrhées. Certains ont dû être hospitalisés. Le nombre des malades originaires du même quartier a augmenté de jour en jour.

Le médecin chef de l'Hôpital Central qui a commandé une analyse de l'eau du puits me l'a confirmé. «Les résultats que j'ai reçus sont formels. C'est bien l'eau du puits, polluée par les ordures qui est responsable de cette épidémie de diarrhée.»

Le texte ci-dessus est tiré du manuel *Le français ICI et ailleurs*, IREFA-ÉDICEF Paris, 1997.

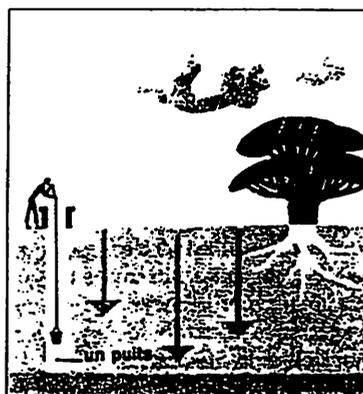
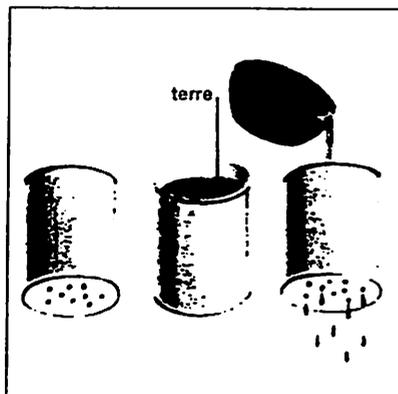
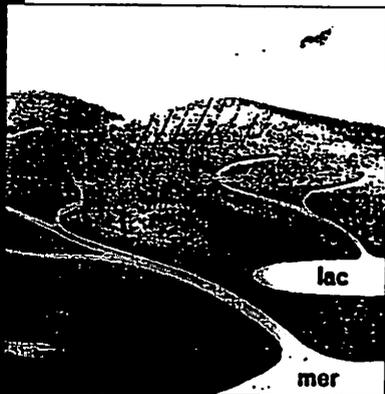
Questions sur l'article de presse

- Qui est malade ? De quelle maladie s'agit-il ?
- À quel moment la pluie est-elle venue ?
- Que s'est-il passé alors ? L'eau de pluie a... Les ordures sont allées... Le puits a été...
- Résumons les étapes de cette histoire.
- Quels mots servent à parler de l'eau ?

Réponses aux questions sur les dessins

(production de texte)

1. L'eau de pluie qui ruisselle sur le sol forme des filets qui alimentent des mares, des lacs ou vont se jeter dans la mer. 2. L'eau de pluie pénètre dans le sol. Elle mouille les racines des arbres et descend en profondeur. Elle fournit l'eau des pluies.



Éléments d'observation des dessins

1. Observation d'un puits

2. Expériences sur l'infiltration de l'eau dans le sable ou la terre

Aides à la verbalisation

- Qu'est-ce qu'on voit sur l'image ?
- Qu'est-ce qu'il y a dans la boîte ?
- Comment ça s'appelle ?
- Qu'est-ce qui se passe quand je verse l'eau ? Est-ce qu'on la voit encore ?
- Goûte cette eau ; c'est bon ? Qu'est-ce que c'est ?...

ENSEIGNER LES SCIENCES EN FLS THÈME : L'EAU (2)

DEUXIÈME ÉTAPE Les reformulations

■ Recherche des problèmes

Exemples de matériaux langagiers utiles.

- A quoi sert l'eau ?
- Où peut-on la trouver ?
- Sous quelles formes ?
- D'où provient-elle ?

■ Langage et expérience personnelle

Recueil des propositions de réponses
Exemples.

Question : «Où peux-tu trouver de l'eau ?»

Réponses possibles : «Au puits, au marigot, à la fontaine, dans le fleuve...»

Question : «Est-ce que tu peux boire de cette eau ?» - «Oui, ma mère elle va chercher de l'eau au puits et elle est bonne». «Mon frère, il a bu l'eau du marigot et il a été malade».

Questions : «L'eau, ça sert à quoi, dans la vie ? Quand utilises-tu de l'eau ?» - «On boit... Mon père il arrose le jardin.. Je me lave...»

■ Éléments pour des reformulations en termes scientifiques

Alors on peut dire qu'on trouve de l'eau dans la nature et dans la ville. Dans la nature... l'eau provient... Quand il pleut, on dit que l'eau s'infiltré dans la terre... On ne peut pas toujours boire l'eau. On va dire que l'eau n'est pas toujours potable. L'eau du marigot n'est pas... Et l'eau du puits ?

L'eau sert à la boisson, à la toilette, à la culture des plantes... On peut parler des usages de l'eau.

TROISIÈME ÉTAPE Le réinvestissement dans l'écrit

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

TEXTES DE VULGARISATION SCIENTIFIQUE

L'importance de l'eau

L'eau, comme l'air, est indispensable à la vie. S'il supporte le manque de nourriture pendant un temps assez long, aucun être humain ne peut, sans risque de mort, se passer de boire pendant plus de quarante-huit heures. Aussi l'homme, qui a toujours redouté la soif et la sécheresse, indique-t-il avec précision les points d'eau dans les déserts. Mais, en trop grande quantité, l'eau présente des dangers. Chaque année les inondations provoquent des dégâts et font de nombreuses victimes à travers le monde.

Larousse des jeunes. Encyclopédie. 1975.

TEXTE DE MANUEL SCOLAIRE

L'eau et la vapeur

En saison sèche, l'eau qui reste à l'air disparaît rapidement. Le liquide se transforme en vapeur d'eau. La vapeur d'eau n'a ni odeur ni couleur ; elle est invisible : elle se mêle à l'air. On dit qu'il y a évaporation ou vaporisation de l'eau.

L'évaporation est d'autant plus rapide que :

- l'air est plus sec ; c'est pourquoi le linge mouillé sèche moins vite pendant l'hivernage ;
- la surface en contact avec l'air est plus grande ; c'est pourquoi l'évaporation est plus rapide dans une assiette que dans une bouteille.

Sciences d'observation. Cours moyen.
Vuibert International. 1988.

TEXTE POÉTIQUE

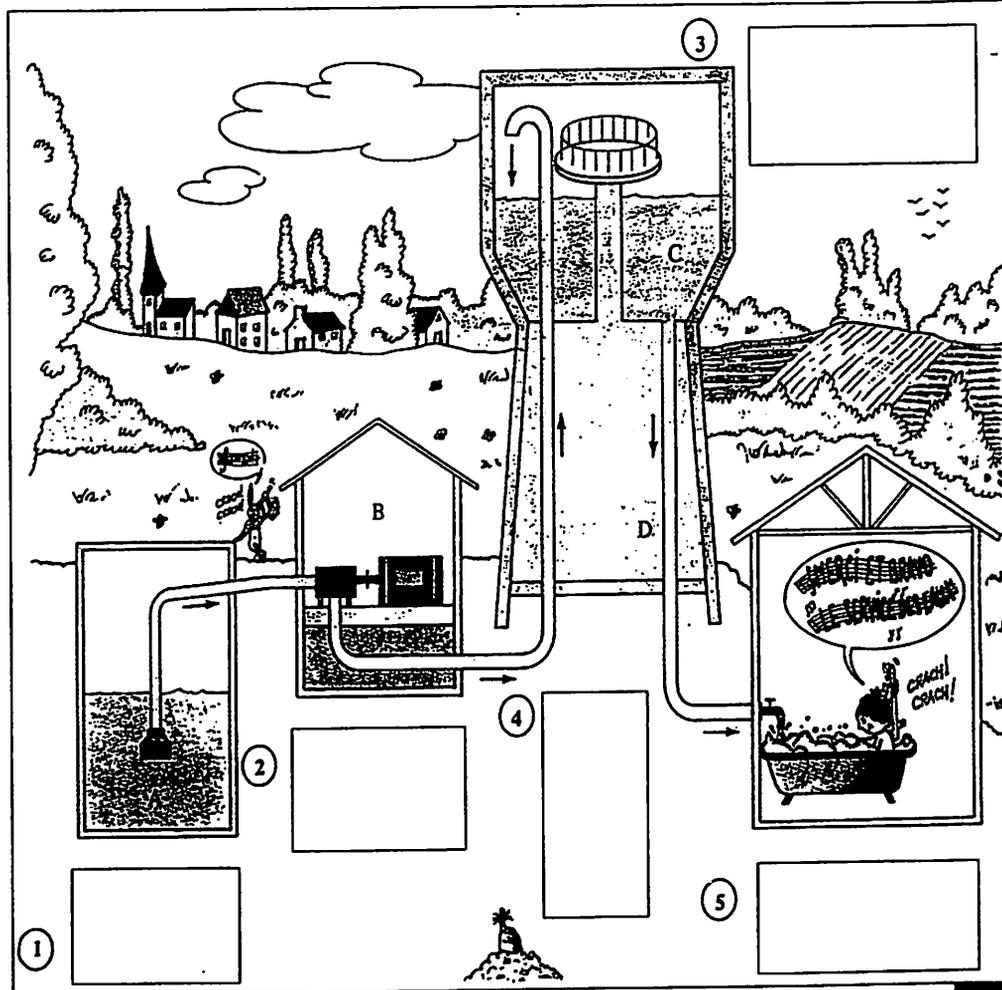
Chanson traditionnelle du Vietnam.

Que le Ciel fasse la pluie !
Pour que j'aie de l'eau à boire
Pour que je puisse labourer ma rizière
Pour que mon bol se remplisse de riz
Pour que j'aie de la paille pour faire la cuisine.

Esquisses pour un portrait de la culture vietnamienne. Éditions Thé Gioi. Hanoi. 1996

PRODUCTION DE TEXTES

Le parcours de l'eau de la nappe souterraine à la baignoire
Explique le parcours de l'eau en remplissant les cinq cases vides.



Réponses :

1. L'eau a été filtrée par la terre, elle est propre.
2. Dans la station de pompage, l'eau est envoyée dans le réservoir du dessus d'eau.
3. L'eau rempli la cuve sous le marigot.
4. L'eau est renvoyée dans le réservoir du dessous d'eau.
5. L'eau est renvoyée dans le réservoir du dessous d'eau.