

Pistes pour la mise en place des cycles à l'école fondamentale

À l'usage des enseignants et des directeurs d'école



Pistes pour la mise en place des cycles à l'école fondamentale

À l'usage des enseignants et des directeurs d'école

Ce document a été rédigé à l'issue d'une recherche en éducation subventionnée par le Ministère de la Communauté française et ayant pour thème l'élaboration d'un outil d'aide au fonctionnement pédagogique des cycles à l'école primaire.

Les auteurs sont:

Bernard REY: après avoir été formateur d'enseignants, il est actuellement professeur à l'ULB où il dirige le Service des Sciences de l'Éducation;

Dobrina IVANOVA: elle est licenciée en psychologie et chercheur dans le Service des Sciences de l'Éducation de l'ULB;

Sabine KAHN: longtemps institutrice, elle est aujourd'hui assistante chargée d'exercices et chercheur à l'ULB; elle intervient également dans la formation des enseignants du primaire.

Françoise ROBIN: licenciée en sciences de l'éducation et agrégée en philologie romane, elle est chercheur à l'ULB; elle travaille aussi, dans le cadre du décret "Discriminations positives", à l'amélioration de la maîtrise du français et à la coordination de projets inter-écoles.

Les lecteurs qui souhaiteraient prendre connaissance des articles et du rapport complet de la recherche les trouveront sur le serveur pédagogique www.enseignement.be, sous la rubrique "recherche en éducation".

Remerciements des auteurs

Nous voudrions remercier très vivement les directeurs d'école qui ont pris le temps de répondre à nos questions, et les nombreux enseignants qui nous ont accueillis très chaleureusement, qui nous ont permis de faire des observations de classes, qui nous ont ouvert leurs documents, qui ont pris souvent sur leur temps personnel pour nous expliquer ce qu'ils faisaient, qui ont accepté d'utiliser avec leurs élèves les outils d'évaluation que nous leur avons proposés, qui ont bien voulu que nous assistions à certaines de leurs réunions de concertation, etc.

Leur bienveillance, leur disponibilité, leur intérêt pour notre projet, leur ouverture à notre curiosité ont permis de réunir un inestimable capital d'expériences, sans lequel le présent guide ne serait qu'une structure vide.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
PREMIÈRE PARTIE:	
Les cycles en 2 pages et 11 questions.....	7
DEUXIÈME PARTIE:	
Les différents problèmes pédagogiques posés par les étapes et cycles	11
Égalité des résultats	13
Compétences	14
Continuité des apprentissages	15
Pédagogie différenciée.....	16
Autonomie des élèves.....	20
Évaluation formative	21
Équipe pédagogique	22
Année complémentaire dans l'étape.....	23
Groupements des élèves et organisation du travail enseignant.....	24
Points de vigilance pour se mettre en cycle et en étape.....	26
TROISIÈME PARTIE:	
Démarche personnelle ou en équipe	
en vue de s'organiser en cycles et en étapes.....	29
I. Pourquoi s'organiser en cycles et en étapes?	33
II. Les axes pédagogiques.....	35
II.1. La continuité des apprentissages.....	35
II.2. La pédagogie différenciée	37
II.3. L'évaluation formative.....	39
III. Redoublement – année complémentaire.....	41
ANNEXE 1:	
Différents outils.....	43
ANNEXE 2:	
Quelques résultats de l'enquête	53
Bibliographie.....	55

INTRODUCTION

Le décret du 14 mars 1995 prévoit, dans l'enseignement fondamental, l'organisation de la scolarité en cycles de deux ou trois années consécutives. Les cycles sont eux-mêmes regroupés en deux étapes. La première étape va de la scolarité maternelle à la fin de la 2^{ème} primaire; la deuxième étape va de la 3^{ème} primaire à la fin de la 6^{ème} primaire. Le redoublement à l'intérieur d'une étape n'est pas autorisé.

Ce décret est d'application, depuis la rentrée 2000, pour les élèves de 3^{ème} maternelle, 1^{ère} primaire et 2^{ème} primaire: c'est le cycle 5-8. Il le sera à la rentrée 2005 pour les cycles 8-10 et 10-12.

Le présent guide voudrait aider les équipes d'école à mettre en place et à faire fonctionner au mieux cette nouvelle organisation des apprentissages scolaires.

Pour cela, nous avons tenté de réunir et de structurer l'expérience d'un certain nombre d'écoles qui, non seulement font fonctionner le cycle 5-8, mais ont commencé à installer les cycles 8-10 et 10-12, devançant ainsi l'obligation décréte.

Les propositions faites dans ce guide proviennent de trois sources:

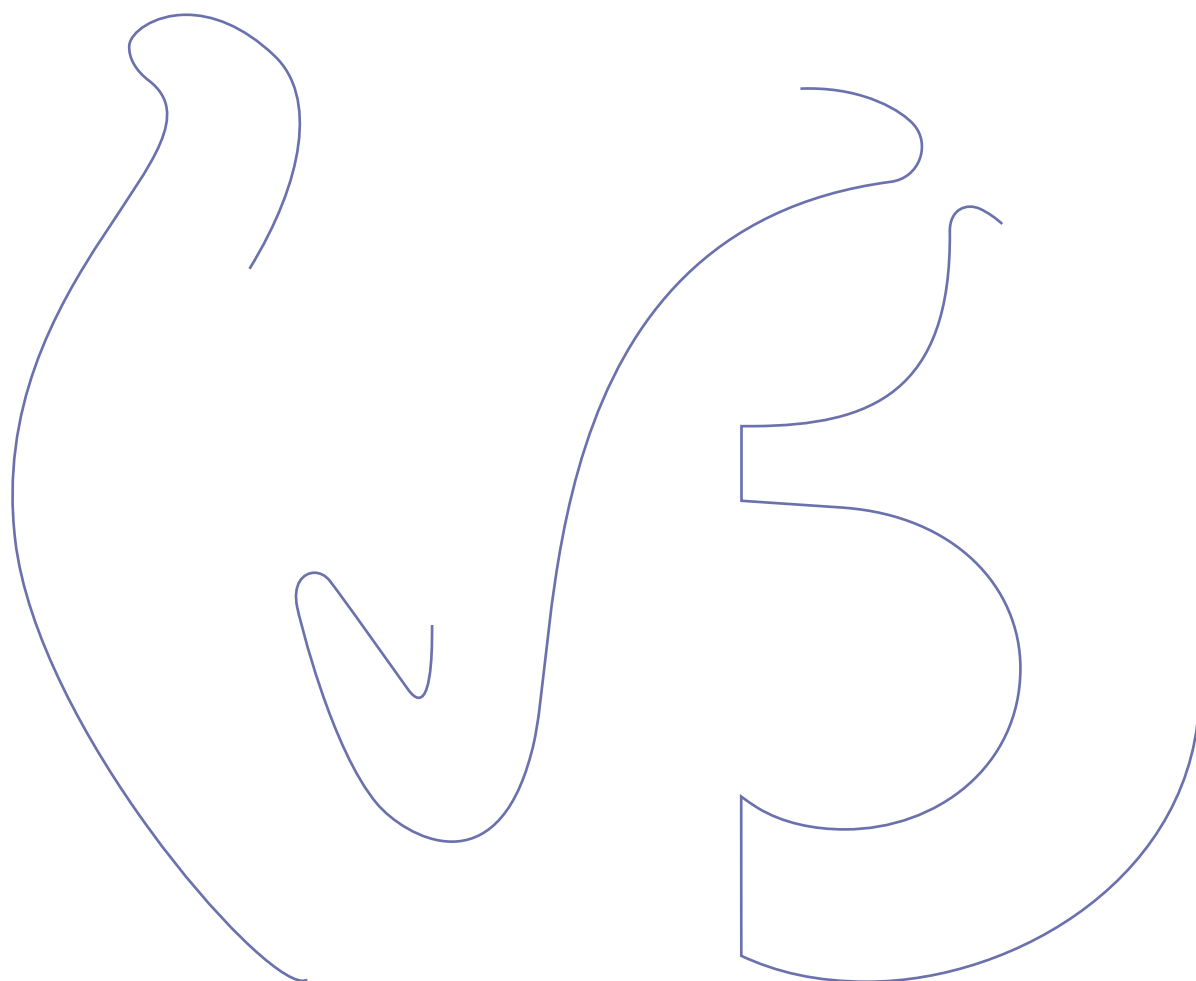
- Elles partent des indications données dans les textes officiels, qui représentent la volonté du législateur: le décret du 14 mars 1995 (relatif à la promotion de la réussite dans l'enseignement fondamental), le décret du 24 juillet 1997 (définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental) ainsi que la circulaire n°43 du ministre de l'Enfance, chargé de l'enseignement fondamental, remplacée depuis et à l'identique par la circulaire n°105 du 13 mai 2002.
- Elles mettent en œuvre les résultats de la recherche actuelle en pédagogie et en didactique, non seulement sur les cycles, mais aussi sur la continuité et la différenciation pédagogique (pédagogie différenciée et évaluation formative).
- Elles sont surtout le fruit de l'expérience d'un nombre significatif d'équipes d'écoles qui se sont engagées résolument dans la mise en place des cycles et des étapes (y compris la seconde étape: cycles 8-10 et 10-12). En effet, dans une enquête exploratoire menée en 2001-2002, nous avons recueilli les informations données par 108 directeurs d'écoles de tous les réseaux. Puis, en 2002-2003, nous avons mené une enquête de terrain approfondie dans dix écoles (choisies dans les trois principaux réseaux) où nous avons pu observer le fonctionnement de 25 équipes de cycle.

Le présent guide comporte trois parties que le lecteur peut aborder dans l'ordre qui convient le mieux à ce qu'il cherche:

- **Une première partie** présente les cycles et les étapes en deux pages, sous la forme de réponses à 11 questions. Il s'agit d'une vision panoramique qui tente de dire l'essentiel, mais sans entrer dans les détails.
- **La deuxième partie**, la plus étendue, présente en détails des indications sur les principaux problèmes pédagogiques impliqués par la mise en place des cycles et en étapes. On peut la lire en continu. On peut aussi se reporter à l'une de ses rubriques au moment où on en a besoin. Chaque rubrique analyse une question en évoquant, s'il y a lieu, les textes officiels, en apportant des indications issues de la recherche et, surtout, en rapportant des dispositifs que nous avons pu observer dans les écoles.
- **La troisième partie** propose une démarche de réflexion pour entrer dans une organisation en cycles. Elle tente de répondre à la question: comment s'y prendre pour s'engager progressivement dans une organisation en cycles et en étapes? Et, surtout, comment un enseignant ou une équipe peut-il le faire sans heurt ni remise en cause brutale de son expérience pédagogique?

PREMIÈRE PARTIE

Les cycles en 2 pages et 11 questions



1. Qu'est-ce que les cycles et les étapes ?

C'est une nouvelle unité du temps scolaire: l'unité n'est plus l'année scolaire, mais une période de quatre ans qu'on appelle "l'étape". Celle-ci est découpée en unités de deux ou trois ans: les cycles.

Qu'est-ce que cela signifie ?

- Au lieu de faire un bilan chaque année pour voir si l'élève peut passer dans la classe supérieure, nous ferons ce bilan tous les quatre ou cinq ans.
- En outre, durant cette période, nous harmoniserons nos méthodes pédagogiques et les habitudes de travail des élèves.

2. Pourquoi les cycles et les étapes ?

Pour réduire l'échec scolaire.

Il s'agit que TOUS les élèves aient acquis, à la fin de la période de quatre ans (ou cinq ans pour la première étape), les compétences prévues dans les Socles.

Est-ce une entreprise difficile, voire impossible ?

Cela va nous demander un peu d'inventivité pédagogique, mais pas nécessairement plus de travail. En particulier, il ne faut pas s'épuiser à mettre au point une organisation compliquée qui risque d'être inefficace.

3. Qu'est-ce que NE sont PAS les cycles ?

- Les cycles, ce n'est pas **nécessairement** un enseignant qui suit sa classe durant deux années.
- Les cycles, ce n'est pas **nécessairement** un enseignant qui assure dans une classe les mathématiques, tandis qu'un autre y donne le français.
- Les cycles, ce n'est pas **nécessairement** des moments où l'on regroupe certains élèves d'une classe avec certains d'une autre classe.
- Les cycles, ce n'est pas **nécessairement** des classes constituées d'élèves de deux niveaux (par exemple des élèves de 3^{ème} et de 4^{ème} ensemble dans la même classe).

Ces formes d'organisations peuvent jouer un rôle positif pour les cycles (voir plus loin). Mais aucune ne constitue, par elle-même, l'essentiel des cycles.

Car l'essentiel, c'est que tous les élèves acquièrent en quatre ans (cinq ans pour la première étape) les compétences prévues par les Socles. Pour cela, ce qui compte ce sont plus les choix pédagogiques et la détermination des enseignants que les formes d'organisation.

4. En vue des cycles et des étapes, devons-nous changer notre pédagogie ?

Il ne faut pas tout changer. Il faut même conserver soigneusement ce que nous savons faire et qui permet l'acquisition par les élèves des compétences prévues dans les Socles.

Pour la plupart d'entre nous, les nouveautés à introduire concernent trois domaines :

- la continuité des apprentissages,
- la pédagogie différenciée,
- l'évaluation formative.

5. Qu'est-ce qu'assurer la continuité des apprentissages durant le cycle et l'étape ?

- Ce n'est PAS principalement avoir des informations sur les performances de chaque élève au cours de l'année précédente. De telles informations risquent d'entraîner des effets d'éti-quetage.
- C'est plutôt, pour chaque enseignant, savoir précisément les méthodes pédagogiques utilisées avec les élèves durant l'année précédente. C'est aussi, pour chaque enseignant, connaître la progression selon laquelle les savoirs ont été présentés dans les années précédentes.

L'idéal serait même d'élaborer les progressions pour toute la durée de l'étape et de conserver les mêmes méthodes pédagogiques, les mêmes règles et les mêmes habitudes de travail pour les élèves. Cela éviterait qu'ils ne soient perturbés par des changements qui interviendraient chaque année ou dans la même année. En outre, il serait bon d'annoncer clairement aux élèves chaque fois qu'on reprend un élément de savoir qu'ils ont vu l'année précédente et chaque fois, au contraire, que le savoir nouveau est en rupture avec ce qu'ils ont étudié auparavant.

6. Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?

- C'est prévoir des cheminements d'apprentissage différents selon les élèves.
Mais attention ! Il faut que ces cheminements différents conduisent **aux mêmes compétences pour tous les élèves.**
- Quand un élève est en difficulté dans l'acquisition d'une compétence, il peut être utile de prévoir à son intention certaines tâches particulières pour qu'il surmonte sa difficulté. C'est la pédagogie différenciée à tendance remédiate.
- Mais il vaut mieux prévenir que guérir: La meilleure pédagogie différenciée est préventive: elle consiste à proposer le plus souvent possible plusieurs entrées vers l'acquisition d'une compétence, de façon à ce que chaque élève puisse trouver celle qui lui convient le mieux.

7. Qu'est-ce que pratiquer une évaluation formative ?

- C'est d'abord ne pas mettre systématiquement les élèves en concurrence les uns avec les autres. Contrairement à une idée reçue, cela n'engendre nullement leur motivation, sinon peut-être pour les deux ou trois meilleurs.
- Plus généralement, une évaluation formative ne consiste jamais à comparer la performance d'un élève aux performances des autres. Car le but est que l'élève prenne conscience de l'endroit où il en est dans son cheminement d'apprentissage. Pour cela, il s'agit de situer la performance de l'élève à la fois par rapport à lui-même (c'est-à-dire ses performances antérieures) et par rapport aux critères de la performance réussie (en l'occurrence, ceux qui témoignent de la maîtrise des compétences indiquées dans les Socles).
- Dans cette perspective, il est intéressant, chaque fois que c'est possible, de mettre en place un dispositif où l'élève s'évalue lui-même dans le cadre d'un dialogue avec l'enseignant.

L'évaluation formative sert la différenciation pédagogique.

8. Les élèves peuvent-ils doubler une année durant une étape?

La nouvelle unité du temps scolaire est, non plus l'année, mais l'étape puisque les compétences des *Socles* sont les compétences qui doivent être acquises en fin d'étape. C'est donc seulement en fin d'étape que l'on peut attendre la maîtrise des compétences par l'élève.

Et qu'arrive-t-il si l'élève, en fin d'étape, ne maîtrise pas une partie importante des compétences prévues dans les *Socles*?

On pourrait le faire redoubler. Mais c'est une formule peu efficace. Il serait préférable de lui faire suivre une année complémentaire: il y suivra un programme spécialement conçu en fonction de ses carences et de ses acquis, par exemple en participant à certains moments à des activités d'autres classes que celle à laquelle il est rattaché.

Dans certaines situations, l'équipe pédagogique peut juger plus bénéfique pour l'élève d'organiser cette année complémentaire avant la fin de l'étape.

Il est vrai qu'une telle année n'est pas très facile à organiser: elle suppose une bonne collaboration entre les enseignants du cycle, de l'étape et même de l'école.

9. Quelle forme d'organisation faut-il choisir?

On l'a dit plus haut: ce n'est pas l'essentiel. Parmi les formes les plus fréquemment adoptées dans les écoles, chacune a des avantages par rapport au but des cycles, mais parfois aussi quelques inconvénients:

- La classe "pluri-âge" (celle où on rassemble, par exemple, des élèves de 5^{ème} et de 6^{ème}) incite automatiquement l'enseignant à différencier sa pédagogie. En plus, il est moins difficile que dans d'autres formes, d'y intégrer un élève en année complémentaire. Elle peut apparaître comme la forme "naturelle" d'une classe de cycle.
- La "montée" de l'enseignant avec sa classe (autrement dit le fait qu'un enseignant conserve le même groupe d'élèves durant toute la durée d'un cycle) permet évidemment une bonne continuité. Mais elle encourage parfois moins au travail en équipe.
- L'intervention régulière de plusieurs maîtres dans une même classe (qu'on appelle souvent "assouplissement du titulariat") conduit à une sorte de spécialisation par matière: un instituteur donne le français, un autre les mathématiques, etc. Cette formule permet parfois au maître de mieux dominer la didactique de la matière dans laquelle il s'est spécialisé; elle encourage aussi à un travail en équipe, car l'expérience montre que le fait d'avoir des élèves en commun renforce la collaboration. Cependant pour ne pas déstabiliser les élèves les plus scolairement fragiles, cette organisation doit impérativement s'accompagner d'une importante collaboration entre enseignants et d'une sérieuse réflexion d'équipe sur la continuité des apprentissages. Pour ne pas prendre le risque d'un cloisonnement des disciplines enseignées, le réseau de la Communauté française n'encourage pas ce type d'organisation.

- La pratique des "décloisonnements" (c'est-à-dire des moments où l'on regroupe des élèves venant de plusieurs classes) permet de rassembler, pour une activité remédiate, des élèves qui ont le même type de difficulté. Mais elle peut inciter aussi à des activités plutôt occupationnelles. Elle exige un bon travail d'équipe entre les enseignants, mais peut orienter celui-ci vers des tâches d'organisation plutôt que vers une réflexion pédagogique en commun.
- Enfin, il faut souligner qu'on peut très bien "être en cycle" sans adopter aucune des quatre formes qui précèdent, mais en gardant la forme traditionnelle de l'enseignement fondamental: un enseignant unique, avec des élèves tous de la même année scolaire, pendant un an. Encore faut-il, dans ce cas, avoir des pratiques de concertation très solides de façon à assurer la continuité, pratiquer la pédagogie différenciée et l'évaluation formative pour amener TOUS les élèves à acquérir les compétences prévues. En outre, une telle organisation n'incite pas au travail en équipe, lequel permet de garantir la continuité et entraîne souvent une plus grande inventivité pédagogique.

10. Que devons-nous changer dans les relations que nous avons avec nos collègues?

Les enseignants, d'une même étape, ont la responsabilité collective d'amener tous les élèves à maîtriser les compétences de fin d'étape prévues dans les *Socles*. Il faut donc travailler en équipe.

Dans ce travail en équipe, l'essentiel c'est:

- d'assurer la continuité des progressions, des méthodes, des règles et des habitudes de travail des élèves d'une année à la suivante dans l'étape,
- d'échanger avec les collègues afin d'être, ensemble, plus inventifs dans les méthodes pédagogiques (en vue de faire acquérir les compétences par les élèves).

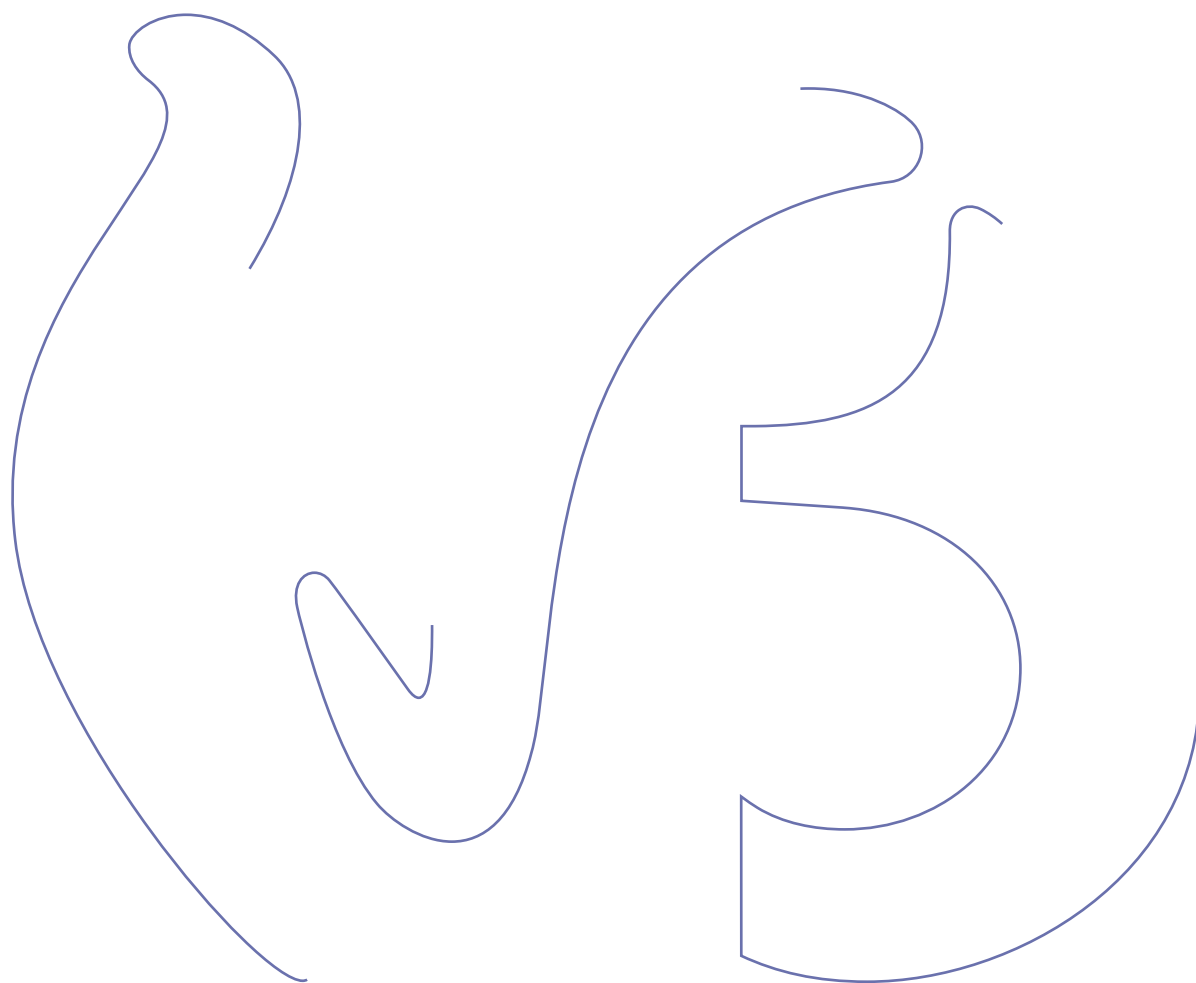
11. Que devons-nous changer dans nos têtes?

L'idée d'amener TOUS les élèves à maîtriser certaines compétences en fin de cycle n'avait jamais été affirmée avec autant de force qu'aujourd'hui. C'est une nouveauté et il est probable que, pour entrer dans cette perspective, nous ayons tous à modifier certaines de nos manières de penser traditionnelles. Il faudrait que nous arrivions tous à nous convaincre:

- que l'école fondamentale n'est pas faite pour sélectionner les meilleurs élèves, mais pour conduire tous les élèves à un ensemble de compétences minimales,
- que chaque élève, sans exception, est capable d'acquérir ces compétences,
- qu'un climat de compétition entre les élèves n'est pas source de motivation,
- qu'il n'est pas nécessaire d'avoir des affinités relationnelles ou culturelles avec ses collègues pour travailler avec eux en équipe de cycle,
- que les élèves ne sont pas spontanément autonomes, mais qu'on peut leur apprendre à l'être,
- qu'une classe très hétérogène n'est pas impossible à faire fonctionner,
- etc.

DEUXIÈME PARTIE

Les différents problèmes pédagogiques posés par les étapes et les cycles



L'École du décret "missions" est l'école de la réussite prônée par les représentants politiques. C'est une école qui n'exclut pas mais intègre, c'est une école qui se veut équitable et ambitieuse:

- équitable, car elle pose comme défi de faire réussir chacun des élèves,
- ambitieuse, car faire réussir dans cette école, c'est amener les élèves à la maîtrise de compétences complexes et variées.

C'est l'objectif qu'il faut se donner. La question de savoir si on l'atteindra ou pas ne remet pas en cause cet objectif. C'est un objectif et c'est comme tel qu'il est traité dans la rubrique **égalité des résultats**.

La rubrique **compétences** est une rubrique hybride qui présente à la fois les compétences comme objectifs d'apprentissage des élèves, à part entière, mais également comme moyen au service de l'objectif **égalité des résultats** et comme aide à la mise en place de la scolarité en cycles d'apprentissage.

Les rubriques suivantes sont les axes pédagogiques et les dispositifs pédagogiques au service des objectifs de l'école de la réussite repris dans la circulaire n°105:

- continuité des apprentissages,
- pédagogie différenciée,
- évaluation formative,
- équipe pédagogique,
- groupements d'élèves et organisation du travail enseignant,
- année "complémentaire".

Toutefois, nous avons placé les remarques sur **L'autonomie des élèves**, immédiatement après la rubrique sur la pédagogie différenciée qu'elles complètent. Enfin les **Points de vigilance pour se mettre en cycles et en étapes** constituent la dernière rubrique de cette partie.

Égalité des résultats

Selon le décret "missions", "*la formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un continuum [...], visant à assurer à tous les élèves, les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études.*" (art.13. - §. 1^{er}). La circulaire n°105 éclaire ces propos en parlant **d'égalité de résultats** pour les élèves.

Se mettre en cycle et en étape, c'est donc s'engager à amener chaque élève à la maîtrise des compétences prévues dans les Socles et, ainsi que le dit la circulaire n°105, c'est passer d'une intention d'égalité des chances à une intention d'égalité des résultats.

L'objectif (les résultats) est un objectif "moyen", "consensuel": les compétences des Socles.

Il n'est pas nécessaire d'être surdoué ou enfant d'enseignant pour maîtriser les compétences "consensuelles" qui sont celles des Socles.

Une école démocratique ne peut plus être fondée seulement sur le principe méritocratique: il ne suffit pas de donner la même chose à tous les élèves pour que les plus méritants réussissent. Les travaux des sociologues montrent que le seul mérite ne suffit pas pour réussir à l'école fondamentale. En conséquence, donner la même chose à tout le monde ne suffit pas ou plus. Il faut donner aux élèves en fonction de leurs besoins cognitifs avec comme objectif de les amener tous à la maîtrise des compétences des Socles.

Certains élèves apprennent, quelles que soient les conditions pédagogiques qui leur sont proposées, d'autres élèves n'apprennent qu'à des conditions particulières, très exigeantes. Ces élèves, quand ils ne sont pas dans les conditions nécessaires à leur réussite, deviennent des exclus du savoir et ils le sont d'autant plus que le nombre d'élèves qui continuent des études longues augmente. Quand au début du XX^{ème} siècle moins de 10% des élèves finissaient leurs études secondaires, la norme était donc de ne pas finir ses études secondaires. Aujourd'hui cela s'inverse lentement, la norme est même de faire des études supérieures. Sinon gare à l'exclusion! Ce processus d'exclusion s'amorce silencieusement dès l'école fondamentale.

Une société démocratique ne peut pas laisser s'établir la situation suivante: d'un côté, ceux qui réussiraient à l'école et pourraient vivre dans la société; d'un autre, ceux qui y échoueraient au risque de constituer une frange d'exclus du savoir, du travail, des loisirs et d'un certain nombre de droits sociaux.

Le législateur a donc décrété, en 1995, que l'école fondamentale en Belgique francophone serait l'école de la réussite de tous. Autrement dit, l'école fondamentale et ses enseignants devront faire en sorte que chacun des élèves qui leur sont confiés acquière les compétences des Socles. On est dans une logique d'égalité des résultats. C'est certes un peu brutal et direct comme peuvent l'être les décrets et les injonctions. Mais cela a le mérite de rejoindre ce dont rêve tout enseignant. Existe-il un seul enseignant qui ne désire pas la réussite de chacun de ses élèves? Existe-il un seul enseignant qui supporte sans souffrir l'échec d'un ou de plusieurs de ses élèves? L'École de la réussite ne demande pas aux enseignants de faire plus. D'ailleurs on ne voit pas comment il serait possible de demander plus d'engagement que celui que les enseignants ont toujours eu. L'École de la réussite demande de faire différemment: se donner et donner du temps pour les apprentissages. C'est ce que permettent l'approche par compétences, la continuité des enseignements-apprentissages, la pédagogie différenciée en fonction des besoins d'un élève ou de plusieurs, une évaluation favorable aux apprentissages, c'est-à-dire formative et, enfin, la responsabilité collective des apprentissages des élèves d'un même cycle, donc le travail en équipe.

Compétences

En 1999, un document, les *Socles de compétences*, indique les objectifs à atteindre à chaque étape de l'enseignement primaire et du premier degré du secondaire. Il est diffusé auprès de tous les établissements scolaires concernés et fixe des objectifs identiques pour chacun des réseaux d'enseignement subventionnés par la Communauté française. Ces objectifs sont décrits en termes de compétences. À partir de ce document, chaque réseau a la charge de décliner les compétences des *Socles*, par étapes et par cycles, dans des programmes.

Mais alors qu'est-ce qu'une compétence ?

Le Décret du 24 juillet 1997, définit la compétence comme "Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches."

À partir de cette définition, on peut voir que :

- Un ensemble de savoirs, savoir faire et attitudes sous-tend chaque compétence.
- Il ne suffit pas que l'élève possède cet ensemble de savoirs, savoir-faire et attitudes, il faut encore qu'il soit capable de s'en servir pour accomplir une tâche (il s'agit, bien sûr, le plus souvent d'une tâche intellectuelle). Dès lors, ce que l'élève doit acquérir, ce ne sont pas des énoncés (qu'on appelait souvent "savoirs") mais des capacités d'actions (des compétences). Par exemple, ce n'est pas très intéressant, comme tel, qu'un élève sache ce qu'est un pronom relatif. C'est intéressant seulement s'il est capable de se servir de cette connaissance dans la rédaction d'un texte, par exemple pour préciser les caractéristiques d'un objet ou d'un personnage.
- On est passé d'une logique de savoirs à une logique de compétences. Ou plutôt un vrai savoir, ce n'est jamais une série d'énoncés mémorisés, c'est la capacité de s'en servir dans des activités intellectuelles, et donc c'est un ensemble de compétences.

Mais alors, quel rapport y-a-t-il entre les compétences et les cycles ?

Apprendre, ce n'est pas seulement enregistrer des énoncés, c'est devenir capable d'accomplir des tâches intellectuelles nouvelles. Un véritable apprentissage est une transformation profonde de la manière de penser et d'agir de l'élève. Cette transformation exige du temps.

- Le passage aux cycles et à l'étape apporte d'abord du temps pour faire apprendre. Car la définition de la plupart des compétences attendues, pour l'ensemble des deux ou trois années d'un cycle, voire des quatre ou cinq années d'une étape, prend en compte le fait qu'elles se construisent sur une longue période de temps (qui se réduit rarement à une année scolaire).

Cela est d'autant plus vrai que certaines compétences indiquées dans les *Socles* sont d'un haut niveau de complexité.

Examinons, par exemple, les trois compétences suivantes :

- 1) Tracer des figures simples (*Socles*, p. 29).
- 2) Choisir avec pertinence le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice en fonction de la situation (*Socles*, p. 27).
- 3) Orienter son écrit en fonction de la situation de communication (*Socles*, p. 15).

Il est clair qu'elles sont différentes par la plus ou moins grande facilité avec laquelle on les fera acquérir et par le niveau de maîtrise auquel on peut mener les élèves pour chacune.

- Dans le *premier cas*, il semble qu'il n'y aura pas de difficulté insurmontable à entraîner les élèves à tracer un triangle, quand on leur demande de tracer un triangle, à tracer un cercle, quand on leur demande de tracer un cercle, etc.
- Dans le *deuxième cas*, le niveau d'exigence est plus grand. Certes, on peut entraîner les élèves aux opérations de calcul mental, on peut les entraîner aux opérations arithmétiques par écrit, et on peut les entraîner à la manipulation d'une calculatrice. Pour chacune de ces procédures de base, on est dans la même situation que pour la compétence "tracer des figures simples". Même si l'entraînement peut être très long pour certains élèves, on peut arriver à ce qu'ils exécutent une multiplication avec la calculatrice quand on leur dit de le faire. On peut arriver à ce qu'ils effectuent une multiplication par écrit, quand on leur en donne la consigne; et il en va de même, bien que d'une manière plus restreinte, pour une multiplication par calcul mental. Mais la compétence qui est indiquée dans les *Socles* ne consiste pas à exécuter une de ces procédures de base quand on en reçoit la consigne. Elle consiste à "choisir avec pertinence" une de ces procédures "en fonction de la situation". Il faut bien sûr bien maîtriser les opérations par écrit, le calcul mental, l'usage de la calculatrice. Mais cela ne suffit pas: il faut interpréter une situation pour choisir laquelle des procédures on va mobiliser.
- Si on examine le *troisième exemple*, le niveau d'exigence s'élève encore. Certes comme dans le cas précédent, il faut choisir la procédure à utiliser en fonction d'une situation; il y a donc là aussi à interpréter une situation et à opérer sur elle un jugement de pertinence. Mais ce n'est pas une seule procédure qu'il faut choisir parmi celles que l'on possède. Il faut en mobiliser plusieurs et savoir les combiner. Car adapter son écrit à la situation de communication, cela va exiger de mobiliser à la fois des procédures sur l'organisation du message, sur la cohérence textuelle, sur les choix lexicaux, sur la forme syntaxique, sur la ponctuation, sur la présentation, etc.

Avec les compétences, les activités en classe prennent un sens nouveau. On voit du même coup qu'il ne suffit pas de mettre en activités des élèves dans une classe pour qu'ils apprennent. Il faut avoir vérifié que ces activités conduisent bien à des compétences cognitives.

Les enseignants du cycle 5-8, d'une des écoles qui a collaboré à cette recherche, voulaient depuis très longtemps faire autre chose que du bricolage ou de l'éveil pendant les temps de regroupements verticaux des élèves. Dans leur témoignage, cela est devenu possible quand ils se sont mis à penser "compétence" et non plus "matière".

Continuité des apprentissages

La circulaire n° 105 pose que: pour faire réussir chacun des élèves, c'est-à-dire les amener tous à la maîtrise des compétences des Socles, il est nécessaire de leur assurer un enseignement-apprentissage dans la continuité. C'est aussi ce que montrent un certain nombre de travaux de recherche. La continuité des apprentissages est donc un axe pédagogique au service de la réussite de chaque élève.

Cette continuité découle:

- 1) De la recherche d'une **meilleure cohérence de méthodes** entre les enseignants d'un même cycle, d'une même étape, d'une même école.
- 2) De l'élaboration d'une **programmation** et d'une **progression** cohérentes à l'intérieur d'une même étape. Cette harmonisation des points de vue des enseignants sur les savoirs à enseigner permet aux élèves de se rendre compte qu'ils apprennent dans un processus continu de développement de compétences.

La continuité est une notion qui recouvre donc deux aspects de l'acte d'enseigner: celui de la méthode (cohérence) et celui de la progression et des contenus enseignés (harmonisation des savoirs).

Cela exige rencontres, discussions, échanges, réflexion commune sur l'apprentissage voire des observations mutuelles entre enseignants dans leur classe. C'est pourquoi le législateur a prévu des temps de concertation entre enseignants.

Dans une école, les enseignants d'un cycle se sont organisés pour se retrouver à deux devant les mêmes élèves, pendant les périodes où les élèves de l'un des deux étaient en cours de néerlandais. Cela permet très concrètement à chacun de voir comment l'autre introduit, auprès des élèves, certaines notions.

Sur quoi s'établit une meilleure cohérence entre enseignants?

Principalement autour de leurs **conceptions de l'apprentissage** et des **dispositifs d'enseignement** qu'ils mettent en œuvre.

Dans une classe, l'usage de la calculette est interdit, tout calcul doit être consigné par écrit et accompagné d'une phrase. Dans une autre, l'accès à la calculette est libre et il n'est pas toujours nécessaire de fournir une trace écrite du calcul effectué.

Dans une classe, il est demandé aux élèves d'écrire de courts textes sans faute d'orthographe dès le premier jet d'écriture. Dans une autre classe, les élèves ne travailleront l'orthographe de leur texte qu'après avoir retravaillé le texte à d'autres niveaux (idées, lexicque, utilisation de pronoms, etc.).

Dans une classe, un problème n'est proposé aux élèves qu'après que les connaissances nécessaires à sa résolution aient été étudiées et aient fait l'objet d'exercices nombreux. Dans une autre classe, les élèves se trouvent confrontés à des problèmes inédits, nouveaux pour eux, qui serviront à la construction de nouvelles connaissances.

Dans une classe, les élèves peuvent se déplacer, échanger avec leur voisin, comme il leur paraît nécessaire. Dans une autre classe, ils doivent demander l'autorisation de l'enseignant.

Dans ces exemples, on assiste à un changement de contrat d'une classe à l'autre. C'est ce que Guy Brousseau (1986) nomme le **contrat didactique** et qu'il définit comme "l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus par l'enseignant. Le contrat est donc ce qui détermine explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre".

Ainsi lorsque l'élève change d'enseignant, il doit s'adapter à un nouveau contrat qui lui est peu explicité. Il doit ainsi, tout seul et confusément, tenter de déterminer, pour chaque type d'activité, ce qui est permis, ce qui est interdit, ce qui est attendu.

Les élèves les plus fragiles, les moins sûrs d'eux-mêmes et de leurs connaissances sont ceux qui sont déstabilisés par un tel changement.

Jour après jour, les pratiques des enseignants contribuent ainsi à modeler le contrat didactique qui influe lui-même sur les productions des élèves et leurs comportements.

- Ces pratiques sont, elles-mêmes, influencées par les conceptions de l'enseignant sur la matière (Qu'est-ce que le français, les maths, les sciences, l'histoire, ...? Qu'est-ce que faire du français, des maths, des sciences, de l'histoire, ...?).
- Ces pratiques sont, elles-mêmes, influencées par les conceptions de l'enseignant sur l'apprentissage de la matière (Comment les élèves apprennent-ils le français, les maths, les sciences, l'histoire, ...?).
- Ces pratiques sont, elles-mêmes, influencées par les conceptions de l'enseignant sur son enseignement (Quelles activités faut-il mettre en place pour favoriser l'apprentissage? Dans quelles conditions? ...).

Ainsi il existe de grandes divergences de pratiques entre des enseignants qui n'ont pas la même conception de l'enseignement des sciences: pour certains les sciences à l'école fondamentale sont, avant tout, un ensemble de connaissances à acquérir; pour d'autres c'est l'activité d'expérimentation qui prime; pour d'autres encore c'est la démarche de recherche

qui importe. On voit aisément que selon la conception de la matière, l'enseignement sera différent. Dans le premier cas, les élèves travailleront surtout à partir de textes et d'observations dirigées par l'enseignant. Il sera important que les élèves apprennent le lexique approprié à l'objet étudié. Dans le second cas, les élèves, en contact direct avec la matière, reproduiront des expériences décrites dans des livres. Dans le troisième cas, les élèves devront émettre des hypothèses avant d'expérimenter.

Pour travailler la continuité en cycle, il faut nécessairement réfléchir et échanger en équipe de cycle, d'étape et d'école sur les différents points mentionnés précédemment et d'autres encore :

- Faut-il proposer aux élèves des situations complexes (situations-problèmes, problèmes ouverts...)?
- Quelle place faut-il faire à l'erreur, aux conceptions et obstacles qu'elle révèle par rapport à tel ou tel concept, les significations qui peuvent lui être donnée par rapport au contrat didactique, l'usage que l'on peut en faire en classe?
- Quelle place et quel rôle donner aux échanges entre élèves (conflits, débats, coopération, aide mutuelle)? etc.

Le travail d'élaboration de la continuité des apprentissages demande du temps et de la détermination. C'est ce dont témoigne cette équipe enseignante :

Nous avons beaucoup réfléchi ensemble au rôle du 5-8, du 8-10 et du 10-12. On a essayé de s'uniformiser, on n'y est pas encore arrivé, mais on va y arriver!"

Sur quoi s'établit une meilleure harmonisation de l'enseignement dans le cycle, l'étape et l'école?

Penser l'enseignement-apprentissage en termes de compétences, c'est penser l'enseignement-apprentissage dans la durée: rien ne s'apprend en une seule fois. Alors tout ce qui est appris à un moment donné peut influencer sur ce qui sera appris plus tard. On doit donc nécessairement travailler sur la continuité des apprentissages. Et quand certains apprentissages supposent des ruptures avec les apprentissages antérieurs, ces ruptures doivent être voulues et organisées par les enseignants (c'est le cas par exemple, en mathématiques, lorsqu'on introduit les nombres décimaux: la longueur d'un nombre n'est plus un bon indice de sa grandeur. En grammaire, il peut y avoir aussi des ruptures, quand on doit changer de terminologie grammaticale).

Des enseignants de cycle 8-10 et 10-12 ont programmé ensemble les contenus mathématiques enseignés dans les deux cycles. Quand les élèves arrivent en 10-12, à chaque nouvelle notion abordée, l'enseignante les renvoie à leur référentiel commencé dans le cycle précédent, rappelle la manière dont ils nommaient et traitaient alors cette notion et précise comment elle sera désormais traitée dans ce cycle. Les élèves consignent cela dans leur référentiel.

On est en fait au cœur d'une continuité double:

- une continuité qui relie les concepts, les savoirs enseignés entre eux,
- une continuité qui s'intéresse à l'appropriation des concepts, des savoirs par l'élève dans la durée, c'est-à-dire à leur effectuation en compétences.

Comme on peut le constater, la question de la continuité (et de la cohérence) est une question qui concerne essentiellement la pratique d'enseignement et non pas la connaissance des performances des élèves. Si la continuité est bien au service de l'apprentissage des élèves, la question qu'elle pose n'est pas directement celle de l'apprentissage de chacun d'entre eux.

Mais c'est souvent par l'intermédiaire de travaux communs que peut s'établir la base d'un dialogue entre les enseignants d'un même cycle ou d'une même école.

Dans un cycle 5-8, les élèves de la maternelle construisent une histoire en images qu'ils donnent à la classe de 1^{ère}. Les élèves de 1^{ère} primaire vont placer du texte sur cette histoire. Quand cette dernière retourne en maternelle, les mots des 1^{ères} P viennent enrichir le référentiel de mots des élèves de 3^{ème} M.

Comme les enseignants le savent la nécessité d'une continuité entre enseignants ne se limite pas au cycle, elle est indispensable aussi entre les cycles.

Dans cette école, en arrivant dans le cycle 8-10, les élèves apportent leurs cahiers de lecture qu'ils complètent durant la 1^{ère} année du 8-10 et gardent précieusement comme référentiel.

Pédagogie différenciée

Tout comme la continuité des apprentissages, la pédagogie différenciée est un axe pédagogique au service de la réussite de chaque élève. Faire réussir chacun des élèves, c'est-à-dire les amener tous à la maîtrise des compétences des Sodes, c'est leur assurer un enseignement-apprentissage adapté à chacun d'entre eux, c'est-à-dire leur faire suivre un cheminement différencié pour arriver au même but: celui de la maîtrise des compétences des Sodes.

Différencier, c'est différencier le parcours et non les objectifs à atteindre. On vise les mêmes acquis de base à la fin de ces parcours. Dans la logique des cycles, les objectifs sont fixés à suffisamment longue échéance pour que tous les élèves aient une chance de les atteindre par des cheminements variés.

Différencier l'enseignement-apprentissage n'implique pas forcément, et en tout cas pas à tout moment, des modifications dans l'organisation de la classe, ni même une individualisation de l'enseignement. Le travail dans le cadre du groupe-classe semble important pour l'élève.

Cependant, différencier l'enseignement-apprentissage implique le regard attentif et bienveillant de l'enseignant sur chacun des élèves: pour comprendre où il en est, repérer le plus précisément possible ses besoins et l'aider à surmonter ce qui fait obstacle. L'enseignant doit alors pouvoir se donner les moyens de ce regard.

“Pendant une matinée ou une demi-heure, ceux qui ont bien avancé travaillent seuls et nous on reprend avec les autres.”

Les dispositifs de différenciation apparaissent d'autant plus intéressants (car efficaces et équitables) qu'ils sont proposés et mis en œuvre très tôt dans l'apprentissage: tôt dans la scolarité (dès la 3^{ème} maternelle, voire avant), mais aussi tôt dans la démarche d'apprentissage du savoir lui-même, au moment où l'on aborde un nouveau savoir.

Ainsi, on peut distinguer des dispositifs de différenciation “a priori” et d'autres “a posteriori”, l'un n'excluant pas l'autre, puisque les deux peuvent se pratiquer dans une classe successivement, mais aussi parallèlement.

Qu'est-ce que la pédagogie différenciée “a priori”?

C'est une pédagogie de différenciation mise en place au moment où l'élève aborde un nouveau savoir, acquière une nouvelle compétence, ... C'est une différenciation par la situation didactique.

Dans ce cadre là, l'enseignant peut différencier de différentes manières:

– Différenciation par les démarches:

Il peut s'agir des démarches propres à chaque élève pour trouver la solution d'un problème, (voir le troisième exemple ci-après).

Il peut s'agir aussi de démarches didactiques élaborées par les didacticiens de chaque discipline et (ou) par les enseignants eux-mêmes, (voir les deux premiers exemples ci-après). Ces démarches sont proposées aux élèves lors de l'entrée dans un apprentissage.

Un cycle 10-12, une classe de 5^{ème} année. La titulaire fait travailler les élèves sur les fractions. Chaque élève dispose d'un “tapis de fractions”, c'est-à-dire d'un outil représentant des bandes, de même longueur, fractionnées différemment entre elles. Il y a ainsi une bande fractionnée en 2 fois 1/2, une bande fractionnée en 3 fois 1/3, etc. Les élèves sont invités à se servir “de leurs yeux et de leurs mains” pour comparer des fractions. Ceux qui n'ont pas besoin du tapis font directement les comparaisons.

Un cycle 5-8, une classe de 2^{ème} année, un problème de partage équitable où l'on cherche la valeur de la part de chacun. Certains élèves répondent en ayant recours à un dessin, d'autres réalisent une première répartition ensuite ajustée, d'autres encore font des hypothèses sur la valeur de chaque part et utilisent l'addition répétée, etc. Puis la classe met en commun. Cette idée de mise en commun, d'échange, de débat s'oppose alors à celle de correction.

– Différenciation par les obstacles:

Il s'agit dans ce cas, après recueil et analyse des représentations des élèves, de constituer des groupes de recherche en fonction des représentations des élèves. Leurs représentations constituent la plupart du temps des obstacles au nouveau savoir que l'enseignant veut leur faire apprendre. Ce dernier peut donc constituer soit des groupes qui auront des représentations différentes, soit des groupes qui auront des représentations semblables.

Ainsi certains élèves de 5^{ème} pensent que dans un nombre décimal, les chiffres après la virgule constituent un nombre autonome, ce qui les amène à estimer par exemple que 9,75 est supérieur à 9,8. Il peut être intéressant, à un moment donné, de constituer des groupes rassemblant de tels élèves avec d'autres qui n'ont pas cette représentation erronée, afin de provoquer une confrontation des représentations. Il peut être intéressant aussi de rassembler des élèves qui ont la même représentation erronée pour les faire travailler sur des tâches dans lesquelles ils vont se rendre compte par eux-mêmes de la fausseté de leurs représentations.

– Différenciation par les rôles:

Dans certaines activités, on peut attribuer aux élèves des rôles différents les uns des autres: bien entendu, les rôles sont donnés en fonction des besoins, des obstacles cognitifs que rencontrent les élèves. Il ne s'agit pas de faire faire aux élèves ce qu'ils savent le mieux faire ou de donner les rôles secondaires aux plus faibles.

Un cycle 5-8, une classe pluri-âge 1^{ère} et 2^{ème}, une activité mathématique en pluri-âge. Les élèves sont regroupés par quatre ou cinq (selon leurs besoins) et ils travaillent la numération autour de jeux créés par l'enseignante. La thématique des jeux est toujours la même: ils doivent collecter suffisamment de points pour acquérir un titre de transport (train, avion, bateau). À l'un des jeux, les points sont matérialisés par des jetons. L'enseignante a assigné le rôle de banquier-vendeur de billets de train à un élève qui a encore tendance à privilégier le dénombrement par comptage des jetons un à un. Mais la situation est rapidement intenable et l'incite à échanger les jetons par des plaques représentant 10 unités.

– Différenciation par les ressources disponibles et les contraintes imposées:

Un cycle 5-8, une séquence de décloisonnement réunissant 3^{ème} maternelle, 1^{ère} et 2^{ème} primaire. Trois groupes verticaux sont constitués et pris en charge par les trois titulaires. À l'issue de la séquence, les élèves, quel que soit leur niveau d'entrée dans la lecture, doivent avoir fabriqué des oiseaux en papier qui animeront un mobile collectif. C'est la fiche technique, mise à leur disposition, qui différencie la séquence. Les élèves entrés dans la lecture, disposent d'une fiche technique constituée d'un texte, les autres ont soit une fiche constituée de quelques phrases simples éclairées par des dessins, soit une fiche constituée de dessins représentant la marche à suivre et quelques mots à décoder.

Un cycle 10-12, une classe de 5^{ème} année. Au niveau du savoir écrire, l'enseignante, tout en restant très exigeante, ne demande pas la même chose à chaque élève. À ceux pour lesquels la construction d'un texte ne pose pas de problèmes majeurs, elle exige des textes parfaits (forme, contenu, cohérence, grammaire, lexicale, orthographe, présentation) conformément aux compétences attendues en fin de cycle 10-12 (Socles, pp. 15-17). Pour d'autres élèves, l'attention sera portée sur la forme textuelle, le contenu, la cohérence et seule l'attention à certains points de grammaire sera exigée, l'objectif de l'enseignante est encore d'amener ce groupe d'élèves à la maîtrise des compétences des Socles. Pour d'autres élèves, bloqués face à l'écrit, l'enseignante donnera pour seule consigne d'écrire un texte compréhensible sans préoccupations grammaticales, l'objectif de l'enseignante est toujours d'amener ce groupe d'élèves à la maîtrise des compétences des Socles. Cet objectif est le même pour tous, seul le cheminement de chaque élève diffère. L'enseignante suit de très près l'entrée dans l'écrit des élèves et augmente les exigences grammaticales au fur et à mesure que ces derniers sont plus avancés dans la production de textes. Elle peut se le permettre car les élèves sont au début du cycle 10-12, leur enseignante dispose de deux années pour les amener tous à la maîtrise des compétences des Socles.

On voit dans cet exemple que le cap est le même pour tous les élèves: les compétences des Socles. L'important pour cette enseignante est qu'ils y arrivent tous. Pour cela, elle adapte ses exigences. Cette adaptation est possible et pertinente car le groupe d'élèves se situe en début de cycle.

Qu'est-ce que la pédagogie différenciée "a posteriori"?

C'est un ou des dispositifs de différenciation mis en place après qu'il y ait eu une première phase d'apprentissage d'un savoir donné. Elle peut être appelée également différenciation par la tâche, puisque la tâche scolaire attribuée à chaque élève sera déterminée par ses besoins (Charnay, 1995). À l'extrême cela peut être de la pédagogie de remédiation. Cette pédagogie différenciée peut avoir différentes formes:

- groupes de besoin,
- travail sur fichiers,
- travail sur contrat,
- tutorat,
- etc.

Groupes de besoin:

Les regroupements d'élèves se font en fonction de leurs besoins cognitifs précis. Il faut donc que ces besoins aient été repérés préalablement par l'enseignant, à l'occasion d'activités antérieures. Ces groupes de besoins peuvent être constitués à l'intérieur d'une classe, avec un titulaire seul ou aidé d'un autre adulte. Ils peuvent également être décloisonnés, les élèves d'un même cycle étant répartis en différents groupes, et gérés par l'équipe de cycle.

Un cycle 8-10, une classe de 3^{ème} année, une séquence d'apprentissage de la lecture: la classe est répartie en 3 groupes d'élèves. Un groupe lit le texte dans son entier, un autre groupe lit une version simplifiée du texte et le 3^{ème} groupe en lit un résumé.

Il est bien évident que la préoccupation de l'enseignant est de faire lire par tous les élèves le texte dans son intégralité. Au début d'une étape, cela n'est pas toujours possible, certains sont découragés par la longueur ou la relative complexité d'un texte, par conséquent ils ne "rentrent pas du tout dedans". Il est plus efficace de leur faire lire un texte qu'ils pourront surmonter. Bien évidemment, dans cette séquence d'apprentissage, l'enseignant s'occupe plus particulièrement des élèves qui lisent le résumé ou la version simplifiée. Il les pousse à rejoindre le groupe suivant: "Oh, toi tu en sais des choses! Comment tu as trouvé cela? Tu es très fort, demain tu iras dans l'autre groupe!". Il paraît intéressant que tous les élèves lisent le même texte, même si c'est à des niveaux différents, cela permettra le prolongement de la séquence par des activités susceptibles de faire naître le désir d'en savoir plus chez ceux qui n'ont pas lu l'intégralité du texte. Par ailleurs, il se construit ainsi une culture commune aux élèves de la classe, voire de l'étape.

Suite à des évaluations de compétences en mathématiques des élèves, l'équipe du cycle 10-12 organise des décloisonnements de classe à la fréquence de deux périodes semaines. Lors d'une de ces périodes hebdomadaires, l'équipe fait travailler les enfants en maths. Le titulaire de la 5^{ème} anime un atelier "opérations" (soustractions et divisions), un autre professeur disponible s'occupe d'un atelier "problèmes" et le professeur de 6^{ème} fait travailler les élèves sur les nombres décimaux.

Travail sur fichiers:

C'est une modalité de travail très répandue dans les classes de l'enseignement fondamental et dans les organisations de classe les plus variées. Dans certaines classes, les élèves travaillent sur les fichiers quand ils ont fini une autre activité et en attendant le passage à une autre séquence; dans d'autres classes, certaines séquences hebdomadaires sont entièrement dévolues au travail sur fichier; dans d'autres classes encore, certains élèves travaillent, sans aucune intervention de l'enseignant, sur les fichiers pendant que l'enseignant se consacre aux élèves qui doivent être encadrés sur leurs besoins précis; dans d'autres classes encore, certains élèves travaillent, sans l'enseignant, sur les fichiers pendant que l'enseignant se consacre à un atelier qui peut demander son attention en continu (expérimentation scientifique, par exemple), etc. Ainsi, le travail sur fichier est un extraordinaire outil de gestion la classe, certes, mais aussi de gestion des apprentissages.

Les fichiers sont la plupart du temps autocorrectifs. Ils nécessitent un temps d'initiation et de familiarisation pour l'enseignant qui les utilise pour la première fois, mais aussi pour les élèves quand ces derniers n'en ont pas l'habitude. Souvent (mais pas toujours) ils sont limités à l'entraînement et l'automatisation de procédures de base, c'est-à-dire celles qui ont été nommées, dans la rubrique compétences, "compétences de premier degré".

Il existe de vieux fichiers (certains datent de 20 ans et sont encore utilisables quand ils sont protégés par une couverture en plastique). D'autres sont récents et peuvent avoir été patiemment élaborés par les équipes enseignantes. Les uns comme les autres ont l'intérêt de permettre aux élèves d'automatiser, à leur rythme, des compétences de premier degré et à l'enseignant, de s'occuper plus précisément d'un petit nombre d'élèves. Plus que les fichiers utilisés dans la classe, ce sont les possibilités de différenciation qu'ils offrent à l'enseignant qui paraissent fondamentales pour une école de la réussite. Mais tous ces avantages associés au travail sur fichiers constituent aussi des limites auxquelles sont vigilants les enseignants :

- D'abord, même si l'entraînement aux procédures de base est une phase indispensable à l'apprentissage, elle ne peut être suffisante. Car ce qui importe, dans la perspective de construction de compétences, c'est que l'élève soit capable de mobiliser les procédures de base dans des situations nouvelles. Aussi, il est préférable que le travail sur fichiers, destiné à l'entraînement aux procédures de base, n'intervienne qu'après la confrontation des élèves à des problèmes plus globaux : c'est en s'affrontant à des problèmes complexes qu'ils ressentiront la nécessité d'automatiser des procédures de base (il est difficile de se confronter à une situation complexe et d'avoir sur elle un regard globalisant, si l'on doit dans un cas de lecture de texte, par exemple, déchiffrer chaque syllabe et dans le cas d'un problème mathématique, reconstruire les tables de multiplication, chercher la formule de calcul de l'aire d'un rectangle, etc.)
- Ensuite, l'autocorrection n'implique pas nécessairement que l'élève soit capable, seul, de donner du sens à ce qu'il a fait, comprendre ce qu'il sait faire et ne sait pas encore faire, bref donner une dimension diagnostique à sa performance et à la correction qu'il en a fait. L'enseignant doit nécessairement intervenir auprès de certains élèves, pendant le travail sur fichier ou "après-coup" (selon l'organisation de la classe), pour les aider à mettre des mots et du sens sur le travail qu'ils ont fait.
- Enfin, ce n'est pas parce qu'on laisse travailler l'élève à son rythme que l'enseignant n'intervient pas. Tous les enseignants savent qu'il arrive à certains élèves de dormir, rêver ou ne pas tenir en place, si l'enseignant ne les ramène pas à la tâche.

Pour limiter ces dérives, certaines classes ou enseignants tiennent des "feuilles de route", "tableaux de bord", etc. sur lesquels les élèves ou les enseignants reportent les numéros des fichiers effectués ainsi que les résultats obtenus parfois. Ainsi, l'enseignant peut régulièrement inviter chaque élève à un bilan.

Travail sur contrat :

Comme nous l'avons rappelé, dans la partie traitant de la continuité des apprentissages, dès qu'il y a relation pédagogique, il y a contrat. Celui-ci est le plus souvent implicite et cette relative invisibilité des exigences du ou des enseignants met en difficulté les élèves les plus scolairement fragiles, les plus pédagogiquement dépendants.

Dans le cas du travail sur contrat individualisé, les exigences de l'enseignant sont explicitées; elles sont le fruit d'un bilan d'acquisition de compétences dressé avec l'élève.

Sur base de son contrat, l'élève peut avoir à travailler des procédures de base, mais il peut aussi devoir s'engager dans une tâche plus complexe : par exemple produire un exposé, écrire un texte, prendre en charge le suivi d'une expérience de sciences, etc.

De la 1^{ère} année à la 6^{ème} année, dans une école, tous les élèves travaillent avec deux contrats : un contrat "devoir" et un contrat "semaine". Les contrats sont adaptés aux besoins des élèves. Le contrat "devoir" est la fiche des devoirs qu'ils doivent faire à la maison durant la semaine. Le contrat "semaine" est la fiche d'exercices qu'ils ont à faire en classe durant la semaine.

Tutorat :

On parle communément de tutorat quand un élève plus grand ou plus avancé en aide un autre et quand cette aide n'est pas ponctuelle mais s'étale dans le temps. Les recherches quant à cette pratique sont peu avancées. Si elles montrent que le tutorat a un effet positif sur les conduites sociales du tuteur et du tutoré, elles sont cependant moins affirmatives quant à l'effet du tutorat sur les apprentissages cognitifs. Cependant, certaines recherches semblent indiquer qu'une différence d'âge significative entre tuteur et tutoré serait propice aux apprentissages cognitifs du tutoré.

Dans une école, chaque élève du cycle 10-12 est le tuteur d'un élève de 3^{ème} maternelle. Sa mission est de choisir et préparer, deux fois par mois, un texte qu'il va lire et discuter avec son tutoré.

D'autres recherches montrent, sur les dyades observées, que le tuteur est d'autant plus attentif à l'apprentissage du tutoré qu'il y a entre eux une "congruence cognitive", c'est le cas par exemple quand un enfant qui a lui-même été primo-arrivant prend en charge un enfant primo-arrivant. D'autres recherches montrent encore que ces situations de tutorat peuvent être très bénéfiques au tuteur. C'est le cas par exemple dans les dyades où ce dernier présente des déficits intellectuels.

Les élèves du cycle 10-12 rencontrent, chaque semaine, les jeunes d'un centre spécialisé pour déficients intellectuels et travaillent avec eux les arts plastiques.

Dans les situations de tutorat, il faut cependant être attentif à ne pas pérenniser le statut du tutoré, car à la longue elle peut inscrire la personne dans un statut de dépendance et lui conférer un statut social moins valorisant. Il est donc important que le statut de tutoré soit provisoire, seulement lié à une expérience spécifique ou à une situation particulière. Pour cela, certains professeurs pratiquent d'ailleurs le "tutorat alterné" ou le "tutorat réciproque".

Un cycle 8-10, une classe de 4^{ème} année. Les élèves travaillent par groupes de 3 ou 4. L'enseignante a mis ensemble un ou deux élèves qui maîtrisent bien l'ensemble des compétences en maths et en langue, un élève qui maîtrise moins bien les compétences de maths et un élève qui maîtrise moins bien les compétences de langue. Les élèves retravaillent sur des fiches

qu'ils ont faites la veille. Ces fiches sont faites d'exercices de maths et de grammaire sans progressivité. Les élèves avaient la consigne de faire ce qu'ils pouvaient et mettre une croix à côté des exercices qu'ils ne savaient pas. Ils doivent aujourd'hui s'entraider pour faire ce qu'ils n'ont pas su faire la veille.

Un dispositif multiple

Dans un souci de clarification, nous avons détaillé successivement, un certain nombre de pratiques qui peuvent être des pratiques de pédagogie différenciée. Mais il existe des organisations de classes particulières qui favorisent un enseignement différencié recouvrant les critères de plusieurs des pratiques détaillées ci-dessus.

Un cycle 10-12, organisé en permanence en pluri-âge ou vertical. Le groupe cycle constitué d'élèves 5^{ème} et de 6^{ème} année et de deux titulaires, dispose de deux locaux proches. Le travail des élèves est organisé en ateliers sur lesquels ils tournent par groupes de 6. Les ateliers fonctionnent en totale autonomie exceptés deux ateliers: un atelier maths et un atelier français auquel se consacrent totalement les deux titulaires.

On voit que dans cette organisation de classe peuvent se rencontrer tous les caractères de la pédagogie différenciée. Les petits groupes sont propices:

- à une différenciation par les démarches élaborées par les élèves et donnant lieu à débat.
- à l'observation attentive, par l'enseignant, de chaque élève. Cette observation permet de repérer ce qui constitue une difficulté pour chacun d'entre eux, d'émettre des hypothèses pour interpréter celles-ci et de proposer à l'élève concerné une situation qui, par les ressources proposées et les contraintes imposées, lui permettra de surmonter l'obstacle repéré.
- à un travail collectif, à partir de fiches, dans les ateliers autonomes qui mettent en jeu des compétences de haut niveau (et non seulement des procédures de base) puisqu'il s'agit d'aborder des situations complexes.

Autonomie des élèves

Dans le cadre de la pédagogie différenciée, il est souvent utile, comme on l'a vu à la rubrique précédente, que les élèves puissent à certains moments travailler seuls. D'où la volonté que les élèves soient **autonomes**. Dans la pratique, cette autonomie est souvent évoquée par les enseignants comme étant une condition *sine qua non* de la pédagogie différenciée.

Mais l'autonomie est aujourd'hui envisagée comme une compétence qui se construit progressivement à l'école primaire. Selon certains auteurs (Lahire, 2001), elle comporte deux aspects étroitement intriqués:

D'une part, la capacité d'être autonome des élèves est de toute évidence liée à l'existence de **règles explicites** qui permettent de libérer les élèves de la dépendance personnelle exclusive à l'égard de l'enseignant. En effet, si l'enseignant n'explique pas les consignes, les règles et les objectifs visés, il n'installe pas un système dans lequel les élèves sauront, sans avoir

à le demander, s'ils ont le droit de faire telle ou telle chose. Leur degré d'autonomie serait dès lors réduit à zéro. Par conséquent une des conditions pour que les élèves deviennent progressivement autonomes est la plus grande explicitation possible des règles.

D'autre part, l'autonomie dont l'enseignant a besoin pour faire travailler les élèves par eux-mêmes n'est pas une aptitude générale dont l'élève pourrait être doté avant d'arriver à l'école. C'est une autonomie dans le travail scolaire et, par suite, elle ne se construit que dans le contexte scolaire. Elle s'inscrit dans la culture d'école par rapport à des **règles de discipline** et par rapport à des **savoirs écrits**. Elle renvoie notamment à des pratiques telles que la lecture silencieuse, la mise en place de consignes écrites, l'utilisation de fichiers d'exercices autocorrectifs, du dictionnaire ou d'autres référentiels. Elle est souvent évoquée par les enseignants comme étant une condition *sine qua non* de la pédagogie différenciée. Mais le travail en autonomie n'est pas pour autant un travail totalement extérieur au regard formateur de l'enseignant. Il peut s'inscrire, au contraire, dans une dynamique de travail en groupes: pendant que l'enseignant s'occupe activement de certains élèves, d'autres travaillent seuls ou en équipe. Pour l'enseignant, il s'agit donc d'instaurer un rapport moins "directif" aux élèves qui permet à ceux-ci de s'approprier le savoir: ils doivent se poser des questions, aller chercher des informations dans un livre, un manuel, un dictionnaire.

Un exemple courant du travail en autonomie est celui de la lecture d'un article. Dans une classe 5^{ème}-6^{ème}, les enfants choisissent un ou plusieurs articles dans le journal Le Soir Junior. Chaque enfant avance dans la lecture du journal à son rythme. Mais ce qui rend ce type de travail autonome intéressant, c'est l'exigence supplémentaire que l'enseignante a donné aux élèves, qui est de garder à l'esprit l'idée qu'à un autre moment de la journée, ils devront raconter l'article aux autres enfants.

Cette dimension de retour à l'ensemble de la classe présente l'avantage de stimuler les enfants à s'approprier le savoir, afin de pouvoir le transmettre aux autres élèves. Cela illustre une prise en charge par les enfants de leur activité intellectuelle. Ils sont placés dans une situation de lecture en autonomie, mais cette situation a aussi un but pour le groupe.

On peut donc parler de responsabilisation de l'enfant dans les tâches qui lui sont confiées. Au lieu d'imposer de l'extérieur un article à tous les enfants, l'enseignant offre aux élèves la possibilité d'un choix relatif. Dans cette logique, il est intéressant de constater que certains enseignants ont l'assurance qu'il y a des enfants qui n'arriveront jamais à être autonomes et dont il faut tout le temps s'occuper. Ce type d'affirmations inscrit l'élève dans une dynamique paradoxale dans laquelle l'enseignant exige de lui de devenir autonome, mais reste persuadé qu'il en est incapable et donc lui enlève toute opportunité allant dans ce sens.

À ce propos, il semble important d'insister sur le fait que l'autonomie s'acquiert progressivement et qu'à la fois l'élève et l'enseignant ont un rôle à jouer dans ce processus: l'élève doit pouvoir progressivement développer sa capacité à travailler seul, tandis que l'enseignant doit pouvoir assurer à la fois une présence suffisante soutenant l'effort de l'élève et un espace

libre pour que celui-ci puisse s'aventurer dans la découverte et la conquête d'un savoir autonome. Celles-ci comprennent idéalement non seulement l'entrée libre dans une problématique donnée, mais aussi la possibilité de s'auto-évaluer, de vérifier son propre avancement.

Dans un cycle 10/12, un exemple du travail autonome en calcul écrit. En passant entre les bancs, l'enseignante distribue aux élèves leur cahier de devoir où ils ont dû faire des exercices de calcul écrit. Elle a préparé aussi pour chaque élève une fiche autocorrective où sont repris les exercices qu'il n'a pas réussis et où il peut, après correction, vérifier les bonnes réponses (premier pas du travail en autonomie). À certains élèves, elle donne également des exercices supplémentaires choisis en fonction de leurs erreurs (deuxième pas). Les élèves qui ont réussi tous les exercices, peuvent aller chercher eux-mêmes des fiches avec des exercices supplémentaires qu'ils ont envie de faire (troisième pas du travail en autonomie).

Ce qu'il est intéressant de noter dans cet exemple, c'est que ce n'est pas seulement l'enseignant qui corrige. C'est aussi l'élève qui doit s'auto-corriger. Mais pour cela il sait exactement ce que l'on attend de lui et où il peut trouver les manuels, fichiers autocorrectifs ou autres référentiels qui vont le guider dans son travail.

Dans ce contexte, un des obstacles pratiques de la pédagogie de l'autonomie est son caractère très coûteux du point de vue de l'investissement de temps et souvent aussi du point de vue financier. En effet, les enseignants témoignent souvent du fait qu'une telle démarche implique un lourd travail de préparation pédagogique de manière à créer les outils (fichiers, affichages et autres) que les élèves vont pouvoir utiliser de façon autonome. On peut cependant constater que plus les enseignants travaillent en équipe et constituent des références communes, plus ces habitudes de travail en autonomie sont faciles à mettre en place.

Évaluation formative

Selon la Circulaire n°105, l'évaluation formative est un des trois axes pédagogiques essentiels de l'école de la réussite. Étant envisagée comme "l'appréciation d'un travail en progrès" elle remplit une double fonction.

Au niveau de l'élève, elle a pour fonction de lui permettre de se situer dans le processus d'apprentissage par rapport à un but à atteindre. Cet objectif peut être illustré par des situations dans lesquelles l'enseignant donne à l'élève un **feed-back** sur son travail. Ce **feed-back** permet à l'élève d'améliorer ou de perfectionner sa façon d'apprendre.

L'évaluation formative fait également prendre conscience à l'élève de son avancement, de ses réussites et des obstacles qu'il a encore à franchir pour atteindre l'objectif visé. Elle peut donc être envisagée comme un moyen contribuant à l'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage. La prise de

conscience de son avancement dépend également de la possibilité pour l'élève de dialoguer avec l'enseignant. Il s'agit, dans ce contexte d'un **dialogue formatif** qui vise à faire parler l'élève de son apprentissage et des difficultés qu'il y rencontre. C'est notamment l'aspect métacognitif* de l'évaluation formative. Il n'y a donc pas de notes, ni de sanctions. L'élève est activement engagé dans le processus d'apprentissage. Il est acteur de celui-ci et partage la responsabilité de son avancement avec l'enseignant.

Dans un cycle 10/12, les enseignants ont fait de l'habituel "Journal de Classe" un outil évaluant l'avancement des élèves au quotidien et de façon hebdomadaire. Dans le "Journal de Classe" ainsi conçu, les élèves notent au début de la semaine les informations courantes comme l'horaire de la semaine, les devoirs, mémorisations et leçons à apprendre ainsi que les travaux supplémentaires à effectuer à long terme. Mais ce qui rend son utilisation intéressante, c'est le fait qu'ils doivent vérifier, chaque soir, les tâches qu'ils ont effectuées pendant la journée et celles qu'il leur reste à faire.

Cette pratique présente l'avantage d'être à la fois une évaluation formative, puisque c'est la récapitulation d'un travail en progrès et une auto-évaluation, dans le sens où elle est effectuée par l'élève lui-même et l'amène à prendre conscience de l'avancement de ses travaux.

Au niveau de l'enseignant, l'évaluation formative a pour fonction de l'aider à réguler les processus d'apprentissage des élèves. Un exemple illustrant cette fonction est celui d'un enseignant qui cherche à orienter l'apprentissage d'un ou de plusieurs élèves dans la direction la plus appropriée à la maîtrise d'une compétence visée. Il s'agit dans ce cas d'une sorte de **guidance** qui doit permettre à l'élève de découvrir les procédures qui vont lui permettre de progresser dans son apprentissage.

Dans un cycle 10/12, au sein d'une classe pluri-âge, les enseignantes pratiquent régulièrement une évaluation qu'elles ont intitulée "Je fais le point". C'est une évaluation brève ciblant les différents objectifs (entre 4 et 8) d'un bloc matière. Il y a 4 "Je fais le point" par année du cycle, mais un enfant de 5^{ème} année peut essayer de faire les "Je fais le point" de la 6^{ème} année s'il a réussi tous ceux de son année et l'inverse – si un enfant de 6^{ème} éprouve des difficultés dans un bloc matière, il peut refaire un ou plusieurs "Je fais le point" de l'année précédente afin de se rappeler ce qu'il a déjà dû apprendre.

Cette évaluation devient formative puisqu'elle a comme but de former les enfants au type de raisonnement qu'il faut avoir pour réussir l'épreuve et ceci indépendamment du nombre de fois qu'ils doivent la refaire durant le cycle en question.

Pour cela les enfants en difficulté reçoivent des fiches appelées "Ateliers Matière et Travail Individuel" qui reprennent les "Je fais le point" qu'ils n'ont pas encore réussis et leur proposent des activités supplémentaires à faire.

* La métacognition est la connaissance que la personne a de ses propres processus cognitifs et son aptitude à utiliser cette connaissance à bon escient.

On pourrait dire que c'est une des manières, pour l'enseignant, d'ajuster sa didactique et d'adapter les travaux à donner en fonction des erreurs commises par les élèves.

Grâce à l'évaluation formative, l'enseignant peut également ajuster ses stratégies didactiques en fonction des erreurs des élèves. Cet ajustement ne peut s'inaugurer que dans la mesure où les erreurs ne sont pas sanctionnées, mais intégrées **dans le processus d'apprentissage**. L'erreur est considérée dans ce contexte comme une logique dont la déconstruction progressive permet d'amorcer un travail constructif et formateur.

Une illustration de ce type de travail sur les erreurs a été observée dans un cycle 10/12. Il s'agit d'un travail de réécriture des brouillons. L'enseignante a inventé un code pour que les élèves puissent facilement identifier leurs erreurs.

D: problème d'orthographe, chercher dans le dictionnaire
B: problème de conjugaison, chercher dans le Bescherelle
V: manque un ou plusieurs mots
~: mots ou phrases incorrectes
?: problème de grammaire, réfléchir
...

Ce qui est intéressant dans ce type de pratiques, c'est également le fait de renvoyer l'élève en fonction de ses erreurs vers des référentiels qui lui permettront de corriger ses erreurs et d'améliorer ses performances.

Envisagées dans cette optique, l'évaluation formative, mais aussi l'auto-évaluation, peuvent devenir des outils de travail, des moyens de construction progressive du savoir. Comme le montrent les exemples, l'enseignant joue un rôle de guide, d'accompagnateur du travail des élèves en vue de l'amélioration de leurs compétences.

L'évaluation formative et la pédagogie différenciée sont deux volets d'une même action de différenciation pédagogique bien conduite.

Équipe pédagogique

Dans la circulaire n° 105, le bon fonctionnement des équipes pédagogiques est envisagé comme une des conditions de base pour la mise en place effective des cycles et des étapes.

Il semble aller de soi qu'une équipe dans laquelle les enseignants entretiennent de bonnes relations entre eux ne peut qu'être favorable à leur travail commun. Il est cependant rarement possible de choisir ses collègues de travail. De plus les situations scolaires sont souvent très sollicitantes du point de vue relationnel et peuvent parfois générer des conflits. Afin d'assurer un fonctionnement en équipe optimal pour la réalisation d'une école de la réussite et d'éviter que des

relations interpersonnelles devenues problématiques aient des répercussions négatives sur la qualité de travail des enseignants, il faut veiller au respect de deux règles fondamentales:

- **Le professionnalisme**: il est important pour les enseignants faisant partie d'une équipe pédagogique d'instaurer des rapports professionnels, c'est-à-dire soumis à un but pédagogique commun, au-delà de toute divergence personnelle ou idéologique. Au-delà même de ce principe, il est toujours confortable pour un enseignant de prendre une certaine distance émotionnelle vis-à-vis de ce qui se passe à l'école. Il s'agit de dépersonnaliser les problèmes. Cette attitude est indispensable dans la relation aux élèves (Rey, 1998), afin de ne pas ressentir comme une atteinte personnelle certains de leurs comportements; mais elle est également bienvenue dans la relation de l'enseignant avec ses collègues.
- **Un but pédagogique commun**: ce but pédagogique partagé par tous les enseignants est celui de faire réussir tous les élèves en accordant leurs efforts afin d'y parvenir. C'est pour aider les équipes à se donner ce but pédagogique commun que nous présentons, dans la troisième partie de ce guide, une démarche de réflexion qui peut être aussi bien individuelle que collective.

Par ailleurs, la cohérence des équipes pédagogiques est souvent tributaire de la coordination entre les enseignants d'un même cycle et d'une même étape ainsi que de celle qui existe entre les différents cycles d'une même école. Cette coordination exige la mise en place de *concertations* intra-cycles et intra-étapes, ainsi que des concertations inter-étapes, afin de définir la spécificité de chaque cycle et de garantir la continuité des apprentissages tout au long du processus éducatif. Ces temps de concertation permettent aux équipes de se construire un langage commun et d'établir des consensus qui rendront cohérentes les pratiques pédagogiques de l'école.

Il semble intéressant d'utiliser l'hétérogénéité des équipes enseignantes pour mieux gérer l'hétérogénéité des élèves. Mais pour que cette hétérogénéité n'empêche pas le travail d'équipe, chaque enseignant doit nécessairement renoncer à considérer sa pratique comme la seule démarche acceptable. En effet toutes les méthodes ne sont pas également efficaces avec tous les élèves.

Les enseignants rencontrés ont relevé un certain nombre de points décisifs qui ont fait de leurs temps de concertations de cycles et d'étapes l'outil d'un authentique travail d'équipe. Ces points peuvent être au niveau de l'organisation des concertations:

"Nous avons fait un grand pas quand nous avons intégré les concertations dans nos horaires de fourches."

Ces points peuvent également être liés à l'organisation des groupements d'élèves et du travail enseignant:

"Depuis que nous organisons des ateliers en vertical, nos concertations ont cessé d'avoir un aspect purement théorique ou organisationnel. Nous sommes obligés de nous entendre sur la continuité et nous nous sentons vraiment responsables des apprentissages des élèves de tout le cycle."

Par ailleurs, les enseignants, partenaires de cette recherche, disent également qu'ils ont beaucoup gagné dans ce travail en équipe:

- en mutualisant leurs efforts (les préparations de classe et les ressources pédagogiques mises en commun donnent lieu à des échanges pédagogiques propices à la continuité):

“Au niveau préparation, qu'on travaille pour 30 ou 50 élèves, c'est pareil. Pour préparer, on peut s'aider et gagner du temps pour le reste.”

- en s'épaulant pour mieux surmonter les difficultés:

“On s'épaula mais il ne faut pas avoir de chute de moral en même temps!”.

Année complémentaire dans l'étape

Que se passe-t-il quand un élève, malgré tous les efforts des enseignants, n'a pas atteint, en fin d'étape les compétences prévues par les Socles? On sait bien la solution qui est apportée par le fonctionnement traditionnel de l'école: c'est le redoublement. Or précisément, la mise en place, des cycles et des étapes, voudrait éviter ce moyen:

- D'une part, le passage de l'unité temporelle scolaire de une année à plusieurs années signifie qu'on ne fait pas doubler des élèves en cours d'étape. Cet engagement au non redoublement des élèves en cours d'étape peut avoir des effets très stimulants pour les équipes. Ainsi cette équipe d'école partenaire de la recherche déclarait:

Ce qui a changé pour nous, ça a été de dire: à l'intérieur de l'étape on ne fait pas doubler. Les 4-5 enfants tangents, dans un système normal, on dirait: “ils redoublent la 1^{ère}”. Ici, on les a fait monter et il y en a 3 qui ont démarré. Pourtant au début, j'y croyais pas...

- Mais il faudrait aussi éviter le redoublement en fin d'étape. En effet les recherches en pédagogie tendent à montrer que le doublement n'est pas le meilleur moyen pour réduire les difficultés scolaires d'un élève.

Car, d'une part le redoublement consiste, la plupart du temps, à faire refaire à l'élève une deuxième fois le cheminement qui n'a pas réussi, la première fois, à le faire réussir. Cette reprise à l'identique n'est donc pas la meilleure manière de l'amener à réduire ses difficultés. D'autre part, le redoublement n'est pas un moyen pédagogiquement économique: un élève qui doit redoubler n'a, en général, pas un bilan totalement nul: il a acquis certaines des compétences prévues. Et pourtant, c'est l'ensemble des enseignements qu'on lui fait reprendre, alors qu'il vaudrait mieux qu'il ne recommence pas ce qu'il maîtrise bien et qu'il puisse consacrer plus de temps à la construction des compétences qu'il ne possède pas encore.

Enfin le redoublement provoque souvent chez l'élève concerné un sentiment d'échec, une dépréciation de lui-même d'autant plus grande que ses difficultés deviennent visibles publiquement.

Mais il ne serait pas satisfaisant pour autant de faire passer à l'étape suivante des élèves qui n'ont pas acquis l'essentiel des compétences qui doivent être dominées à la fin de celle-ci: car ce serait envoyer l'élève à la rencontre de difficultés qui deviendraient vite insurmontables.

C'est pour faire face à ce problème qu'on peut envisager un temps complémentaire attribué aux élèves en difficulté. C'est ce qu'on appelle communément “l'année complémentaire”.

C'est un dispositif destiné à assurer le fonctionnement efficace d'une école de la réussite. Sa différence avec le redoublement tient à ce que l'élève en année complémentaire va recevoir un programme qui évitera la répétition de ce qu'il a déjà suivi et qui sera spécialement adapté à ses besoins d'apprentissage.

Pour éviter un recours trop fréquent à un maintien d'une année dans l'étape, il est nécessaire d'envisager un **soutien pédagogique** à l'enfant dès que celui-ci présente des difficultés. Enfin, pour garantir la cohérence de cette démarche exceptionnelle que constitue l'année complémentaire, il est essentiel de pouvoir proposer aux élèves, en bénéficiant, un programme pédagogique adapté tenant compte à la fois des acquis déjà réalisés et des lacunes qu'il leur reste à combler afin de satisfaire aux exigences des Socles.

Par ailleurs, le fait de bannir toute reproduction de ce qui a été déjà fait les années précédentes explique à la fois la difficulté de mise en place d'un tel dispositif et sa réelle utilité. C'est également ce qui différencie l'année complémentaire dans le cycle d'une année de redoublement.

Dans la pratique on peut identifier deux obstacles, à la mise en place de cette année, fréquemment évoqués par les enseignants:

- Une difficulté d'organisation d'un tel dispositif.
- Une certaine croyance dans l'efficacité d'un redoublement, et c'est là peut-être l'obstacle majeur. Car, comment trouver des solutions organisationnelles lorsqu'on n'y croit pas vraiment? On voit dans les résultats de l'enquête que nous avons menée que cette croyance est encore bien présente (voir annexe 2: outil n° 9).

Il semblerait pourtant qu'il soit possible d'organiser l'année complémentaire dans le cycle et que certains types d'organisation en cycle soient plus favorables au bon fonctionnement d'un tel dispositif. L'**organisation en classes pluri-âge** présente notamment un double avantage pour les enfants bénéficiant de cette mesure. Elle leur permet tout en restant dans leur groupe de référence de pouvoir travailler, selon leur niveau, avec l'un ou l'autre groupe de la classe sur les compétences qui leur sont nécessaires. De même, ce qui facilite dans certaines écoles ce type de travail, c'est la **concordance des horaires de certaines disciplines** entre les différentes classes d'un cycle ou, plus globalement entre les différents cycles de l'école, de manière à rendre possible qu'un enfant en année complémentaire circule entre les classes de niveaux différents en fonction de ses besoins.

Dès que des enseignants peuvent travailler “en parallèle” (classe pluri-âge – 3^{ème}-4^{ème} – par exemple), ils peuvent établir une programmation commune, garder une, deux, trois heures hebdomadaires de travail commun, construire ensemble des épreuves d'évaluation, analyser les résultats obtenus à ces épreuves pour repérer les difficultés de leurs élèves. À partir de ces résultats, ils peuvent décider, dans les heures de travail commun, de se consacrer aux besoins des élèves. Cette possibilité d'intervenir régulièrement auprès des élèves peut permettre de limiter considérablement le recours à une année complémentaire.

Cependant, quand une année complémentaire s'avère nécessaire, cette organisation permet d'être au plus près de l'élève et de lui proposer d'aller dans le groupe de besoin adapté mais aussi parfois dans la classe parallèle, où l'enseignant, au sein de la même programmation, organise une séquence d'apprentissage dont la méthodologie peut mieux convenir à certains élèves qu'à d'autres.

Groupements des élèves et organisation du travail enseignant

Comme le rappelle la circulaire n° 105, “il importe de ne pas confondre le concept de “cycle” avec celui de “groupement d'élèves”. Le premier est imposé à chaque école et permet d'assurer la continuité des apprentissages et la pratique d'une pédagogie différenciée; le second est propre à chaque établissement, il relève de l'organisation structurelle que celui-ci met en place pour atteindre ces objectifs. Cette organisation doit tenir compte des réalités locales et ne peut dès lors se concrétiser partout par les mêmes structures.”

Cependant l'organisation structurelle des cycles et des étapes doit nécessairement impliquer que le ou les enseignants du cycle et de l'étape pensent l'organisation de leur enseignement sur toute la durée du cycle (c'est-à-dire 2 ou 3 ans), voire de l'étape (c'est-à-dire 4 à 5 ans) et non pas sur une seule année scolaire (c'est-à-dire sur 9 à 10 mois) comme on pouvait le faire avant les cycles.

Dans les faits, comme dans les recommandations officielles, on distingue plusieurs grands types d'organisation, ou regroupement des élèves, qui permettent cela :

1. LA CLASSE “PLURI-AGE” (ou “verticale”), c'est-à-dire la classe composée d'élèves des deux âges du cycle: 6-8, 8-10 et 10-12.

Puisqu'il existe un cycle 5-8, on pourrait imaginer des classes verticales qui regroupent des élèves de 3^{ème} maternelle, 1^{ère} et 2^{ème} primaires; mais pour des raisons matérielles et institutionnelles, de telles classes à trois niveaux sont rares. En revanche, les classes pluri-âge à deux niveaux sont assez fréquentes; mais il faut noter que dans les petites implantations dans lesquelles il y a moins de classes que d'années d'études (autrement dit les implantations à moins de six classes), il y a

par la force des choses des classes pluri-âge. Mais il ne s'agit pas alors d'un choix pédagogique correspondant à la mise en place des cycles et des étapes.

Les classes verticales, parce qu'elles sont clairement hétérogènes, incitent les enseignants à pratiquer la pédagogie différenciée, ce qui est positif. Du même coup, ce sont des classes dans lesquelles il est moins difficile qu'ailleurs, d'accueillir un élève qui fait une année complémentaire dans l'étape: la fréquence et la variété des activités individuelles et en sous-groupes permettent plus facilement de lui constituer un programme sur mesure.

En ce qui concerne les effets positifs du mélange des âges, il y a d'abord les effets cognitifs: les discussions entre enfants de niveaux différents sur une situation-problème peuvent contribuer à faire progresser certains d'entre eux (conflit socio-cognitif). Mais cela n'est pas systématique.

D'autre part, une classe verticale contribue certainement à développer les capacités socio-affectives des enfants, grâce aux interactions plus riches et plus complexes que celles qu'on trouve dans une classe “uni-âge”. Elle a donc des intérêts éducatifs en tant que lieu de vie. Elle peut provoquer chez les jeunes la volonté d'acquérir les compétences dont ils sont témoins chez les plus âgés et chez ces derniers la prise de responsabilité et l'engagement dans des relations d'aide. Par là, elle a des effets motivationnels et donc des effets cognitifs indirects.

2. LA CLASSE OÙ L'ENSEIGNANT MONTE AVEC SES ÉLÈVES, c'est-à-dire la classe que l'enseignant suit pendant toute la durée du cycle (on dit couramment qu'il “monte” avec sa classe).

Le maintien du même maître devant un groupe d'élèves durant deux ans est évidemment favorable à assurer la **continuité** dans le cycle (voir, ci-avant, la rubrique “continuité”). L'inconvénient est qu'un tel fonctionnement ne garantit pas la continuité dans l'étape et entre les étapes car il n'exige pas absolument le travail des enseignants en équipe; or ce travail en commun est très favorable à la créativité pédagogique, notamment en matière de pédagogie différenciée.

3. LA CLASSE OÙ SE PRATIQUENT DES DÉCLOISONNEMENTS, c'est-à-dire que les groupes de base, ou classes, de tous les élèves d'un même cycle sont à certains moments de la semaine, voire de la journée, redéfinis et modifiés en fonction de critères décidés par l'équipe de cycle: besoins, projets, tutorat, etc. On rassemble, pour une activité précise, des élèves appartenant à plusieurs classes de même niveau ou de niveaux différents.

C'est évidemment un bon moyen de pratiquer la pédagogie différenciée, quand on constitue les groupes sur la base de besoins cognitifs semblables, avec des tâches répondant à ces besoins. En outre, là encore, cela permet de construire un programme individualisé pour un élève en année complémentaire.

On peut aussi opérer ces regroupements moins directement liés à l'acquisition de compétences cognitives, par exemple dans le cadre de projets. C'est évidemment moins immédiatement utile à la performance scolaire, et donc à la réussite de tous; par suite il faut éviter d'y consacrer trop de temps. Mais cette manière de faire peut avoir un rôle relationnel et donc des effets indirects sur la réussite.

Un cycle 8-10 comporte quatre classes: une classe de 3^{ème}, une classe de 4^{ème}, une classe multi-âge 3^{ème}-4^{ème} et une classe passerelle (primo-arrivants). On organise, d'une manière régulière, un décloisonnement en cinq groupes dont chacun rassemble des élèves venant des quatre classes. L'activité de ces groupes est centrée sur le thème de la forêt. Elle débouche sur la présentation orale du travail de chaque groupe devant les autres. Lors de cette présentation, la prise de parole publique par les élèves primo-arrivants constitue pour chacun une conquête à la fois linguistique et personnelle.

Dans cet exemple, le travail sur la forêt permet certainement l'acquisition de certaines connaissances et le renforcement de compétences. Mais c'est aussi et surtout un bon instrument d'intégration des élèves primo-arrivants.

4. LA CLASSE AVEC SPÉCIALISATION DES INSTITUTEURS, c'est-à-dire que l'équipe de cycle, voire l'équipe d'étape, se répartit les compétences à enseigner. Autrement dit, devant les élèves d'une classe, plusieurs enseignants se succèdent pour y enseigner différentes choses. On appelle parfois cette organisation "assouplissement du titulariat".

Cette répartition peut être disciplinaire, c'est-à-dire qu'un enseignant va se spécialiser dans certaines disciplines qu'il enseignera à tous les élèves du cycle. L'avantage est évidemment qu'il pourra alors approfondir ses connaissances didactiques dans ces disciplines. Toutefois, le fait pour un instituteur d'avoir à enseigner l'ensemble des disciplines à une classe, appelé aussi polyvalence de l'enseignant, permet une meilleure intégration des disciplines les unes aux autres. C'est là un aspect important de l'approche par compétences. Car une compétence de troisième degré (voir ci-dessus la rubrique *compétence*) consiste à savoir choisir, parmi plusieurs procédures, celles qui conviennent à une situation inédite et complexe. Par suite, la confrontation à des situations pluri-disciplinaires est certainement un facteur positif pour l'acquisition et l'évaluation des compétences. Certains réseaux ont d'ailleurs choisi d'interdire ce type d'organisation du travail enseignant. Cependant, lorsque le partage des disciplines relève d'une volonté commune, négociée et réversible et que les enseignants travaillent véritablement en équipe, la polyvalence de l'équipe pédagogique supplée à, et peut même présenter d'autres avantages, la polyvalence de l'enseignant seul dans sa classe.

Dans la classe avec spécialisation, la répartition peut également être transdisciplinaire, c'est-à-dire que les enseignants se spécialiseront dans l'enseignement de certaines compétences prises dans plusieurs disciplines: un enseignant gèrera un atelier "mesures" pour l'ensemble des élèves du cycle, il encadrera également un atelier "écriture de textes narratifs", tandis

que son collègue s'occupera d'un atelier "expérimentation scientifique" ainsi que d'un atelier "écriture de textes poétiques". Cette façon de faire ne nuit donc pas à la construction d'activités intégrées réunissant plusieurs disciplines. Elle offre aussi l'avantage que plusieurs enseignants ont les mêmes élèves. D'après le témoignage recueilli dans plusieurs écoles, "partager" les mêmes élèves facilite le contact entre enseignants et donc le travail en équipe.

5. LA CLASSE "D'ALLURE PLUS TRADITIONNELLE" dans laquelle des enfants de même âge sont pris en charge chaque année par un titulaire différent. Cela n'empêche évidemment pas de respecter la continuité des apprentissages, pratiquer la pédagogie différenciée et l'évaluation formative. Mais assurer la continuité exige, dans ce cas, un travail d'équipe et de concertation très étroit.

Voici cinq modalités de mise en place des cycles. Mais dans certaines des écoles qui ont collaboré à cette recherche, les enseignants organisent les regroupements d'élèves en empruntant à plusieurs de ces modalités.

Certaines équipes d'école ont décidé d'adopter le même type de regroupement des élèves pour tous les cycles. Cependant, dans certaines d'entre elles, les enseignants de cycle adaptent ce regroupement en fonction de contraintes propres à leur cycle, mais également en fonction de ce qu'ils "se sentent prêts" à faire, voire de ce qu'ils ont envie de faire. Rappelons-le, il faut rentrer progressivement dans le cycle, s'assurer de la solidité de chaque pas qui mène plus loin vers la réussite de chaque élève.

Ainsi dans une école partenaire de la recherche, l'équipe d'école a décidé de structurer tous les cycles en classe "pluri-âge". Une des enseignantes de 8-10 ne se sentait pas complètement assurée de pouvoir travailler en permanence en verticale. Les deux enseignantes du cycle ont donc décidé de continuer l'enseignement de certaines disciplines en horizontal.

Les équipes pédagogiques redoublent d'astuces pour améliorer le fonctionnement des organisations qu'elles ont mis en place:

Une équipe de 5-8, a choisi, pour chaque classe, groupes de référence pluri-âge 3^{ème} maternelle, 1^{ère} et 2^{ème} primaire, un nom d'animal totem et une couleur de panier. Dans chaque classe, les élèves disposent d'un panier à la couleur de la classe. En arrivant le matin, les enfants déposent le contenu de leur cartable dans leurs paniers respectifs. Quand ils doivent travailler en groupe mono-âge, ils se déplacent dans l'école avec leurs paniers.

Une équipe de 10-12, fonctionnant en pluri-âge permanent dans un cycle complètement décloisonné et avec une organisation des élèves sur une tournante de 7 ateliers, a installé des étagères dans le couloir des salles de classe. Chaque matin, les élèves déposent le contenu de leur cartable dans leur casier.

Cet astucieux système est intéressant à plusieurs titres :

- Pour les élèves de 5-8, le panier constitue un espace privé, l'élaboration d'une intimité mobile, qui leur permet de se sentir en sécurité dans plusieurs lieux scolaires.
- Par ailleurs, il est pour l'enseignant un outil de gestion de la classe. Les élèves ne perdent plus de temps à chercher désespérément dans le fond de leur grand cartable les objets scolaires directement visibles dans leur panier. Les élèves ne perdent plus de temps à retourner prendre les objets scolaires oubliés dans la classe précédente.
- Le panier ou le casier sont, en 5-8 comme en 10-12, des outils de gestion de l'espace: plus de cartable qui traîne dans les allées.
- Le fait que les objets soient placés dans un casier du couloir, dans le cas du cycle 10-12 évoqué, est également un véritable instrument au service du multi-âge, puisque tous les élèves, qu'ils soient en 1^{ère} année ou en 2^{ème} année du cycle, mettent ensemble, dans cet espace neutre que constitue l'étagère du couloir, leurs outils de travail.

Il est fait référence à la classe, mais il ne s'agit pas de classe d'âge. Il s'agit de groupe de base guidé par un enseignant référent. On est très loin de l'idée de classe telle qu'on l'entendait avant le décret de 1995 hormis dans les écoles qui avaient devancé l'obligation de mise en place des cycles. Le groupe de base est donc guidé par un enseignant référent et globalement instruit, éduqué, piloté par l'équipe d'enseignants du cycle et idéalement de l'étape.

Points de vigilance pour se mettre en cycle et en étape

Rassurer les parents

Tous les parents ont le souci de l'avenir de leurs enfants, tous savent également que cet avenir se construit, en grande partie et très souvent, à l'école. L'école est donc l'institution vers laquelle tous les regards se tournent; chaque parent, attendant de l'école le meilleur pour son enfant, scrute les moindres évolutions de l'école. Or on le sait bien, les pratiques scolaires innovantes, parce qu'elles ne correspondent pas à ce qu'ont connu les parents dans leur passé scolaire, peuvent les déstabiliser. Et chaque enseignant sait bien que les angoisses, les incertitudes des parents peuvent gêner l'apprentissage de l'enfant. De plus, sur un marché scolaire concurrentiel tel que l'est celui de la Belgique, les équipes doivent être très attentives à ce qu'elles montrent de leur travail.

Dans la manière dont apparaît le travail en cycle, qu'est-ce qui peut déconcerter les parents? Le groupe pluri-âge ("si mon enfant travaille avec des enfants plus jeunes, il risque de perdre son temps!"), le temps que demande l'apprentissage de compétences de haut niveau alors que les parents sont impatients de voir des résultats, ("il ne sait pas encore lire, alors que son cousin, du même âge, lui sait déjà!"), l'incompatibilité entre

l'objectif des cycles, c'est-à-dire la volonté de faire réussir chaque élève, et une logique de note et de classement ("je veux que mon enfant soit le premier de la classe!"). . . C'est vrai, c'est parfois un peu désespérant de savoir que l'on fait du bon travail et de devoir, sans cesse cependant, expliquer, justifier. . .

Certes les enseignants ne travaillent pas pour les parents, plutôt avec eux, et ils savent souvent trouver des mots, des objets, des pratiques qu'ils donnent à voir aux parents pour rassurer ceux-ci. Cette fonction d'assurance peut être liée à certains travaux de leurs enfants donnés à signer par les parents, cela peut-être aussi la fonction d'un cahier ou porte-folio des apprentissages de l'enfant, cela peut-être la fonction de petites lectures ou exercices donnés à faire à la maison.

Dans ce cycle 10-12, les enfants tiennent un "journal de classe". Chaque lundi, les enseignants notent au tableau l'horaire hebdomadaire. Chaque soir, les enfants font le bilan sur leur "journal de classe" de ce qu'ils ont fait dans la journée ainsi que les travaux à long terme qu'ils doivent faire. Ce journal de classe suit les enfants partout en classe, à la maison. Les parents peuvent y inscrire un mot. C'est un médiateur entre les parents et les enseignants.

Cette fonction d'assurance peut également être liée à des moments de rencontre entre les parents et **tous** les enseignants du cycle co-responsables de l'apprentissage de leurs enfants.

Le travail en cycle et en étape est incompatible avec un relâchement des exigences, bien au contraire puisque l'allongement de l'unité de temps qu'il offre, permet l'enseignement-apprentissage de compétences de haut niveau (troisième degré). C'est ce qu'il faut parfois rappeler aux parents pour les rassurer.

Tenir compte du degré d'engagement de chacun

Certaines équipes éprouvent quelques difficultés à fonctionner collectivement et donc, à se mettre en cycle. Les enseignants ne sont pas tous au même moment de leur cheminement professionnel. Certains ont peu d'expérience. D'autres sont expérimentés et encore en recherche, à la fois. D'autres, très expérimentés et proches de la pension, n'ont plus vraiment le désir de changer leur façon de travailler, etc.

Or pour travailler en cycle et en étape, par conséquent en équipe, il faut en avoir envie. Comme pour le reste, c'est-à-dire l'école de la réussite et les cycles d'apprentissage, le travail en équipe ne se décrète pas. Tout au plus, il peut exister des obligations légales de réunions et de rencontres auxquelles se soumettent les enseignants, elles ne sont cependant pas la garantie d'un véritable travail d'équipe. Certaines équipes arrivent malgré tout à des compromis avec le ou les collègues sceptique(s) quant au travail en équipe et plus globalement au travail de cycle. L'important est de ne pas rester sur un blocage total, faire un petit pas pour entrer dans les cycles, c'est déjà être en cycles. Par contre, attendre que tous les enseignants soient au même degré d'engagement, c'est risquer de ne jamais être en cycles.

Rentrer progressivement

Parfois les enseignants ne se sentent pas assez formés pour travailler en cycles et en étapes, c'est-à-dire enseigner non plus des savoirs, mais des compétences, construire une continuité pédagogique avec les autres enseignants, pratiquer une pédagogie différenciée ainsi qu'une évaluation formative, penser l'année complémentaire, etc. et faire réussir tous les élèves et chacun d'entre eux. Si on présente les choses ainsi, on peut effectivement avoir l'impression que seuls des êtres d'exception pourraient réussir la mission: l'immensité de la tâche donne plutôt envie de baisser les bras.

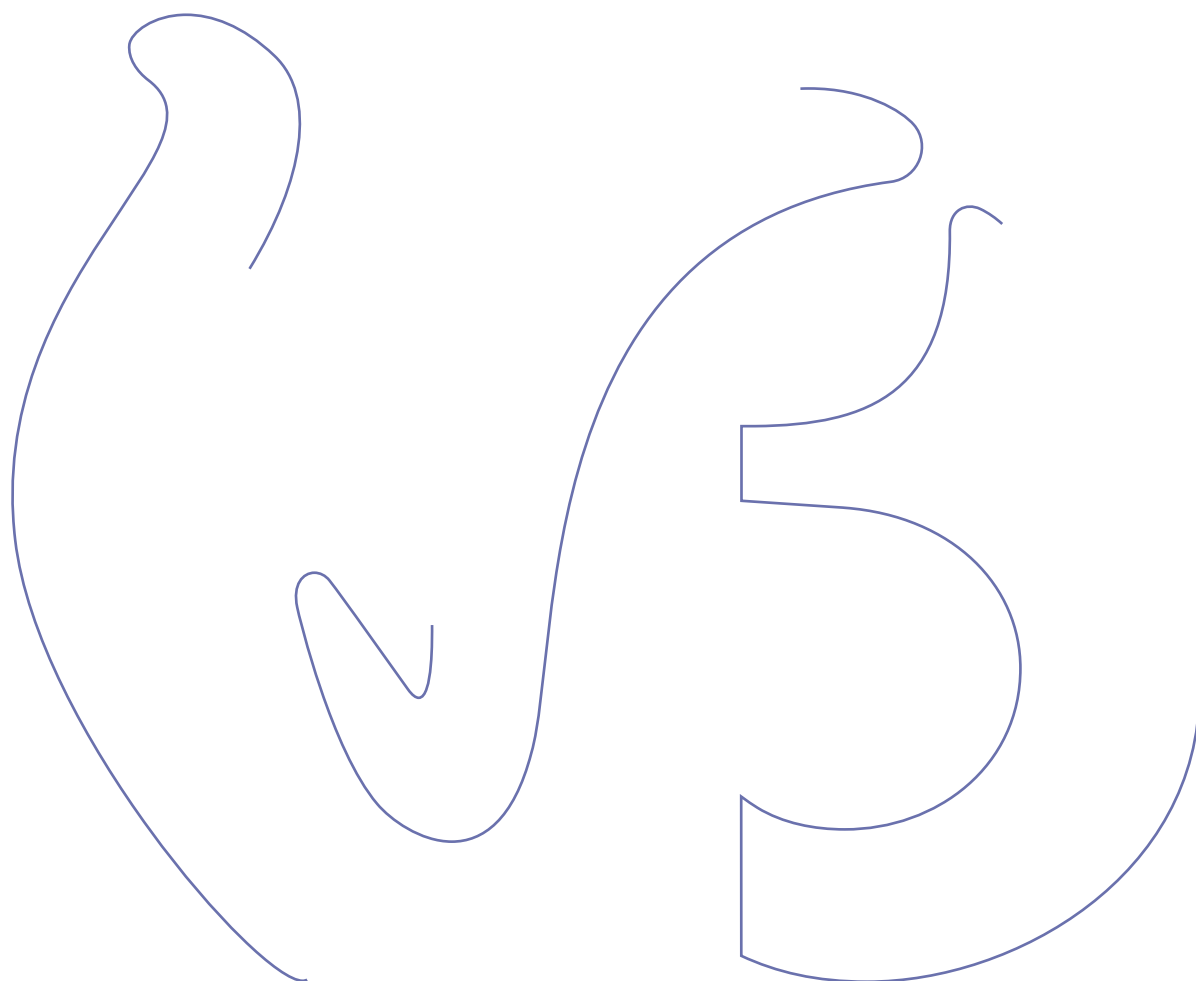
La formation très spécifique des enseignants de troisième maternelle peut leur donner le sentiment qu'ils ne seraient pas suffisamment compétents pour accompagner les élèves dans certaines disciplines jusqu'en deuxième primaire. Certes, leur formation ne leur a pas appris à enseigner en primaire, par contre ce sont souvent eux qui font entrer les enfants dans le monde de l'écrit et du nombre. Ce sont souvent eux qui font entrer les enfants dans le plaisir d'apprendre. De plus, les enseignants de maternelle ont des modalités de gestion de classe

qui ne sont pas toujours très bien connues et ni très utilisées par le monde du primaire. Les enseignants de 5-8 peuvent donc tirer un grand bénéfice du travail en commun, par les échanges qu'ils ont sur l'organisation des apprentissages mais aussi sur leurs conceptions des différentes disciplines; ils peuvent ainsi trouver un langage commun et enrichir leurs compétences respectives.

Car se mettre en cycle et en étape, ce n'est pas changer radicalement tout ce que l'on a fait jusqu'à présent. Tout comme leurs élèves, les enseignants ont besoin de continuité. Les équipes d'école qui ont participé à la recherche, à la base de ce guide, sont arrivées très progressivement au fonctionnement de cycle et d'étape qu'elles ont à présent et elles cherchent encore à l'améliorer. Mais elles disent presque toutes qu'il leur serait très difficile de revenir en arrière.

Il est proposé, dans la dernière partie de cette brochure, une démarche de réflexion pour se préparer à fonctionner en cycles et en étapes. Réfléchir seul ou en équipe autour de ces questions, c'est aller plus loin vers le cycle.

Démarche personnelle ou en équipe en vue de s'organiser en cycles et en étapes



Mode d'emploi



Cette partie peut être utilisée par une seule personne  ou par un groupe de personnes .

Elle se divise en trois sous-parties:

1. Pourquoi s'organiser en cycles et en étapes?
2. Les trois axes pédagogiques importants liés aux cycles.
3. Le non redoublement.

Contrairement à la partie 2 de cette brochure où chaque rubrique peut être lue isolément, il serait plus intéressant de suivre, ici, l'ordre proposé.

Pour chaque outil, deux possibilités s'offrent à vous:

- Si vous lisez cette brochure seul(e), quelques pistes s'adressent à vous sous la rubrique: "proposition de réflexion personnelle". Suivez les signes .
- Si vous êtes en concertation de cycle, d'étape, d'école ou tout autre groupement d'enseignants, un cheminement sous forme de questions vous est proposé sous la rubrique: "proposition de concertation". Suivez les signes .

Deux outils sont proposés pour chaque point abordé, ils peuvent être utilisés conjointement ou isolément:

- Le premier propose quelques items à propos desquels il vous est demandé de vous positionner. Vous pouvez aussi consulter en annexe les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants et de directions du fondamental.
- Le second propose des extraits de la deuxième partie de la brochure, qui constituent soit une réflexion théorique, soit des illustrations de situations vécues dans des classes de cycles 5/8, 8/10 ou 10/12.

Finalement, pour chaque point abordé, certains textes officiels vous sont proposés. Ce sera sans doute le moment de se demander si on entre dans une démarche de cycles seulement pour satisfaire à une obligation réglementaire ou si on souhaite, avant tout, chercher des moyens pour diminuer le nombre d'élèves en échec scolaire.

I. Pourquoi s'organiser en cycles et en étapes ?

I.1. Outils proposés :

Outil n°1 : On vous propose de lire toute une série de phrases. Pour chacune d'elles, il faut choisir entre 4 possibilités et entourer le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion (voir annexe 1).

Outil n°2 : On vous propose de lire les textes de la deuxième partie "Égalité des résultats" et "Compétences".

I.2. Proposition de réflexion personnelle en équipe de cycle, d'étape ou en concertation d'école

(choisissez l'une ou l'autre formule selon que vous êtes seul(e)  ou plusieurs )

Proposition de réflexion personnelle

Outil n°1 :

- Ai-je des difficultés à me positionner par rapport à ces phrases? Pourquoi?
- Mes collègues pensent-ils comme moi?
Est-ce que je souhaite en discuter avec eux?

Outil n°2 :

- Avec quoi suis-je d'accord dans ces différents textes?
- Avec quoi ne suis-je pas d'accord? Pourquoi?
- Est-ce que mes points de désaccord peuvent m'empêcher de travailler en cycle?
- Certains éléments peuvent-ils m'aider, me soutenir dans ma démarche de mise en cycle?

Proposition de concertation

Outil n°1 :

- À partir de vos différentes réponses (éventuellement anonymes) :
- Y a-t-il un accord entre nous?
 - Sur quels points sommes-nous d'accord?
Pas d'accord?
 - Quels arguments par rapport à nos choix?
 - Pour nous, est-il nécessaire d'être d'accord sur l'ensemble de ces items? Par équipe de cycle?
Dans toute l'école?

Outil n°2 :

- Sommes-nous d'accord avec ces textes?
- Quels éléments font partie de notre projet de cycle ou projet d'établissement?
- Avec quoi ne sommes-nous pas d'accord? Pourquoi?
- Est-ce que nos points de désaccord peuvent nous empêcher de travailler en cycle?
- Certains éléments peuvent-ils nous aider, nous soutenir dans notre démarche de mise en cycle?...

I.3. Texte de la circulaire 105

Le défi que veut relever l'école de la réussite, c'est d'assurer à tous les enfants la maîtrise des fondements des compétences essentielles (...) Ce défi (...) pose le problème de la démocratisation de l'enseignement non pas en termes d'égalité d'accès ou de traitement mais d'égalité de résultats. (...) Se placer dans cette

perspective n'amène certes pas à ignorer les inégalités au départ mais impose de les prendre en compte pour permettre à chaque enfant de voir ses droits à être éduqué, instruit et formé effectivement rencontrés.

II. Les axes pédagogiques

II.1. La continuité des apprentissages

a. Outils

Outil n°3: On vous propose de lire toute une série de phrases. Pour chacune d'elles, il faut choisir entre 4 possibilités et entourer le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion (voir annexe 1).

Outil n°4: On vous propose quelques pratiques de classe (voir annexe 1).

b. Proposition de réflexion personnelle en équipe de cycle, d'étape ou en concertation d'école

(choisissez l'une ou l'autre formule selon que vous êtes seul(e)  ou plusieurs )

Proposition de réflexion personnelle

Outil n°3:

- Ai-je des difficultés à me positionner par rapport à ces phrases? Pourquoi?
- Mes collègues pensent-ils comme moi?
Est-ce que je souhaite en discuter avec eux?

Outil n°4:

- Ces pratiques rejoignent-elles ma conception de la continuité des apprentissages.
- Faire le relevé de ce que je fais déjà dans ma classe.
- Qu'est-ce que je souhaite éventuellement mettre en place dans ma classe, dans mon école?
Puis-je le faire seul? Ai-je besoin de l'appui de certains collègues?

Proposition de concertation

Outil n°3:

- À partir de vos différentes réponses (éventuellement anonymes):
- Y a-t-il un accord entre nous?
 - Sur quels points sommes-nous d'accord?
Pas d'accord?
 - Quels arguments par rapport à nos choix?
 - Pour nous, est-il nécessaire d'être d'accord sur l'ensemble de ces items? Par équipe de cycle? Dans toute l'école?

Outil n°4:

- Ces pratiques rejoignent-elles nos conceptions de la continuité des apprentissages?
- Comment pratiquons-nous la continuité des apprentissages dans notre école? s'agit-il de pratiques isolées? Pourraient-elles être généralisées? etc.
- Que souhaitons-nous éventuellement mettre en place dans le contexte particulier de notre école?
Ce qui serait possible tout de suite?
Après une concertation en équipe?

c. Texte de la Circulaire I05

Les compétences se construisent par paliers successifs, chacun de ces paliers intégrant ceux qui l'ont précédé. En effet, une compétence ne s'acquiert pas en une seule fois et une fois pour toutes, son développement est permanent, il s'améliore et s'enrichit chaque fois qu'elle est mise en œuvre. Accorder la primauté à la construction de compétences impose donc d'assurer la continuité des apprentissages.

d. Approche théorique

Quelques repères vous sont proposés dans la deuxième partie aux rubriques "Continuité des apprentissages" et "Équipe pédagogique".

II.2. La pédagogie différenciée

a. Outils

Outil n°5: On vous propose de lire toute une série de phrases. Pour chacune d'elles, il faut choisir entre 4 possibilités et entourer le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion (voir annexe 1).

Outil n°6: On vous propose quelques pratiques de classe (voir annexe 1).

b. Proposition de réflexion personnelle ou en concertation

(choisissez l'une ou l'autre formule selon que vous êtes seul(e)  ou plusieurs )

Proposition de réflexion personnelle

Outil n°5:

- Ai-je des difficultés à me positionner par rapport à ces phrases? Pourquoi?
- Mes collègues pensent-ils comme moi? Est-ce que je souhaite en discuter avec eux?

Outil n°6:

- Faire le relevé, dans les différentes situations présentées, de ce qui me semble être des "bonnes pratiques" par rapport à la pédagogie différenciée.
- Faire le relevé de ce que je fais déjà dans ma classe (par rapport au premier relevé ou d'autres pratiques).
- Qu'est-ce que je souhaite mettre en place dans ma classe, dans mon école? Puis-je le faire seul? Ai-je besoin de l'appui de certains collègues?

Proposition de concertation

Outil n°5:

- À partir de vos différentes réponses (éventuellement anonymes):
- Y a-t-il un accord entre nous? Pas d'accord?
 - Sur quels points sommes-nous d'accord? Pas d'accord?
 - Quels arguments par rapport à nos choix?
 - Pour nous, est-il nécessaire d'être d'accord sur l'ensemble de ces items? Par équipe de cycle? Dans toute l'école?

Outil n°6:

- Faire le relevé, dans les différentes situations présentées, de ce qui semble être de "bonnes pratiques" de pédagogie différenciée.
- Faire le relevé de ce qui se fait déjà dans notre école (par rapport au premier relevé ou d'autres pratiques), voir s'il s'agit de pratiques isolées, si ces pratiques pourraient être généralisées, etc.
- Que souhaitons-nous éventuellement mettre en place dans le contexte particulier de notre école? Ce qui serait possible tout de suite? Après une concertation en équipe?

c. Texte de la circulaire 105:

Chaque classe présente donc inévitablement de l'hétérogénéité. Traiter tous les enfants de la même façon irait à l'encontre des objectifs poursuivis. Il importe au contraire de prendre en compte les différences existant entre les élèves. (...)

Différencier, c'est développer des attitudes positives vis-à-vis de tous les élèves, varier ses méthodes et ses stratégies d'enseignement (...), organiser le groupe-classe et le cycle de manière telle qu'il puisse apporter un soutien adapté aux élèves en difficulté.

d. Approche théorique

Quelques repères vous sont proposés dans la deuxième partie aux rubriques "Pédagogie différenciée" et "Autonomie".

II.3. L'évaluation formative

a. Outils

Outil n°7: On vous propose de lire toute une série de phrases. Pour chacune d'elles, il faut choisir entre 4 possibilités et entourer le chiffre qui correspond au mieux à votre opinion (voir annexe I).

Outil n°8: On vous propose quelques pratiques de classe (voir annexe I).

b. Proposition de réflexion personnelle ou en concertation

(choisissez l'une ou l'autre formule selon que vous êtes seul(e)  ou plusieurs )

Proposition de réflexion personnelle.

Outil n°7:

- Ai-je des difficultés à me positionner par rapport à ces phrases? Pourquoi?
- Mes collègues pensent-ils comme moi? Est-ce que je souhaite en discuter avec eux?

Outil n°8:

- Ces pratiques rejoignent-elles ma conception de l'évaluation formative?
- Faire le relevé de ce que je fais déjà dans ma classe.
- Qu'est-ce que je souhaite éventuellement mettre en place dans ma classe, dans mon école? Puis-je le faire seul? Ai-je besoin de l'appui de certains collègues?

Proposition de concertation

Outil n°7:

- À partir de vos différentes réponses (éventuellement anonymes):
- Y a-t-il un accord entre nous?
 - Sur quels points sommes-nous d'accord? Pas d'accord?
 - Quels arguments par rapport à nos choix?
 - Pour nous, est-il nécessaire d'être d'accord sur l'ensemble de ces items? Par équipe de cycle? Dans toute l'école?

Outil n°8:

- Ces pratiques rejoignent-elles nos conceptions de l'évaluation formative?
- Comment pratiquons-nous l'évaluation formative dans notre école? S'agit-il de pratiques isolées de l'un ou l'autre enseignant? Pourraient-elles être généralisées, etc.
- Que souhaitons-nous éventuellement mettre en place dans le contexte particulier de notre école, ce qui serait possible tout de suite, ce qui serait possible après une concertation en équipe...?

c. Dans la circulaire I05, deux fonctions sont attribuées à l'évaluation formative:

- amener l'enfant à prendre conscience de son avancement,
- permettre à l'enseignant d'ajuster son enseignement.

d. Approche théorique

Quelques repères vous sont proposés dans la deuxième partie à la rubrique "Évaluation formative".

III. Redoublement - année complémentaire

a. Outils

Outil n°9: On vous propose de lire toute une série de phrases. Pour chacune d'elles, il faut choisir entre 4 possibilités et entourer le chiffre qui correspond au mieux à votre opinion (voir annexe 1).

Outil n°10: On vous propose de lire le texte de la deuxième partie "Année complémentaire".

b. Proposition de réflexion personnelle ou en concertation

(choisissez l'une ou l'autre formule selon que vous êtes seul(e)  ou plusieurs )

Proposition de réflexion personnelle.

Outil n°9:

- Ai-je des difficultés à me positionner par rapport à ces phrases? Pourquoi?
- Mes collègues pensent-ils comme moi? Est-ce que je souhaite en discuter avec eux?

Outil n°10:

- Avec quoi suis-je d'accord dans ce texte?
- Avec quoi ne suis-je pas d'accord? Pourquoi?
- Est-ce que mes points de désaccord peuvent m'empêcher de travailler en cycle?
- Certains éléments peuvent-ils m'aider, me soutenir dans ma démarche de mise en cycle?

Proposition de concertation

Outil n°9:

À partir de vos différentes réponses (éventuellement anonymes):

- Y a-t-il un accord entre nous?
- Sur quels points sommes-nous d'accord? Pas d'accord?
- Quels arguments par rapport à nos choix?
- Pour nous, est-il nécessaire d'être d'accord sur l'ensemble de ces items? Par équipe de cycle? Dans toute l'école?

Outil n°10:

- Sommes-nous d'accord avec ce texte?
- Quels éléments font partie de notre projet de cycle ou projet d'établissement?
- Avec quoi ne sommes-nous pas d'accord? Pourquoi?
- Est-ce que nos points de désaccord peuvent nous empêcher de travailler en cycle?
- Certains éléments peuvent-ils nous aider, nous soutenir dans notre démarche de mise en cycle?...

c. Texte de la circulaire 105

Certains élèves pourraient devoir bénéficier d'une année "complémentaire" pour parcourir la première ou la deuxième étape. Afin de tenir compte des rythmes d'apprentissage propres à chaque enfant, les écoles ont la possibilité de l'organiser. Cette mesure doit toutefois rester exceptionnelle et ne peut en aucun cas être confondue avec un redoublement ni même s'y apparenter. (...) Le mo-

ment le plus opportun pour prendre la décision de recourir à une année "complémentaire", pour autant qu'elle se justifie, doit être déterminé en fonction de la situation particulière de chaque enfant, ce qui signifie qu'il ne faut surtout pas se sentir obligé, dans ce cas, d'attendre la fin du cycle ou de l'étape pour prendre cette décision et mettre en place les dispositifs pédagogiques requis.

ANNEXE I : DIFFÉRENTS OUTILS

Outil n°1

On vous propose de lire une série de phrases. Pour chacune d'elles, il faut choisir entre 4 possibilités et entourer le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion.

“pas du tout d'accord” = ①

“pas d'accord” = ②

“d'accord” = ③

“tout à fait d'accord” = ④

Items	pas du tout d'accord	pas d'accord	d'accord	tout à fait d'accord
1. Il existe toujours des élèves qui échouent quoi que l'on fasse pour eux.	1	2	3	4
2. Les élèves en difficulté le restent malgré nos efforts.	1	2	3	4
3. Tous les élèves peuvent apprendre et réussir.	1	2	3	4
4. Lorsqu'on évalue les élèves il y a nécessairement des élèves qui échouent et d'autres qui réussissent.	1	2	3	4
5. Les évaluations servent à différencier efficacement les élèves les uns des autres.	1	2	3	4
6. L'échec scolaire est lié à la difficulté de prendre en compte les différences cognitives de chaque élève.	1	2	3	4
7. L'échec scolaire est lié aux pratiques d'évaluation.	1	2	3	4

Outil n°2

Voir deuxième partie, les rubriques “Égalité des résultats” et “Compétences”.

Outil n°3

On vous propose de lire toute une série de phrases. Pour chacune d'elles, il faut choisir entre 4 possibilités et entourer le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion.

"pas du tout d'accord" = ①

"pas d'accord" = ②

"d'accord" = ③

"tout à fait d'accord" = ④

Items	pas du tout d'accord	pas d'accord	d'accord	tout à fait d'accord
1. Il est important de connaître les habitudes de travail des élèves qui arrivent dans ma classe en septembre.	1	2	3	4
2. Les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les cycles.	1	2	3	4
3. Les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les enseignants.	1	2	3	4

Outil n°4

- Des enseignants de cycle 8-10 et 10-12 (deuxième étape) ont programmé ensemble les contenus mathématiques enseignés dans les deux cycles. Quand les élèves arrivent en 10-12, à chaque nouvelle notion abordée, l'enseignante leur rappelle que ce qu'ils appelaient et traitaient d'une certaine façon dans le cycle précédent, serait traité et nommé différemment dans ce cycle.
- Dans un cycle 5-8, dans une classe pluri-âge (1^{ère} et 2^{ème} primaires), il est demandé aux élèves d'écrire de courts textes sans faute d'orthographe dès le premier jet d'écriture. Dans une autre classe, les élèves ne travailleront l'orthographe de leur texte qu'après avoir retravaillé le texte à d'autres niveaux (idées, lexicale, utilisation de pronoms, etc.)
- Dans un cycle 8-10, dans une classe, un problème n'est proposé aux élèves qu'après que les connaissances nécessaires à sa résolution aient été étudiées et aient fait l'objet d'exercices nombreux. Dans une autre classe du même cycle, les élèves se trouvent confrontés à des problèmes inédits, nouveaux pour eux, qui serviront à la construction de nouvelles connaissances.
- Dans un cycle 10-12, les enseignants se sont organisés pour se retrouver à deux devant les mêmes élèves, pendant les périodes où les élèves de l'un des deux étaient en cours de néerlandais.

Outil n°5

On vous propose de lire toute une série de phrases. Pour chacune d'elles, il faut choisir entre 4 possibilités et entourer le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion.

“pas du tout d'accord” = ①

“pas d'accord” = ②

“d'accord” = ③

“tout à fait d'accord” = ④

Items	pas du tout d'accord	pas d'accord	d'accord	tout à fait d'accord
1. Il est impossible de faire travailler les élèves en autonomie, car certains en profitent pour ne rien faire.	1	2	3	4
2. Pour faire de la différenciation efficace, il faut faire de l'individualisation.	1	2	3	4
3. Je préfère enseigner dans une classe homogène que dans une classe d'âges et/ou de niveaux différents.	1	2	3	4
4. Une classe homogène dans un domaine d'apprentissage accroît toujours l'efficacité de l'enseignement.	1	2	3	4
5. La classe homogène n'existe pas.	1	2	3	4
6. Si on s'occupe des élèves en difficulté dans une classe les meilleurs perdent leur temps.	1	2	3	4

Outil n°6

- *Un cycle 5-8, une classe de 2^{ème} année, un problème de partage équitable où l'on cherche la valeur de la part de chacun. Certains élèves répondent en ayant recours à un dessin, d'autres réalisent une première répartition ensuite ajustée, d'autres encore font des hypothèses sur la valeur de chaque part et utilisent l'addition répétée, etc. Puis la classe met en commun. Cette idée de mise en commun, d'échange, de débat s'oppose alors à celle de correction.*
- *Un cycle 5-8, une classe pluri-âge 1^{ère} et 2^{ème}, une activité mathématique en pluri-âge. Les élèves sont regroupés par quatre ou cinq (selon besoin) et ils travaillent la numération autour de jeux créés par l'enseignante. La thématique des jeux est toujours la même: ils doivent collecter suffisamment de points pour acquérir un titre de transport (train, avion, bateau). À l'un des jeux, les points sont matérialisés par des jetons. L'enseignante a assigné le rôle de banquier-vendeur de billet de train à un élève qui a encore tendance à privilégier le dénombrement par comptage des jetons un à un. Mais la situation est rapidement intenable et l'incite à échanger les jetons par des plaques représentant 10 unités.*
- *Un cycle 5-8, une séquence de décloisonnement réunissant 3^{ème} maternelle, 1^{ère} et 2^{ème} primaire. Trois groupes verticaux sont constitués et pris en charge par les 3 titulaires. À l'issue de la séquence, les élèves, quel que soit leur niveau d'entrée dans la lecture, doivent avoir fabriqué des oiseaux en papier qui animeront un mobile. C'est la fiche technique, mise à leur disposition, qui différencie la séquence. Les élèves entrés dans la lecture, disposent d'une fiche technique constituée d'un texte, les autres ont soit une fiche constituée de quelques phrases simples éclairées par des dessins, soit une fiche constituée de dessins représentant la marche à suivre et quelques mots à décoder.*
- *Suite à des évaluations de compétences en mathématiques des élèves, l'équipe du cycle 10-12 organise des décloisonnements de classe à la fréquence de deux périodes semaines. Lors d'une de ces périodes hebdomadaires, l'équipe fait travailler les enfants en maths. Le titulaire de la 5^{ème} anime un atelier opérations (- & :), un autre professeur disponible s'occupe d'un atelier problèmes et le professeur de 6^{ème} fait travailler les élèves sur les nombres décimaux.*
- *Un cycle 10-12, une classe de 5^{ème} année. La titulaire fait travailler les élèves sur les fractions. Chaque élève dispose d'un "tapis de fractions", c'est-à-dire d'un outil représentant des bandes de même longueur fractionnées différemment entre elles. Il y a ainsi une bande fractionnée en 2 fois 1/2, une bande fractionnée en 3 fois 1/3, etc. Les élèves sont invités à se servir "de leurs yeux et de leurs mains" pour comparer des fractions. Ceux qui n'ont pas besoin du tapis font directement les comparaisons.*
- *Un cycle 10-12, l'enseignante distribue aux élèves leur cahier de devoir où ils ont dû faire des exercices de calcul écrit. Elle a préparé aussi pour chaque élève une fiche autocorrective où sont repris les exercices qu'il a ratés et où il peut, après correction, vérifier les bonnes réponses. À certains élèves, elle donne également des exercices supplémentaires choisis en fonction de leurs erreurs. L'enseignante reste près de certains élèves, leur pose des questions et leur explique certains exercices pendant quelques minutes. Les autres élèves travaillent seuls.*

Outil n°7

On vous propose de lire toute une série de phrases. Pour chacune d'elles, il faut choisir entre 4 possibilités et entourer le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion.

“pas du tout d'accord” = ①

“pas d'accord” = ②

“d'accord” = ③

“tout à fait d'accord” = ④

Items	pas du tout d'accord	pas d'accord	d'accord	Tout à fait d'accord
1. Les évaluations servent aux élèves à mieux se situer dans le processus d'apprentissage.	1	2	3	4
2. Le fait d'évaluer les élèves les motive à mieux réussir.	1	2	3	4
3. Le fait d'évaluer les élèves accroît leur crainte d'échouer.	1	2	3	4
4. Les évaluations servent aux élèves à mieux se situer dans la classe.	1	2	3	4
5. Les évaluations servent à repérer les erreurs des élèves afin de mieux y remédier.	1	2	3	4
6. Les évaluations servent à réguler l'action de l'enseignant, elles lui permettent de mieux enseigner.	1	2	3	4

Outil n°8

- Un cycle 10/12, les enseignants ont fait de l'habituel “Journal de Classe” un outil évaluant l'avancement des élèves au quotidien et de façon hebdomadaire. Dans le “Journal de Classe”, les élèves notent au début de la semaine les informations courantes comme l'horaire de la semaine, les devoirs, mémorisations et leçons à apprendre ainsi que les travaux supplémentaires à effectuer à long terme. De plus, ils doivent vérifier, chaque soir, les tâches qu'ils ont effectuées pendant la journée et celles qu'il leur reste à faire.
- Dans un cycle 10/12, les enseignantes pratiquent régulièrement une évaluation qu'elles ont intitulée “Je fais le point”. C'est une évaluation brève ciblant les différents objectifs d'un bloc matière. Il y a 4 “Je fais le point” par année du cycle, mais un enfant de 5^{ème} année peut essayer de faire les “Je fais le point” de la 6^{ème} année s'il a réussi tous ceux de son année et l'inverse – si un enfant de 6^{ème} éprouve des difficultés dans un bloc matière, il peut refaire un ou plusieurs “Je fais le point” de l'année précédente afin de se rappeler ce qu'il a déjà dû apprendre. Les enfants en difficulté reçoivent des fiches appelées “Ateliers Matière et Travail Individuel” qui reprennent les “Je fais le point” qu'ils n'ont pas encore réussis et leur proposent des exercices supplémentaires à faire.

Outil n°9

On vous propose de lire toute une série de phrases. Pour chacune d'elles, il faut choisir entre 4 possibilités et entourer le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion.

“pas du tout d'accord” = ①

“pas d'accord” = ②

“d'accord” = ③

“tout à fait d'accord” = ④

Items	pas du tout d'accord	pas d'accord	d'accord	tout à fait d'accord
1. Le redoublement c'est un mal nécessaire.	1	2	3	4
2. Parfois on fait redoubler les enfants en 2 ^{ème} ou plus tard mais c'est en 1 ^{ère} qu'ils auraient du redoubler.	1	2	3	4
3. Le redoublement, en cours de cycle, offre aux élèves un temps d'apprentissage supplémentaire et leur permet de repartir sur de nouvelles bases.	1	2	3	4
4. Le redoublement ne sert à rien.	1	2	3	4

Outil n°10

Voir deuxième partie, la rubrique “Année complémentaire dans l'étape”.

ANNEXE 2: QUELQUES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Les phrases qui vous sont proposées dans les outils 1, 3, 5, 7, 9 l'ont été aussi à 130 enseignants. Voici quelques résultats de cette enquête. Toutefois, il faut savoir que l'échantillon enquêté n'est peut-être pas représentatif de l'ensemble des enseignants. En effet, les enseignants interrogés travaillent, pour la plupart, dans des écoles organisées en cycles et en étapes jusqu'en sixième primaire.

Outil n°1 : Égalité des résultats

107 enseignants sur 130 pensent que tous les élèves peuvent réussir.

90 enseignants sur 130 pensent aussi qu'il existe toujours des élèves qui échouent.

23 enseignants sur 130 pensent aussi que les élèves en difficulté sont condamnés à le rester malgré les efforts des enseignants.

81 enseignants sur 130 pensent que lorsqu'on évalue les élèves il y a nécessairement des élèves qui échouent et d'autres qui réussissent.

43 enseignants sur 130 pensent que les évaluations servent à différencier efficacement les élèves les uns des autres.

54 enseignants sur 130 pensent que l'échec scolaire est lié à la difficulté de prendre en compte les différences cognitives de chaque élève.

22 enseignants sur 130 pensent que l'échec scolaire est lié aux pratiques d'évaluation.

Outil n°3 : Continuité des apprentissages

Les enseignants interrogés sont très partagés.

78 enseignants sur 130 pensent qu'il est important de connaître les habitudes de travail des élèves avant qu'ils n'arrivent dans leur classe.

74 enseignants sur 130 pensent que les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les cycles.

63 enseignants sur 130 pensent que les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les enseignants.

Outil n°5 : Différenciation pédagogique, autonomie

111 enseignants sur 130 pensent qu'une classe homogène n'existe pas.

40 enseignants sur 130 préfèrent enseigner dans une classe homogène.

40 enseignants sur 130 pensent qu'une classe homogène accroît l'efficacité de l'enseignement.

51 enseignants sur 130 pensent qu'il faut faire de l'individualisation pour faire de la différenciation efficace.

11 enseignants sur 130 pensent qu'il est impossible de faire travailler les élèves en autonomie, car certains en profitent pour ne rien faire.

5 enseignants sur 130 pensent que si on s'occupe des élèves en difficulté dans une classe les meilleurs perdent leur temps.

Outil n°7 : Évaluation formative

Les fonctions des évaluations qui semblent être les plus importantes pour les enseignants sont par ordre décroissant:

- repérer les erreurs des élèves afin d'y remédier (118/130)
- réguler l'action de l'enseignant pour mieux enseigner (102/130)
- permettre aux élèves de se situer dans le processus d'apprentissage (100/130)
- permettre aux élèves de se situer dans la classe (41/130)
- motiver les élèves à mieux réussir (75/130)
- accroître leur crainte de l'échec (29/130)

Outil n°9 : Redoublement – Année complémentaire

La plupart des enseignants interrogés pensent que le redoublement est utile et une très grande majorité pense que c'est en cours de cycle, et principalement en première primaire que ce redoublement est le plus profitable.

21 enseignants sur 130 pensent que le redoublement ne sert à rien.

65 enseignants sur 130 pensent que c'est un mal nécessaire.

79 enseignants sur 130 pensent que c'est en première primaire qu'il faut faire redoubler les élèves.

89 enseignants sur 130 pensent qu'un redoublement en cours de cycle est profitable aux élèves.

BIBLIOGRAPHIE

BAUDRIT A., 2002, *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*, De Boeck, Bruxelles.

BROUSSEAU G., 1986, "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", in *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7.2, La pensée sauvage.

CHARNAY R., 1995, "Chacun, tous... différemment! Différenciation en Mathématiques au cycle des apprentissages", in *Rencontres pédagogique*, n°34, INRP.

CHARLOT B., BAUTIER E., et ROCHEX J.-Y., 1992, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin.

LAHIRE B., "La construction de l'autonomie à l'école primaire", *Revue Française de Pédagogie*, n°134, janvier-février-mars 2001, pp. 151-161.

MEIRIEU Philippe, 1990, *L'école mode d'emploi, des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, ESF, Paris, 5^{ème} édition.

PEETERS L., 2003, *La concertation dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

PERRENOUD P., 2000, in *Réflexions et Analyses Pédagogiques*, Actes du Premier colloque national. Recherche INRP École primaire. La Sorbonne – Paris – 13 mai 2000.

REY B., 1998, *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, ESF.

REY B., CARETTE V., DE FRANCE A., KAHN S., 2003, *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.

VAN CAMPENHOUDT A., 2003, *La concertation dans l'enseignement fondamental: Un outil pour la mise en place du décret "missions"?*, Mémoire de licence de Sciences de l'éducation, Université Libre de Bruxelles.



Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du Pilotage du Système éducatif
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 BRUXELLES
www.fw-b.be – 0800 20 000
Impression : Enschedé Van Muysewinkel - info@enschede.be
Février 2013

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR
0800 19 199
courrier@mediateurcf.be

Éditeur responsable : Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 BRUXELLES

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution

D/2013/9208/7

Deuxième édition