

Université Libre de Bruxelles
Facultés des Sciences Psychologiques et de l'Éducation
Service des Sciences de l'Éducation

*Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie
différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*

RAPPORT 1^{ÈRE} ANNEE

ANNEXES

Août 2006

Recherche subventionnée par la Communauté française de Belgique
Service général du Pilotage du système éducatif
Recherche n° 116/05

Promoteur de la recherche : Professeur Bernard REY

Chercheurs : Géry MARCOUX, Philippe TREMBLAY, Sophie LECLoux.

Table des matières

Questionnaire de sélection des enseignants	3
Questionnaire pour le pré-entretien	4
Questionnaire pour le premier entretien.....	4
Questions spécifiques pour les maitres de remédiation.....	5
Questionnaire pour le deuxième entretien	5
Pistes pour les observations.....	6
Pistes pour l'analyse des observations.....	6
Exemples de données recueillies.....	8
<i>Enseignant A</i>	<i>8</i>
<i>Caractéristiques de l'établissement.....</i>	<i>8</i>
<i>Caractéristiques de l'enseignant</i>	<i>8</i>
<i>Premier entretien.....</i>	<i>8</i>
<i>Deuxième entretien.....</i>	<i>11</i>
<i>Activités observées.....</i>	<i>13</i>
<i>Enseignant B</i>	<i>18</i>
<i>Caractéristiques de l'établissement.....</i>	<i>18</i>
<i>Caractéristiques de l'enseignant</i>	<i>18</i>
<i>Premier entretien.....</i>	<i>19</i>
<i>Deuxième entretien.....</i>	<i>21</i>
<i>Activités observées.....</i>	<i>23</i>
<i>Enseignant C.....</i>	<i>37</i>
<i>Caractéristiques de l'établissement.....</i>	<i>37</i>
<i>Caractéristiques de l'enseignant</i>	<i>37</i>
<i>Premier entretien.....</i>	<i>37</i>
<i>Deuxième entretien.....</i>	<i>41</i>
<i>Activités observées.....</i>	<i>43</i>
Tableau des caractéristiques de l'échantillon	54
Tableau d'analyse des activités observées.....	61

Questionnaire de sélection des enseignants

- Dans quel cycle intervenez-vous ? 5-8 8-10 10-12
- Dans votre école, travaillez-vous avec un ou des enseignant(s) spécifiques(s) à la remédiation (MEI, logopèdes,...) ? **OUI - NON**

1- **Utilisez-vous des formes de remédiation en classe ?**
Si oui, pourriez-vous les expliciter en quelques lignes ?
(Comment ? Quand et combien de temps ? Avec qui ?)

2- **A) Qu'est pour vous la "pédagogie différenciée" ?**
B) En pratiquez-vous dans votre classe ? Si oui, comment, quand et avec qui ?

- Accepteriez-vous de collaborer dans le cadre de notre recherche pendant deux ans ? **OUI - NON**

Si oui, Nom :

Tel :

Adresse (électronique) :

Adresse de l'établissement où vous enseignez :

Celui-ci est-il en discrimination positive ? **OUI - NON**

Questionnaire pour le pré-entretien

- I. *Présentation de la recherche.*
- II. *Récolte d'informations* (Caractéristiques de l'école et Anamnèse de l'enseignant) :
 1. Age :
 2. Sexe : [H – F]
 3. Nombre d'années dans l'enseignement :
 4. Nombre d'années dans l'établissement :
 5. Niveau dans lequel il ou elle enseigne : [8-10 10-12]
 6. Nombre d'élèves dans la classe :
 7. Statut : [Titulaire - Co- titulariat - Maître de remédiation -]
 8. Horaire complet ?
 9. Perception du statut de l'école et des élèves : (milieu, immigration, D+, ...)
 10. Formations à la "pédagogie différenciée" et à la "remédiation" ?
 11. Autres commentaires :
 12. GSM :
 13. Courriel :

Questionnaire pour le 1^{er} entretien

1. Comment définiriez-vous ce qu'est la "pédagogie différenciée" ? (*Définition*)
 - Quel type d'activités "différenciées" proposez-vous ? Pouvez-vous les expliciter ? Donner quelques exemples d'activités ou de structures ?
 - Dans l'organisation de la classe combien de temps de classe cela occupe-t-il ?
2. Comment définiriez-vous ce qu'est la " remédiation " ? (*Définition*)
 - Mettez-vous en place des remédiations ? (*Pourquoi – Pour qui – Quand – Comment*)
3. A vos yeux, y a-t-il une différence entre les deux ? Si oui laquelle ?
4. Depuis quand pratiquez-vous la pédagogie différenciée ? Qu'est-ce qui vous a poussé à adopter cette pédagogie ? Comment avez-vous fait pour vous y mettre (*Formations, Livres, Instinct, ...*) ? Quels ont été les résistances, les obstacles, les difficultés que vous avez rencontrés ?
5. Utilisez-vous dans votre classe d'autres pratiques que la pédagogie différenciée ? Si oui, lesquelles ? Pourquoi ? Dans quelle proportion (*timing*) ? Pourriez-vous me décrire une semaine type ?
6. Est-ce que d'autres professionnels (ex. : maîtres de remédiation,...) participent avec vous à ces activités différenciées ? Comment cela se passe-t-il ? (*Qui fait quoi ? Quand ? Où ? Comment ?*)

Questions spécifiques pour les maîtres de remédiation

1. Comment êtes-vous arrivé là ? (*choix, imposé,...*)
2. Avez-vous suivi une ou des formations spécifiques ? Si oui, lesquelles ?
3. Quel est votre rôle ? Comment agissez-vous dans votre pratique ? (*Sélection des élèves, lieu d'accueil, stratégies utilisées*)
4. Quelle collaboration existe-t-il entre vous et le titulaire de classe ?

Questionnaire pour le 2^{ème} entretien

- A. Vérifier que l'enseignant a bien répondu à toutes les questions du premier entretien.
- B. Revenir sur chaque observation et poser les questions issues de (en lien avec) celle-ci. Vérifier que le chercheur peut répondre à toutes les questions (analyse des observations).
- C. Poser au moins les questions suivantes :
 1. Nous sommes venus observer 4 moments de leçon. Avez-vous l'impression qu'il y a moyen de différencier sur tout ou c'est impossible ? Pourquoi ? Y a-t-il des contenus spécifiques sur lesquels vous différencier ? Si oui, lesquels et pourquoi ?
 2. Comment groupez-vous ou répartissez-vous les élèves ? (Prise en compte des plus faibles ? Repérage ?) Quelles activités concrètes utilisez-vous pour repérer leurs difficultés ?
 3. Observez-vous des résultats de ce type de pratiques sur les élèves ? Si oui lesquels ?
 4. Quels conseils pratiques donneriez-vous à un enseignant qui veut se lancer dans la pédagogie différenciée ? (ex. : attention à ça, tu dois penser à ça,...)
 5. Pour vous, à qui prioritairement la pédagogie différenciée devrait-elle être destinée : aux élèves faibles ou aux élèves forts ?
 6. En pédagogie différenciée, l'objectif est d'amener tous les élèves aux mêmes niveaux, chacun au maximum de ses possibilités ?
 7. Si vous aviez une baguette magique et que vous puissiez transformer ce que vous voulez dans l'enseignement pour arriver à généraliser les pratiques différenciées, que feriez-vous et pourquoi ?
 8. Finalement pourquoi faites-vous de la pédagogie différenciée pendant vos heures de cours ? Quelles sont vos intentions ?
 9. Quelle perception avez-vous des méthodes plus classiques, plus transmissives ? Les utilisez-vous parfois et pourquoi ?

Pistes pour les observations

1. Noter l'horaire (timing) + plan détaillé de la période d'observation.
2. Si possible, photocopier le journal de classe ou la préparation de l'enseignant.
3. Indiquer les types de pratiques proposées, les modes de sélection opérés.
4. Noter les activités faites et les paroles dites par l'enseignant.
5. Noter les activités faites et les paroles dites par les élèves. [Si groupement : observation d'un groupe avec ses interactions / Si collectif ou individuel : observation de 2 ou 3 élèves].

Pistes pour l'analyse des observations

A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? [*Intentions, objectifs, autres*]

[*Effet de mode – Gestion discipline - Obligation institutionnelle (décret) – Obligation organisationnelle (classe verticale) - Choix militant - ...*]

B. À qui s'adressait cette pratique ? À l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

[*Lui-même – Tous – Moins doués – Plus doués - ...*]

[*Niveau de maîtrise identique pour tous - Niveau de maîtrise différencié - Bases identiques mais dépassements possibles - ...*]

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? [*Ateliers – Fichiers – Contrats – Défis - ...*]

[*Contenus – Produits – Structures – Processus*]

[*Simultanées – Successives*]

[*A priori - A posteriori*]

- Quel type de tâche était-ce ? [*Activités globales - Tâches parcellaires*]

[*Compétences de base - Mobilisation de compétences - ...*]

- Mode de groupement : [*Individualisation – Paire - Petits groupes - Groupe classe- ...*]

- Mode de sélection : [*Par les rôles – Par les ressources – Par les tâches – Par évaluation (diagnostique– formative – certificative) – Par évaluation (niveau, besoin, projet, représentations initiales, styles, intérêts) - Hasard, amitié - ...*]

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

[*Motivation - Comportement - Résultats - ...*]

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

G Avantages de la pratique observée ?

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse?

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que:

[*Stigmatisation - Perte d'apprentissage - Augmentation des écarts - ...*]

Exemples de données recueillies

Enseignant A

Caractéristiques de l'établissement

Région Bruxelles-Capitale

École moyenne urbaine organisée en plateaux : 3 plateaux de 3 enseignants pour le cycle 5-8 – 2 plateaux de 3 enseignants pour le cycle 8-10 – 3 plateaux de 2 enseignants pour le cycle 10-12.

Enfants issus d'un milieu mixte

Caractéristiques de l'enseignant

1. Age : 42 ans
2. Sexe : H
3. Nombre d'années dans l'enseignement : 20
4. Nombre d'années dans l'établissement : 18
5. Niveau dans lequel il enseigne : 8-10
6. Nombre d'élèves dans la classe : 24
7. Statut : Titulaire
8. Horaire complet ? Oui
9. Perception du statut de l'école et des élèves : Milieu mixte
10. Formations à la "pédagogie différenciée" et à la "remédiation" ?

Journée pédagogique avec M^{me} Caron sur la pédagogie différenciée.

Premier entretien

1. Comment définiriez-vous ce qu'est la "pédagogie différenciée" ? (Définition)

Je ne suis pas très fort dans les définitions... En tout cas, c'est s'adapter au niveau de la classe. Et donc en sachant qu'une année n'est pas l'autre et qu'il faut aussi savoir s'adapter et puis alors en fonction de la classe pouvoir aussi distinguer les différences des enfants, voilà en gros

- Quel type d'activités "différenciées" proposez-vous ? Pouvez-vous les expliciter ? Donner quelques exemples d'activités ou de structures ?

La structure de base de l'école fait déjà qu'on a des groupes d'âge différents et qu'on adapte les leçons en fonction de groupes d'âge quand c'est nécessaire et puis on a toutes une série d'outils qui permettent à chacun d'évoluer selon ses capacités donc on met en place des systèmes d'exercices qui sont plus adaptés ou les enfants peuvent avancer, et puis c'est aussi dans la gestion interne d'une classe où le professeur est à même de donner au fur et à mesure ce que l'enfant, ce dont l'enfant à besoin.

- Dans l'organisation de la classe combien de temps de classe cela occupe-t-il ?

Je dirais que mis à part les cours d'éveil, le reste à mon avis, une moitié du temps, je fais de la pédagogie différenciée.

2. Comment définiriez-vous ce qu'est la " remédiation " ? (Définition)

Par remédiation, je ne sais pas comment on l'entend mais souvent on trouve, on constate qu'un enfant à des difficultés, on y remédie mais en général, en tout cas ici on essaye d'anticiper et donc à partir du moment où on différencie, la remédiation en sens classique du terme n'est plus, n'a plus sa raison d'être. Pour nous, la remédiation est plutôt avant.

- Mettez-vous en place des remédiations ? (Pourquoi – Pour qui – Quand – Comment)

On ne l'entend pas, on ne l'exprime pas en tant que tel remédiation, donc c'est vrai qu'on a par rapport à la structure, on a un prof qui est à temps plein et qui s'occupe d'enfants en difficultés. Donc cette personne là, quand on constate une difficulté, très pointue, très ciblée, je peux l'envoyer chez cette personne là, je le sors de la classe et il peut aller chez cette personne là mais ça, ce n'est pas tout le temps.

Ca sert à rien parce qu'en plus cette personne-là, on veut aussi que ça fonctionne que ça soit un peut différent, elle peut très bien venir car on peut aussi différencier entre guillemets en venant au sein de la classe et faire 2 groupes par exemple avec des avancements différents donc à ce moment-là on n'est plus dans la remédiation classique où un enfant est en échec et doit aller chez une autre personne, on fait plutôt des groupes de besoin avec cette personne là comme aide et on travaille à deux plutôt que d'être seul dans une classe, voilà.

3. A vos yeux, y a-t-il une différence entre les deux ? Si oui laquelle ?

Voilà tout dépend des terminologies et ce que l'on met derrière ces mots-là dans le concret, dans notre quotidien, c'est fort imbriqué.

4. Depuis quand pratiquez-vous la pédagogie différenciée ? Qu'est-ce qui vous a poussé à adopter cette pédagogie ? Comment avez-vous fait pour vous y mettre (Formations, Livres, Instinct, ...) ?

Je crois qu'au départ, c'est une philosophie et une façon de voir l'enseignement en sachant que ce n'est pas.... que le professeur est une personne aidante et en général l'enfant apprend beaucoup et il faut lui faire confiance, donc en partant de là, je n'ai pas une fonction de maître ex cathedra où le maître dit tout, les enfants appliquent, et puis si

ça va pas, on donne un travail pour que ça aille mieux, je ne suis pas dans ce schéma classique.

C'est grâce à ma personnalité, ma formation, à la base, où j'ai toujours trouvé dans cet enseignement et puis le fait de me retrouver dans cette école où on a toujours appliqué cette pédagogie et qui est favorable à cette pédagogie.

- Quels ont été les résistances, les obstacles, les difficultés que vous avez rencontrés ?

Aucun obstacle, si ce n'est par rapport à l'institutionnel, par rapport à l'inspection, rien, absolument pas. Les seules difficultés parfois faire comprendre aux parents que, évidemment une telle pédagogie, d'abord, ça remet en question un schéma classique de l'école et puis ça fait perdre à certains parents des repères donc pour pouvoir situer l'enfant, il n'est pas toujours évident et donc de temps en temps, on a des parents qui viennent nous trouver gentiment et qui nous disent « voilà on est pas toujours au courant de ce qu'il se passe » et des choses comme ça.

5. Utilisez-vous dans votre classe d'autres pratiques que la pédagogie différenciée ? Si oui, lesquelles ? Pourquoi ? Dans quelle proportion (timing) ? Pourriez-vous me décrire une semaine type ?

Encore une fois, je ne sais pas ce qu'on entend par pédagogie différenciée. Comme on travaille en plateau, bon c'est un exemple, on travaille une matière puis on se rend compte que dans chaque classe il y a des niveaux différents. Donc, il est déjà arrivé qu'on crée les 3 titulaires, 3 groupes de besoins différents par rapport à une matière bien précise et donc on éclate nos groupes classe et on transforme les groupes classe en groupes de besoins et les enfants se retrouvent donc dans leur tranche, dans leur besoin.

- Il y a des moments où vous ne différenciez pas ?

Oui certain moment, des moments par exemple de découverte au départ où j'estime que parfois il est nécessaire de réentendre par exemple une explication ou une stratégie à utiliser mais très vite après, les enfants sont partis dans leur travail. Ça représente un petit 10 % du temps. C'est difficile de quantifier.

6. Est-ce que d'autres professionnels (ex. : maîtres de remédiation,...) participent avec vous à ces activités différenciées ? Comment cela se passe-t-il ? (Qui fait quoi ? Quand ? Où ? Comment ?)

Dans le capital-période, et ça c'est une décision collégiale, ils ont décidé d'utiliser un temps plein à l'aide, mais l'aide en général, je n'ai même pas envie de dire, l'aide aux enfants en difficultés parce que ce serait réduire je pense son travail parce que cette personne-là est à même d'aider le titulaire à prendre un groupe d'enfants qui peut être même le groupe le plus avancé. Elle voyage dans toute l'école.

Les logopèdes sont présentes dans l'école certains jours, elles sont indépendantes et suite au conseil de classe que nous avons très souvent et pour certains enfants où on remarque où les problèmes relèvent plus de la logopédie, à ce moment-là on en discute et on met en contact les parents avec la logopède. Et l'enfant est parfois retiré de la classe à certains moments du cours pour suivre une petite session de logo ou parfois c'est en dehors de son heure scolaire.

Deuxième entretien

1. Nous sommes venus observer 4 moments de leçon. Avez-vous l'impression qu'il y a moyen de différencier sur tout ou c'est impossible ? Pourquoi ? Y a-t-il des contenus spécifiques sur lesquels vous différencier ? Si oui, lesquels et pourquoi ?

C'est très général comme question. J'aurais tendance à dire qu'il y a moyen de différencier sur tout. A la base, idéalement mais dans la réalité des faits, c'est un peu utopique me semble-t-il. J'essaye de trouver des moments où je me suis dit là je vais le faire à la grosse louche... La phase d'analyse dans le français où on est dans des choses très pointues où c'est comme ça et pas autrement, là les enfants doivent entendre les mêmes choses au même moment. Et puis après, faire vite de la différenciation. C'est vrai qu'au début de certaines notions, c'est peut-être important pour des choses tout à fait spécifique (analyse, opérations écrites, multiplication écrite avec les aînés, il a fallu s'arrêter et que les enfants voient un modèle bien précis, c'est comme ça et pas autrement.)

2. Comment groupez-vous ou répartissez-vous les élèves ? (Prise en compte des plus faibles ? Repérage ?)

Déjà aînés et jeunes. Mais dans ces groupes, je fais des sous-groupes. D'abord, il n'y a pas toujours les groupes aînés et jeunes. Cette année-ci, la classe a été éclatée à certains moments. Certains jeunes ont fait des exercices d'aînés et inversement. (pour réentendre certaines choses). Dans les jeunes et les aînés, il y a des enfants qui ont encore besoin de manipuler, d'autres qui sont arrivés à un niveau d'abstraction et qui savent déjà aller dans des exercices progressifs, d'autres où c'est peut-être bien de consolider les notions donc c'est vrai qu'il peut y avoir des sous-groupes.

- Quelles activités concrètes utilisez-vous pour repérer leurs difficultés ?

Concrètement, ça se fait d'abord au sein de la classe au niveau informel, on voit telles ou telles choses, donc je me dis cet enfant pourrait revoir, manipuler avec du matériel. Ce qu'on fait parfois, on passe des phases de pré-tests et là, ça s'est produit plusieurs fois, et en éclatant les structures classes, et où on a donné à tous les enfants un test de départ pour les fractions. On a prévenu les enfants, on leur a dit qu'il y avait des choses compliquées, ils répondent à ce qu'ils peuvent et les instits vont, en fonction de vos réponses, on va essayer de vous mettre dans des groupes bien ciblés. C'est comme ça qu'on a créé 3 groupes de fraction avec les 70 enfants et à l'intérieur du groupe de fraction, chaque enseignant gérait. On remarque très vite qu'à l'intérieur d'un groupe, il y a des différences entre les enfants et qu'il faut différencier.

3. Observez-vous des résultats de ce type de pratiques sur les élèves ? Si oui lesquels ?

Oui, c'est assez positif, ça fonctionne bien, certain peuvent aller très loin dans certaines notions, et d'autres qui ont besoin de revoir les structures de base, de manipuler, de toucher, de jouer, de construire ces enfants là, ça sert à rien de les mettre face à des exercices, il faut repasser par des notions de phase concrète. Les enfants aiment beaucoup ces regroupements, ils voient bien qu'on essaye de répondre à leur besoin et qu'on fait attention à eux.

4. Quels conseils pratiques donneriez-vous à un enseignant qui veut se lancer dans la pédagogie différenciée ? (ex. : attention à ça, tu dois penser à ça,...)

Des recettes... Je ne sais pas si c'est des conseils, c'est avoir une approche particulière de l'enseignement, qui est une approche plus où on observe d'abord l'enfant, une observation de base, on essaye de le situer mais sans devoir porter un jugement particulier. Dire celui-là est mauvais, est bon,... C'est d'abord pouvoir situer l'enfant là où il est. Avec ça déjà on voit son rôle d'enseignant un petit peu autre. On est plus dans du transmissif, on est là où on peut répondre au besoin et à la question particulière qui est posée par l'enfant, on accompagne l'enfant dans son évolution et on n'est pas là pour transmettre un savoir, c'est l'enfant qui fait évoluer ce savoir, on est dans une autre dimension.

Ne vous énervez pas, soyez relax, il ne faut pas avoir peur de revenir à des notions de base qui ne sont pas comprises. C'est vrai que quand on est en 8-10, c'est vrai qu'on ne doit pas avoir peur de revoir des notions de 5-8. Évoluer avec les enfants.

5. Pour vous, à qui prioritairement la pédagogie différenciée devrait-elle être destinée : aux élèves faibles ou aux élèves forts ?

Pour tous.

6. En pédagogie différenciée, l'objectif est d'amener tous les élèves aux mêmes niveaux, chacun au maximum de ses possibilités ?

Au maximum de ses possibilités, certainement mais au même niveau, non. Je n'essaye pas d'atteindre pour tous un même niveau, il y a peut-être un niveau plancher, socle de compétence. Ça se serait l'idéal parce qu'on est dans une structure et on a des socles à observer et pour le reste, que l'enfant dans son niveau puisse arriver au maximum de ses possibilités, c'est l'idéal.

7. Si vous aviez une baguette magique et que vous puissiez transformer ce que vous voulez dans l'enseignement pour arriver à généraliser les pratiques différenciées, que feriez-vous et pourquoi ?

À partir du moment où la différenciation est un regard particulier qui est donné et jeté à l'enfant, et qu'on n'a pas la perfection, pour pouvoir essayer encore d'être plus performant et de répondre d'avantages aux besoins de l'enfant, je donnerais la moitié des élèves ou une baguette qui me donnerait un collègue avec qui je pourrais travailler en classe et être plusieurs pour le même nombre d'enfants. Ce serait déjà un soulagement. Ça pourrait m'aider fortement.

8. Finalement pourquoi faites-vous de la pédagogie différenciée pendant vos heures de cours ? Quelles sont vos intentions ?

Parce que c'est normal, c'est mon rôle, c'est une évidence, je ne me dis pas 'je fais de la pédagogie différenciée', je suis l'enfant là où il est et j'essaye de l'accompagner le plus loin possible.

9. Quelle perception avez-vous des méthodes plus classiques, plus transmissives ? Les utilisez-vous parfois et pourquoi ?

Je m'embêterais si j'utilisais que du transmissif. M'embêter parce que savoir qu'il faut m'écouter absolument et qu'il n'y a qu'une seule façon de faire, c'est ça le transmissif : se dire que c'est ce que le maître dit qui doit être compris et c'est comme ça qu'on doit le comprendre. Il y a quand même une différence aussi, c'est que dans la pédagogie différenciée, on profite de ce que l'enfant apporte, de sa vision des choses et les groupes se font aussi naturellement parce que les enfants écoutent et se disent qu'ils pensent aussi de la même façon qui n'est peut-être pas la méthode du professeur mais qui est bonne aussi. C'est une toute autre approche et on n'est pas dans le transmissif où le maître est maître des apprentissages et est le détenteur du savoir, on est dans une autre dynamique, c'est ça qui m'intéresse avant tout.

Activités observées

- Observation 1 : « Calcul écrit avec report »

Présentation de la leçon :

Le professeur profite de n'avoir qu'une demi-classe (uniquement les 3^{ème} primaire, les 4^{ème} étant en néerlandais) pour revoir le calcul écrit avec report.

Dans un premier temps, l'instituteur installe tous les enfants au tapis devant le tableau et demande à une élève d'écrire un calcul écrit au tableau. Il demande alors à un autre élève de le résoudre et d'expliquer son cheminement. L'enseignant propose alors aux enfants qui ont compris de prendre une feuille d'exercice et de la compléter à son banc. 4 enfants se lèvent, les autres attendent plus d'explications. L'enseignant redemande un calcul et le résout avec eux, en manipulant des réglettes que les enfants semblent connaître. Après quelques exemples expliqués, les enfants qui ont compris font les exercices tout en restant au tapis pour manipuler. Il ne reste que 3 enfants avec lesquels l'instituteur continue les explications.

Analyse de la leçon :

A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

Pour reprendre le sens de la soustraction, ne pas faire faire des exercices aux enfants sans qu'ils comprennent pourquoi ils le font. Ses objectifs étaient de bien vérifier si tout le monde a bien compris et si tous les enfants ont bien les pré-requis de base.

B. À qui s'adressait cette pratique ? À l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

Cette pratique s'adressait aux plus doués mais c'était surtout pour voir les lacunes des enfants qui ont plus de difficultés.

Pour les plus doués : ils pouvaient prendre directement la feuille d'exercices sans écouter les explications. Ils pouvaient également faire une page supplémentaire de « dépassement » initialement prévue pour les aînés.

Pour les moins doués : explication au tapis avec manipulation et exemplification.

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Ateliers*

Structure - Contenus

A priori

- Quel type de tâche était-ce ? *Compétences de base*

- Mode de groupement : *Demi-classe (uniquement les 3^{ème})*

- Mode de sélection : *Obligatoire (les 4^{ème} étant en cours de Néerlandais)*

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

Oui, en général, il anticipe toujours les difficultés mais c'est parce qu'il connaît bien ses élèves. Il sait lequel aurait besoin de visualiser, de manipuler,... Pour certains enfants, il est obligatoire de passer par le concret. Il a préparé sa leçon en tenant compte du fait que certains enfants ont plus de difficultés que d'autres et qu'il faut qu'ils aient tous acquis ces compétences là.

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

Plus de motivation.

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

Car il fonctionne comme ça depuis toujours et puis le transmissif ne l'intéresse pas.

G Avantages de la pratique observée ?

Aide individuelle et on cible bien les difficultés.

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

Les grands groupes sont plus difficiles à gérer mais il existe plusieurs moyens d'y arriver : bonne gestion, faire des petits groupes dans les groupes.

I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse ?

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que :

Les enfants n'ont pas du tout peur de se tromper et de dire des bêtises. Ils n'hésitent pas à lever le doigt et à poser des questions.

- Observation 2 : « Nombres décimaux »

Présentation de la leçon :

L'organisation de la leçon est plus ou moins la même que lors de l'observation 1. Tous les enfants sont assis au tapis devant le tableau et l'enseignant demande à un enfant d'expliquer les nombres décimaux. Ils se servent de l'abaque tous ensemble et tentent de résoudre le calcul donné par les enfants eux-mêmes. Les plus doués peuvent se lever au fur et à mesure de leur compréhension et aller faire les exercices.

Analyse de la leçon :

A Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

Les nombres décimaux sont dans le programme. Son objectif était de faire aller les enfants au maximum de leur potentialité. Mais certains enfants ont toujours besoin du professeur et du concret.

B. À qui s'adressait cette pratique ? À l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

Cette pratique s'adressait à tous les enfants.

Pour les plus doués : dès que l'instituteur a eu fini de faire un rappel des nombres décimaux avec les élèves, il propose aux plus doués de commencer l'exercice.

Pour les moins doués : prends le temps d'expliquer au tapis et de manipuler.

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Activité au tapis*

Structures - Contenus

A priori

- Quel type de tâche était-ce ? *Activités globales*

Compétences de base

- Mode de groupement : *Groupe classe.*

- Mode de sélection : *En fonction des difficultés de l'enfant.*

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

Oui toujours, il connaît bien ses élèves et prévoit à l'avance les réactions. Sur le fait que c'est une matière difficile à comprendre et qu'il faut vraiment la manipuler avant de bien comprendre.

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

Qu'ils puissent comprendre en manipulant et en s'amusant.

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

Car c'est la manière de fonctionner du professeur, il n'envisage pas la façon transmissive.

G Avantages de la pratique observée ?

Les enfants connaissent leurs lacunes et leurs difficultés. Ils savent évaluer leur degré de savoir d'une matière. Peuvent poser leurs questions sans avoir peur qu'un autre enfant se moque.

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

Pas beaucoup d'inconvénients. La vigilance de l'instituteur doit être maximale, il doit bien observer ses élèves et bien les connaître.

I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse?

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que:

Les enfants on pu exprimer librement et sans complexe leurs préconceptions, ils ont l'air d'avoir compris excepté une petite fille qui semble avoir plus de difficulté.

- Observation 3 : « Contrats »

Présentation de la leçon :

Le professeur a passé une partie de la matinée à expliquer le contrat. Il a une série de feuilles d'exercices adaptées en fonction du niveau de l'élève (3ème ou 4ème mais aussi groupe de besoin).

La première feuille du contrat résume les différentes parties à faire. Ils ont également des leçons à étudier (table de multiplications, géométrie). Ils ont une semaine pour le faire, en classe. À la fin de la semaine, il y a un petit test sur les leçons. Les exigences sont différentes en fonction de l'âge de l'enfant et de son groupe.

Analyse de la leçon :

A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

Car il fait ça tous les mois. C'est un peu la philosophie de l'école.

Son objectif est de développer l'autonomie des enfants. Ils se prennent en charge, vont jusqu'au bout seul,...

B. À qui s'adressait cette pratique ? À l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

A tous les deux. Il y a des feuilles différentes en fonction de l'année de l'enfant mais également en fonction du niveau de l'enfant personnellement.

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Contrats*

- Quel type de tâche était-ce ? *Compétences de base*

- Mode de groupement : *Individuel*

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

Oui, il élabore le contrat avec 2 de ses collègues. Ils regardent bien où se trouvent les difficultés et où les enfants peuvent éventuellement caler.

Ils ont élaboré le contrat sur base du niveau des enfants.

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

Autonomie, gestion du temps. L'enseignant peut alors voir où se situent les enfants dans leurs apprentissages

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

G Avantages de la pratique observée ?

Je ne vois que des avantages : gestion du temps, autonomie, ...

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

Par rapport à la gestion personnelle de l'enseignant (aller jusqu'au bout des exigences, gérer l'organisation, garder la limite de temps,...) sinon, on perd notre crédibilité vis-à-vis des élèves. Les enfants peuvent tricher et demander aux aînés ou à leurs parents de faire les exercices à leur place.

I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse ?

Aucun.

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que:

Les enfants ont l'air d'être familiarisés avec ce type de pratiques et cela à l'air de les amuser.

Enseignant B

Caractéristiques de l'établissement

Province de Namur

Petite école rurale (3 classes : 1^e/2^e - 3^e/4^e - 5^e/6^e + 2 maternelles)

Enfants issus de milieux peu favorisés

La directrice actuelle prend la polyvalence (reliquat français - remédiation 3-4-5-6)

Les cours de néerlandais et de gymnastiques sont donnés par d'autres enseignants.

Caractéristiques de l'enseignant

1. Age : /
2. Sexe : F
3. Nombre d'années dans l'enseignement : 15 ans. Est sortie en 91 et à donner cours dans toutes les années y compris dans l'enseignement spécial
4. Nombre d'années dans l'établissement : 4
5. Niveau dans lequel il enseigne : 10-12
6. Nombre d'élèves dans la classe : 10
7. Statut : Titulaire
8. Horaire complet ? Oui
9. Perception du statut de l'école et des élèves : Milieu mixte
10. Formations à la "pédagogie différenciée" et à la "remédiation" ?

École de pédagogie le samedi matin.

Journée pédagogique avec l'inspection sur les méthodes de lecture surtout dans le cycle 5-8.
Pas de définition de la remédiation ou de la pédagogie différenciée donnée.

11. Autres commentaires :

Avant elle était polyvalente et travaillait avec la directrice qui avait les 5^e/6^e

Inscription pour l'année prochaine à deux formations Foscef sur le sujet (Pédagogie différenciée).

Va lire : Zakhartchouk

Premier entretien

1. Comment définiriez-vous ce qu'est la "pédagogie différenciée" ? (Définition)

C'est de prendre l'enfant où il est dans sa différence pour essayer de l'amener au minimum, même un peu plus loin mais en tout cas d'arriver au min de ce qu'on demande.

C'est prendre l'enfant là où il est pour l'amener au même endroit que là où est tout le monde. Je crois qu'en disant ça, on dit tout, c'est vraiment se mettre au niveau de l'enfant, au niveau de ses difficultés, au niveau de sa façon d'être.

- Quel type d'activités "différenciées" proposez-vous ? Pouvez-vous les expliciter ? Donner quelques exemples d'activités ou de structures ?

Même exercice et puis alors pour un ex... Par exemple le travail sur le graphique dès le départ, j'avais dit aux 6^e vous faites le travail des 5^e mais il y a des choses en plus. Donc parfois, c'est sur un exercice.

En lecture, ça peut arriver qu'ils aient la même lecture et puis je dis au 6^e, vous vous faites cela en plus. Ce n'est pas spécialement des feuilles différentes. Parfois cibler un seul exercice en plus.

Parfois je prends des exercices différents, parfois je prends le même et je me dis pour les 5^e je vais faire comme ça, pour les 6^e. Ça dépend sur quoi je tombe. Mais en général, c'est plus facile de prendre un exercice pour les 5^{èmes} et un autre pour les 6^{èmes} mais c'est un peu moins gai que de prendre le même exercice et de vraiment différencier.

- Dans l'organisation de la classe combien de temps de classe cela occupe-t-il ?

Je ne pourrais pas dire comme ça. C'est quand il faut, quand il y a besoin. C'est l'avantage par rapport à ma collègue de 1-2 où là, elle n'a pas le choix. Ici, il y a des choses que moi je peux me permettre de travailler ensemble, beaucoup plus que les deux autres collègues.

2. Comment définiriez-vous ce qu'est la "remédiation" ? (Définition)

C'est autre chose, la remédiation, c'est quand on a des problèmes et on essaye d'y remédier. Ça veut bien dire ce que ça veut dire.

- Mettez-vous en place des remédiations ? (Pourquoi – Pour qui – Quand – Comment)

Cette année-ci, on a pu faire comme l'année passée, la directrice dans ces heures de classe prend des élèves en remédiation.

Non, je n'envoie pas d'élèves parce que son horaire fait qu'elle prend des élèves surtout en première année et surtout en 3-4 mais l'année passée elle en prenait.

Cette année-ci, c'est moi qui fais la remédiation en classe, un peu comme j'ai fait avec les compteurs mais bon, je fais ce que je peux. C'est bien et pas un bien en même temps parce que quand on a un professeur de remédiation, c'est clair que c'est une aide mais d'un autre côté, je me rends compte que c'est toujours un peu les mêmes enfants qu'on envoie. Donc ce n'est pas toujours évident cette histoire de remédiation.

Ce que j'ai plus centré cette année, c'est que comme nous les enseignantes, on s'occupait des écoles de devoirs, j'envoyais plus les élèves en difficultés à l'école de devoirs de

façon à ce que là plus les recanaliser parce qu'il n'y a pas trop de monde, que c'est un peu en dehors de l'école, dehors du temps de classe.

Sinon, cette année, je n'ai pas une heure ou je dis je fais remédiation.

3. A vos yeux, y a-t-il une différence entre les deux ? Si oui laquelle ?

La pédagogie différenciée, c'est pour une même matière pas spécialement en ayant des problèmes, on peut l'aborder de différentes façons. Pour moi c'est ça ! Avec la remédiation, il y a un problème alors qu'avec la pédagogie différenciée, il y a pas vraiment de problème mais il y a une différence de niveaux par exemple, de maturité, d'enfant qui est plus intellectuel.

4. Depuis quand pratiquez-vous la pédagogie différenciée ? Qu'est-ce qui vous a poussé à adopter cette pédagogie ? Comment avez-vous fait pour vous y mettre (Formations, Livres, Instinct, ...) ?

C'est depuis que j'ai une classe à deux niveaux où là je suis obligé par la force des choses mais c'est clair que non même déjà avant quand je me rends compte qu'un enfant a des difficultés, on n'a pas le choix de toute façon ou alors on le laisse sur le côté. Donc je crois qu'intuitivement ça a toujours été mais beaucoup plus depuis qu'on a une classe à deux niveaux.

C'est même plus que deux niveaux parce que chaque enfant a des difficultés.

- Quels ont été les résistances, les obstacles, les difficultés que vous avez rencontrés ?

Des résistances ? Non pas du tout.

5. Utilisez-vous dans votre classe d'autres pratiques que la pédagogie différenciée ? Si oui, lesquelles ? Pourquoi ? Dans quelle proportion (timing) ? Pourriez-vous me décrire une semaine type ?

Le projet. Par exemple, les 5^e/6^e ont organisé 1 souper expo à l'occasion des classes de neige. Ils ont fait des affiches, les ont placées dans le village. Ils ont centralisé les réservations et réalisé 1 expo sur les montagnes, la Suisse et les classes de neige. Les affiches ont été faites en petits groupes (affiches différentes.)

Sinon, je fais aussi de la différenciation à travers les dictées : texte dicté pour les 5e/6e. 5^e s'arrêtent. Plutôt plus long pour le prof à corriger mais vraiment de la différenciation.

Après les élèves peuvent utiliser le Bescherelle et le dictionnaire pour se corriger. Je corrige à l'aide d'un code établi et expliqué aux élèves. Je rends les feuilles et les élèves corrigent à partir des indications, des codes 1 ex : (7) Oubli d'1 mot, (4) Majuscule oubliée... Pour la cotation, je compte le nombre de mots. Puisque pour les Socles : 80 % = 5/10 alors 90 % = 7,5/10, 100% = 10/10. Donc si un élève à 132 mots de bons sur 139 dictés, cela fait 94% de réponses correctes soit 8,5/10.

- Il y a des moments où vous ne différenciez pas ?

En éveil je ne différencie pas.

6. Est-ce que d'autres professionnels (ex. : maîtres de remédiation,...) participent avec vous à ces activités différenciées ? Comment cela se passe-t-il ? (Qui fait quoi ? Quand ? Où ? Comment ?)

Cette année-ci, on a pu faire comme l'année passée, la directrice dans ces heures de classe prend des élèves en remédiation.

Non, je n'envoie pas d'élèves parce que son horaire fait qu'elle prend des élèves surtout en première année et surtout en 3-4 mais l'année passée elle en prenait.

Cette année-ci, c'est moi qui fais la remédiation en classe, un peu comme j'ai fait avec les compteurs mais bon, je fais ce que je peux. C'est bien et pas un bien en même temps parce que quand on a un professeur de remédiation, c'est clair que c'est une aide mais d'un autre côté, je me rends compte que c'est toujours un peu les mêmes enfants qu'on envoie. Donc ce n'est pas toujours évident cette histoire de remédiation.

Ce que j'ai plus centré cette année, c'est que comme nous les enseignantes, on s'occupait des écoles de devoirs, j'envoyais plus les élèves en difficultés à l'école de devoirs de façon à ce que là plus les recanaliser parce qu'il n'y a pas trop de monde, que c'est un peu en dehors de l'école, dehors du temps de classe.

Sinon, cette année, je n'ai pas une heure ou je dis je fais remédiation.

Deuxième entretien

1. Nous sommes venus observer 4 moments de leçon. Avez-vous l'impression qu'il y a moyen de différencier sur tout ou c'est impossible ? Pourquoi ? Y a-t-il des contenus spécifiques sur lesquels vous différenciez ? Si oui, lesquels et pourquoi ?

En éveil je ne différencie pas.

2. Comment groupez-vous ou répartissez-vous les élèves ? (Prise en compte des plus faibles ? Repérage ?)

Point de départ : essayer qu'ils ne chahutent pas et puis j'essaye de mettre par niveau (pas deux trois faibles et deux trois forts, j'essaye quand même de niveler, d'aplanir un peu tout ça pour que ça leur apporte quelque chose. Parce que si je mets deux faibles ensemble, ça ne va rien leur apporter, ils vont être découragés (deux forts ensemble, ça ne va pas non plus) donc j'essaye quand même d'équilibrer tout ça.

- Quelles activités concrètes utilisez-vous pour repérer leurs difficultés ?

J'ai toujours eu la chance de sentir les enfants qui avaient des problèmes, de sentir si ça fonctionnait ou pas comme quand j'ai des stagiaires.

3. Observez-vous des résultats de ce type de pratiques sur les élèves ? Si oui lesquels ?

Je trouve qu'ils avancent mieux que quand on fait du traditionnel. Je ne vois pas l'intérêt de ne pas essayer de pallier à ces lacunes. C'est stupide d'avancer... Moi, je vois qu'ils avancent quand même.

L'avantage aussi, c'est que je les ai deux ans donc je sais ce qu'ils ont vu l'année passée donc je sais jusqu'où je peux les amener.

4. Quels conseils pratiques donneriez-vous à un enseignant qui veut se lancer dans la pédagogie différenciée ? (ex. : attention à ça, tu dois penser à ça,...)

Je lui conseillerais d'en faire peut-être une par jour du moins au début parce que moi au début, je ne faisais pas trop. Je me rendais bien compte qu'il y avait des choses à faire mais ce n'est pas évident quand on sort comme ça de l'école normale donc je lui dirais fonce, essaye car c'est comme ça qu'on apprend sur le tas ais doucement parce que justement, il faut maîtriser ça en fait. C'est déjà pas évident de gérer une classe mais ici, c'est parfois gérer deux, parfois trois classes. Donc tu te lances mais tu vas doucement parce qu'il faut le sentir, il faut gérer ça. Fonce mais doucement... C'est dans ce sens là que je dis à un jeune ben oui tu te lances mais alors lance-toi plutôt dans pas vraiment des choses séparées parce que pour faire ça, il faut avoir déjà quelques années derrière soi pour se rendre compte à quel niveau les enfants doivent plus ou moins être.

Même encore moi, parfois je me plante et je me dis mince ce n'est pas bon ! Mais je crois qu'au début, il faut y aller doucement. Je ne travaillais pas comme je travaille maintenant.

5. Pour vous, à qui prioritairement la pédagogie différenciée devrait-elle être destinée : aux élèves faibles ou aux élèves forts ?

Quand je me rends compte qu'un enfant a des difficultés, on n'a pas le choix de toute façon ou alors on le laisse sur le côté

6. En pédagogie différenciée, l'objectif est d'amener tous les élèves aux mêmes niveaux, chacun au max de ses possibilités ?

/

7. Si vous aviez une baguette magique et que vous puissiez transformer ce que vous voulez dans l'enseignement pour arriver à généraliser les pratiques différenciées, que feriez-vous et pourquoi ?

/

8. Finalement pourquoi faites-vous de la pédagogie différenciée pendant vos heures de cours ? Quelles sont vos intentions ?

Au niveau des enfants ce n'est que du bénéf. Maintenant, pour nous, ça veut dire plus de préparation, plus de réflexion, ça veut dire devoir plus gérer la classe.

Je ne crois pas que pour eux, il y ait des inconvénients à ça à partir du moment où ils ont l'habitude de travailler comme ça. C'est vrai qu'au début, ils sont un peu déstabilisés, en début d'année, ils sont un peu perdus. Ça les prépare aussi à l'autonomie et au secondaire où là, il y a des options différentes, des niveaux différents.

A partir du moment où ils savent ce qu'ils font et pourquoi ils le font... A partir du moment où on leur dit... Maintenant, faut pas leur dire vous êtes bêtes, vous faites ça. Maintenant si on leur explique pourquoi ils font des choses différentes des autres...

Et ça, c'est ce qui prend le plus de temps devoir se mettre dans leur tête et se dire je vais aller jusque-là avec les 5èmes et puis je vais aller jusque-là avec les 6èmes. C'est plus un travail personnel.

Pour le moment, je suis dans la mentalité d'être toujours en recherche de formation, dans l'esprit où je veux amener quelque chose aux enfants.

9. Quelle perception avez-vous des méthodes plus classiques, plus transmissives ? Les utilisez-vous parfois et pourquoi ?

/

Activités observées

- Observation 1 : « Correction d'exercices sur les graphes »

Présentation de la leçon :

Les élèves de 5^e et 6^e ont eu préalablement comme devoir une série d'exercices de mises en graphe de données sur la Suisse (Rapport aux classes de neige). Aujourd'hui, l'institutrice rend les feuilles et souhaite revoir avec certains élèves ce qui n'a pas été. Le travail se fera de manière individuelle (*1 élève par banc*) la plupart du temps mais certains se lèvent pour discuter avec l'institutrice ou aller chercher quelque chose et cette dernière adresse parfois des indications ou des explications à destination de plusieurs élèves.

Documents complémentaires :

Doc : "Pourcentages et graphiques"

Analyse de la leçon :

- A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

Répondre à deux objectifs du programme (SELL : % et graphiques = traiter les infos et les cheminements et Numération : comprendre le nombre dans ses différents aspects)

Répond à une obligation organisationnelle de gérer à la fois deux niveaux (des 5^e et des 6^e).

À partir de l'observation des réponses des élèves au devoir, souhait de remédier à leurs difficultés.

- B. À qui s'adressait cette pratique ? À l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

L'enseignante avait prévu des exercices de "dépassement" pour les deux filles de 6e qui avaient réussi (Travail sur d'autres données (5x) et pour 2 graphes : circulaire et en carré).

De même, elle avait modulé ce travail pour un élève de 5^e qui avait également réussi, (Travail aussi sur d'autres données (5x) mais uniquement pour le graphe en carré).

Toutefois, il semble que cette pratique s'adressait prioritairement aux enfants en difficultés étant donné que finalement les élèves en difficultés arrivaient aux mêmes exercices que les deux filles de 6^e.

Bien sûr, les deux filles ont reçu des exercices au départ mais on peut se poser la question de savoir s'il ne s'agissait pas finalement d'exercices pour « faire patienter » puisque finalement les autres élèves sont amenés à la fin à réaliser les mêmes exercices.

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Corrections d'exercices (devoir commun) et exercices différenciés.*

Contenus

Simultané

A posteriori

- Quel type de tâche était-ce ? *Tâches parcellaires*

Mobilisation de compétences

- Mode de groupement : *Individualisation*

- Mode de sélection : *Évaluation diagnostique*

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

Oui, il s'est basé sur l'analyse des réponses au devoir préalablement effectué.

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

L'enseignant pense que ce type d'activité est bénéfique pour l'enfant qui est confronté à ses propres difficultés et erreurs.

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

La correction en commun peut inciter certains enfants à ne pas écouter lorsqu'ils estiment que les informations délivrées par l'enseignant ne les concernent pas. Aussi, se déconnectant du discours de l'enseignant, ils peuvent alors passer à côté d'autres informations qui pourtant leurs auraient été bénéfiques.

L'avantage d'effectuer cette correction de façon différenciée est de confronter l'élève à ses erreurs et non pas aux erreurs du reste de la classe (qui ne sont peut-être pas les siennes).

G Avantages de la pratique observée ?

Voir ci-dessus.

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

Voir ci-dessous

- I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse?

Comme énoncé précédemment, les exercices de dépassement semblent être en fait des exercices « pour faire attendre ». Y a-t-il un véritable enjeu pour les élèves qui doivent les réaliser ?

Ne pourrait-on pas proposer des exercices autocorrectifs qui permettraient aux élèves de corriger et d'avancer à leur rythme ?

Pourquoi ne pas faire travailler les élèves ensemble en repérant les difficultés et les forces de chacun ? On pourrait ainsi faire discuter les élèves entre eux (un qui a trouvé la solution et un qui a éprouvé des difficultés) pour arriver à la solution.

L'institutrice explique aux 2 filles ce qu'elles doivent faire (Pendant ce temps, les autres attendent).

Ières données sur 100 ; nouvelles données sur 1600 → nécessite une transformation en %

Pour vérifier qu'il a colorié 65 carrés ; 1 E les compte 1 à 1 plutôt que de tenir compte de la base 10 : compter par col = pas vu ou pas appris ? (cf. suite !)

Plutôt que de colorier 1 nouveau carré sur 8/10 ; on peut colorier les 6/10 restant du 1er carré + 2/10 d'un nouveau carré !

Fin logiquement il ne reste que 6 carrés pour les 6 % : permet de vérifier que c'est bon ! Pourrait être formulé par l'institutrice

Quand les réponses (transformation en pourcentages) contiennent des décimaux, l'institutrice demande d'arrondir (1 fraction à ,3 et à ,7) → Importance de la justification pour éviter le sentiment d'arbitraire.

Passage au pourcentage pourrait-on trouver 1 autre justification ?

- J A la fin de l'observation, mon sentiment est que:

Voir ci-dessus + Stigmatisation possible → Paroles du prof : "Vous, vous n'avez pas réussi alors vous allez faire des exercices avec moi mais en petits groupes" ! Cette stigmatisation n'est peut-être pas ressentie au sein de la classe car le comportement du prof semble identique avec tous les élèves mais dans la durée et à l'extérieur, image de soi ?

- Observation 2 : « Exercice sur les pronoms et l'antécédent »

Présentation de la leçon :

Les élèves de 5^e et de 6^e reçoivent des feuilles différentes. Les 5^e doivent trouver l'antécédent. Difficulté : certains pronoms n'ont pas d'antécédent ! Les élèves de 6^e ont un autre texte où rien n'est souligné. Ils doivent retrouver les pronoms et dire la sorte de pronom dont il s'agit. Apparemment, un exercice similaire a déjà fait la

veille. Les élèves peuvent utiliser leur cahier de synthèse : certains le prennent, d'autres pas !

Documents complémentaires :

Docs 1 : "Les pronoms – Gram 5^e"

Doc 2 : "Exercices récapitulatifs sur tous les pronoms – Gram 6^e"

Analyse de la leçon :

A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

Répondre à un objectif du programme (Grammaire : cohérence entre phrases et groupes de phrases).

Répond à une obligation organisationnelle de gérer à la fois deux niveaux (des 5^e et des 6^e).

B. À qui s'adressait cette pratique ? À l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

Ces deux exercices étaient ciblés en fonction que l'on se trouve en 5^e ou en 6^e mais pas en fonction des compétences de l'élève en cette matière.

De plus, rien n'a été prévu pour les élèves qui auraient terminé plutôt. D'ailleurs, une élève de 6^e (qui souvent termine avant les autres) ayant fini bien avant les autres se voit proposer par l'institutrice un travail de secrétariat (agrafer des feuilles à distribuer auprès des autres).

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Feuille d'exercice en fonction du niveau (5^e – 6^e)*

Contenus

Simultanées

A priori

- Quel type de tâche était-ce ? *L'exercice de la première feuille peut être considéré comme une tâche de cadrage (2^e degré). L'exercice de la deuxième feuille renvoie à une des compétences plus complexes de 3^e degré.*

- Mode de groupement : *Niveau (5^e – 6^e)*

- Mode de sélection : *Niveau (5^e – 6^e)*

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

Niveau (5^e – 6^e)

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

/

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

Besoin organisationnel (classe mélangée 5^e – 6^e)

G Avantages de la pratique observée ?

Permet de donner deux cours simultanément.

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

Ne permet pas véritablement une différenciation plus axée sur les différences cognitives des élèves !

I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse ?

L'enseignante circule entre les bancs pour répondre aux questions et corriger. Finalement, elle n'a pas énormément de temps (de confort) pour s'arrêter près d'un élève et relever les difficultés cognitives qu'il a et qu'elle pourrait aider à dépasser... Pas beaucoup plus de temps que dans une classe traditionnelle avec un exercice classique.

Lorsque l'institutrice corrige l'exercice chez un élève, les autres se dissipent. Certains ne font plus rien, d'autres travaillent. Un élève dessine, 1 autre chipote dans son plumier, 1 élève fait du découpage, 1 autre du bricolage, 2 discutent...

Ici aussi, les exercices autocorrectifs ne pourraient-ils pas venir en aide pour dégager du temps enseignant à faire autre chose ?

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que:

Voir ci-dessus.

- Observation 3 : « Ateliers sur les nombres décimaux »

Présentation de la leçon :

L'enseignante propose une activité en ateliers sur les nombres décimaux. Apparemment les élèves ont déjà pratiqué une fois ce type d'activité mais dans le cadre le subjonctif. Groupement pour ateliers (Pas les garçons ensemble : 1 garçon 1 fille). Les élèves sont par 2 dans 1 atelier (Jérémy veut travailler seul : OK. 4 groupes sont constitués. Les ateliers commencent. Pendant ce temps, l'institutrice revoit comptage avec 2 élèves (cf. feuille). 15 minutes plus tard, l'institutrice annonce dans 5 min les ateliers changent. Les élèves changent d'atelier et l'institutrice rappelle au groupe-classe le « jeu du banquier » auquel ils ont joué en 2^e et qui peut les aider dans les ateliers. L'institutrice stoppe l'exercice. Les feuilles entamées sont à terminer pour la rentrée.

Documents complémentaires :

Docs : "J'écris et je lis des nombres rationnels écrits sous forme de nombres à virgule" (2 feuilles)

"Les nombres décimaux" (4 feuilles – Ateliers 1 & 2)

"La droite des nombres" (2 feuilles – Atelier 3)

"Nombres à virgule et droite numérique" (1 feuille – Atelier 4)

"Jeux qui mélangent les nombres décimaux et les nombres entiers" (2 feuilles)

Analyse de la leçon :

A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

Répondre à un objectif du programme (Numération : comprendre le nombre dans ses différents aspects)

B. À qui s'adressait cette pratique ? À l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

1^{er}, 2^e et 3^e ateliers (1 feuille 5^e / 1 feuille 6^e). 4^e atelier (même feuille pour tous). Madison et Wendy qui se sont trompées dans l'exercice de comptage vont devant au 1^{er} banc pour travailler avec (exercice sur le comptage).

L'enseignante a prévu pour l'élève qui a terminé l'atelier et qui attendait une feuille-jeu qui mélange les nombres décimaux et les nombres entiers.

Il semble que l'enseignante n'ait pas pensé l'activité en ateliers en fonction des difficultés cognitives des élèves si ce n'est la soustraction des deux élèves en difficultés sur les exercices de comptages avec lesquelles elle va travailler. Cependant, il est à remarquer que ces élèves sont soustraits de l'activité atelier (stigmatisation ?) et non pas intégrés dans cette activité avec un atelier qui aurait pu reprendre cette problématique !

Pour les autres élèves, il est à remarquer que de nouveau dans chaque atelier, deux exercices sont proposés non pas en fonction des compétences des élèves mais en fonction du niveau (5^e – 6^e).

Enfin, il n'est pas prévu dans les ateliers de mise en « conflit-cognitif » entre les élèves ! La plupart du temps, les élèves tentent la résolution de l'exercice seul. Il n'y a pas de consigne donnée ou de dynamisme suscité pour forcer ce conflit...

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Ateliers*

Contenus

Simultanées

A priori et a posteriori pour les deux élèves plus faibles

- Quel type de tâche était-ce ? *Les exercices proposés peuvent être pour certains élèves des tâches quasiment automatisées alors que pour d'autres (Ex. 2 élèves des compétences plus complexes).*

- Mode de groupement : *Groupe de 2 mais les élèves travaillent individuellement en atelier et en silence*

- Mode de sélection : *Pas les garçons ensemble : 1 garçon - 1 fille.*

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

Pour les deux élèves avec lesquelles elle retravaille le comptage, elle se base sur l'analyse des difficultés qu'elles ont rencontrées lors d'un exercice précédent. Pour les autres exercices en ateliers sur ce qui est attendu par le programme et là où en sont les élèves de manière générale.

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

Pour les deux élèves avec lesquelles elle travaille, remédier et les remettre à niveau. Pour les autres, poursuivre leur cheminement dans cette matière.

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

A permis de s'occuper pendant un moment plus spécifiquement de deux élèves en difficultés.

G Avantages de la pratique observée ?

Les élèves parviennent à rester concentrés sur leur feuille pendant que le l'institutrice parle et écrit au tableau.

Ca change peut-être les élèves de ce qu'ils font d'habitude : impression de variété, de changement ?

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

Malgré l'apparence du travail en atelier, les élèves font une série d'exercices quasiment individuellement. Il n'y a pas vraiment de partage, de réflexion au sein de l'atelier.

I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse ?

Travailler plus à partir des niveaux cognitifs des élèves ou proposer des ateliers de difficultés variables (cf. Jean-Yves Robette).

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que:

Voir ci-dessus.

- Observation 4 : « Compréhension à la lecture »

Présentation de la leçon :

Il s'agit d'une évaluation. Les élèves ont reçu le texte à l'avance pour le préparer. Ils peuvent utiliser le dictionnaire, poser des questions au professeur. Ce dernier passe dans les bancs, reformule certaines questions.

Documents complémentaires :

Docs : "Questionnaire Sa majesté le Roi-Soleil"

"Sa Majesté le Roi-soleil" (Textes – 2 feuilles)

Analyse de la leçon :

A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

Répondre à un objectif du programme (Lire : élaborer des significations)

B. À qui s'adressait cette pratique ? À l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

Pas de différenciation. Même texte et mêmes questions pour tous - 5^e /6^e.

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Évaluation – Exercice de compréhension à la lecture*

Contenus

A priori

- Quel type de tâche était-ce ? *Questions ponctuelles, factuelles*

- Mode de groupement : *Aucun*

- Mode de sélection : *Aucun*

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

Non

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

/

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

La question est inversée ? N'aurait-il pas été plus intéressant de faire cette évaluation de façon différenciée ?

G Avantages de la pratique observée ?

Pouvoir comparer les élèves, pour voir leur situation les uns par rapport aux autres.

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

Ne prend pas en compte les différences.

I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse ?

L'enseignante aurait pu complexifier un texte (vocabulaire, structure de phrases, ...) plus qu'un autre.

Elles auraient pu créer des questions avec des niveaux de difficultés (de la question factuelle à la question de synthèse (Balayage de texte - comparaison - opposition - ...))

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que:

Voir ci-dessus.

- Observation 5 : « Correction d'une dictée »

Présentation de la leçon :

L'enseignante rend la dictée que les élèves ont effectuée lors d'une heure précédente. Ils vont corriger la dictée. Pour se faire, ils doivent préalablement retrouver l'erreur dans la ligne de texte écrite. Face à cette ligne se trouve un numéro correspondant au type d'erreur effectué. L'enseignante passe dans les bancs. Certains élèves travaillent d'autres évitent.

Documents complémentaires :

Docs : "Mon code pour corriger mes dictées"

"Comment calculer les points en orthographe"

Analyse de la leçon :

A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

Répondre à un objectif du programme (Ecrire : Veiller à la présentation graphique et orthographique du message)

Développer l'autonomie orthographique de ces élèves.

Pour elle, il s'agit d'une vraie forme de différenciation car l'élève est confronté individuellement à ces propres erreurs et doit y remédier.

B. À qui s'adressait cette pratique ? À l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

Tous.

Malheureusement, les meilleurs élèves terminent très vite alors que pour les plus faibles, cela devient vite une corvée qu'ils tentent d'éviter.

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Correction individuelle d'une dictée*

Produits – Processus

Simultanée

A priori

- Quel type de tâche était-ce ? *Activité globale*

- Mode de groupement : *Individuelle*

Tentative de travail « tutoral » (Une élève qui a terminé va être invitée à aider un autre élève désigné par le professeur. Ca ne fonctionne pas ! L'élève qui doit aider semble être mal à l'aise (évitement de la tâche). Mais quand l'enseignante laisse le choix de l'élève à aider alors ça fonctionne mieux.

- Mode de sélection : *Résultat à la dictée*

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

Non

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

Pour elle, il s'agit d'une vraie forme de différenciation car l'élève est confronté individuellement à ses propres erreurs et doit y remédier. Elle croit aux effets bénéfiques de ce type de pratique.

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

La correction en commun peut inciter certains enfants à ne pas écouter lorsqu'ils estiment que les informations délivrées par l'enseignant ne les concernent pas. Aussi, se déconnectant du discours de l'enseignant, ils peuvent alors passer à côté d'autres informations qui pourtant leur auraient été bénéfiques.

L'avantage d'effectuer cette correction de façon différenciée est de confronter l'élève à ses erreurs et non pas aux erreurs du reste de la classe (qui ne sont peut-être pas les siennes).

G Avantages de la pratique observée ?

Voir ci-dessus

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

Voir ci-dessous

- I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse?

Pourquoi ne pas faire travailler les élèves ensemble en repérant les difficultés et les forces de chacun ? On pourrait ainsi faire discuter les élèves entre eux (un qui a trouvé la solution et un qui a éprouvé des difficultés) pour arriver à la solution.

La correction des dictées demande de justifier la bonne réponse mais il serait aussi intéressant pour l'enseignant (et pour l'enfant) de comprendre le pourquoi de l'erreur ! Qu'a-t-il cru ? Afin de modifier ces conceptions orthographiques.

- J A la fin de l'observation, mon sentiment est que:

Voir ci-dessus.

Observation 6 : « À la découverte de l'Europe »

Présentation de la leçon :

L'enseignante distribue des cartes de l'Europe (A1, B1). Les élèves ont à leur disposition le fascicule « A la découverte de l'Europe » et l'atlas de base Erasme (2005). L'enseignante donne les consignes : « Vous allez essayer de compléter la synthèse (C1) avec rien que vos connaissances et les docs. que vous avez. Vous avez 10 min ! ». Les élèves peuvent aussi utiliser le dictionnaire. L'enseignante mais les élèves par groupe de 2 pour faire la recherche. Les élèves se mettent au travail. L'enseignante passe près d'1 groupe d'élèves. Ils n'ont encore rien écrit. Elle tente de les faire entrer dans la tâche. Un autre groupe ne comprend pas la différence entre continent et pays → recherche au dictionnaire. Au bout de 20 min, arrêt du travail de recherche. Consigne de l'enseignante : « Je vais vous donner de nouvelles feuilles pour éclaircir les éléments nécessaires pour la synthèse » ! Distribution (D1, D3). « Vous avez 30 sec pour noter les pays que vous avez visités... Au moins 3 ». Correction collective. Lecture questions par l'enseignante, distinction orale entre carte physique et carte politique (témoins visuels : les cartes) Correction collective oralement de la 3^e question. L'enseignante note au tableau pour 26 /05 G.Esp. : faire l'ex « Piste prolongement » (D1).

Documents complémentaires :

Docs : "À la découverte de l'Europe" (3 feuilles)

"Synthèse" (1 feuille)

"Carte document"

(Synthèse + feuilles viennent du livre Plantyn)

Analyse de la leçon :

- A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

Répondre à un objectif du programme (Comprendre l'espace)

- B. À qui s'adressait cette pratique ? À l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

Même exercice pour tous.

- C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Exercice de recherche en vue de compléter un dossier*

A priori

- Quel type de tâche était-ce ? *Activité globale*

- Mode de groupement : *Groupement par paire pour la partie recherche*

- Mode de sélection : *Voisin de banc*

- D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

Non.

- E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

???

- F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

De la façon dont ça a été mené (recherche par paire et réponse collective) on peut se poser la question.

- G Avantages de la pratique observée ?

Aucune

- H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

Peu d'enfants rentrent dans l'exercice et finalement trouvent les réponses.

- I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse ?

Pourquoi ne pas présenter la fiche de synthèse comme but à atteindre et découper les pages (D1 à D3) comme indices ? On pourrait alors leur donner des indices s'ils ne s'en sortent pas (Par exemple : "Contiguë à 1 continent plus vaste = ?" Soit l'élève trouve la réponse, soit on lui donne un indice (synonyme de contiguë). Si ne trouve toujours pas, on lui donne un deuxième indice (Réponse peut-être trouvée dans l'atlas). Si ne s'en sort toujours pas, on donne la page de l'atlas où se trouve la réponse.

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que:

Voir ci-dessus.

Observation 7 : « Les systèmes du corps humain »

Présentation de la leçon :

On va parler du « Corps humain » C'est vaste ! On va parler des systèmes dans le corps humain. Est-ce que connaissez de systèmes dans le corps humain ? Un élève répond : « Le système cardiaque » L'enseignante fait 1 tableau comprenant trois colonnes : Nom système sanguin - Organe plus important - Mot le plus utilisé. Les élèves citent les systèmes qu'ils connaissent et l'enseignante complète au tableau : Système respiratoire, Système nerveux, Système urinaire, Système immunitaire... Il en manque 1 ! L'enseignante demande à 6 élèves de distribuer 6 languettes présentant les différents systèmes (X1-X6). Ensuite distributions d'autres languettes (Y1-Y6) Pour chaque système. L'élève doit découvrir les parties les plus importantes et associer les schémas (Y1-Y6) aux textes correspondants (X1-X6) Tous les élèves associent correctement languettes et schémas ! Ensuite, ils recopient le tableau (non complété) dans leur cahier de brouillon.

Documents complémentaires :

Docs : "languettes des systèmes"

"Schémas des systèmes" (3 feuilles)

"Tableau récapitulatif"

Docs issus de l'Atlas des Juniors : Le corps humain

Analyse de la leçon :

A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

Répondre à un objectif du programme (Construire des concepts à propos des organismes vivants)

B. À qui s'adressait cette pratique ? À l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

Pas de différenciation 5/6

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Exercice en commun – Association languettes-schémas*

- Quel type de tâche était-ce ? *Tâches parcellaires*

- Mode de groupement : *Groupe-classe puis individuel.*

- Mode de sélection : *Aucun*

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

Non.

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

???

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

La question est inversée : N'aurait-il pas été plus intéressant de réaliser cette leçon sous un mode différencié ?

G Avantages de la pratique observée ?

???

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse ?

L'enseignante aurait pu essayer de faire travailler les élèves par groupe en fonction de conflits cognitifs. Pourquoi pas leur demander de résoudre les problèmes (Trouver les systèmes – associer les languettes aux schémas - ...)

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que:

Voir ci-dessus.

Enseignant C

Caractéristiques de l'établissement

Région Bruxelles-Capitale

Milieu social mixte (50%-50%)

École libre relativement importante (2-3 classes par niveau)

Caractéristiques de l'enseignant

1. Age : 33 ans
2. Sexe : H
3. Nombre d'années dans l'enseignement : 8 ans
4. Nombre d'années dans l'établissement : 8 ans
5. Niveau dans lequel il enseigne : 5-6^e
6. Nombre d'élèves dans la classe : 23 élèves
7. Statut : Titulaire
8. Horaire complet ? oui
9. Perception du statut de l'école et des élèves : Milieu mixte
10. Formations à la "pédagogie différenciée" et à la "remédiation" ?

Journée de formation à la différenciation par un formateur du SEGEC, en deux parties.

11. Autres commentaires :

Premier entretien

1. Comment définiriez-vous ce qu'est la "pédagogie différenciée" ? (Définition)

Pour moi, c'est la prise en compte du rythme différent des élèves. Du fait que les élèves travaillent à un rythme différent. C'est peut-être encore plus indispensable dans notre école parce que ce sont des classes verticales. Encore que lorsqu'il y a des classes par niveau, il y a aussi des rythmes différents. Et si cette prise en compte n'avait pas lieu, je crois que ceux qui travaillent plus lentement progresseraient moins. Ceux qui travaillent plus rapidement iraient peut-être un petit peu moins vite.

- Quel type d'activités "différenciées" proposez-vous ? Pouvez-vous les expliciter ? Donner quelques exemples d'activités ou de structures ?

Celle qui est la plus visible et la plus évidente c'est les groupes de besoins. Donc, on fait passer un pré-test sur une compétence déterminée en concertation, aux élèves. Ensuite, les élèves sont répartis selon le degré d'acquisition de cette compétence. C'est ce qui est le plus évident. Sinon, dans la pratique pédagogique, j'essaie de fonctionner beaucoup par indices. Parfois, pour certains défis, certains les trouvent très rapidement, pour d'autres non. Je souhaite que chacun ait la chance d'y arriver, même si c'est par indices successifs.

Une 2^e chose, j'ai mis en place des activités à faire quand un élève avait terminé. J'ai appelé ça TLAOS (temps libre à occuper silencieusement). Quand ils ont fini, ils reçoivent une carte et il y a 5-6 activités proposées. Il y a des jeux maths, de la lecture, écouter de la musique, un puzzle. Ou alors, je leur propose une carte « prof » à d'autres moments. Là, ils circulent entre les bureaux et ils corrigent quand c'est des exercices plutôt simples. Il faut arriver à ce que l'enfant ne donne pas la réponse mais ... C'est intéressant.

Il y a aussi la « machine à défi » qui propose des défis supplémentaires pour celui qui a fini plus tôt ou alors une photocopie à faire (dans la photocopieuse). Parfois, je leur dit « choisis » : une carte TLAOS, une carte défi, une carte prof. Parfois, j'impose moi-même. Je différencie aussi parfois dans les groupes créés. Par exemple, tout à l'heure j'ai demandé au 5^e de travailler à deux et au 6^e de travailler seuls. Ça arrive parfois. Parfois je tire les groupes au sort, parfois j'impose un élève de 5^e avec un 6^e. On différencie aussi au niveau de l'évaluation. Donc, là, on essaie de proposer aux 6^e années l'un ou l'autre exercice qui va plus loin dans l'évaluation. Et voilà.

Hier, on a discuté de ça et on s'est dit que l'année prochaine on allait travailler avec un contrat mensuel. Donc, un contrat pour les 5^e, un contrat pour les 6^e. Ça va compléter tout ce qui est mis en place pour rester occuper quand il y a temps libre. Il y a aussi les ateliers de l'après-midi. Ils ont pu choisir musique, peinture, théâtre. Ils ont pu choisir 6 domaines artistiques différents. On travaille beaucoup en cycle. On mélange tous les enfants. Ca c'est un jeudi sur deux. L'autre jeudi, c'est atelier d'éveil. C'est plus par groupe. Là, chacun avait pris une classification animale : mammifère, reptile, etc.. Puis après, ils expliquent aux autres ce qu'ils ont vu car ils n'ont pas vu la même chose d'eux. Il y a aussi les ateliers « methodos », les lundis après-midi. C'est aussi un travail où ils travaillent par groupe de 4 avec un élève de chaque classe mélangée.

- Dans l'organisation de la classe combien de temps de classe cela occupe-t-il ?

C'est difficile à dire... Je dirais les $\frac{3}{4}$ du temps. C'est très difficile à dire. Par exemple, il y arrive des périodes où je donne des périodes comme sur les nombres décimaux, il y a une suite d'exercices à faire. C'est vraiment dire des exercices systémiques. Et même dans ce cas-là, chacun travaille à son rythme. Certains arrivent à la 3^e, d'autre à la 1^{ère} feuille. Je différencie aussi. La moitié peut-être ?

2. Comment définiriez-vous ce qu'est la "remédiation" ? (Définition)

Une remédiation où eux choisissent librement et une autre où c'est moi qui impose. C'est combler une lacune.

- Mettez-vous en place des remédiations ? (Pourquoi – Pour qui – Quand – Comment)

Oui, dans la différenciation, j'ai un peu oublié de parler de la remédiation. Il y a deux types de remédiations que je pratique : soit imposée. Je vois à travers une évaluation ou une observation en classe que telle ou telle chose n'a pas fonctionné. Lors du cours de néerlandais, je pratique la remédiation à ce moment-là... pendant que le prof de néerlandais est en classe, moi je m'occupe de la remédiation. Ça veut dire comme je te disais : soit j'impose en observant telle ou telle lacune soit il y a un tableau derrière la porte, il est écrit « ce que je n'ai pas compris et que j'aimerais qu'on me réexplique ». C'est l'enfant qui se dit « ça je n'ai pas compris et j'aimerais bien qu'on me réexplique ». Il y a les deux aspects.

3. À vos yeux, y a-t-il une différence entre les deux ? Si oui laquelle ?

Remédier, c'est différencier dans le sens où on va expliquer autrement aux élèves.

4. Depuis quand pratiquez-vous la pédagogie différenciée ? Qu'est-ce qui vous a poussé à adopter cette pédagogie ? Comment avez-vous fait pour vous y mettre (Formations, Livres, Instinct, ...) ?

D'abord, j'ai l'impression de différencier de plus en plus par la pratique tout simplement. J'ai toujours été obsédé de ne pas laisser les enfants qui ont fini quelque chose comme ça à ne rien faire. J'ai l'impression qu'à l'École normale... je n'ai pas souvenir qu'on ait parlé de ça à l'École normale. Sûrement que si. Enfin bref. Je n'ai pas ça en mémoire.

Je suis en 5-6 depuis 5 ans. Et quand je suis arrivé en 5 -6, il y avait déjà par exemple les groupes de besoins. C'était une première prise en compte. Donc, les groupes de besoins fonctionnent et l'enfant de ne pas laisser l'enfant inactif ...

Non, je n'ai pas fait de formation, ni lu de bouquin. Non. C'est vraiment par la pratique.

- Quels ont été les résistances, les obstacles, les difficultés que vous avez rencontrés ?

Ca prend parfois plus de temps pour réfléchir à une façon de ... Par exemple, je travaille par indices, il faut penser aux indices à donner. Quand tu fais une évaluation, tu réfléchis... C'est vrai que ça prend plus de temps mais les satisfactions à l'avenant. C'est plutôt encouragé dans l'école. Il peut y avoir des résistances de collègues qui trouvent que c'est beaucoup de chipotage, de travail...

Ce qui est bien dans le travail avec mes collègues, on est sur la même longueur d'onde. Si on était, si quelqu'un trouvait ça inutile, c'est vrai que ... Ce n'est pas le cas.

5. Utilisez-vous dans votre classe d'autres pratiques que la pédagogie différenciée ? Si oui, lesquelles ? Pourquoi ? Dans quelle proportion (timing) ? Pourriez-vous me décrire une semaine type ?

Il me semble pratique finalement une pédagogie constructivisme, socioconstructivisme qui est imprégné de différenciation. Encore qu'ici, j'ai été plus frontal. Je ne suis pas antifrontal. Ça peut arriver. A priori, c'est toujours constructiviste.

- Il y a des moments où vous ne différenciez pas ?

Les lundis, c'est vrai, ça fait encore partir et je n'en ai pas parlé. Les lundis de 8h30 à 10h10, on travaille en co-titulariat. Ce n'est qu'une autre façon de faire les groupes des besoins selon moi. Par exemple, pour l'instant je travaille l'aire. J'ai dans la classe 16 élèves pour qui j'ai estimé qu'il avait bien compris Nicolas travaille avec 7 autres élèves dans le « frigo » qui doivent reprendre plus à la base. Parfois, Nicolas reste en classe. C'est plutôt pour des activités de résolution de problèmes, ce genre de chose là.

Après la récré, ils ont religion. Etc. Les après-midis, ils ont ce qu'on appelle les ateliers « methodos »... Là ils travaillent qu'en groupe de 4 et en autonomie. C'est dur à expliquer ... Le mardi, on est en cours. Il n'y a pas de groupe formé. Je suis en groupe-classe tout le temps. Ils ont religion et néerlandais. Le mercredi, ils ont néerlandais et éducation physique. C'est surtout le jeudi donc ... Je suis deux heures de classe, puis deux heures de groupes de besoins. Puis l'après-midi, une semaine atelier d'éveil et l'autre semaine atelier artistique. Et le vendredi, tous les cours en classe et ils ont éducation physique.

6. Est-ce que d'autres professionnels (ex. : maîtres de remédiation,...) participent avec vous à ces activités différenciées ? Comment cela se passe-t-il ? (Qui fait quoi ? Quand ? Où ? Comment ?)

Oui. Il y a des polyvalents... Il y en a. Il n'intervient pas en classe. Parce que j'ai deux heures pour faire la remédiation avec les élèves... Sinon, tu avais un prof, plus d'adaptation à langue. Ça, ça fait aussi parti de la remédiation-différenciation peut-être, il y a des structures mises en place avec « Ages et transmission ». C'est des personnes plus âgées qui font du bénévolat. Par exemple, en classe, ils prennent, pendant les heures de classe, quand je donne néerlandais (3 heures). Elle prend Juliana qui vient d'arriver, deux ans quand même. Elle prend des enfants qui viennent de pays étranger et qui ne pratique spas encre la langue. Ils font des jeux de société avec eux. Pour les primo arrivants.

Parfois, il y a aussi, mais c'est plus exceptionnel, les élèves qui sont en besoin affectif. Mais c'est rare. Elle prend toujours les mêmes.

Dans le cas des groupes de besoins, on est 4, les 4 titulaires. Plus un prof polyvalent. Tout à l'heure, il est venu me dire qu'un élève devait changer de groupe. On se voit tous les vendredis en concert. Donc, lui voilà. Il va dans le « frigo ». On essaie que le groupe des élèves en difficultés soit le plus restreint. On essaie de ne pas systématiser. C'est-à-dire que ce n'est pas toujours le même prof qui s'occupe du groupe des élèves en difficultés sinon, ils sont vite repérés par les autres...

C'est ça qui est intéressant, c'est assez mobile. Dans ce groupe-ci, j'avais des élèves qui avaient travaillé avec moi plus ceux qui avaient travaillé avec Nicolas, le prof polyvalent. Ça bouge. Ça entraîne une certaine émulation car il y en a qui savent, qui peuvent changer de groupe à un moment donné. Je débute toujours l'année par des groupes de besoins en lecture. Nous, on a estimé que c'était le domaine le plus important alors on commence par ça. Et là, c'est vrai qu'il y a plus cet effet de passer d'un groupe à l'autre

Deuxième entretien

1. Nous sommes venus observer 4 moments de leçon. Avez-vous l'impression qu'il y a un moyen de différencier sur tout ou c'est impossible ? Pourquoi ? Y a-t-il des contenus spécifiques sur lesquels vous différenciez ? Si oui, lesquels et pourquoi ?

Je dirai qu'on peut différencier à peu près sur tout. Pour moi, différencier, c'est dans la façon de lire les consignes, la façon de laisser plus de temps aux élèves, aux autres, eh... Je ne vois pas un domaine où c'est impossible.

La résolution de problèmes oui, je trouve ça plus facile... d'essayer en tout cas de différencier. Au niveau des aides à apporter, des indices qu'on peut donner. Oui... C'est plus facile. C'est peut-être plus difficile de différencier quand on a une leçon plus rigide ou des exercices systématiques de calcul. On peut toujours le faire, en donnant comme je te disais une feuille aux autres... La différenciation est plus riche dans l'autre cas... dans la résolution de problème ou la production d'écrits.

2. Comment groupez-vous ou répartissez-vous les élèves ? (Prise en compte des plus faibles ? Repérage ?)

Ma classe est vraiment organisée de cette façon là, une classe verticale déjà. Je trouve que c'est riche quand ils sont vraiment mélangés, l'un à côté de l'autre, un 5^e à côté d'un 6^e. Ça, c'est la base. Maintenant, dans les regroupements j'essaie souvent, que... en fait, j'essaie souvent de varier. Parfois, je leur dis que vous pouvez travailler seuls ou à deux, parfois je leur dis... bien j'impose moi-même les groupes. Parfois je les laisse libres, parfois je dis un 5^e avec un 6^e librement. Ça, c'est très varié. Par exemple, pour la préparation de l'examen, ils vont travailler en cercle de lecture. Et là, j'ai essayé que les groupes soient les plus mélangés. Parce que ça concerne surtout la lecture... des bons lecteurs avec des moins bons. Et sinon, c'est varié. J'essaie de la mesure du possible que les élèves en difficultés ne se retrouvent pas ensemble.

- Quelles activités concrètes utilisez-vous pour repérer leurs difficultés ?

Oui, c'est beaucoup par observation en fait. Souvent, l'observation au moment de la leçon même, elle est très importante. Mais, par exemple, pour les cercles de lecture d'hier, je ne les ai vraiment pas faits au hasard parce que j'ai repris les points en lecture depuis le début de l'année. Là j'ai vraiment préparé plusieurs groupes : habiles lecteurs moyens et plus faibles et j'ai fait comme ça. C'est vrai que parfois je suis dans l'idée que celui-là, un peu arbitrairement, je vais dire qu'il ne va pas y arriver. Ça, ça arrive aussi. J'ai dans la tête l'idée d'un élève en difficulté et d'office je vais ... sans faire spécialement des tests, etc.

Oui, là (dans les groupes de besoin) il y a des tests. Un pré-test à passer. C'est vrai que parfois, je varie... Voilà un groupe de faible, de forts... Mike par exemple je le catalogue souvent dans les plus faibles et je m'aperçois ici que, ... En maths, il n'est vraiment pas si faible.

3. Observez-vous des résultats de ce type de pratiques sur les élèves ? Si oui lesquels ?

Ça, c'est vraiment très difficile à répondre... C'est vrai qu'appliquer la différenciation, c'est difficile d'en évaluer les fruits comme ça... J'espère bien. Je crois.

Des résultats par exemple dans le domaine souvent d'élèves en difficulté d'élèves stressés, qui se rendent compte qu'ils ont peut-être plus de temps pour y arriver, dans cette classe. L'entraide qu'il y a aussi. Je pense qu'il y a un esprit de groupe important dans la classe. Une belle solidarité. C'est difficile à mesurer, ce n'est pas les tables de multiplication. Pas facile...

4. Quels conseils pratiques donneriez-vous à un enseignant qui veut se lancer dans la pédagogie différenciée ? (ex. : attention à ça, tu dois penser à ça,...)

Je pense à mes groupes de besoins, ce qu'il faut éviter de faire, c'est systématique que des élèves se retrouvent dans le même groupe avec le même professeur parce que dans leur tête ça devient le groupe des faibles. Faire attention aussi à la façon de représenter la fonction des groupes de besoins. Ça paraît évident ! Mais pas présenter le groupe des nuls, le groupe des forts,... Sinon, beaucoup d'observation au moment des cours en eux-mêmes. L'évaluation formative, c'est vraiment passer entre les bureaux voir qui ça va et qui ça ne va pas. Je conseillerais le travail par « Post-it » par exemple, tout de suite après une leçon, noter chez ceux que tu as vu qu'il y avait une difficulté. Le « Post-it » a révolutionné ma vie !!! Vraiment, j'ai pris l'habitude maintenant de noter après chaque cours le numéro d'ordre des élèves qui ont des difficultés. Travailler dans la mesure du possible en équipe avec les collègues. Dans le cas d'emploi d'une méthode comme... Moi, j'ai employé Archimède, de ne pas se laisser enfermer par la méthode, pas la suivre stricto sensu. Moi, j'essaie à chaque fois de prévoir des étapes par exemple en plus. Je viens d'avoir une stagiaire et elle a vraiment adapté ce principe d'indices. Quand on me parle de différenciation, c'est à ça que je pense aussi, c'est fonctionner par indices qui permet à chacun de vraiment d'y arriver. Les indices ne sont pas prévus dans les méthodes. Il ne faut pas se laisser aller à la facilité ou se laisser enfermer par la leçon présentée. Prévoir les indices possibles pour que chacun puisse...

5. Pour vous, à qui prioritairement la pédagogie différenciée devrait-elle être destinée : aux élèves faibles ou aux élèves forts ?

J'ai envie de répondre au deux... mais.... C'est dans l'idéal. J'ai l'impression que ça aide surtout les élèves en difficultés. J'essaie de les accrocher, de trouver le bon moyen et de pousser plus fort, plus loin ... Peut-être que dans l'idéal les deux soient ... que les plus forts soient, poussé le plus possible et que les plus faibles. Dans mon esprit, c'est avant tout d'aide pour les plus faibles.

6. En pédagogie différenciée, l'objectif est d'amener tous les élèves aux mêmes niveaux, chacun au max de ses possibilités ?

C'est vrai que l'idéal serait d'amener chacun au maximum de ce qu'ils peuvent faire... C'est vrai que si tu ne pousses pas vraiment les plus forts au maximum, c'est vrai que quelque part ...

Oui, les défis, c'est pour aller plus loin. J'essaie de tenir en compte les deux. Voilà.

7. Si vous aviez une baguette magique et que vous puissiez transformer ce que vous voulez dans l'enseignement pour arriver à généraliser les pratiques différenciées, que feriez-vous et pourquoi ?

On pourrait être deux en classe par exemple ; Parfois, travailler seul, c'est parfois dur avec beaucoup d'élèves. ... être deux en classe ça pourrait ...

Ça aussi, si j'avais une baguette magique, je changerais ce qu'il y a dans la tête des parents. Ici ça va encore. J'imagine en 1-2, plus difficile encore. Les différences entre les 1-2...

8. Finalement pourquoi faites-vous de la pédagogie différenciée pendant vos heures de cours ? Quelles sont vos intentions ?

Finalement, la pédagogie différenciée, c'est ma vue de la société ; À l'école normale, on nous enseigne une pédagogie socioconstructiviste et ça tombe bien, ça correspond à ma philosophie de la vie. C'est avant tout la solidarité, ... Avant tout pour inculquer une solidarité et un esprit critique. Et voilà... pour essayer, ce n'est pas évident. Pour qu'ils comprennent qu'ils ont à apprendre chacun de l'autre.

9. Quelle perception avez-vous des méthodes plus classiques, plus transmissives ? Les utilisez-vous parfois et pourquoi ?

J'ai des amis ici qui enseignent depuis très longtemps, plus âgés qui emploient la pédagogie qu'ils ont appris et qui est plus du modèle transmissif. A priori, je dirai que c'est difficile de faire changer quelqu'un. J'ai des collègues qui sont très à l'aise dans ce modèle là, pour ma part ce n'est pas le modèle plus efficace. Je crois qu'impose un changement comme ça, comme on a essayé de le faire pour le programme intégré, en tout cas, je crois qu'il y a deux jours de formation avec l'idée de changer les choses. Je suis toujours abasourdi de voir que du jour au lendemain on a demandé à mes collègues de changer et d'appliquer le programme intégré et changer de pédagogie, de ce qu'ils avaient fait depuis 30 ans. Je ne comprends pas.

Maintenant, employer un modèle plus transmissif, ça arrive. Trouver des exemples ? Ça doit m'arriver... Oui, bien sûr. Dans la mesure du possible, j'essai que non mais.

Activités observées

- Observation 1 : « Partages inégaux »

Présentation de la leçon :

Pour cette activité, l'enseignant a choisi de faire des partages inégaux. Les élèves avaient les mêmes problèmes à résoudre mais les 5^e travaillent à deux et les 6^e travaillent seuls. L'enseignant distribue des languettes avec un problème de partages inégaux et laisse les élèves y travailler. Par la suite, en passant entre les bancs, il donne des petits papiers avec un indice de guidage pour aider les élèves. En fin de leçon, tous les groupes viennent présenter leur manière de résoudre le problème (avec transparents).

Documents complémentaires :

Languette-problème « Bandelette à partager »

Indices « Essais de solution : la bandelette à partager »

Languette-problème « Un partage bien inégal »

Languette-problème « Le restaurant ».

Analyse de la leçon :

A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

Le fonctionnement montre clairement que l'enseignement différencie à cause de la classe verticale. Il donne les mêmes calculs aux élèves mais change l'environnement dans lequel les élèves apprennent. Sa classe est vraiment organisée de cette façon-là, une classe verticale.

Il souhaitait que tous aient compris le principe derrière les différents types de partages inégaux. Il accepte les différentes pistes possibles. Ces pistes sont synthétisées. Il s'agit d'une phase d'apprentissage et non de fixation. L'enseignant visait l'atteint d'un même objectif pour tous mais avec des dépassements possibles.

Par exemple, il utilise un système pour le temps libre où l'enfant peut par exemple faire un défi. Le TLAOS (temps libre à occuper silencieusement). Quand ils ont fini, ils reçoivent une carte et il y a 5-6 activités proposées. Il y a des jeux maths, de la lecture, écouter de la musique, un puzzle. Il y a aussi la « machine à défi » qui propose des défis supplémentaires pour celui qui a fini plus tôt ou alors une photocopie à faire (dans la photocopieuse).

B. A qui s'adressait cette pratique ? A l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

Cette pratique s'adresse à tous les élèves mais avec des dépassements possibles. Les indices graduels permettent à tous d'atteindre l'objectif fixé. Les élèves qui ont terminé plus tôt peuvent faire un « défi ».

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Problèmes à faire seuls (6e) ou à deux (5e).*

Contenus identiques avec des structures différentes.

On accepte différents processus de résolution.

Différenciation simultanée et a priori (indices).

Ressources.

- Quel type de tâche était-ce ? *Tâches parcellaires*

Compétences de base

- Mode de groupement : *Individualisation - petit groupe*

- Mode de sélection : *5e et 6e années.*

Évaluation diagnostique – formative.

Évaluation représentations initiales.

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

Il a préparé des indices différents pour guider les élèves selon leur niveau de compréhension. Il essaie souvent de fonctionner beaucoup par indices. Parfois, pour certains défis, certains les trouvent très rapidement, pour d'autres non. Il souhaite que chacun ait la chance d'y arriver même si c'est par indices successifs.

Il se base sur les capacités des élèves et leur zone proximale de développement.

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

Permet à tous d'atteindre l'objectif fixé. Cette pratique offre aux élèves en difficulté d'élèves stressés, qui se rendent compte qu'ils ont peut-être plus de temps pour y arriver, dans cette classe. Il y a une entraide, une solidarité. Bonne efficacité.

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

Les partages inégaux se prêtent bien à cela. Les élèves sont également « inégaux » dans leur compréhension. La correction collective et la synthèse sont plus transmissives.

G Avantages de la pratique observée ?

Les élèves sont actifs.

On prend en compte différents cheminements logiques.

Les élèves reçoivent des indices adaptés.

Individualisation et aide par questionnement de l'enseignement.

Synthèse collective sur transparent faite par les élèves.

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

Peut sembler plus chronophage pour apprendre les techniques de partages inégaux.

On n'arrive pas à synthétiser réellement (comme dans le livre) les techniques.

Certains enfants restent dans l'expectative pendant un long moment.

On n'est pas certains que tous aient bien compris.

I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse ?

Bonne pour apprendre mais pas pour fixer.

Difficulté de passer entre les bancs pour tous à tout moment.

Distribution de carte « prof » pour que certains élèves aillent aider et corriger d'autres élèves.

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que :

Il s'agit globalement d'une bonne leçon. Les élèves étaient en activité et ont bien appris. Les indices semblaient adaptés aux élèves. Tous ont pu atteindre leur objectif.

- Observation 2 : « Les groupes de besoins »

Présentation de la leçon :

L'organisation des groupes de besoins fonctionne avec l'autre classe de 5^e-6^e et un maître volant (MEI) qui vient en renfort. Ces groupes s'organisent une fois par semaine, toujours au même moment. En début d'année, les groupes se font sur base de la lecture, puis en calcul. La classe a été divisée en trois groupes de besoins comme suite à des tests qui ont été faits en début de projet. Certains élèves peuvent toutefois aller d'un groupe à l'autre selon leurs progrès.

L'activité choisie était du calcul écrit (division et multiplication avec la virgule). Il s'agissait d'un rappel test de la semaine dernière. L'enseignant demande aux élèves de rappeler le mécanisme de la multiplication avec décimale. Pour cet aspect, le travail s'est bien déroulé et les élèves ont pu, tous, résoudre le calcul à terme. Par la suite, la division écrite n'a pas atteint son objectif essentiellement à cause du choix de l'exercice (tiré d'un livre) que les élèves et le prof n'ont pas compris. Pendant le travail de recherche, l'enseignant passe entre les bancs et guide les élèves. Une correction collective à la fin permet de faire une description des manières de faire.

Documents complémentaires :

Exercices de contrôle « Multiplication écrite »

Exercice d'apprentissage « Effectuer des divisions écrites (un reste partiel).

Analyse de la leçon :

A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

Il s'agit ici d'un choix collectif du niveau (5^e-6^e). Cela permet aux groupes des élèves « forts » d'aller plus loin et de fixer les bases nouvellement acquises. Il y a 4 enseignants les 4 titulaires. Plus un prof polyvalent. Ils se voient tous les vendredis en concert. Il y a une sorte d'obligation institutionnelle puisque tout le monde fait comme ça dans le degré et que la direction appuie cela.

Pour l'enseignant, si cette prise en compte n'avait pas lieu, ceux qui travaillent plus lentement progresseraient moins. Ceux qui travaillent plus rapidement iraient peut-être un petit peu moins vite ». Il visait ici un niveau de maîtrise différencié, du moins à court terme.

B. A qui s'adressait cette pratique ? A l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

Cela s'applique à tous bien que les élèves plus faibles « obligent » un peu la mise en place de cette structure (groupes de besoins). Par ailleurs, tous els élèves y trouvent leur compte.

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Groupes de besoins*

Différenciation sur les contenus – les produits – les structures – les processus

Différenciation simultanées

A posteriori

- Quel type de tâche était-ce ? *Tâches parcellaires*

Compétences de base

- Mode de groupement : *Groupe de besoins*

- Mode de sélection : *Pré-tests - Évaluation diagnostique*

Évaluation (niveau, besoin) - Par les tâches

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

L'enseignant a fait un pré-test avec les autres enseignants pour faire les groupes de besoins. On fait passer un pré-test sur une compétence déterminée en concertation, aux élèves. Ensuite, les élèves sont répartis selon le degré d'acquisition de cette compétence. Il y avait deux types d'exercices prévus dans le groupe : soit la poursuite des apprentissages, soit la fixation d'une compétence déjà vue.

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

Il souhaite qu'à terme les élèves les plus faibles rattrapent le groupe moyen, que les difficultés et leur rythme soient pris en compte. L'efficacité est plus difficile à évaluer. En ce qui concerne la leçon observée, l'exercice a été très mal choisi par l'enseignant. Il était incompréhensible pour les élèves. Cela a entraîné une grande perte de temps en recherche sur le fonctionnement du tableau présenté.

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

Pour que les enfants découvrent par eux-mêmes les mécanismes du CE tout en ayant une aide s'ils sont bloqués.

G Avantages de la pratique observée ?

Pouvoir aider tous les élèves en se déplaçant.

Recherche personnelle avec des indices.

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

Semble peu efficace.

Niveaux d'apprentissages différents et difficiles à évaluer au terme de la leçon.

Plusieurs élèves en décrochage cognitif.

I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse?

Même rituel : feuille défi, passe entre les bancs, indices, passe entre les bancs, correction collective sur transparent.

Meilleur choix des exercices.

Moins se baser sur des exercices tirés de livre.

Plus cerner l'objectif à atteindre et les moyens possibles pour y arriver.

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que :

Il y a un risque de stigmatisation. Toutefois, les élèves semblent bien vivre ce moment et y aller avec enthousiasme. Il s'agit d'un changement de cadre bienvenu pour les élèves. Il essaie que le groupe des élèves en difficultés soit le plus restreint, de ne pas systématiser. C'est-à-dire que ce n'est pas toujours le même enseignant qui s'occupe du groupe des élèves en difficultés.

- Observation 3 : « Le dialogue »

Présentation de la leçon :

L'enseignant a travaillé au cours de la journée sur un texte pour aborder la notion de dialogue. L'activité proposée était de modifier légèrement le dialogue d'une petite saynète, la mémoriser et de venir la jouer devant les autres. Travail en groupe de trois. Chaque présentation était suivie d'applaudissement et de commentaires pour une amélioration éventuelle. Par la suite, après la mise au propre du texte, l'enseignant a synthétisé collectivement avec les élèves les marqueurs du dialogue (-, «, etc.) et exercices de fixation.

Documents complémentaires :

Un extrait du « Petit Poucet » de Charles Perrault

Analyse de la leçon :

A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

D'abord par goût personnel (théâtre). Puis, il souhaitait que les élèves s'initient au dialogue et à la grammaire afférente. Les bases étaient identiques (en grammaire) mais dépassements possibles (en rédaction). Les élèves pouvaient modifier leur saynète à leur guide mais selon un certain cadre (certains morceaux du texte seulement).

B. A qui s'adressait cette pratique ? A l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

Cela s'adressait à tous. Tous les enfants participent en groupe à cette activité théâtre. Rien n'était prévu pour les moins doués. Les groupes étaient mélangés. La nature de l'activité faisait en sorte que cela entraînait moins en ligne de compte.

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Travail en groupe (saynète à modifier et mémoriser).*

Différenciation sur les produits

Simultanées

A posteriori

- Quel type de tâche était-ce ? *Activités globales*

Mobilisation des compétences

- Mode de groupement : *petit groupe*

- Mode de sélection : *amitié, par les rôles*

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

Non, l'enseignant n'avait pas anticipé les difficultés, essentiellement relationnelles. Les seules difficultés étaient dans la gestion des groupes. Difficultés avec un groupe car une élève ne voulait pas travailler avec elles. Par ailleurs, l'enseignant aime bien faire du théâtre avec ses élèves.

Apprentissage actif de la grammaire du dialogue.

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

La motivation des élèves était grande. Ils ont bien travaillé et ont apprécié de voir les autres présenter leur saynète (et la présenter). Cette leçon poursuivait plusieurs objectifs (compréhension, rédaction, présentation, grammaire). Cette activité a été une bonne manière d'appliquer des savoirs nouveaux et de mobiliser ses compétences dans une tâche plus complexe.

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

Travail en rapport avec le théâtre. Cette forme choisie « oblige » ce type de fonctionnement en petits groupes et passage entre les bancs pour guider et contrôler les équipes.

G Avantages de la pratique observée ?

Motivante

Active

Efficace

Complexe et diversifiée

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

Chronophage

Niveau bas de certaines présentations.

Conflit dans une équipe

I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse?

Ce type de fonctionnement prend du temps. La constitution des équipes a posé problème pour une élève. Cela a obligé le prof à sortir deux fois avec elle pour régler le problème. Finalement, elle n'a rien fait. Le prof a fait le 3^e personnage lorsque le groupe a présenté sa saynète. Il est nécessaire de tenir compte de cet aspect affectif dans les groupes librement choisis.

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que :

Il s'agit d'une bonne activité pour la quasi-totalité du groupe. Toutefois, un problème a été rencontré à cause de la constitution « affective » des groupes. Une élève absente le jour précédent a été incluse dans une équipe avec des fillettes qu'elle n'appréciait guère.

- Observation 4 : « Participes passés et cycle de l'eau »

Présentation de la leçon :

Lors de cette visite, un élève devait présenter sa conférence. Toutefois, il n'était pas prêt et a refusé de présenter ce jour-là. L'enseignant a donc dû improviser ! Il demande tout d'abord aux élèves de continuer leur travail de ce matin sur les participes passés (exercices de fixation). Par la suite, on fait une correction collective. Puis, il demande aux élèves de venir au TN noter des mots par rapport à l'eau et ensuite de dessiner ce qu'ils savent du cycle de l'eau. L'enseignant prépare l'apprentissage suivant et recueillant les représentations des élèves sur le sujet.

Documents complémentaires :

Exercices de fixation « les participes passés »

Document d'évaluation « Chef d'œuvre »

Schéma « Le cycle de l'eau ».

Analyse de la leçon :

A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

Il s'agit d'un choix obligé à cause de la « défaillance » d'un élève (boucher un trou). Activité classique. Cette activité avait pour objectif un même niveau de maîtrise pour tous. Il s'agit d'une feuille d'exercice. La suite avec le cycle de l'eau également mais plus actif.

- B. À qui s'adressait cette pratique ? À l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

Cette pratique s'adresse à tous. Les élèves devaient tous faire la même feuille d'exercices. Rien n'était prévu pour les élèves moins doués, sinon le passage entre les bancs (aide individualisée en passant entre les bancs).

- C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Travail classique*

- Quel type de tâche était-ce ? *Tâches parcellaires*

Compétences de base

- Mode de groupement : *Groupe classe*

- Mode de sélection : *Évaluation collective*

- D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

Il s'agit d'une séquence de fixation en ce qui concerne les participes passés. Pour le cycle de l'eau, il s'agit d'une improvisation comme suite à la défaillance de son élève. Pas de préparation véritable. Improvisation.

- E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

Il s'agissait essentiellement de fixer une matière vue. En ce qui concerne le cycle de l'eau, la mise en situation motivante pour le cycle de l'eau (tableau collectif - remue-ménages). Difficile à évaluer car la correction est collective. Pour l'eau, les élèves ont produit des schémas, trouvé des questions, etc.

- F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

Il s'agissait plutôt d'une activité transmissive.

- G Avantages de la pratique observée ?

Pratique

Rapide

Utile ? (oui pour les représentations)

- H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

Ennuyeuse

Les enfants sentaient que les tâches demandées étaient peu cadrées (dessin, etc.). Ils en ont un peu profité (rythme).

- I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse ?

Les obstacles sont liés au contexte de cette journée. Il faut s'assurer que l'élocution est prête la veille.

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que :

Il s'agit de d'une leçon classique de fixation par exercices. La suite sur l'eau était plus motivante. Il cherchait à connaître et relever les représentations des élèves avant de commencer cette matière.

- Observation 5 : « Les soldes – groupes de niveaux-classe »

Présentation de la leçon :

Lors de cette séance avec un MEI, l'enseignant décide de partager le groupe en deux : 5^e et 6^e. L'enseignant reste avec les 6^e. L'activité porte sur la notion de soldes. Ils doivent trouver des prix réduits et remplir un questionnaire. L'exercice est tiré d'un manuel scolaire. Il passe entre les bancs et donne graduellement, à toute la classe, différents indices (ex. : confusion entre prix réduit et réduction). Les élèves qui trouvent une manière de faire correcte sont invités à venir l'écrire derrière le TN. À la fin de la leçon, chacun explique sa manière de procéder. Ils doivent ensuite faire une seconde feuille d'exercice (drill). Correction collective.

Documents complémentaires :

6^e année : Feuilles d'exercices « Des meubles soldés », « Les soldes », « Complète le tableau »

5^e année : Feuille d'exercice « Savoir établir des liens logiques : les moyennes et pourcentage »

Analyse de la leçon :

A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? (Intentions, objectifs, autres)

Il s'agit d'heures de MEI dédiées à la classe. Travail en équipe avec un MEI. On divise la classe en deux (5e et 6e) pour travailler sur la compréhension du fonctionnement des soldes (en 6^e) et sur les liens entre les fractions et pourcentage (5^e). Plus pratique en plus petit groupe selon les enseignants. On vise ici clairement un niveau de maîtrise différenciée. Ce niveau est marqué par le niveau des élèves (6^e) et de l'enseignant titulaire. Les bases identiques mais dépassements possible.

B. A qui s'adressait cette pratique ? A l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

Tout d'abord, à lui-même, pour avoir de meilleures conditions d'enseignement. Ce fonctionnement laisse supposer que les moins doués (5^e) et les plus doués (6^e) ne vont pas apprendre au même rythme. Toutefois, il s'agit également ici de formaliser le groupe des 6^e et de différencier le niveau. Un enseignant par niveau.

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? *Groupe de niveau-classe.*

Les contenus sont différents entre 5^e et 6^e années mais identiques à l'intérieur d'un niveau.

Production et les processus diffèrent.

Différenciation simultanée

A priori.

Par les ressources – par les tâches

Quel type de tâche était-ce ? *Tâches parcellaires*

Compétences de base

- Mode de groupement : *Groupe classe* - Seul puis à deux (le voisin)

- Mode de sélection : *Le voisin*

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

Oui. Il avait prévu les différentes difficultés que pouvaient rencontrer les élèves. Exemple : la réduction = le prix à payer. C'est une erreur classique. Il prend en compte le niveau des élèves et les matières vues précédemment. CEB qui s'approche...

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

Il souhaite ici clairement plus d'efficacité en réduisant le groupe. Ce groupe est également plus homogène. Il fait des apprentissages plus élevés en lien avec le programme et les examens. Une leçon plus classique aurait pu être plus efficace. Il importe de fixer la technique de manière claire (synthèse et exercisation).

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

Séparation en deux groupes qui paraît plus efficace. Plus d'individualisation possible.

G Avantages de la pratique observée ?

Recherches des élèves.

Utilisation de la calculatrice.

Fixation à la fin (faible)

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

Long et chronophage

I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse ?

Il aurait tout aussi bien pu travailler avec le grand groupe. Encore la feuille d'exercices est choisie dans un livre. Manque de travail de certains à certains

moments. Il faut peut-être plus guider les élèves. Il faut structurer leur progression dans la résolution d'un problème et plus de clarté dans la synthèse.

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que :

Il est bien de fixer les classes (5^e-6^e) à certains moments.

Les élèves ont passé beaucoup de temps à tâtonner.

Tableau des caractéristiques de l'échantillon

Légende :

Colonne A = Dénomination de l'enseignant

Colonne B = Province où il enseigne

Colonne C = Taille de l'école (*petite* ≤ 1 classe par niveau – Moyenne = 2 classes par niveau – Grande ≥ 3 classes par niveau) et situation géographique (*rurale* – *urbaine*)

Colonne D = Élèves de milieu (*Peu favorisé* – *Mixte* – *Plutôt favorisé*)

Colonne E = Niveau dans lequel il enseigne (3,4,5,6)

Colonne F = Nombre d'élèves dans la classe

Colonne G = Techniques employées (*Atelier, Contrat, Fichiers, Indices, Tutorat...*)

Colonne H = Nombre d'années dans l'enseignement

Colonne I = Statut (*Titulaire* – *Co-titulaire* – *Maître de remédiation*)

Colonne J = Horaire complet ?

Colonne K = Qu'est-ce qui a poussé à adopter cette pédagogie ? Comment a-t-il fait pour s'y mettre (*Formations, Livres, Instinct, ...*) ?

Colonne L = Résistances, Obstacles, Difficultés rencontrés ?

Colonne M = Présence d'autres professionnels (ex. : maîtres de remédiation,...) et relation avec ?

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Enseignant A	Bruxelles	Grande école en milieu urbain.	Mixte	3-4	24	Atelier, Contrat, Groupes de niveaux.	20	Titulaire	Oui
Enseignant B	Namur	Petite école en milieu rural	Peu favorisé	5-6	10	Groupes de niveaux, Ateliers, Travail d'équipe, Remédiation	15	Titulaire	Oui
Enseignant C	Bruxelles	École moyenne en milieu urbain	Mixte D+ il y a 5 ans	5-6	23	Indices, Tutorat, Groupes de besoins, Ateliers	8	Titulaire	Oui
Enseignant D	Hainaut	Grande école en milieu urbain.	Mixte	4	21	Atelier, Gestion mentale, Indices	2	Co-titulaire	Oui
Enseignant E	Hainaut	École moyenne en milieu urbain	Mixte	3	17	Groupes de niveaux	6	Titulaire	Oui
Enseignant F	Hainaut	École moyenne en milieu urbain	Mixte	6	16	Groupe de niveaux, Indices, Mini-contrat-fichiers	17	Titulaire	Oui
Enseignant G	Hainaut	Grande école en milieu urbain	Mixte	3	19	Indices	4	Titulaire	Oui
Enseignante H	Namur	Petite école en milieu rural	Mixte	3-6	25	Groupes de niveaux, Indices, Travail d'équipe, Groupes de besoins	2	Titulaire	Oui
Enseignant I	Hainaut	École moyenne en milieu urbain	Mixte	6	24	Ateliers, Remédiation, Travail coopératif	21	Titulaire	Oui
Enseignant J	Bruxelles	École moyenne en milieu urbain	Plutôt favorisé	3	24	Pédagogie du sens et des besoins	3	Titulaire	Oui
Enseignant K	Bruxelles	École moyenne en milieu urbain	Plutôt favorisé	3-6	1-12	Remédiation, Pédagogie du sens et des besoins, Tutorat, Apprentissage coopératif	28	Maître de remédiation	Oui
Enseignant L	Namur	École moyenne en milieu rural	Mixte Plutôt favorisé	5-6	11	Projet Personnel, Pédagogie du sens et des besoins	26	Titulaire	Oui
Enseignant M	Namur	École moyenne en milieu rural	Mixte Plutôt favorisé	3-4	24	Pédagogie du contrat, Groupes de niveaux, Ateliers	18	Titulaire	¾ temps
Enseignant N	Namur	École moyenne en milieu rural	Mixte Plutôt favorisé	3-4	24	Pédagogie du contrat, Groupes de niveaux	20	Titulaire	¾ temps
Enseignant O	Bruxelles	École moyenne en milieu urbain	Défavorisé	1-6	2 à 8 ou classe entière.	Fichiers	5	Maître de remédiation	½ temps
Enseignant P	Bruxelles	Grande école en milieu urbain	Défavorisé D+	6	(*)	Remédiation, Groupes de besoins, Fichiers (**)	18	Titulaire	Oui
Enseignant Q	Namur	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)

(*) Ces enseignants ne sont pas encore totalement déterminés. Ils seront rencontrés, interviewés et observés dans le courant du mois de septembre 06.

(**) Données recueillies sur entretien téléphonique.

Annexes - 56 -

A	K	L	M
Enseignant A	<p><i>Une philosophie, une façon de voir l'enseignement</i></p> <p><i>Le professeur est une personne aidante</i></p> <p><i>L'enfant apprend beaucoup - Il faut lui faire confiance</i></p> <p><i>Pas une fonction de maître ex cathedra où le maître dit tout, les enfants appliquent, et puis si ça ne va pas, on donne un travail pour que ça aille mieux</i></p> <p><i>Pas dans ce schéma classique.</i></p> <p><i>C'est grâce à ma personnalité, ma formation</i></p> <p><i>Puis le fait de me retrouver dans cette école où on a toujours appliqué cette pédagogie et qui est favorable à cette pédagogie.</i></p>	<p><i>Aucun obstacle (institutionnel, inspection)</i></p> <p><i>Seules difficultés parfois les parents (faire comprendre, remet en question un schéma classique de l'école, fait perdre à certains des repères pour pouvoir situer l'enfant).</i></p>	<p><i>Présence et collaboration avec un maître de remédiation et une logopède.</i></p>
Enseignant B	<p><i>Depuis que j'ai une classe à deux niveaux où là je suis obligée par la force des choses</i></p> <p><i>Mais c'est clair que non même déjà avant quand je me rends compte qu'un enfant a des difficultés, on n'a pas le choix de toute façon ou alors on le laisse sur le côté.</i></p> <p><i>Donc je crois qu'intuitivement ça a toujours été mais beaucoup plus depuis qu'on a une classe à deux niveaux. C'est même plus que deux niveaux parce que chaque enfant a des difficultés.</i></p>	<p><i>Des résistances ? Non pas du tout.</i></p>	<p><i>La directrice dans ces heures de classe prend des élèves en remédiation.</i></p> <p><i>Non, je n'envoie pas d'élèves parce que son horaire fait qu'elle prend des élèves surtout en première année et surtout en 3-4.</i></p> <p><i>Cette année-ci, c'est moi qui fais la remédiation en classe, mais bon, je fais ce que je peux. C'est bien et pas un bien en même temps parce que quand on a un professeur de remédiation, c'est clair que c'est une aide mais d'un autre côté, je me rends compte que c'est toujours un peu les mêmes enfants qu'on envoie. Donc ce n'est pas toujours évident cette histoire de remédiation.</i></p> <p><i>Ce que j'ai plus centré cette année, c'est que comme nous les enseignantes, on s'occupait des écoles de devoirs, j'envoyais plus les élèves en difficultés à l'école de devoirs de façon à ce que là plus les recanaliser parce qu'il n'y a pas trop de monde, que c'est un peu en dehors de l'école, dehors du temps de classe.</i></p> <p><i>Sinon, cette année, je n'ai pas une heure ou je dis je fais remédiation.</i></p>
Enseignant C	<p><i>Choix personnel - Vision de la société</i></p> <p><i>Seul, par la pratique - Pas de formation</i></p> <p><i>Ne pas laisser l'enfant inactif ...</i></p>	<p><i>Plus de temps - Encouragé dans l'école.</i></p> <p><i>Collègues qui trouvent que c'est beaucoup de chipotage, de travail...</i></p>	<p><i>Maître de remédiation - Maître d'adaptation à la langue</i></p> <p><i>Maître de remédiation : travail en groupe de besoin ou demi-groupe (5-6).</i></p> <p><i>Maître d'adaptation, prend les élèves primo-arrivants.</i></p>
Enseignant D	<p><i>Formation à Namur - Intérêt pour la gestion mentale</i></p> <p><i>École Normale</i></p>	<p><i>Encouragé dans l'école</i></p>	<p><i>Non</i></p>
Enseignant E	<p><i>Volonté de mieux faire - Difficulté des élèves</i></p> <p><i>Intérêt pour notre recherche</i></p>	<p><i>Seul, peu d'intérêt des autres et de la direction</i></p>	<p><i>Non</i></p>
Enseignant F	<p><i>Façon de travailler - Formation à Namur</i></p> <p><i>Ouvrages en pédagogie (exercices)</i></p>	<p><i>Seule, peu d'intérêt des autres et de la direction</i></p>	<p><i>Non</i></p>
Enseignant G	<p><i>École normale</i></p>	<p><i>Soutien des collègues et de la direction</i></p> <p><i>Aide - Par la pratique</i></p>	<p><i>Oui - Prend un élève, en dehors de la classe.</i></p>

<p>Enseignante H</p>	<p>École normale Classe de 25 élèves de 3^e à 6^e Ils n'ont pas les mêmes bases et si je veux que chacun arrive à la même matière je n'ai pas le choix je suis obligée de passer par là.</p>	<p>Énormément de préparations à faire parce que j'ai 4 niveaux différents Et je crois que si j'avais une classe unique par exemple uniquement sixième, je crois que je pourrais encore plus cibler la différenciation pour chaque élève puisque j'aurais déjà moins de préparations pour une année. Ce n'est pas facile non plus de différencier déjà chaque année et de différencier en plus à l'intérieur de chaque année.</p>	<p>Non il n'y en a pas.</p>
<p>Enseignant I</p>	<p>Sûrement pas les socles de compétences, je fonctionnais comme ça déjà avant. Mon caractère : il y a toujours une question : pourquoi ? Pourquoi tu fais ça ? C'est quelque chose que j'ai en moi, vraiment je veux comprendre et quand je veux faire quelque chose pour les enfants, je veux savoir pourquoi je le fais, mais pourquoi ? Ça va amener à quoi, quels intérêts, les avantages, quels sont les inconvénients. Si tu fais une séquence d'exercices, est-ce qu'elle vaut la peine ? Combien d'exercices, quel genre ? Quand j'ai fini une évaluation avec eux, c'est qu'est-ce que je vais faire de ça ? Il n'y a rien à faire, il faut absolument avoir des séquences où l'on va discuter ensemble parce que si l'on fait des contrôles rien que pour les points, ça n'apporte rien. Donc le souci de voir l'enfant évoluer. J'ai ça en moi. Ben ça ne vient pas du jour au lendemain quand je parle comme ça c'est un travail de longue réflexion. C'est venu du fait et je crois que j'ai eu du bol, c'est qu'au début de ma carrière ici, il y a 20 ans, on m'a dit tu travailles avec une deuxième primaire. Et gros avantage là c'est qu'au niveau matière là il y a beaucoup moins et que je me suis offert beaucoup plus de temps à la maison pour réfléchir sur ma manière de travailler. C'est l'idée de vouloir essayer mais en donnant du sens. Je voulais que tout ce que je fais ait du sens pour l'enfant. Et j'ai commencé comme ça et je me suis offert ce temps là en me disant la première année je vais travailler le sens et le pourquoi uniquement en math puisque ce n'est pas possible de faire tout comme ça en première année. L'année suivante, j'ai fait je continue et je vais plus loin dans mon évolution en français mais je n'oublie pas math. Puis j'ai fait le même en éveil et puis je me suis dit si maintenant je combinais le tout, pourquoi faire que math, français, etc. Est-ce qu'il n'y a pas moyen de combiner le tout. C'était un travail long et je crois que j'ai commencé à pouvoir combiner faire des maths avec du français en même temps, de l'éveil, partir de l'éveil dans lequel il y a des séquences d'apprentissage de mathématique ou de français, c'est plus de 10 ans, c'est 10 ans. Mais ce n'est pas venu du tout des socles de compétences, c'est de moi.</p>	<p>Des difficultés avec des collègues (disent tu travailles d'une drôle de manière alors qu'ils ne sont jamais venus voir dans ma classe). Peut-être parce des parents répercutent peut-être ça à d'autres collègues, ils ont eu un enfant qui est passé chez moi mais qui après en grandissant a eu un autre collègue, ils disaient peut-être tiens on travaille comme ça et en deuxième on travaillait autrement. Je n'ai jamais voulu en parler aux collègues de peur qu'ils n'aillent croire tiens il se prend pour qui Tu travailles comme ça et nous on n'est pas d'accord avec ça. Je n'ai jamais rien imposé à personne, je n'ai jamais rien dit et même sans rien dire tu finis par avoir des ennuis parce que ça dérange. Avec la direction jamais - L'inspection pas du tout. Ça prend du temps pour l'enfant de travailler comme ça J'aurais bien voulu à l'époque j'étais en cinquième, monter avec ma classe voir ce que ça apportait, ça posait de gros problèmes. Mais maintenant ça va mieux. Par exemple, c'est con mais le fait que je sois au cours à Namur alors que je ne voulais pas le dire non plus mais ils l'ont su à force de voir l'inspection ou des chercheurs, ils m'ont demandé mais qui sont ces gens-là quoi. Ah ben on dirait qu'une fois que tu suis des cours, c'est comme si tu étais reconnu, c'est fou alors que je continue à ne pas en parler sauf certains qui sont intéressés qui disent tiens qui c'est, c'est intéressant j'aimerais qu'on ait une discussion ensemble, on dirait qu'avec certains ça va maintenant. Oui j'ai une collègue en sixième qui savait déjà bien que je travaillais comme ça et qui aimait bien mais qui n'arrivait pas à le vivre au quotidien et ça l'ennuyait. On avait eu des formations sur le lien entre savoir lire et écrire, l'année passée et elle avait même demandé au formateur : tu veux bien passer chez moi pendant la récréation ou pendant un temps de midi pour m'expliquer, me réexpliquer, me donner des exemples, etc.</p>	<p>Il y en a mais moi je n'ai pas envie de travailler avec. S'il va en remédiation avec quelqu'un je ne sais pas comment il l'a fait et je ne sais pas comment l'enfant avait compris les choses. Je crois que je perds beaucoup Je préfère organiser des séquences en classe au cours desquelles moi-même j'ai un dialogue avec l'enfant. Et les autres, ils ont d'autres choses à faire que ce soit en dépassement par rapport à la même situation ou carrément préparer une nouvelle activité qui ne dérangera pas les autres, qui ne sera pas perturbante pour les autres en tout cas si eux ne l'ont pas commencé. Mais j'aime bien avoir ce dialogue avec l'enfant, je crois peu au maître qui part avec ce gosse à l'extérieur comme ça et qui rentre en disant oui ça va mieux parce que je ne sais pas ce qui va mieux. Je ne sais pas ce qu'il a fait, je ne sais pas ce que ça représente pour le collègue aller mieux. Mais maintenant ça peut être intéressant s'il y a vraiment un travail d'équipe où on est vraiment sur la même longueur d'ondes, je veux bien. À la limite ce que je fais c'est moi qui sort avec l'enfant et qui vais faire de la remédiation avec le groupe remédiation et lui je lui donne d'autres activités à faire parce que j'ai vraiment envie de voir où est le problème et à la limite C'est enrichissant pour l'enseignant parce qu'on croit que les enfants fonctionnent de telle manière alors qu'ils pourraient fonctionner autrement et c'est avec le temps et effectivement plus le temps passe et on va fonctionner dans l'écoute, on gagne du temps après parce qu'on se dit, dans telle situation, il est possible que l'enfant fonctionne comme ça, comme ça ou comme ça. Et donc, quand on va faire de la remédiation là aussi c'est beaucoup plus riche parce qu'on sent aussi beaucoup plus vite vers où l'enfant va et quel était son mode de fonctionnement parce qu'on a, nous, emmagasiné plusieurs modes de fonctionnement.</p>

	<p><i>Mais sinon dans tout ce que j'ai raconté avant, je n'avais jamais lu de bouquins, je n'avais jamais suivi de formation.</i></p>	<p><i>Et puis elle est venue cette année en sixième et je lui ai dit : écoute ma manière dont je travaille si ça t'intéresse et elle a dit ah oui moi ça m'intéresse. Et elle dit oui maintenant, je le vois, je le sens et je le vis donc j'essaie de le mettre en place. C'est chouette quoi tant mieux mais c'est toujours dangereux parce qu'on a l'impression qu'à certains moments le regard des autres (comment je vais dire ça, les autres voyant ça, ça les dérange aussi, ça les dérange aussi parce qu'ils ont l'impression que c'est moi qui impose aux collègues quelque chose en disant tu crois que tu détiens la vérité, pas du tout, je n'ai jamais dit ça, ce n'est jamais qu'une technique parmi d'autres ce n'est pas universel mais ça dérange malgré tout, ça continue à déranger.</i></p> <p><i>Et puis d'un autre côté ça devient dérangeant aussi parce que c'est toujours dans un seul sens et j'aime bien aussi avoir un regard sur la manière dont les autres fonctionnent. C'est enrichissant et finalement non c'est toujours dans un sens.</i></p>	
Enseignant J	<p><i>Ben je suis encore occupée de me former.</i></p> <p><i>Co-titulaire en fait dans une classe. Personne mi-temps. M'a permis un peu de découvrir, le reste du temps en fait, j'accompagnais lors d'excursions,...</i></p> <p><i>Volante → remplacé dans les classes donc dans le bain pour différentes années.</i></p> <p><i>Je pouvais être observatrice à ce moment là</i></p> <p><i>C'était avec la titulaire de l'année d'en face en fait.</i></p> <p><i>Discute un maximum avec l'autre titulaire de troisième année et j'avoue que ça ça m'aide beaucoup. Elle est assez ouverte, ne va pas me dire, j'ai déjà essayé, ce n'est pas la peine de le tester, ça ne marchera pas.</i></p> <p><i>J'ai essayé de lire mais j'avoue qu'en général je n'arrive pas à les terminer parce que je suis dans un truc où je me consacre tellement de temps au niveau des projets à réfléchir. Et là, je pense que maintenant ça prend peut-être plus de temps que si j'avais 10 ans derrière moi. Et donc, souvent, je rentre le soir, je prépare pour le lendemain et pour un peu plus également et après je n'ai plus envie de parler d'école. Pendant les vacances j'ai plutôt envie de penser à me détendre.</i></p> <p><i>Mais sinon, il y a eu une formation dans le cadre de tous les a priori, des erreurs qu'on pouvait lire dans les livres, qu'on pouvait euh comment est-ce qu'on appelle ça : les idées préconçues.</i></p> <p><i>On discute beaucoup aux heures communes aussi parce qu'on essaie de créer un programme</i></p>		<p><i>Oui Une aide précieuse</i></p> <p><i>En général, il est très rare que je lui demande de terminer un travail sauf exceptionnellement si un enfant a été absent. Mais, en général, je préfère prévoir un moment de la journée où je donne des exercices plus libres aux enfants et alors comme ça je travaille moi avec lui sur les exercices à terminer.</i></p> <p><i>Donc pour moi quand j'envoie des enfants c'est vraiment parce que j'ai remarqué vraiment des grosses lacunes par rapport à un travail.</i></p> <p><i>Et alors je demande pour qu'ils s'en sortent, je demande qu'ils revoient des bases mais ça peut être tout à fait différemment.</i></p> <p><i>C'est rare qu'elle reprenne texto les mêmes mots que moi et qu'elle refasse la même chose, non. Et je crois que ce serait dommage si ça se passe comme ça, si l'enfant n'a pas compris avec moi, de cette manière là, à mon avis, il ne va pas le comprendre si c'est expliqué de la même manière.</i></p> <p><i>Donc pour moi, ce serait plutôt reprendre un petit groupe d'enfants et euh faire elle comme elle peut pour essayer qu'ils comprennent mieux une matière qui a été vue.</i></p> <p><i>Je lui dis voilà moi j'ai remarqué, j'ai fait ça avec toute la classe et j'ai remarqué tel enfant a eu des difficultés à ce moment-là. Est-ce que tu ne pourrais pas reprendre ces enfants-là et refaire quelque chose dans ce domaine là.</i></p> <p><i>J'ai remarqué qu'il y en avait quand même 4-5 qui étaient en grosses difficultés avec tout le groupe. Moi je ne savais pas gérer, même s'ils venaient près de moi, ils me demandaient une aide constante que je ne pouvais pas leur donner. À ce moment-là, je demande de reprendre ces enfants-là et de reposer des questions de ce style ou tout à fait autre chose</i></p>

			<p><i>[Qui demande et qui donne les informations ?] C'est vraiment les deux parce qu'en fait quand moi je pose la question aux enfants : qu'avez-vous fait ? Et qu'ils me disent : Ah c'était chouette, moi j'ai compris ça maintenant. Ça pétillait tellement dans leurs yeux, ils sont prêts à se lancer pour la suite, ils ont envie de continuer. Donc, je trouve ça important de leur poser la question. Et donc, je sais qu'ils peuvent continuer, certains au contraire devront retourner. Et à la limite même, ils me le disent et alors là moi, à ce moment-là, j'essaie d'avoir une note encourageante : oui mais bon regarde ce que tu as déjà compris maintenant.</i></p> <p><i>En même temps ça me permet de voir si eux s'auto-évaluent bien. Ça, je trouve intéressant aussi.</i></p> <p><i>Ça reste toujours sur une note positive. Je pense que ça c'est aussi important.</i></p> <p><i>[Conseils de classe] On lui demande effectivement, mais à ce moment-là, au niveau temps, elle le fait pour les 3-4-5-6, on va parler vraiment spécifiquement des enfants qu'elle a vus. Et à la limite on va vraiment pointer, en tout cas pour moi, ceux où moi j'ai des doutes. Donc, en général c'est sur deux ou trois enfants de la classe quoi, voilà. Parce qu'au niveau temps, je dois dire, elle ne peut pas assister à tout parce que ça deviendrait des heures très longues.</i></p>
Enseignant K			
Enseignant L	<p><i>Une part un cheminement personnel, (mauvaise élève à l'école, démotivée donc j'ai voulu chercher autre chose)</i></p> <p><i>Travail dans l'enseignement spécial (là tu es obligé d'être à l'écoute des besoins des enfants sinon tu te plantes toi-même)</i></p> <p><i>J'ai rencontré soit des gens soit des livres (Boudon) j'ai lu tous les grands courants pédagogiques (Freinet, ...)</i></p> <p><i>Dans le cadre de mes formations, je ne trouvais pas de formation satisfaisante donc j'ai demandé à mon chef de pouvoir passer une journée dans des écoles à pédagogie alternative.</i></p>	<p><i>Non au niveau du chef d'école, je n'ai pas de problème</i></p> <p><i>Sauf quand les parents viennent rouspéter alors là à la limite il soutient les parents et il viendra m'embêter.</i></p> <p><i>Au niveau de mes collègues on me fout la paix mais je suis quand même marginale.</i></p> <p><i>Et alors on a travaillé ensemble pendant 5 ou 6 ans je crois en co-titulariat. Donc les enfants passaient chez lui pour tout ce qui était structuration et exercisation et ils passaient chez moi pour tout ce qui était ouvert. Et en fait ça m'a pénalisée aux yeux des parents</i></p> <p><i>Parce qu'avant j'étais une instit à temps plein ; les parents me prenaient comme marginale mais j'étais une autre façon de donner cours mais ils voyaient bien que les résultats étaient corrects, je vais dire ni pires ni meilleurs, ça ne posait pas de problème. Tandis que là, les parents ont commencé à demander, ils ont commencé à avoir peur parce que j'étais quand même titularisée d'un groupe et mon collègue de l'autre groupe. Et les parents ont commencé à demander pour qu'ils soient titularisés par Raphaël parce qu'ils avaient l'impression qu'ils étaient suivis chez Raphaël et que chez moi c'était très chouette mais que c'était du théâtre, des activités personnelles, des activités de</i></p>	<p><i>Oui.</i></p>

Annexes - 60 -

		<p>sciences...</p> <p>Donc en fait ça a été que à mon discrédit en fait aux yeux des parents.</p>	
Enseignant M	<p>Ils [la direction] ont dit voilà tiens on va travailler ça comme ça mais au départ c'était pour toute l'école.</p> <p>En fait on se voit fin août, avant c'était toute une semaine. Et cette année-là, ben on s'est dit on va réfléchir à la pédagogie par contrat, ce sera une bonne chose pour l'école. Donc au mois de septembre je me suis lancée, je cafouillais complètement donc j'ai arrêté et puis j'ai vu la formation dans le catalogue, je m'y suis inscrite et puis voilà.</p>	<p>Non, non. Je ne sais pas si tout le monde y adhère mais en tout cas il n'y a pas de réticence, ni d'opposition.</p>	<p>Non. Maintenant on travaille fort en collaboration s'il y a une logopède par exemple. Enfin, en tout cas, on en a une ici qui habite dans la rue et qui prend beaucoup d'enfants de l'école alors on travaille en collaboration. Mais elle ne fait pas vraiment de la remédiation.</p>
Enseignant N	<p>Formation à deux (en revenant dans la voiture)</p> <p>C'est Michèle qui nous avait donné l'idée. Elle nous avait parlé de la pédagogie par contrat et on s'était dit : pourquoi pas, pourquoi est-ce qu'on n'essaierait pas.</p> <p>L'élément déclencheur (formation sur l'évaluation formative).</p> <p>À partir du moment où tu es convaincu par un système et si tu arrives à bien cerner, à bien gérer ben tu n'as pas besoin de te documenter.</p> <p>[formations] c'est toujours riche au niveau échange avec les collègues qui participent à la formation.</p>		<p>Non, mais aides extérieures possible (logopède, ...)</p>
Enseignant O	<p>On sait que quand on donne un cours, il y a un tiers des enfants qui écoutent mais il y a une partie qui n'écoute pas parce qu'ils ont déjà compris, une partie qui n'écoute pas parce qu'ils ne comprennent quand même rien et une autre partie qui n'écoute pas parce qu'il y a quelque chose d'autre qui les occupe à ce moment-là.</p> <p>C'est toujours le meilleur prof qui parle le moins et donc il faut essayer de vraiment mettre les enfants en recherche et les mettre en recherche tous</p> <p>Et aussi parce que je trouve ça passionnant.</p> <p>Et je vois que quand je travaillais chez Freinet, les enfants sont plus dans leur tâche, c'est la leur et du coup ils travaillent de manière différente, ils font des recherches sur des sujets différents, ils écrivent des textes différents, ...</p> <p>La formation certainement pas car elle permet très peu de réfléchir sur son propre métier et moi c'est parce que j'ai fait très vite des stages dans des écoles Freinet.</p>	<p>On est quand même assez seul,</p> <p>Un autre matériel</p> <p>Il faut une discipline de travail, chez les enfants, assez particulière et donc on peut vite tomber à proposer ça aux enfants à travailler chacun à son travail et se dire « ha oui c'est cool, je ne dois pas aller jusqu'au bout de ce travail donc je dois moins faire ». Or c'est un peu faire confiance à l'enfant et ça, ça se travaille nous-mêmes au départ.</p>	
Enseignant P (*)			<p>Oui. Travail en équipe lors des périodes de remédiation (7 profs)</p>
Enseignant Q (*)			

Tableau d'analyse des activités observées

Légende :

Colonne A = Dénomination enseignant

Colonne B = Numéro de la leçon

Colonne C = Discipline (*Français, Mathématique, Eveil,...*)

Colonne D = Sujet de la leçon (*thème disciplinaire abordé*)

Colonne E = Niveau (*3,4,5,6*)

Colonne F = Nombre d'élèves présents

Colonne G = Technique employée (*Atelier, Contrat, Fichiers, Indices, Tutorat...*)

Colonne H = Intervenants (*Professeur seul ou plusieurs,...*)

Colonne I = Groupement (*Groupe-classe, ..., Individualisation*)

Colonne J = Type de tâches 1 (*exercices d'automatisation, découverte de nouvelle matière, ...*)

Colonne K = Type de tâches 2 (*tâches parcellaires – tâches globales*)

Colonne L = Pédagogie différenciée a priori ou a posteriori

Colonne M = Sur quoi joue-t-il ? (*Processus, Produits, Contenus, Structures*)

Annexes - 62 -

A	B	C	D	E	F	G (*)	H	I	J	K	L	M
Enseignant A	1	<i>Calcul écrit avec report</i>	Mathématiques	3	12	Atelier	Enseignant seul	Groupe des 3 ^{ème}	Redécouverte d'une matière et exercices d'automatisation	Tâches parcellaires	A priori	Structures, contenus
	2	<i>Nombres décimaux</i>	Mathématiques	3-4	24	Atelier	Enseignant seul	Groupe classe	Découverte d'une matière	Tâches parcellaires	A priori	Structures, contenus
	3	<i>Contrats</i>	Divers	3-4	24	Contrats	Enseignant seul	Groupe classe	Explication d'un mode de fonctionnement	Tâche plus globale	A priori	Processus, contenus, produits.
Enseignant B	4	<i>Correction d'exercices sur les graphes</i>	Mathématiques	5-6	9		Enseignant seul	Individuel ou à deux	Remédiation	Tâches parcellaires	A posteriori	Structures, Contenus
	5	<i>Exercice sur les pronoms et l'antécédent</i>	Français	5-6	9		Enseignant seul	Individuel ou à deux	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Pas de différenciation
	6	<i>Les nombres décimaux</i>	Mathématiques	5-6	9	Ateliers	Enseignant seul	Deux mais individuel	Exercices de fixation	Tâches parcellaires	À priori	Structures, Contenus
	7	<i>Compréhension à la lecture</i>	Français	5-6	8		Enseignant seul	Individuel	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Pas de différenciation
	8	<i>Correction d'une dictée</i>	Français	5-6	8		Enseignant seul	Individuel	Remédiation	Tâche plus globale	A posteriori	Pas de différenciation
	9	<i>À la découverte de l'Europe</i>	Géographie	5-6	8		Enseignant seul	Individuel ou à deux	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Pas de différenciation
	10	<i>Les systèmes du corps humain</i>	Sciences	5-6	8		Enseignant seul	Individuel puis Groupe classe	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Pas de différenciation
Enseignant C	11	<i>Partages inégaux</i>	Mathématiques	5-6	23	Indices, Fichiers	Enseignant seul	Individuellement (6 ^e) ou à 2 (5 ^e)	Exercices d'apprentissage	Tâche parcellaire	À priori	Structures, contenus (ressources, tâches)
	12	<i>Les groupes de besoins</i>	Mathématiques	5-6	23		Enseignant + MEI	Groupes de besoins	Exercices d'apprentissage	Tâche parcellaire	A priori	Structures
	13	<i>Le dialogue</i>	Français	5-6	23		Enseignant seul	Groupe de 3	Exercice de création, mémorisation et exercisation	Tâche globale	A priori	Structure, produit
	14	<i>Participes passés et cycle de l'eau</i>	Français et éveil	5-6	23		Enseignant seul	Groupe classe	Exercices de fixation, recueil des représentations (eau)	Tâche parcellaire		Pas de différenciation
	15	<i>Les soldes – groupes de niveaux-classe</i>	Mathématiques	6	11	Indices	Enseignant(6) +MEI(5)	Groupes de niveau (6)	Exercices de découverte	Tâche parcellaire	A priori	Contenu, structures
Enseignant D	16	<i>Accord du nom, du verbe et de l'adjectif</i>	Français	4	21	Gestion mentale	Enseignant seul	Groupe classe	Exercices de fixation	Tâche parcellaire	A priori	Processus
	17	<i>Caractériser les triangles</i>	Mathématiques	4	21	Indices	Enseignant seul	Groupe classe	Exercices d'apprentissage	Tâche parcellaire	A priori	Contenus-Ressources
	18	<i>Tutorat</i>	Mathématiques	4	21	Tutorat	Enseignant seul	Groupes de 2	Exercices de fixation	Tâche parcellaire	A posteriori	Structures
	19	<i>Les questions</i>	Français	4	21		Enseignant seul	Groupe classe	Exercices d'apprentissage	Tâche parcellaire		Pas de différenciation
	20	<i>Mémorisation des triangles (gestion mentale)</i>	Mathématiques	4	21	Gestion mentale	Enseignant seul	Groupe classe	Exercice de fixation	Tâche parcellaire	A priori	Processus

Annexes - 63 -

	21	<i>Ateliers grandeurs - masse</i>	Mathématiques	4	20	Ateliers	Enseignant seul	Groupe de 4	Exercice d'apprentissage	Tâches parcellaires	A priori	Structures, processus
Enseignant E	22	<i>Partages inégaux</i>	Mathématiques	6	16	Groupe de niveau	Enseignant seul	Groupe de 4	Exercice d'apprentissage	Tâche parcellaire	A posteriori	Contenus (ressources, tâches)
	23	<i>Caractère de divisibilité</i>	Mathématiques	6	16		Enseignant seul	Groupe classe	Exercice de fixation	Tâche parcellaire	A posteriori	Contenus (ressources)
	24	<i>Préparation de l'examen cantonal 1</i>	Toutes matières	6	16		Enseignant seul	Groupe classe	Exercice de préparation	Tâche plus globale	A posteriori	Contenus (tâche)
	25	<i>Les synonymes + examen cantonal</i>	Français toutes matières	6	12		Enseignant seul	Groupe classe	Exercice de fixation et préparation	Tâche plus globale	A posteriori	Contenus (tâche)
Enseignant F	26	<i>Lecture silencieuse</i>	Français	3	17	Par niveau de difficulté	Enseignant seul	Groupe classe	Exercice d'apprentissage	Tâche parcellaire	A priori	Contenus (tâche)
	27	<i>Calcul mental</i>	Mathématiques	3	17	Par niveau de difficulté	Enseignant seul	Groupe classe	Exercice d'apprentissage et d'application	Tâche parcellaire	A priori	Contenus (tâche)
	28	<i>Partages inégaux</i>	Mathématiques	3	17	Par niveau de difficulté + Indices	Enseignant seul	Groupe classe	Exercice d'apprentissage	Tâche parcellaire	A priori	Contenus (tâche et ressources)
	29	<i>Multiplication écrite</i>	Mathématiques	3	17	Par niveau de difficulté	Enseignant seul	Groupe classe	Exercice d'apprentissage et d'application	Tâche parcellaire	A priori	Contenus (tâches)
Enseignant G	30	<i>Lecture – Remettre l'histoire en ordre</i>	Français	3	19	Indices	Enseignant seul	Groupe classe	Exercice d'apprentissage	Tâche parcellaire	A priori	Contenus (ressources)
	31	<i>Soustraction avec emprunt</i>	Mathématiques	3	19	Indices	Enseignant seul	Groupe classe	Exercice d'apprentissage	Tâche parcellaire	A priori	Contenus (ressources)
	32	<i>Sons « s » et « k », etc.</i>	Français	3	19		Enseignant seul	Groupe classe	Exercice de fixation	Tâche parcellaire	À priori	Pas de différenciation
	33	<i>Classer des mots</i>	Français	3	19		Enseignant seul	Groupe classe	Exercice de fixation	Tâche parcellaire	À priori	Pas de différenciation
Enseignant H	34	<i>Fractions équivalentes et calculs</i>	Mathématiques	3-6	25	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Pas de différenciation
	35	<i>Dictée à deux niveaux</i>	Français	3-4	15	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Pas de différenciation
	36	<i>Dossier sur le cycle de l'eau</i>	Eveil-Sciences	3-6	25		Enseignant seul	Groupe classe	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Pas de différenciation
	37	<i>Partages inégaux</i>	Mathématiques	5-6	10	Indices	Enseignant seul	Individuel	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Contenu, processus
	38	<i>Types et formes de phrases : Exercices</i>	Français	5-6	7	besoins	Enseignant seul	Individuel	Exercices de fixation	Tâche plus globale	À priori	Contenu
	39	<i>Conjugaison : Impératif présent et Passé composé</i>	Français	3-6	25	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Pas de différenciation

Annexes - 64 -

	40	<i>Dictée à deux niveaux 2</i>	Français	3-4	15	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Pas de différenciation
Enseignant I	41	<i>Travail en ateliers sur le périmètre</i>	Mathématiques	6	20	Ateliers	Enseignant seul	Groupes	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Processus, Contenus, Produits
	42	<i>Remédiation sur le périmètre (Groupes de besoins)</i>	Mathématiques	6	23	Besoins	Enseignant seul	Groupes	Remédiation	Tâche plus globale	A posteriori	Processus, Contenus, Produits
	43	<i>Le « Tour de Belgique » (Concours par équipe)</i>	Toutes matières	6	23		Enseignant seul	Groupes	Exercices de fixation	Tâche plus globale	À priori	Produit, Structures
	44	<i>Le « Tour de Belgique » 2 (Concours par équipe)</i>	Toutes matières	6	23		Enseignant seul	Groupes	Exercices de fixation	Tâche plus globale	À priori	Produit, Structures
Enseignant J	45	<i>L'argent de la visite au zoo (Exercices)</i>	Mathématiques	3	9 13		Enseignant seul	Individuel	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Produit
	46	<i>Le temps passé en excursion (Exercices)</i>	Mathématiques	3	24		Enseignant seul	Individuel	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Processus
	47	<i>Localiser le zoo (Anvers) dans l'atlas</i>	Éveil Géographie	3	20		Enseignant seul	Individuel puis groupe classe	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Processus
	48	<i>Orientation</i>		3	11		Enseignant seul	Individuel	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	processus, Structures, Produit
Maître de remédiation K	49	<i>Compter par 14 : Le passage à la dizaine (remédiation)</i>	Mathématiques	3	6	Besoins	Maître de remédiation	Petit groupe	Remédiation	Tâches parcellaires	A posteriori	Structures, contenu, processus
	50	<i>Tutorat de lecture (3^e – 7^e accueil) (remédiation)</i>	Français	3 7 ^e	7 12	Besoins	Maître de remédiation	Dyade 3 ^e – 7 ^e	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Processus, Structures, contenu, produit
	51	<i>L'aspirateur glouton et le professeur cerise : CL (remédiation)</i>	Français	4 3	8 8	Besoins	Maître de remédiation	Individuel	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Structures, processus, produit
	52	<i>Les fractions : Technique des cartes (remédiation)</i>	Mathématiques	4	7	Besoins	Maître de remédiation	Petit groupe	Remédiation	Tâches parcellaires	A posteriori	Structures, contenu, processus
	53	<i>Les nombres décimaux : Technique des pailles (remédiation)</i>	Mathématiques	3	6	Besoins	Maître de remédiation	Petit groupe	Remédiation	Tâches parcellaires	A posteriori	Structures, contenu, processus
Enseignant L	54	<i>Projet Personnel 1 (Préparation aux cantonaux)</i>	Toutes matières	5-6	10	Besoins	Enseignant seul	Groupes	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Processus, Structures, contenu, produit
	55	<i>Projet Personnel 2</i>	Toutes matières	5-6	12	Besoins	Enseignant seul	Groupes	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Processus, Structures, contenu, produit
	56	<i>Projet Personnel 3</i>	Toutes matières	5-6	12	Besoins	Enseignant seul	Groupes	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Processus, Structures, contenu, produit
	57	<i>Projet Personnel 4 (Trivial Poursuit : Synthèse Sciences)</i>	Éveil – Sciences	5-6	12	Besoins	Enseignant seul	Groupe classe	Exercices de fixation	Tâche plus globale	À priori	Structures

Annexes - 65 -

Enseignant M	58	<i>Pédagogie du contrat 1</i>	Toutes matières	3-4	24	Contrat	Enseignant seul	Individuel	Exercices de fixation	Tâches parcellaires	À priori	Processus, Structures,
	59	« Fractions » (3 ^e) et « Exercice d'écriture » (4 ^e)	Mathématiques Français	3-4	24	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Structures
	60	<i>Pédagogie du contrat 2</i>	Toutes matières	3-4	24	Contrat	Enseignant seul	Individuel	Exercices de fixation	Tâches parcellaires	À priori	Processus, Structures,
	61	<i>La princesse, l'ogre et le prince paresseux (Exercices sur base du texte)</i>	Français	3-4	24	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Structures
	62	<i>Ateliers sur les quadrilatères</i>	Mathématiques	3-4	11	Ateliers	Enseignant seul	Groupes	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Structures
Enseignant N	63	<i>Pédagogie du contrat 1</i>	Toutes matières	3-4	20	Contrat	Enseignant seul	Individuel	Exercices de fixation	Tâches parcellaires	À priori	Processus, Structures,
	64	<i>Les fractions</i>	Mathématiques	3-4	20	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Structures
	65	<i>Pédagogie du contrat 2</i>	Toutes matières	3-4	20	Contrat	Enseignant seul	Individuel	Exercices de fixation	Tâches parcellaires	À priori	Processus, Structures,
	66	<i>Améliorer sa conjugaison et sa lecture par les biais des animaux</i>	Français	3-4	20	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Structures
Enseignant O	67	Lecture	Français	4	5	Fichiers	Maître de remédiation	Groupe d'enfants en difficulté	Exercices de fixation	Tâches parcellaires	A priori	Structures, processus, contenus
	68	L'Europe	Géographie	4	3		Maître de remédiation	Groupe d'enfants en difficulté	Découverte d'une nouvelle matière	Tâches parcellaires	A priori	Structures, processus, contenus, produits
	69	Lecture	Français	3	25	Fichiers	Maître de remédiation et enseignant	Groupe classe	Exercices de fixation	Tâche plus globale	A priori	Structures, processus, contenus.
Enseignant P	70											
	71											
	72											
	73											
Enseignant Q	74											
	75											
	76											

(*) Une case vide dans la colonne G signifie que l'observateur n'a pas relevé l'utilisation par l'enseignant d'une technique particulière.

