Institutional Repository - Research Portal
Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche
researchportal.unamur.be
University of Namur

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

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

Dorbolo, Fabienne; Charlier, Eveline; Piedboeuf, Régis; Baudson, Claire

Publication date:
2013

Document Version
le PDF de l'éditeur

Link to publication

Citation for pulished version (HARVARD):
Dorbolo, F, Charlier, E, Piedboeuf, R & Baudson, C 2013, *Recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire. Rapport final de recherche 2011-2013*. Département Éducation et technologie (UNamur).

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 02. May. 2026

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

Recherche-accompagnement de projets de **différenciation pédagogique** au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire

Complément au rapport final
2011-2013

Modules de formation à destination de la formation initiale et continue

UNE COLLABORATION UNIVERSITÉ - HAUTES ÉCOLES

Présentation des partenaires

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

Haute Ecole Paul Henri Spaak Nivelles - département pédagogique

Henallux- département pédagogique

Helmo - département pédagogique

Haute Ecole Albert Jacquard de Namur - département pédagogique

Table des matières

1. La différenciation pédagogique au sein du premier degré commun de l'enseignement secondaire
   Formation d'enseignants et de futurs bacheliers agrégés de l'enseignement secondaire inférieur
   Inès De Clercq et Yves Robaey

2. Faire face aux difficultés des élèves à comprendre la langue scolaire : construction et mise en œuvre de dispositifs adaptés
   France Dantine et Aphrodite Maravelaki

3. Différencier dans les classes du secondaire inférieur…Des pratiques de différenciation pédagogique, au service d'une meilleure réussite de tous les élèves
   Isabelle Bastin, Colette Leunus et Marie-Hélène Straeten

4. Répondre à la diversité des élèves composant ma classe ou du matériel didactique de premiers secours
   Comment concevoir du matériel didactique répondant aux modalités sensorielles de mes élèves et l'adapter pour répondre aux premières difficultés qu'ils rencontrent en cours d'apprentissage ?
   Brigitte Ribaucourt et Céline Tripnaux

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

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

Projet initié, soutenu et financé par la Fédération Wallonie Bruxelles

Contexte

Au cours de ces dernières années, L'Ecole se retrouve au banc des accusés :
échec scolaire, redoublement, troubles de l'apprentissage ....
Comment peut-elle y remédier ?
La pédagogie différenciée pourrait – elle apporter des éléments de réponse ?
Individualiser dans toutes les écoles et toutes les disciplines ? Adapter les moyens d'enseignement, les pratiques d'évaluation (qui doivent devenir moins sélectives et plus formatives) Aménager des espaces et des horaires scolaires ? Diversifier les appuis pédagogiques ? Se soucier de sélectionner les approches ou interventions pédagogiques démontrées les plus efficaces pour optimiser l'apprentissage d'un élève, d'un sous-groupe d'élèves ou d'un grand groupe d'élèves au regard d'un objet d'apprentissage spécifique ?

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

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

Présentation de l'ensemble du dispositif de formation

Introduction

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

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

Public visé

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

Caractéristiques générales

Le dispositif de formation

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

Organisation de la formation

La formation peut être organisée en inter ou intra –établissements.
Elle est conçue pour un groupe maximum de 25 participants composé de professionnels de terrain et de futurs AESI.
Le dispositif prévoit 3 journées de formation ; les deux premières journées seront organisées au premier quadrimestre et la troisième avant le congé de Printemps.
Lors des journées de formation, il s'agit d'amener les participants à concevoir un dispositif de différenciation pédagogique, de le tester , de le réguler et d'évaluer la pertinence de ce dernier dans la pratique quotidienne de l'enseignant comme étant un dispositif permettant d'augmenter les chances de réussite des élèves. Les journées de formation sont donc organisées de la façon suivante :

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

Objectifs généraux de la formation

Amener les participants à :

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

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

La participation à cette formation devrait idéalement se faire sur une base volontaire.
L'analyse de situations professionnelles vécues impliquant un questionnement et une remise en question n'est appropriée que si la personne est prête à s'y engager volontairement.
Les participants s'engagent à respecter la confidentialité des propos échangés en cours de formation.
Le formateur rappelle que la dynamique du groupe s'inscrit dans une perspective de développement professionnel.
Le produit de la formation sera disponible sur une plateforme pédagogique à disposition des participants moyennant un accord des concepteurs.

Avertissement aux formateurs

Ce module a été pensé en fonction du projet de formation des futurs AESI de la Haute Ecole Paul-Henri Spaak, département pédagogique de Nivelles. En effet, au cours des trois années, les étudiants sont sensibilisés au travers des différents cours de psychologie, d'ateliers de formation pratique, des cours de didactique à certains concepts pédagogiques tels que la mise en place d'une pédagogie active, la prise en compte de l'erreur dans le processus d'apprentissage et l'importance de varier les modèles et les méthodes d'enseignement.
Les concepteurs de ce projet de formation espèrent réunir des professionnels de terrain qui seront maîtres de stage des futurs bacheliers AESI ; ce qui permettrait à ces derniers de concevoir, de tester et de réguler le dispositif de différenciation au même titre que le professionnel de terrain.
Si la formation réunit une majorité de maîtres de stage et leurs stagiaires AESI de la Haute Ecole Paul-Henri Spaak département pédagogique, il serait intéressant que cette dernière se déroule sur le site même du département au vu de la proximité des lieux de stage avec celui-ci.
Le mode d'organisation de travail amènera les formateurs à utiliser 2 locaux notamment, lors des travaux de groupe.
Des supports papier grand format, des transparents avec marqueurs, un rétroprojecteur, un projecteur data seront nécessaires.

Avertissement aux participants

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

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

Description des différentes journées de formation

JOURNEE I : IDENTIFIER LA DIFFÉRENCIATION

Compétences visées

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

Objectifs

Amener les participants à :

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

Méthodologie proposée

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

STRUCTURATION TEMPORELLE DE LA JOURNÉE I

Situation temporelle et contextuelle dans la formation	Activités
Introduction Durée : 20 min	• Présentation et description de la formation • Communication des objectifs de la première journée • Distribution et présentation par le formateur du carnet de bord de la formation (annexe 2). • Présentation et mode d'emploi de la plate-forme pédagogique.
Activité 1 *Débat sur la différenciation pédagogique* Durée : 30 min	Objectif : mettre en évidence les représentations mentales des participants. Consignes : • en individuel, proposer des mots-clés qui caractérisent la différenciation pédagogique ; • noter ces mots-clés dans le carnet de bord afin d'en garder une trace et pouvoir y revenir en fin de formation. • partager ce mot-clé et l'expliciter à l'ensemble du groupe
Activité 2 *Partage d'expériences* Durée : 40 min	Objectif : dégager les paramètres de la différenciation pédagogique sur base de la présentation d'un dispositif qui selon l'intervenant relève de la différenciation pédagogique. Consignes : • former 5 groupes de cinq personnes (les professionnels de terrain et les futurs AESI sont mélangés au sein des groupes) • présenter, sur base volontaire par un des membres du groupe, un dispositif de différenciation pédagogique. Les participants auront déjà réfléchi à ce dispositif via la plateforme pédagogique (Rubrique « Travail à domicile ») ; en effet, il s'agit d'une préparation à domicile pour le 1er jour de la formation. • À l'aide d'une grille d'analyse, le groupe échange sur le dispositif, l'analyse et met en évidence les différents paramètres qui ont été pris en compte pour construire cette activité.
Activité 3 *Synthèse partielle* Durée : 20 min	Objectif : citer les différents paramètres nécessaires à la mise en place d'une activité de différenciation (différenciation des contenus, des processus) Consignes : • en collectif, construire oralement une synthèse partielle avec les apports des différents groupes.

	• en individuel, rédiger cette synthèse dans le carnet de bord.
PAUSE	
Activité 4 *Présentation de quelques dispositifs de différenciation pédagogique* Durée : 45 min	Objectif : compléter l'apport théorique par la présentation de quelques dispositifs de différenciation pédagogique Consignes : • décrire par les formateurs un dispositif de différenciation pédagogique • en groupe, expliciter et analyser l'activité de façon à identifier de nouveaux paramètres nécessaires à la différenciation en se servant de la grille d'analyse de l'activité 2.
Activité 5 *Synthèse partielle* Durée : 20 min	Objectif : compléter les connaissances en lien avec la différenciation pédagogique sur base des outils présentés par les formateurs ; Consignes : • en collectif, citer les nouveaux paramètres de la différenciation, • en individuel, compléter la synthèse initiale en y insérant les nouveaux paramètres mis en évidence au cours des présentations (différenciation des structures, des productions)
Activité 6 *Concrétisation théorique* Durée : 15 min	Objectif : présenter une synthèse théorique sur la différenciation pédagogique.
DINER	
Activité 7 *Mise en projet pour l'élaboration d'un dispositif de différenciation* Durée : 180 min	Objectif : analyser les difficultés rencontrées par les élèves ainsi que le contexte scolaire dans le but de s'accorder sur le type d'outil à construire en fonction des attentes des partenaires. Consignes : 1. Reformer les groupes de départ (5 groupes de 5 personnes) (2 min) 2. Rédiger en groupe un « poster » reprenant (45 min) : • les difficultés rencontrées par les élèves dans la classe ; • le type de différenciation possible en fonction du contexte scolaire. 3. Communiquer sur base du « poster » à l'ensemble des participants par le porte-parole du groupe les difficultés rencontrées par les élèves et le type de différenciation possible en fonction du contexte scolaire. (30 min) 4. Sur base des échanges effectués, former 5 groupes qui puissent s'accorder sur la réalisation d'un dispositif de

	différenciation. (20 min) 5. Se mettre en projet, se mettre d'accord sur le type d'outil à construire (60min)
PAUSE	
Activité 8 *Bilan de la journée* Durée : 20 min	Objectif : réfléchir sur les apports de la journée en complétant le carnet de bord. Consignes : • Le formateur présente les différentes parties du journal de bord de la formation. Ensuite, il invite les participants à compléter individuellement la partie intitulée « A la fin de la séance ». Il demande de déposer à chaque groupe sur la plate-forme le projet de conception du dispositif.

JOURNEE II : CONCEVOIR LE DISPOSITIF DE DIFFÉRENCIATION

Compétences visées

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

Objectifs

Amener les participants à :

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

Méthodologie proposée

1. Méthode active : sur base des difficultés d'apprentissage des élèves, en tenant compte du contexte institutionnel et en référence aux données théoriques, les participants construisent un dispositif de différenciation.

2. Un exposé oral présentant l'outil doit permettre, grâce aux échanges de point de vue, des ajustements de celui-ci.

STRUCTURATION TEMPORELLE DE LA JOURNÉE II

Situation temporelle et contextuelle dans la formation	Activités
Introduction Durée : 30 min	• Communication des objectifs de la journée • Explication du déroulement de la journée • Rappel théorique des différents paramètres de la différenciation pédagogique.
Activité 1 *Construction de l'outil* Durée : 180 min	Objectif : construire un outil qui répond aux exigences de plusieurs partenaires Consignes (par groupe de travail) • détailler le contexte dans lequel l'outil va être utilisé ; • rappeler les difficultés des élèves, les décrire, les justifier théoriquement si nécessaire ; • décrire les types de différenciation auxquels les participants se réfèrent ; • structurer la démarche de mise en place de l'outil . - envisager les résultats attendus - proposer des indicateurs de réussite (quelles sont les actions observables qui permettent de valider la différenciation pédagogique)
Activité 2 *Clarification* Durée : 75 min	• Objectif : expliciter la démarche de construction de l'outil de différenciation Consignes : (par groupe de travail) • poser des questions de clarification pour mieux comprendre l'outil de différenciation. • proposer des pistes de réajustement de l'outil.
Activité 3 *Réappropriation par groupe de travail des pistes de réajustement* Durée : 20 min	Objectif : réajuster l'outil si cela s'avère nécessaire après l'étape de clarification. Consignes : • identifier les pistes de réajustement pertinentes pour l'application de l'outil. • retravailler l'outil de façon à le rendre optimum dans les classes.
Activité 4 *Bilan de la journée* Durée : 30 min	Objectif : réfléchir sur les apports de la journée en complétant le carnet de bord. Consignes : Le formateur invite les participants à compléter la partie intitulée « A la fin de la séance ». Il demande de déposer à chaque groupe sur la plate-forme le dispositif de différenciation.

JOURNEE III : PORTER UN REGARD RÉFLEXIF SUR SA PRATIQUE

Compétences visées

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

Objectifs

Amener l'enseignant à :

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

Méthodologie proposée

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

STRUCTURATION TEMPORELLE DE LA JOURNÉE III

Situation temporelle et contextuelle dans la formation	Activités	Commentaires
Introduction Durée : 15 min	• Communication des objectifs de la dernière journée • Explication du déroulement de la journée	
Activité 1 *Partage du vécu* Durée : 90 min	- Objectif : en groupes de travail et en se basant sur les résultats attendus et les indicateurs de réussite du groupe, les participants seront capables de : - expliciter l'utilisation de l'outil en tenant compte du contexte, - identifier les forces et les limites de celui-ci, - détailler les remédiations apportées.	
Activité 2 *Confrontation avec les représentations mentales de départ* Durée : 45 min	Objectif : enrichir ses représentations mentales initiales au vécu actuel. Consignes : - en individuel, reprendre dans le carnet de bord la première activité du premier jour de formation et apporter par écrit (dans une autre couleur) les modifications apportées au concept de différenciation. - en collectif, exprimer les obstacles surmontés et les difficultés qui subsistent.	
Activité 3 *Débat* Durée : 60 min	Objectif : en présence d'un chef d'établissement, présenter des arguments qui justifient ou réfutent la différenciation pédagogique comme étant un outil qui permet de favoriser l'accrochage scolaire au premier degré (individuel – groupe – mise en commun collective) Consignes :	

	- en collectif, sur base des obstacles et difficultés rencontrés, présenter des arguments qui justifient ou réfutent la différenciation pédagogique comme étant un outil qui permet de favoriser l'accrochage scolaire au premier degré - en collectif, échanger avec un chef d'établissement à propos de la pertinence d'un dispositif de différenciation pour la réussite des élèves ?	
Activité 4 *Méta analyse* Durée : 30 min	- <u>Objectif</u> : témoigner des apprentissages réalisés et du vécu par rapport : - à la formation proposée (individuel) - à la pertinence du partenariat entre professionnel de terrain et les futurs AESI déposer sur la plate-forme le dispositif de différenciation réajusté . <u>Consignes</u> : le formateur invite les participants à : - compléter dans le carnet de bord la partie intitulée « A la fin de la formation ». -	

Bibliographie

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

Annexes

Annexe 1 : support diaporama

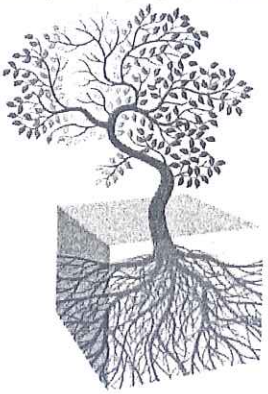
Annexe 2 : carnet de bord

Annexe 1 : support diaporama

Annexe 2 : carnet de bord

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

CULTURE COMMUNE
SOCLE COMMUN



Carnet de bord

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

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

Projet initié, soutenu et financé par la Fédération Wallonie Bruxelles

Contexte

Au cours de ces dernières années, L'Ecole se retrouve au banc des accusés :
échec scolaire, redoublement, troubles de l'apprentissage ....
Comment peut-elle y remédier ?
La pédagogie différenciée pourrait – elle apporter des éléments de réponse ?
Individualiser dans toutes les écoles et toutes les disciplines ? Adapter les moyens d'enseignement, les pratiques d'évaluation (qui doivent devenir moins sélectives et plus formatives) Aménager des espaces et des horaires scolaires ? Diversifier les appuis pédagogiques ? Se soucier de sélectionner les approches ou interventions pédagogiques démontrées les plus efficaces pour optimiser l'apprentissage d'un élève, d'un sous-groupe d'élèves ou d'un grand groupe d'élèves au regard d'un objet d'apprentissage spécifique ?

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

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

Présentation de l'ensemble du dispositif de formation

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

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

JOURNEE I : IDENTIFIER LA DIFFÉRENCIATION

Activité 1

Objectif : mettre en évidence les représentations mentales des participants.

Consignes :

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

Durée : 30 minutes

La différenciation pédagogique, c'est :

Activité 2 : partage d'expériences

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

Consignes :

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

Durée : 40 minutes

Grille d'analyse :
En cours d'élaboration

Activité 3 : synthèse partielle

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

Consignes :

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

Durée : 20 minutes

Activité 4 : présentation de dispositifs de différenciation pédagogique

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

Consignes :

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

Durée : 45 minutes

Activité 5 : synthèse partielle

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

Consignes :

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

Durée : 20 minutes

Activité 6 : concrétisation théorique

Objectif : présenter une synthèse théorique sur la différenciation pédagogique.

Durée : 15 minutes

La Marguerite de la différenciation[1]

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

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

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

Consignes :

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

Durée : 180 minutes

Activité 8 : bilan de la journée

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

Consignes :
Au terme de cette première journée :

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

Durée : 20 minutes

JOURNEE II : CONCEVOIR LE DISPOSITIF DE DIFFÉRENCIATION

Activité 1 : construction de l'outil

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

Consignes (par groupe de travail)

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

Durée : 180 minutes

Construction d'un outil de différenciation :
Document en cours d'élaboration

Activité 2 : clarification

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

Consignes : (par groupes de travail)

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

Durée : 75 minutes

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

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

Consignes : (par groupes de travail)

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

Durée : 20 minutes

Activité 4 : bilan de la journée

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

Consignes :

Au terme de cette deuxième journée :

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

Durée : 30 minutes

JOURNEE III : PORTER UN REGARD RÉFLEXIF SUR SA PRATIQUE

Activité 1 : partage du vécu

Consignes :

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

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

Durée : 90 min

Activité 2 : confrontation avec les représentations mentales de départ

Objectif : enrichir ses représentations mentales initiales au vécu actuel.

Consignes :

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

Durée : 45 min

Activité 3 : débat

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

Consignes :

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

Durée : 60 min

Activité 4 : méta analyse

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

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

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

Durée : 30 minutes

Bibliographie

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

Images page de garde
http://www.ia72.ac-nantes.fr
http://differenciation.org/

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

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

Projet initié, soutenu et financé par la Fédération Wallonie Bruxelles

Caractéristiques générales du dispositif de formation

Le dispositif de formation

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

Organisation de la formation

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

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

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

•au cours de **la première journée**, une alternance entre la présentation de dispositifs de différenciation et les fondements théoriques sera organisée de façon à amener les participants à prendre en considération le plus grand nombre de paramètres nécessaires à une différenciation pédagogique « authentique ».

•au cours de **la seconde jou**rnée, les participants construiront un dispositif de différenciation pédagogique.

•**la troisième journée** devra permettre aux participants d'échanger leurs pratiques de terrain, d'échanger à propos de la pertinence à utiliser un dispositif de différenciation comme moyen d'accrochage scolaire au premier degré du secondaire.

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

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

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

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

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

JOURNEE I : IDENTIFIER LA DIFFÉRENCIATION

Compétences visées

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

Objectifs

Amener les participants à :

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

Activité 3

Synthèse partielle

- ***Quoi différencier?***

La différenciation des contenus

La différenciation des processus

La différenciation des contenus.

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

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

La différenciation des processus d'apprentissage

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

Activité 5

Synthèse partielle

- ***Quoi différencier?***

La différenciation des structures

La différenciation des productions

La différenciation des structures.

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

La différenciation des productions.

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

Activité 6 Concrétisation théorique

Le modèle de la marguerite de la différenciation pédagogique

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

Pour qui différencier?

Pour des élèves appartenant à des :

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

Quand différencier?

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

Comment différencier?

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

JOURNEE II : CONCEVOIR LE DISPOSITIF DE DIFFÉRENCIATION

Compétences visées

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

Objectifs

Amener les participants à :

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

Construction d'un outil de différenciation

- En cours d'élaboration

JOURNEE III
PORTER UN REGARD RÉFLEXIF SUR SA PRATIQUE

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

- **Objectifs**

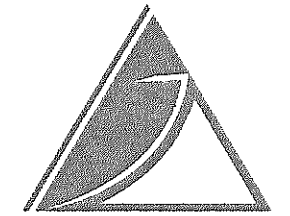
Amener l'enseignant à :

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

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

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

Brigitte Ribaucourt
Céline Tripnaux
30 06 2013



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

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

Brigitte Ribaucourt
Céline Tripnaux
30 06 2013

Albert Jacquard



Jour 1

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

Introduction

Planification de la journée 1

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

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

Introduction

– Présentation

– Cadre

Activité 1

– Notion de différence → sens

Activité 2

– Carnet de route

Activité 3

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

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

Consigne 1

Des lettres qui font du bruit...

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

Durée: 15 - 20 minutes.

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

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

Au moins deux productions attendues.

Compétence

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

Stratégie d'appropriation globale

- Lister les émotions
  →Observer la diversité des émotions

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

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

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

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

Exemples de stratégie d'appropriation globale

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

Stratégie d'appropriation globale ⇒ cadre théorique

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

Activité 4

Découverte du matériel didactique

→ visuel

Introduction

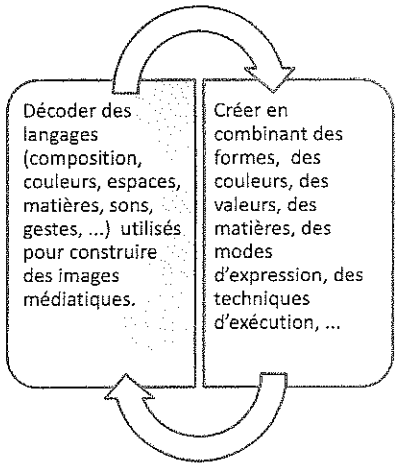
- Les objectifs de l'éducation artistique s'intègrent naturellement dans les grands objectifs de l'enseignement.
- L'éducation artistique peut et doit y tenir sa place comme toute activité éducative, elle est éveil dans son essence : éveil à soi, aux autres, au monde.
- En initiant aux différents arts,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

Source: Ministère de la communauté française administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique - socles de compétences - éducation artistique

Les compétences transversales à exercer

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

Compétences disciplinaires



Evaluer - Argumenter

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

Compétence

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

Consigne 2

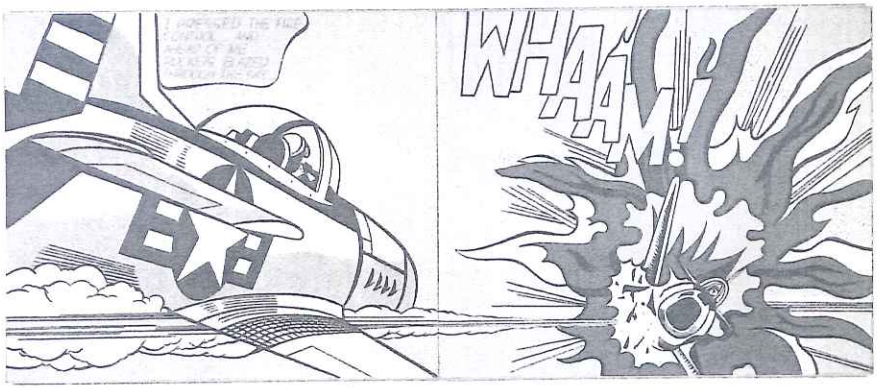
Des lettres qui font du bruit...

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

Durée: 15 minutes.

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

L'onomatopée



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

Définition

Onomatopée: n.f

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

→Mot qui imite un son

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

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

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

Texte et BD

Cartouche récitatif	Bulle ou phylactère	Onomatopée

Son court	Son long

Son fort	Son faible

Caractéristiques de l'onomatopée Matériel didactique 1

- Lettres avec des formes simples
- lettres cernées d'un trait noir
- lettres très grandes (démesurées) pour le bruit de l'explosion
- Lettres superposées et placées les unes derrière les autres différents plans pour marquer la profondeur
- Répétition de certaines lettres
- aplats de couleurs jaune des lettres et rouge et blanc des flammes
- l'onomatopée est proche de l'élément qui fait du bruit (ici, l'avion)
- la désintégration de l'avion est traduite (faite) par des traits et des flammes

- **Références:** bande dessinée ,Roy Lichtenstein
- Reproduction d'œuvre: Whaam ! Roy Lichtenstein, diptyque, 170x400 cm, 1963, Tate Modern, Londres.

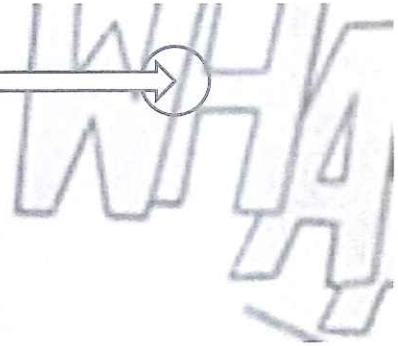


Matériel didactique 2

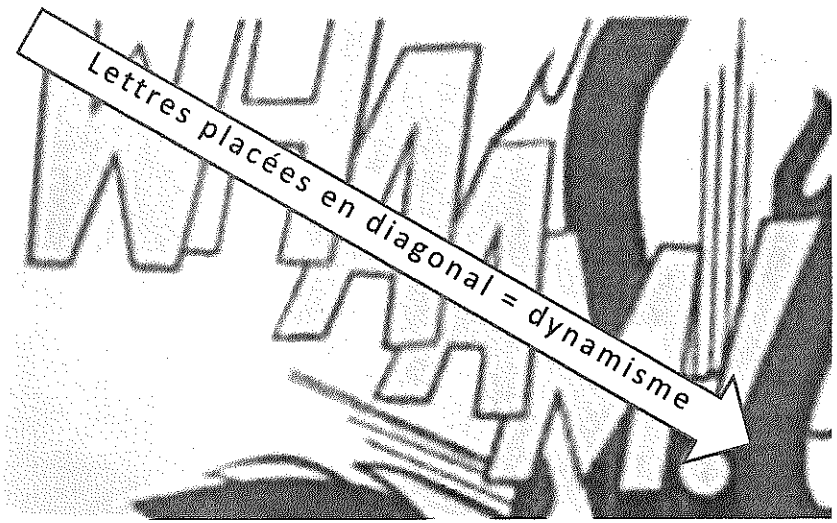
cerne = un contour

un trait autour d'...

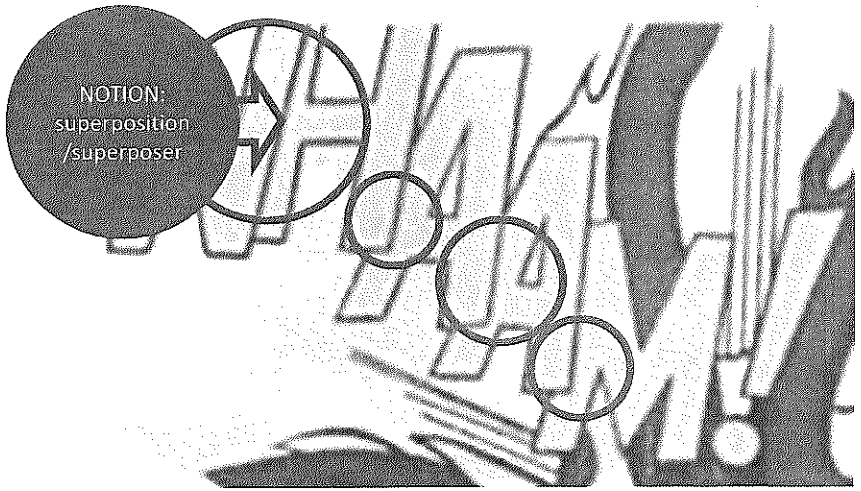
- une lettre → W
- une forme →



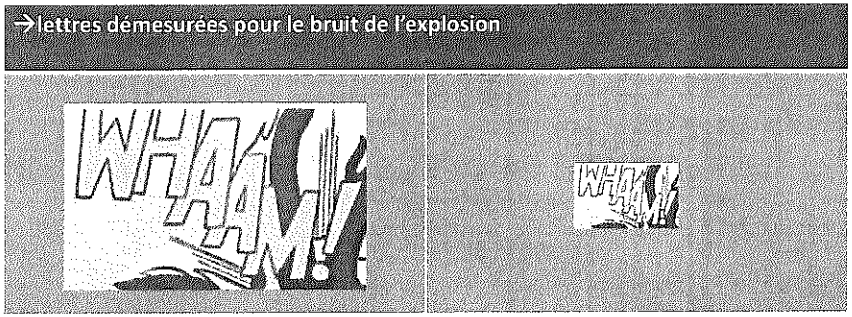
Matériel didactique 3



Matériel didactique 4

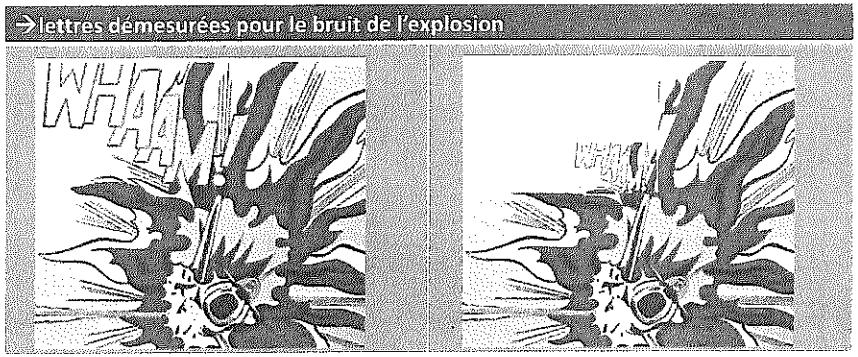


Matériel didactique 5



GRAND PETIT

Matériel didactique 5 BIS



GRAND PETIT



Activité 5

Découverte du matériel didactique

→ auditif






clic clic
clic clic clic
clic clic
clic
pzzzz


clic clic
clic clic clic
clic clic
clic
pzzzz


clic clic
clic clic clic
clic clic
clic
pzzzz


clic clic
clic clic clic
clic clic
clic
pzzzz

Exemple: sonnerie

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

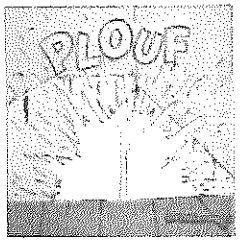
Exemple d'éléments à mettre en évidence

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





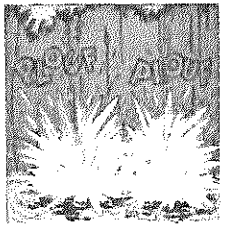
Plouf



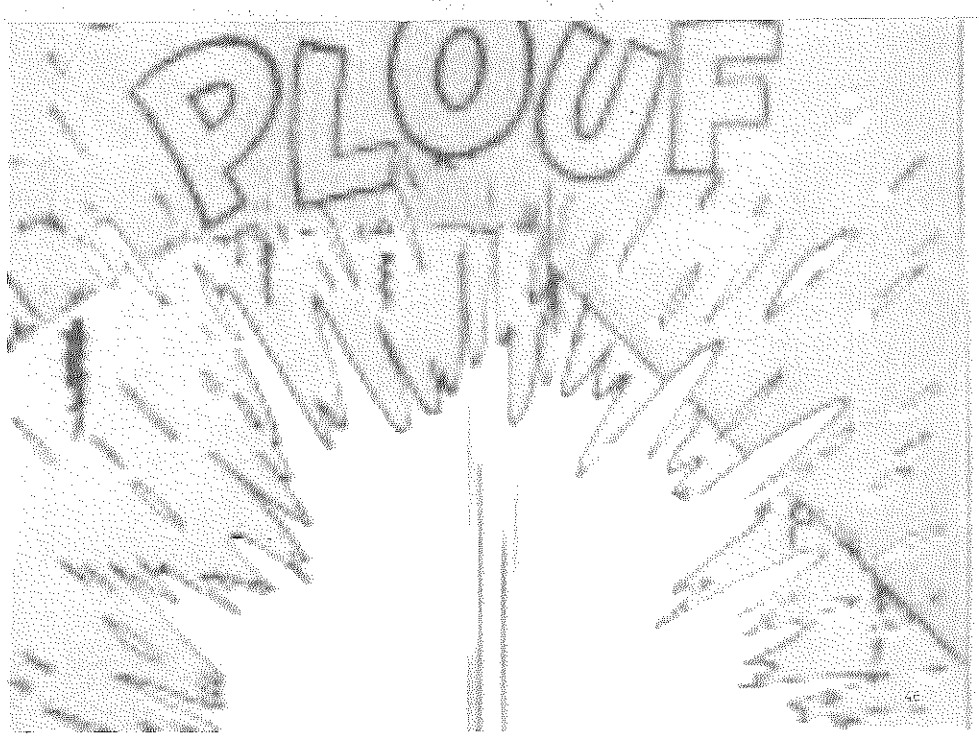
Peyo

45

Plouf plouf



Peyo



46

Consigne 3

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

47

Sons diffusés

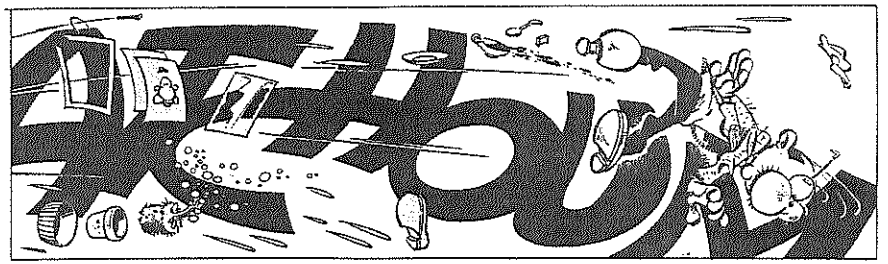
- Son 1→
- Son 2→
- Son 3→
- Son 4→

48

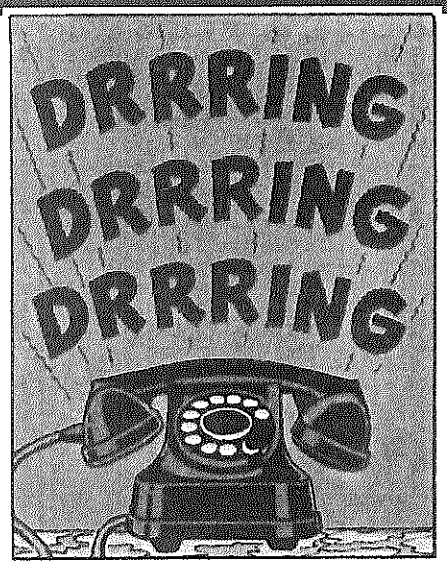
Mézières



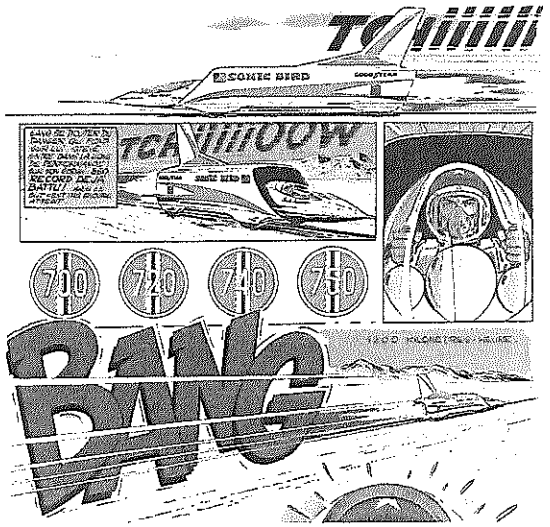
Greg



Hergé

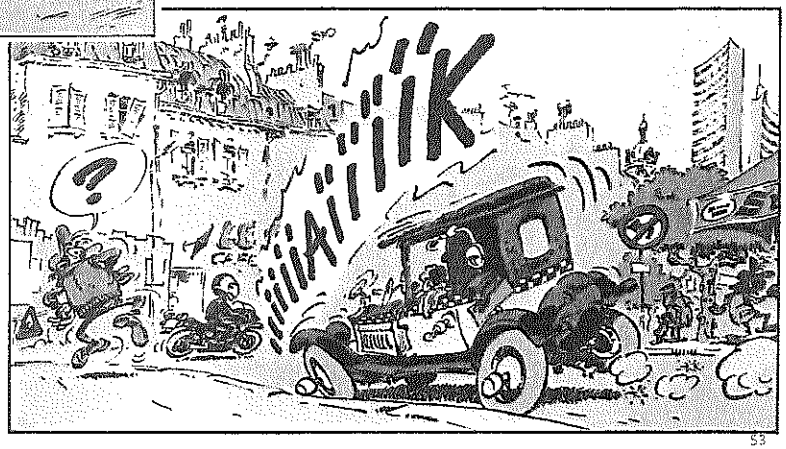


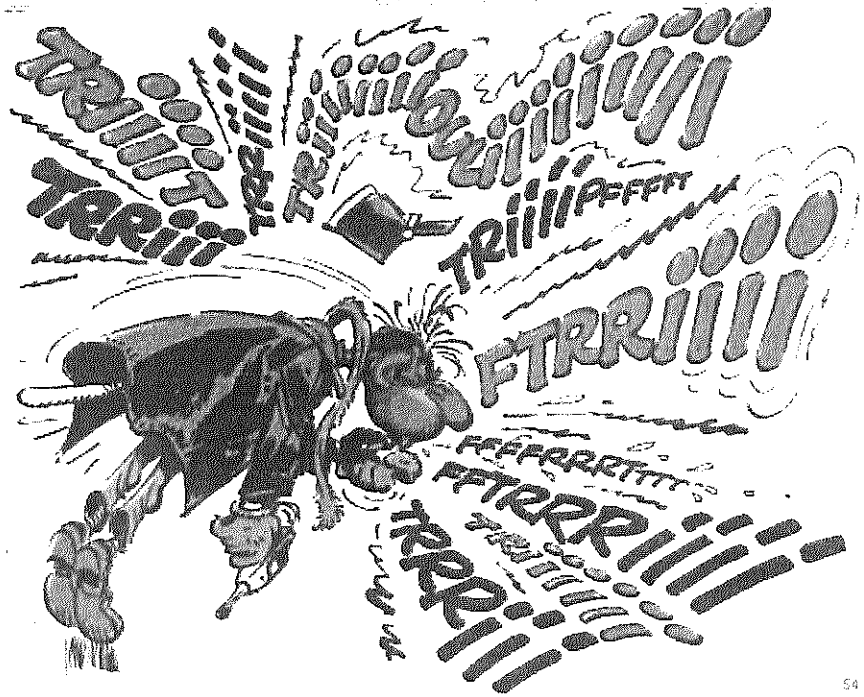
Jean Graton





Franquin





Liste non exhaustive

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

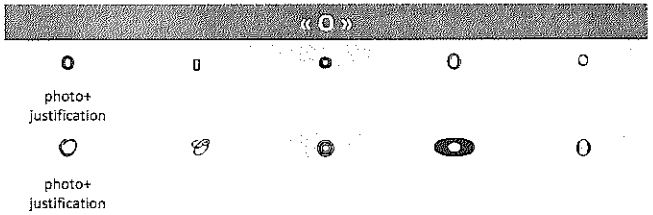
Activité 6

Découverte du matériel didactique

→ kinesthésique

Consigne 4

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



Activité 7

Diversification des utilisations

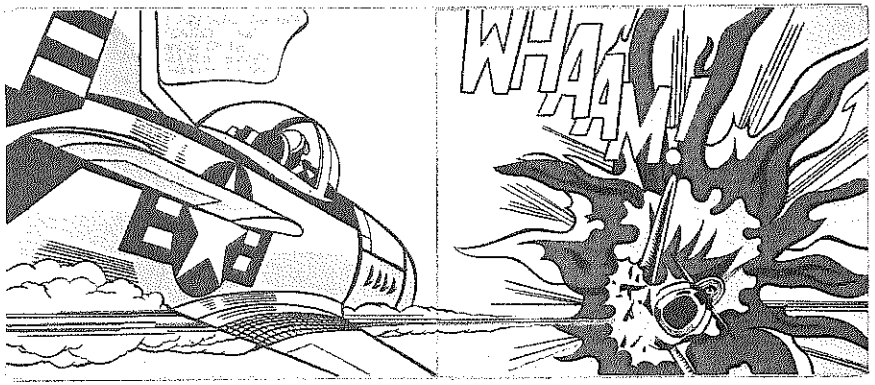
→ pré, per, post

- → introduction
- → verbalisation
- → évaluation
- → ...

Au début de la leçon

Introduction

→ pour motiver, questionner, étonner...





A la fin de la leçon
→ verbalisation

Verbalisation	Confronter votre production à l'œuvre de Lychtenstein. Retrouver pour votre production les caractéristiques utilisées dans l'oeuvre. ou Expliquer les choix opérés. ou Classer les travaux qui se ressemblent, dire pourquoi...

Travail n°1 Travail n°2 Travail n°2 ...

Caractéristiques attendues:
Lettres
→formes simples
→cernées d'un trait noir
→très grandes pour un bruit d'explosion
→superposées
→différents plans pour marquer la profondeur
→répétées
→aplats de couleurs
→proche de l'élément qui fait du bruit
Nom→ une onomatopée

Synthétiser: être attentif à l'attractivité visuelle, à l'expression des lettres en fonction du bruit et des couleurs et des formes utilisées pour les dessins de personnages ou d'objets

La verbalisation

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

A la fin de la leçon
→ évaluation

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

--	-	+/-	+	++



Activité 8

Contextualiser

→comparaison des 3 situations

→découverte des actions à poser

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

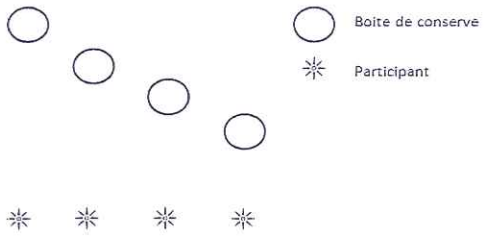
B. Ribaucourt & C. Tripnaux © (janvier 2013)

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

Activité 9

Sentiment d'efficacité et *plaisir*

- Consigne '*sentiment d'efficacité*' et '*plaisir*'
  - a. Lancez un maximum de petits objets dans une des boites de conserve.
  - b. Reproduisez votre action 3X. Vous pouvez changez de défis !

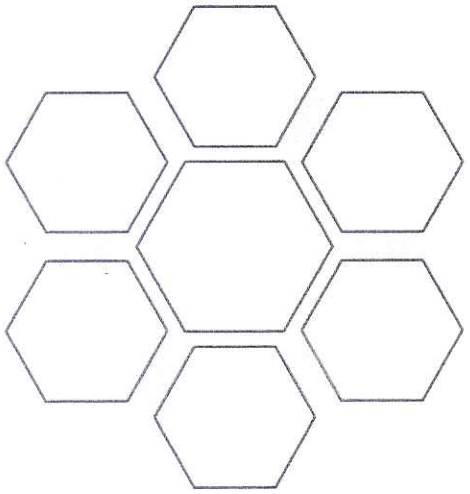


- Donner à observer où se dirigent intuitivement les participants et où ils se concentrent. Poser la question du pourquoi.→Atkinson
- Consignes 'tests-débats' en ligne
- En ligne, passez des tests formateurs en duo, débattez autour des idées, prenez en compte les feedback.
  - Sentiment d'efficacité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

Activité 10

Synthèse intermédiaire

Synthèse intermédiaire



Activité 11

Construction de matériel didactique

Construction de matériel didactique

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

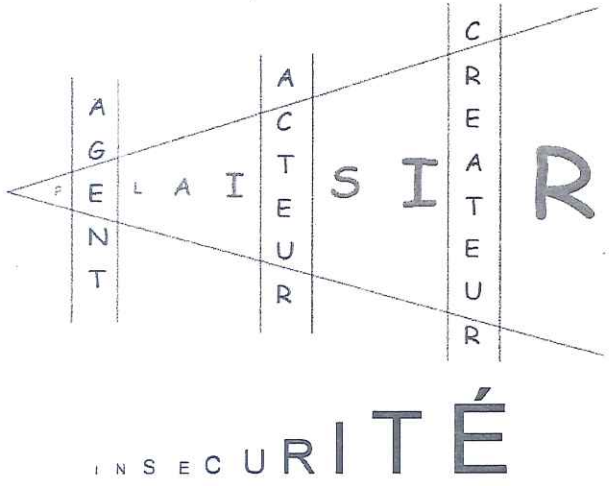
!! L'outil devra être testé en classe

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

Activité 12

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

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



Activité 13

Speed dating

Speed dating

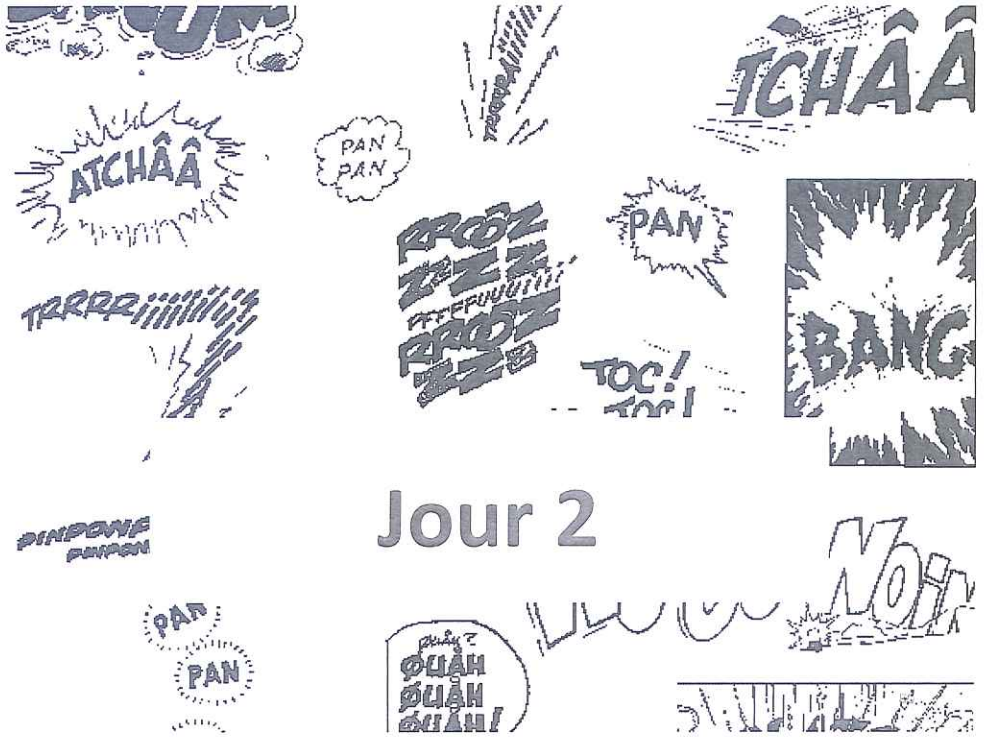
- Questions-guides
  - Quel est le contenu visé ?
  - Quelles sont les variations en terme d'appropriation via les modalités sensorielles ?
  - Quelles sont les variations apportées en regard des différents moments de l'apprentissage ?
  - Quel regard portez-vous sur ce matériel en terme de plaisir,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

Bibliographie – Sitographie

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

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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



Planification de la journée 2

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

Activité 1

Speed dating pédagogique

Speed dating pédagogique

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

Activité 2

Synthétiser les découvertes dans le carnet de route

Activité 3

Optimisation du matériel didactique

Optimisation du matériel didactique

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

Activité 4

Aménagement du matériel didactique dans une perspective de remédiation

Aménagement du matériel didactique dans une perspective de remédiation

Consigne

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

Questions-guides

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

Activité 5

Remise des matériaux et diffusion au sein du groupe

Remise des matériaux et diffusion au sein du groupe

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

Bibliographie – Sitographie

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

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

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

1. Titre de la formation

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

2. Objectifs de la formation

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

Et plus particulièrement :

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

2. Etapes de la formation et modalités de fonctionnement

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

(1) contextualisation : présentation et discussion des pratiques de différenciation mises en place dans des classes de l'enseignement secondaire ;

(2) décontextualisation : analyse des pratiques présentées et identification des paramètres de la différenciation en vue d'un transfert à d'autres contextes d'enseignement

(3) recontextualisation : choix de pratiques pertinentes, identification des conditions de transfert et planification

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

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

Module de formation à la différenciation pédagogique

	QUOI ?	POURQUOI ?	COMMENT ?	QUI ?	QUAND ?
INTRODUCTION	1. Accueil des participants	• *Qui est qui ?*	• *Présentation – tour de table – badge personnalisé*	*BA CL MS – à déterminer*	*Matin* *½ h max.*
	2. Programme de la journée de formation	• *Présentation des objectifs de la journée (reprendre les objectifs du plan du formation)* • *Présentation des moyens prévus pour les atteindre (points 4 à 8 ci-dessous)*	• *Présentation des objectifs et du programme de la journée + trace écrite dans dossier à l'attention des enseignants (Portefeuille de pratiques à analyser/déconstruire – dossier de travail distribué en séance – voir docs ci-joints)*		
	3. Attentes des participants	• *Identifier les besoins, questions, envies des participants*	• *Questionnaire (dans le dossier) + présentation volontaire*		
ETAPES 1 -2 : CONTEXTUALISATION & DECONTEXTUALISATION	4. Exemples de pratiques de différenciation dans les classes	• *Présentation des pratiques expérimentées en stage dans des classes de l'enseignement secondaire* • *Analyse de ces pratiques (+, -, conditions minimum de fonctionnement,...) en vue d'un transfert à d'autres contextes*	• *Travail en ateliers – les enseignants passent dans 2 ateliers sur l'avant-midi (à déterminer plus précisément en fonction de la durée des ateliers et de leur diversité)* • *Exposé – Q/R – manipulation des outils élaborés (pratiques + grille (utiliser grille d'éval des travaux)* • *PPT de structuration théorique*	*étudiants de 3e BAC – toutes options* *Enseignants du secondaire inférieur (Maîtres de stage et autres)*	*Avant-midi* *1h15 /atelier (?) (1/*
	5. Analyse des pratiques de différenciation présentées				
	6. Conceptualisation – cadre conceptuel – mise en évidence des paramètres de la différenciation (en 2 parties : 1ère structuration en ateliers + 2e en grand groupe, tous ateliers confondus)				

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

ETAPE 3 : RECONTEXTUALISATION - TRANSFERT	7. Ateliers : appropriation – par les participants - des dispositifs présentés et analysés en matinée	• *Identification de(s) la/les pratiques qui répond(ent) aux problèmes rencontrés par les praticiens* • *Justification du choix : pourquoi cette pratique ? En quoi est-ce une réponse au problème ?* • *Identification des conditions de transfert* • *Planifier la mise en œuvre de la pratique retenue*	• *Travail en sous-groupe (et/ou individuel) : disciplinaires et ou interdisciplinaires ; intra ou interétablissements,...) (à déterminer en fonction des personnes en présence, de leurs besoins et envies)* • *Echange – discussion des pratiques retenues, de l'analyse menée et des intentions* • *Retour en sous-groupe ou indiv, pour la planification*	*Enseignants du secondaire inférieur (Maîtres de stage et autres)* *étudiants de 3e BAC – toutes options*	*Après-midi* *1h pour 1er travail en sous-groupe/indiv* *½ heure d'échange* *(¼ h PAUSE)* *1h pour 2e travail de groupe*
SYNTHESE & EVALUATION	8. Synthèse des travaux – évaluation de la journée de formation	• *Avec quoi les enseignants retournent-ils dans leur classe ? Quelles sont leurs intentions en termes de différenciation ?* • *Dans quelle mesure la journée a-t-elle répondu à leurs attentes ?*	• *Travail individuel : réponses aux questions* • *Copie de ces réflexions et par courriel, un mois plus tard, rappel des intentions et évaluation de la mise en œuvre*	*Enseignants du secondaire inférieur (Maîtres de stage et autres)*	*Fin de journée – ¼ heure*

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

3. Contenu du dossier de travail remis aux participants

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

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

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

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

Différencier dans les classes du secondaire inférieur …

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

Dossier de travail

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

Objectifs de la formation

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

Et plus particulièrement :

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

Programme de la journée

9.00 **Introduction de la journée**

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

9.15 **Etape 1 – Ateliers au choix**

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

Etape 2 - Ateliers

3. Conceptualisation – structuration (1ère partie)

10.30-10.45 PAUSE CAFE

11.00 **Etape 1 – Ateliers au choix**

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

Etape 2 - Ateliers

3. Conceptualisation – structuration (1ère partie)

12.15 **Etape 2 – Séance plénière**

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

12.30-13.30 PAUSE MIDI

13.30 Etape 3 - Ateliers

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

15.45 Conclusion de la journée

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

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

Quelles sont vos attentes ?

(Proposition de questions pour relever les attentes des participants)

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

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

Exemples de pratiques de différenciation à analyser

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

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

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

Grille d'évaluation des pratiques de différenciation mises en place

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

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

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

Power point – Structuration théorique

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

Pour le PPT, voir fichier joint dans le mail.

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

Choix et transfert d'une pratique de différenciation

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

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

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

Questionnaire de satisfaction – évaluation de la journée de formation

- La journée a répondu à mes attentes **OUI** **NON**

  PQ ?

- En regard de chaque étape du programme de la journée, indiquez le degré d'intérêt de l'activité vécue : *(voir si intérêt de se positionner sur chaque point précis du programme)*

9.00	**Introduction de la journée**				
1.	Accueil des participants	**1**	**2**	**3**	**4**
2.	Présentation des objectifs et du programme de la journée	**1**	**2**	**3**	**4**
3.	Identification des attentes	**1**	**2**	**3**	**4**
9.15	**Etape 1 – Ateliers au choix**		**numéro atelier :**		
4.	Présentation des pratiques de différenciation expérimentées	**1**	**2**	**3**	**4**
5.	Analyse des pratiques présentées	**1**	**2**	**3**	**4**
	Etape 2 –				
6.	Conceptualisation – structuration (1ère partie)	**1**	**2**	**3**	**4**
	10.30-10.45 PAUSE CAFE				
11.00	**Etape 1 – Ateliers au choix**		**numéro atelier :**		
7.	Présentation des pratiques de différenciation expérimentées	**1**	**2**	**3**	**4**
8.	Analyse des pratiques présentées	**1**	**2**	**3**	**4**
	Etape 2 - Ateliers				
9.	Conceptualisation – structuration (1ère partie)	**1**	**2**	**3**	**4**
12.15	**Etape 2 – Séance plénière**				
10.	Synthèse des paramètres de la différenciation, en vue d'un transfert à d'autres contextes (structuration 2e partie)	**1**	**2**	**3**	**4**
	12.30-13.30 PAUSE MIDI				
13.30	**Etape 3 - Ateliers**		**numéro atelier :**		
11.	Identification de(s) la/les pratiques qui répond(ent) aux problèmes rencontrés par les praticiens	**1**	**2**	**3**	**4**
12.	Justification du choix : pourquoi cette pratique ? En quoi est-ce une réponse au problème ?	**1**	**2**	**3**	**4**
13.	Identification des conditions de transfert	**1**	**2**	**3**	**4**
15.45	**Conclusion de la journée**				
3.	Quelles sont les intentions de différenciation ?	**1**	**2**	**3**	**4**
4.	Retour sur les attentes	**1**	**2**	**3**	**4**

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

- Citez 2 éléments positifs de la journée

- Citez 2 éléments négatifs de la journée

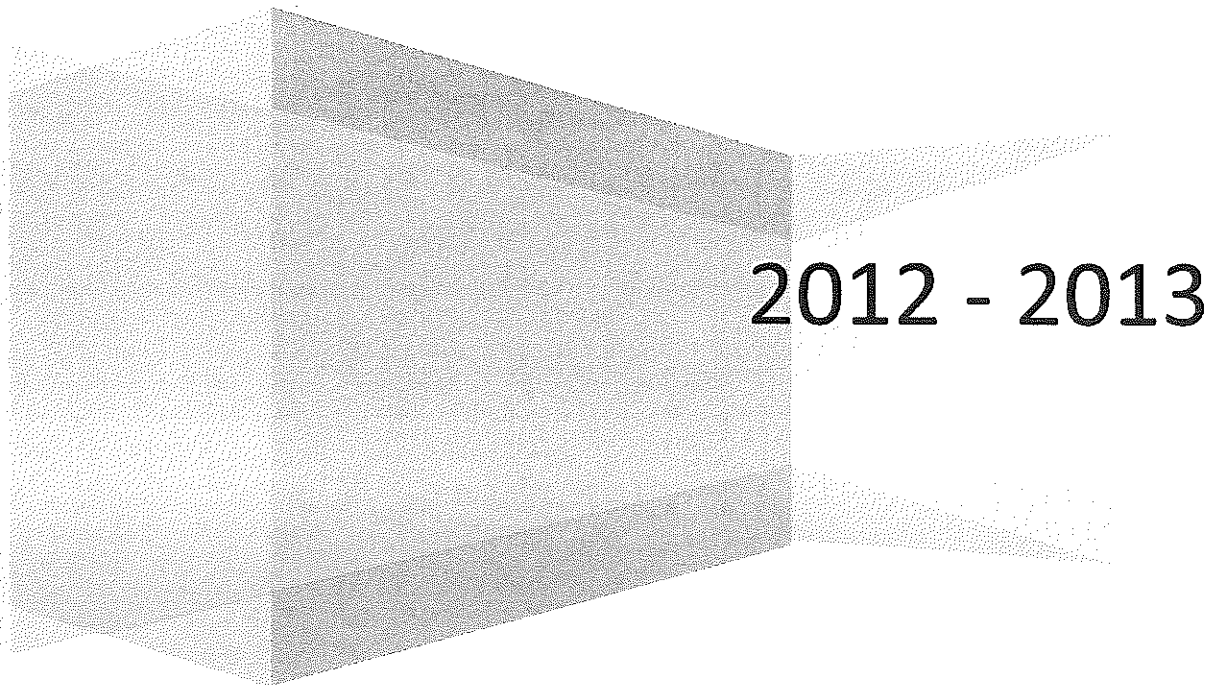
- Formulez 2 idées pour améliorer le module

HELMo Sainte-Croix

Mise en équation des erreurs et ensemble de solutions

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

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



2012 - 2013

1. Test diagnostique

a) Introduction

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

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

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

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

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

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

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

Ce travail est partagé en <u>trois parties</u> distinctes :

a) En premier lieu, nous avons analysé les représentations des élèves, afin de voir leur niveau de compréhension du chapitre traité. Nous leur avons ainsi demandé de définir une équation et de donner un exemple d'équation du premier degré et du second degré.

b) Par la suite, il était demandé aux élèves de compléter des balances en déterminant la valeur de l'inconnue. Cette situation de recherche est une manière de donner du sens aux résolutions d'équations. L'aspect visuel de l'exercice permet également aux élèves de vérifier leur solution. Cette vérification permet de retraduire l'égalité sous forme de calculs chiffrés.

c) Enfin, ils devaient résoudre des équations du premier degré de tous types.

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

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

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

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

b) Représentations initiales des élèves.

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

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

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

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

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

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

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

Exemple d'équation du 1er degré : $x+11=9$
Exemple d'équation d'un autre degré : $-2x+1=-3x-6$

Exemple d'équation du 1er degré :
Exemple d'équation d'un autre degré : 

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

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

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

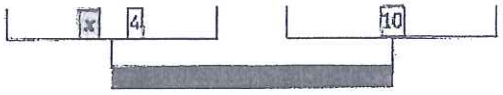
Nous pensons que les élèves établissent trop vite des liens entre le degré d'une équation et le nombre d'inconnues de celle-ci. C'est sans doute par abus de langage ou par amalgame commun, fait lorsque l'on sous-entend une **équation du premier degré** comme étant une **équation du premier degré à une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

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

c) Les balances

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

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



x = 2,5 , car 2,5 · 4 = 10

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



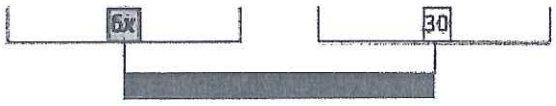
x = 14 , car 14 = 10 + 4

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



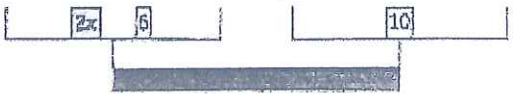
x = 24 , car 6 + 24 = 30

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

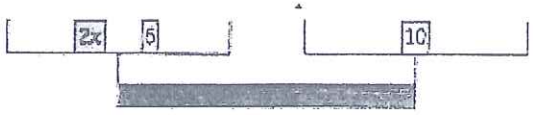


6x = 30 , car 30 = 30

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

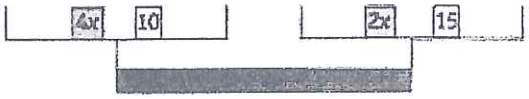


x = 2 , car 2 + 2 + 6 = 10



x = 4 , car 4+6=10

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



x = 3 , car 14+x=17



x = $\frac{25}{6}$, car il y a 6x et 25

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



x = $\frac{5}{2}$, car je retire 2x et 10 sur chaque plateau, il reste 2x et 5

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

d) Conclusion

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

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

2. Pédagogie du contrat

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

a) Définition et fonctionnement du contrat.

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

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

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

A) Etat des lieux.

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

B) Proposition.

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

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

C) Choisir et décider.

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

D) Dispositifs mis en place.

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

b) Contrat – Outil pédagogique.

1. Pour l'élève.

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

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

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

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

2. Pour l'enseignant

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

3. Exemple de contrat (Inspiré du modèle de Philippe Meirieu,
tiré des Cahiers Pédagogiques n°202, mars 1982)

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

En date du :

Échéance du contrat :

Constat des erreurs rencontrées au test diagnostic :

Ateliers suivis pour remédier aux difficultés :

Evaluation du contrat :

Je m'engage à mener à bien ce contrat :

Signature de l'élève : **Signature du professeur partenaire :**

3. Ateliers proposés en fonction des erreurs des élèves.

a) *ATELIER 1 :*
Reconnaissance des équations du premier degré ou d'un autre degré :

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

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

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

b) ATELIER 2 :
Confusion entre les opérations addition-soustraction et multiplication-division :

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

$3x = 6 \Leftrightarrow x = 6 - 3 \Leftrightarrow x = 3$ ou encore $x + 2 = 8 \Leftrightarrow x = 8/2 \Leftrightarrow x = 4$

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

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

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

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

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

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

1er temps :

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

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

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

1) L'élève va certainement dire, à raison, que nous ne devons pas compter le reste. Ainsi, si, avec 20€, nous avons les pâtes et un reste de 4€, alors pour 16€, nous avons les 4 paquets de pâtes.

2) Une fois que l'on sait, après ce calcul, que 4 paquets de pâtes coûtent 16€, l'élève devinera presqu'automatiquement qu'il divisera le prix par 4 pour obtenir le prix d'un paquet (qui s'élève donc à 4€).

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

$$4.x + 4 = 20$$

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

$$4.x + 4 = 20$$
$$\Leftrightarrow 4.x + 4 - 4 = 20 - 4$$
$$\Leftrightarrow 4.x = 16$$
$$\Leftrightarrow \frac{4.x}{4} = \frac{16}{4}$$
$$\Leftrightarrow x = 4$$

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

2ème temps :

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

$$3x + 2 = 20$$
$$\Leftrightarrow 3x + 2 - 2 = 20 - 2$$
$$\Leftrightarrow 3x = 18$$
$$\Leftrightarrow \frac{3x}{3} = \frac{18}{3}$$
$$\Leftrightarrow x = 6$$

$$5x + 35 = 50$$
$$\Leftrightarrow 5x + 35 - 35 = 50 - 35$$
$$\Leftrightarrow 5x = 15$$
$$\Leftrightarrow \frac{5x}{5} = \frac{15}{5}$$
$$\Leftrightarrow x = 3$$

3ème temps :

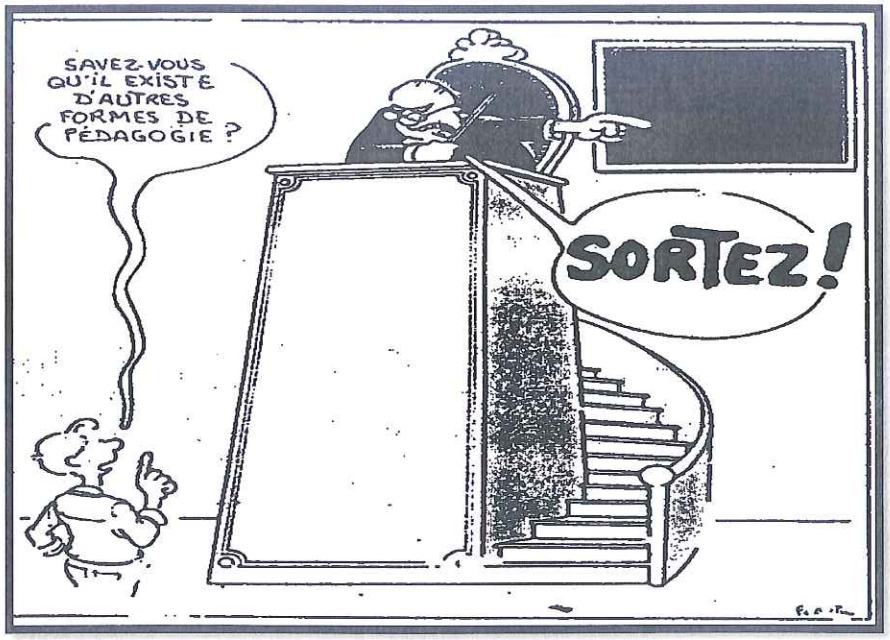
Une fois cela fait, on suppose que le cheminement pour résoudre ces équations où l'on ne retrouve qu'une seule fois l'inconnue commence à prendre forme. Pour le vérifier, maintenant, nous devons, dans un troisième temps, résoudre une série de 6 équations. Les étapes sont laissées à l'appréciation de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

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

PÉDAGOGIQUE HEL MO Haute Ecole Libre Mosane Sainte-Croix

Pratiquer la pédagogie différenciée en fonction des compétences, c'est jouable !

Différenciation des apprentissages : Cours de Madame Bastin



Travail réalisé par

DECLOUX Anne-Julie, DE FELICE David, FERRARA Laura, LUCCHESE Nicolas

3ème régendat mathématiques

Année académique 2012-2013

TABLE DES MATIÈRES

1. POURQUOI FAIRE DE LA DIFFÉRENCIATION? 2

2. VERS UNE DÉFINITION. 2

3. POURQUOI AVONS-NOUS CHOISI LE JEU ? 2

4. PRÉSENTATION DU CONTEXTE SCOLAIRE. 3

5. DISPOSITIF EXPÉRIMENTÉ EN STAGE 3

5.1 Schéma organisateur 3

5.2 Justification du dispositif élaboré avec les éléments de différenciation 5

5.3 Quels rôles pour l'élève et pour l'enseignant? 10

6. PRÉSENTATION DES JEUX MATHÉMATIQUES. 11

6.1. Qui est-ce? 11

6.2. Les dominos. 12

6.3. Le géoplan. 14

7. ANALYSE DES EFFETS DE LA PRATIQUE 15

Annexes *19*

1. Pourquoi faire de la différenciation?

Le Décret "Missions" du 24 juillet 1997 énonce clairement l'option prise par le gouvernement politique à propos de la pédagogie différenciée.

Article 15 : "*Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée*".

2. Vers une définition.

Michel PERRAUDEAU, *Les cycles et la différenciation pédagogique* : La différenciation pédagogique est une diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs. Elle est une solution à l'hétérogénéité des classes.

Pour nous, la différenciation pédagogique, c'est :

- ☑ organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux (groupes homogènes).
- ☑ faire atteindre les mêmes compétences aux élèves mais par des voies différentes.
- ☑ diversifier les supports et les modes d'apprentissage.
- ☑ limiter les écarts entre les enfants et diminuer le redoublement.

3. Pourquoi avons-nous choisi le jeu ?

Nous avons choisi un dispositif de différenciation particulier, qui se différencie d'une pédagogie traditionnelle : le jeu. Nous nous sommes appuyés sur l'avis de divers auteurs tels que Ronald FRESNE ou Bernard NOVELLI.

Ronald FRESNE : L'auteur propose différents supports à varier dans des séquences de différenciation comme des fiches, des ordinateurs, des boîtiers, des jeux, des baladeurs. Il suggère également la pratique du monitorat qui favorise la responsabilisation et qui doit absolument se baser sur le volontarisme des deux côtés, tant du moniteur que du monitoré.

Bernard NOVELLI : Agrégé en mathématiques, inventeur de nombreux jeux de grilles et de réflexion et rédacteur en chef du magazine Tangente-Jeux & Stratégie, ce vulgarisateur des mathématiques déclare dans la revue Tangente Education (n°20) : *« Face à un public hétérogène, le jeu complète le cours qui a tendance à cibler plus particulièrement un même niveau d'élèves ».*

4. Présentation du contexte scolaire.

Lieu de stage : Collège Saint-Lambert, Herstal (stage 3.4).

Matière : Les figures planes.

Compétence : Les propriétés des figures planes (justifications).

Public cible : Elèves de première année dans l'enseignement général.

5. Dispositif expérimenté en stage.

5.1 Schéma organisateur

QUAND ?

En fin d'apprentissage, en vue de préparer correctement l'élève à l'évaluation.

QUOI ?

Le jeu :

Processus : Ateliers à vocations différentes, travail assigné par étapes, tutorat avec certains élèves, différentes compétences transversales rencontrées (communication orale, respect des règles/consignes, utilisation d'un jugement critique).

Contenus : Propositions de jeux différents pour une même compétence globale.

Productions : Différenciation des contenus, élaboration d'une banque d'outils d'expressions, favorisation des travaux d'équipes.

Structures : Varier les regroupements d'élèves (groupes de besoins), alterner les activités individuelles, les activités de groupes et les activités collectives, structures d'entraide et de coopération, correction par un pair et en sous-groupe.

POURQUOI ?

- Pour favoriser le passage du concret à l'abstrait.
- Pour supprimer la peur de se tromper.
- Pour augmenter la cohésion entre les élèves.
- Pour une meilleure dynamique de classe et une plus grande motivation.
- Pour répondre aux besoins de chaque élève.

COMMENT ?

Authentique : Elle concerne d'abord les processus et ensuite les contenus.

Planifiée et régulatrice: La séance de cours a été pensée au préalable et organisée à partir d'un test diagnostique formatif.

Simultanée : En groupe, les élèves effectuent en même temps des activités différentes choisies sur base de leurs besoins.

5.2 Justification du dispositif élaboré avec les éléments de différenciation

Quand ?

La différenciation se fait en fin d'apprentissage en vue de préparer correctement l'élève à l'évaluation. Après avoir découvert les trois compétences, les élèves ont réalisés les exercices sur chacune de celles-ci. Ensuite, nous avons réalisé un test diagnostique[1] sur ces trois compétences. Ce test nous a permis de regrouper les élèves dans différents ateliers de jeux suivant les compétences acquises ou non acquises.

Quoi ?

Processus :

- Ateliers à vocations différentes : suite au test diagnostique, les élèves qui n'ont pas acquis toutes les compétences les retravaillent. Tandis que ceux qui maîtrisent toutes les compétences enrichissent leur propre niveau d'acquisition en aidant les élèves en difficulté.

  Chaque atelier concerne une compétence en particulier. Les élèves y sont répartis selon les compétences non acquises.

- Travail assigné par étape : le processus de différenciation se réalise en trois étapes.

  ☑ Etape 1 : Test diagnostique afin de cibler les compétences acquises ou non.

[1] Cf. annexe 1 p. 20

☑ Etape 2 : Travail des trois compétences ➔ 3 phases :

Résultat du test diagnostique :	*Elèves ne maîtrisant aucune compétence*	*Elèves maîtrisant une compétence*	*Elèves maîtrisant deux compétences*	*Elèves maîtrisant les trois compétences*
Phase 1	Travail d'une compétence non acquise	Travail d'une compétence non acquise	Travail de la compétence non acquise	Experts des compétences déjà acquises lors du test
Phase 2	Travail de la 2ème compétence non acquise	Travail de la 2ème compétence non acquise	Experts des compétences déjà acquises lors du test	
Phase 3	Travail de la 3ème compétence non acquise	Experts de la 3ème compétence (déjà acquise lors du test)		

☑ Etape 3 : Test sommatif[2] travaillant les trois compétences afin de voir l'évolution du niveau des élèves.

- Tutorat avec certains élèves[3] : Les élèves maîtrisant les trois compétences deviennent « experts » et accompagnent les autres élèves en difficulté. Ils vérifient les solutions des élèves aux différents jeux et les aident à s'exprimer avec un vocabulaire mathématiquement correct.

[2] Cf annexe 2 p. 24
[3] Ceux-ci ont reçu des consignes spécifiques. Cf annexe 3 p. 28

- Différentes compétences transversales rencontrées :

  ☑ Communication orale : les élèves doivent communiquer entre eux pour justifier leurs solutions. L'expert doit également s'exprimer oralement afin d'aider ses camarades.

  ☑ Respect des règles/consignes.

  ☑ Utilisation d'un jugement critique : cette qualité est nécessaire pour vérifier les solutions des adversaires (ou des co-équipiers pour les dominos). Par exemple, lorsqu'un élève pose un domino, son adversaire et son co-équipier doivent vérifier la cohérence de son action par rapport aux notions du cours de mathématiques.

Contenus :

- Propositions de jeux différents pour une même compétence globale. La compétence globale travaillée est la suivante : « Justifier la nature d'un quadrilatère sur base de ses propriétés ».
  Cette compétence globale est subdivisée en trois compétences. Chacune de ces trois compétences est travaillée par un jeu en particulier.

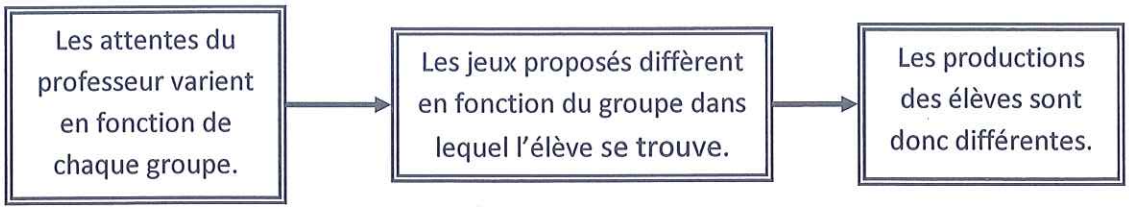
  ☑ *Jeu des dominos*
  Compétence : « Comprendre et utiliser dans leur contexte des termes usuels propres à la géométrie des figures planes ».

  ☑ *Jeu « Qui est-ce ? »*
  Compétence : « Reconnaître, comparer, différencier et classer des polygones ».

  ☑ *Jeu « Géoplan »*
  Compétence : « Enoncer et comprendre quelles propriétés suffisent pour construire des figures géométriques particulières ».

Productions :

- Différenciation des productions en différenciant les contenus.



- Elaboration d'une banque d'outils d'expressions : les élèves doivent assimiler toutes les propriétés (contenu) mais doivent également pouvoir les exprimer dans un vocabulaire correct (forme).

  Par exemple, à la question : « Qu'est-ce qu'un parallélogramme ? », les élèves répondent : « C'est quand tous les côtés sont parallèles ». La réponse souhaitée est la suivante : « Un parallélogramme est un quadrilatère qui a ses côtés opposés parallèles ».

  L'expert doit veiller à l'utilisation des expressions exactes.

- Favorisation des travaux d'équipes :
  - ☑ L'expert aide les élèves à pallier à leurs difficultés ;
  - ☑ Les élèves travaillent par paires pour le jeu des dominos. Ils doivent se concerter pour établir des stratégies gagnantes.

Structures :

- Varier les regroupements d'élèves : les élèves sont répartis en groupes de besoins. En effet, chaque groupe travaille une compétence qui n'est pas acquise.

- Alterner les activités individuelles, les activités de groupes et les activités collectives. Pour les jeux « Qui est-ce » et « Géoplan », les élèves jouent l'un contre l'autre. Ils travaillent ainsi individuellement. Pour le jeu des dominos, les élèves jouent en équipes de deux. Une phase collective est organisée par groupe de besoins à chaque fin d'heure. Le professeur pose des questions afin de vérifier l'acquisition de chaque compétence et de réaliser une synthèse de chaque jeu. Exemple de question pour le

jeu « Qui est-ce ? » : *« Quelles sont les questions qui permettent d'éliminer le plus possible de figures planes ? ».*

- Structures d'entraide et de coopération :

  ☑ Les experts sont répartis dans les différents groupes pour venir en aide à leurs camarades.

  ☑ Les élèves coopèrent lorsqu'ils jouent, par paires, au jeu des dominos. Ils établissent différentes stratégies gagnantes.

- Correction par un pair et en sous-groupe :

  ☑ Par un pair : le rôle de l'expert n'est pas uniquement d'aider ses condisciples, mais également de corriger les productions des élèves (erreurs de vocabulaire, ...).

  ☑ En sous-groupe : lors de la phase collective, l'enseignant s'assure de la pertinence des stratégies de jeu mises en place par les élèves.

Pourquoi ?

- Pour favoriser le passage du concret à l'abstrait : le « Géoplan » permet de construire les différentes formes géométriques (grâce aux élastiques et aux clous), ce qui permet aux élèves de mieux visualiser, comprendre les concepts mathématiques abstraits.

- Pour supprimer la peur de se tromper : le jeu permet aux élèves d' « oublier » tous les enjeux scolaires présents lors d'une séquence de cours (peur de répondre aux questions posées par le professeur par peur de faire une erreur, ...). Lorsqu'ils jouent et qu'ils se trompent, ils peuvent réessayer sans être sanctionnés. Le jeu offre aux élèves la possibilité de sortir des sentiers battus sans la crainte d'être jugé ou de se

tromper. Le jeu est synonyme de nouveau départ. En effet, si l'élève perd une partie, il lui suffit de rejouer et de développer alors d'autres stratégies. Il donne à l'élève l'envie de se surpasser, de développer des stratégies de résolution et d'apprentissage.

- Pour répondre aux besoins de chaque élève.

- Pour augmenter la cohésion entre les élèves, favoriser une bonne dynamique de classe et une grande motivation : les jeux permettent aux élèves de communiquer entre eux et de s'entraider. De plus, comme il n'y a pas d'enjeu, les apprenants peuvent s'exprimer librement. Les élèves seront motivés car ils sont faces à une approche différente des mathématiques. Le jeu motive également l'élève par la compétition.

- Il exige, grâce à la créativité que suscite le matériel, de mobiliser des compétences et non pas uniquement d'appliquer des procédures apprises. L'entrée dans des jeux différents permet à l'enfant de balayer un ensemble de stratégies et d'exercer, en quelque sorte, une aptitude à mobiliser.

Comment ?

- Authentique : Elle concerne d'abord les processus et ensuite les contenus.
- Planifiée et régulatrice: La séance de cours a été pensée au préalable et organisée à partir d'un test diagnostique formatif.
- Simultanée : En groupe, les élèves effectuent en même temps des activités différentes choisies sur base de leurs besoins.

5.3 Quels rôles pour l'élève et pour l'enseignant?

Selon Philippe MERIEU, l'enseignant doit rester en retrait, il doit observer (il faut donc pouvoir observer quelque chose, des gestes, des faits). Nous avons pensé à des dispositifs variés qui placent l'élève au centre de l'apprentissage.

6. Présentation des jeux mathématiques.

Ces jeux nous ont permis de viser de multiples compétences[4] :

- Tout d'abord, ils ont permis de constituer un préalable à la justification en s'assurant que les élèves connaissent le vocabulaire approprié à la géométrie. En effet, tout au long du stage, une précision de la part des élèves a été exigée dans le vocabulaire employé et ainsi qu'une certaine rigueur (les longueurs des côtés d'un losange sont égales, l'amplitude de l'angle de sommet C vaut 90°, ...). Ainsi, ces activités permettent d'entrainer les élèves à utiliser un langage adéquat en formulant des questions à l'adversaire et en nommant les figures.

Ensuite, le but est d'aller plus loin en intégrant un codage aux représentations des figures ou encore en représentant les médianes et les diagonales. Les élèves sont ainsi amenés à dépasser l'aspect visuel en faisant davantage référence aux propriétés des figures. En effet, sur les figures de certains jeux étaient indiqués des indices et non le nom des polygones.

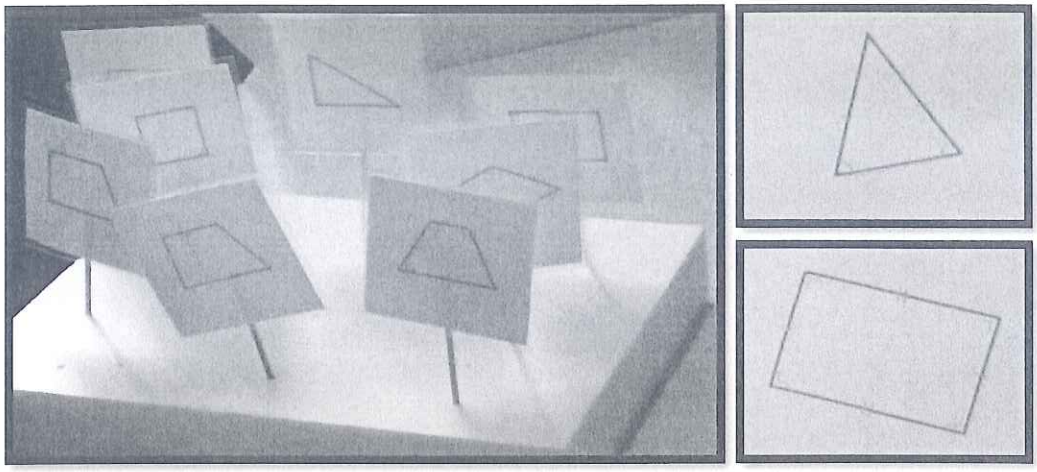
Il est évident que notre expérimentation nous a pris un temps considérable mais comme a dit B. Novelli : « *Évidemment, l'idéal serait d'inventer des jeux adaptés au but pédagogique précis que l'on s'est fixé. C'est difficile, mais quand il est réussi, un jeu original dans son mécanisme, qui recueille les suffrages de ses utilisateurs, peut alors atteindre son objectif de façon spectaculaire* ».

6.1. Qui est-ce?



Tout le monde connait le célèbre jeu de société « Qui est-ce? » de MB, la compagnie américaine éditrice de jeux (Milton Bradley Company). Le but du jeu est de deviner le personnage choisi par l'adversaire en posant des questions sur son apparence physique. En parcourant les pistes didactiques de l'évaluation externe non certificative 2011, nous avons découvert une adaptation de ce jeu où les personnages sont remplacés par des figures planes.

[4] Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Les pistes didactiques de l'évaluation externe non certificative 2011, Solides et figures.



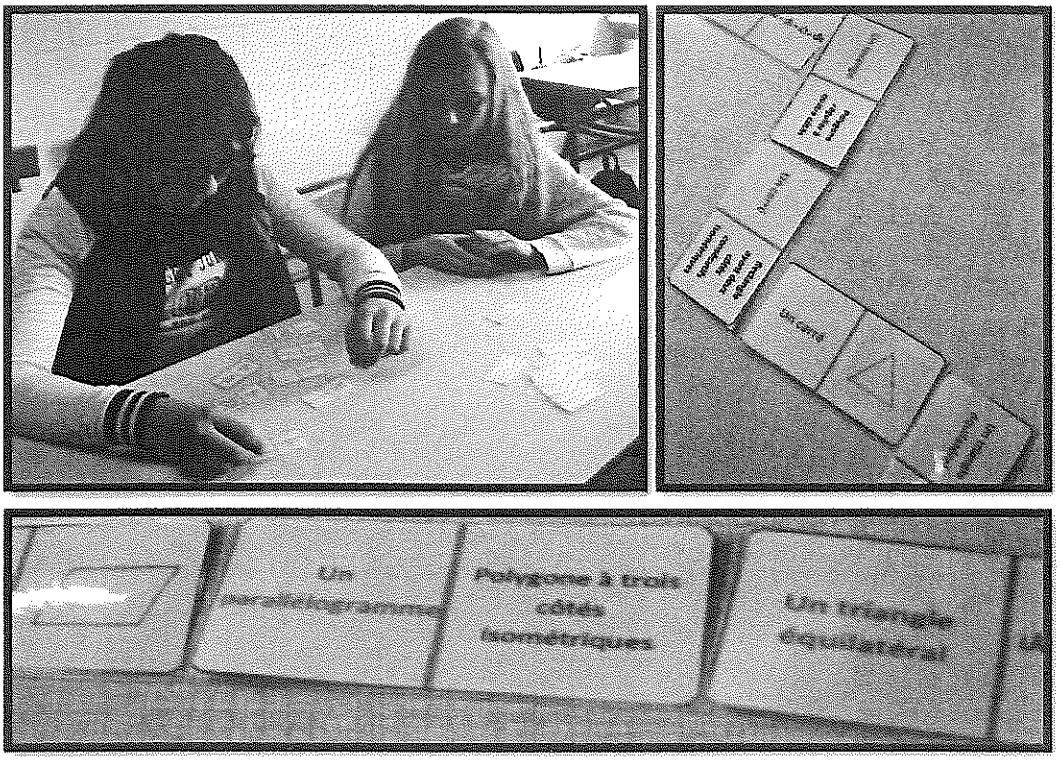
Ce jeu est destiné aux élèves présentant des lacunes au niveau de la compétence suivante : « Reconnaître, comparer, différencier et classer des polygones ».



Ces élèves ont été placés dans la rangée de gauche.

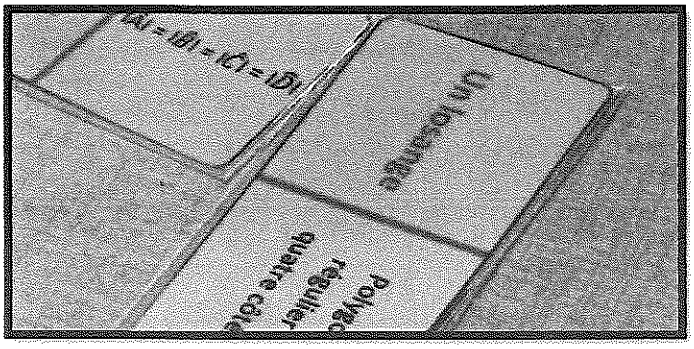
6.2. Les dominos.

Le jeu de dominos est un jeu de société d'origine chinoise, généralement constitué de 28 pièces. De forme rectangulaire, ces pièces sont divisées en deux parties par un trait. Sur chacune figurent des points (allant de un à six). Le but du jeu est de constituer une chaîne de dominos posés côte à côte. Pour ce faire, il faut poser à l'une des extrémités de chaque pièce un domino dont l'une des parties a le même nombre de points. Encore une fois, nous avons décidé d'adapter ce jeu à la matière enseignée. Les points ont donc été remplacés par des figures planes et leurs diverses propriétés respectives.



Par deux, les élèves devaient créer une chaîne de dominos en les posant côte à côte : le nom ou le dessin d'un polygone face à une propriété de celui-ci. De plus, des symboles mathématiques figuraient aussi sur certaines parties. Cela a permis aux élèves de s'exercer sur les traductions de propriétés en langage mathématique. Ces élèves étaient placés sur la rangée du milieu.

Ce jeu est destiné aux apprenants ayant des lacunes dans la compétence suivante : « Comprendre et utiliser dans leur contexte des termes usuels propres à la géométrie des figures planes ».



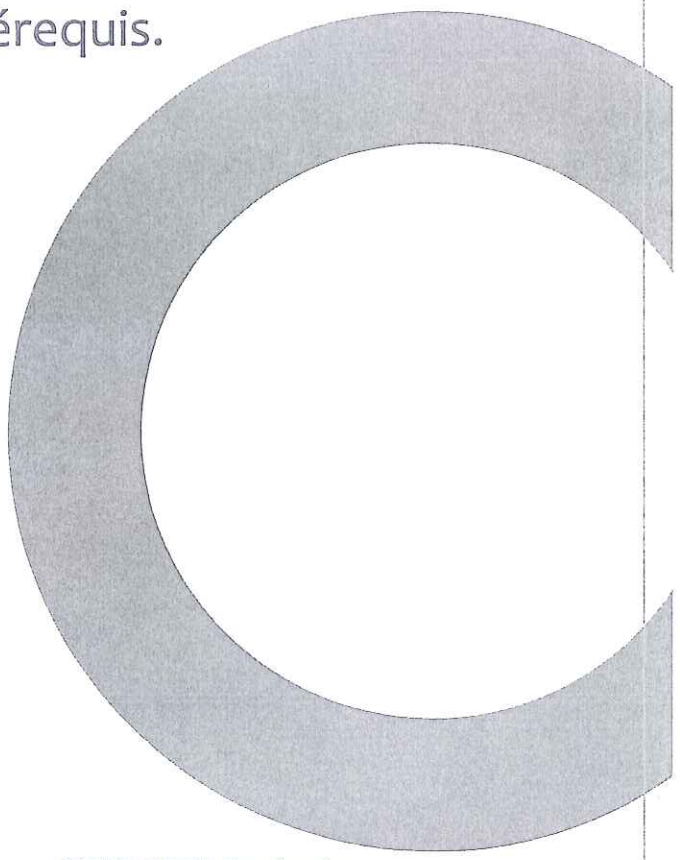
HELMo Sainte-Croix

Année académique 2012-2013

3ème Bachelier Mathématiques

Différenciation :

Apprendre dans l'espace : test diagnostique renvoyant à des ateliers afin de stabiliser les prérequis.



DAULNE Emilie

DUMONT Chloé

HENROTTE Benjamin

LUTHERS Benoit

WILMES Romain

I. Introduction :

Tout d'abord, nous aimerions exprimer la vision que nous avons de notre futur métier. Pour nous, le tout premier but d'un professeur est d'aider les élèves. Servir de bouée de secours dans leurs difficultés. Pour ce travail, nous avons alors voulu connaitre les matières qui semblaient être les plus complexes aux yeux des apprenants. Nous nous sommes donc tournés vers les épreuves externes non-certificatives des deuxièmes secondaires de l'année académique 2011 – 2012. Ce choix de démarrer sur base des résultats des évaluations externes non certificatives n'est pas anodin. Pour estimer que des difficultés sont valables pour un grand nombre d'élèves et donc qu'elles posent réellement problème dans l'apprentissage scolaire, il nous fallait un large échantillon (pour toute la Fédération Wallonie-Bruxelles, 50 000 enfants pour une même année). Nous pouvons alors estimer l'importance de ce problème présent chez bon nombre d'élèves.

Il s'est alors avéré que le domaine de la géométrie est l'un des points faibles des élèves. Notre motivation à travailler dans ce domaine se faisait alors plus grande.
Nous avons tous remarqué, lors de nos divers stages, que les élèves peinaient à voir dans l'espace. Il est vrai que les difficultés présentes dans ce domaine sont multiples : percevoir la dimension des objets, associer des représentations différentes d'un même objet, associer un solide à sa représentation dans le plan et réciproquement, ... Nous nous sommes donc lancés dans un module de différenciation sous forme d'ateliers afin d'accorder pour chaque élève, la même importance à ses propres difficultés repérées précédemment dans un test diagnostique. Tout ceci dans le but de stabiliser les prérequis des élèves avant de commencer la matière sur la géométrie dans l'espace. En effet, nous sommes tous conscients qu'une des grandes utilités de la pédagogie différenciée est de pallier les difficultés dans les matières les plus complexes aux yeux des élèves. De fait, au sein de celle-ci, les niveaux de compréhension des apprenants sont très variés. Beaucoup de facteurs peuvent expliquer cela : chaque parcours scolaire est différent, les activités parascolaires des élèves peuvent intervenir ainsi que leurs hobbies. Nous sommes tous aussi persuadés que malheureusement, cette matière forme une sorte d'injustice chez les élèves car la vision dans l'espace s'explique aussi par une part d'inné.

II. Description du dispositif :

Notre dispositif de différenciation se compose de deux modules successifs : un test diagnostique, suivi de différents ateliers conçus pour stabiliser les prérequis nécessaires à l'apprentissage de la géométrie dans l'espace en première année.

Pour comprendre au mieux les explications ci-dessous, nous vous proposons de vous munir des annexes 1 à 10. À la suite des ces annexes, vous trouverez également des copies d'élèves, illustrant les productions attendues.

A. *Le test diagnostique :*

Ce test permet de vérifier les prérequis des élèves au niveau de quatre objectifs primordiaux pour structurer au mieux l'espace :

- Objectif 1 : notion de dimensions.
- Objectif 2 : notion de vues.
- Objectif 3 : notion de faces.
- Objectif 4 : notion de représentation en 2D (perspective et développement).

Ces objectifs sont placés dans un ordre graduel. Le premier objectif étant fondamental pour l'acquisition des suivants.

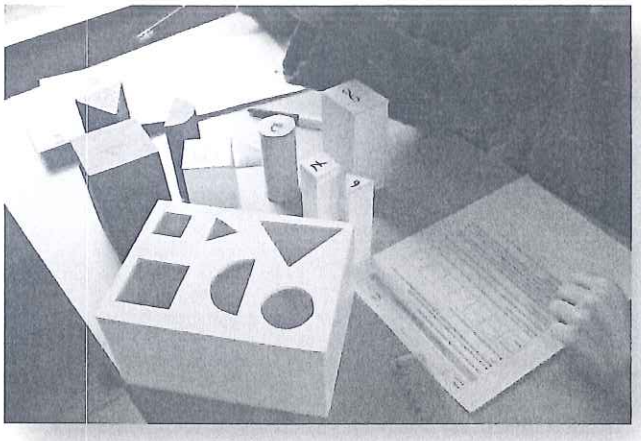
À l'issue de ce test, les élèves sont répartis dans les ateliers. Suivants les erreurs repérées dans leur test, on peut déterminer si l'objectif est acquis ou non. Dans le cas négatif, l'élève est dirigé vers l'atelier correspondant au premier objectif non acquis. Il devra ensuite réaliser tous les ateliers suivants.

B. *Les ateliers de remédiation :*

a) Atelier n°1 : notion de dimensions

Dans ce premier atelier, l'élève doit déterminer quel solide est extrait de la boite. Cela permet de travailler la notion de formes et celle de dimensions puisque certains parallélépipèdes rectangles ont des dimensions différentes. L'élève doit donc, dans un premier temps, déterminer quel solide est issu de la boite suivant un critère de forme (cylindre, parallélépipède…), et dans un second temps, suivant un critère de taille.

Un moment de réflexion est alors proposé à l'élève, afin d'analyser sa démarche et de pouvoir la transférer à un exercice du même genre. C'est pour cela que l'atelier se termine par l'autocorrection du test diagnostique.

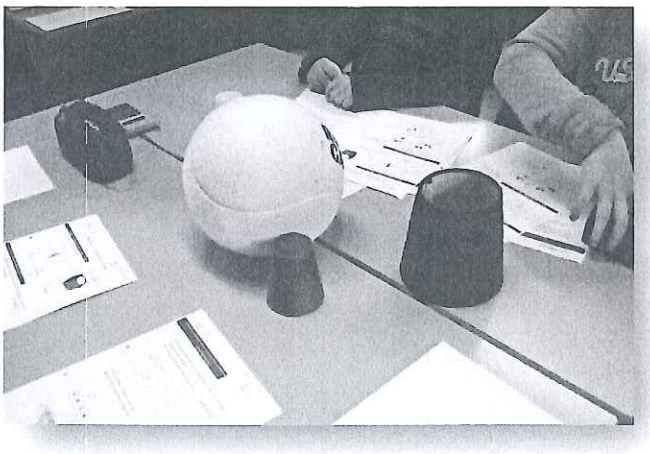


b) Atelier n°2 : différentes vues

Ce deuxième atelier a pour but de placer l'élève en situation réelle. Il peut alors manipuler les objets devant lui et les positionner suivant les vues proposées dans la question du test diagnostique. L'élève peut alors déterminer les objets cachés par rapport aux autres.

Pour pouvoir transposer les vues en trois dimensions (situation réelle) en deux dimensions (feuille de papier), nous proposons aux élèves de se poser une série de questions, qu'ils auront créées. Un appareil photo est à la disposition des élèves. Ainsi, ils ont la vue en 2D de ce qu'ils voient en 3D.

La production attendue à cet atelier est la correction du test diagnostique.



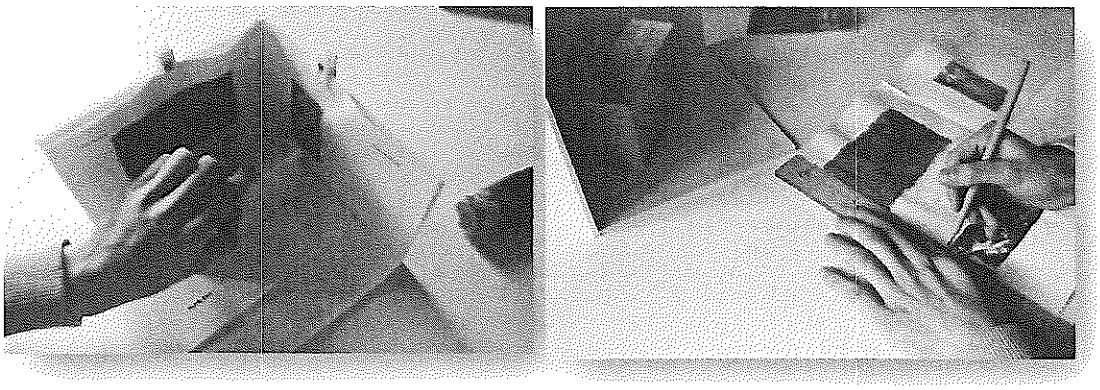
c) Atelier n°3 : différentes faces

- Atelier tampon : cet atelier permet aux élèves, grâce à un dispositif en coin, d'imprimer les trois faces d'un parallélépipède sur une même feuille. Ainsi, lorsque l'élève retire sa feuille du dispositif et la déplie, les trois faces apparaissent suivant une disposition bien précise. Pour obtenir les trois faces, nous demandons à

l'élève de tremper le parallélépipède rectangle recouvert d'éponge dans de la peinture, et de l'appliquer sur les trois côtés formant le dispositif angulaire.

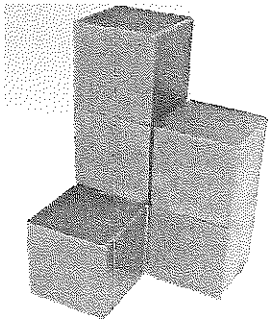
Ce premier atelier a pour but de familiariser l'élève avec les différentes vues (de face, de profil et de haut) d'un solide assez simple.

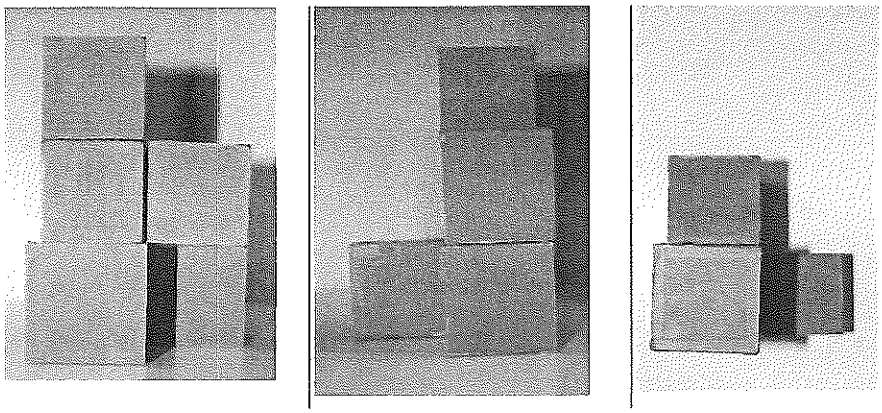
La production demandée est, dans ce cas, la feuille sur laquelle se trouvent les différentes faces imprimées.

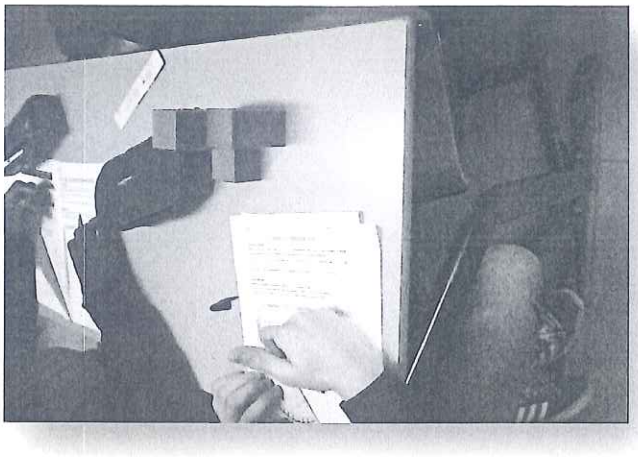


- Atelier cubes : cet atelier permettra de corriger la question du test diagnostique, mais surtout, de familiariser l'apprenant avec les différentes faces d'un montage de solides (ici : un assemblage de cubes).

Pour cela, l'élève doit créer les assemblages présents dans le test diagnostique, à l'aide de cubes. Les faces des cubes sont peintes de différentes couleurs. Cela permet au jeune de distinguer les faces plus facilement. En effet, il pourra placer toutes les faces vertes devant lui, toutes les faces bleues sur le côté, et toutes les mauves vers le haut. Nous attendons de lui qu'il dessine les trois vues de chaque montage.



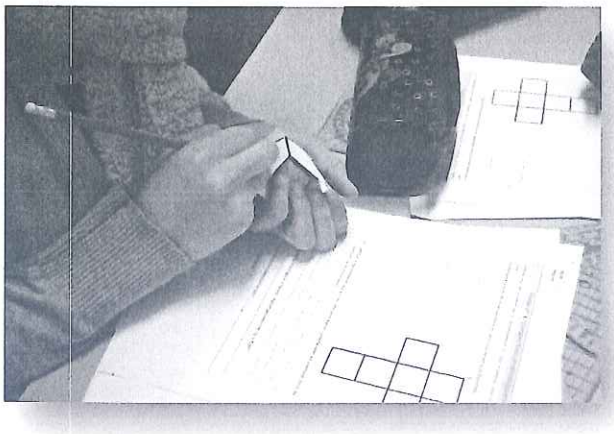




d) **Atelier n°4 : perspectives et développements**

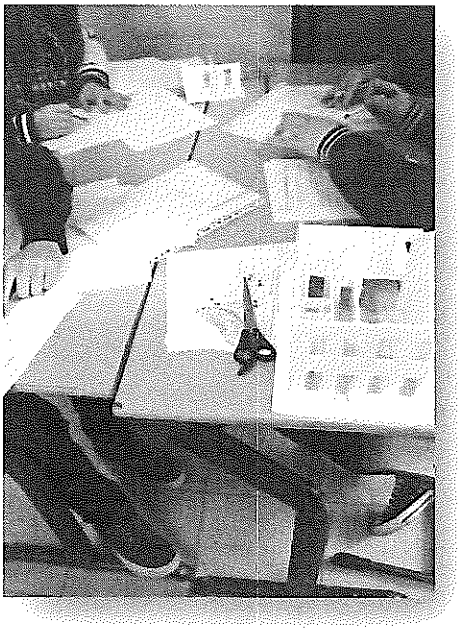
Cet atelier a pour objectif de travailler la représentation de solides. On y étudiera aussi bien la perspective cavalière que le développement. L'élève doit, dans un premier temps, replacer tous les sommets d'un cube représenté en trois dimensions (perspective cavalière) sur son développement. Cela permet à l'adolescent de se rendre compte de la disposition des faces les unes par rapport aux autres. Il se rendra également compte que plusieurs sommets portent la même lettre sur le développement, ainsi il pourra visualiser le pliage du cube. Il dispose d'un développement en carton pour s'aider. Il peut le manipuler, créer un cube, annoter les sommets, etc.

L'essentiel dans ce travail est que l'élève verbalise sa démarche. Nous lui demandons de dégager un moyen qui lui sera utile pour réaliser ce type d'exercices dans le futur. Il devra pour cela corriger son test diagnostique.



e) Atelier n° 5 : dépassement

Certains élèves ont déjà acquis tous les objectifs nécessaires à l'apprentissage de la géométrie dans l'espace. Pour eux, nous proposons un atelier de dépassement sous la forme d'une chasse au trésor.
Dans cet atelier, les élèves se transforment en détectives architectes, et parcourent des plans de maison afin de trouver un objet caché. Ils peuvent également s'aider d'une maquette représentant ladite maison.



Dans un second temps, ces élèves deviennent tuteurs. Ils peuvent alors venir en aide oralement aux condisciples qui éprouveraient des difficultés dans les quatre premiers ateliers. Ce travail de tuteur est essentiel pour les élèves auditifs qui ont besoin d'entendre les explications.

Cet atelier peut également être réalisé par les élèves ayant terminé les autres ateliers.



III. Éléments de différenciation :

QUOI?

1) Les contenus :

Nous avons divisé la matière en quatre objectifs principaux, présentant une gradation : percevoir les dimensions, l'ordre de grandeur de solides, se situer dans l'espace à partir d'une situation représentée en deux dimensions, se représenter les différentes vues d'un solide, transférer les propriétés des figures planes à la géométrie dans l'espace.

À l'issue de ces quatre étapes, l'élève aura acquis les prérequis nécessaires pour débuter les chapitres relatifs à la géométrie dans l'espace. En effet, les élèves ont bâti les fondations nécessaires pour construire les nouveaux savoirs.

Toutefois, arrivés au terme de ces ateliers, les élèves ont l'occasion de vérifier l'ensemble des acquis une première fois à l'aide d'une cinquième activité mettant en œuvre toutes ces connaissances. Une fois cette étape terminée, l'élève aura comme mission de jouer le rôle de tuteur auprès de ces camarades, en les aidant dans les premiers ateliers.

2) Les processus :

Dans un premier temps, le test diagnostique est réalisé individuellement. Ensuite, les élèves sont répartis simultanément en ateliers selon les besoins. À ce moment, les élèves peuvent confronter leurs démarches et leurs idées afin d'arriver à une production individuelle. Il est également possible de bénéficier d'un tuteur, l'élève plus avancé aide celui qui a plus de difficultés avec cette matière.

De plus, le professeur est la personne ressource disponible pour tous les élèves. Il vérifie également que l'ensemble des ateliers se déroule dans un climat propice au travail.

3) Les structures :

Après correction du test diagnostique, les élèves sont répartis dans des ateliers situés à différents endroits de la classe.

Suivant les lacunes de chacun, les élèves sont regroupés selon leurs besoins. Un élève ayant échoué à la deuxième question sera ainsi placé au deuxième atelier, qui l'aidera à atteindre cet objectif. Les élèves ayant une bonne vision dans l'espace seront directement dirigés vers le dernier atelier et prendront ensuite la place de tuteur. Ces derniers s'inscrivent donc dans une démarche de dépassement.

Le rythme de travail est différencié, puisque chaque élève réalise les ateliers en disposant du temps nécessaire à l'acquisition de l'objectif. Toutefois, l'élève éprouvant des difficultés telles qu'il se retrouve au premier atelier doit adapter son rythme afin de réaliser l'ensemble des dispositifs dans le temps imparti.

QUAND ?

Avant l'apprentissage :

L'ensemble de notre dispositif (test diagnostique + ateliers) se réalise avant l'apprentissage dans le but de stabiliser les prérequis de chaque élève.
Ce choix de le soumettre avant l'apprentissage provient du fait que les élèves, en arrivant en secondaires, possèdent des acquis très variés, suite à leur parcours scolaire différent. Ceci permettra alors d'obtenir une meilleure homogénéité du groupe-classe pendant la pratique du nouveau chapitre.

POURQUOI ?

Les besoins :
Suite à notre observation de départ – épreuves externes et expérience de stage – nous avons décidé de construire notre dispositif afin qu'il réponde aux différents besoins des élèves. Suivant les réponses obtenues au test diagnostique, chaque atelier était créé dans le but de remédier aux difficultés propres de l'apprenant. Ce dispositif sert d'amorce à l'apprentissage des nouvelles notions. En effet, celles-ci sont plus difficilement abordables sans la réalisation de ces ateliers au préalable.

La motivation :
Par le côté attrayant des ateliers et la richesse du matériel qu'ils contiennent, la motivation des élèves s'accroit. Cette façon de faire n'est effectivement pas dans leurs habitudes de travail.

Les profils cognitifs :
Lors de l'élaboration de ces ateliers, nous avons pris soin de tenir compte des différents profils d'apprentissage afin que chaque jeune puisse se retrouver dans une démarche d'apprentissage qui lui correspond. L'aspect auditif est principalement travaillé par le tutorat, ainsi que la collaboration entre les élèves. Les côtés visuel et kinesthésique, quant à eux, se retrouvent dans l'ensemble des ateliers par la visualisation, puis la manipulation des objets.

COMMENT ?

Authentique :
Nous proposons aux élèves des activités à vocations différentes : remédiation, enrichissement. En effet, les ateliers traitent des erreurs des élèves et une tâche de dépassement est prévue comme prolongement de la situation initiale. Au sein de chaque stand, le travail est à réaliser étape par étape. Le tutorat est également utilisé avec certains élèves.
Planifiée :
Notre processus de différenciation a lieu à un moment précis puisque la différenciation a lieu après le test diagnostique, mais avant l'apprentissage des nouvelles notions.

Simultanée :
Notre dispositif se base de la différenciation simultanée dans le sens où il concerne des groupes de niveaux. Ceux-ci sont établis suivant les réponses analysées du test diagnostique.

Régulatrice :
La différenciation mise en place est régulatrice car elle consiste en une réadaptation des prérequis de chacun, nécessaires à la suite des apprentissages. Ces prérequis ont été évalués par un test diagnostique et stabilisés immédiatement grâce aux ateliers.

Mécanique :
Elle est considérée comme mécanique car réalisée à partir de tests diagnostiques.

À l'intérieur de sa classe :
Le processus se déroule avec les élèves d'une même classe.

IV. Concepts théoriques en lien avec notre dispositif :

Partons des quelques postulats de Robert Burns pour justifier la diversité de notre dispositif.

« *Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse* ».
Nous avons établi un test diagnostique permettant de voir où se situe l'élève par rapport aux objectifs à atteindre, dans le but de pouvoir l'orienter dans les ateliers qui l'aideront à pallier ses difficultés.

« *Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude* ».
Un but commun aux différents ateliers est aussi de rendre compte du caractère plutôt visuel, auditif ou kinesthésique de l'élève.

« *Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière* ».
C'est pourquoi la mission de tuteur est très importante. Les élèves plus doués ou possédant une meilleure vision dans l'espace auront l'occasion d'expliquer leur démarche à leurs camarades afin de favoriser des conflits sociocognitifs. Ceux-ci ont également lieu au sein d'un même atelier grâce aux questions de réflexion proposées aux élèves pour évaluer leur démarche.

« *Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts* ».
Dans les ateliers de remédiation, les élèves auront l'occasion de manipuler un matériel riche et abondant, pouvant être source de motivation pour l'élève en difficultés. Nous avons pu constater que la mobilité spatiale favorisait un climat propice au travail.

Nous avons également remarqué qu'il existait plusieurs sens de la pédagogie différenciée selon l'auteur, bien que ceux-ci visent tous à adapter l'enseignement à la diversité des élèves. Nous sommes donc partis de plusieurs définitions afin de préciser aux mieux les notions dont nous nous sommes basés pour établir notre dispositif.

[...]

« La pédagogie différenciée se définit comme :

- ✓ une pédagogie individualisée qui reconnait l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation ;
- ✓ une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires. »

[...]

PRZESMYCKI, H.

[...]

« Cette pédagogie s'adresse à des personnes réunies dans une même structure (classe, groupe, ...) mais pouvant être différentes de par leur âge, leurs conceptions, leur profil pédagogique, les stratégies qu'elles sont capables de mettre en œuvre...

- ✓ Elle propose une diversité de situations, de techniques, d'outils...
- ✓ Elle permet à chacun d'atteindre les mêmes objectifs (ou un certain nombre d'objectifs communs). »

[...]

DE VECCHI, G.

« La différenciation est la diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes, mais aux objectifs communs ».

PERRAUDEAU, M.

« Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité ».

MEIRIEU, P.

En construisant notre dispositif, nous savions que nous allions devoir tenir compte de l'hétérogénéité des élèves, pourtant de même âge (en principe, même niveau d'études) et réunis au sein d'une même structure (ici, la classe). Notre but était d'utiliser les différences des apprenants pour les travailler afin de permettre à tous un minimum de compétences socles. Autrement dit, on réduit l'écart de la liaison primaire-secondaire en stabilisant les prérequis des élèves provenant d'écoles différentes.
Pour cela, nous avons décidé d'élaborer une série d'activités variées et de courte durée répondant à la maitrise de certaines notions de nature essentiellement disciplinaires.

Notre méthode de différenciation se base de la pédagogie individualisée dans le sens où elle permet à chaque élève de remédier à ses difficultés en fonction de l'étape non maitrisée. Dès lors, tous peuvent avoir un parcours différent tant qu'ils arrivent à un objectif commun : le développement et la maitrise des savoirs mathématiques de base concernant la vision dans l'espace.
Cette dernière tient donc compte du fait que les élèves n'avancent pas au même rythme et ne possèdent pas tous les mêmes acquis face à l'apprentissage d'un nouveau chapitre.
Pour pallier ces difficultés, les élèves sont répartis dans les groupes de niveaux en fonction des résultats obtenus lors du test diagnostique. Ils ne réaliseront donc pas tous toutes les étapes. C'est en cela que l'on différencie les contenus.

Dans ces différents ateliers, du matériel a été prévu afin d'aider les élèves à se représenter l'espace en 3D, dont le lien avec la 2D n'est pas évident pour un grand nombre d'entre eux. Celui-ci est attractif et ludique, permettant ainsi d'éveiller la motivation de certains en le manipulant. Se dégagent alors les différents profils cognitifs des élèves : sont-ils plutôt auditifs, visuels ou kinesthésiques ?

Insistons sur le fait que notre dispositif est construit de telle sorte que l'enseignant, ainsi que les tuteurs, sont là pour accompagner l'élève vers la réussite, pour progresser un maximum, peu importe le chemin suivi pour y parvenir. « Il n'y a pas de méthode unique – car chaque enseignant est différent dans sa manière de faire – tant que la variété de réponses attendues des élèves est au moins égale à la variété des attentes » (DE PERETTI, A.), c'est-à-dire tant que les élèves atteignent des objectifs communs.

Enfin, nous pouvons faire référence à la collectivité de MEIRIEU, P. En effet, notre façon de différencier les apprentissages en créant des ateliers de remédiation n'enlève en rien la collaboration qui peut s'installer au sein d'un groupe, ainsi qu'entre les tuteurs et leurs

camarades. Individualiser l'apprentissage requiert également des moments de confrontation, d'entraide et de partage.

Nous conclurons ce lien entre théorie et dispositif en affirmant le fait que la différenciation sous forme d'ateliers d'apprentissage pourrait être transférable dans toutes les disciplines et à tous niveaux d'études.

V. En quoi la pratique de différenciation va-t-elle au-delà d'une différenciation des structures ou de simples pratiques de remédiation :

La pratique de différenciation mise en place va plus loin qu'une simple remédiation. En effet, ce dispositif vise à mettre à niveau les prérequis des élèves. L'approche n'est donc pas du tout la même que lors d'une simple remédiation. Ce processus vise à différencier bon nombre de choses : les contenus, les objectifs poursuivis par les élèves, les productions des élèves et les structures. Cette différenciation étant planifiée et authentique, on peut affirmer qu'il s'agit d'un réel processus de différenciation. Ce dispositif est facilement transférable dans une autre discipline ou dans un autre chapitre. Une fois que les différents objectifs (liés aux prérequis) ont été déterminés, l'enseignant doit réaliser une gradation entre ces différents objectifs. En effet, le processus demande un « ordre » dans les ateliers. Ces différents objectifs doivent pouvoir être évalués séparément afin de déterminer dans quel atelier commence chaque élève. Les ateliers devront être relativement courts car l'élève qui doit passer dans tous les ateliers doit avoir le temps de réaliser toutes les tâches. Il s'agit en réalité de travailler par groupes de niveaux, mais également par tutorat. Aucun des élèves n'est donc laissé seul ou sans tâche à réaliser. L'élève se trouve au centre de l'apprentissage. Il paraît donc évident que cette différenciation est transférable.

VI. Analyse des effets de notre pratique :

À l'issue du test diagnostique, nous avons pu constater que les prérequis des élèves par rapport à la vision et la géométrie dans l'espace sont effectivement inégaux. En effet, beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés, contrairement à d'autres qui, par leur remarque, montrent une grande capacité à se situer dans l'espace. Ainsi, bon nombre d'élèves ont participé aux ateliers n°2 à 5, tandis que 2 élèves seulement ont effectué l'ensemble des ateliers, et un seul élève sur les 15 participants n'a réalisé que le dernier atelier.

Ce dispositif proposé avant l'apprentissage, selon le maitre de stage, a permis une meilleure compréhension du chapitre sur les solides, en comparaison aux années antérieures. Les résultats des évaluations sont d'ailleurs tout à fait concluants.

Si nous devions citer un point à améliorer, nous éviterions à l'avenir de laisser des consignes écrites trop longues au sein de chaque atelier ; et ajouterions de plus amples explications orales et les objectifs attendus avant de démarrer les ateliers.

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

Promoteur de la formation
Henallux : Aphrodite Maravelaki – France Dantinne

Contexte

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

Présentation de la formation

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

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

Planning général

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

Au cours de la matinée du jour 2, des fiches-outils à destination des élèves seront construites par chaque enseignant afin de permettre à l'élève de s'exercer et de développer des compétences en littératie et des compétences métacognitives dans le cadre par exemple de la lecture de consignes, de l'appréhension d'un texte informatif ou d'un manuel scolaire.
Un laps de temps sera prévu après cette demi-journée de formation afin que les enseignants mettent en œuvre les dispositifs qu'ils auront conçus.

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

Public cible

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

Nombre de participants maximum
12 participants

Objectifs visées par l'ensemble de la formation

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

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

Planning détaillé

Matinée du jour 1

Objectifs

Identification des compétences en littératie scolaire mobilisées

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

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

11h30	Choix d'un thème parmi 3 : - Lecture et exécution d'une consigne (thème 1) - Lecture d'un texte informatif (thème 2) - Utilisation d'un manuel scolaire ou de fiches élèves (thème3) Répartition des participants par sous-groupe en fonction des thèmes. Première lecture des textes relatifs au thème choisi (répartition du travail au sein du groupe) Deuxième lecture des textes : Identification dans chaque texte des informations relatives - aux difficultés rencontrées par les élèves - aux compétences en littératie scolaire nécessaires/mobilisées par les élèves Partage des informations au sein du sous-groupe	Annexe 3 : Portefeuille de lectures classées par thème	1h	Présentation des trois thèmes Répartition des participants par sous-groupe en fonction des thèmes Remise du portefeuille de lectures en lien avec le thème choisi Aide à la répartition du travail de lecture au sein du groupe en fonction des intérêts de chacun
13h00	Pause-déjeuner			

Après-midi du jour 1

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

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

Matinée du jour 2

Moment	Activités	Ressources et supports	Durée	Rôle du formateur
9 :00	Rédaction d'une fiche de synthèse à destination de l'élève.	A partir des textes lus lors de la journée 1, de la « fiche professeur » rédigée lors de la journée 1	1h45	Le formateur donne la consigne suivante : - Cette fiche sera utilisée par l'élève au cours de ses divers exercices et sera expliquée par le professeur au départ. Elle sera rédigée sous forme de texte injonctif simple, efficace et pratique afin de constituer pour l'élève un rappel de la marche à suivre. N'hésitez pas à encourager la métacognition Le formateur accompagne la rédaction de la fiche élève.
10h45	Pause			
11h00	Construction d'exercices permettant aux élèves de développer leurs compétences en littératie scolaire à partir d'extraits de cours.	A partir des textes lus lors de la journée 1, de la « fiche professeur » rédigée lors de la journée 1 Et de feuilles d'exercices extraits de votre cours	2 h	Le formateur donne la consigne suivante : - Construire à partir d'extraits de vos cours (exercices, synthèses, textes, ...), des exercices permettant aux élèves de développer leurs compétences en littératie scolaire Le formateur accompagne la rédaction des exercices à destination des élèves
13h00	clôture de la matinée			

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

Matinée du jour 3

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

Budget

Annexes

Annexe 1 : Objectifs de la formation et planning des journées de formation
Annexe 2 : PowerPoint Enseigner/Apprendre la langue scolaire
Annexe 3 : portefeuille de lecture classé par thèmes
Annexe 4 : exemple de fiche de synthèse à destination de l'enseignant

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

Objectifs de la formation et planning des journées de formation

Objectifs de la formation

Au terme de la formation, les participants seront capables de

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

Matinée du jour 1

Moment	Activité	Ressources et supports	Durée
9h00	Présentation de chaque participant au cours d'un tour de table et récolte des attentes spécifiques en lien avec la formation		30 min
9 h 30	Présentation de la formation et objectifs de la première journée	Annexe 1 : Objectifs de la formation et planning des journées de formation	15 min
9h45	Présentation de la problématique relative au français de scolarisation à l'école et des compétences en littératie	Annexe 2 : powerpoint	1h
10h45	Pause		
11h00	Suite de la présentation de la problématique du français de scolarisation à l'école et des compétences en littératie présentation du projet Henallux	Annexe 2 : powerpoint	30 min
11h30	Choix d'un thème parmi 3 : - Lecture et exécution d'une consigne (thème 1) - Lecture d'un texte informatif (thème 2) - Utilisation d'un manuel scolaire ou de fiches élèves (thème3) Répartition des participants par sous-groupe en fonction des thèmes. Première lecture des textes relatifs au thème choisi (répartition du travail au sein du groupe) Deuxième lecture des textes : Identification dans chaque texte des informations relatives - aux difficultés rencontrées par les élèves - aux compétences en littératie scolaire nécessaires/mobilisées par les élèves Partage des informations au sein du sous-groupe	Annexe 3 : Portefeuille de lectures classées par thème	1h

Après-midi du jour 1

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

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

Matinée du jour 2

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

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

Matinée du jour 3

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

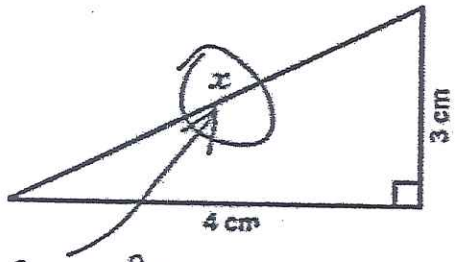
Annexe 2 : PowerPoint Enseigner/Apprendre la langue scolaire

Enseigner/apprendre la langue scolaire

HENALLUX

Aphrodite Maravelaki

3. Trouver X.



Il est là



Le Ligueur - Mars 2004

Aphrodite Maravelaki

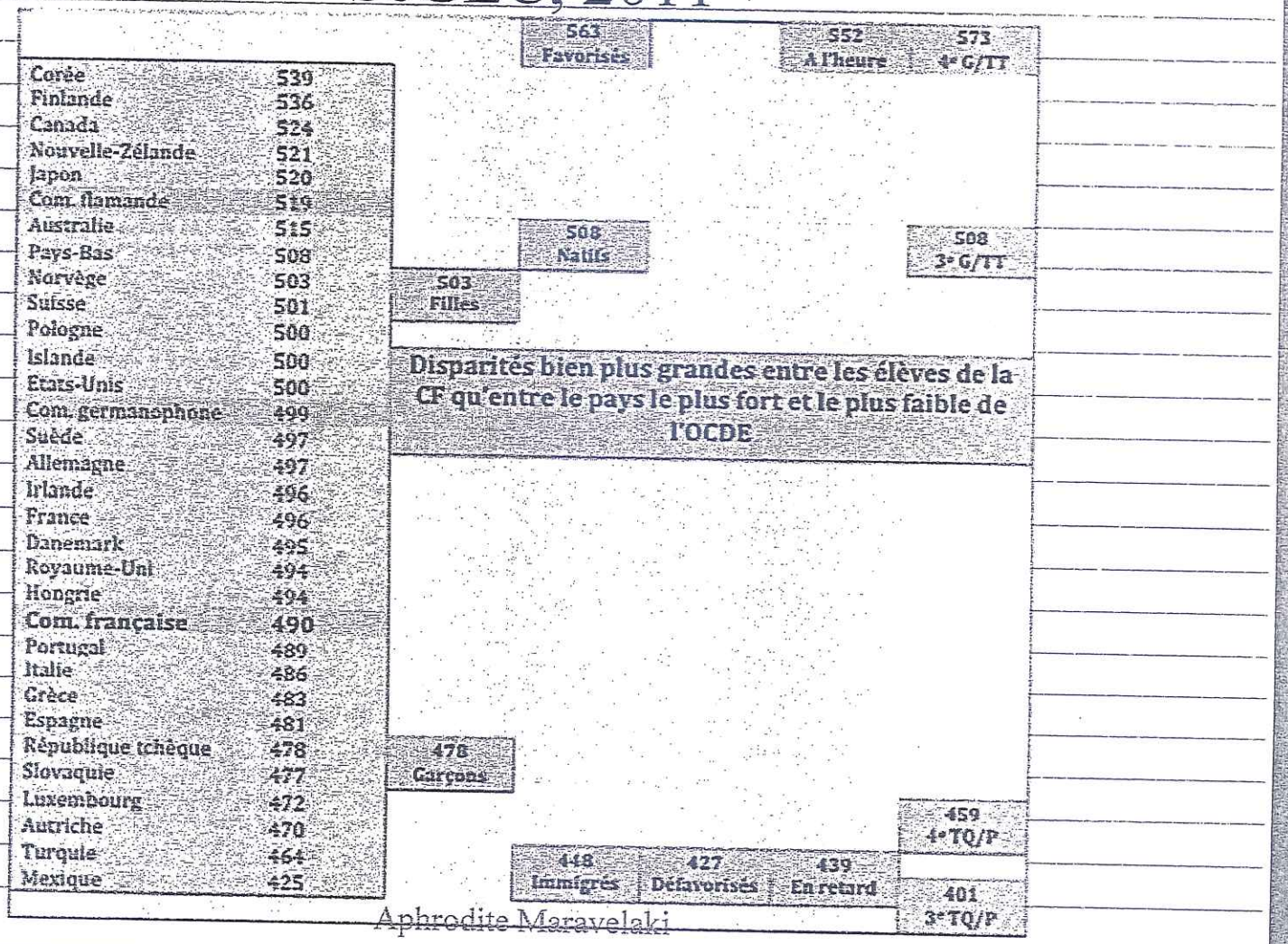
Le réussite scolaire

- L'importance de l'écrit (lecture/écriture = littératie) pour la réussite scolaire

- Les études PISA (2003-2009)
  - Les performances en lecture
    - Elèves du TQ/professionnel
    - Elèves issus de l'immigration

PISA 2009 - Disparités des résultats en Communauté française

SeGEC, 2011



Aphrodite Maravelaki

Dispersion des résultats

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

Aphrodite Maravelaki

Performances selon la forme d'enseignement

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

Forme d'enseignement	Lecture	Mathématiques	Sciences
1er degré commun	363	371	329
1re B ou 2e P	305	-	-
2e degré général ou technique	520	535	512
2e degré professionnel	372	388	365

Répartition selon la forme d'enseignement

Forme d'enseignement

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

Niveau	1er degré commun	2e P, CEFA	2e degré général et technique	2e degré professionnel
< 1	35 %	68 %	2 %	35 %
1	39 %	28 %	8 %	35 %
2	21 %	4 %	20 %	21 %
3	5 %	-	30 %	8 %
4	-	-	29 %	2 %
5	-	-	10 %	0 %

Performances selon le lieu de naissance

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

Pays d'origine de l'élève et de ses parents	Lecture	Mathématiques	Sciences
Elèves « natifs » (nés en Belgique et dont un des parents au moins est né en Belgique)	495	512	488
Élèves nés en Belgique, mais dont les parents sont nés à l'étranger	406	414	393
Elèves nés à l'étranger	414	410	387

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

- **Le type de socialisation et l'approche à l'écrit dans certaines *cultures* ne préparent pas à la littératie scolaire**

- **Les dissonances cognitives**
  - **la conception du temps, les représentations sur l'utilité de la langue écrite, (ou même) de l'école…**

Culture scolaire/culture populaire

- **Conditions culturelles qui entrent en dissonance avec la culture populaire (Collès, 2008)**
  - ➢ Prédominance de l'écrit sur tous les autres médias
  - ➢ Transmission orale de contenus théoriques structurés
  - ➢ Prédominance du rationnel sur l'affectif, de l'abstrait sur le concret
  - ➢ Formalisme largement majoritaire

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

Définitions de la littératie

- **La littératie**
  - ➢ Usage de l'écrit dans toutes ses dimensions
    - →Sociale
    - →Individuelle (du déchiffrage aux processus de haut niveau)
    - →Spatio-temporelle: en fonction de la culture
  - ➢ Connaissances et habiletés qui permettent de s'engager dans toutes les activités de lecture – écriture
  - ➢ Rehaussement des normes de littératie dans les sociétés à haute technologie

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

Niveau 1 (de 335 à 407 points)

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

Niveau 2 (de 408 à 480 points)

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

Niveau 3 (de 481 à 552 points)

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

Niveau 4 (de 553 à 626 points)

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

Niveau 5 (plus de 626 points)

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

Niveaux fonctionnels de littératie selon Pierre, 1994

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

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

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

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

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

Aphrodite Maravelaki

Définitions de la langue scolaire

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

L'acte de lecture

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

Le modèle de compétence communicative selon le CECR (2000)



Enseigner l'écrit

- **Travailler le français de scolarisation**
  - ➢ Identifier les opérations
    - ✓ Décrire, comparer, mesurer
    - ✓ Situer dans le temps et dans l'espace
    - ✓ Hiérarchiser, quantifier, généraliser
    - ✓ Tirer une conclusion, formuler une objection
  - ➢ Partir de documents authentiques
  - ➢ Envisager l'écrit sous son triple aspect
    - ✓ Communication
    - ✓ Texte
    - ✓ Langue écrite
  - ➢ Diviser le processus en plusieurs étapes
    - ✓ Planifier, rédiger et réécrire (revoir)

Le texte didactique

- **Une leçon : un type d'écrit particulier**

- **Le texte didactique**
  - Hétérogénéité des types de discours
  - Structures complexes
  - Hétérogénéité des consignes

Une pratique interdisciplinaire

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

Le projet Henallux

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

Objectifs du projet

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

Méthodologie

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

Méthodologie (suite)

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

AM1

Résultats

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

Annexe 3 : portefeuille de lecture classé par thèmes