

✓ Introduction	2
✓ 1. Les évaluations nationales CE2	4
1.1 Historique	4
1.1.1 Les prémices de 1986	4
1.1.2 Les cahiers nationaux de 1989	4
1.1.3 La loi d'orientation et la nouvelle politique de l'école primaire (NPE)	4
1.1.4 L'opération évaluation/formation/réponses	4
1.1.5 Qu'en est-il aujourd'hui ?	5
1.1.6 L'apparition des Programmes personnalisés d'aide et de progrès (P.P.A.P.)	5
1.2 Les P.P.A.P : pourquoi, et dans quel but ?	6
1.2.1 La circulaire 98-229 du 18 novembre 1998	6
1.2.2 L'exploitation des résultats	6
✓ 2. L'exploitation des résultats	8
2.1 Pourquoi exploiter cette évaluation ?	8
2.1.1 Pour aider les élèves à dépasser leurs difficultés	8
2.1.2 Pour réajuster le projet d'école, les programmations de cycle	8
2.2 Comment exploiter ces résultats ?	9
2.2.1 De la photographie de la classe à l'analyse des erreurs	9
2.2.2 L'exploitation des résultats avec les élèves	12
✓ 3. Gestion de l'hétérogénéité	15
3.1 Gestion des objectifs prioritaires de remédiation	15
3.1.1 Travail personnel en autonomie	15
3.1.2 Travail d'un groupe en autonomie avec des élèves-ressources	16
3.1.3 Une même activité avec différenciation par les ressources et les contraintes	17
3.1.4 Groupe de besoin dirigé (activité conduite par l'enseignante)	18
3.2 Gestion du groupe classe	19
3.2.1 Les plans de travail ou les parcours personnels individualisés	19
3.2.2 Les temps collectifs ou l'explicitation des démarches et des stratégies	20
3.2.3 Des temps de travaux en groupes ou en ateliers	21
3.3 Premier bilan	22
✓ Conclusion	23
✓ Bibliographie	25

Introduction

Aujourd'hui, l'une des questions majeures que se pose tout enseignant, est de parvenir à améliorer et à étendre la réussite des élèves. Pour les enseignants de l'école primaire, il s'agit de préparer tous leurs élèves à l'enseignement secondaire.

Seulement, tous les enfants n'ont pas, au même moment, les mêmes possibilités. Au risque de dire une lapalissade, écrire ceci revient à considérer que toute classe est, de par nature, hétérogène.

Dès le début de ma carrière, j'ai pris conscience de la nécessité de considérer positivement les différences entre les élèves. Lors de mes deux premières années au Centre Départemental de l'enfance de Canteleu, je suis intervenue tout d'abord auprès d'élèves adolescents déficients intellectuels puis ensuite, auprès d'élèves présentant des troubles de la conduite et du comportement. Lors de ces deux années, je me suis interrogée sur l'organisation de ma classe. Comment mettre mes objectifs à la portée de tous les élèves ?

Rapidement, est apparue la nécessité d'évaluer ces élèves, en ayant recours aux outils d'évaluation 6^{ème} mais aussi CE2.

Depuis mon arrivée en poste à Anneville sur Scie, classe isolée au sein d'un RPI, j'ai en charge un CE2-CM1. Là, j'ai appliqué sans réfléchir, dois-je avouer, le protocole d'évaluation CE2. Je n'étais plus en A.I.S, et pourtant, je devais également adapter ma pédagogie aux élèves.

A partir des résultats obtenus, j'ai pu établir le profil de chaque enfant au sein du groupe-classe, en tenant compte de ses faiblesses, mais aussi, et surtout, de ses réussites. J'ai pu ainsi constituer des groupes de besoins.

Les années qui ont suivi, je me suis rendue compte que je sous-exploitaient les résultats des évaluations CE2, que je ne rentabilisais pas suffisamment le temps et l'énergie consacrés aux évaluations. Je me suis donc interrogée:

Comment exploiter ces résultats pour qu'ils deviennent un outil de remédiation ?

Comment, à partir de cette connaissance, gérer l'hétérogénéité de ma classe ?

Comment les élèves en réussite, pour une compétence donnée, peuvent-ils être une ressource pour leurs camarades en difficulté ?

Quelles démarches et pédagogies peuvent être imaginées :

- pour favoriser l'entraide et les interactions entre les élèves ;
- pour que les élèves donnent sens à leurs apprentissages ?

C'est en essayant de trouver des réponses à ces questions que j'ai progressivement conforté mes « convictions » pédagogiques jusqu'à aujourd'hui, tout en sachant que ma réflexion est loin d'avoir abouti et sera toujours en éveil.

L'objet de ce mémoire est de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour gérer l'hétérogénéité à partir de ces évaluations.

Je commencerai donc par un historique insistant sur l'importance de l'exploitation des résultats, ma première hypothèse étant que, pour bien utiliser les évaluations CE2, il est nécessaire de comprendre pourquoi les Instructions Officielles les ont mises en place.

Ensuite je poserai ma seconde hypothèse démontrant qu'il est incontournable de se doter d'une méthodologie d'analyse de ces évaluations pour apporter des réponses pertinentes.

Enfin, ma dernière hypothèse reposera sur l'organisation de la classe : connaissant la diversité des besoins il suffit de rechercher des actions pédagogiques et des choix dans la gestion de la classe.

1. Les évaluations nationales CE2

1.1 Historique

1.1.1 Les prémices de 1986

L'évaluation des acquis au début de CE2 a été mise en place au cours de l'année 1986-1987. Les principaux objectifs, décrits dans la note de service n°86-262¹, sont, d'une part, de favoriser la continuité des apprentissages et d'autre part, d'adapter aux élèves les enseignements dispensés. Cette évaluation permet aux enseignants de recueillir les informations nécessaires à l'organisation des apprentissages.

1.1.2 Les cahiers nationaux de 1989

C'est pour cela qu'ont été édités, en 1989, par la Direction de la Programmation et du Développement, des cahiers nationaux. Ces cahiers avaient pour mission d'aider les enseignants à s'approprier une démarche évaluative qui, à terme, devait devenir partie intégrante de leur pratique pédagogique.

1.1.3 La loi d'orientation et la nouvelle politique de l'école primaire (NPE)²

La loi d'orientation de 1989 officialise la nécessité d'une évolution franche du système éducatif. La NPE demande aux enseignants de :

- pratiquer une pédagogie différenciée respectant des rythmes d'acquisition individuels,
- l'élaborer en équipe en poursuivant un projet,
- évaluer de manière cohérente et positive afin de répondre à temps aux difficultés de chaque élève,
- favoriser un cursus harmonieux et personnalisé vers une qualification,
- organiser l'information et la participation des familles.

1.1.4 L'opération évaluation/formation/réponses

Pour mettre en place cette « pédagogie centrée sur l'élève », une politique d'accompagnement, nommée « opération évaluation/formation/réponses¹ » a été conduite.

¹ : circulaire n°86-262 du 16 septembre 1986, BO n°33 du 25 septembre 1986

² : texte officiel, La politique de l'école primaire, BO n°9 du 1^{er} mars 1990

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

L'organisation du volet « évaluation » consiste à l'envoi, dans chaque école, d'un cahier d'évaluation en mathématiques et en français, ainsi qu'un cahier de consigne, pour l'enseignant.

L'organisation des volets « formation » et « réponses » repose sur la constitution de cellules de pilotage. Leur mission est de former les enseignants et d'aider à l'élaboration de procédures, pour la mise en place d'actions en réponse aux difficultés rencontrées. Cette organisation peut se faire sous forme, soit d'un retour différé en formation, soit d'un réseau de suivi sur le terrain.

1.1.5 Qu'en est-il aujourd'hui ?

Malheureusement, cette politique d'accompagnement ne semble pas avoir eu les effets escomptés. On peut supposer différentes causes expliquant ceci : manque de participation, problème de volontarisme, stratégie d'appel à candidature inadaptée...

Comme le souligne Charles Hadji, dans un article de Fenêtres sur cours², « *il faut bien observer, d'une part, que la plupart des enseignants vivent encore l'évaluation comme un fardeau, ou comme un frein, quand ce n'est pas du temps perdu, plutôt que comme un outil au service d'une pédagogie dynamique. Bien sûr, il ne faut pas nier l'action volontariste et très efficace de nombreux enseignants qui s'efforcent de mettre en œuvre cette évaluation formative.* »

1.1.6 L'apparition des Programmes personnalisés d'aide et de progrès (P.P.A.P.)

Le dispositif des évaluations nationales CE2, imposé en 1989, visait l'instauration progressive d'une « culture de l'évaluation », au sein du système éducatif. La circulaire n°98-229³, propose une relance affinée de l'utilisation des évaluations nationales en centrant le regard sur les élèves en grande difficulté, sans négliger, pour autant, les autres élèves.

¹ : lettre du 11.06.1990, BO n°32 du 6 septembre 1990

² : C.Hadji, L'évaluation peut-elle vraiment se mettre au service ?, Fenêtre sur cours, SNUIPP n°114, novembre 96

³ : circulaire n°98-229, du 18 novembre 1998, BO n°44 du 26 novembre 1998

1.2 Les P.P.A.P : pourquoi, et dans quel but ?

1.2.1 La circulaire 98-229 du 18 novembre 1998¹

Il est rappelé, dans cette circulaire, que cette évaluation doit être considérée comme un appui, pour établir des diagnostics individuels puis, pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée et une aide personnalisée aux élèves qui en ont besoin. Ces P.P.A.P. concernent les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et en calcul, c'est-à-dire qui obtiennent moins de 75 % de réussite dans les items de base.

En effet, la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (D.E.P.) a mis en évidence, depuis 1994, à partir d'une analyse des précédentes épreuves, que les compétences de base sont celles qui sont nécessaires aux enfants pour profiter pleinement des situations pédagogiques du cycle III.

1.2.2 L'exploitation des résultats

- Le diagnostic individuel

A partir des résultats, il est demandé non seulement aux enseignants, mais aussi à l'équipe pédagogique dans son ensemble: pluri-catégorielle et polyvalente (RASED, psychologue scolaire, services sociaux...), de déterminer le diagnostic scolaire de l'élève. Ce diagnostic doit être « *juste et précis* », en cherchant à cerner, non seulement, l'élève, mais également, l'enfant dans sa globalité. Il est aussi très important de connaître quels sens ont les apprentissages pour l'élève, quels attitudes, sentiments et croyances il a associé aux apprentissages, au cours de sa scolarité.

- Le programme personnalisé d'aide et de progrès

Le cœur du dispositif, énoncé par cette circulaire, repose sur trois éléments interdépendants :

- Pour l'enseignant : la justesse du diagnostic se fonde à la fois sur les difficultés de l'élève mais aussi sur ses réussites.
- Pour l'élève : sa participation est active. En effet, associé à l'élaboration du P.P.A.P., il est placé « *au centre de* » conformément à la loi d'orientation de 1989. Ce contrat conditionne le projet scolaire de l'élève, qui doit s'intégrer à son projet personnel.
- Pour les parents : ils jouent le rôle d'interlocuteurs de l'action pédagogique.

¹ : circulaire n°98-229, du 18 novembre 1998, BO n°44 du 26 novembre 1998

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

Il est important d'insister sur la nature formatrice de cette évaluation, qui associe l'élève à la démarche de construction de ses compétences, le rendant conscient des progrès accomplis et des efforts ultérieurs à consentir. C'est pour cela que ses résultats doivent être rendus sous une forme accessible.

Ce programme est un outil de progression et de remise en confiance pour l'élève en difficulté. L'enseignant et l'équipe pédagogique mettent en œuvre ce programme pour les élèves concernés, en apportant des réponses individualisées à leurs besoins. Une grande souplesse est laissée à l'équipe pédagogique pour optimiser la mise en œuvre de ces P.P.A.P.

Ainsi, l'évaluation nationale au CE2 constitue une base pour la mise en œuvre de la Nouvelle Politique de l'École. Pour cela, cette évaluation doit être le fondement d'une pratique pédagogique qui doit s'appuyer sur une démarche évaluative réfléchie. Cette démarche évaluative repose sur le repérage des erreurs permettant à l'enseignant d'adapter sa pédagogie à ses élèves.

De quelle manière l'exploitation des résultats de cette évaluation permet-elle de repérer ces erreurs, de bâtir des situations appropriées et de proposer des activités judicieuses pour apporter des réponses adaptées ?

2 L'exploitation des résultats

2.1 Pourquoi exploiter cette évaluation ?

Comme le rappellent les derniers textes relatifs aux évaluations nationales¹, cette évaluation permet aux enseignants d'établir un état des acquis, des difficultés et des lacunes à l'entrée dans un nouveau cycle pédagogique. De plus, elles apportent une aide aux enseignants dont le principal souci est de comprendre et résoudre les problèmes qui lient l'évaluation aux compétences, aux programmes d'enseignement et aux situations d'apprentissage.

Je pose donc l'hypothèse que ces évaluations ont une finalité exclusivement pédagogique et une vocation essentiellement diagnostique.

2.1.1 Pour aider les élèves à dépasser leurs difficultés

L'évaluation livre des indices sur les difficultés : réponses erronées ou absence de réponse révèlent, dans la majorité des cas, que les acquisitions sollicitées font défaut ou sont fragiles. Pour certaines compétences dites « de base », ces acquisitions doivent être faites sans délai parce qu'elles conditionnent d'autres acquisitions ; c'est donc à partir de celles-ci que j'élabore les « *programmes personnalisés d'aide et de progrès* »

2.1.2 Pour réajuster le projet d'école, les programmations de cycle et le projet de classe

Essentiellement, il s'agit de considérer la globalité des performances des élèves et d'identifier quels domaines et quelles compétences indiquent un bon niveau moyen de réussite ou, a contrario, un nombre important d'erreurs (comparativement aux scores de la circonscription mais aussi aux scores nationaux).

A partir de ces résultats, je m'interroge :

- sur l'adaptation du projet d'école
- sur les programmations et les modalités de travail qui peuvent améliorer les résultats
 - au sein de ma classe,
 - au sein du cycle précédent (cycle des apprentissages fondamentaux)

¹ : circulaire n°2000-205 du 16 novembre 2000, BO n°42 du 23 novembre 2000

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

- au sein du cycle en cours (cycle des approfondissements).

2.2 Comment exploiter ces résultats ?

La circulaire 2000-205, Exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : mettre en œuvre des réponses pédagogiques adaptées,¹ insiste sur l'importance de l'analyse et de l'exploitation des résultats. Elle souligne la nécessité d'assumer la tâche de correction et d'analyse en équipe. Ce moment d'analyse des résultats et des réponses est un moment essentiel. En effet, il doit permettre d'examiner la stabilité et la fréquence des erreurs mais aussi de repérer ce qui fait obstacle à la réussite.

A partir de là, il est intéressant de réfléchir sur « *les procédures, les représentations, les modes de raisonnement defectueux, les déficits de connaissances ou de méthodes* »² pour définir, ensuite, des aides adaptées.

2.2.1 De la photographie de la classe à l'analyse des erreurs

- Un traitement quantitatif

Dans un premier temps, le traitement des résultats, à l'aide du logiciel Casimir, me permet d'obtenir une photographie de la classe me renseignant sur les performances des élèves.

Rapidement, cette photographie m'indique d'une part, les élèves qui ont des faiblesses plus ou moins nombreuses, et d'autre part, les domaines de compétences ou les compétences particulières qui sont à travailler.

En effet, les résultats des élèves et indice choisi me font apparaître, pour chaque élève, et pour chaque domaine, les pourcentages de réussite. Ainsi, à partir d'un tableur, il m'est facile de repérer les domaines à travailler avec tel ou tel enfant et de constituer des groupes de besoin. Par exemple, il est opportun de travailler le domaine « comprendre un texte » avec 5 enfants identifiés dans le tableur.

Avant même la parution des résultats de circonscription et nationaux, je m'assure de l'acquisition des compétences de base. C'est pourquoi, grâce au logiciel Casimir, je

¹ : circulaire n°2000-205 du 16 novembre 2000, BO n°42 du 23 novembre 2000

² : circulaire n°2000-205 du 16 novembre 2000, BO n°42 du 23 novembre 2000

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

peux identifier les élèves qui échouent à ces items, et pour lesquels je dois proposer, dans les premières semaines, un soutien adapté, en vue de combler leurs lacunes.

Après la parution des résultats de circonscription et nationaux, je compare ces résultats avec ceux de ma classe. Ceci me permet de :

- situer ma classe par rapport aux résultats globaux ;
- repérer les écarts les plus significatifs par rapport aux scores globaux des différents domaines ;
- repérer les écarts significatifs par rapport au classement des items selon le degré de réussite.

Je m'intéresse essentiellement, non pas aux résultats en eux-mêmes, qui importent peu, mais plutôt, aux écarts qui indiquent les points forts et les points faibles de mes élèves. Par exemple, en comparant les résultats obtenus par la Classe d'Anneville sur Scie aux résultats nationaux, et à ceux de la circonscription de Dieppe Ouest, je constate que tous les écarts sont négatifs. Par conséquent, il est nécessaire de réguler mon enseignement et de mettre en place les remédiations qui s'imposent. Pour ce faire, je me reporte aux commentaires et suggestions du livret de présentation.

Les écarts les plus significatifs concernent le domaine du français en général, la compréhension et la production de texte, en particulier. En mathématiques, les écarts sont aussi importants en travaux numériques et résolution de problèmes.

Afin d'affiner les remédiations, il me faut approfondir l'analyse, en comparant les écarts par rapport aux items. Tout d'abord, cette comparaison est faite à la lecture du diagramme des scores par item obtenus grâce au logiciel Casimir, puis par la lecture de la liste des items rangés en fonction des taux de réussite de l'ensemble des écoles de la circonscription, délivrée par la circonscription.

Par exemple, au regard de cette comparaison pour les items de base de français, je remarque des écarts négatifs très significatifs pour :

- la compréhension de texte ;
- la représentation des relations spatiales ;
- les outils de la langue pour écrire sous la dictée.

A contrario, les élèves d'Anneville sont performants pour copier un texte en vers.

Un traitement quantitatif ne saurait suffire pour apporter une aide judicieusement choisie aux élèves concernés.

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

- Un traitement qualitatif

Les résultats aux évaluations doivent être interprétés :

- le caractère plus au moins habituel des exercices ;
- la place d'un item dans une série ;
- le temps laissé pour faire l'exercice ...

peuvent avoir de l'influence sur la réussite. Les non-réponses doivent être examinées de près :

- en fin d'exercice, elles peuvent révéler un manque de temps ou des effets de fatigue ;
- elles peuvent aussi être marquées d'abandon ou, au contraire, d'une grande vigilance et d'une prise de décision d'élèves qui savent ne pas savoir et ne veulent pas se risquer à donner une réponse erronée.

Dans tous les cas, les erreurs constituent des signaux à analyser. Aussi, je cherche à m'interroger sur les types d'erreurs, en m'inspirant de la typologie de J.P. Astolfi ¹, qui distingue sept origines possibles

- erreurs relevant de la compréhension des consignes ;
- erreurs résultant d'habitudes scolaires ou de mauvais décodages des attentes ;
- erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves ;
- erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées ;
- erreurs portant sur les démarches adoptées ;
- erreurs dues à une surcharge cognitive ;
- erreur ayant leur origine dans une autre discipline ;
- erreurs causées par la complexité du contenu.

En parallèle, je m'aide des hypothèses d'analyse décrites dans le document à l'attention du maître publié par la DPD ². Souvent, c'est le dialogue avec l'élève qui me permet de comprendre l'origine de l'erreur.

Par exemple, deux élèves ne répondent pas au premier item, qui consiste à compléter une phrase. Lors de l'entretien avec moi, cette absence de réponse est expliquée par l'un des élèves : « je ne l'ai pas vu » et par l'autre élève : « j'ai trouvé ça trop facile qu'on me demande ça, alors j'ai rien écrit : j'ai eu peur de me tromper. ». A partir de cet exemple, il me semble donc, que la réponse appropriée à apporter à cette erreur n'est pas la même pour les deux élèves : dans le premier cas, il s'agit de travailler sur les habitudes scolaires

¹ : J.P.Astolfi, L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF, 1997, page 58

² : Evaluation à l'entrée au CE2, français-mathématiques, présentation, document à l'attention du maître, DPD, 2002

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

(impulsivité) et dans le second cas, sur le décodage des attentes. Ce dialogue, conduit avec ces deux élèves, m'aide également à comprendre leurs absences de réponses pour les autres types d'exercices.

A partir d'outils d'aide à l'exploitation des résultats¹ (cf. annexe 2A), je peux tenter d'identifier les difficultés de mes élèves en lecture.

Prenons l'exemple des enfants qui n'ont pas réussi les items de l'exercice « donner après lecture des informations sur un texte ».

Je me demande s'ils comprennent des textes entendus. Aussi, j'évalue la compétence « comprendre un texte lu ».

Il apparaît que ces élèves n'ont aucune difficulté à restituer le texte ou à répondre à des questions ponctuelles.

Ensuite, je cherche s'ils présentent un problème de décodage.

En me penchant sur leurs résultats à la compétence « reconnaître les mots à l'écrit et à l'oral » (exercice 8 du protocole), je m'aperçois qu'ils réussissent à éliminer les mots erronés qui ont la même syllabe initiale (poule/poupée ou mouche/mouton), mais qu'ils ont plus de difficulté avec les mots moins fréquents que le synonyme habituellement connu par eux (exemple : militaire pour soldat ou locomotive pour train) ainsi qu'avec certains mots dont un phonème est modifié (exemple : chefal/cheval, ou mondre/montre).

Par conséquent, je conduis des activités de décodage, je travaille à partir de tris de mots, de relations grapho-phonologiques proposés par le livret Arthur.

Comme l'indique la circulaire du 18 novembre 1998, « l'élève doit être acteur de son évaluation et de sa progression » C'est à dire qu'il est souhaitable d'identifier pour et avec lui ses points forts et ses faiblesses. La question est de savoir comment.

2.2.2 L'exploitation des résultats avec les élèves

Comme le souligne P.Rossano², il est important que l'élève exploite, lui-même, cette évaluation pour réfléchir sur ses atouts et ses lacunes et donc comprendre sa présence dans un groupe de besoins précis. C'est ainsi que l'évaluation formative qu'est l'évaluation au CE2, devient une évaluation formatrice. L'élève est amené à se responsabiliser.

Pour associer mes élèves à leur évaluation, je conçois quatre fiches individuelles récapitulatives pour les compétences de base de français et de mathématiques (cf. annexes

¹ : Exploiter l'évaluation au CE2, Inspection Académique de la Sarthe, collection Ressources, 2001

² : P.Rossano, Guide pratique de l'évaluation à l'école, pédagogie pratique, Retz, 1993

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

2B). Sur deux feuilles, je liste et numérote les compétences de base en fonction des numéros des items pour les mathématiques et pour le français. Je fais correspondre à ces items deux arbres de compétences. Sur chacun des arbres, l'élève colorie en vert les compétences qu'il maîtrise et en rouge, celles qui ont besoin d'être retravaillées.

J'opte pour cet outil parce qu'il permet de rendre visibles les résultats de chacun de mes élèves. Pour les élèves en difficulté, les arbres peuvent contribuer à donner du sens, aux dispositifs de remédiation que je mets en place dans ma classe.

De plus, je fais verbaliser et échanger mes élèves à partir de leur réussite et de leur difficulté. Non seulement, ce moment leur permet de repérer les élèves qui, comme eux, présentent telle ou telle lacune, mais aussi d'identifier ceux qui seraient susceptibles de les aider, et qui seront, pour eux, des personnes-ressources.

Je prolonge ce moment d'exploitation des résultats avec mes élèves par un moment d'échange en petit groupe. Il s'agit de les amener à analyser aussi bien les raisons d'un échec que celles d'une réussite. Je m'appuie sur une activité de métacognition¹ : les élèves doivent réfléchir sur les opérations mentales qu'ils utilisent lors d'une activité. Cela leur permet, avec mon aide, d'identifier les procédures mises en œuvre ou devant être sollicitées, et de trouver les moyens d'améliorer leurs compétences.

Par exemple, en mathématiques, la compétence évaluée est d'effectuer mentalement des opérations dictées. Les élèves échangent sur les procédures utilisées pour calculer de tête : certains expliquent leur échec par un manque de temps, ou parce qu'ils n'ont « pas assez de doigts ». Face à cet argument, les élèves qui réussissent, expliquent leur démarche (mettre en mémoire, décomposer, passer par dix...). Cela permet aux élèves en difficulté pour cette tâche de conclure, soit qu'ils ne savent pas faire et identifient, ainsi, un besoin d'apprendre, soit qu'ils n'y ont pas pensé.

Constatant la richesse de la métacognition, je décide de l'intégrer dans le déroulement quotidien de ma classe.

L'exploitation et l'analyse des résultats de l'évaluation sont très riches. Elles mettent à jour les lacunes et les réussites des élèves. Elles informent sur les procédures mises en œuvre.

Il serait dommage que ces évaluations qui mobilisent du temps et une énergie considérable, ne soient pas utilisées comme un outil au service de l'apprentissage. Cela revient à poser

¹ : Pastiaux G et J, Précis de pédagogie, collection Repères Pratiques Nathan, Nathan, 1997

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

l'hypothèse de « *l'après-évaluation* »¹. Comment organiser l'ensemble de sa classe pour faire face à la diversité des besoins ? Dans quel cadre, l'élève pourra-t-il trouver les réponses judicieusement adaptées aux apprentissages pour lesquels il est en difficulté ?

¹ : A. Josefiak, IEN, L'Isle sur la Sorgue, Vaucluse, in L'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture, programme national de pilotage : Acte du séminaire national organisé par la Direction de l'Enseignement Scolaire, 9 et 10 octobre 2000, CRDP, Versailles, 2000

3 Gestion de l'hétérogénéité

Différencier sa pédagogie c'est donc s'efforcer de « *tirer le meilleur parti des possibilités de groupement et d'interaction* » entre élèves, en « *jonglant avec les contraintes de temps et d'espace* » puisque, selon H. Przesmycki ¹, la pédagogie différenciée se définit comme :

- « *une pédagogie individualisée* » qui reconnaît l'élève comme une personne « *ayant ses représentations propres de la situation de formation* »
- « *une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches* » selon des rythmes d'apprentissage différents, dans des durées variables, par des itinéraires diversifiés, sur des supports différents et dans des situations non identiques.

A la lecture de H. Przesmycki, il me semble donc utile de s'appuyer sur deux stratégies. D'une part, des stratégies fondées sur le projet personnel de l'apprenant et la définition des objectifs prioritaires de son apprentissage; d'autre part, des stratégies fondées sur l'entraide, les interactions entre élèves.

3.1 Gestion des objectifs prioritaires de remédiation

Les élèves sont répartis en tenant compte des compétences et des besoins d'apprentissage de chacun, mis en évidence par les évaluations CE2. Il ne s'agit pas de sélectionner des niveaux différents d'élèves, mais plutôt des groupes d'objectifs, de compétences. C'est la *différenciation par rôle*, d'après les Rencontres pédagogiques ².

Il est possible de proposer quatre démarches pédagogiques

3.1.1 Travail personnel en autonomie

Il peut s'agir de mettre soit un élève seul, soit un groupe face à une tâche donnée. Cette démarche est retenue, soit parce que seul un élève est concerné par une compétence donnée, soit pour retravailler une compétence dont la non-acquisition a été constatée. Cette

¹ : H.Przesmycky, Pédagogie différenciée, Pédagogie pour demain, Nouvelles approches, Hachette Education, 1991

² : Rencontres Pédagogiques n°34 INRP, 1995

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

compétence a pu être abordée avec une autre démarche pédagogique qui n'a pas été concluante pour diverses raisons (l'élève s'est laissé porter par le groupe ou son niveau d'acquisition est différent du reste du groupe concerné).

Exemple d'activité proposée pour aborder la compétence suivante : distinguer des textes différents en utilisant les indices extérieurs aux textes. (cf. annexe 3A)

Je peux supposer que l'erreur relève soit d'un manque de temps, soit d'une difficulté de déchiffrage, soit d'une difficulté liée au vocabulaire.

Après un entretien avec l'élève concerné, il apparaît qu'il ne sait pas trouver l'indice lui permettant d'identifier le type de texte. L'élève doit mener un travail de recherche en BCD, qui consiste à rechercher différents types de livres traitant d'un même sujet, ici des sorcières.

Puis, une fois la recherche effectuée, il s'agit d'amener l'élève à mettre en évidence les caractéristiques des textes.

Par cette démarche, je privilégie la manipulation directe de livres.

Pendant la conduite de cette activité, le groupe-classe travaille en autonomie à partir de leur plan de travail. Ceci me permet de donner les consignes, d'observer et de relancer l'activité.

Cette démarche ne doit, bien évidemment, pas être systématisée, puisque l'élève a besoin du groupe classe comme élément moteur dans l'élaboration de son savoir.

Ce type de différenciation a son intérêt à certains moments. Il permet, en effet, de proposer des apprentissages qui correspondent aux déficits observés. Cependant, il ne doit ni être systématisé (*dérive vers les groupes de niveaux qui privent les élèves les moins habiles du dialogue avec d'autres et de la perspective d'apprentissage qui leur est offerte dans cet échange*)¹ ni constituer la seule forme de prise en compte des divers états de connaissance des élèves de la classe.

3.1.2 Travail d'un groupe en autonomie avec des élèves-ressources

Il s'agit de mettre le groupe présentant des difficultés, pour une certaine compétence, au contact d'un certain nombre d'élèves ayant acquis cette même compétence et qui sont perçus comme élèves-ressources par leur pair. Cette démarche repose sur le principe que tout élève a besoin de l'autre pour constituer son savoir. Elle permet les échanges.

¹ P.Meirieu, L'école, mode d'emploi, ESF, 1985

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

Exemple d'une activité menée pour aborder les stratégies en calcul mental. (cf. annexe 3B)

Après observation des démarches de calculs mises en avant par des élèves en difficulté, il apparaît qu'ils manquent de stratégie (comptaient sur leurs doigts).

Le but de la séquence de remédiation est de leur faire prendre conscience de l'existence de stratégies plus rapides et mieux adaptées. Les élèves-ressources doivent expliciter les procédures utilisées. La tâche qui leur est donnée consiste à calculer le plus vite possible (une opération du type $33 + 9$). L'élève, qui réussit le premier, doit expliciter aux autres sa démarche.

Ensuite, je leur donne des opérations, leur permettant de développer le calcul mental de type partage (arbre) et de réinvestir les stratégies déployées précédemment.

L'objectif est de faire expliciter des démarches et des stratégies. Cette explicitation ne peut se faire qu'au sein d'un groupe restreint, car un nombre trop important d'élèves pourrait être un handicap pour le bon déroulement de cette séquence.

Pendant cette activité, le groupe-classe est réparti en ateliers autonomes, ce qui me permet dans un premier temps de donner la consigne, d'observer et d'écouter puis, dans un second temps de vérifier les autres ateliers.

Cette démarche peut sembler poser le problème d'intérêt pour ces élèves-ressources qui n'apprennent rien de nouveau. Quand ces personnes-ressources sont des élèves en difficulté pour d'autres compétences, cette expérience est alors valorisante pour eux. Cela leur renvoie ainsi une image positive d'eux-mêmes, à cet instant. Comme le souligne S.Royal,¹ « *il est essentiel de commencer à valoriser l'élève pour le faire démarrer sur de bonnes bases* ».

De plus, quand un enseigné devient enseignant, parce qu'il assure un soutien, il doit

- maîtriser suffisamment ses savoirs pour les transmettre ;
- faire un effort de distanciation et de métacognition ;
- répondre aux questionnements des autres.

Il approfondit ainsi ses connaissances.

3.1.3 Une même activité avec différenciation par les ressources et les contraintes imposées

Selon les Rencontres pédagogiques², il est nécessaire de réunir l'ensemble de la classe autour d'une même activité, en *différenciant les ressources et les contraintes imposées*.

¹ : circulaire n°98-229, du 18 novembre 1998, BO n°44 du 26 novembre 1998

² : Rencontres Pédagogiques n°34 INRP, 1995

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

Il s'agit d'adapter la situation de référence qui est la même pour tous, aux capacités et aux besoins d'apprentissages actuels des élèves.

Par exemple, lors d'une séquence d'observation réfléchie de la langue, je choisis un texte d'élève pris parmi ceux destinés au journal scolaire. Je le copie tel quel au tableau avec ses erreurs d'orthographe, de grammaire et de syntaxe. Les élèves doivent le recopier et le corriger. (cf. annexe 3C)

La différenciation repose sur les ressources disponibles. En effet, les élèves identifiés par les évaluations CE2 comme maîtrisant les outils de la langue, ne possédaient aucune aide, si ce n'est le nombre d'erreurs à corriger. Cela leur permet de développer leurs performances.

Plus cette maîtrise est reconnue comme inefficace, plus l'aide apportée est importante :

Voici les types de soutien proposés, ils se cumulent en fonction du niveau de maîtrise de l'élève:

- je souligne l'erreur,
- j'indique le type d'erreur (ponctuation, orthographe syntaxique nécessitant l'usage du dictionnaire, orthographe grammaticale : règle d'accord,...)
- et pour les plus démunis, le nombre de phrases à corriger est réduit.

Enfin, cette phase de recherche individuelle est suivie d'un temps collectif de mise en commun, d'échanges de propositions et de stratégies déployées lors de cette activité de recherche. Ce temps se substitue alors à celui de correction.

A l'usage, je peux remarquer que les élèves, qui identifient seuls de plus en plus d'erreurs, deviennent de plus en plus nombreux.

3.1.4 Groupe de besoin dirigé (activité conduite par l'enseignante)

Ces groupes, selon P. Meirieu ¹, se donnent les moyens d'un suivi individuel. Ils rassemblent les élèves présentant le même type de difficultés ; ils permettent les échanges, l'enrichissement d'une pensée qui se heurte à la pensée de l'autre.

Exemple d'une activité menée pour retravailler la compétence : Comprendre et savoir appliquer les consignes courantes du travail scolaire.(cf. annexe 3D)

¹ : P.Meirieu, L'école, mode d'emploi, ESF, 1985

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

Avant la remédiation, il est important que je puisse vérifier si l'erreur est relative aux mauvaises habitudes scolaires (impulsivité) ou si elle est l'indice d'un mauvais décodage des attentes. C'est pourquoi, je choisis cette démarche plutôt qu'une autre.

Je mets ces élèves face à des exercices similaires, pris dans des protocoles d'évaluations CE2 antérieurs puis, j'observe leurs démarches et les reformulations faites à ma demande.

A partir de cette séquence de remédiation, il apparaît que, pour les 4 élèves concernés, il s'agit d'un mauvais décodage des attentes. Par la suite, je propose à ces mêmes élèves un travail de reformulation des consignes, qui repose sur la compréhension du lexique et de la structure d'une consigne. Un exercice différent, avec des consignes à la fois simples et complexes, est donné à chaque élève. Chacun doit expliquer à son voisin ce qu'il faut faire.

Ce travail de reformulation m'aide à vérifier la performance des élèves dans les situations de formulation et d'appropriation de la consigne, en leur proposant une véritable situation de communication.

Selon H. Przesmycki ¹, « différencier les processus d'apprentissage signifie, pour l'enseignante, varier ses démarches pédagogiques en utilisant comme pratique de base le travail autonome ; sans la présence de groupes d'élèves ainsi organisés, l'enseignante ne peut être disponible pour tous. ». Par conséquent, comment gérer le reste du groupe classe, pendant la conduite d'un groupe de besoin ?

3.2 Gestion du groupe classe

Il semble utile, pour le groupe classe et sa cohésion, de maintenir des temps collectifs, même si ces temps sont surtout consacrés à l'explicitation des démarches et des stratégies déployées par les uns et les autres, des temps de travaux en groupes ou en ateliers et des temps de parcours personnels individualisés.

3.2.1 Les plans de travail ou les parcours personnels individualisés

Chaque élève possède un plan de travail regroupant des compétences à travailler par domaines.

Ce plan de travail est établi sur une durée de deux à trois semaines. Il permet d'adapter la situation de référence, qui est la même pour tous, aux capacités et aux besoins d'apprentissages actuels des élèves en choisissant soigneusement les ressources disponibles

¹ : H.Przesmycky, Pédagogie différenciée, Pédagogie pour demain, Nouvelles approches, Hachette Education, 1991

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

(aides) et les contraintes imposées (support utilisé, à l'écrit ou dicté à l'adulte). C'est ce qui est nommé la « *différenciation par les ressources disponibles et les contraintes imposées* », d'après les Rencontres pédagogiques ¹

De plus, comme le soulignent les Instructions Officielles², cette formule permet « *aux élèves de travailler selon leurs rythmes, leurs possibilités à la réalisation d'une tâche dont ils connaissent les finalités* ».

Les élèves choisissent ce qu'ils ont à faire dans le plan de travail : ils se responsabilisent. Pendant cette phase, ils peuvent bénéficier de mon aide, quand je ne dirige pas une activité avec un groupe de besoin, ou consulter leurs camarades.

Je corrige le travail, seule, sur la pause du midi, pour permettre aux élèves de reprendre un exercice dès leur retour en classe, l'après-midi. En effet, un codage est mis en place avec les élèves. Quand un exercice est juste, je colorie en vert la case correspondante sur le plan de travail ; par contre, j'indique d'une croix, sur le plan de travail et sur l'exercice, l'erreur à corriger.

Comme le souligne Astolfi³ : « *l'erreur reflète un processus cognitif en construction* ». Il faut garder à l'esprit que l'apprentissage se fait par tâtonnement : lorsqu'on cherche réellement, il est très rare de ne pas se tromper.

3.2.2 Les temps collectifs ou l'explicitation des démarches et des stratégies déployés

Après 30 à 45 minutes de travail individuel, les élèves sont réunis pour un moment dit de « bilan » destiné à renforcer encore le dispositif d'aide au travail. Chacun ayant travaillé sur une tâche différente, les élèves sont invités à s'inscrire au tableau, soit pour venir expliquer un exercice qu'ils savent faire, soit, au contraire, pour solliciter de l'aide.

Ce moment va permettre, à ceux qui n'ont pas encore effectué le travail présenté, de prendre des repères, mais aussi à ceux qui ont déjà travaillé sur cette tâche, d'apporter un éclairage différent, éclairage qui pourra parfois se révéler déterminant pour les élèves en difficulté.

Il s'agit d'accepter, de valoriser le fait que, dans certaines activités, chacun réponde avec sa propre solution, ses propres procédures. L'idée de mise en commun, d'échange, de

¹ : Rencontres Pédagogiques n°34 INRP, 1995

² : Les cycles à l'école primaire Collection : une école pour l'enfant des outils pour les maîtres, CNDP, Hachette Ecoles , 1991

³ : J.P.Astolfi, L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF,1997, page 58

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

débat se substitue alors à celle de correction. La mise en commun permet d'analyser certaines erreurs avec les élèves. C'est une *différenciation par les procédures*, pour paraphraser R.Fresne¹.

Pendant le bilan, je fais le point sur l'avancement des apprentissages, que j'ai programmé, à travers le déroulement des présentations et des échanges. Cette séquence me permet, conformément aux Instructions Officielles², « *d'observer et de comprendre ce qui se passe dans les apprentissages* ».

Ainsi, ces plans de travail, qui reposent sur une pédagogie par objectifs, sont, non seulement, un moyen de lutter contre l'ennui, mais aussi, une stratégie me permettant de me rendre disponible pour mener une activité dirigée avec un groupe de besoin.

Il faut cependant noter que cette disponibilité n'est pas venue immédiatement. En effet, les élèves de CE2 ne semblaient pas prêts pour cette prise en charge. Aussi, m'a-t-il fallu accompagner les élèves les plus en difficulté à se projeter et à planifier leur travail. Ce qui m'a semblé être une perte de temps a priori, s'est révélé être très formateur pour ces mêmes élèves en difficulté. En effet, je peux observer chez eux une amélioration dans la gestion de leurs apprentissages : ils se consacrent d'abord aux tâches qu'ils jugent à leur portée, puis recueillent, au moment du bilan, des indices leur permettant de se mettre à la hauteur des tâches qui ne leur sont pas initialement accessibles.

Je pense que ceci s'explique par l'effet de vicariance, comme l'ont démontré les travaux de Bandura et de Reuchlin³. En effet, l'expérience vicariante serait l'opportunité de pouvoir observer un individu, similaire à soi-même, exécuter une activité donnée. Si les conséquences observées sont positives, alors l'observateur s'engage à exécuter cette activité, qu'il se sent apte à accomplir.

3.2.3 Des temps de travaux en groupes ou en ateliers

Une fois par semaine, je propose des ateliers par roulement. C'est l'occasion de recourir à d'autres démarches ou outils, soit pour travailler des objectifs bien définis, soit pour retravailler des compétences avec le groupe ou un élève, parce que la démarche pédagogique initialement adoptée n'a pas permis de les placer en position de réussite.

¹ : R.Fresne, *Pédagogie différenciée*, Pratiques de l'éducation, Nathan Pédagogie, 1994

² : *Les cycles à l'école primaire* Collection : une école pour l'enfant des outils pour les maîtres, CNDP, Hachette Ecoles, 1991

³ : synthèse des travaux, site de Michel Monot, IEN honoraire, <http://offratel.nc.magui>

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

Les outils auxquels j'ai recours sont des jeux éducatifs tels que :

- Tangram, Architek, et Katamino qui permettent d'aborder des notions géométriques ;
- avec Logix, l'élève se consacre à des tâches de raisonnements logiques et hypothético-déductifs;
- les réglettes de calcul de chez Celda réinvestissent le calcul mental ;
- Gogetter travaille la représentation spatiale et les déplacements.
- Des logiciels, comme Lectra et Jocatop, proposent des situations de lecture, grammaire, calcul et conjugaison.
- Enfin, Internet est aussi un moyen de perfectionner des apprentissages et de se préparer au B2i.

Ces ateliers autonomes me permettent de diriger, de plus près, un atelier pour lequel ma présence est requise de manière importante.

Ces deux types d'ateliers m'aident aussi pour la constitution de groupes hétérogènes autour d'une tâche.

Par exemple, un groupe de 3 à 4 enfants a pour mission de résoudre un problème dont l'énoncé est vide de toute technique opératoire (cf. annexe 3E). En effet, les résultats aux évaluations ont démontré que les difficultés décelées, chez les élèves, ont pour origine une mauvaise compréhension et une analyse erronée des informations contenues dans l'énoncé. La nécessité pour chacun d'exposer une difficulté, de défendre son point de vue et d'exposer son résultat permet de développer un esprit critique et objectif, mais aussi de se socialiser.

3.3 Premier bilan

Au milieu du second trimestre, toutes les compétences de base ont été travaillées. Les résultats des séances de remédiation sont mesurés après chaque séance. Cette évaluation se fait sous la forme d'une comparaison des performances. Pour chaque compétence de base, je propose aux élèves concernés des évaluations prises dans les protocoles des années précédentes. Ils obtiennent tous entre 75 à 100 % de réussite.

Je constate également que les résultats obtenus après ce dispositif de remédiation n'ont pas totalement confirmé ce que laissent apparaître les résultats aux évaluations de septembre : les élèves savent plus et savent mieux faire que ce qu'ils ont produit lors des évaluations nationales.

Conclusion

Les évaluations constituent la base pour la mise en œuvre de la Nouvelle Politique de l'École primaire. Dès le début du cycle des approfondissements, elles permettent aux enseignants de stabiliser et de renforcer les acquis des cycles précédents en adaptant leur pédagogie aux élèves dont ils ont la charge.

S'adapter à ses élèves suppose une connaissance exacte du niveau de leurs acquisitions. C'est pour cela que les exploitations des évaluations sont une obligation. Elles contribuent à l'élaboration de réponses adaptées et diversifiées aux besoins des élèves. Il peut s'agir de P.P.A.P. pour les élèves les plus en difficultés, de soutien, ou d'approfondissement pour permettre à ceux qui en ont les capacités de développer leurs performances.

Le souci des enseignants, tout niveau confondu, est de lutter contre la sortie du système scolaire sans qualification. Pour ce faire, ils sont amenés à rechercher les causes des erreurs commises par leurs élèves, à bâtir des situations appropriées et à proposer des activités judicieuses ; c'est à dire mettre en place une démarche évaluative réfléchie semblable à celle mise en œuvre par les enseignants du CE2 et de 6^{ème}.

Il serait donc intéressant d'étendre cette évaluation diagnostique aux autres classes, comme cela se fait depuis deux ans en grande section et CP et, depuis cette année, en 5^{ème}.

Ce que je pourrais dire à un débutant :

- considérer l'évaluation comme un outil au service des apprentissages et non comme une contrainte ou un carcan ;
- se reporter aux Instructions Officielles qui sont la référence commune à tous les enseignants ;
- considérer l'hétérogénéité de sa classe, non pas comme un obstacle à l'enseignement, mais plutôt comme une richesse ;
- mettre en place une démarche évaluative réfléchie en utilisant les documents d'analyse qui accompagnent le protocole d'évaluation, les outils d'aide à l'évaluation et la banque d'outils disponible sur le site du ministère de l'Éducation. Ainsi l'évaluation et ses outils peuvent être intégrés à la pratique quotidienne de la classe afin de suivre l'élève dans son évolution et d'éviter

Comment gérer l'hétérogénéité à partir des évaluations CE2 ?

par conséquent tout retard dans la mise en œuvre des actions pédagogiques nécessaires ;

- concevoir cette évaluation comme une étape dans l'élaboration des programmations par cycle, en équipe.

Enfin, la rédaction de ce mémoire a réactivé des souvenirs de cours de psychologie au sujet de remédiation cognitive. Je me souviens d'une idée de R. Feuerstein¹ qui pourrait être résumée ainsi :

Prends moi comme je suis, mais ne m'accepte pas comme je suis, puisque je vaudrais mieux que ce que l'on croit.

¹ Feuerstein R. et Rand Y., Don't accept me as I am, édité par le développement de Skylight Professional, mars 1998

Bibliographie

- ▼ L'exploitation de l'évaluation nationale CE2 : la lecture, Acte du séminaire organisé par la Direction de l'Enseignement Scolaire, 9 et 10 octobre 2000, CRDP, Versailles, 2000

- ▼ Fresne R, Pédagogie différenciée, Pratiques de l'éducation, Nathan pédagogie, 1994

- ▼ Inspection académique de la Sarthe, Exploiter l'évaluation au CE2, collection Ressources, 2001

- ▼ Meirieu P, l'école, mode d'emploi, ESF, 1985

- ▼ Przesmycky H, Pédagogie différenciée, Pédagogie pour demain, Nouvelles approches, Hachette Education, 1991

- ▼ Rossano P, Guide pratique à l'évaluation à l'école, Pédagogie Pratique, Retz, 1993