

## 4ème partie : Outils de mise en œuvre

### 1) « Evaluer, valider, noter » : trois mêmes facettes du socle ? (quatrième facette : entraîner !)

#### ➤ Evaluer, valider, noter

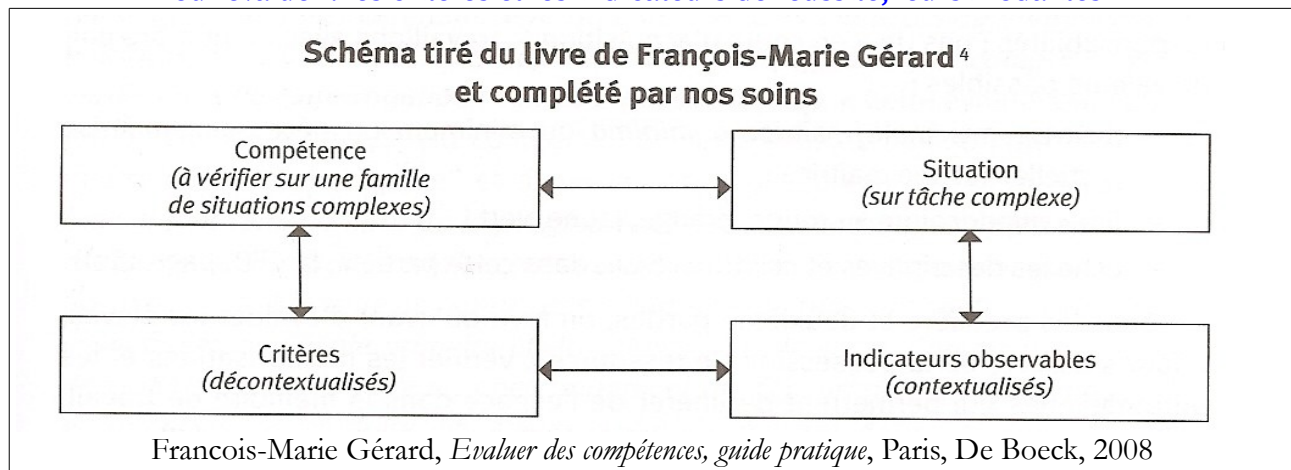
	Evaluer	Valider (socle)	Noter
1 Sens Etymologie	<i>e-valuare</i> (latin) faire sortir la valeur	Décider si une compétence est maîtrisée	<i>notare</i> (latin) : marquer au fer rouge ; montrer ce qui est remarquable
2 Fonction	Pédagogique	Institutionnelle (et sociale)	Sociale
3 Modalités	Critères d'appréciation	Oui / Non	De 0 à 20 (aux pondérations près)
4 Par qui	Professeurs, CPE, élèves, groupes d'élèves	Professeur principal pour les compétences (chef d'établissement pour l'attestation)	Professeurs Correcteurs d'examen
5 Fréquence Rythme	Tout le temps	Une fois en fin de 4ème ou 3ème	A la fin de tout apprentissage

#### ➤ Peut-on parler de notation dans la perspective du socle ?

Non	Oui
<p>A priori un travail noté n'est pas en relation avec la maîtrise de compétences du socle mais plutôt de l'apprentissage des notions du programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- surtout quand il s'agit de faire réciter une leçon, fonctionner un automatisme, vérifier la compréhension d'une notion ou appliquer une propriété identifiée.</li> <li>- quand le professeur découpe un problème en questions intermédiaires</li> <li>- quand il s'agit d'un travail à la maison</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- si, au lieu de chercher ce que les élèves ne savent pas, nous cherchons d'abord à voir ce qu'ils savent,</li> <li>- dans un contrôle-bilan, on peut faire travailler les élèves sur de la mobilisation de ressources liées aux items du socle proposée par une tâche complexe inédite, à condition <b>d'avoir entraîné</b> les élèves à cette mobilisation et à un retour réflexif sur leur propre travail</li> </ul>

Notes : fonction de tris pour le passage en seconde, elles restent donc nécessaires et obligatoires.

#### ➤ Pour évaluer : les critères et les indicateurs de réussite, leurs modalités



### 1. Les critères

Les critères sont liés à une famille de situations ou tâches complexes qui permettent de vérifier si une compétence est acquise : pertinents, indépendants, pondérés et peu nombreux. Ils sont communiqués aux élèves et utilisés dès que l'on travaille sur une situation permettant de vérifier l'acquisition de cette compétence.

### 2. Les indicateurs

- qualitatifs : présence ou absence d'un élément ou degré d'une qualité donnée
- quantitatifs : précision sur les seuils de réussite

Chaque critère peut être décrit sous forme d'échelle d'indicateurs permettant à l'élève de suivre sa progression et d'accréditer l'acquisition d'une compétence en choisissant le seuil de validation.

Ce sont des outils précieux pour l'information de l'élève en cours d'apprentissage : ils doivent être conservés par eux, uniquement.

### 3. les modalités

- acquis / non acquis : mais cela manque de nuance
- « en cours d'acquisition » : peu de sens.
- Feu quadricolore : rouge, orange, jaune, vert
- maîtrise maximale / maîtrise a minima, minimum, ou nécessaire / maîtrise partielle / aucune maîtrise
- échelles descriptives et ceintures
- ( autre proposition trouvée dans les cahiers pédagogiques *Evaluer à l'heure des compétences*, n°491, page 47
  1. rouge, compétence non acquise : le résultat de l'exercice est complètement faux ;
  2. orange, compétence en cours d'acquisition : dès que tout n'est pas faux ;
  3. vert clair, compétence presque acquise : quand l'élève atteint un niveau raisonnable pour cette compétence et pour l'année scolaire ;
  4. vert foncé, compétence acquise : quand l'élève a parfaitement réussi l'exercice)

## 2) Evaluer en cours de formation et en informant

### ➤ Travail de l'erreur et remédiation

première évolution : expliquer aux élèves la différence entre l'erreur, synonyme de progrès et d'apprentissage, et la faute, que l'on sanctionne par une note, voire une appréciation. Nécessité de proposer un véritable travail sur l'erreur

**Typologie des erreurs :** Jean-Pierre Astolfi, *L'Erreur un outil pour enseigner* ; Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll « Pratiques et enjeux pédagogiques », 2004 ( pages 57 à 98)

Typologie des erreurs : Jean-Pierre Astolfi		Précisions supplémentaires
Nature ou diagnostic	Médiations et remédiations	
1. Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des <b>consignes</b>	Analyse de la <b>lisibilité des textes</b> scolaires	- polysémie des mots - consignes sous formes de questions ou de phrases impératives - spécificité suivant les disciplines - changement de cadre et/ou de registre Piste de travail français mathématiques dans <i>52 outils pour un travail commun au collège, français et mathématiques</i> , Rémy Duvert et Jean-Michel Zakhartchouk, CRDP Amiens Jean-Michel Zakhartchouk, <i>Comprendre les énoncés et les consignes</i> , coédition CRAP et CRDP d'Amiens, 1999

2. Erreurs résultant d' <b>habitudes scolaires</b> ou d'un mauvais <b>décodage des attentes</b>	Analyse du <b>contrat</b> et de la <b>coutume</b> didactique en vigueur	Beaucoup d'attentes implicites de la part des professeurs : nécessité de les clarifier pour soi-même et de les rendre explicites pour les élèves
3. Erreurs témoignant de <b>conceptions alternatives</b> des élèves	Analyse des <b>représentations</b> et des <b>obstacles</b> sous-jacents à la notion étudiée. Travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves et de débat scientifique au sein de la classe	Commencer l'apprentissage par un brainstorming permet d'impliquer les élèves, de montrer que leur représentations sont prises en compte et de faire le point régulièrement pour montrer comment elles ont évolué.
4. Erreurs liées aux <b>opérations intellectuelles</b> impliquées	Analyse des différences entre les exercices d'apparence proche, mais qui mettent en jeu des <b>compétences logico-mathématiques</b> diverses	Changement de concept entre école primaire et collège : se mettre au point sur les concepts étudiés et voir comment on peut aider les élèves ( exemple du carré qui est un rectangle particulier) → didactique des disciplines
5. Erreurs portant sur les <b>démarches adoptées</b>	Analyse de la diversité des démarches « spontanées », à distance de la <b>stratégie « canonique »</b> attendue. Travail sur les différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles.	Présentation des travaux des élèves sous la forme d'une ligne de réponse et d'un cadre dans lequel ils expliquent la démarche suivie. (exemple : évaluation nationales de 6ème) → cela permet de faire apparaître les démarches adoptées afin de pouvoir les travailler.
6. Erreurs dues à une <b>surcharge cognitive</b> au cours de l'activité	Analyse de la charge mentale de l'activité. Décomposition en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhendable	Production de textes : l'élève doit « <i>en parallèle, chercher les idées, les organiser en paragraphes, vérifier la syntaxe de chaque phrase et, au milieu de tout cela, contrôler aussi l'orthographe</i> » → mémoire à court terme saturée, proposer des aides ciblées pour dégager des espaces dans le cerveau.
7. Erreur ayant leur origine dans une <b>autre discipline</b>	Analyse des <b>traits de structure</b> communs et des <b>traits de surface</b> différentiels dans les deux disciplines.	Question du transfert et de la mobilisation des ressources ( cf. partie 3)
8. Erreurs portant sur la <b>complexité propre du contenu</b>	Travail de recherche des éléments invariants entre les situations	

Exemple de travail sur l'erreur d'inattention en mathématiques :

1. Calcul des plusieurs opérations en écriture fractionnaire : après le travail l'enseignante demande aux élèves de relever les erreurs d'inattention commises.
2. Compte-rendu au tableau : oubli de signe, oubli de simplification, confusion d'opération, erreur de table de multiplication, de priorité, de technique opératoire, de recopiage... Les élèves recopient cette liste dans leur cahier et coche la ligne correspondante chaque fois qu'ils reproduisent cette même erreur.
3. première interrogation : les élèves doivent effectuer 5 calculs. Une fois les opérations effectuées, la liste des erreurs est écrite au tableau ; les élèves doivent prendre un stylo d'une autre couleur et relisent leurs travail en cherchant les erreurs par axe de relecture. Les corrections apportées comptent comme s'il n'y avait pas d'erreur. → les élèves

réalisent que plus d'attention leur permet de corriger certaines erreurs.

4. Lors des contrôles suivants, les élèves écrivent sur leur copie leurs erreurs habituelles d'inattention pour qu'ils puissent les éviter ou les corriger.

➤ **Evaluations informantes : formative et formatrice**

**1. Evaluation formative**

- Philippe Perrenoud : « *Je propose de considérer comme formative toute pratique d'évaluation continue qui entend contribuer à l'amélioration des apprentissages en cours, quel qu'en soit le cadre et quelle que soit l'étendue concrète de la différenciation de l'enseignement.* » (in *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques.* Paris, De Boeck, 1998.)
- Nécessité de proposer un travail aux élèves pour qu'ils puissent se rendre compte de leur positionnement par rapport à cette notion. Pour les les aider à faire le point sur ce qu'ils savent faire et ce qu'il leur reste à travailler :
  1. Une grille, constituée d'objectifs à atteindre (PPO) ou de critères concrétisés et décrits par des indicateurs (travail par compétences)
  2. un tableau avec les mêmes références auxquelles les élèves répondent par des phrases
  3. Construction de grilles ou de questionnement avec les élèves pour qu'ils s'approprient mieux les attentes de cet apprentissage
- Mettre en place ensuite des travaux spécifiques qui répondent aux besoins des élèves.

2. Evaluation formatrice : Jean-Jacques Bonniol et Georgette Nunziati (Georgette Nunziati, « *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice* » Cahiers pédagogiques « *Apprendre* », n°280, janvier 1990, pages 48-64)

Démarche qui s'appuie sur la démarche formative dans l'idée mais en diffère sur plusieurs points. Chaque élève a le contrôle des « *cinq phases d'une action complexe* :

- *la représentation du but ;*
- *l'anticipation sur la démarche à suivre ;*
- *la planification ;*
- *l'exécution ;*
- *le contrôle* ».

Mise en place : exemple de travail sur une dissertation de français, type Bac, en 1ère G

1. Evaluation diagnostique en début d'année : le professeur les ramasse et les étudie sans les annoter.
2. Distribution de copies parfaites de l'année précédente : élaboration d'une grille par les élèves
3. Travail sur l'évaluation diagnostique : les élèves mettent au point ce qu'ils vont devoir travailler.
4. Ce sont les élèves qui eux mêmes choisissent ce qu'ils vont travailler et dans quel ordre.

### 3) Composer les échelles descriptives

➤ **La composition d'échelles descriptives**

Notion développée par Gérard Scallon, *Evaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Paris, De Boeck, 2004.

1. **Exemple de la rédaction d'une enveloppe** : les évaluateurs se mettent d'accord sur la liste des informations qui doivent y figurer. Au niveau le plus élevé de la réussite, toutes les informations seront présentes sur l'enveloppe. Ensuite, les évaluateurs les hiérarchisent et décident quelle informations ils peuvent enlever à chaque fois. Au plus bas niveau , il n'y a plus aucune information. Ainsi l'évaluateur et l'évalue dispose de la description de la production attendue, niveau par niveau. → une seule échelle
2. **Compositions d'échelles descriptives** : composées de

- critères, qualité abstraite de la production : entre trois et cinq
  - indicateurs, éléments observables dans les production, rattachés aux différents critères : ils servent à décrire au moins quatre niveaux de réussite pour chaque critère
3. **Pour réaliser la composition d'échelles descriptives** : une équipe de professeurs (ou bien une classe) à laquelle on distribue une tâche complexe réalisée par des élèves, rédaction par exemple, copies anonymées : autant d'exemplaires que de personnes. Consigne : « *Sans communiquer entre vous, lisez et faites deux tas, les copies les mieux réussies, les autres.* » La discussion permet d'élaborer la composition d'échelles descriptives. → c'est important de partir de copies réelles, non pas des attentes du professeur.
4. **Avantages** : les compositions d'échelles descriptives peuvent être réutilisées pour chaque situation de la famille de situations. Elles peuvent servir tout au long de l'année et même les années suivantes : il suffit de faire varier le « seuil de coupure », c'est-à-dire le « seuil de réussite »
5. **Exemple**

Pour obtenir l'évaluation suivante	Ce qu'il faut être capable de faire				avis de/du	
	Lecture d'énoncé	Sens des opérations	Pratique des calculs	Rédaction	Élève	prof
blanche	Utilisation partielle de données directes					
jaune	Utilisation partielle de données directes		Une opération quelconque juste	Une phrase de présentation ou de conclusion		
orange	Utilisation partielle de données directes Une étape intermédiaire bien identifiée	Une opération bien identifiée	Une opération quelconque juste	Une phrase de présentation ou de conclusion		
verte	Utilisation partielle de données directes sans utilisation de données parasites Une étape intermédiaire bien identifiée	Une ou deux opérations bien identifiées	Une opération du problème juste	Une phrase de présentation ou de conclusion et la trace d'unités		
bleue	Utilisation de toutes les données directes et cachées Les étapes intermédiaires bien identifiées	Toutes les opérations bien identifiées	Plusieurs opérations justes	Calculs en ligne Phrases de conclusion ou de présentation des étapes de calcul avec unités correctes		
noire	Utilisation de toutes les données directes et cachées Les étapes intermédiaires bien identifiées	Toutes les opérations bien identifiées	Toutes les opérations justes	Une phrase de présentation Suite des calculs en une seule expression Phrase de conclusion avec unité correcte et arrondi correct		

Pour accéder à une ceinture, l'élève doit avoir fait tout ce qui concerne la ceinture en cause et donc un élève aura la ceinture de ce qu'il aura le moins bien maîtrisé même s'il a réussi sur toute une colonne.

➤ **La CED est issue de la pédagogie institutionnelle**

Les « ceintures de judo » ont été introduites dans l'école par le courant de la pédagogie institutionnelle, fondé par Fernand Oury dans les années 1960. But : manifester pour chacun où il en est et lui indiquer à qui il peut demander de l'aide.

➤ **Historique rapide des ceintures de judo**

➤ **Le cas particulier des langues vivantes**

➤ **Des exemples de compositions d'échelles descriptives**

**1. Exemple n°1 : composition d'échelles descriptives sur la rédaction d'un texte argumentatif (français) et d'un paragraphe argumenté (histoire-géo)**

Critères / ceintures	Pertinence et traitement du sujet	Maîtrise de la langue écrite	Maîtrise des contenus disciplinaires	Cohérence, construction, apport d'argument
<b>Blanche</b>	Hors sujet	Phrases simples Niveau de langue familier	Peu de connaissances Peu des références	Pas de paragraphes Exemple sans arguments Texte narratif, non argumentatif
<b>Jaune</b>	Sujet partiellement traité	Phrases simples Niveau de langue familier	Notions superficielles Quelques références	Présence des introduction et conclusion Confusion exemples-arguments
<b>Orange</b>	Sujet partiellement traité	Phrases complexes Quelques erreurs	Notions présentes non expliquées Quelques références	Introduction et conclusion Catalogue d'arguments
<b>Verte (souhaitée en 4ème)</b>	Sujet traité	Phrases complexes Quelques erreurs	Notions présentes non expliquées Références présentes Quelques oublis	Introduction et conclusion Paragraphes construits avec arguments et exemples
<b>Bleue (souhaitée en 3ème)</b>	Sujet traité	Un paragraphe complet rédigé Syntaxe correcte Vocabulaire adéquat	Notions présentes expliquées Références présentes, précises Quelques oublis	Introduction et conclusion Paragraphes construits avec arguments et exemples Liens logiques bien employés
<b>Noire</b>	Sujet traité et approfondi avec ouverture	Plusieurs paragraphes construits Très peu de fautes de grammaire et d'orthographe Syntaxe fluide Vocabulaire riche	Mots-clés et notions expliquées Références précises (dates) et/ou auteurs (citations)	Introduction et conclusion Paragraphes construits Liens logiques bien employés Arguments bien choisis Exemples illustratifs / pertinents Enchaînement logique des idées

**2. Exemple n°2 : composition d'échelles descriptives sur la réalisation de graphiques en sciences, niveau 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> (Travail de Valérie Gibrac, prof. sciences physiques)**

Critères / ceintures	Axes / noms des axes	Echelle	Titre	Points	Traces de la courbe
<b>Noire</b>	J'écris correctement l'échelle du graphique dans un coin de la feuille	J'écris le titre au stylo.			
<b>Bleue</b>	J'écris au stylo à l'extrémité de l'axe le symbole de la grandeur, son unité entre parenthèses.	Je choisis moi-même l'échelle	Je ne fais pas de fautes d'orthographe.	Je ne gomme pas.	Je ne gomme pas.
<b>Verte</b>	Je place seul les axes de façon à optimiser la feuille. Je note le symbole de la grandeur.	Je ne note que les graduations principales.	J'écris un titre avec la formulation « Graphique représentant ... en fonction de ... »	Je place chaque point en dessinant une croix « + » fine.	Je fais des traits (ou courbe) propres et fins.
<b>Orange</b>	J'utilise les lignes du papier millimétré. Je note le nom (en toutes lettres ou symboles) de la grandeur.	Je gradue les axes avec l'échelle donnée.	J'écris un titre reprenant l'énoncé avec l'expression « en fonction de »	Je place avec précision et proprement chaque point sans marquer les traits de construction.	Je n'oublie pas d'inclure l'origine du repère dans la droite. Ou bien je n'oublie pas le premier point. (courbe)
<b>Jaune</b>	J'utilise une règle et un crayon à papier taillé. Je note le nom en toutes lettres de la grandeur portée par chaque axe.	J'identifie bien l'axe des abscisses et celui des ordonnées.	J'écris un titre reprenant l'énoncé	Je place avec précision les points.	Je trace la droite à la règle (courbe à main levée la plus lisse possible) en passant le plus près possible de tous les points.
<b>Blanche</b>	Je dessine des axes perpendiculaires correctement orientés avec une origine commune.			Je place les points en dessinant les traits de construction.	

### 3. Exemple n°3 : composition d'échelles descriptives sur une démarche d'investigation (électrolyse) ( Travail de Valérie Gibrac, prof. sciences physiques)

Critères / ceintures	Réalisation de l'affiche	Le contenu de l'affichage	Attitude pendant la séance	Maîtrise de la langue
<b>Bleue</b>	J'ai pris l'initiative d'écrire la problématique entre le titre et le schéma.	J'ai reconnu l'expérience du cours qui est en relation avec l'exercice. Je l'ai adaptée et j'ai fait les bons choix. Ma problématique résume bien le problème posé. Mes explications sont toutes scientifiquement justes. Mon titre est en adéquation avec le sujet.	J'ai expliqué à l'oral mes points de vue. J'ai corrigé les erreurs de mes camarades et/ou j'ai tenu compte de leurs idées quand elles me paraissaient intéressantes.	J'ai formulé la problématique à l'aide d'une question ou avec une phrase commençant par un verbe.
<b>Verte</b>	Mon schéma est légendé. Les légendes sont placées proprement (flèche tracée à la règle, légende horizontale)	J'ai montré que j'ai su appliquer la propriété vue dans le cours.	Je ne me suis jamais énervé. Je n'ai jamais abandonné et j'ai essayé jusqu'au bout.	Mes légendes, mes phrases et mon titre sont écrits sans faute et utilisent le vocabulaire scientifique.

<b>Orange</b>	Mon schéma est au centre de la feuille et adapté à la taille de la feuille. Il est partiellement légendé. J'ai utilisé un crayon à papier et une règle. Le titre est écrit au stylo.	J'ai reconnu l'expérience du cours qui est en relation avec l'exercice. Je l'ai adaptée mais j'ai fait les mauvais choix.	J'ai utilisé mon cours et/ou le manuel et/ou le dictionnaire.	J'ai écrit des légendes, des phrases complètes et un titre mais j'ai fait des fautes et/ou je n'utilise pas le vocabulaire scientifique adéquat.
<b>Jaune</b>	J'ai fait un schéma sans utiliser mon crayon à papier et/ou ma règle. Ou Mon schéma n'est pas adapté à la taille de la feuille. Ou J'ai mis un titre sans l'écrire au stylo.	J'ai reconnu l'expérience du cours qui est en relation avec l'exercice. mais je l'ai recopiée sans l'adapter.	J'ai mis en place des stratégies pour trouver des indices (recherche de mots-clés, questions...)	Je n'ai écrit que des légendes et un titre mais j'ai fait des fautes et/ou je n'utilise pas le vocabulaire scientifique adéquat.
<b>Blanche</b>		L'expérience que je propose ne répond pas au problème posé.	Je n'ai parlé, pendant toutes la séance, que du travail proposé.	Mes légendes et/ou mes phrases et/ou mon titre sont incomplets (un mot, une formule chimique...)
<b>Compétences scientifiques</b>	Réaliser	Restituer	S'investir	Communiquer
<b>Nombre de tests dans le travail demandé</b>	Testé 1 fois	Testé 1 fois	Testé 2 fois	Testé 1 fois

**Remarques :**

- utilisation de la première personne du singulier : cela permet de centrer cet outil sur l'élève et son travail et oblige à décrire les attentes en terme simples et explicites ;
- réutilisation possible de la CED chaque fois qu'une situation le permet : elle doit donc être placée dans le cahier/classeur
- classement des niveaux :
  - du bas vers le haut : la qualité de la production augmente,
  - du haut vers le bas, selon le sens de la lecture
  - un gros trait noir horizontal peut représenter le seuil de coupure, en dessous duquel la production n'est pas de qualité suffisante.

**4. Exemple n°4 : les ceintures de « QSJ »**

	Présentation (soin et §)	Français (langue et orthographe)	Notions, connaissances
<b>Noire</b>	Propre, bien écrit, aucune rature.	Phrases bien construites, développées. Aucune erreur d'orthographe. Niveau de langue soutenu, voire élégant.	Toutes les notions du chapitre sont réutilisées. Pas de hors-sujet (=HS) Les phrases sont organisées par un plan, pas de retour en arrière.
<b>Marron</b>	Propre, bien écrit, aucune rature.	Phrases bien construites. Aucune erreur d'orthographe. Niveau de langue soutenu.	Toutes les notions du chapitre sont réutilisées. Pas de hors-sujet (=HS) Les phrases sont organisées par un plan, pas plus d'un retour en arrière.
<b>Bleue</b>	Propre, bien écrit, aucune rature	Phrases bien construites. Aucune erreur d'orthographe.	Presque toutes les notions du chapitre sont réutilisées (un seul oubli), un seul hors-sujet. Les phrases ne sont pas organisées.



<b>Verte</b>	Propre, bien écrit, aucune rature	Phrases bien construites. Aucune erreur d'orthographe. Toutes les phrases sont en « bon français » . 1 ou 2 « il y a » mais pas plus.	La plupart des notions du chapitre sont réutilisées. Pas de hors-sujet. Les phrases ne sont pas organisées.
<b>Orange</b>	Propre, mais quelques ratures. Pas toujours bien écrit	Phrases bien construites. Orthographe « raisonnable », notamment les accords	Plus de la moitié des notions du chapitre sont réutilisées.
<b>Jaune</b>	Trop peu de soin, mal écrit	Phrases rédigées presque toujours, très courtes. Des fautes de français plus de 10 erreurs d'orthographe	La moitié des notions du chapitre est réutilisée.
<b>Blanche</b>	Aucun soin : sale et mal écrit	Des phrases mal construites, voire pas de phrases. Enormément d'erreurs d'orthographe	1 ou 2 notions du chapitre sont reprises dans le §.
<b>Rien !</b>	Moins de quatre phrases on été écrites	Non évalué	

**Remarque :** un paragraphe est organisé quand on donne toutes les informations que l'on connaît à propos d'une notion et que l'on n'y revient plus.

#### 4) Différencier la pédagogie

Fiche de Véronique Flipo ( à la fin du document)

- Pour commencer : déterminer avec les collègues de la discipline le seuil de maîtrise *a minima* que chaque élève doit atteindre pour une compétence donnée
- Evaluation diagnostique qui permet à chaque élève de pouvoir se situer et qui indique quels compléments de connaissances ou de capacités il faut donner à ceux qui en ont besoin. (utilisation des combinaisons d'échelles descriptives)
- chaque élève construit, avec l'aide du professeur, son plan de progression individuel qui va l'amener au moins à la compétence *a minima*. → idée de la démarche formatrice
- Dans le cas de la **remédiation** ou **mise au point sur des capacités déjà étudiées** : on peut **différencier le niveau des exercices proposés** : « échauffement », « entraînement », « compétition ». Les trois niveaux sont sur la même fiche : chaque élève choisit le niveau qu'il veut travailler pour progresser (travail individuel ou en groupe)
  1. Les groupes ne peuvent poser une question au professeur que si le groupe ne sait pas y répondre.
  2. Le professeur travaille avec les groupes de niveau « échauffement » pour qu'ils aient corrigé leurs exercices.
  3. Les élèves travaillant sur le niveau « compétition » rendent leurs travaux sur copie, corrigées pour la fois suivante.
  4. Le niveau « en traînement », qui correspond en 3ème au niveau du DNB, est corrigé en classe.
- **Différencier les aides apportées aux élèves** :
  1. aucune aide pour le niveau le plus fort
  2. pour le niveau intermédiaire : une seule aide sur les connaissances, les savoir-faire ou la démarche
  3. pour le niveau le plus faible : les trois types d'aide sont disponibles. Pas dévaluation positive d'un critère pour l'élève qui a bénéficié d'une aide.
- **Différencier les productions attendues** : exemple sur *l'Enfant et la rivière*, Henri Bosco

#### 5) Travailler en équipe

- **le carrier, le tailleur de pierre, le sculpteur**

1. le carrier : palier 1 du socle : validation fin du cycle 2 (CE1) ou pas

2. le tailleur de pierre : palier 2 du socle : validation fin cycle 3 (CM2) ou pas
  3. la sculpteur : palier 3 : validation fin collège (3ème) ou pas
- CE1, CM2 et 3ème sont des indications temporelles et non des indications de réussite. Certains élèves pourront terminer de valider le palier 2 au collège. Ils progresseront plus que s'ils redoublent.

➤ **Qui fait quoi ?**

1. Travail par équipe pédagogique :
  - Lister, individuellement, les activités liées aux compétences du socle dans notre discipline.
  - Se regrouper en équipes pédagogiques pour se mettre d'accord sur « qui fait quoi ? » avec des arguments fondées sur des pratiques usuelles.
  - Plusieurs professeurs peuvent se retrouver pour évaluer le même item : ce qui est réussi deux fois sur trois peut être considéré comme acquis, voire dans certains cas, à partir du moment où la réussite a lieu dans un contexte qui n'est pas celui de l'apprentissage.
  - Validation par le professeur principal sur avis des collègues
2. Autre proposition : travailler en équipe disciplinaire
  - Se mettre d'accord sur les items de la discipline, puis sur les items concernant les autres compétences.
  - Acter les choix de chacun en équipes de classe et se répartir les items restants.

➤ **Les projets pluridisciplinaires**

Le socle commun, une approche pluridisciplinaire : binômes ou trinômes de professeurs	
Titre, thème Niveau de classe	
Description de l'activité	
Compétences su socle rencontrées	
Items disciplinaires	
Items transversaux	
Supports d'étude	
Activités décrites plus précisément	
Production attendue (individuelle ou collective)	
Evaluation	

➤ **les dispositifs relais**

**6) Valider**

➤ **Quand valider ? Une compétence, c'est comme le vélo**

Validation

- = décision collégiale de l'équipe pédagogique, incluant le professeur documentaliste et le CPE
- validation en 4ème ou 3ème
- avant fin récupération des compétences du palier 2 pour validation si ce n'est pas fait, et recueil des informations en terme de mobilisation des ressources (avant que les élèves ne soient pour certains en pleine crise d'ado) : exemple de la tenue des cahiers.
- Se mettre d'accord sur le seuil de validation (qui vont varier d'un collège à l'autre!) : question essentielle : l'élève réussit-il en situation à mobiliser ses ressources ?

➤ **Comment valider ? Le socle, c'est comme le permis de conduire**

Valider le socle, ce n'est pas atteindre un niveau a maxima, c'est avoir un niveau de maîtrise nécessaire et suffisant qui lui permettra de poursuivre ses études, de comprendre le monde dans lequel il va vivre.

Notes de lecture (M-P Laisné)

*Socle commun et compétences – Pratiques pour le collège*

Annie Di Martino et Anne-Marie Sanchez

ESF éditeur / Cahiers pédagogiques, collection Pédagogies [outils], 2011

➤ **Comment collecter et garder l'information ?**

<http://lewebpedagogique.com/carorourou/un-seul-et-unique-livret-de-competences-pour-2011-2012/>

## **Conclusion**

Il faut entraîner les élèves : nous le faisons trop peu.

Il n'y a pas de compétence tant qu'il n'y a pas de mise en œuvre des connaissances et du reste. Une compétence, c'est un « savoir en action ».

## **Différenciation et diversification pédagogiques \***

### **Objectif :**

Mettre en œuvre des situations variées pour prendre en compte l'hétérogénéité et rencontrer les différences présentes dans toute classe.

### **Des travaux différents pour répondre à :**

- des besoins différents : ils visent à répondre à une difficulté ciblée par une évaluation diagnostique. Création d'un groupe de besoin ;
- des niveaux différents : ils correspondent à des degrés d'avancée différents. Ils visent à atteindre pour tous les élèves le tronc commun attendu par les programmes, tout en continuant de faire progresser les plus performants ;
- des intérêts différents : ils correspondent à des goûts particuliers. Ils visent à rejoindre les centres d'intérêt des jeunes, à rencontrer leurs motivations.

### **Des travaux communs avec des aides**

Ils visent à rendre accessibles (et non faciles) des tâches, en fournissant des aides adaptées aux différents niveaux des élèves.

Les aides peuvent prendre différentes formes : aide d'un adulte (professeur, assistant pédagogique, documentaliste, etc.) ou d'un autre élève ; fiches de méthode, de vocabulaire, de grammaire, de bases ; cahiers de cours, manuel ; indices de facilitation fournis en cours d'apprentissage.

### **Des travaux diversifiés**

Ils visent à s'adapter aux divers modes d'approche du savoir par les individus.

### **Des entrées différentes**

Des supports pédagogiques différents : textes, images, objets, affiches, jeux, vidéos, diaporamas, transparents à rétroprojeter, utilisation du TNI, de caméscope, plateformes Internet...

Des modes de présentation différents : discours, schémas, gestes.

Des démarches différentes :

- concrète et abstraite ;
- déductive et inductive ;
- plus ou moins impliquantes.

### **Des situations de classe différentes**

Elles visent à donner du rythme au déroulement du cours et à enrichir la réflexion : expositives, dialoguées, interactives entre pairs, situation-problème, jeux de rôles, sketches.

---

\* Équipe « Pédagogies et apprentissages », DAFPEN, académie de Versailles, formation « Enseigner en classes hétérogènes ».