

Cinq focales

Épisode 5 : FAQ

Des réponses à vos interrogations

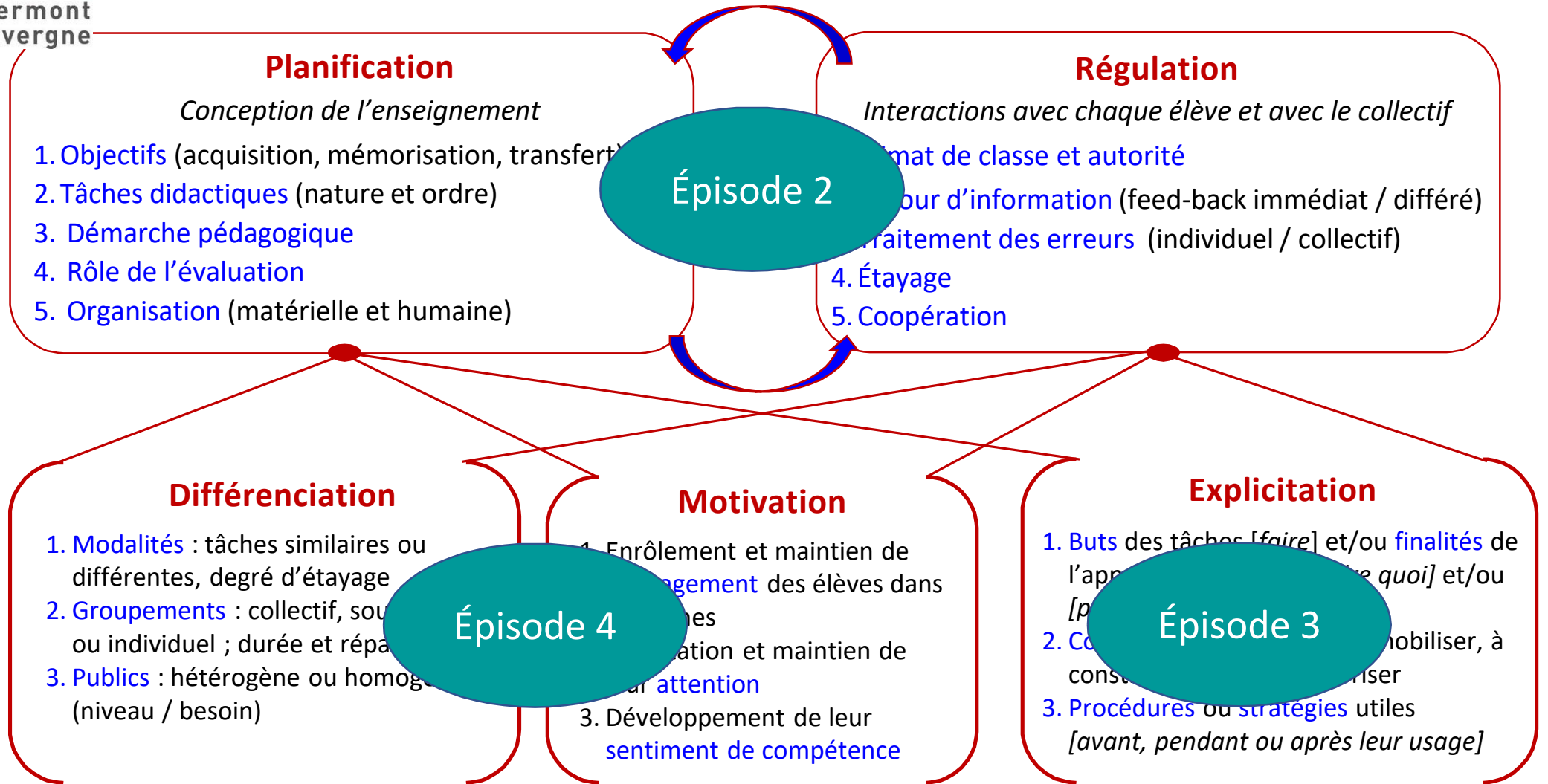
Roland Goigoux
Professeur émérite des Universités
roland.goigoux@uca.fr



Quelques précisions sur le contenu et l'usage des cinq focales

- **Q1.** « L'éclectisme pédagogique que vous prônez semble rompre avec le socio-constructivisme qui est la référence dominante en formation : ai-je bien compris ? » (*Planification, épisode 2*)
- **Q2.** « Est-ce que l'enseignement explicite est une nouvelle mode pédagogique ? Mon inspecteur n'a que ce mot à la bouche ! » (*Explicitation, épisode 3*)
- **Q3.** « Comment faire pour aider les enseignants, débutants ou expérimentés, à s'interroger sur leurs choix de démarche pédagogique ? » (*Planification, épisode 2*)
- **Q4.** « En quoi les choix de planification influencent-ils la régulation des interactions en classe ? » (*Régulation et Planification, épisode 2*)
- **Q5.** « Peut-on améliorer l'attention des élèves par des exercices ou des entraînements spécifiques ? » (*Motivation, épisode 4*)
- **Q6.** « Quelle importance accorder aux activités de mémorisation dans la préparation des séances d'enseignement ? » (*Planification, épisode 2*)
- **Q7.** « Comment favoriser la mémorisation de nouvelles connaissances ? » (*Planification, épisode 2*)
- **Q8.** « Quels conseils de différenciation apporter à des enseignants débutants ? » (*Différenciation, épisode 4*)
- **Q9.** « Les évaluations nationales n'avaient-elles pas été conçues pour améliorer la différenciation pédagogique ? » (*Différenciation, épisode 4*)

Cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement



Au prochain et ultime épisode (n°6) : les pratiques des formateurs prenant appui sur les focales

- **Q10.** « Pourquoi utiliser les cinq focales plutôt que le multi-agenda de Bucheton ? »
- **Q11.** « Les formateurs peuvent-ils tirer bénéfice des cinq focales quelle que soit leur propre conception de la formation (objectifs et modalités) ? »
- **Q12.** « Peut-on délivrer des conseils sans recommander certaines pratiques et en dévaloriser d'autres ? Le formateur de terrain peut-il (et doit-il) éviter d'être normatif ou prescriptif ? »
- **Q13.** « Comment procéder, en formation, pour conduire l'analyse collective d'une séance observée en classe (par ex. constellation) ou enregistrée en vidéo ? »
- **Q14.** « Comment utiliser les cinq focales pour élaborer un dispositif de formation continue ? »
- **Q15.** « Quelles sont les compétences professionnelles des formateurs de terrain requises pour mettre en œuvre ces dispositifs de formation ? »
- **Q16.** « En quoi les cinq focales peuvent-elles aider les formateurs à identifier les difficultés rencontrées par les enseignants débutants ? »

Question n°1

« L'éclectisme pédagogique que vous prônez semble rompre avec le socio-constructivisme qui est la référence dominante en formation :
ai-je bien compris ? »

- **Non**, il ne s'oppose pas au socioconstructivisme, il s'oppose à son **hégémonie**.
- Surtout lorsque celui-ci, mal compris, conduit à prôner en toutes circonstances une posture de retrait pour l'enseignant. Comme s'il était préférable que le professeur ne montre pas, qu'il n'explique pas, qu'il n'apporte pas de réponses...

(Idée galvaudée : un maître qui explique empêche un enfant de découvrir par lui-même)

- **Oui**, on assiste à une remise en cause des modèles pédagogiques qui dominaient la formation en France depuis 40 ans
- Oui, les enseignants doivent pouvoir choisir la meilleure démarche en fonction des élèves, de l'objet de savoir, du moment dans l'apprentissage, etc.

Choix parmi les démarches : expositive, instruction directe, résolution guidée, investigation, projet... Il n'y a pas une méthode qui soit intrinsèquement supérieure aux autres

Un bon enseignant doit aussi savoir être parfois raisonnablement behavioriste !



- **Remise en cause des dérives du constructivisme et du socioconstructivisme**

L'intérêt des pédagogies de « la découverte » ou du « projet » ainsi que le recours aux situations d'apprentissages « authentiques » ou « naturelles » et les résolutions de problèmes « ouverts » ou « complexes » sont contestés au nom du principe de **l'organisation hiérarchique des habiletés**

- **Deux principales critiques :**

1. **Défauts de planification** : fréquentation trop aléatoire, trop peu hiérarchisée, trop espacée et trop peu fréquente des savoirs visés par l'enseignement.
2. **Critique de l'habillage des situations** qui conduisent les élèves à s'égarer sur de fausses pistes cognitives et à perdre les bénéfices qu'offrent une sélection, une présentation et une organisation rigoureuses des tâches didactiques (nécessairement « artificielles »)

CF. épisode 4 sur l'attention et la motivation

- **L'argument de la démocratisation.** Les écarts entre élèves initialement forts et faibles :
 - augmentent lorsque le guidage didactique est réduit à son minimum et lorsqu'on omet l'apprentissage d'habiletés élémentaires, préalables à la résolution de problèmes complexes
 - se réduisent dans le cas d'une hiérarchisation des habiletés et d'un guidage progressif des apprentissages au sein de situations rigoureusement construites dans ce but.



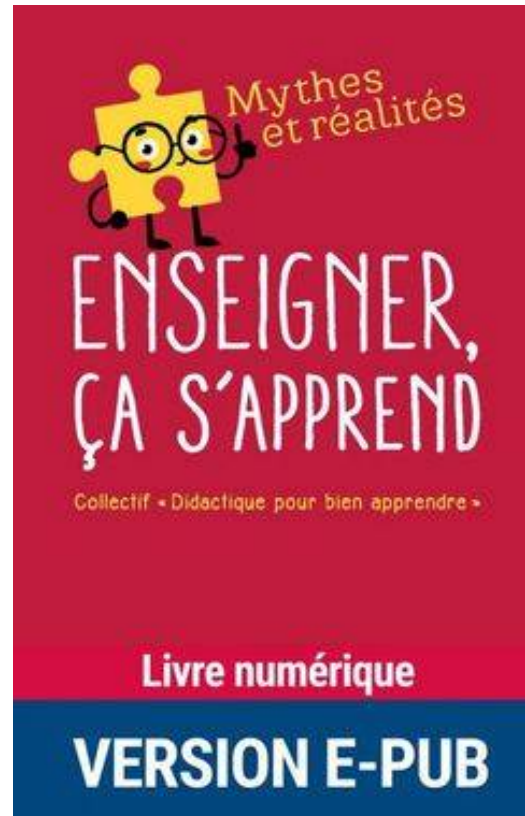
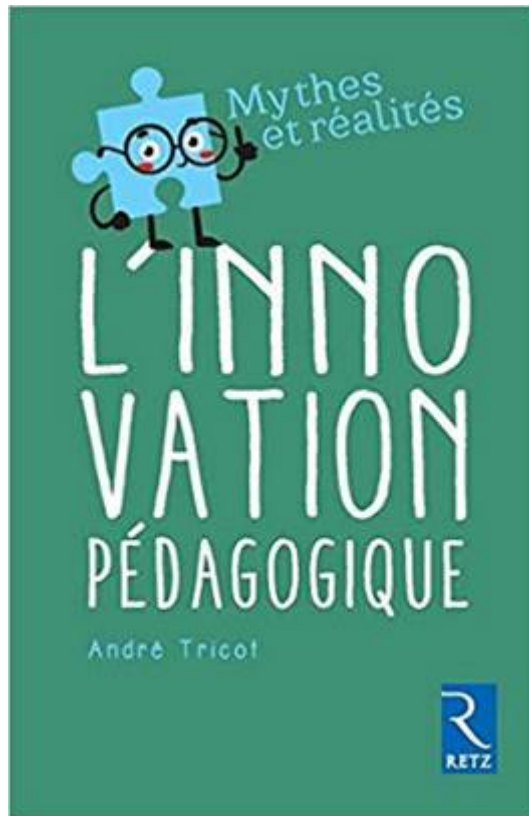
Les recommandations qui en découlent :

- Proposer un enseignement plus explicite et plus structuré, moins basé sur le tâtonnement et la découverte ou sur la résolution autonome de problèmes complexes : les démarches de type « **résolution guidée** » sont souvent de bons compromis pour concilier les bénéfices des pédagogies actives et ceux des planifications rigoureuses
- Revoir le découpage des contenus, le rythme de progression et la gradation des difficultés (tâches raisonnablement difficiles), accroître le nombre d'occasions de tester ses connaissances ...
- Pratiquer régulièrement l'évaluation formative (se tester pour mieux apprendre et renforcer son sentiment de compétence)
- Définir avec précision les objectifs : définir les compétences attendues et préciser comment l'enseignant saura si elles ont été atteintes (évaluer ce qui a été effectivement enseigné)
- Enseigner préalablement les compétences requises pour un nouvel apprentissage.
- Recourir à des situations et à un matériel plus épurés (moins distrayants); stabiliser les formats de tâches

Rappel épisode 4 (motivation) : les élèves les plus vulnérables ont besoin d'une pédagogie qui respecte une « loi d'optimum », une pédagogie qui soit à la recherche du meilleur dosage entre une forte part de connu (répétition de tâches analogues) et une moindre, mais néanmoins consistante, part de nouveauté (variabilité des contenus et/ou des tâches).



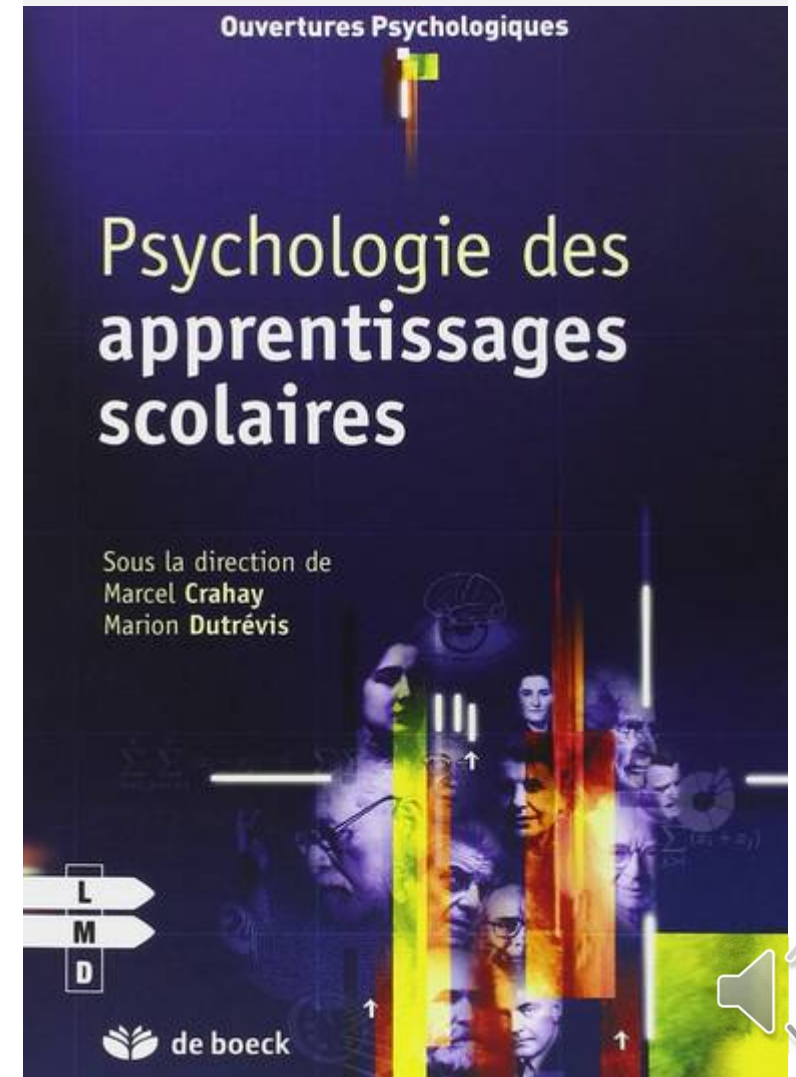
Pour aller plus loin, deux petits ouvrages de la collection
Mythes et réalités (RETZ)



Ici par exemple le chapitre :
« Enseignement constructiviste
ou enseignement direct »

9

Ou des ouvrages portant sur les
apprentissages scolaires



Question n°2

« Est-ce que l'enseignement explicite est une nouvelle mode pédagogique ? Mon inspecteur n'a que ce mot à la bouche »

L'exigence d'explicitation ne date pas d'hier mais elle était peu suivie d'effets

Deux exemples parmi beaucoup d'autres

- **La théorie de la clarté cognitive** (Downing, 1979 ; Downing et Fijalkow, 1990)

Une forte exigence d'explicitation dans l'acquisition de la langue écrite était actée dans les années 80.

« *L'acquisition de la lecture, comme sans doute celle de tout apprentissage linguistique, repose sur une activité réflexive de l'enfant relative à l'objet d'apprentissage, la langue écrite. **On ne peut apprendre sans comprendre ce qui est à apprendre.*** » (J. Fijalkow, La théorie de la clarté cognitive d'hier à demain)

- **« Lire au CP »** (Document d'accompagnement des programmes 2002, réédité en 2008)

Dans ce document, j'avais écrit en 2002 : « **Clarifier l'activité intellectuelle demandée** » (p.30)

« *Des malentendus pédagogiques peuvent parfois s'établir entre maître et élèves sur la nature de l'activité intellectuelle sollicitée par une tâche. Certains élèves peuvent être déconcertés par l'habillage des tâches proposées et s'égarer dans le traitement de contenus non pertinents par rapport à l'objectif. Un contexte trop complexe, trop chargé affectivement ou pseudo-concret, peut détourner leur attention de ce qui est jugé central par l'enseignant et les induire en erreur sur la nature de l'activité attendue. Ils réalisent alors une tâche différente de celle prévue.* »

Fijalkow, J. (2014). La théorie de la clarté cognitive, d'hier à demain. *Recherches en didactiques*, 2014/2 (N° 18), p. 45-56. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques1-2014-2-page-45.htm>

Lire au CP (cf. page 30) : https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf

Voir aussi : Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, n°148. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252



Aujourd'hui, **le succès de l'enseignement explicite** tient à la concordance entre les prescriptions de l'Éducation nationale et les conclusions de nombreuses recherches scientifiques d'orientations diverses

- Ce n'est donc pas une mode, même si ce succès repose en partie sur la confusion entre enseignement explicite et instruction directe (rappel : l'instruction directe n'a pas le monopole de l'explicitation !)
- Un enseignement plus explicite apparaît comme une réponse :
 - aux critiques sociologiques adressées aux pédagogies « invisibles » (c-à-d trop implicites)
 - aux recherches en psychologie et en sciences de l'éducation portant sur les dérives pédagogiques des applications du constructivisme et du socioconstructivisme
 - à l'émergence des politiques publiques fondées sur la preuve (*Evidence based*) promouvant l'Instruction directe (en France, le conseil scientifique de l'Éducation nationale, le CSEN).
- Bref, la conjonction de critiques de natures différentes, voire contradictoires, aboutit à un engouement qui ne doit pas masquer la diversité des définitions de l'enseignement explicite et des préconisations associées.
- Délivrer un enseignement plus explicite (cf. épisode 3) semble cependant un élément pouvant **contribuer à la démocratisation scolaire et aux défis de l'école inclusive.**



Fake news en pédagogie aussi !

Mise au point : la supériorité de l'instruction directe n'est pas établie, bien au contraire

Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning ? *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 1-18.

1. **La première méta-analyse**, réalisée à partir de 164 études, a comparé les effets de deux types de démarches :
 - a) pédagogie de la «découverte» : exploration et tâtonnement sans guidage
 - b) instruction directe

→ Les apprentissages sont meilleurs quand les élèves bénéficient de **l'instruction directe**.

2. **La seconde méta-analyse**, réalisée à partir de 360 études, a comparé les effets de trois types de démarches :
 - a) pédagogie de la «découverte aidée » (appelée «résolution guidée» en France ; cf. épisode 2)
 - b) pédagogie de la « découverte » (sans aide)
 - c) instruction directe

→ les apprentissages sont meilleurs avec **les résolutions guidées** qu'avec les deux autres démarches.
Les chercheurs soulignent le bénéfice des feedbacks, des exemples commentés, des étayages et des explications apportées lors des résolutions guidées.



Question subsidiaire : « quelle différence y a-t-il entre l'instruction directe et l'enseignement magistral traditionnel ? »

Elle est sensible aux trois premières étapes de l'instruction directe

1. Le **modelage** est procédural : il se distingue donc de l'exposé magistral des notions nouvelles
2. La **pratique guidée**
 - Le magistral est centré sur la **transmission** du contenu; il ne permet pas aux élèves de vérifier s'ils ont compris
 - L'instruction directe est centrée sur la **compréhension** du contenu et sa mise en mémoire; elle **valide** les degrés de compréhension des élèves dès cette deuxième étape
3. La **pratique autonome** (exercices et situations problèmes) : transposition et transfert ne sont progressivement introduits qu'après vérification d'une réussite



Question n°3

« Comment faire pour aider les enseignants, débutants ou expérimentés, à s'interroger sur leurs choix de démarche pédagogique ? »

Pour rompre avec les doxas, nous utilisons une démarche modeste mais efficace : comparer les gains et les pertes générés par les diverses pratiques

	Intérêts, avantages, gains*	Limites, inconvenients, pertes *
Pratique observée	+	-
Pratique alternative	+	-

* **Gains et pertes** escomptés ou observés (ou évalués), selon des critères à préciser :

- gains **pour qui ?** (le maître / les élèves)
- **à quelle échéance** temporelle ?
- en fonction de **quels objectifs**, de quelles valeurs ?



Refuser le simplisme

	Intérêts, avantages, gains*	Limites, inconvenients, pertes *
Pratique dénoncée		-
Pratique recommandée	+	

Simplisme et mauvaise foi qui consistent à passer sous silence **les intérêts de la pratique que le formateur dénonce et les limites de celle qu'il promet.**

En pédagogie, on est rarement gagnant sur tous les tableaux à la fois !

(cf. [épisode 6](#) : d'abord chercher les bonnes raisons qu'un enseignant a de faire ce qu'il fait et de penser ce qu'il pense)



Exemple de travail dirigé en formation de formateurs

Enseignement des sciences au CE2 : analyse d'une séance portant sur le rôle des muscles dans le mouvement du corps humain

A propos de la **démarche d'investigation**, ses intérêts et ses limites

Questions débattues entre formateurs

- ***Doit-on systématiquement inciter les enseignants à solliciter l'émergence des connaissances préalables* des élèves ?***
- ***Pourquoi ?***
- ***Est-ce indispensable, utile, néfaste ?***
- ***À quelles conditions ?***

(cf. épisode 2, la phase de problématisation de la démarche d'investigation,)

** Certains parlent plutôt de « représentations initiales » ou de « préconceptions » pour évoquer les connaissances que les élèves tiennent pour vraies mais qui sont fausses sur le plan scientifique*

Étape 6 : analyser les alternatives en les comparant

	Intérêts, avantages, gains*	Limites, inconvenients, pertes *
Pratique n°1 Faire émerger les connaissances initiales des élèves (→ <i>problématisation dans la démarche d'investigation</i>)	+	-
Pratique n°2 Exposer les connaissances scientifiques (→ <i>transmission par instruction directe</i>)	+	-
Pratique n°3 Guider la découverte des connaissances scientifiques (→ <i>construction par résolution guidée</i>)	+	-

* **Gains et pertes escomptés ou observés** (ou évalués), selon des critères à préciser :

- gains **pour qui** ? (le maître / les élèves)
- **à quelle échéance** temporelle ?
- en fonction de **quels objectifs**, de quelles valeurs ?



Exemple d'analyse réalisée par des formateurs en formation pour la pratique n°1

(Faire émerger les connaissances initiales des élèves)

Intérêts, avantages ou gains

• Pour le professeur

- S'informer sur les connaissances de ses élèves (évaluation diagnostique) afin de mieux concevoir son scénario didactique et l'**ajuster** aux compétences des élèves (choix des tâches « à la juste distance »)

• Pour les élèves

- **Motivation** : enrôlement dans l'étude, curiosité suscitée, meilleure représentation de l'objet de l'apprentissage (donner du « sens à l'apprentissage »)
- **Prise de conscience** de leurs connaissances et confrontation à celles des autres (comparer leurs dessins afin d'identifier leurs similitudes et différences, identifier les points d'accord et de désaccord)
- **Formulation des questions** qui en découlent (ou qu'ils se posaient auparavant) et qu'ils devront étudier dans la seconde phase (l'investigation proprement dite : expérimentation ou enquête)
- Construction d'un **esprit critique**, d'une démarche scientifique qui amène à sortir de ses croyances pour se confronter aux faits empiriques

➤ *Double hypothèse constructiviste* : les connaissances construites seront **plus solides** (c-à-d. mieux comprises et mieux mémorisées) :

1. **si** une **phase de problématisation** permet aux élèves de se poser et de formuler des questions, c'est-à-dire d'élaborer eux-mêmes un problème qu'ils chercheront à résoudre ;
2. **et si**, au terme de la **phase d'investigation**, (participation active des élèves à son élaboration et à sa réalisation) les connaissances apparaissent comme des réponses à un problème posé explicitement.

Autrement dit, si les élèves ont construit **le problème** et s'ils ont construit **la solution**.

❖ *Cette double hypothèse a-t-elle été validée expérimentalement ? Non*

Limites, inconvénients ou pertes

• Pour le professeur

- Consacrer **beaucoup de temps** à l'étude d'une notion ou d'un concept (difficulté ensuite pour « boucler le programme »); interrogation sur l'efficacité de ce choix (le rapport « coût / bénéfice », c-à-d. « temps passé / gain d'apprentissage ») [Débat : savoir perdre du temps pour en gagner ensuite?]
- Longueur et complexité du **travail de préparation** de la démarche d'enseignement + **inutilité** quand la démarche n'est pas tenue [Constat sur le terrain : « souvent les enseignants font émerger les représentations des élèves mais n'en font rien »; la suite de la démarche n'est pas articulée à la phase initiale qui, en réalité, n'est pas une phase de problématisation mais seulement une phase d'activation de connaissances]

• Pour les élèves

- Danger de **mémoriser les connaissances fausses** qui auront été montrées et explicitées à tous lors de l'étape de comparaison des productions initiales (Question : comment se prémunir contre cela ? Quand ? Lors de la phase d'institutionnalisation des connaissances ?)



Question n°4

« En quoi les choix de planification influencent-ils la régulation des interactions en classe ? »

Résultat de recherches portant sur les choix de tâches et leur influence sur les interactions en classe à l'école élémentaire

Tout se passe comme si l'enseignant cherchait (et réussissait) à construire et maintenir une dynamique d'interactions basée sur **une suite de tâches raisonnablement difficiles** de manière à faire avancer le temps didactique et à préserver l'attention des élèves.

- Ses questions, ni trop faciles ni trop difficiles, génèrent un « **taux de réponses justes** » (TRJ) très stable : **60 %** environ
- On peut conclure qu'il opère dans la zone proximale d'un élève « moyen » qu'il prenait pour cible lorsqu'il préparait sa séance (cf. [Planification](#))

(Les chercheurs parlent parfois d'élève « modèle » ou « archi-élève »)

Maurice, J. J., & Murillo, A. (2008). La distance à la performance attendue: un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. **Revue française de pédagogie**. Recherches en éducation, (162), 67-79.

Maurice, J.-J. & Murillo, A. (2010). La Distance à la Performance Attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. **Revue française de pédagogie**, 162, 67-79

Murillo, A. (2012). La Distance à la Performance Attendue : construction et intérêts d'un indicateur. **Recherches en Didactiques**, 14, 147-156

Goigoux, R., Riou, J. & Serres, G. (2015). La régulation de l'action des enseignants. **Travail et apprentissage**, 15, 66-83. <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2017-3-page-73.htm>



La dynamique des interactions maître-élèves en classe dépend donc en partie du choix des tâches proposées aux élèves

Le **taux de réponses justes (TRJ)** varie en fonction de trois paramètres :

1. la **difficulté de la tâche** choisie (plus elle est facile, plus le TRJ augmente) ;
2. les **modalités d'étayage** mises en œuvre par l'enseignant (plus les élèves sont aidés, plus le TRJ augmente) ;
3. le **choix des élèves interrogés** ou écoutés (plus les élèves choisis sont forts, plus le TRJ augmente).

Les enseignants expérimentés savent anticiper et ajuster le niveau de difficulté des tâches qu'ils proposent à leurs élèves.

→ On ne peut pas exiger cette connaissance chez les enseignants débutants !

Le formateur peut en revanche: 1) les aider à préparer la séance, 2) leur apprendre à jouer avec les 3 paramètres ci-dessus, 3) leur apprendre à gérer l'avancée du temps didactique et à modifier leur planification en cours de séance (en fonction des réactions ou des réponses des élèves)



Question n°5

« Peut-on améliorer l'attention des élèves par des exercices ou des entraînements spécifiques ? »

L'attention étudiée par les sciences cognitives

- Il existe plusieurs types de **théories cognitives de l'attention** mais toutes considèrent que l'attention permet de :
 - détecter et identifier un stimulus dans un environnement complexe
 - en former une représentation, la stocker et la manipuler en mémoire de travail
 - évaluer et résoudre un conflit entre plusieurs informations
 - se concentrer sur une tâche
 - anticiper un événement
 - interagir avec les autres et réguler ses propres émotions et son comportement
- Les sciences cognitives montrent que l'attention est un **mécanisme de filtrage** qui permet de sélectionner une information et d'en moduler le traitement; il faut donc que l'enseignant n'hésite pas à éliminer de l'information pour la **concentrer** et aider les enfants à **se concentrer** (promouvoir une pédagogie « zen » : épurée et familière)
- Les neurosciences montrent que l'attention module l'activité cérébrale grâce à trois systèmes :
 - a) l'alerte** ; l'attention est limitée et sélective (*la solliciter*)
 - b) l'orientation** ; attirer l'attention des élèves sur la bonne cible, sur le bon niveau de traitement (*attention aux doubles tâches*)
 - c) le contrôle exécutif** ; savoir autoréguler son attention



Peut-on apprendre à être attentif ?

- Les recherches sur le rôle du contexte éducatif familial et scolaire dans le développement des compétences attentionnelles montrent que les environnements chaotiques génèrent un stress qui affecte la concentration et la régulation des émotions.

Stabilité et prévisibilité favorisent les capacités attentionnelles, à l'école comme à la maison !

→ Deux pistes d'intervention

- a) Des exercices dédiés à l'entraînement de l'attention (une compétence transversale)

[cf. par exemple le projet ATOLE de J.-Ph. Lachaux].

Est-ce que les habiletés exercées lors d'entraînements réalisés sur des jeux se transfèrent sur les tâches scolaires disciplinaires ? *Non, aucun résultat probant n'a été établi.*

Cette piste pédagogique me semble une impasse comme, avant elle, les programmes d'éducation cognitive qui visaient l'enseignement de compétences générales, vides de contenus disciplinaires (cf. par exemple Feurstein et ses ateliers de raisonnement logique). L'éducabilité de l'attention est contestable car les compétences dites générales reposent en sur la connaissance des contenus, ce qui pose un problème de transfert d'un domaine à l'autre. Les élèves peuvent devenir de plus en plus attentifs durant les jeux vidéo sans progresser sur ce plan en situation d'enseignement des mathématiques !

- b) Des modalités de travail ajustées aux contenus didactiques, au niveau des élèves et favorisant l'attention

Une approche didactique, pas transversale (cf. *épisodes 3 et 4* : explicitation, environnement épuré, stable et prévisible, attention visuelle conjointe, coordination voix et pointage visuel, redondance entre l'oral et l'écrit, entre langage et image ; éviter les habillages distrayeurs, éviter les doubles tâches, etc.)

→ C'est la **priorité** pour les formateurs de terrain



Ne pas croire que les enfants sont capables de partager leur **attention**

Attraction
ou
distraction ?



Question n°6

« Quelle importance accorder aux activités de mémorisation dans la préparation des séances d'enseignement ? »

La question de la mémorisation relève en effet surtout de la planification

Planification

Conception de l'enseignement

1. Objectifs (acquisition, **mémorisation**, transfert)
2. Tâches didactiques (nature et ordre)
3. Démarche pédagogique *
4. Rôle de l'évaluation
5. Organisation (matérielle et humaine)

En effet, la qualité d'un apprentissage scolaire dépend de trois principaux paramètres :

- l'acquisition (réussite des tâches et compréhension des notions)
- **la rétention (mémorisation durable)**
- le transfert des apprentissages (utilisation dans d'autres situations, à d'autres moments)

Interrogations du formateur

- Est-ce que les enseignants débutants, sensibilisés aux questions d'acquisition ou de découverte de nouvelles connaissances, perçoivent l'importance de la rétention ?
- Leur a-t-on appris à planifier des activités favorisant la mémorisation et à en définir les conditions ?
- Est-ce que les activités de mémorisation, d'exercice et d'entraînement sont aussi valorisées en formation que les activités de construction de connaissances ? (Exemple : est-ce que les débutants osent ou sont encouragés à les montrer lors des visites d'inspection ?)



Quels équilibres suggérer entre acquisition, rétention et transfert ?

1. Certaines pratiques « traditionnelles » centrées trop fortement sur l'acquisition et la mémorisation engendrent peu de transfert.

Par exemple, lorsqu'on pousse au sur-apprentissage d'une habileté sans faire varier adéquatement les contextes d'application.

2. Certaines pratiques « novatrices » centrées trop fortement sur des objectifs de transfert provoquent de trop faibles acquisitions et / ou rétentions.

Par exemple, lorsqu'on varie trop vite et trop souvent les conditions de pratiques ou lorsqu'on sous-estime l'importance de la rétention (consolidation, mémorisation)

Quelles peuvent être les causes d'une absence de transfert ? (et comment l'améliorer ?)

- Une **insuffisante acquisition**
 - *une insuffisante mise en lien avec les connaissances antérieures (ou une insuffisance de ces connaissances)*
 - *une absence de redescription des réussites aux tâches, autrement dit une réussite sans compréhension*
- Une **insuffisante rétention**
 - *trop peu d'activités visant la mémorisation, la récupération en mémoire et l'automatisation*
 - *trop peu d'activités permettant à l'élève de tester sa mémorisation (de type rappel ou questionnaire)*
- Une **difficulté à reconnaître l'analogie entre les tâches** (tâche d'acquisition / tâche de transfert)
 - *notamment parce que la structure de surface (l'habillage de la situation) ou la consigne ont changé alors que la structure profonde est analogue*



Transfert et sentiment de compétence (focale **Motivation**)

- Pour nourrir le sentiment de compétences, il faut permettre à l'élève de réussir des tâches qui remobilisent ce qu'il vient d'apprendre (privilégier les transferts proches : ne pas aller trop vite, trop loin, trop seul) (cf. focale **Planification**)
- Il faut que l'élève se sente capable de réussir, au prix d'un effort, et que cet effort soit payé en retour. Et qu'il puisse vérifier qu'il avait raison de se croire capable. (« *Ouais!* »)
- Éviter les transferts trop éloignés, sans avoir laissé le temps aux élèves de s'assurer (et de se rassurer) qu'ils ont bien compris
- Eviter de déstabiliser trop tôt.
(De peur que leurs élèves additionnent les chèvres et les moutons qui montent à bord du navire pour trouver l'âge du capitaine, certains professeurs les maintiennent sans cesse sur le qui-vive et leur tendent des pièges avant de leur avoir permis de stabiliser les connaissances acquises.)
- « Bravo ! » plutôt que « chut ! » (cf. focale **Motivation**)



Question n°7

« Comment favoriser la mémorisation de nouvelles connaissances ? »

Comment favoriser la mémorisation de nouvelles connaissances ?

Améliorer l'acquisition en vue d'une bonne mémorisation (Encodage)

- Structurer et organiser l'information (cf. [Planification](#))
- Associer aux connaissances anciennes (cf. [Planification](#))
- Motiver le projet de mémorisation (cf. [Motivation et Explicitation](#))
- Reformuler et se questionner sur les contenus à mémoriser (cf. [Régulation](#))
- Accroître la fréquence d'exposition et de répétition (cf. [Planification](#))
- Multiplier les modalités d'encodage : langage oral, langage écrit, iconographie, corps et mouvement, etc. (cf. [Planification](#))
- Limiter les informations inutiles (cf. [Planification et Motivation / Attention](#))

Améliorer la consolidation (récupération)

- Multiplier les modalités de restitution (cf. [Planification](#))
- Multiplier les tests de récupération (jeux, quizz, schémas + feedback...) sans stress (cf. [Planification](#))
- Espacer les récupérations, réviser régulièrement (cf. [Planification](#))
- Faire le point régulièrement sur ce qui est acquis et ce qui reste à apprendre (cf. [Explicitation](#))
- Apprendre à utiliser des stratégies de mémorisation avec aides externes (ex. fabriquer des cartes mentales ; cf. [Explicitation](#))



Un exemple : mémoriser une leçon

Mémoriser une leçon ?

- Une simple exposition aux contenus est insuffisante (écouter la leçon ...)
- Relire la leçon, avec ou sans surlignage, améliore peu la mémorisation.

Plus efficace : inciter à récupérer l'information en mémoire à long terme

- Faire réciter la leçon
- Faire reformuler, schématiser
- Demander de répondre à des questions
- Tester la mémorisation (test aussitôt suivi d'un corrigé)

En résumé :

- Inciter les élèves à **récupérer en mémoire** (tests, récitations, exercices d'application, reformulation, élaboration)
- Leur permettre de **réviser des ensembles cohérents** (pas seulement la dernière leçon)
- **Évaluer fréquemment** mais à visée formative (avec très peu d'enjeu) et avec une forte clarté cognitive (Cf. [Explicitation](#))

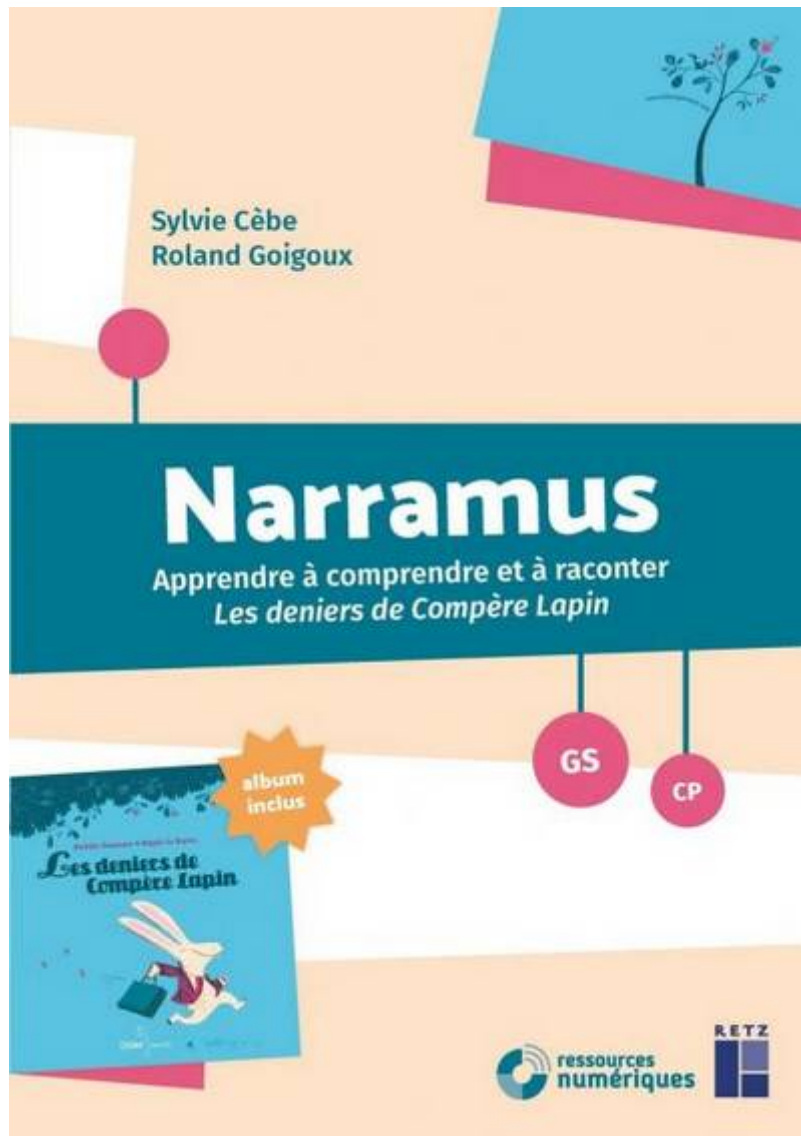


Huit principes que le formateur pourrait transmettre au débutant

(Cf. Eduscol d'après Francis Eustache)

1. **La mémoire ne retient que ce qu'elle comprend** : la base de toute mémorisation est la compréhension des données à enregistrer.
2. **La mémorisation s'inscrit dans un projet donnant du sens*** aux données à enregistrer : il n'y a pas de mémorisation efficace sans projet d'utilisation des connaissances à mémoriser.
3. **La mémoire enregistre mieux les éléments structurés** : la mémoire retient des ensembles organisés et non pas des données éparpillées. Pouvoir classer ou catégoriser est une condition de bon fonctionnement.
4. **La mémoire fonctionne d'autant mieux qu'on associe la nouvelle connaissance à une ancienne, déjà disponible** : le savoir se construit par une mise en relation des connaissances antérieures avec le nouveau savoir à acquérir.
5. **La mémoire a plusieurs accès** ; il est bénéfique d'associer plusieurs codages de la même information : visuel, auditif, verbal...
6. **La mémoire a besoin de réactivations** : une seule rencontre est insuffisante et inefficace. L'entraînement est nécessaire pour fixer les acquis. Ne pas négliger les phases de révision.
7. **La mémorisation est en lien avec les émotions.**
 - Elle est favorisée par la motivation, contrariée par le stress.
 - Les informations associées à des souvenirs positifs font l'objet d'un traitement et d'une assimilation optimisés. À l'inverse, les informations associées à des souvenirs pénibles risquent d'être bloquées dans le cortex
8. **La mémoire a besoin de pauses** (espacer les entraînements, les tests et les révisions; intercaler des nuits de sommeil)





Un exemple d'application de ces huit principes : **la mémorisation du vocabulaire dans *Narramus***

(Onze volumes publiés par Cèbe et Goigoux, éditions Retz)

Question n°8

« Quels conseils de différenciation apporter
à des enseignants débutants ? »

- **Accorder plus de temps aux élèves les moins performants**
 - Par exemple, raccourcir la séance collective et travailler seulement avec les plus faibles pendant que les autres commencent le travail autonome : reprendre les passages délicats de la leçon ou réaliser avec eux les premiers exercices que les autres effectuent seuls
- **Ne pas viser d'autres objectifs, ni modifier les tâches : apporter plus d'aides, multiplier les feed-back**
 - Les mêmes tâches mais avec un désétayage plus progressif
 - Laisser aussi aux élèves plus de temps pour apprendre, s'entraîner, s'exercer, réviser (cf. question n°9)
- **Ne pas alimenter l'illusion de l'individualisation** (notre société a fait le choix de l'école, pas du préceptorat) ce qui n'exclut pas une attention à la singularité de chaque enfant
 - Du prêt-à-porter avec différentes tailles, plus réaliste que le sur-mesure
 - Ne pas mettre la charrue avant les bœufs: les débutants doivent construire des repères sur ce qu'est le développement « normal » de l'enfant avant de pouvoir s'ajuster aux besoins spécifiques
- **Combiner différents types d'aide**
 - Cf. épisode 4

Sept familles d'aides aux élèves en difficulté

Goigoux et al. (2008)

Aide personnalisée BOEN n°25 19 juin 2008

2 heures hebdomadaires

À réviser !

- 1. Exercer**
 - Systématiser (travail intensif), automatiser
- 2. Réviser**
 - Synthétiser, préparer une évaluation
- 3. Soutenir**
 - Accompagner / observer l'élève au travail sur les tâches ordinaires, étayer leur réalisation
 - Verbaliser les objectifs, les contenus et les procédures (expliquer plus)
- 4. Préparer, anticiper**
 - Réunir les conditions de la compréhension de la future séance collective (dés)rencliation en amont
- 5. Revenir en arrière**
 - Reprendre les bases, combler les « lacunes » (compétences requises non disponibles)
- 6. Compenser**
 - Enseigner des compétences évaluées mais non enseignées
- 7. Faire autrement**
 - Enseigner la même chose, autrement (ou par quelqu'un d'autre)



Question n°9

« Les évaluations nationales n'avaient-elles pas été conçues pour améliorer la différenciation pédagogique ? »

Vous avez raison, elles ont été conçues dans ce but par le conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN)

« Les évaluations nationales de CP-CE1 permettent de **repérer les élèves en difficultés** en lecture et en mathématiques.

Ces évaluations ont été mises au point par le Conseil scientifique de l'Education Nationale (CSEN) afin d'aider les enseignants à repérer rapidement les élèves de CP en difficulté d'apprentissage de la lecture et des mathématiques et **à leur offrir des interventions pédagogiques ciblées**.

Les tests mesurent différentes **capacités qui sous-tendent** l'acquisition du langage écrit et des mathématiques.

Ils sont administrés par les enseignants à l'ensemble des élèves. L'enseignant peut ensuite consulter les résultats de ses élèves ; les élèves les plus en difficulté sont **repérés au moyen de seuils*** établis sur chaque compétence.

Des **ressources pédagogiques sont mises à disposition** des enseignants afin de les orienter vers la meilleure intervention possible.

Les épreuves étant administrées en début CP, mi-CP et en début de CE1, l'enseignant peut suivre la progression de ses élèves, et apporter une aide fondée sur leurs besoins précis à trois moments clés de leur apprentissage de la lecture. »

**Seuil d'alerte pour identifier les élèves « à besoins » et seuil de vigilance pour identifier les élèves « fragiles »*



Le CSEN avait aussi annoncé **une modalité de différenciation** pédagogique

« Les évaluations nationales de CP-CE1 ont été conçues spécialement pour faciliter la mise en œuvre de **l'approche Réponse à l'intervention** préconisant des interventions précoces et progressives en fonction des progrès des élèves [...] (Fuchs & Fuchs, 2006; Torgesen et al., 2001; Torgesen et al., 2006)

Cette approche **a déjà fait ses preuves** dans de nombreux pays en permettant de réduire les inégalités d'acquisition de la lecture.

Les évaluations nationales fournissent 3 étapes d'évaluations permettant d'identifier les élèves à besoins particuliers, de mesurer leurs progrès et **d'évaluer l'effet d'interventions pédagogiques se déroulant entre deux points de mesure.** » (Franck Ramus, CSEN, promoteur de ce projet)

<https://cognition.ens.fr/en/job/les-big-data-au-service-de-leducation-15236>



Qu'est-ce que l'approche **Réponse à l'intervention** ?

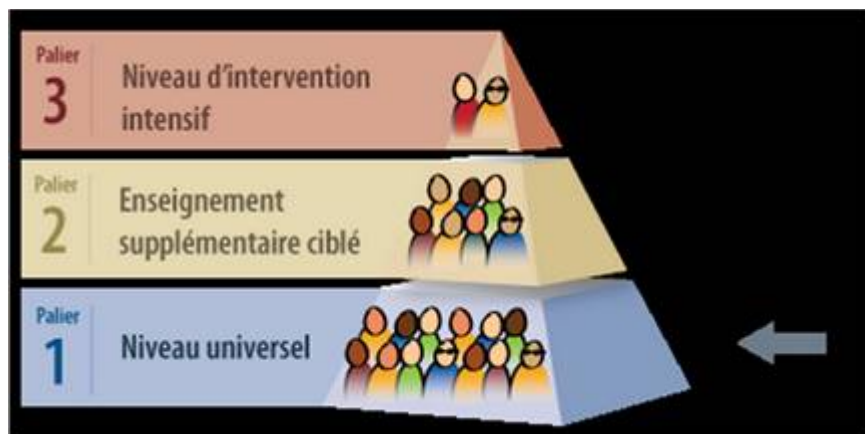
Modèle de différenciation nord-américain appelé aussi modèle d'intervention à trois niveaux (*Tiered Approach*)

Prenons l'exemple de sa mise en œuvre **dans l'Ontario** en 2016 (lecture-écriture)

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Enseignement destiné à toute la classe	Sous-groupe d'élèves (de 2 à 5) qui présentent des besoins semblables	Sous-groupe d'élèves (de 1 à 3) qui présentent des besoins semblables
90 minutes par jour En collectif avec des groupements ponctuels en fonction des intentions pédagogiques et du soutien à apporter aux élèves	De 20 à 45 minutes supplémentaires (selon l'âge des élèves) De 3 à 5 fois par semaine (selon les besoins des élèves) Cycle de 8 à 15 semaines	De 20 à 45 minutes supplémentaires (selon l'âge des élèves) De 4 à 5 fois par semaine (selon les besoins des élèves) Cycle de 8 à 15 semaines

En France, les niveaux 2 et 3 devaient être réservés aux élèves dont les progrès étaient jugés insuffisants : les élèves dits « fragiles » (niveau 2) et ceux « à besoin » (niveau 3), soit environ 20 % des élèves.





Modèle d'intervention à 3 niveaux
Réponse à l'Intervention (RAI)



En France

- Les niveaux 1 et 2 auraient du être assurés par les maitres ordinaires, titulaires des classes, le niveau 3 par des maitres spécialisés
- La différenciation pédagogique devait s'appuyer sur les évaluations nationales et la définition des deux seuils.
- Elle aurait du reposer sur la construction d'interventions ciblées sans attendre que les difficultés s'installent.
- Du temps supplémentaire aurait du être alloué aux élèves « fragiles » et « à besoin » (au moins deux heures hebdomadaires; type « aides personnalisée » en 2008)
- Des ressources pédagogiques complémentaires auraient du être créées.



Mais il y a loin de la théorie à la pratique...

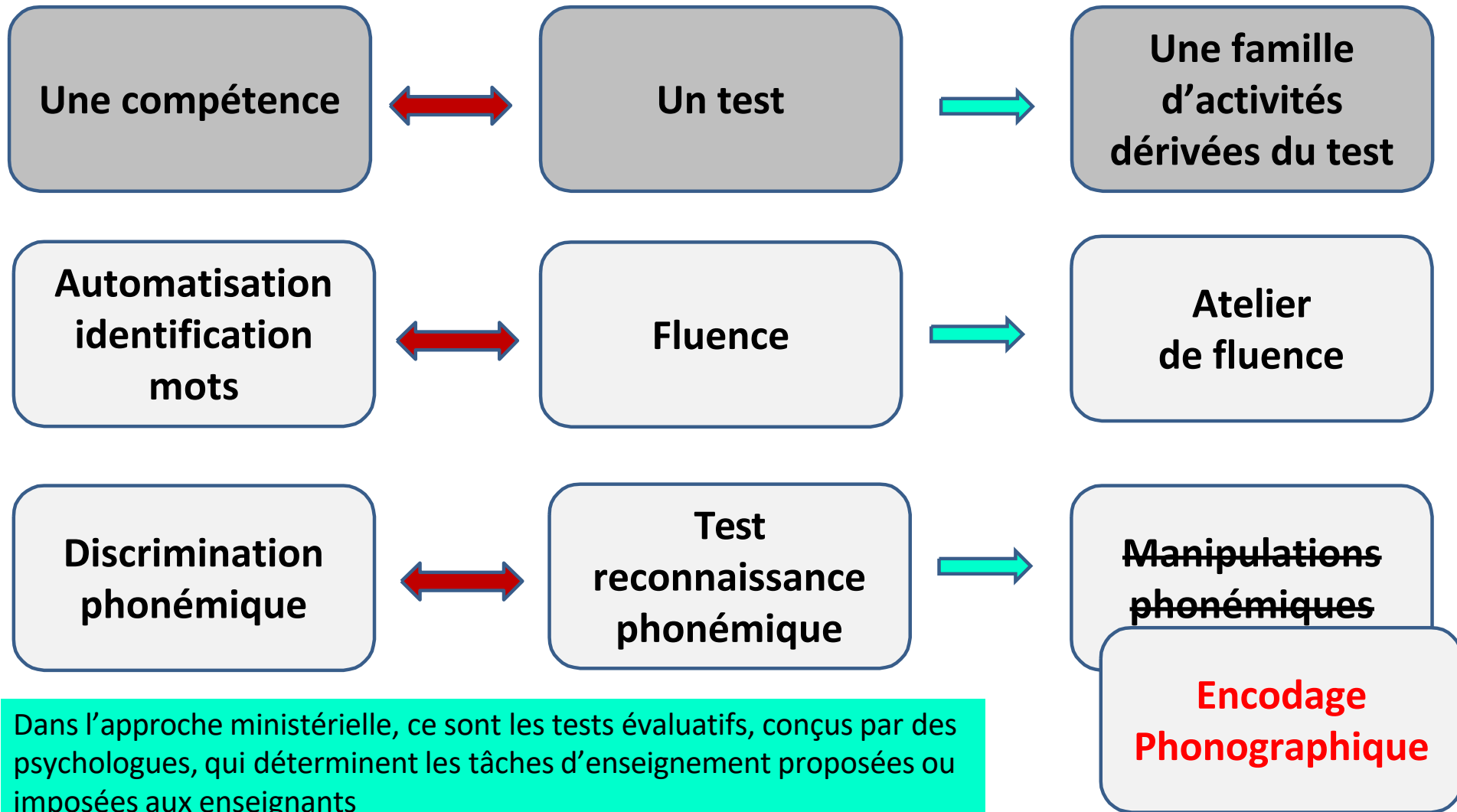
Rien ne s'est passé comme annoncé et les médias n'y ont vu que du feu

- **L'approche « Réponse à l'intervention »** n'a pas été reprise par le ministère de l'Éducation nationale. Le CSEN est si ignorant des réalités du terrain qu'il n'a pas compris que le MEN ne donnerait pas suite à un dispositif de détection de besoins impliquant des interventions supplémentaires. Le MEN a seulement utilisé les évaluations pour sa communication politique et pour mettre la pression sur les enseignants.
- **Le cadre nécessaire à la remédiation n'a pas été construit.** Pour s'engager dans un dispositif de réponse à l'intervention, il fallait pouvoir offrir plus de temps de travail aux élèves faibles, encadré par les maitres titulaires des classes. Or les 2 heures d'aide personnalisée ont été supprimées et les APC, insuffisantes, sont trop peu utilisées pour ça.
- **Les enseignants n'ont pas consulté les ressources** (cf. le rapport de l'IGEN) **et, quand ils l'ont fait, ils ont découvert que les propositions de remédiation annoncées étaient inexistantes ou dérisoires.**
 - Eduscol propose seulement de refaire la même chose que ce qui est déjà préconisé dans le guide orange.
 - Le CSEN promeut ses propres logiciels de lecture pour des entraînements autonomes sur tablette (malgré les preuves récentes de leur inefficacité à l'école)
- Le CSEN sous-estime les compétences professionnelles des enseignants et leur capacité à observer les élèves au travail. **Or, c'est en aidant un élève à réaliser les tâches scolaires que l'enseignant identifie ses acquis et ses difficultés et qu'il évalue sa marge de progression.** C'est la compréhension de ce que l'élève peut réussir avec son aide (ZPD) qui permet à l'enseignant de planifier la progressivité des apprentissages, ce n'est pas la lecture des résultats à de tests standardisés réalisés seul, sans interaction avec l'adulte.



- **Certaines évaluations, en raison de leur nature et du mode de passation, n'étaient pas fiables pour certains élèves** : leurs résultats ne concordent pas avec celles des professeurs. (La plupart ne faisaient que confirmer ce que les maîtres savaient déjà à propos de leurs élèves.)
- **Les épreuves nationales étaient incomplètes : par exemple absence d'évaluation des compétences d'encodage et d'écriture** (calligraphie, copie et « essais d'écriture » des programmes 2015)
Danger : négliger les compétences non évaluées (absence de recommandations et de remédiations dans ce domaine)
- **Le seul mode de remédiation suggéré était critiquable car il reposait sur une approche linéaire :**
une compétence ↔ un test ↔ une remédiation
Danger : une réponse inadéquate. Par exemple :
 - plus de phonologie pour compenser des difficultés phonologiques alors qu'il faudrait plus de phonographie (des activités d'encodage, pas de la phonologie pure)
 - plus de décodage pour compenser des difficultés de décodage alors qu'il faudrait aussi plus d'encodage
- **L'hypertrophie des composantes évaluées s'exerçait au détriment des autres** : décodage au détriment de l'encodage, laminage des autres disciplines au seul profit du Français et des mathématiques, etc.
Danger : enseigner seulement l'évaluable (par ex. la fluence)
- La **Réponse à l'intervention** est un rêve éveillé du CSEN qui ignore tout des réalités du terrain scolaire.

L'illusion d'une continuité entre psychologie et pédagogie



Illusion déjà dénoncée en formation initiale des IEN 1^e degré en 2005 (Cours de R. Goigoux à l'ESN)

8. Éviter l'**illusion de linéarité** illustrée par le schéma ci-dessus (ligne horizontale bleue) : ne pas laisser croire qu'à chaque compétence correspond une tâche prototypique et, réciproquement, qu'à une tâche d'évaluation correspond une compétence. Les relations entre tâches d'évaluation et compétences sont beaucoup plus complexes : plusieurs compétences sont en jeu dans une tâche, plusieurs tâches sont souvent nécessaires pour identifier le niveau de compétence atteint par l'élève.
9. De la même manière, ne pas laisser s'installer l'**illusion d'une linéarité entre tâche d'évaluation et tâche de remédiation**. Comme si remédier c'était transformer la tâche d'évaluation échouée en une tâche d'enseignement. Le constat d'échec ne renseigne que très partiellement sur les principales pistes de travail à retenir (cf.

*En 2005 déjà : « Des difficultés en phonologie à l'entrée au CP ne doivent pas nécessairement conduire les maitres à ajouter des tâches **purement phonologiques** (logique étriquée d'une remédiation mal conçue : enseigner en s'inspirant des tâches d'évaluation). Il est plus pertinent d'utiliser des **tâches phonographiques** (c'est-à-dire d'encodage) qui aident les élèves à mettre en relation les unités de l'oral avec celles de l'écrit et ainsi à mieux les discriminer et les mémoriser.*

Rappel : les compétences phonologiques sont à la fois cause et conséquence de l'apprentissage de la lecture/écriture »

L'histoire pédagogique est un éternel recommencement !

Notre institution n'apprend pas de ses erreurs

