

Mise en œuvre du Choc des savoirs

Constitution des groupes

&

Enseignement dans les groupes à effectifs réduits

Principes

A partir de la rentrée 2024, l'organisation des enseignements de français et de mathématiques en groupes de besoins offre la possibilité d'ajuster la composition des groupes, en tenant compte de la structure propre à chaque établissement (effectif total, nombre de classes, nombre de groupes), des besoins des élèves, et des finalités d'apprentissage.

Dans les établissements qui disposent d'un nombre de groupes supérieur au nombre de classes, il est possible d'ajuster l'effectif de chaque groupe au regard des besoins des élèves. Des groupes à effectifs réduits peuvent ainsi être constitués pour accompagner plus efficacement certains élèves¹ sur une période donnée.

Constituer des groupes en fonction des besoins des élèves

La constitution des groupes, et tout particulièrement la constitution des groupes à effectifs réduits, doit faire l'objet d'une vigilance particulière : il convient d'éviter l'assignation de certains élèves à un groupe qui serait identifié comme celui des élèves dits « en difficulté ». C'est pourquoi les groupes sont recomposés régulièrement, en faisant varier les critères qui permettent de les constituer : si l'on peut constituer les groupes au regard du niveau d'acquisition d'une compétence particulière (par exemple, en regroupant les élèves faibles lecteurs, pour leur permettre de progresser en fluence dans un groupe à effectif réduit), on peut aussi se fonder sur le niveau de maîtrise des compétences psycho-sociales (par exemple, en regroupant des élèves qui redoutent de prendre la parole devant la classe, des élèves performants mais qui, persistant dans une posture scolaire, peinent à entrer en écriture, des élèves qui sont gagnés par le stress en situation d'évaluation, des élèves qui ne parviennent pas à collaborer efficacement au sein d'un groupe, etc.). Constituer des groupes de besoins ne revient donc pas à regrouper des élèves dont les résultats chiffrés sont fragiles en français ; certains élèves, performants au regard de leurs résultats, peuvent aussi bénéficier d'un temps d'enseignement en groupes à effectifs réduits, à la mesure de leurs besoins. Ponctuellement, on peut aussi constituer les groupes en fonction des appétences des élèves, par exemple en proposant aux élèves de choisir, parmi une sélection (3 groupes, 3 romans de chevalerie différents), l'œuvre intégrale qu'ils souhaiteraient étudier.

En tout état de cause, les groupes sont constitués de manière concertée², en se fondant sur un faisceau d'indicateurs : résultats des élèves aux évaluations nationales, aux évaluations menées en classe, connaissance globale des élèves et prise en compte de leur individualité et de leurs appétences.

L'organisation des enseignements de français et de mathématiques en groupes de besoins ne signifie pas la fin de l'hétérogénéité. Elle permet de mieux la réguler et d'y répondre de façon adaptée, selon les périodes et les objectifs. Si l'on peut constituer, ponctuellement et en fonction d'objectifs précis, des groupes relativement homogènes, le maintien d'une forme d'hétérogénéité dans les groupes

¹ cf. Exemples d'organisations des groupes présentés dans le *Vademecum* (p. 10) publié sur *Eduscol*.

² « L'organisation des groupes relève de la compétence du chef d'établissement, en concertation avec les professeurs » (*Vademecum*, p. 9). Au-delà de l'expertise des professeurs de lettres et de mathématiques, l'ensemble de la communauté éducative peut contribuer à la composition des groupes, en se fondant sur la connaissance fine que l'on peut avoir d'un élève en croisant les regards.

présentera des avantages dans bien des cas, pour maintenir une dynamique de travail fructueuse en favorisant la coopération entre les élèves.

Adapter son enseignement aux besoins

La recherche en sciences de l'éducation a montré que les progrès des élèves sont fortement corrélés à l'ajustement des pratiques d'enseignement en fonction de la composition du groupe-classe. Autrement dit, la réflexion sur la composition des groupes doit s'accompagner d'une réflexion sur les modalités d'enseignement (conception didactique, différenciation, gestes professionnels et posture de l'enseignant) les plus efficaces pour répondre aux besoins des élèves, notamment les plus en difficulté.

Ce que dit la recherche³

Avoir une difficulté, c'est ... (cf. travaux d'André Tricot) :

- manquer de connaissances ;
- être en surcharge cognitive ;
- ne pas réussir à utiliser une connaissance que l'on possède, dans une situation particulière ;
- ne pas traiter l'information au bon niveau ;
- prendre du « retard » sur des apprentissages implicites ;
- ne pas vouloir travailler dans une institution, ne pas reconnaître cette institution, ou ses savoirs, comme pertinents ;
- ne pas parvenir à dissiper les malentendus sociaux et cognitifs ;
- avoir un statut de mauvais élève, être persuadé que l'on va échouer ;
- ne rien faire plutôt que de risquer de montrer que l'on a échoué ;
- ne faire que ce que l'on est certain de réussir ;
- ne pas savoir gérer sa propre activité (ne pas savoir comment faire, ne pas savoir planifier, ne pas savoir réguler son activité, ne pas réussir à changer de façon de faire, utiliser des stratégies stéréotypées, peu dépendantes de la tâche, ...).

► On constate que certaines difficultés ne relèvent pas de lacunes scolaires, mais de l'attitude ou de la croyance de l'élève, de la confiance qu'il place dans l'institution, et de l'estime de soi.

Que font les élèves en difficulté ? (cf. travaux de Dominique Lerch)

- ils se découragent rapidement (décision rapide d'arrêt du travail, liée au manque de confiance et de succès préalables) ;
- ils persistent dans des stratégies inefficaces (absence de réflexion sur le choix de la stratégie de résolution, absence de contrôle de la stratégie de résolution, dépendance aux stratégies de résolution que l'on pense, à tort, adaptées à la catégorie du problème traité, méconnaissances de stratégies de résolution alternatives).

³ Nous nous appuyons ici sur la synthèse de travaux de recherche publiée en 2013 par la Direction générale de l'enseignement scolaire (« Pratiques d'enseignement et difficulté scolaire. Synthèse de travaux de recherche », disponible en ligne sur *Eduscol*), et sur le contenu d'un atelier animé par Madame Françoise Fliche, IGESR (collège Expertise disciplinaire et pédagogique de l'IGESR, groupe Mathématiques), dans le cadre du Séminaire national des IA-IPR de lettres et de mathématiques du 16 mai 2024.


Au contraire, que font les élèves performants et efficaces ? (cf. travaux de Joshua L. Howard et al., 2000)

- ils se représentent le problème, et cherchent à comprendre la question avant d’y répondre ;
- ils ont conscience des opérations mentales requises pour résoudre le problème, et s’interrogent sur les stratégies à mettre en œuvre pour ce faire, ils peuvent verbaliser ces stratégies ;
- ils décomposent le problème en sous-tâches et évaluent l’exécution de chacune de ces sous-tâches avant de passer à la suivante.

Stratégies susceptibles de faire progresser un élève qui rencontre une difficulté

Dans cette ressource, nous ne revenons pas sur ce qui relève de la conception didactique (choix des objectifs et des finalités d’apprentissage, maintien d’exigences élevées pour tous, élaboration de la progression), ni sur les principaux leviers de la différenciation⁴.

Nous présentons ici une synthèse des principales stratégies d’enseignement qui permettent de faire progresser efficacement les élèves :

Points de vigilance	Stratégies d’enseignement efficace
	
Rôle et place de l’oral en classe⁵	
<ul style="list-style-type: none"> - Dans un groupe-classe, les élèves performants ont tendance à monopoliser la parole, au détriment des élèves les plus en difficulté, qui restent en retrait par peur de l’erreur. - Les élèves qui prennent la parole en classe s’adressent généralement à l’enseignant plutôt qu’à l’ensemble des élèves. Leur propos est souvent inaudible de leurs camarades, ce qui peut démobiliser une partie du groupe-classe au fil de la séance. - Lorsque des élèves en difficulté prennent la parole en classe, l’enseignant peut être tenté de reprendre la parole après les avoir écoutés, pour reformuler le propos, voire le préciser, l’amender ou le corriger. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Renforcer le climat de confiance au sein de la classe. ☞ Renforcer les interactions orales (entre le professeur et les élèves, et, surtout, entre les élèves). ☞ Instaurer et maintenir un climat d’écoute mutuelle. ☞ Systématiser les pratiques de reformulation : solliciter un ou plusieurs élèves pour reformuler ce que le professeur ou son camarade vient de dire. ☞ Encourager les élèves les plus en difficulté à prendre la parole, les solliciter fréquemment. ☞ Accorder une place centrale à la pédagogie de l’erreur, au sein de la classe : valoriser l’erreur comme un levier d’apprentissage, bénéfique pour tous. <p>Pour progresser, les élèves doivent prendre part activement aux apprentissages. Les pratiques de reformulation permettent aux élèves d’acquérir du lexique, d’affiner leur</p>

⁴ Sur ces questions, on se reportera utilement au *Vademecum* et aux propositions pédagogiques publiées sur *Eduscol*, ainsi qu’aux ressources mises en ligne sur le site académique – lettres (rubrique Français collège > Choc des savoirs).

⁵ Sur la place de l’oral en classe, on pourra consulter avec profit la ressource « Les pratiques orales au service des apprentissages dans l’enseignement des mathématiques » publiée sur le site de l’académie de Nantes : https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/les-pratiques-orales-dans-lenseignement-des-mathematiques_1643891005349-pdf?ID_FICHE=430869&INLINE=FALSE

	pensée et leur propos. Les échanges entre les élèves contribuent à la progression de tous.
Posture du professeur & pratiques pédagogiques⁶	
Face à des élèves en difficulté, le professeur peut être tenté de rester dans une posture de contrôle, qui se manifeste par un pilotage serré des tâches (enseignement magistral, monopolisation de la parole, guidage excessif ou sur-étayage, tendance à donner la réponse ou à <i>faire</i> à la place des élèves).	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Varier les postures d'enseignement : posture de contrôle, posture d'accompagnement, posture de lâcher-prise. ☞ Permettre aux élèves de procéder par essais et erreurs, et valoriser l'erreur comme un levier d'apprentissage. ☞ Développer les pratiques coopératives au sein de la classe ; en particulier, développer l'apprentissage par les pairs dans les groupes hétérogènes. <p>La posture de l'enseignant et sa manière de communiquer avec les élèves jouent un rôle déterminant dans les progrès qu'ils font.</p>
Enseignement explicite⁷	
Les élèves en difficulté ne maîtrisent pas toujours les stratégies adaptées pour résoudre un problème, ou ils emploient des stratégies inadéquates, faute de s'interroger sur la meilleure stratégie à employer ou faute de contrôler leur activité.	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Mobiliser les ressources de l'enseignement explicite (présenter au préalable des modèles de résolution d'un problème, verbaliser les stratégies à employer, notamment). ☞ Organiser des temps collectifs, avant la mise en activité des élèves, pour vérifier qu'ils sont capables de reformuler précisément les consignes et de présenter les stratégies de résolution à mobiliser en priorité. ☞ Veiller à ce que les élèves verbalisent systématiquement les stratégies qu'ils emploient pour leur permettre de les conscientiser et de les automatiser. ☞ Séquencer les tâches complexes, en organisant le travail des élèves par étapes. ☞ Rendre cohérente et explicite la progression de la séquence d'enseignement-apprentissage en soignant l'entrée dans les apprentissages (reformulation, par les élèves, des objectifs et des finalités d'apprentissage de la séquence, rappel des étapes précédentes) et le bilan des apprentissages (reformulation, par les élèves, de ce qu'ils ont appris et appris à faire), à chaque séance. S'assurer, régulièrement au cours de la séance, que les élèves font le lien entre les activités proposées et les objectifs visés à court, moyen et long termes.

⁶ Sur les postures de l'enseignant et les gestes professionnels, on se reportera utilement aux travaux de Dominique Bucheton.

⁷ Pour aller plus loin, on consultera avec profit le dossier de l'Institut français de l'Éducation consacré à l'enseignement explicite (en ligne : <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite>)

	<p>L'enseignement explicite permet de conscientiser des stratégies de résolution des problèmes et de les automatiser ; il permet de développer la métacognition, la confiance et l'autonomie des élèves.</p>
<p align="center">Sentiment d'efficacité auto-perçue <i>ou</i> sentiment de compétence des élèves⁸</p>	
<p>Certains élèves en difficulté progressent peu, faute de se sentir capables d'effectuer les tâches qu'on leur propose. Ils manquent de confiance, ont peu d'estime d'eux-mêmes, et se découragent avant même d'entrer dans les apprentissages.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Proposer aux élèves des tâches situées dans leur zone proximale de développement. ☞ Séquencer le travail proposé, en articulant des objectifs de maîtrise à long terme et des sous-objectifs accessibles à court terme. ☞ Proposer aux élèves, même en difficulté, de résoudre des tâches complexes. ☞ Mettre les élèves en activité ; accompagner le travail des élèves au fil de l'eau, par des <i>feedbacks immédiats</i>, valoriser les essais, les erreurs et souligner les réussites. ☞ Mettre les élèves en confiance, par exemple en commençant la séance par reprendre un exercice déjà traité et corrigé à la séance précédente. <p>La recherche en sciences de l'éducation a montré que plus le sentiment de compétence des élèves est élevé, plus ils progressent rapidement.</p> <p>Se focaliser sur les progrès immédiats des élèves, même modestes, plutôt que sur des résultats lointains et hypothétiques est particulièrement important pour les élèves convaincus de leur inefficacité personnelle, qui ont besoin de la démonstration répétée qu'ils disposent de tout ce qui leur est nécessaire pour réussir.</p>
<p align="center">Rôle et place de l'évaluation⁹</p>	
<p>Contrairement aux idées reçues, la recherche en sciences de l'éducation a montré :</p> <ul style="list-style-type: none"> - que les élèves ne progressent pas nécessairement plus rapidement lorsqu'ils sont évalués fréquemment de manière formelle ; 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Développer l'évaluation <i>au fil de l'eau</i> pour ajuster constamment son enseignement aux besoins des élèves, sans recourir nécessairement à des évaluations sous forme de devoirs formalisés. ☞ Focaliser l'attention des élèves sur le processus d'apprentissage et sur leurs progrès, et éviter de présenter l'évaluation comme une finalité d'apprentissage.

⁸ Sur le sentiment d'efficacité auto-perçue, on lire avec profit l'article de Benoît Galand et Marie Vanlede, dans la revue *Savoirs* (2004/5 HS) : « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? »

⁹ Sur la question de l'évaluation, voir notamment : Gilles Baillet, Jean-Marie De Ketele, Léopold Paquay, Claude Thélot (2008), *Evaluer pour former*, De Boeck Supérieur ; Olivier Sauret, Marie-Camille Coudert (2023), *Evaluons mieux, corrigeons moins. L'évaluation constructive pour développer la motivation et les compétences*, ESF Sciences humaines.

<p>- que la pression de l'évaluation n'est pas un facteur déterminant dans le maintien des élèves dans les apprentissages.</p>	<p>☞ Donner une place accrue à l'évaluation formative, et différer autant que possible l'évaluation sommative pour laisser aux élèves un temps raisonnable pour progresser.</p>
--	---