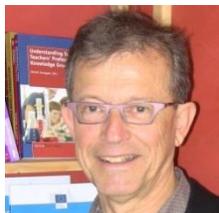


ARTICULATION DES DIFFÉRENTS MOMENTS DANS LA CLASSE

QUEL ÉQUILIBRE TROUVER DANS LA GESTION DU TEMPS DE CLASSE (INDIVIDUEL, TRAVAIL EN GROUPES, CLASSE ENTIÈRE...)?



Michel GRANGEAT

Professeur émérite de l'université de Grenoble Alpes, France (ESPÉ)

Je vais traiter en deux parties la question : « Gérer le temps de la classe : trouver un équilibre entre temps collectifs, travaux en groupes et travaux individuels, entre temps de transmission des connaissances, d'application et de tâches complexes. » Dans la première, j'identifie les apports de la littérature concernant les différents temps de la classe. Dans la seconde, je montre, à travers des résultats de mes travaux en quoi l'évaluation formative permet de soutenir l'équilibre de ces temps.

1. Quatre manières de gérer l'équilibre des temps de classe

Les travaux sur le temps de classe portent sur l'augmentation du temps d'apprentissage des élèves ou du temps d'enseignement des professeurs. Ceux sur l'équilibre des temps de classe consistent, soit à combiner des temps de classe en collectif avec des temps en groupes restreints, soit à réorganiser les différents temps de la classe elle-même. Je vais explorer ces quatre possibilités.

1.1. Augmenter le temps d'apprentissage des élèves

L'idée est que plus le temps d'apprentissage est long plus les élèves peuvent apprendre. Ces actions visent donc les élèves qui ont de faibles performances ou qui appartiennent à des catégories sociales défavorisées. Deux approches sont distinguées pour mieux équilibrer les temps de la classe :

- combiner ces temps avec les temps hors la classe, sous la responsabilité d'autres professionnels que les enseignants ;
- augmenter le temps scolaire, en plaçant des enseignements durant les vacances ou en fin d'après-midi.

L'étude de cas conduite par Di Giacomo, *et al.* (2016) montre l'intérêt de combiner les temps des apprentissages dans et hors la classe, sous certaines conditions :

- de solides fondements scientifiques appuyés sur un recueil de données sur les apprentissages des élèves de l'école concernée et sur des interventions de chercheurs ;
- un tutorat continu des enseignants ;
- une diversité de modes d'étayage des élèves et d'intervention de personnels de soutien, notamment en ce qui concerne la progression scolaire et l'orientation professionnelle.

1.2. Augmenter le temps de travail des enseignants

L'idée est que l'intensification de la coopération entre enseignants fera émerger une culture scolaire plus efficace pour tous les élèves. Une étude de cas a été conduite par Pfeiffer *et al.* (2008), dans une région d'Allemagne. Les enseignants ont à passer 35 heures par semaine dans leur établissement, 21 heures d'enseignement et 14 de préparation et de coopération avec leurs collègues.

La comparaison de l'évolution de 3 écoles entre la mise en place de la réforme et au bout d'une année montre, d'une part, un bénéfice pour les élèves des catégories sociales défavorisées et, d'autre part, une amélioration de la culture enseignante. Le travail individuel des professeurs à la maison diminue au profit du travail coopératif, de l'aide aux élèves et du lien avec les familles. Il faut noter que les habitudes n'ayant pas changé la première année, l'impression de surcharge était très forte.

1.3. Individualiser le temps selon les besoins des individus

L'approche par individualisation se réfère largement à la méthode clinique médicale : identifier l'écart des individus à la population ordinaire, diagnostiquer les difficultés, proposer un traitement et l'adapter en fonction de la réponse du sujet, jusqu'à avoir surmonté les difficultés.

Cette approche est développée dans de nombreux états américains sous le label Rtl (*Response to Intervention*) et concerne essentiellement les élèves ayant de grandes difficultés cognitives ou comportementales ou qui sont en situation de handicap. Selon Jimerson, *et al.* (2008), l'efficacité de cette approche dépend de la pertinence du diagnostic de départ ainsi que de l'expertise et de la coordination des différents intervenants autour de l'élève. L'expertise des professionnels doit leur permettre de combiner une approche adaptée au plus près des difficultés particulières de chaque élève avec l'application de remédiations standardisées.

1.4. Diversifier le temps de la classe

L'approche la plus documentée par la recherche est celle de l'enseignement efficace et explicite consistant à rendre visible les processus implicites qui sous-tendent les différents temps de la classe. Ces processus implicites sont souvent étrangers aux élèves issus des catégories sociales éloignées de la culture scolaire et, de ce fait, constituent des accélérateurs d'inégalité dans l'école elle-même.

Je ne détaillerai pas cette approche présentée par ailleurs dans cette conférence et je vais concentrer mon propos sur l'équilibre qu'elle propose entre les différents temps de la classe. Pour ce faire, je m'appuierai sur la démarche *Visible Learning* [VL] définie par Hattie (2012) que je compléterai avec les travaux du Conseil scientifique de l'enseignement scolaire [CS] à propos du travail personnel de l'élève et sur les résultats du projet ASSIST-ME et du LéA EvaCoDICE que j'ai dirigés [MG].

1.4.1. Avant la classe

La gestion des temps de la classe débute au moment de l'anticipation, de la préparation de la séquence. Trois facteurs permettent de gérer leur équilibre :

- avoir une idée claire des compétences visées et des critères pour les identifier. [VL] ;
- décrire les critères selon quatre niveaux de maîtrise des compétences visées. [MG] ;
- prévoir les moments clés de la séance et notamment ceux de la compréhension des consignes et de l'appropriation des méthodes et connaissances nouvelles. [CS]

Ces facteurs sont compatibles avec le socle commun et les programmes.

1.4.2. Début de la séquence/séance

Trois facteurs sont retenus :

- présenter le contenu et engager les élèves dans l'activité d'une manière qui leur fasse comprendre les buts visés par l'enseignant-te. [VL] ;
- mettre en évidence les indicateurs utilisés par les experts pour conduire l'activité à la réussite ; c'est la phase de modelage. [VL] ;
- revenir sur les consignes, une fois l'activité suffisamment lancée, de manière à s'assurer que tous les élèves l'ont comprise. [CS et MG]

Ces facteurs sont compatibles, au moins implicitement, avec l'idée d'intégrer, dans les tâches complexes, des aides, des ressources, des coups de pouce. Ils sont compatibles aussi avec ce qui est connu en psychologie ergonomique à propos de la transmission des experts vers les novices.

1.4.3. Dans le cours de la séquence/séance

Deux facteurs sont mis en avant :

- proposer des activités guidées, souvent en petits groupes, pour donner le temps d'identifier les difficultés de certains élèves et de réguler l'avancée de leur tâche, grâce à des interventions individualisées de l'enseignant-e. [VL] ;
- produire des rétroactions permettant aux élèves de situer leur degré de compréhension des notions et méthodes en jeu, de se repérer dans l'avancée de la tâche et d'être éclairés sur les étapes suivantes de l'activité. [MG]

Ici, il y a compatibilité avec les finalités des programmes mais incompatibilité avec certaines habitudes consistant à commencer le cours par le travail individuel et à repousser la rétroaction à la fin, au moment de la correction. En revanche, il y a grande compatibilité avec les théories sociales, culturelles et historiques de l'activité (Vygotski).

1.4.4. Vers la fin de la séquence/séance

Trois facteurs apparaissent :

- prendre le temps d'une phase de clôture, d'institutionnalisation, qui permet de mettre en évidence ce qui a été appris. [VL] ;
- mettre en œuvre une pratique indépendante, un approfondissement individuel, afin que chaque élève puisse tester par lui-même sa maîtrise des compétences travaillées. [VL] ;
- mettre sur orbite le travail hors la classe, et notamment la préparation de l'évaluation sommative. [CS et MG]

Il y a, ici encore, compatibilité avec les finalités des programmes mais incompatibilité avec certaines habitudes et contraintes conduisant à renvoyer cette phase d'appropriation au travail personnel à la maison. Il y a compatibilité avec les théories cognitives qui montrent l'importance de l'entraînement, de l'automatisation et des expériences métacognitives.

1.5. Synthèse

Ces quatre approches ont des avantages et limites que mettent en évidence les recherches. Je propose de retenir les éléments suivants, relatifs à l'équilibre des temps de classe :

- les temps de la classe et les temps des apprentissages ne se recouvrent pas totalement : les élèves apprennent aussi hors la classe, lors de l'aide personnalisée ou lors des activités périscolaires. Plusieurs types de professionnels sont concernés par l'équilibre des temps des apprentissages, y compris les temps hors de la classe (aide personnalisée, travail à la maison) ;
- l'équilibre des temps commence lors de la préparation de la classe afin d'anticiper très concrètement des scénarios didactiques qui combinent efficacement ces différents moments ;
- le temps du changement des pratiques est un temps long durant lequel les enseignants-tes ont besoin d'un étayage par l'institution, la recherche et la formation.

Ces approches comportent cependant deux éléments souvent laissés dans l'implicite :

- le rôle de l'autorégulation des apprentissages par l'apprenant lui-même ;
- la charge de travail des enseignants-tes qui est accrue par ces approches complexes.

Seule l'approche *Visible Learning* laisse une place importante à l'évaluation formative, aux rétroactions apportées par l'enseignant-te et au pilotage de leurs progrès par les élèves. Or, sans la prise en compte et le soutien de cet engagement de l'apprenant dans la conduite de ses propres activités scolaires, l'efficacité des enseignements est forcément réduite. Elle est d'autant plus réduite que la charge de travail, en termes de masse d'informations à traiter en direct durant la séance de cours, est encore accrue dans le cadre des démarches complexes telles que les co-enseignements, les projets, l'investigation ou les « tâches complexes ».

Je fais l'hypothèse que la mise en œuvre d'une évaluation formative réduit ces deux difficultés : outiller les élèves pour qu'ils puissent être responsables de leurs progrès, leur permet de réguler eux-mêmes leur travail, déchargeant ainsi les enseignants-tes.

2. Piloter l'équilibre des temps de classe à partir de l'évaluation formative

Je présenterai deux recherches que j'ai conduites à propos de cette hypothèse. La première, ma recherche doctorale, montre que l'équilibre des temps d'enseignement et de différenciation en classe et hors la classe peut être renforcé par la mise en place d'outils favorisant la réflexion métacognitive des élèves, lorsque cette réflexion est tournée vers l'anticipation des prochaines étapes de l'enseignement. La seconde, une récente recherche doctorale que j'ai supervisée, montre que l'évaluation formative stimule l'autorégulation des apprentissages, lorsque les critères de l'évaluation sont traduits en indicateurs de niveau de maîtrise des compétences visées et insérés dans l'activité même des élèves, dans une perspective proactive, tournée vers les prochains temps de la classe.

2.1. Un outil métacognitif pour équilibrer les temps de classe

Dans les deux classes de mathématiques étudiées, la différenciation est assurée par des groupes temporaires répondant aux besoins identifiés des élèves, en soutien ou en approfondissement (Grangeat, 1999). Vers la fin de la séquence, un outil métacognitif permet de faire le lien entre ces différents temps de classe. Les élèves ont à :

- comprendre les compétences visées durant la séquence, à partir d'une liste donnée ;
- référer ces compétences à tout ce qui a été fait durant la séquence, y compris dans les groupes de différenciation hors la classe ou durant le travail personnel en dehors du temps de la classe ;
- s'accorder sur les activités scolaires qui sont essentielles à maîtriser et à réviser car elles seront évaluées prochainement de manière sommative.

Les progrès des élèves sont mesurés au cours de la résolution de problèmes complexes en petits groupes. En début d'année, les élèves répondent sans faire preuve de réflexion et sans se coordonner dans les groupes. Au bout de huit mois, tous les indicateurs de régulation métacognitive sont repérables chez tous les élèves observés. Une écoute mutuelle dans les groupes, afin de mieux résoudre les problèmes, est instaurée.

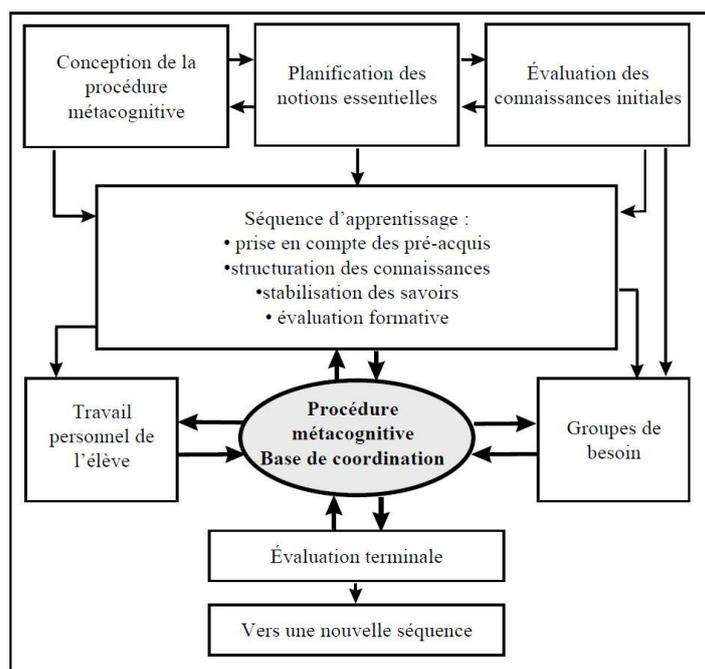


Figure 1 : Des temps de classe équilibrés par un outil favorisant la métacognition

2.2. Une évaluation formative pour réguler les apprentissages individuels

Cinq professeurs de sciences et de mathématiques ont été étudiés durant deux ans (Lepareur, 2016). La première année, ces personnes pratiquent une évaluation formative très intuitive, ordinaire, consistant à évaluer fréquemment les élèves au regard d'une liste de compétences, dite « grille d'évaluation » et en fonction de 3 niveaux de satisfaction, notés par des émoticônes. La deuxième année, suite à une formation et un accompagnement spécifique, l'évaluation formative est plus élaborée : les compétences sont décrites en quatre niveaux de maîtrise et les élèves sont appelés à utiliser ce « tableau de progression » pour améliorer leur production.

Les pratiques « ordinaires » conduisent les enseignants-tes à passer beaucoup de temps à expliciter les buts de l'activité de classe et à chercher à savoir ce que connaissent les élèves. De leur côté, les élèves passent beaucoup de temps à comprendre ces buts et les connaissances qui leur seraient utiles pour réussir. On observe de nombreux moments d'inaction et d'attente.

Les pratiques « élaborées » sont équilibrées : l'explicitation des buts est complétée par celle des critères de réussite ; l'identification des connaissances initiales des élèves est enrichie par des questionnements à propos de leur compréhension ; les enseignants-tes prodiguent des rétroactions à propos des progrès des élèves et s'efforcent de les responsabiliser. Les élèves ne sont plus jamais en attente. Après avoir vérifié leur compréhension des buts, les élèves observés s'attachent à trouver des stratégies de résolution des problèmes posés et à surveiller leur avancée dans la tâche. Ces élèves s'efforcent, par eux-mêmes, de réduire l'écart entre leur situation de départ et le but final. Comme ils persévèrent dans cet effort, on en conclut que l'évaluation formative, sous forme de « tableau de progression » (cf. Figure 2), leur permet d'être plus engagés dans les activités scolaires et de mieux réguler, par eux-mêmes, leurs apprentissages scolaires.

Ces enseignants-tes ont participé, une troisième année, à des formations avec des chercheurs et des formateurs, dans le cadre du projet européen ASSIST-ME et du LéA EvaCoDICE. L'analyse des pratiques de classe montre que cet outil d'évaluation formative, le « tableau de progression », permet aux enseignants de mieux tenir compte des connaissances et des idées de tous les élèves, lors des temps collectifs (Rached & Grangeat, 2016). Elle leur permet aussi de piloter l'avancée de tous les petits groupes de travail, en confiant mieux la responsabilité de leurs apprentissages aux élèves eux-mêmes (Grangeat, 2016).

En proposant un référent commun aux professeurs et aux élèves, l'évaluation formative, insérée dans le travail personnel de l'élève et tournée vers les étapes futures des apprentissages, permet donc un meilleur équilibre entre les différents temps de la classe.

c- **Anticipez** vos résultats: quels résultats attendez-vous pour l'expérience test et pour l'expérience témoin.

.....

Raisonnement pour anticiper les résultats d'une expérimentation



f- **Réalisez** votre expérimentation :

Réaliser des expériences



Figure 2 : Un tableau de progression favorisant la régulation des apprentissages par l'élève

Conclusion

Outils les élèves pour qu'ils pilotent très concrètement leurs activités scolaires, vis-à-vis de contenus et de méthodes très spécifiques, est un facteur d'efficacité et d'équité. Sans confier le balancier aux premiers intéressés, les élèves, l'équilibre des temps de la classe reste aléatoire car il ne repose que sur les enseignants, qui ne peuvent pas faire face, en permanence, aux particularités de chaque élève.

Références bibliographiques

DiGiacomo, D., Prudhomme, J., Jones, H., Welner, K., & Kirshner, B. (2016). Why theory matters : An examination of contemporary learning time reforms. *education policy analysis archives*, 24, 44. doi : <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2334>

Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. In C. Depover & B. Noël (Éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (p. 115-127). Bruxelles : De Boeck.

Grangeat, M. (24 novembre 2016). *Identifier et développer les pratiques d'évaluation formative en classe*. Lyon - Conférence introductive pour le séminaire 2016 des IGEN et IA-IPR de SPC.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers : Maximizing Impact on Learning*. Routledge.

Lepareur, C. (2016). *L'évaluation dans les enseignements scientifiques fondés sur l'investigation : Effets de différentes modalités d'évaluation formative sur l'autorégulation des apprentissages*. Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes, Grenoble.

Pfeifer, M., & Holtappels, H. G. (2008). Improving Learning in All-Day Schools : Results of a New Teaching Time Model. *European Educational Research Journal*, 7(2), 232-242. <https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.2.232>

Rached, E., & Grangeat, M. (2016). *Les pratiques d'évaluation formative informelle des enseignants de sciences physiques du collège dans le cadre d'un enseignement basé sur l'investigation*. Présenté à 9^e rencontres scientifiques de l'ARDiST, Lens.