

Document IA-IPR

Réflexions des IA-IPR de Rennes autour de la problématique de l'individualisation

Individualisation

L'individualisation est l'une des 4 priorités retenues pour le projet d'académie 2003-2006, projet d'académie qui a été prorogé d'un an : il couvrira donc la période 2003-2007. Elle se décline en deux actions : promouvoir l'évaluation des élèves (repérage des difficultés, analyse des compétences...) et développer des pratiques et des dispositifs pédagogiques personnalisés. Le PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), inscrit dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, apparaît, à l'échelon national, comme l'outil de mise en œuvre de cette priorité.

Définition possible de l'individualisation :

Il y a individualisation dès lors que les pratiques d'enseignement, tout en restant organisées à partir d'un contenu à transmettre sont centrées sur la personne, son projet et son rapport au savoir. Il ne suffit pas, en effet, de transmettre un savoir, il faut aussi se préoccuper de la manière dont chaque individu réussit à recréer ce savoir pour lui-même et à l'intégrer à ses propres acquis de formation, à son univers de significations et à son expérience. C'est ainsi que se développent des compétences.

La prise en compte de la personne et de ses besoins suppose l'individualisation de la formation entendue comme individualisation du parcours, de l'itinéraire et de la situation d'apprentissage.

La problématique de l'individualisation renvoie donc à un certain nombre de questions précises. S'agissant des pratiques pédagogiques, il convient de rechercher la différenciation, de façon à prendre en compte les spécificités de chacun. Dès lors que l'on s'attache à la possibilité pour chacun de s'approprier le savoir, et non à la seule transmission de celui-ci, l'erreur apparaît comme une composante de cette appropriation et il y a lieu d'examiner comment cette erreur est à traiter à l'intérieur du processus d'apprentissage. Concernant les étapes de ce cheminement personnel, c'est par l'évaluation que l'on peut procéder aux régulations nécessaires – ce qui signifie que les dimensions diagnostique (analyse préalable des acquis et des besoins), formative (comment l'évaluation des élèves pendant leur activité d'apprentissage permet de réguler l'enseignement ?) et formatrice (comment l'évaluation permet à l'élève d'accéder au savoir ?) sont essentielles.

La contribution ici proposée vise à clarifier ces notions :

- Différenciation.
- Traitement de l'erreur.
- Évaluation diagnostique.
- Évaluation formatrice.

Différenciation

La différenciation consiste à adapter les réponses pédagogiques aux besoins de chacun. Elle peut conduire :

- soit à constituer des groupes distincts, chacun de ces groupes ayant à réaliser une tâche spécifique renvoyant à des besoins identiques au sein de ce groupe considéré comme homogène : mise en place de groupes de besoins. Ceux-ci ont été identifiés dans des tâches plus globales avec l'aide de l'évaluation diagnostique.
- soit à proposer des activités différentes au sein d'un groupe présentant des besoins variés et identifié comme hétérogène : fonctionnement ordinaire d'une classe. Les différences s'opèrent sur des variables didactiques d'ajustement. Celles-ci permettent aux élèves de réussir là où ils auraient échoué. Ces variables peuvent être différentes d'un élève à un autre. Elles sont le fruit du croisement des évaluations avec une analyse des difficultés sous-jacentes.

Traitement de l'erreur

Apprendre (qu'il y a lieu de distinguer de *mémoriser* ou *engranger des informations*) suppose de restructurer son système de compréhension du monde. Dans ce cadre, l'erreur est à prendre en compte comme une composante de l'apprentissage : elle traduit une vision du monde pas encore finalisée et est susceptible de se transformer.

La prise en considération de l'erreur participe de la démarche scientifique : si la connaissance est fautive scientifiquement, elle sert tout de même d'explication efficace pour celui qui apprend. Il convient donc de la considérer comme une étape, l'expression d'une représentation du moment : c'est un terrain de conceptualisation.

Il ne suffit pas de donner un droit à l'erreur (ce qui constitue l'attitude habituelle face à un élève : *errare humanum est* pour reprendre l'expression couramment admise). En matière d'apprentissage, il s'agit d'aller au delà, en s'engageant dans les voies d'une véritable connaissance de celle-ci, l'erreur permettant d'identifier les difficultés auxquelles se heurte le processus d'apprentissage. Dès lors que l'on est en mesure d'analyser l'erreur et ce qui la produit, il y a des chances que celle-ci soit surmontée. On peut alors proposer des pistes de remédiation.

Évaluation diagnostique

Au plan institutionnel, l'évaluation diagnostique intervient, pour le primaire à l'entrée au CE2 soit au début du cycle 3 (au CE1 à partir de la rentrée 2006), pour le collège en 6^{ème}. Elle vise à repérer les acquis et les besoins des élèves. Si elle porte explicitement sur 2 disciplines (français et mathématiques), les compétences prises en compte ne concernent pas exclusivement ces deux seules disciplines. S'agissant du primaire, il est prévu que cette évaluation diagnostique intervienne désormais en CE1.

Plus généralement, l'évaluation diagnostique est essentielle pour orienter les apprentissages ultérieurs, permettant, en particulier, la mise en place de remédiations. Outre le fait que cette évaluation apparaisse en début d'apprentissage, c'est bien l'analyse qui est conduite, à partir des résultats, sur les causes de ceux-ci qui est fondamentale. L'évaluation diagnostique ne

prédit pas un parcours de formation, elle augure de besoins en formation. Il s'agit donc d'opérer des inférences sur ces besoins pour pouvoir par la suite proposer des variables d'apprentissage. L'adaptation des tâches d'apprentissage se fait en fonction des besoins réellement identifiés des élèves.

Évaluation formative et évaluation formatrice

La notion d'évaluation formatrice est liée à celle d'évaluation formative. L'une et l'autre renvoient au processus d'apprentissage qu'elles visent à réguler (vérifier ce qui a été acquis et ce qui pose encore problème par rapport à un objectif préalablement retenu).

- Parler d'évaluation formative consiste à mettre l'accent sur l'enseignant qui cherche par là à s'assurer que la progression de l'élève correspond à ce qui est attendu. L'évaluation formative lui permet d'adapter les tâches demandées aux besoins constatés.

- Parler d'évaluation formatrice consiste à mettre l'accent sur l'élève et à envisager comment l'évaluation peut être utilisée par lui pour accéder aux compétences attendues. Cela implique donc qu'il soit partie prenante de l'évaluation. Il s'agit aussi de centrer l'élève sur ses besoins et de donner davantage de sens aux activités proposées. L'utilisation de l'évaluation formatrice à côté des autres formes d'évaluation est garante d'une prise en considération importante des motivations, représentations et engagements des élèves dans la construction de leurs savoirs.

Évaluation et notation

Il est possible d'évaluer sans noter. À l'inverse noter suppose nécessairement d'évaluer.

La notation ne peut intervenir qu'au terme d'un processus d'apprentissage pour en valider les acquis : elle renvoie donc à la dimension sommative ou certificative de l'évaluation. Pour autant il peut y avoir évaluation sommative ou certificative en l'absence de notation, dès lors que l'on fait en sorte de valider des compétences acquises. C'est une pratique largement répandue dans le premier degré ou dans le domaine des formations professionnelles. Plusieurs expériences engagées en collège, plus particulièrement en classe de sixième vont dans le même sens.