

Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire



Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire

Stéphanie DESCAMPE, Françoise ROBIN et Philippe TREMBLAY
sous la direction du Professeur Bernard REY

Service des Sciences de l'Éducation de l'Université libre de Bruxelles

Table des matières

Introduction	5
Mode d'emploi	9
PREMIÈRE PARTIE :	
Activités de pédagogie différenciée	11
1. Les groupes de besoins	12
2. Les groupes de remédiation	16
3. Les ateliers	20
4. Le plan de travail	24
5. Le tutorat	28
6. Activité en «échelons»	32
7. Les indices.....	36
8. Les processus d'apprentissage et de mémorisation	40
9. Les projets personnels et/ou collectifs	44
10. Les groupes de niveaux	48
DEUXIÈME PARTIE :	
Table ronde :	
Limites et avantages de la pédagogie différenciée dans le cadre du décret «Missions» et de la mise en place des cycles	53
Introduction	55
PREMIER THÈME : «le lien entre la pédagogie différenciée et les intentions ou valeurs de l'enseignant».	57
DEUXIÈME THÈME : «le lien entre la pédagogie différenciée et différentes conceptions de l'apprentissage».	65
TROISIÈME THÈME : «le lien entre la pédagogie différenciée et les cycles»	71
Bibliographie.....	80

Introduction

Cette brochure sur les pratiques de pédagogie différenciée a été réalisée par des chercheurs du service des Sciences de l'éducation de l'ULB, dans le cadre d'une recherche en éducation financée par la Communauté française.

S'inscrivant dans les préoccupations du décret «Missions» de juillet 1997, ce guide est un outil de questionnement et de réflexion sur les pratiques de pédagogie différenciée des enseignants du fondamental. Il n'a pas la prétention de catégoriser celles-ci en bonnes ou mauvaises pratiques mais plutôt d'attirer l'attention sur ce qui se réalise par des instituteurs et institutrices dans leurs classes. Le but est de donner envie aux enseignants qui ne l'auraient pas encore fait de se lancer petit à petit, chacun à son rythme, dans la pédagogie différenciée. Nous voulons, à travers ces activités, montrer que tout le monde peut tenter l'expérience, quels que soient son contexte scolaire, son école, sa classe et son équipe.

Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?

Rappelons que la Communauté française de Belgique dans le décret «Missions» (art.5, §12) décrit la pédagogie différenciée comme *«une démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves»*.

Ce même décret exprime également la finalité d'assurer la réussite de chacun par la maîtrise des compétences des Socles. Ces socles communs atteints, il n'est bien entendu pas interdit d'aller plus loin et d'approfondir certaines choses. Le décret met donc en avant l'importance des démarches didactiques adaptées (cheminements différents selon les élèves), rappelle l'obligation de moyens (diversifier les méthodes) mais également l'obligation de résultats (Socles de compétences).

Pourquoi faire de la pédagogie différenciée ?

Parce qu'il s'agit d'une obligation «institutionnelle» sans doute. En effet, il est dit dans l'article 15 du décret «Missions» que *«chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée»*.

Mais aussi et surtout pour lutter contre l'échec scolaire. La pédagogie différenciée est un outil pour gérer et réduire les écarts entre élèves, gérer l'hétérogénéité des classes et diminuer le redoublement.

Comment s'y mettre ?

Que devons-nous changer dans nos écoles ?

Pour mettre en place des pratiques de pédagogie différenciée au sein de chaque école, de chaque classe, les réunions de concertation sont sans doute le lieu le plus indiqué et le plus propice à la réflexion que demande ce changement pédagogique. En effet, il serait intéressant que les directions et leurs équipes pédagogiques puissent se lancer dans la différenciation par la mise en débat et en questionnement des pratiques didactiques. Même si nous pensons que chaque instituteur peut tenter la différenciation, il nous semble primordial d'y réfléchir en équipe, par la coopération et la concertation des enseignants. Voilà un sujet qui peut mobiliser de nombreuses réunions d'équipe et qui promet un enrichissement pédagogique pour tous.

Si un instituteur souhaite différencier dans sa classe, plusieurs possibilités s'offrent à lui. Pour reprendre la catégorisation de Przesmycki, l'instituteur peut jouer sur les processus, les structures, les contenus et les produits :

1. Ainsi, varier les *processus* implique tant varier les démarches différentes des apprenants pour une même compétence que les démarches didactiques des enseignants.
2. Varier les *structures* concerne les modifications d'organisation de la classe. Il peut y avoir plusieurs intervenants (maître de remédiation, ...), une gestion d'un cycle en «plateau» par une équipe d'enseignants ou encore une gestion du groupe différente en regroupant les élèves (niveaux, besoins, ...).
3. Varier les *contenus* consiste à prendre en compte les savoirs et les compétences qu'un élève doit acquérir au cours du cycle. Les contenus sont bien évidemment déterminés par les Socles de compétences et les programmes. Cependant, sans diminuer les exigences, l'enseignant peut différencier en fonction des ressources disponibles (emploi ou non du dictionnaire, consignes différentes, ...) tout en proposant une situation identique pour tous. Il peut également différencier par la tâche: proposer des tâches différentes pour l'acquisition d'une même compétence (tâches d'automatisation, tâches plus complexes, ...).
4. Varier les *produits* est certainement un aspect plus délicat de la différenciation. En d'autres termes, il s'agit de différencier les productions des élèves et par là, d'offrir aux élèves des options quant au «comment exprimer l'apprentissage requis». Par exemple, l'élève peut choisir, pour certaines activités, sa propre solution, ses propres procédures ou peut réaliser dans la discipline qu'il souhaite des travaux tels que fiche de lecture, dossier ou synthèse. Les objectifs diffèrent à court terme mais restent identiques à moyen et long terme.

Qu'est-ce que «faire de la pédagogie différenciée» et/ou «faire de la remédiation»?

D'une part, «faire de la pédagogie différenciée», c'est avoir comme parti pris pédagogique, avant même l'apprentissage, que tout le monde n'apprend pas de la même façon et qu'il faut tenir compte de cette différence dans la préparation de son activité.

Cette différenciation *a priori*, préventive, permet d'anticiper les difficultés des élèves en leur proposant plusieurs entrées dans l'acquisition d'une compétence.

D'autre part, «faire de la remédiation», c'est se rendre compte d'une nécessité de faire différemment (ou parfois la même chose) en cours ou après un apprentissage. Cette différenciation *a posteriori* intervient suite à un échec ou une difficulté rencontrés par l'élève.

Cependant cette distinction n'est pas toujours aussi nette. En effet, l'ensemble de ces différenciations/remédiations rentre dans un processus continu d'apprentissage, soutenu notamment par l'évaluation formative.

Quelques précautions par rapport à la pédagogie différenciée :

- La différenciation se doit d'être efficace, de motiver les élèves et de s'adapter à chacun. Or la recherche sur les pratiques de pédagogie différenciée a mis en évidence que l'exercitation fait souvent l'objet de différenciation. La différenciation porte souvent sur l'acquisition de procédures de base sans permettre la mobilisation de celles-ci dans une tâche plus complexe.
- Les pratiques de pédagogie différenciée impliquent l'acquisition d'une certaine autonomie de travail de la part des élèves qui doit se faire sans nuire à l'apprentissage cognitif. Rappelons que la finalité de la différenciation est de permettre aux élèves d'apprendre mieux. Si nombre de pratiques différenciées conduisent à des activités autonomes, il importe donc de ne pas négliger leur structuration et leur fixation.

– La pédagogie différenciée peut creuser les écarts entre les élèves si l'on enferme les élèves dans leur singularité. Pour éviter ce piège, garder un objectif constant d'acquisition de compétences minimales communes pour tous est essentiel. Il est important de souligner qu'il ne s'agit donc pas de baisser ses objectifs mais bien de mettre en œuvre des moyens différents pour permettre à tous d'acquérir les compétences minimales prévues par les Socles.

La pédagogie différenciée implique de penser chaque élève comme capable d'apprendre. C'est ce que Meirieu nomme «postulat d'éducabilité». Selon cet auteur, pour réussir le pari éducatif, il faut mettre tout en œuvre, tout tenter pour que l'élève réussisse, «*s'obstiner à inventer tous les moyens possibles pour qu'il apprenne mais en sachant que c'est lui qui apprend et que, tout en exigeant le meilleur, je dois me préparer à accepter le pire... et surtout continuer à exiger le meilleur après avoir accepté le pire!*».

Il faut se convaincre que l'objectif est de conduire tous les élèves à un ensemble de compétences minimales, qu'on peut apprendre aux élèves à être autonomes et qu'une classe hétérogène peut se gérer grâce à la différenciation.

En dehors de l'obligation institutionnelle de la pédagogie différenciée, celle-ci ne peut se construire qu'en terme d'*intention* de la part de l'instituteur. Il doit s'interroger sur le *pourquoi*, (*pour quoi*) de ses pratiques avant de s'interroger sur le *comment*. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons encourager le lecteur à se lancer dans la pédagogie différenciée, petit à petit, sans changer complètement ses pratiques, en testant, tâtonnant, discutant avec ses collègues mais toujours en ayant en tête la question du «pourquoi je mets en place telle pratique».

Mode d'emploi

Ce guide se présente en deux parties que le lecteur peut aborder dans l'ordre qui lui convient.

La première présente dix activités de pédagogie différenciée observées dans les classes d'enseignants de tous horizons dans le cadre de la recherche financée par la Communauté française sur l'«*Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*». Ces activités sont présentées selon la structure suivante :

- le contexte (l'enseignant, sa classe, son école, comment il s'est lancé dans cette activité); un petit aperçu théorique lié aux concepts sous-tendus par l'activité;
- l'activité en elle-même détaillée en une dizaine d'étapes;
- une analyse des avantages et des limites. Cette partie peut être lue en continu. On peut aussi se reporter à l'une ou l'autre «fiche» en fonction de ce dont on a besoin ou encore consulter l'une ou l'autre rubrique au sein de chaque fiche.

La deuxième partie de ce guide présente une table ronde autour de plusieurs thèmes. Cette table ronde a été vécue lors d'une journée-réflexion organisée dans le cadre de la recherche avec quinze enseignants qui ont fait part de leur expérience, le professeur Bernard Rey et une équipe de trois chercheurs. Lors de celle-ci, une série de questions ont été soulevées telles que :

Quels sont les liens entre la pédagogie différenciée et les intentions et valeurs de l'enseignant ?

Quels sont les liens entre la pédagogie différenciée et les différentes conceptions de l'apprentissage ?

Quels sont les liens entre la pédagogie différenciée et les cycles ?

PREMIÈRE PARTIE

Activités de pédagogie différenciée

1. Les groupes de besoins

Geoffrey est instituteur depuis huit ans dans une école bruxelloise mixte socialement. Dans cette école constituée de classes «cycles», il a en charge une classe de 5^e-6^e primaire comptant 23 élèves. L'école l'a aidé à mettre en œuvre certains éléments de différenciation. Il a pu, par exemple, s'intégrer aux enseignants du cycle qui avaient mis en place les groupes de besoins. *«C'est plutôt encouragé dans l'école. Ce qui est bien dans le travail avec mes collègues, on est sur la même longueur d'onde»*. Il reconnaît toutefois qu'il peut y avoir des résistances de collègues qui trouvent que c'est *«beaucoup de chipotage, de travail»*.

Avec ses deux autres collègues de 5^e et 6^e années, aidé par un professeur polyvalent, il consacre deux périodes par semaine pour le travail en groupes de besoins où les élèves sont regroupés en fonction de leurs besoins d'apprentissage. Bien que ces groupes pourraient être établis à l'intérieur d'une classe, le travail en équipe de cette école permet un aménagement confortable. Les trois enseignants du cycle plus un «maître-volant» se partagent alors les trois classes en quatre groupes.

Les groupes de besoins occupent une place relativement importante dans le travail du cycle. Chaque mardi matin, deux périodes leur sont attribuées. Pour organiser ces groupes, les enseignants du troisième cycle ont divisé l'année en deux semestres: le premier pour le français (lecture) et le second pour les mathématiques (calcul).

En début de semestre, un pré-test est effectué sur différentes compétences liées à la lecture ou aux mathématiques. Ces pré-tests permettent de repérer les besoins des élèves dans un domaine ou l'autre. *«On fait passer un pré-test aux élèves sur une compétence déterminée. Ensuite, les élèves sont répartis selon le degré d'acquisition de cette compétence»*.

Les élèves peuvent changer de groupe lorsque leurs besoins sont comblés. La «matière» proposée aux élèves dans chaque groupe est donc différente. *«C'est ça qui est intéressant, c'est assez mobile. Dans ce groupe-ci, j'avais des élèves qui avaient travaillé avec moi plus ceux qui avaient travaillé avec Nicolas, le professeur polyvalent. Ça bouge. Ça entraîne une certaine émulation car il y en a certains qui savent et donc qui peuvent changer de groupe à un moment donné»*.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'organisation concrète, on remarque que les élèves s'habituent assez facilement à ce type d'organisation; ils rejoignent leurs groupes de manière autonome, bien qu'encadrés. À l'intérieur de chaque groupe aux besoins homogènes, un enseignant donne, chaque semaine, une leçon ciblée sur la thématique.

Les groupes de besoins, qu'est-ce que c'est ?

La différenciation est souvent associée au groupement des élèves. Pour l'enseignant, cela consiste, en règle générale, à « désigner » les élèves et à les répartir en « équipes » dans le but de leur faire réaliser la tâche qui leur a été assignée en fonction de différents critères : les styles cognitifs, les niveaux, les besoins, etc. Dans ce cas, il s'agit donc de modifier les modalités d'organisation de la classe en variant les structures de celle-ci. Une autre manière de varier les structures, c'est aussi de modifier le nombre d'intervenants dans la classe.

L'enseignant peut, sans grouper les élèves, adapter son enseignement à des groupes « virtuels » selon les critères cités plus haut. Il peut par exemple donner des exercices différents aux élèves selon les besoins différents ou encore donner plus d'aide ou d'attention à certains élèves (référentiels, tutorat, etc.). Il peut aussi ne pas grouper les élèves et leur proposer une aide plus individualisée.

La tendance « naturelle » des enseignants est de répartir les élèves selon leur *niveau* (ex. : lecteurs faibles – moyens – forts) et de leur assigner une tâche correspondant à leurs capacités ou de prévoir une intervention spécifique (maître d'adaptation, etc.). Ce mode de répartition se base sur l'idée légitime qu'il est essentiel de présenter un enseignement à la portée de l'élève, dans laquelle il peut s'impliquer, s'engager. Un autre avantage de ce mode de groupement est l'apparente objectivité et facilité dans la « désignation » liée au niveau de l'élève suite à une évaluation de celui-ci.

Si on peut grouper les élèves de manière homogène (les élèves forts ensemble par exemple), on peut aussi les grouper de manière hétérogène (forts et faibles mélangés). Ce dernier mode de groupement nous paraît plus pertinent car moins stigmatisant et permettant, à l'intérieur du groupe, de favoriser l'émulation et la coopération. Meirieu (1989, 1993) a montré la pertinence de travailler par moments non pas en *groupes de niveaux* (durables quant à la durée des groupements et leur composition) mais en *groupes de besoins* et en *groupes de projet* (limités dans le temps et plus précis).

Les groupes de besoins présentent l'avantage d'être moins stigmatisants et de permettre une centration particulière sur l'élève. En effet, d'une part, ils sont limités dans le temps par rapport à des groupes de niveaux plus durables et, d'autre part, ils sont centrés non pas sur les difficultés mais sur les besoins éducatifs des élèves. Si l'on en croit Caron (2003, p.81), la notion de besoin d'apprentissage est certainement celle que l'on maîtrise le moins. *« Dans le domaine des apprentissages, le besoin est souvent interprété comme l'équivalent d'une lacune ou d'un écart constaté entre ce que l'élève devrait savoir et ce qu'il sait réellement. Étant donné que différencier, c'est se préoccuper surtout de la norme personnelle de l'élève, il faut que l'enseignant accepte de se départir de la norme externe (celle de la classe, celle de l'examen) ».*

Ces groupes sont constitués d'élèves qui ont un même besoin à un moment donné de leur parcours. Ils sont donc temporairement homogènes, donc a priori plus faciles à gérer pour l'enseignant. Il peut s'agir du besoin d'approfondir une notion (accord du participe passé), de maîtriser une méthodologie (utiliser des ouvrages de références, faire un schéma), de se confronter à certains apprentissages qui ne sont pas solidement ancrés ou clairs (remédiation en calcul écrit), de se dépasser dans une compétence ciblée, etc. Ces groupes de besoins sont établis sur base d'un diagnostic clair et rigoureux, même s'il est évident que le besoin peut être ressenti partiellement ou différemment par les élèves d'un même groupe.

Activité

Niveau : 5^e et 6^e primaire.

Matière : Français et mathématiques.

Durée : Toute l'année, divisée en deux semestres. Chaque semestre est divisé en cycle d'environ quatre à cinq semaines. Un apprentissage spécifique par groupe est prévu pour chaque cycle. Deux heures par semaine sont programmées pour les groupes de besoins.

Objectif de la différenciation : Venir en aide aux élèves, en fonction des besoins relevés. Ce type d'organisation s'adresse d'abord aux élèves en difficulté, mais peut profiter à tous les élèves.

Objectif de la leçon : Utiliser efficacement les outils de référence ou les techniques de calcul écrit.

Nombre d'élèves et encadrement : Trois classes d'environ 20 à 25 élèves et quatre enseignants.

Déroulement :

1. Pré-test déterminant les besoins en rapport aux outils de références ou au calcul écrit chez chacun des élèves.
2. Répartition des élèves en quatre groupes de besoins.
3. Les élèves travaillent à l'utilisation de deux référentiels (Bescherelle, atlas) ou de deux types de calculs (division, multiplication) pendant quatre séances. Chaque enseignant se spécialise dans l'apprentissage d'une matière bien définie.
4. Par la suite, si l'exploration d'un troisième référentiel s'avère nécessaire chez certains enfants, un autre moment dans la semaine pour le travailler est prévu.
5. Les enfants qui maîtrisent déjà les compétences requises deviennent «assistants» et aident l'enseignant dans les différents groupes.
6. Pendant chaque cours, l'enseignant note le «numéro» des élèves qui ont des difficultés pour pouvoir apporter une aide plus individualisée la séance suivante.
7. Post-test en fin de cycle. À la fin d'un cycle (4 x 2 heures), les groupes sont reformés selon d'autres besoins observés lors des pré-tests et post-tests.
8. Travail avec un autre référentiel ou un autre type de calcul.

Avantages

Gestion du groupe-classe. Cette organisation permet de travailler avec des groupes réduits. La gestion du groupe s'en trouve simplifiée. De plus, ce fonctionnement crée une homogénéité temporaire dans le groupe facilitant le travail de l'enseignant ayant devant lui des enfants aux besoins similaires.

Travail en cycle. Les groupes de besoins représentent un bon outil de gestion du travail en cycle. L'organisation de groupes avec d'autres classes permet une meilleure connaissance des autres élèves de l'école et facilite la mise en place de la continuité au sein du cycle.

Conditions d'apprentissage. Les groupes de besoins présentent également l'avantage de partager, entre enseignants, la tâche dans une matière avec une maximisation des compétences de chacun. Chaque enseignant peut se spécialiser dans un domaine et offrir de meilleures conditions d'apprentissage aux élèves en adaptant la matière aux besoins du groupe. Dans ce cas-ci, on peut également profiter d'un enseignant surnuméraire.

Les élèves apprécient ce type de fonctionnement ponctuel qui casse la routine de la classe et permet d'apprendre d'une manière différente.

Limites

Gestion du groupe. Le danger, surtout dans l'organisation de groupes plus permanents, est la stigmatisation des élèves. Se trouver chez tel enseignant peut signifier être dans le groupe «faible», et inversement. Il faut être attentif à la présentation de la fonction des groupes de besoins, à assurer une mobilité, à répondre à de vrais besoins, etc. On peut être tenté de faire des groupes de niveaux de manière inconsciente. Le risque de stigmatisation est au centre de toute forme de groupement mais il est possible que certaines formes de groupement soient moins stigmatisantes que d'autres.

Gestion du temps. Cette organisation nécessite un travail d'équipe pour un aménagement confortable, ce qui implique une compatibilité des horaires.

Autonomie. Il semble plus «facile» d'organiser ces groupes entre plusieurs enseignants. Cependant, il est malgré tout possible de l'organiser au sein de sa classe en cas de résistances des collègues. Ce travail nécessitera une bien plus grande autonomie des élèves, certains groupes risquant de se retrouver sans enseignant pendant une partie de l'apprentissage.

Conditions d'apprentissage. L'organisation de tels groupements doit nécessairement s'accompagner de pratiques de différenciation au sein des groupes dont l'enseignant a la charge. Il ne s'agit pas de réduire ou faciliter le travail de l'enseignant par une forme de différenciation institutionnelle temporaire mais plutôt de lui offrir des conditions pour qu'il puisse focaliser son attention sur la prise en compte des besoins des élèves (individualisation, indices, etc.). La mise en place de groupes de besoins ne garantit pas que l'enseignant utilise des techniques de différenciation au sein du groupe de besoins dont il a la charge.

2. Les groupes de remédiation

Carine travaille depuis 15 ans dans une «grosse» école bruxelloise en discrimination positive située dans un quartier populaire. L'école rassemble des élèves de milieux dits défavorisés ainsi que de nombreux enfants primo-arrivants. Elle a en charge une classe de 6^e primaire qui compte 23 élèves. Carine enseigne de manière plutôt traditionnelle, ce qui, d'après elle, lui permet de mieux gérer la discipline du groupe. Elle ne se lance que très peu dans des pratiques différenciées. En fait, Carine affirme faire surtout de la remédiation.

Dans l'école de Carine, les remédiations sont systématiques. En effet, le statut de l'école lui donne droit à un certain nombre d'heures d'adaptation. Ainsi, le maître d'adaptation prend en charge un groupe d'enfants plusieurs fois par semaine. Pour certaines matières, Carine tient le maître d'adaptation informé de l'avancée du travail en classe. Par exemple, cette année, Carine et ses collègues ont décidé d'organiser un groupe au moment de la leçon de géométrie pour réduire le nombre d'élèves. Le maître de remédiation prend en charge un petit groupe de six ou sept élèves qui ont plus de difficultés tandis que Carine travaille avec les autres. La même leçon est donnée ainsi en parallèle.

En plus, avec sa collègue de 6^e primaire, Carine met en place des groupes de remédiation tous les vendredis après-midis. Ces après-midis sont des moments privilégiés auxquels les élèves tiennent particulièrement, dans lesquels *«ils se sentent reconnus dans leurs difficultés d'apprentissage»*. Ces moments leur permettent de *«relâcher la pression»* et de se concentrer sur l'une ou l'autre matière qui leur pose problème. *«On a mis en place les ateliers du vendredi après-midi justement pour pouvoir aider tous les enfants et pas uniquement les enfants qui vont en adaptation. Ça doit faire cinq ou six ans. C'est le troisième cycle de deux ans que je travaille comme ça»*.

Carine et sa collègue ont impliqué le maître d'adaptation, la responsable de la salle d'informatique et celle de la bibliothèque afin d'avoir un plus grand nombre d'enseignants pour organiser des petits groupes et pour multiplier les possibilités de remédiation. Les deux enseignantes repèrent *«ce qui n'a pas été»* dans les apprentissages vus pendant la semaine chez chaque élève. Elles se réunissent ensuite pour former les groupes de remédiation (fractions, participes passés, division écrite, etc.). Pour former les groupes, qui varient d'une semaine à l'autre, quatre ou cinq matières sont choisies par les élèves et par les deux professeurs : une dictée difficile, des techniques de calcul non maîtrisées, etc. Les élèves peuvent choisir les deux matières qu'ils vont retravailler, même si Carine se laisse le dernier mot, jugeant que tel ou tel élève devrait aller plutôt dans tel groupe. Les élèves qui ne rencontreraient pas de difficultés ou qui n'ont pas de demande particulière, reçoivent un fichier autocorrectif à faire seul pendant ces deux heures de remédiation.

Chaque enseignant travaillera, à sa manière, cette matière pour permettre aux élèves en difficultés de *«raccrocher»*. Par exemple, en informatique, l'enseignant a un logiciel sur le futur simple, il prend en charge alors des élèves qui ont des difficultés dans cette matière. Parfois il les aide à faire une recherche sur Internet, etc. La bibliothécaire, logopède de formation, travaille exclusivement le langage oral via différentes techniques d'expression.

La remédiation, qu'est-ce que c'est ?

Le terme «remédiation» a une connotation médicale : remédier, c'est donner un remède¹. Dans un contexte scolaire, on entendra par remédiation «*l'acte pédagogique qui doit permettre à l'enseignant(e) de porter remède à des lacunes détectées dans les connaissances de base des élèves. Elle dépasse le simple soutien; il s'agit d'une reprise systématique d'apprentissages jugés fondamentaux, qui n'ont pas été réussis et sans lesquels d'autres apprentissages ne peuvent être construits*» (Bordas).

Ces groupes de remédiation s'inscrivent donc dans ce qu'on appelle la différenciation *a posteriori*. Il s'agit de la différenciation pensée et prévue après une première phase d'apprentissage. C'est un «*processus qui vise la mise en place d'activités aidant les élèves à s'améliorer à la suite d'une activité d'évaluation formative située à la fin d'un apprentissage*» (Legendre, 1993). Elle prévoit de remédier aux difficultés éprouvées par les élèves grâce à des activités spécifiques qui permettent un autre angle d'apprentissage ou d'expliquer à nouveau en plus petits groupes, en utilisant des outils différents qui n'avaient pas forcément été utilisés lors de l'approche initiale. La différenciation *a posteriori* porte sur les tâches scolaires choisies en fonction des difficultés des élèves. Souvent la remédiation est associée à un changement des structures : les élèves en difficulté sont pris à part, en petits groupes, par l'instituteur ou par le maître d'adaptation.

La remédiation suivra donc logiquement différentes étapes :

1. Une évaluation diagnostique des lacunes des élèves;
2. Une définition des objectifs, le choix des supports pédagogiques et stratégies pour la réalisation de ces objectifs;
3. Une diversification des activités d'enseignement et des chemins d'apprentissage;
4. Une évaluation formative et régulatrice (ex.: analyse des erreurs).

Cette différenciation *a posteriori* tente de lutter contre l'échec en intervenant une fois que «le mal est fait». Or il serait pertinent de s'interroger sur ce qui a conduit l'élève à l'échec, se demander si cet échec n'était pas prévisible et si on ne pouvait pas intervenir plus tôt. Cette réflexion peut paraître utopique dans la réalité du terrain. Néanmoins, elle a le mérite de remettre en question des pratiques parfois, par essence, trop génératrices d'échec et de poser la question de la différenciation *a priori*. En effet, l'analyse des erreurs et la connaissance des stratégies d'apprentissage pourraient être plus formalisées et permettre ainsi aux enseignants d'anticiper et de réfléchir aux représentations initiales erronées des élèves.

Il semble que l'enseignant devrait pouvoir, avec l'expérience, arriver à prévoir petit à petit les difficultés des élèves et éviter, in fine, chaque année, de remédier aux mêmes difficultés. La finalité de la différenciation est de permettre à tous de réussir, de préférence sans avoir échoué préalablement.

1. On peut aussi comprendre «re-médiation», utiliser un autre média, un autre moyen pour un apprentissage qui n'a pas pu avoir lieu dans une démarche didactique initiale, peut-être trop univoque, trop fermée et qui, par elle-même, génère de l'échec.

Activité

Niveau: 6^e année primaire.

Matière: Français et mathématiques.

Durée: Deux heures, une fois par semaine.

Objectif de la différenciation: Cette organisation scolaire s'adresse à tous les élèves, cependant ceux en difficulté sont les premiers visés, principalement au niveau des procédures de base.

Objectif de la leçon: Remédier aux difficultés rencontrées pendant la semaine.

Nombre d'élèves et encadrement: Deux classes de 20 élèves et deux à trois enseignants «volants», ce qui permet de répartir les deux classes en quatre ou cinq groupes (variables).

Déroulement:

1. Repérage des difficultés, pendant la semaine, en français et mathématiques, lors des différents apprentissages.
2. Formation des cinq groupes sur la base des difficultés rencontrées:
 - a) calcul écrit (Carine)
 - b) géométrie (collègue de 6^e)
 - c) langage oral: saynètes (bibliothécaire)
 - d) conjugaison (professeur d'informatique)
 - e) écriture – orthographe (maître de remédiation)
3. Le vendredi après-midi est organisé en deux périodes d'une heure.
4. Chaque instituteur enseigne la même matière, deux fois, avec deux groupes différents durant l'après-midi. Chaque groupe participe donc à deux séances courtes de remédiation, sur deux thèmes différents.
5. Les élèves qui ne rencontreraient pas de difficultés ou qui n'ont pas de demande particulière, reçoivent un fichier autocorrectif à faire seul pendant ces deux heures de remédiation, font une recherche sur Internet, réalisent un projet personnel, etc.

Avantages

Gestion du groupe-classe. Les élèves se retrouvent en petits groupes, ce qui permet aux professeurs de s'occuper plus individuellement de chaque enfant. Il n'y a pratiquement pas d'échappatoire possible. Les enseignants passent chez chacun, relèvent les erreurs au fur et à mesure, relancent l'enfant. L'intervention correctrice est rapide.

Le fait que l'école accueille des enfants de milieux précarisés induit que de nombreux élèves éprouvent des difficultés scolaires à court, moyen ou long terme. La mise en place de cette structure permanente permet de ne laisser personne sur le côté et de bien connaître les difficultés de chacun.

Les élèves qui sont dans un groupe savent pourquoi ils y sont. C'est très clair et transparent. Vu que tous les élèves ou presque sont groupés dans l'une ou l'autre équipe pour de la remédiation, la stigmatisation est plus faible. Les élèves se sentent pris en considération.

Contenu. Cette forme de remédiation permet de retravailler des points très précis, comme des procédures de base.

Limites

Conditions d'apprentissage. Au sein du groupe de remédiation, les enseignants peuvent être tentés de redonner la même leçon que celle donnée auparavant alors qu'ils pourraient (devraient) profiter de l'avantage du petit groupe homogène pour modifier leurs pratiques pédagogiques. Comme nous l'avons vu, la remédiation vient après des apprentissages qui n'ont pas été correctement assimilés par l'élève. Cette approche *a posteriori*, bien que souvent nécessaire, peut entraîner une non-remise en question des pratiques enseignantes. Plutôt que d'agir constamment après des apprentissages lacunaires, il peut être plus pertinent de différencier *a priori* les pratiques pour éviter l'échec de l'élève. La remédiation réduit souvent l'élève à ses difficultés.

Les enseignants ont tendance à ne pratiquer des remédiations qu'au niveau des procédures de base (accord du participe passé, calcul écrit, etc.). Bien que nécessaire, cette manière de procéder peut conduire, à la longue, l'élève à se désintéresser de ces séances d'exercitation. De plus, si les élèves avec moins de difficultés réalisent des tâches plus motivantes qu'eux, les séances de remédiation peuvent être ressenties comme des punitions.

Il y a bien entendu un risque important de stigmatisation des élèves plus faibles qui sont plus souvent amenés à participer à ces séances. Cela peut se présenter sous la forme de prise en charge individuelle ou en petits groupes à l'extérieur de la classe ou dans la formation de groupe de niveaux. L'élève se rend compte qu'il ne reçoit pas le même traitement pédagogique que les autres.

Gestion du temps. Enfin, dans cet exemple, tous les élèves, même ceux sans difficulté, participent à la remédiation. Bien que cela n'accroisse pas les écarts dans la classe, cela peut paraître une perte de temps pour certains élèves. Différentes solutions sont possibles : favoriser le tutorat, les projets personnels, le travail d'équipe, les groupements hétérogènes, etc.

3. Les ateliers

Jean-Yves, instituteur depuis 20 ans, enseigne dans une classe de 6^e primaire dans une école de taille moyenne à Fleurus. Cet instituteur, qui a enseigné dans d'autres niveaux, a pris le temps de réfléchir à sa pratique en participant à des formations et des recherches. Même si la différenciation fait partie de son orientation didactique depuis un certain temps, les formations qu'il suit le samedi matin lui ont permis d'approfondir la question.

Régulièrement, il consacre deux périodes, une ou deux fois par semaine, au travail en ateliers. En général, il s'agit d'une séquence d'apprentissages. Pour Jean-Yves, il n'est pas question de «faire des ateliers pour faire des ateliers». Ceux-ci doivent poursuivre un ou des objectifs clairement définis et constituer l'organisation pédagogique la plus adaptée aux compétences que l'on souhaite voir acquises. Souvent, il utilise cinq ateliers complémentaires sur un même thème, pour une même séquence d'apprentissages. Chaque atelier permet de comprendre une facette de la thématique. Les élèves sont regroupés en équipes hétérogènes de quatre ou cinq, par trimestre. Comme c'est la disposition habituelle de la classe, Jean-Yves économise un temps précieux dans la mise en place des ateliers.

Dans chaque atelier, les élèves doivent effectuer une tâche ou résoudre un problème en équipe. Les équipes reçoivent une série d'indices tout au long de l'activité. Des retours en arrière sont possibles. Jean-Yves organise les activités de sorte que, s'il y a un atelier que les élèves ne réussissent pas à faire, le fait de passer dans les autres va leur permettre de comprendre ce qu'ils auraient eu besoin de savoir pour réussir l'atelier manqué. Ils pourront y revenir par la suite, après avoir «tourné» dans les cinq axes. Ce fonctionnement permet à l'élève qui a des difficultés au départ de se rendre compte de ce dont il a besoin pour résoudre le problème et ainsi construire sa synthèse personnelle. Le passage par les autres ateliers pourra répondre à ce besoin. La diversité des indices, des démarches, des consignes, des documents permet à chacun de s'y retrouver. Les successions de travail en équipe et de phase individuelle sont autant d'éléments favorisant la personnalisation des synthèses faites par les élèves.

Construire seul sa synthèse, en profitant des nombreuses interactions suscitées dans les ateliers avec ses pairs est un élément important et positif de cette activité. En effet, les élèves ne peuvent pas se reposer entièrement sur leurs compagnons, ils doivent prendre en main leur apprentissage, s'interroger, remettre en question leurs hypothèses et leurs représentations initiales. Même si le groupe a un réel impact sur la synthèse individuelle, il n'en demeure pas moins qu'au final, chaque élève est renvoyé à sa responsabilité d'apprentissage.

Le risque, cependant, réside dans le désinvestissement de certains élèves dans l'activité à cause de la grande liberté laissée aux équipes pour gérer chaque atelier. Rien de plus simple que de se laisser porter par les autres, reprendre à son profit les notes de ses compagnons et de recopier sans comprendre. Pour Jean-Yves, cela peut arriver mais les élèves comprennent assez vite le peu d'intérêt de ce comportement. De plus, on sent dans cette classe de 6^e année un véritable climat de travail, détendu, respectueux de chacun, où l'erreur a sa place sans être stigmatisante. Jean-Yves reste cependant toujours vigilant, aux aguets, observateur du cheminement et du fonctionnement de chaque équipe.

Les ateliers, qu'est-ce que c'est ?

Le terme d'«atelier», dans le champ qui nous occupe, peut se définir soit comme «*une approche pédagogique où les enfants sont appelés à travailler seuls ou en équipe à des activités requérant de l'équipement et une organisation spécifique*» (Legendre, 1993) ou encore «*un endroit où l'on propose une tâche mobilisatrice à un ou des élèves, plaçant ce dernier ou ces derniers en projet d'apprentissage, en situation de travail*» (Caron, 2003, p.213).

Différents fonctionnements en ateliers sont possibles :

- Ils peuvent ne concerner qu'une partie ou toute la classe, un élève ou un groupe d'élèves.
- Parfois, l'enseignant ou un autre adulte prend en charge l'animation de l'atelier tandis que dans d'autres cas, il ne supervise que la gestion du groupe.
- L'enseignant peut organiser des activités «tournantes» au libre choix de l'élève ou non. Ce dernier suit alors un parcours programmé par l'enseignant.
- Dans certains cas, l'élève vit plusieurs ateliers par séances (ex. ateliers grandeurs), dans d'autres, il n'en vit qu'un seul par séance (ex. ateliers scientifiques).
- On peut aussi trouver des activités reliées à un projet commun avec «partage des tâches» (par exemple, pour un projet de livre, les uns travaillent les illustrations, les autres la mise en page d'un texte ou la page de titre) ou une seule activité partagée entre tous les élèves, en différents groupes (ex. atelier écriture).
- Enfin, il est possible d'organiser des activités individualisées avec des groupes s'adressant à des enfants ayant besoin d'une aide spécifique ou témoignant de compétences particulières (ex. atelier de tutorat en lecture) et des activités décloisonnées (ateliers partagés avec d'autres classes, d'autres âges, d'autres adultes).

Le rôle de l'enseignant va de la préparation des ateliers à l'évaluation en passant par la gestion et l'intervention auprès des élèves. L'enseignant doit choisir et préparer les ateliers en vue de répondre à des objectifs pédagogiques précis. Les tâches ainsi que les lieux doivent être diversifiés. Cela implique souvent des changements de tâches et des rotations d'élèves. Les consignes doivent être suffisamment claires pour que les élèves puissent effectuer les tâches demandées de manière autonome. Il importe également que les tâches soient aisées à gérer, à préparer et à corriger pour ne pas monopoliser le travail de l'enseignant. Cela exige donc une grande préparation avant l'activité.

On doit également définir le nombre d'élèves par atelier (minimum et maximum). Cela implique une réflexion sur la constitution des groupes et leur répartition.

Le travail par ateliers vise la motivation des élèves par la nature des tâches proposées et le cadre dans lequel elles s'effectuent. Les séances d'ateliers constituent souvent dans une classe un moment d'exception, agréable aux élèves. En fin d'atelier, il faut prévoir le «retour à la normale» et la synthèse de ce qui a été abordé.

Activité

Niveau : 6^e année primaire.

Matière : Grandeurs.

Durée : Deux périodes chaque semaine.

Objectif de la différenciation : S'adresser à tous les élèves. Ils permettent d'effectuer des apprentissages nouveaux.

Objectif de la leçon : Découvrir le lien entre capacité et volume.

Nombre d'élèves et encadrement : 20 élèves et un enseignant.

Déroulement:

1. Création de cinq ateliers dont le but est de mettre les élèves dans cinq situations d'apprentissage complémentaires, avec une approche différente.
2. Les cinq groupes s'installent dans leur premier atelier et chaque élève tente d'abord de résoudre par lui-même le problème proposé.
3. Ensuite, il y a discussion entre les membres du groupe pour résoudre le problème. En cas de difficultés, le groupe peut faire appel à l'enseignant.
4. Les membres du groupe écrivent la solution qu'ils ont trouvée sur une feuille blanche. Cette feuille reste à l'atelier, posée à l'envers sur la table, pour aider le groupe suivant si besoin en est.
5. Ainsi, au fur et à mesure, les groupes pourront constater si leurs réponses correspondent à celles des groupes précédents. L'intérêt est double : partager ce qu'ils ont compris avec les autres et comparer, évaluer, confronter leur approche pour résoudre le problème par rapport à celle des autres.
6. Chaque groupe reste environ 15 minutes dans chaque atelier. Au signal de l'enseignant, les élèves changent d'atelier dans un ordre déterminé (le sens des aiguilles d'une montre.).
7. Après le passage dans les cinq ateliers, tous les groupes doivent avoir les cartes en main nécessaires pour construire une représentation correcte des relations entre capacité et volume. Les notes prises par les élèves serviront à construire une synthèse personnelle.
8. Les élèves peuvent encore prendre des notes pendant la mise en commun qui les aideront à faire leur synthèse. La synthèse se fait d'abord seul, puis en groupe.
9. Certains ateliers sont plus faciles que d'autres pour certains groupes. Jean-Yves propose alors des situations qui approfondissent l'apprentissage et permettent d'aller plus loin. Il remet les élèves en questionnement une nouvelle fois mais en dépassant, cette fois, les objectifs de départ.
10. Après cette séance d'ateliers, l'enseignant propose aux élèves un défi qui intègre les différentes composantes vues pendant les ateliers. Les élèves doivent alors transférer les apprentissages réalisés dans cette situation-problème.

Avantages

Gestion du matériel. Souvent, les ateliers sont associés à des manipulations (objets rares ou nouveaux, expériences, etc.). L'avantage de ces ateliers est de ne pas devoir prévoir le matériel nécessaire aux manipulations pour l'ensemble de la classe au même moment.

Gestion du groupe-classe. Bien que cela puisse entraîner des «débordements», ce fonctionnement est motivant pour les élèves qui sont acteurs de leurs apprentissages. En effet, les élèves en ateliers sont synonymes «d'élèves actifs». On favorise également leur autonomie.

Les échanges entre les membres du groupe sont essentiels dans ce type d'apprentissage. L'apprentissage en communauté intra- et intergroupes (laisser sa solution pour les autres groupes) est une piste intéressante dans ce type d'organisation. De plus, les élèves sont aussi là pour s'entraider.

Gestion du temps. Dans certaines configurations, les élèves peuvent travailler à leur rythme et recevoir de l'aide en fonction de leurs difficultés.

Apprentissages. Les ateliers présentent une organisation pédagogique pertinente pour aborder des apprentissages nouveaux, faire des découvertes ou des manipulations. Ici, les ateliers sont reliés entre eux : un atelier peut aider à la compréhension d'un autre.

L'instituteur peut apporter une aide plus adaptée à chaque groupe en clarifiant les données de départ, rappelant les notions vues utiles à cette situation, utiliser des «indices», proposer de consulter les référentiels, etc. L'enseignant peut cibler et varier ses interventions afin de mieux tenir compte des niveaux des élèves.

Ce fonctionnement offre également la possibilité de présenter et/ou de fixer de différentes façons les apprentissages.

De plus, les moments de travail individuel incitent les élèves à émettre des hypothèses et favorisent leur participation.

Limites

Organisation. Les limites principales de ce type de fonctionnement proviennent essentiellement d'une part, de la gestion du groupe et de la discipline et, d'autre part, de la pertinence des activités proposées et de la cohérence des ateliers entre eux (ex.: durée). Les ateliers ne sont pas toujours faciles à organiser. Ils demandent un certain temps de préparation et une bonne gestion du groupe pendant leur déroulement.

Autonomie et conditions d'apprentissage. Pour que ce type d'organisation pédagogique fonctionne, il importe que les élèves puissent travailler et apprendre en communauté et en autonomie. Ce changement dans la routine de la classe favorise les interactions mais toutes les interactions ne sont pas nécessairement efficaces.

Gestion du temps. Des enseignants peuvent percevoir ce fonctionnement comme étant peu efficient (utilisation de plus de temps pour atteindre un même objectif). La mise en place des ateliers exige en effet une préparation importante.

4. Le plan de travail

Enseignante depuis plus de vingt ans, Dominique est cotitulaire d'une classe qui regroupe 24 élèves, douze de troisième et douze de quatrième primaire. L'école est rurale et les élèves proviennent d'un milieu socioéconomique moyen. Les enseignantes cotitulaires peuvent échanger leurs vues à propos des pratiques, des obstacles et difficultés rencontrés. Dans leur école, tous les enseignants ont eu l'occasion de suivre une formation sur la pédagogie par contrat/plan de travail. Ces deux enseignantes ont décidé de l'appliquer au quotidien dans leur classe. Une formation sur «l'évaluation formative» leur a ensuite offert des outils pertinents, en cohérence avec cette nouvelle approche pédagogique.

En effet, pour Dominique, les deux logiques (plan de travail et évaluation formative) convergent vers un même objectif: l'autonomie de l'enfant. L'attention est portée sur le processus de l'apprentissage plutôt que sur le résultat en tant que production de l'élève.

Le plan de travail est utilisé principalement pour fixer des contenus déjà vus par les enseignantes. Cette approche par plan de travail permet aux élèves de travailler de façon assez autonome avec du matériel fourni, en général, par l'enseignante. Ce plan comprend une série de feuilles d'exercices. Suite au niveau d'avancement de ces derniers par les élèves, les enseignantes vont attribuer un plan de travail différent à chaque élève.

De plus, le plan de travail permet d'individualiser le rythme d'apprentissage des élèves. L'enseignante peut ainsi passer plus de temps avec les élèves en difficultés. C'est *«retourner aux prérequis»*. *«Je sais qui a besoin d'une autre explication ou qui a besoin du matériel concret, qui peut passer directement à l'abstrait»*.

L'organisation de l'institutrice est telle que la correction est très rapide; d'un jour à l'autre, à l'heure du plan de travail, l'élève peut se replonger dans sa feuille d'exercices, corrigée la veille. Pratiquement, tous les lundis matin, un plan de travail de la semaine est constitué selon les besoins d'exercitation des élèves. Ce plan comprend environ six exercices et/ou un travail précis. Il y a quatre fiches différentes qui correspondent à quatre niveaux de difficultés, avec des exercices de base et d'autres de «dépassement», facultatifs, destinés aux plus rapides. Le plan fait suite aux apprentissages réalisés en classe une ou deux semaines auparavant.

Les deux enseignantes peuvent, de cette manière, travailler efficacement en équipe via cette structure permanente. Elles peuvent également profiter d'une partie de cette période pour gérer «l'administration» de la classe (cantine, présence, etc.) tout en gardant les élèves au travail.

L'organisation de ces séances demande un stock d'exercices très important dans lequel l'enseignante peut puiser pour constituer le plan de travail de chaque élève. Il existe bien entendu des fichiers mais les enseignantes les trouvent chers et pas assez adaptés à leur travail. Souhaitant consacrer leur temps à l'aide aux élèves, les enseignantes corrigent les exercices en soirée.

Le plan de travail, qu'est-ce que c'est ?

On confond parfois dans les pratiques le «contrat de travail» et le «plan de travail». Le contrat sous-entend un accord entre les deux parties. La pédagogie de contrat, c'est la contractualisation du travail scolaire des élèves. Il s'agit d'une pédagogie qui organise des situations d'apprentissage où il y a un accord négocié mutuel entre partenaires qui se reconnaissent comme tels. Le contrat comme outil porte sur la démarche, sur le déroulement de l'activité, plutôt que sur son contenu et son résultat. Pour reprendre la philosophie du contrat proposée par H. Przesmycki (1997) *«tout contrat dont on ne négocierait pas les objectifs de réussite, les échéances pour la réussite, l'évaluation de la réussite, ne serait pas un contrat authentique, mais bien une manipulation. Cela dit, il va sans dire que les collègues qui utilisent leurs contrats avec leurs élèves en particulier en courte durée le font bien sûr, en toute bonne foi, et sans démagogie aucune, et encore moins dans l'intention de les manipuler».*

Le plan de travail a historiquement été utilisé lors des premières expériences en différenciation. Aux États-Unis, l'expérience de Winnetka (1919), s'inspirant elle-même du plan Dalton (1911), consistait déjà à subdiviser le programme d'études traditionnel en «unités de contrat» hiérarchisées que l'étudiant devait réaliser dans une certaine période de temps. Cet enseignement planifié est une méthode pédagogique qui permet l'individualisation de l'enseignement et/ou de l'apprentissage.

Aujourd'hui encore, le plus souvent à l'aide de fichiers autoprogrammés ou de logiciels, cette planification consiste à organiser la progression de l'apprentissage, en contrôlant le comportement de l'élève par des questions avec une correction rapide et facile. Suivant que le choix de l'élève correspond ou non à la bonne réponse et en fonction des performances précédentes, l'élève passe à un niveau supérieur ou fait un nouvel exercice d'apprentissage ou de fixation, adapté à son erreur. Certains éléments de l'enseignement programmé ont trouvé leur place dans les écoles comme par exemple l'individualisation du rythme d'apprentissage ou la correction immédiate des erreurs.

Le plan de travail, sans fichier programmé, offre quant à lui plus de liberté tant chez l'enseignant que chez l'élève pour planifier enseignement et apprentissages. Poursuivant les mêmes fins que les fichiers (apprentissage, fixation, remédiation, projets personnels, etc.), des exercices plus personnalisés dont la progression est organisée par l'enseignant sont donnés aux élèves. Il peut donc s'agir d'activités d'exercisation. Toutefois, les situations peuvent être mobilisatrices et ouvertes. Le plan de travail demande une participation active et une responsabilisation des élèves et permet une grande individualisation des apprentissages.

Le plan de travail se distingue également par un mode particulier de présentation de la matière. On utilisera surtout des fichiers, des exercices sur feuilles, des situations écrites ou enregistrées, etc. Cela permet d'adapter les apprentissages au rythme de travail et aux intérêts de chaque individu (planification par jour, semaine, mois) mais demande un matériel important (fiches, feuilles d'exercices, ordinateurs, logiciels, etc.) et souvent un travail de correction et de vérification conséquent.

Activité

Niveau: 6^e et 4^e années primaires.

Matière: Toutes matières, principalement le français et les mathématiques.

Durée: Une période tous les jours. Le plan de travail occupe la première période de chaque journée.

Objectif de la différenciation: Tous les enfants bénéficient de ce type de pédagogie. Elle permet de suivre le rythme de chacun pour arriver à un même résultat. Les enseignantes peuvent cependant consacrer plus de temps aux élèves en difficulté.

Objectif de la leçon: Fixer les matières vues les semaines précédentes.

Nombre d'élèves et encadrement: 24 élèves et un enseignant.

Déroulement:

1. En début d'année, l'institutrice lance le plan de travail. Les élèves de 4^e année sont les premiers qui démarrent et aident ensuite l'enseignante pour la mise en place auprès des élèves de 3^e année.
2. Tous les lundis matin, un plan de travail de la semaine est élaboré pour chaque élève. Celui-ci est composé de cinq ou six feuilles d'exercices.
3. Le plan est fait conjointement par l'enseignante et l'élève (proposition, choix, obligation).
4. Les démarches prévues pour la semaine sont lues dans leur totalité.
5. Au fur et à mesure de la réalisation des activités (feuilles d'exercices), l'élève s'autoévalue en coloriant des petits ronds à côté de l'intitulé de l'activité dans la couleur correspondant au degré de difficulté éprouvée dans la réalisation de la tâche : vert (facile), orange (quelques difficultés) et rouge (très difficile).
6. L'exercice terminé, il remet sa feuille sur le bureau de l'enseignante. L'élève est alors invité à commencer une nouvelle activité. Parfois, une fiche autocorrective est à sa disposition et il corrige ainsi lui-même avant de rendre sa feuille.
7. L'élève reçoit, le lendemain, sa feuille corrigée par l'enseignante. Si les réponses sont correctes, il peut la ranger dans son classeur et poursuivre son travail. Dans le cas contraire, il corrige les erreurs et présente sa feuille une nouvelle fois à l'enseignant.
8. Tous les plans de travail doivent être rendus par les élèves à l'enseignante, pour une première correction, au plus tard le vendredi matin.
9. L'élève qui a terminé l'ensemble des activités du plan est invité à se rendre au coin-lecture ou à poursuivre son projet personnel.
10. Les élèves qui n'auraient pas terminé leur plan pendant la semaine doivent le finir le week-end (très rare).

Avantages

Gestion du temps. Les élèves peuvent travailler à leur rythme, préférer par exemple commencer par des tâches en français plutôt qu'en calcul, tout en respectant l'objectif d'atteindre un seuil commun pour tous. Les pertes de temps liées à la discipline de la classe et à la mise en route de l'activité sont faibles. Le plan de travail favorise l'autonomie des élèves. De plus, les élèves semblent apprécier cette manière de travailler.

L'enseignante, quant à elle, peut prendre un peu de temps pour la multitude de tâches administratives communes à toutes les classes en début de journée. Par ailleurs, le plan de travail permet de rassembler les exercices de fixation pour consacrer le reste du temps scolaire aux apprentissages proprement dits.

Les difficultés de l'enfant sont repérées très rapidement et gérées sans attendre. On peut revenir sur les erreurs, ce qui permet d'approfondir l'apprentissage (remédiation). Grâce à la phase de décalage, cette méthode permet de vérifier l'apprentissage. L'enseignante peut consacrer plus de temps à certains élèves.

Gestion du groupe-classe. Au fur et à mesure, les élèves acquièrent de l'autonomie de travail. L'enseignante remarque *«une évolution au niveau quantitatif, organisationnel et de la démarche personnelle. Ils se prennent mieux en charge, demandent moins l'aide de l'adulte»*. L'élève apprend à gérer son temps, à demander de l'aide à un autre élève.

Contenus. Le plan de travail permet de différencier les contenus en fonction du niveau de «rendement» des élèves. Chaque élève doit atteindre un seuil de niveau scolaire minimal mais certains peuvent dépasser ce seuil.

Limites

Gestion du temps. Bien que présentant des avantages certains pendant le déroulement des périodes, l'utilisation d'un plan de travail en classe est chronophage tant en amont qu'en aval. Tout d'abord, l'enseignante doit constituer un stock d'exercices suffisant pour maintenir l'attention et la motivation de tous les élèves. Ceux-ci doivent être diversifiés pour un même apprentissage. Ensuite, le temps de correction est très lourd. L'enseignante corrige tous les exercices et rend la feuille à l'élève qui, le plus souvent, doit à nouveau vérifier sa première correction, et ainsi de suite. Une solution serait de prévoir les corrections pendant les heures de cours mais au détriment de l'aide aux élèves en difficultés.

Quant à l'autocorrection, même si elle fonctionne sur base de la confiance, il importe de contrôler ce travail. Toutefois, cela permet moins à l'enseignant d'apporter une aide individualisée suite à une analyse des erreurs de l'élève.

5. Le tutorat

Annick est «maître-volant» dans une école favorisée de la Région bruxelloise. Elle a travaillé pendant 25 ans comme titulaire mais depuis quelques années, elle a préféré devenir maître de remédiation pour venir en aide aux élèves en difficultés. Elle prend en charge principalement les élèves en difficulté au sein de son école.

Elle est amenée à travailler tant au sein de la classe avec les titulaires qu'en dehors de la classe avec un élève ou un petit groupe d'élèves. Elle apprécie de travailler avec l'enseignante, au sein de la classe, en co-intervention, ce qui présente l'avantage d'être moins stigmatisant pour les élèves en difficultés et permet d'améliorer les pratiques enseignantes par le travail en commun. Le travail plus individualisé au sein de la classe d'adaptation permet aux élèves «en panne» d'accepter, de comprendre et parfois de dépasser leurs difficultés.

Annick est également responsable du programme de tutorat en lecture qui est pratiqué depuis 20 ans dans l'école. Ce programme a pour objectif d'augmenter le temps de lecture des élèves de 2^e primaire en offrant, deux fois par semaine, 20 minutes de lecture individualisée. Pour ce faire, Annick travaille avec la classe de 6^e année. Concrètement, deux fois par semaine, quatre élèves de 6^e année viennent lire avec quatre élèves de 2^e année, et ce, pendant cinq semaines. Il ne s'agit pas d'apprendre à lire mais plutôt de pratiquer et d'acquérir plus de souplesse et de débit dans la lecture. Le plus difficile est de trouver un moment pour réunir les élèves de 2^e année et de 6^e année. Ce type de fonctionnement permet d'individualiser les apprentissages, qui peuvent être diversifiés (la lecture en est un exemple parmi d'autres).

En ce qui concerne le rôle du tuteur, celui-ci est souvent valorisant : il permet à des élèves d'exploiter leurs compétences dans un domaine spécifique. Les enfants tuteurs se sentent «importants» et reconnus. Annick assure une gestion du programme et accompagne les tuteurs dans leur tâche. Chaque tuteur fait un peu «comme il le sent». Par ailleurs, Annick a remarqué que ceux qui ont le plus de patience, «qui trouvent les mots», sont les élèves qui, plus jeunes, ont eu le plus de difficultés dans l'acquisition de la lecture au cours de leur scolarité.

Les binômes se composent à partir du choix des élèves. La relation entre les deux élèves est très affective et faite d'une complicité qui dépasse le moment de cet échange. Elle se manifeste souvent dans la cour de récréation et parfois lors d'activités communes.

À chaque séance de tutorat, l'élève de 2^e année choisit un livre qu'il souhaite lire avec le «grand» de 6^e année. Ce livre fait partie d'une bibliothèque de l'école. Il s'agit le plus souvent d'écrits d'enfants de l'école qui ont été reliés. Ces écrits font partie de la vie et de la culture de l'école. Ils racontent des événements, des visites ou des expériences réalisées en classe. Ces petits livres sont conservés soigneusement par Annick dans la bibliothèque au fur et à mesure des années. À la fin de chaque séance, elle demande une courte évaluation de la part du tuteur.

Le tutorat, qu'est-ce que c'est ?

Le tutorat peut se définir comme «*l'ensemble des actions personnalisées posées par un être humain, conduisant un autre être humain à l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs d'enseignement*» (Gaulin, 1992 in Legendre 1993). Pour notre part, nous le définirons comme une méthode spécifique d'apprentissage et d'enseignement où les tuteurs, tantôt étudiants, tantôt élèves aident d'autres élèves. Dans ce cadre, le tutorat se distingue d'autres dispositifs comme le soutien ou l'accompagnement scolaire principalement parce qu'il s'agit d'un apprenant qui en aide un autre. Dans une situation de tutorat, un élève plus «expert» est chargé d'une partie du processus de «formation» de ses pairs. Nous restreindrons ainsi l'acceptation du tutorat à des activités réalisées au sein de l'école, d'un élève vis-à-vis d'un autre, peu importe le niveau. En effet, il peut s'agir d'un tutorat entre deux élèves d'une même classe, deux élèves d'un même cycle ou encore de deux cycles différents.

Le tutorat possède certaines caractéristiques structurant son organisation. Tout d'abord, les activités sont dépendantes du matériel (ex. exercices) préparé par l'enseignant. Les connaissances et les compétences requises pour la pratique du tutorat sont prédéterminées par le contenu de l'apprentissage. Il ne s'agit pas d'un enseignement mutuel; le tuteur n'apporte pas le contenu principal. C'est le diagnostic de l'enseignant qui détermine les contenus. Cette pratique est efficace quand il s'agit d'appliquer des matières déjà vues en classe. Le tuteur peut compléter les informations, rappeler des activités déjà vues. Cela exige un haut niveau d'autonomie de la part de celui-ci.

L'échange d'informations qui s'effectue principalement par la parole ainsi que l'échange de questions-réponses sont individuels et dépendent de l'initiative de chacun. Le tutorat, en plus des contenus et objectifs d'apprentissage qu'on lui impose ponctuellement, vise à développer l'autonomie chez les élèves. Il permet de favoriser l'activité de l'élève et de varier les manières d'aborder un problème. Un élève peut solliciter fréquemment le tuteur tandis qu'un autre ne le fera que ponctuellement (en début de travail par exemple). La nature de la tâche influe bien entendu sur les sollicitations. Une tâche plus difficile ou demandant un suivi constant (ex. lecture orale) nécessitera davantage l'aide du tuteur qu'une autre. Le tutorat permet toujours un enseignement individualisé, dans une relation adaptée de personne à personne.

La différenciation n'est cependant pas garantie dans ce dispositif. Pour ce faire, il faut que les objectifs, les méthodes, les contenus, les exigences varient d'une dyade à l'autre. Le tutorat oblige à préparer les tuteurs à venir correctement en aide aux élèves. L'enseignant peut pour ce faire donner des étapes ou des consignes particulières de travail. Il doit reconnaître autant le tuteur que l'apprenant dans le travail réalisé, même si le travail du tuteur consiste à ne pas intervenir directement dans la tâche, choix qui peut se révéler judicieux si l'élève réussit l'exercice seul. Enfin, il est important aussi de présenter aux élèves les implications du tutorat, c'est-à-dire la réussite de tous, avec tous.

Activité

Niveau : Tous niveaux.

Matière : Lecture.

Durée : Deux périodes par semaine.

Objectif de la différenciation : Dans ce cas-ci, le tutorat est destiné aux élèves les plus forts. Cependant, il peut être organisé pour venir en aide de manière plus ciblée aux plus faibles.

Objectif de la leçon : Entraîner à la lecture.

Nombre d'élèves et encadrement : Quatre élèves de 2^e année et quatre élèves de 6^e année; le maître de remédiation.

Déroulement:

1. Pendant cinq semaines, quatre enfants de 6^e année prennent en charge chacun un élève de 2^e année, pendant 20 minutes, deux fois par semaine, afin de l'aider dans la lecture.
2. Chaque élève lit environ 6 semaines avec son tuteur. On commence avec les élèves les plus forts pour terminer l'année avec les élèves les plus en difficulté.
3. Les binômes se choisissent mutuellement.
4. Au début de chaque séance de tutorat, l'élève de 2^e année choisit un livre qu'il souhaite lire avec le «Grand».
5. Le but de la séance est axé sur la compréhension. Les phrases sont simples afin de terminer le livre en une séance. Des fiches de mots sont à la disposition des élèves pour aider à comprendre.
6. Chaque tuteur travaille à sa manière. Il n'a pas de consigne précise. Toutefois, il observe et apprend à adapter son aide à l'élève de 2^e année.
7. À la fin de chaque séance, le tuteur rédige une petite évaluation sur ce qui s'est passé et un bilan est réalisé à la fin des cinq semaines. L'orthographe n'est pas prise en compte et les propos sont parfois subjectifs.
8. Le maître d'adaptation remet à l'enseignante de la classe des tuteurs une feuille de commentaires sur chacun.
9. La communication entre le maître d'adaptation et l'institutrice de 2^e assure un lien et une continuité au niveau des apprentissages faits en classe.

Avantages

Gestion du groupe. Le tutorat permet d'individualiser et de personnaliser les apprentissages. Il permet de favoriser l'activité de l'élève. Il augmente de manière très importante le temps d'apprentissage et l'implication dans la tâche des élèves.

Estime de soi et autonomie. Le tutorat favorise l'estime de soi des plus faibles et des plus forts. Cela implique qu'il est important que chacun ait l'occasion d'être tuteur, ce qui est valorisant puisque les compétences quelles qu'elles soient sont mises en exergue. Il vise également à développer l'autonomie chez les élèves.

Contenus. Cette forme de différenciation permet de varier les contenus (adaptés à chacun). Elle peut être l'occasion de travailler des tâches plus complexes ou uniquement l'exercitation. Cependant, le tutorat se montre plus efficace quand le tuteur vient appuyer un apprentissage en cours de fixation.

Limites

Gestion du temps et stigmatisation. S'il s'agit d'un tutorat organisé avec des élèves de plusieurs classes, cela implique une plus lourde organisation au niveau des horaires. On peut toutefois organiser des tutorats partiels (avec quelques élèves seulement au sein de la classe). Mais alors il peut exister un risque de stigmatisation. Dans le cas d'un tutorat entre deux élèves d'une même classe ou d'un même cycle, il est important que tous les élèves puissent être, ponctuellement ou plus durablement, tuteur d'un autre, ceci pour éviter la stigmatisation.

Lassitude. Comme tout fonctionnement routinier, le tutorat implique un renouvellement, une variation afin d'éviter que l'ennui ne s'installe.

Gestion des contenus. En fonction du contenu de l'apprentissage, il est nécessaire de contrôler le travail des tuteurs et de les préparer à l'avance pour s'assurer de leur maîtrise quant au contenu.

6. Activité en «échelons»

Florence est institutrice dans une classe de 3^e primaire comptant 19 élèves. L'école est située près de Namur à côté d'une cité sociale et accueille donc des élèves plus défavorisés même si globalement le public est plutôt mélangé socialement. Florence travaille depuis cinq ans dans l'enseignement, c'est sa première année dans cette école. C'est un stage dans l'enseignement spécialisé qui l'a sensibilisée à la différenciation : *«On travaillait énormément par pédagogie différenciée. Chaque élève avait sa feuille et je me suis dit : on pense vraiment à eux, avant la matière. C'est un idéal. J'avais six enfants dans la classe et ici, j'en ai dix-neuf, c'est plus difficile à gérer. Ici, le travail se fait plus en groupes et pas en individualisation comme dans l'enseignement spécialisé»*. Sa formation initiale à l'École normale présentait la pédagogie différenciée comme quelque chose de positif, même si cela demandait plus de travail, cela obligeait à réfléchir.

Florence et ses collègues ont mis en place des activités de différenciation, particulièrement au sein du cycle. De plus, elle a l'occasion de réfléchir et de partager des idées avec une amie avec laquelle elle a fait ses études.

Elle dit ne pas différencier tout le temps, *«une demi-journée par semaine environ. On ne sait pas différencier tout le temps, ce serait bien, mais ...»*. Florence prévoit des activités de différenciation en orthographe ou en mathématiques parce qu'elle pense qu'on peut vraiment partir des prérequis : les élèves peuvent réfléchir seuls puis se confronter aux autres. Ils apprennent à communiquer, à écouter l'autre et pas uniquement à «trouver la réponse». Florence veut différencier les trois grandes étapes : phase individuelle – confrontation – phase collective.

Cette enseignante a l'habitude de différencier lors des leçons d'orthographe. Elle explique que *«souvent en orthographe grammaticale, ça s'y prête vraiment bien»*. Florence a le réflexe de proposer des pré-tests avant de se lancer dans une activité différenciée *«pour voir comment ils vont trouver le procédé et à partir de là, voir ceux qui ont compris et ceux qui ont besoin de l'activité complète»*. Selon elle, *«la différenciation peut se faire en individuel, en collectif ou en petits groupes. Pour certains, on retourne au matériel concret, pour d'autres qui n'ont plus besoin de concret, on leur propose quelque chose de plus abstrait. Le visuel et l'auditif : les textes au tableau ou sur feuille pour ceux qui ont besoin de lire, le texte en grand pour ceux qui en ont besoin»*.

Concrètement, le pré-test lui sert à faire des groupes dans sa classe; pour commencer, elle sépare ceux qui ont complètement réussi le pré-test de ceux qui ont des erreurs. Pour les premiers, elle proposera des exercices de fixation. Elle met aussi à disposition des fiches *«Je me dépasse»* : *«ce n'est pas vraiment différencié mais ce sont des feuilles de dépassement en fonction de la matière vue la semaine, ils avancent à leur rythme, pour certains il faut une semaine, pour d'autres deux»*. Pour les seconds, en collectif, elle expliquera la règle de différentes manières.

La différenciation «en échelons», qu'est-ce que c'est ?

Cette activité de pédagogie différenciée propose une approche du temps intéressante en terme de respect des rythmes d'apprentissage des élèves. Cette gestion du temps tente d'être au plus près de l'évolution de la compréhension de chaque élève en multipliant et en diversifiant les différentes phases d'apprentissage. En effet, pour arriver à un objectif commun, il est parfois nécessaire d'adapter la durée de celles-ci.

Pour caractériser cette manière de procéder, deux types de différenciation liée au temps peuvent être dégagés : la différenciation simultanée et la différenciation successive.

La différenciation simultanée

Les élèves effectuent dans le même temps des activités différentes (choisies par eux en fonction de leurs intérêts ou désignées par l'enseignant sur base de besoins constatés) ou réalisent de façons diverses des tâches identiques (avec des ressources ou contraintes personnalisées, en utilisant des démarches variées).

La différenciation successive

Après de Peretti (1987), beaucoup d'auteurs ont souligné que la différenciation n'était pas forcément simultanée mais qu'elle pouvait également être successive (Astolfi, 1992). Il s'agit d'utiliser successivement diverses méthodes, divers supports, différentes situations et démarches d'apprentissage pour que chacun ait un maximum de chance de trouver, au moins régulièrement, une méthode qui lui convient (ex. deux stratégies sont proposées successivement à la classe pour deux tâches analogues).

Un enseignant qui multiplie les phases d'apprentissage pour une même matière ou une même compétence est dans cette optique de différenciation successive. Il permet à chacun de bénéficier de l'une ou l'autre démarche. Il est plus intéressant d'allonger ainsi la phase d'apprentissage plutôt que celle de fixation et d'entraînement (même si ces dernières sont bien entendu nécessaires).

Activité

Niveau : 3^e année.

Matière : Orthographe grammaticale.

Durée : Une ou deux périodes.

Objectif de la différenciation : Ce type d'activité s'adresse à tous, les plus faibles comme les plus forts. Les compétences des uns sont utilisées au profit des autres.

Objectif de la leçon : Comprendre et utiliser à bon escient une règle d'orthographe grammaticale.

Nombre d'élèves et encadrement : 19 élèves et un enseignant.

Déroulement:

1. Pré-test construit de manière à repérer facilement la maîtrise ou non de règles d'orthographe dans un contexte donné.
2. Suite à ce pré-test, Florence forme des groupes.
 - Un premier groupe constitué de deux enfants travaille sur un banc, à l'extérieur du groupe-classe, parce qu'ils maîtrisent déjà cette matière. Ces deux enfants peuvent travailler sur des fiches auto-correctives et ensuite ont pour mission de rédiger une synthèse en expliquant le pourquoi de la règle. Enfin, ils reçoivent une «carte prof» pour aider les autres.
 - Le reste du groupe travaille de manière collective sur la correction du pré-test, projeté sur transparent, pour essayer de comprendre et découvrir la règle d'orthographe grammaticale.
3. Quand l'institutrice remarque qu'un élève du groupe a compris, elle lui donne une feuille d'exercices pour qu'il puisse travailler seul.
4. Après cette première phase de travail collectif, Florence vérifie la compréhension et garde les élèves qui n'ont pas encore acquis la règle d'orthographe pour une deuxième «explication collective». Les autres travaillent les exercices d'entraînement prévus et préparés à l'avance, seuls ou en groupe.
5. Ici encore, au fur et à mesure de la deuxième phase collective, Florence repère les élèves qui ont compris et leur donne un travail différent (exercices d'entraînement) en fonction de leur compréhension.
6. Des élèves «avancés» reçoivent une «carte prof» et circulent dans la classe pour donner des explications à certains et corriger les exercices.
7. Après la deuxième phase collective, l'institutrice « redistribue » les élèves qui n'ont pas encore compris autour de ceux qui ont compris, par paires, petits groupes ou tutorat.
8. L'élève «tuteur» est là pour expliquer la règle, pas pour donner la réponse.
9. L'activité se termine par les exercices d'entraînement, finis ou non, déposés chez l'institutrice.
10. Correction des exercices en vue d'orienter la suite des apprentissages.

Avantages

Gestion du groupe-classe. Cette organisation permet à Florence de porter son attention sur chaque enfant au fur et à mesure de la leçon, afin de vérifier petit à petit si chacun a compris. Pendant la leçon, Florence a organisé sa classe de plusieurs manières différentes qui semblent adaptées à l'évolution de l'apprentissage des élèves et au rythme de ceux-ci. Il s'agit d'une démarche organisée et anticipée, qui se planifie, à chaque minute, au plus proche de l'évolution d'apprentissage des élèves et ce, jusqu'à la dernière minute de la leçon. Les élèves semblent être dans cette logique aussi, en exprimant leur non-compréhension et leur «eurêka».

Conditions d'apprentissage. Cette organisation permet également d'installer une ambiance positive dans la classe et un climat de confiance. Les élèves sont actifs et ne restent pas bloqués sur un problème. Ils peuvent se déplacer, poser des questions, les élèves «tuteurs» peuvent intervenir. De l'extérieur, la «fourmilière» organisée peut paraître surprenante mais il s'agit d'une organisation de travail. L'intérêt de ce climat est d'enrayer l'esprit compétiteur des élèves puisqu'il y a une grande place faite à la solidarité et au respect des différences d'apprentissage.

Objectivation des différences. L'intérêt de cette démarche réside dans l'objectivation des différences et des difficultés de chacun à l'aide d'un pré-test. Cette évaluation formative permet en effet l'identification des acquis.

Gestion du temps. Ce type de démarche, bien que complexe en apparence, permet une gestion du temps intéressante. L'institutrice, grâce à une préparation minutieuse de cette séquence d'apprentissage, peut consacrer tout son temps à l'observation des élèves pour constituer les dyades ou groupes adéquats et cohérents. Chaque élève peut partir de ses acquis, ce qui est intéressant en terme d'apprentissage et de rythme d'apprentissage.

Limites

Contenus. Comme nombre de pratiques observées, cette différenciation porte sur des procédures de base, néanmoins indispensables, et pas sur des compétences complexes. Pourtant, il semblerait que cette organisation pourrait être facilement adaptée pour un travail de recherche sur une situation-problème, une tâche complexe, qui fait appel aux compétences des uns et des autres, à la confrontation des opinions, à la discussion propice au conflit sociocognitif.

Temps. Le cheminement, pensé et anticipé, est identique pour tous les élèves. C'est le temps passé sur l'apprentissage qui est différent. Certains maîtrisent déjà la règle d'orthographe, d'autres ont besoin d'une courte phase d'apprentissage et d'autres encore en ont besoin d'une beaucoup plus importante. La démarche didactique n'est pas différenciée.

7. Les indices

Sylvie travaille dans une école plutôt favorisée dans le centre-ville de Charleroi. Elle a une classe de 25 élèves de 3^e année. La pédagogie différenciée est encouragée par la direction et par une grande partie de l'équipe. Sylvie enseigne depuis quatre ans, toujours dans la même classe. Elle a été formée à la différenciation à l'École Normale et trouve donc «naturel» de différencier. Cela ne semble pas lui prendre trop de temps vu qu'elle a toujours pratiqué de cette manière.

Pour elle, la pédagogie différenciée *«c'est une manière différente, adaptée à chaque élève, à chaque besoin des élèves, d'aborder une même matière, un même sujet, d'affronter une «difficulté» mais avec des moyens différents, adaptés à chacun en fonction de leurs besoins, de leur vécu. Certains ont bien évidemment plus de retard que d'autres dans certaines matières. Il faut prévoir pour chacun»*.

L'institutrice propose une approche progressive de la lecture en fonction du degré de compréhension de l'élève, utilisant la technique des «indices» plus ou moins révélateurs pour guider les élèves dans leur travail.

Dans certains cas, il s'agit de présenter le problème sous une autre forme, de manière simplifiée ou parfois simplement de le lire à haute voix ou d'attirer l'attention sur un élément en particulier. Dans d'autres cas, il peut s'agir d'écrire autrement le problème, de donner un début de structure de résolution, de donner un autre problème proche que l'enfant peut plus facilement réaliser ou de proposer de consulter des références.

Pour les partages inégaux par exemple, on peut proposer des indices aux élèves qui ont du mal à comprendre ou à réaliser la tâche. L'institutrice donne un problème et laisse d'abord les élèves se débrouiller par eux-mêmes. En passant entre les bancs, elle remarque les difficultés de chacun (typologie des erreurs), elle donne alors un indice adapté aux élèves selon le type de difficultés rencontrées.

Les indices, qu'est-ce que c'est ?

Les indices sont une sorte de formalisation préalable des indications que l'enseignant donne verbalement en cours de leçon. Avec l'expérience, un enseignant se rend compte que certains sujets de leçons amènent plusieurs types de difficultés ou de niveaux de compréhension. Il apporte dès lors une aide aux élèves en passant entre les bancs. Ce « passage entre les bancs » pour individualiser les apprentissages est, bien entendu, une forme intuitive de différenciation improvisée. Pour passer à une plus grande rigueur et efficacité, certains enseignants prévoient ces difficultés et préparent des indices, des aides pour guider les élèves dans la lecture d'un texte, la résolution d'un problème, etc.

L'utilisation d'indices relève de la *différenciation des contenus* et plus précisément par les ressources disponibles. Le contenu est tout ce que les élèves ont besoin d'apprendre et comment ils vont s'approprier cette information. C'est ce qu'ils doivent apprendre. Le contenu est déterminé par l'enseignant, l'école, le pouvoir organisateur ou et par la Communauté française qui a fixé les socles de compétences.

S'il est important de varier les processus en utilisant du matériel de lecture de niveau variable, des listes de vocabulaire adapté au niveau de l'enfant, en présentant les contenus de manière tant auditive que visuelle, en rencontrant les élèves en petits groupes pour enseigner à nouveau une matière ou une habileté pour des apprenants en difficultés ou pour prolonger le savoir ou les habiletés pour des apprenants avancés; pour chacune de ces démarches, des indices peuvent être planifiés.

Créer des indices nécessite d'anticiper une démarche classiquement hypothético-déductive. Les étapes de résolution du problème peuvent être dévoilées progressivement, « en cascade ». Les indices peuvent donc être progressifs en fonction des difficultés des uns et des autres. L'élève a la possibilité de demander certains indices pour la résolution du cas. Ces indices peuvent être des données, des démarches, ... Idéalement, à la fin de l'exercice, un tableau récapitulatif peut présenter les indices recherchés et ceux utiles à la résolution du problème. Les indices peuvent faire appel à des processus différents pour arriver à la même solution. Bien entendu, il est possible de résoudre un problème ou une situation sans faire appel à tous les indices disponibles.

La différenciation par les ressources disponibles, et donc ici par les indices, vise donc à adapter aux capacités et aux besoins d'apprentissage des élèves une situation qui est au départ la même pour tous. Pour ce faire, l'enseignant peut proposer des consignes différentes à certains enfants (ex. emploi ou non du dictionnaire) ou prévoir des aides qu'il donnera aux élèves pour lesquels elles seront nécessaires.

Activité

Niveau : 3^e année primaire.

Matière : Lecture.

Durée : Une période.

Objectif de la différenciation : L'objectif est d'adapter l'aide à la difficulté ponctuelle de l'élève, à un besoin particulier ou d'apporter une aide pour «débloquer» l'élève. Il s'agit d'un apprentissage destiné d'abord aux élèves en difficultés temporaires. Cependant, il peut s'adresser à tous les élèves car certains indices peuvent être pensés sous forme de défis pour les plus forts.

Objectif de la leçon : Améliorer la compréhension en lecture.

Nombre d'élèves et encadrement : 23 élèves et un enseignant.

Déroulement :

1. Choix d'un texte adapté au niveau des élèves mais dans lequel il y a plusieurs niveaux de difficulté possibles.
2. Découper le texte en morceaux selon une logique (par phrase, en tenant compte ou non de la ponctuation, etc.).
3. Proposer aux élèves de le remettre en ordre.
4. Les élèves tentent souvent d'abord intuitivement de trouver le sens du texte, le début ou la fin à l'aide d'éléments présents dans le texte (sens, ponctuation, grammaire).
5. En passant entre les bancs, l'enseignante note que :
 1. Certains ont bien compris et sont engagés dans la tâche avec une technique qui a du succès;
 2. D'autres sont encore en tâtonnement;
 3. Les derniers ont beaucoup de mal à remettre le texte en ordre.
6. Pour les premiers, Sylvie ne propose pour l'instant rien de particulier, ils sont déjà dans la tâche.
7. Pour les seconds, elle donne une grille vierge avec le début du texte et quelques morceaux bien structurés. Les élèves peuvent véritablement démarrer.
8. Enfin, pour le troisième groupe, elle donne une grille plus complète.
9. Par la suite, elle demande à tous d'entrer le texte dans la grille et de coller les morceaux.
10. L'enseignante passe ensuite entre les bancs pour aider chacun à terminer le travail.

Avantages

Processus. L'intérêt est de faire réfléchir les élèves sur tout ce qui peut être mis en place pour comprendre le texte à l'aide d'indices de processus, de cheminement. L'enseignante utilise les représentations initiales (leurs erreurs) des élèves pour les relancer dans la lecture. Pour l'enseignante, ce qui est intéressant, ce n'est pas le produit fini, mais les processus et démarches des élèves en lecture.

Individualisation. La différenciation sous forme d'indices a l'avantage d'individualiser (ou presque) l'apprentissage en fonction de l'élève et de ses éventuels « blocages » dans l'apprentissage. Cette différenciation en « microstructures » communément pratiquée par nombre d'enseignants est ici beaucoup plus formalisée et réfléchie pour permettre à l'institutrice d'anticiper les obstacles rencontrés par les élèves.

Contenu. Pour pouvoir proposer certaines activités complexes à l'ensemble de la classe, il est intéressant de prévoir un moyen pour tous d'y arriver et un de ces moyens, ce sont les indices. Ceux-ci permettent en effet de débloquer la situation si c'est le cas pour certains élèves. Ce système de travail, avec des aides appropriées et différenciées, permet à l'élève qui est un peu stressé de se sentir plus à l'aise, de poser des questions plus facilement.

Préparation. Ce type de travail demande de la préparation pour anticiper les difficultés. Préparer les indices favorise la réflexion de l'enseignant sur l'approfondissement des contenus des apprentissages, exercice nécessaire à l'instituteur débutant ou inexpérimenté.

Limites

Autonomie. Les élèves sont en situation de dépendance par rapport à l'instituteur : ils dépendent des indices qu'il leur accorde. Or un des objectifs de l'école est notamment de favoriser l'autonomie, ce que ne permet pas suffisamment le travail à l'aide d'indices, même si, à terme, le but est de rendre l'élève autonome dans son apprentissage grâce à ce moyen.

8. Les processus d'apprentissage et de mémorisation

Olivier enseigne depuis trois ans dans une école de Charleroi. Ce jeune enseignant de 24 ans est cotitulaire d'une classe de 21 élèves, en 4^e primaire dans une grande école au public socio-culturel mixte. Il s'est très tôt intéressé à la pédagogie différenciée grâce à un psychopédagogue de l'École Normale. Puis, il s'est inscrit dans des formations organisées le week-end pour améliorer sa pratique.

La direction de l'établissement est en accord avec la pédagogie différenciée. L'année précédente, cette manière de travailler était partagée avec une autre collègue du même niveau et ils pouvaient mettre en place ensemble des groupes de besoins en regroupant leurs deux classes. Cette année, cette collaboration n'est malheureusement plus possible et il reconnaît qu'il est plus difficile d'organiser de tels groupements, seul dans sa classe.

Cependant, Olivier a plus d'un tour dans son sac. Il utilise depuis peu des techniques de mémorisation pour aider ses élèves à fixer les apprentissages. Pour ce faire, il s'inspire de la gestion mentale développée par Antoine de la Garanderie. Il souhaite de cette manière offrir une chance égale à tous de réussir et lutter contre les inégalités des élèves devant les études. Il veille à rompre avec des pratiques génératrices d'échec : la mémorisation se fait en classe et on apprend à la mener. Selon lui, il limite ainsi l'influence du milieu socioculturel sur les apprentissages en offrant de bonnes conditions d'apprentissage.

Dans sa classe, c'est presque devenu un rituel. Les processus de mémorisation sont systématiquement développés lors de la phase de «fixation» d'une séquence d'apprentissage. Les élèves jouent le jeu et y trouvent leur compte. Olivier prend le temps d'entraîner ses élèves à l'étude de synthèses plusieurs fois par semaine. À travers ces techniques, il cherche à savoir comment ses élèves pensent, réfléchissent. Olivier, très motivé par cette technique, espère ainsi développer des compétences de mémorisation et des méthodes de travail nécessaires pour la scolarité mais assez peu enseignées à l'école et qui font souvent défaut aux élèves plus défavorisés. Par ce moyen, il permet à l'élève de mieux se connaître et de prendre conscience de ses propres processus.

De plus, outre ces activités de mémorisation, Olivier a l'habitude de construire plusieurs phases d'apprentissage pour un même sujet pour multiplier les chances de compréhension des élèves. Il prévoit donc moins d'exercices de fixation et d'entraînement.

La gestion mentale, qu'est-ce que c'est ?

La pédagogie différenciée est basée sur le postulat d'hétérogénéité des groupes qui demande une hétérogénéité de pratiques pour y faire face. Bien entendu, à l'intérieur d'une classe, on retrouve des élèves de niveaux différents mais cela va bien plus loin. De manière plus générale, les enseignants remarquent, avec l'expérience, des élèves montrant des différences sur le recours au concret ou à l'abstrait, au simple ou au complexe, le fonctionnement par des petits sauts ou grands sauts, la rapidité, le besoin de structure ou d'autonomie qui varient également d'un élève à l'autre. Selon Burns, il n'y a pas deux apprenants :

1. qui progressent à la même vitesse;
2. qui soient prêts à apprendre en même temps;
3. qui utilisent les mêmes techniques d'étude;
4. qui résolvent les problèmes exactement de la même manière;
5. qui possèdent le même répertoire de comportements;
6. qui possèdent le même profil d'intérêt;
7. qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Bien que nous puissions convenir de ces différences, il est toutefois difficile de les mesurer, de les formaliser et de les considérer de manière objective. Cela touche en grande partie à la vie psychique des élèves. Cependant, différentes techniques ont été développées pour prendre en compte ces différences intrinsèques des élèves. Par exemple, Antoine de la Garanderie (1980), principal inspirateur d'un ensemble de techniques appelé «gestion mentale», a répertorié une grande diversité de fonctionnements cognitifs et mis en évidence leur rôle respectif dans l'apprentissage.

La Garanderie distingue trois temps dans le processus d'intériorisation d'un événement extérieur, donc d'un apprentissage : la *perception* (auditive, visuelle, kinesthésique), l'*évocation* (rappel variable en fonction du stimulus auquel chacun est sensible) et la *restitution*. Bien qu'elle ne repose sur aucune base scientifique, cette distinction a le mérite d'avoir des conséquences pédagogiques très importantes. Si enseigner c'est «transmettre à un élève de façon à ce qu'il comprenne et assimile», l'évocation va permettre d'isoler ce moment de compréhension et d'assimilation, d'en prendre conscience. L'évocation, centrale dans la gestion mentale, est une représentation mentale d'un objet, d'une idée, d'un savoir, d'un savoir-faire. On parle d'évocation visuelle quand on «voit les choses dans sa tête» et d'évocation auditive quand on «se dit des choses mentalement». D'après Antoine de la Garanderie, chacun peut utiliser les deux types d'évocation mais il y en a toujours un qu'on privilégie. La gestion mentale propose un grand nombre d'outils concrets pour aider les élèves à être attentifs, à comprendre, à mémoriser et à imaginer. Concrètement, dans la classe, l'objectif de l'enseignant dans l'utilisation de la gestion mentale est d'accompagner les élèves à prendre conscience de leurs propres méthodes et processus mentaux afin de construire des stratégies qui leur seront utiles pour la mémorisation. Il s'agit donc avant tout d'une différenciation portant sur les processus et les stratégies d'apprentissage.

Cette approche comporte toutefois de nombreux risques dont les deux principaux sont, d'une part, le manque d'indicateurs fiables pour définir un élève comme faisant partie de telle ou telle catégorie et, d'autre part, le risque d'enfermement c'est-à-dire de conforter les élèves dans une manière de penser sans l'ouvrir à d'autres.

Malgré une absence de fondement scientifique et les risques d'inscrire un élève dans un mode unique de fonctionnement, elle a cependant le mérite de souligner un aspect très pertinent dans l'apprentissage : la métacognition (la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs). Ainsi, connaître ses propres processus d'apprentissage et développer des capacités métacognitives sont intéressants en termes d'efficacité de l'apprentissage.

Activité

Niveau : 4^e année primaire.

Matière : Géométrie.

Durée : Plusieurs séances.

Objectif de la différenciation : Olivier estime que la pédagogie différenciée est destinée essentiellement aux élèves les plus faibles. Même si cette activité concerne tous les élèves, c'est pour les plus faibles qu'il est le plus important d'avoir du temps en classe pour apprendre à mémoriser et étudier leurs leçons. Olivier vise à réduire les écarts observés dans la classe.

Objectif de la leçon : Classer les différents types de triangles.

Nombre d'élèves et encadrement : 17 élèves et un enseignant.

Déroulement :

1. Les enfants notent dans leur cahier tout ce qu'ils ont découvert sur les triangles et échangent en petits groupes.
2. Distribution d'une enveloppe comprenant des triangles de tous types à chaque élève avec, pour consigne, de classer, seul, les triangles comme il le désire.
3. Les élèves, par groupe, expliquent leur classement et se mettent d'accord sur un classement commun. Olivier utilise les premiers classements naïfs des élèves (représentations initiales des apprenants) pour recentrer les élèves sur le sujet en faisant exprimer les critères de classement et en faisant présenter des contre-exemples. Pour mettre en évidence les critères de classement, il propose aux élèves d'expliquer aux autres membres du groupe comment ils ont classé les figures. Il offre aussi en cas de nécessité une ressource supplémentaire sous forme d'exemples de classement au tableau sans citer les critères.
4. Suite à différentes phases d'apprentissage permettant de caractériser les triangles selon les côtés (équilatéral, isocèle ou scalène) et les angles (rectangle, acutangle, obtusangle) où les manipulations ont pris une large place, les enfants sont amenés à construire une synthèse de ces deux types de classification.
5. À partir des synthèses individuelles, les élèves se mettent d'accord sur un classement commun sous forme de schéma.
6. Pour fixer et mémoriser à long terme ces classements, Olivier utilise la gestion mentale : «perception/ évocation/restitution». Les enfants observent la synthèse (perception).
7. Ensuite, les élèves se représentent mentalement la synthèse avec l'aide de l'enseignant qui les sollicite individuellement dans les deux canaux de communication («essaie de voir la synthèse dans ta tête et de te redire les mots») (évocation).
8. Enfin, les élèves tentent de compléter les schémas vierges (restitution). Ces phases sont répétées plusieurs fois.
9. L'activité se termine en complétant le même schéma vierge plusieurs fois, en recherchant et en verbalisant les obstacles qu'ils rencontrent afin de trouver leurs propres «trucs» de mémorisation.
10. Olivier organise d'autres activités d'apprentissage avant de passer aux exercices pour respecter le rythme de chacun et offrir diverses occasions d'apprendre (différenciation successive).
11. Régulièrement, Olivier propose aux élèves un schéma vierge qu'ils devront compléter afin de fixer le savoir. Il n'y a pas de rappel magistral, c'est aux élèves de réactiver leurs acquis.

Avantages

Gestion des apprentissages. Pour en acquérir les mécanismes, la mémorisation se passe en classe. L'élève peut l'appliquer ensuite dans les autres matières. Elle permet de développer des habilités métacognitives et de fixer tout en faisant réfléchir l'élève sur ses propres mécanismes.

C'est une manière adéquate de limiter l'influence du milieu socioculturel sur les apprentissages et donc de rendre l'apprentissage accessible pour tous.

Prise en compte de différents processus d'apprentissage. Olivier multiplie les manières de faire, les langages pédagogiques utilisés (texte, graphique, manipulation, etc.) pour rencontrer un maximum chaque élève. Il s'agit de différenciation successive. Ce faisant, cet instituteur porte un véritable intérêt aux processus mentaux de ses élèves.

Limites

Conditions d'apprentissage. Le risque est de conforter l'enfant dans une et une seule stratégie : différencier, c'est tenir compte des différences afin d'aider l'enfant à progresser et non pas respecter les différences et, ainsi, limiter les stratégies. Un enfant « auditif » devra être orienté vers des stratégies visuelles et réciproquement.

Contenus. Lors de cette activité, le choix de classement réalisé par les élèves ne correspondait pas nécessairement à celui prévu dans le programme (les angles) et l'enseignant a dû freiner la créativité des élèves pour revenir aux contraintes du programme.

Lassitude. À la longue, l'enseignant craint que cette pratique de gestion mentale soit rébarbative parce que répétitive.

9. Les projets personnels et/ou collectifs

Michèle est enseignante depuis 15 ans dans une classe «verticale», qui accueille 15 élèves de 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années primaires. Il s'agit d'un choix de sa part d'enseigner dans une telle classe. Ici, explique-t-elle, *«il y a 15 élèves et 15 niveaux différents. De plus, aujourd'hui dans ma classe se retrouvent un élève surdoué et un autre avec un handicap mental léger»*. On parle ici bien entendu de niveau scolaire «officiel» (ex.: 3^e primaire) mais également de niveaux scolaires différents à l'intérieur d'une 3^e année par exemple. Il y a donc une gestion de l'hétérogénéité par niveau et à l'intérieur de chaque niveau. L'école se trouve en milieu rural dans la province de Namur et le niveau socioculturel est mixte.

Une série de circonstances personnelles ont entraîné Michèle dans un cheminement pédagogique original et engagé. Michèle explique qu'elle était une très mauvaise élève, démotivée par l'école, ce qui explique que, dès le début de sa carrière, elle était en recherche d'«autre chose». Sa première expérience dans l'enseignement s'est déroulée au sein de l'enseignement spécialisé de type 3 (enseignement destiné aux enfants présentant des troubles du comportement). Elle a donc été «obligée» d'être à l'écoute des besoins de chaque enfant. Elle a aussi vécu des moments d'opposition avec le système scolaire, à son avis, pas assez démocratique. Pour Michèle, la différenciation correspond à un choix idéologique, politique et une conception de l'apprentissage.

À l'école, la direction encourage ses pratiques novatrices mais elle se sent tout de même relativement marginale par rapport à ses collègues – aux choix pédagogiques généralement plus classiques – et par rapport aux parents qui n'hésitent pas à protester. Pour gérer sa classe verticale, Michèle doit différencier ses pratiques une grande partie du temps de classe. Pour ce faire, elle utilise différentes techniques de différenciation. Bien entendu, dans ce contexte particulier, elle ne peut demander aux élèves d'atteindre les mêmes objectifs. En pédagogie différenciée, les définitions partent du principe que tous les élèves doivent arriver aux mêmes objectifs-seuils, bien que certains puissent approfondir certains aspects.

Consciente de cela mais souhaitant voir ses élèves travailler ensemble ou sur des thématiques proches ou connexes, elle articule son travail autour d'activités que chacun peut réaliser à partir de ses capacités. Par exemple, il lui arrive souvent, de demander aux élèves des tâches similaires, avec des objectifs différents pour chacun. Elle peut le faire tant en homogénéité (tâche par niveau scolaire) ou en hétérogénéité (tâche mélangeant les niveaux scolaires). En observant le fonctionnement de cette classe, on peut être surpris par l'apparence d'un certain désordre, les enfants allant et venant dans l'espace, le brouhaha des discussions de groupes. On se rend compte, en suivant chaque élève, que chacun sait ce qu'il doit faire et que tous semblent assumer avec bonheur cette autonomie si chère au désir de l'enseignante.

Michèle demande aux élèves, tout au long de l'année, de réaliser des projets personnels ou collectifs. Les projets sont surtout source de différents apprentissages, dans différentes matières. Chaque élève (ou groupe d'élèves) développe un projet tout au long du trimestre. L'interactivité est encouragée pour faire évoluer le processus de l'activité. Par exemple, lorsque le choix est porté sur un exposé, il n'y a pas d'exigence particulière pour le premier exposé. Parfois, celui-ci ne dure que 2 minutes. Les critiques des autres élèves fusent toutefois: *«J'aurais voulu savoir ça...»*, etc. Les critères sont ainsi graduellement élaborés avec les élèves et sont notés sur une affiche. Le second exposé doit en tenir compte et ainsi de suite. Les productions des élèves (ou les produits) sont, par nature, différents dans ce type de travail. Les élèves peuvent ainsi utiliser le médium qu'ils préfèrent pour exprimer leurs apprentissages. Michèle leur vient en aide, les guide, les encourage afin qu'ils puissent arriver au bout de leur réalisation et que celle-ci soit de qualité.

Le projet, qu'est-ce que c'est ?

La pédagogie du projet n'est pas une idée neuve et peut avoir plusieurs sens de nos jours. Déjà Rousseau voyait dans le projet de l'enfant «*un engagement dans une action finalisée, visant la recherche d'un progrès continu pour un monde meilleur*» (in Blouin, M., La résurrection de la pédagogie par projet, Savoir, mars 2002). Toutefois, il a fallu attendre le début du siècle dernier pour voir cette pratique pédagogique véritablement mise en œuvre à plus grande échelle dans les classes. En Amérique, des pédagogues comme Dewey inventent l'expression «*learning by doing*» (apprendre en faisant). En Europe, Freinet et Montessori font également ce pari que les expériences liées à la vie, qui ont du sens, sont propices aux apprentissages.

Il existe plusieurs types de pédagogie par projet. C'est pourquoi nous commencerons par définir les termes utilisés. Par pédagogie par projet, nous entendons des pratiques où les étudiants prennent des décisions à l'intérieur d'un cadre défini à propos d'un problème avec une solution non déterminée à l'avance. En règle générale, les étudiants impliqués dans un projet choisissent et planifient eux-mêmes leurs thèmes d'étude. Ils sont responsables de la gestion de l'information qu'ils rassemblent. Un produit final (pas forcément matériel) est élaboré et les élèves peuvent participer à la définition des critères d'évaluation de leur projet. C'est un puissant moyen de motiver les élèves et de les rendre acteurs de leurs apprentissages.

Le projet se réalise très souvent en groupe, de manière coopérative. Cela amène un travail sur la communication, sur la socialisation et sur l'éducation à la citoyenneté. L'apprentissage coopératif met l'accent sur le travail en groupes restreints dans lequel des élèves, de capacités et de talents différents, s'efforcent d'atteindre un objectif commun. Idéalement le travail est structuré de façon à ce que chaque élève participe à l'accomplissement de la tâche proposée. Cette méthode favorise l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales qui ne sont pas innées. Les élèves qui ont souvent l'occasion de travailler ensemble, dans le contexte de l'apprentissage coopératif, pourront peu à peu mettre en pratique ces habiletés et, ainsi, les acquérir.

Les objectifs de cette approche par projet sont ainsi de deux ordres : cognitifs (savoirs, compétences) et psychosociaux (confiance en soi, l'autonomie, la solidarité, etc.).

La pédagogie par projet permet également de favoriser une différenciation par les produits. On propose ainsi à l'élève des moyens de productions différents qui permettront d'observer les effets de l'apprentissage. En d'autres termes, ce sont les moyens avec lesquels les élèves démontrent qu'ils ont acquis correctement les savoirs et les compétences demandées.

Dans une pédagogie de projet, le maître n'est plus le détenteur du savoir. Il organise les activités et tente d'y apporter un éclairage didactique dans le but d'enclencher des apprentissages. Ce médiateur peut également apporter des idées et encourager l'ensemble de la classe. Quoi qu'il en soit, il a également un rôle fondamental qui est de relancer les élèves ou les groupes d'élèves «en panne», et enfin, d'institutionnaliser les apprentissages. Cette dernière mission lui permet de faire le lien entre le projet à proprement parler et les différentes notions à acquérir à l'école primaire.

Activité

Niveau : 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années primaires.

Matière : Toutes matières – éveil.

Durée : Une après-midi par semaine.

Objectif de la différenciation : Pour tous. Se base sur les intérêts des élèves.

Objectif de la leçon : Préparer et présenter un projet personnel.

Nombre d'élèves et encadrement : 17 élèves et un enseignant.

Déroulement:

1. Choix d'un thème et d'un mode d'expression par l'élève.
2. Présentation et discussion avec l'enseignant.
3. Élaboration d'un calendrier décrivant les différentes étapes du travail à faire. Le planning est réorganisé au fur et à mesure, en fonction des besoins.
4. Les élèves réalisent leur projet personnel tous les jeudis après-midi. Travail individuel ou par deux.
Par exemple, les projets personnels peuvent être:
 - a. Construire une maquette de maison à l'échelle;
 - b. Réaliser une affiche pour inviter à un exposé;
 - c. Construire un moulin à eau à placer dans la rivière;
 - d. Préparer une conférence sur un animal;
 - e. Créer une page sur un site WEB;
 - f. Préparer un repas pour 20 personnes.
5. L'enseignant passe de groupe en groupe pour vérifier la qualité du travail et aider les élèves qui éprouvent des difficultés.
6. Un calendrier de présentation est établi (deux présentations par semaine).
7. Lors de la présentation du projet, l'évaluation est faite par l'enseignante et les spectateurs. Les projets suivants doivent tenir compte des critiques et commentaires.
8. Les élèves se lancent dans un nouveau projet.

Avantages

Développement des compétences sociales. On peut dire que les objectifs concernant les attitudes sont atteints dans la plupart des cas. Le fait d'imaginer un projet et de le mener à bien exige une confiance en soi et accroît la solidarité à travers l'apprentissage de la décision collective. La capacité d'expression est favorisée tout au long du travail.

Contenus. Il s'agit dans ce cas précis d'une véritable différenciation des productions. Chaque élève mène son projet et lui donne l'orientation qu'il souhaite.

Limites

Contenus. Le projet peut ne pas rejoindre l'intérêt partagé entre l'enseignant et l'élève. En effet, il n'est pas toujours aisé de combiner l'intérêt de l'élève avec les compétences que l'instituteur souhaite lui voir acquérir.

Vu que l'élève mène lui-même son projet, il peut lui arriver de «piétiner», de tourner en rond, relancé par l'instituteur de manière identique, répétitive.

Dans certains cas, le projet sur lequel un élève s'engage peut se révéler trop lourd, ingérable par l'élève seul.

Gestion du groupe. Le risque aussi est de laisser le groupe à lui-même, favorisant ainsi les «échappées», les possibilités pour les élèves de bayer aux corneilles.

De plus, il faut être attentif à évaluer de manière régulière (formative) même si dans les faits, ce n'est pas toujours évident d'assurer un suivi pour tous les élèves.

10. Les groupes de niveaux

Ludovic est un jeune instituteur qui enseigne depuis six ans à La Louvière. *«C'est un milieu que je qualifierais de mixte dans l'école mais ma classe est plus défavorisée. Les titulaires, quand ils ont fait les groupes il y a deux, trois ans, ont un peu sélectionné»*. Depuis le début de sa carrière, il a souvent changé d'école au gré des différentes affectations. De plus, il change presque chaque année de niveau scolaire. Cette année, il a en charge une classe de 17 élèves en 3^e année primaire.

Ludovic dit être un néophyte en différenciation et en faire de manière sporadique. C'est le milieu socio-économique de sa classe et les différences de niveaux qui l'ont poussé à se lancer dans la pédagogie différenciée. *«J'ai fait des recherches sur Internet pour trouver une activité qui entraine dans le cadre de ce je cherchais»*. Ludovic dit se sentir seul dans son école, manquer d'aide et de conseils devant les difficultés que rencontrent ses élèves. Établir des coopérations avec ses collègues pour mettre en place des groupes de besoins, des ateliers ou autre est un exercice ardu. Néanmoins, il essaie de mettre en œuvre des pratiques de différenciation pour les élèves de sa classe.

Il a commencé à utiliser la différenciation dans le cadre des activités en lecture silencieuse. En effet, vu les niveaux très différents dans sa classe, il s'est rapidement rendu compte que certains élèves avaient terminé en quelques minutes et que d'autres peinaient laborieusement à la première question. Il a donc adapté le questionnaire lié à la lecture à deux niveaux. Pour ce faire, il a choisi d'effectuer un pré-test après la première lecture. Selon les résultats des élèves, il leur donne alors un questionnaire différent. Cependant, il lui arrive de ne pas donner le questionnaire adéquat à certains élèves. Selon lui, son évaluation n'est pas toujours adaptée pour repérer le niveau de tous les élèves.

Le principe de base était donc intéressant mais pas assez adapté. Ludovic a donc décidé dans l'activité suivante de lecture silencieuse de travailler avec deux textes et deux questionnaires. Il a alors donné le premier texte à tous les élèves ainsi que le questionnaire. Ceux qui terminaient rapidement le premier questionnaire recevaient un deuxième texte. *«Il vaut mieux donner deux ou trois textes différents et des questionnaires forcément différents en s'adaptant aux élèves»*.

Par la suite, il a choisi de se passer de pré-test et de privilégier sa connaissance quotidienne des élèves. Ainsi, il prépare trois textes (parfois le même mais plus ou moins réduit) et trois questionnaires, portant toutefois sur les mêmes compétences de base qu'il souhaite voir acquérir. L'élève reçoit un des textes en fonction de son niveau. Au cours de l'année, il se rend souvent compte encore une fois qu'il a mal «classé» certains élèves, que les exercices sont parfois trop faciles pour certains. Cependant, il peut maintenant réagir plus rapidement et donner un autre texte aux élèves.

Les groupes de niveaux, qu'est-ce que c'est ?

Les groupes de niveaux sont une manière de répondre à la gestion de l'hétérogénéité. Il s'agit de manière intentionnelle de créer des groupes, réels ou virtuels, en répartissant les élèves selon leur niveau (ex.: Lecteurs faibles – moyens – forts) et de leur assigner une tâche correspondant à leurs capacités. Le classement des élèves par niveau paraît un des plus faciles à évaluer par les enseignants.

Toutefois, précisons que les groupes de niveaux sont décriés par de nombreux pédagogues. En effet, les recherches montrent qu'ils défavorisent les élèves faibles en agrandissant alors les écarts entre les forts et les faibles. Les groupes hétérogènes, quant à eux, sont plus propices à la progression des élèves faibles, sans nuire aux plus forts.

Ce constat n'empêche cependant pas que le groupement par niveau ou par besoin peut être intéressant et approprié dans certains cas, à certaines conditions et ce de manière plus ponctuelle ou sur des thèmes plus précis. C'est une pratique courante dans le premier degré pour la lecture. Les élèves sont regroupés sur base d'un pré-test déterminant leur niveau en lecture. Ces groupes récurrents (1 ou 2 fois par semaine) permettent un apprentissage adéquat en fonction des acquis des élèves en lecture. De plus, la prise en compte du niveau de chacun des élèves n'oblige pas le groupement par niveau. On peut varier les niveaux à l'intérieur du groupe ou encore donner des tâches différentes aux élèves selon leur niveau sans qu'un groupement réel ait lieu, comme ici dans l'exemple de Ludovic.

Aux États-Unis, on a beaucoup travaillé sur la formalisation de cette différenciation par les contenus mais à objectifs-seuils identiques. Par exemple, la pyramide de planification (Vaughn, Bos, et Schumm, 2000) peut illustrer cette différenciation par les contenus. La pyramide de planification permet à l'enseignant d'identifier quel contenu doit être enseigné et de prêter attention aux différents besoins des élèves puis de déterminer comment l'information sera enseignée. Le postulat de départ est que: «Tous les élèves sont capables d'apprendre mais tous les élèves n'apprendront pas toute la matière possible».

Cette pyramide comprend deux composants principaux: les degrés d'apprentissage et les points d'entrée. Les trois degrés d'apprentissage – corps de la pyramide – aident le professeur à examiner le contenu et à donner la priorité aux concepts dans une leçon. La base (1^{er} degré d'apprentissage) se compose de l'information essentielle que tout élève doit apprendre. La section centrale (2^e degré d'apprentissage) représente l'information que la plupart, mais pas tous, pourra saisir. Enfin, le niveau supérieur (3^e degré d'apprentissage) contient l'information la plus complexe qui sera acquise par quelques-uns. Cette approche repose sur quatre principes. Tout d'abord, tous les élèves doivent avoir l'occasion de se voir présenter la même information, bien que la présentation puisse changer selon les besoins des élèves. Ensuite, ils ont également accès à l'information représentant tous les niveaux de la pyramide. En effet, les étudiants ne sont pas affectés à un niveau particulier de la pyramide. Enfin, les activités à la base de la pyramide ne doivent pas être moins stimulantes que celles des autres niveaux et le niveau supérieur ne doit pas être le seul endroit pour créer et s'amuser.

Dans le même ordre d'idée, le *curriculum par couches* (Nunley, 2002) planifie le programme d'études en trois couches (A-B-C) représentant une profondeur différente d'étude dans une matière. L'élève choisit «avec quelle profondeur» il souhaite examiner la matière. Le fond (couche C) couvre le contenu général: l'étude par cœur des faits, du vocabulaire et des compétences de base. Le milieu (couche B) demande aux élèves d'appliquer les concepts appris dans la couche C. Enfin, le dessus (couche A) exige un niveau élevé de pensée critique.

Activité

Niveau : 3^e année primaire.

Matière : Français – lecture.

Durée : Une période.

Objectif de la différenciation : Pour tous.

Objectif de la leçon : Répondre à des questions de compréhension suite à la lecture d'un texte.

Nombre d'élèves et encadrement : 17 élèves et un enseignant.

Déroulement:

1. Choix d'un texte long ou en plusieurs parties. Découpage du texte en trois morceaux selon le niveau des élèves (facile, moyen, difficile).
2. Élaboration de trois questionnaires selon le niveau des élèves (facile, moyen et difficile).
3. Classement ponctuel par l'enseignant des élèves en trois groupes. Chaque élève reçoit un texte et un questionnaire adapté à son niveau.
4. Les élèves lisent et répondent aux questions.
5. L'enseignant passe entre les bancs pour aider les élèves en difficultés selon le niveau du texte. Par exemple, un élève plus fort peut éprouver des difficultés avec un texte plus complexe.
6. Lorsqu'un élève a terminé un texte d'un niveau facile ou moyen, il est invité à lire et répondre à un questionnaire plus difficile.
7. Lorsqu'un élève a terminé de répondre correctement aux questions du niveau le plus difficile, il est sollicité pour venir en aide aux élèves en difficultés dans la classe.
8. L'activité permet à l'enseignant de réadapter ses groupements et le type de textes à lire aux difficultés rencontrées par les élèves.

Avantages

Contenu. Ce type de fonctionnement permet une adaptation des contenus au niveau des élèves. Chacun peut dès lors travailler et réussir la tâche qui lui est assignée.

Évaluation formative. Ce fonctionnement oblige l'instituteur à objectiver les différences entre élèves – les difficultés des uns, les compétences des autres – en d'autres termes, la pratique de l'évaluation formative doit être un souci de chaque instant.

Limites

Gestion du groupe. À la longue, un risque de stigmatisation peut apparaître.

Apprentissage. Respecter le rythme de l'élève en l'insérant dans des groupes de niveaux peut accroître les écarts.

Temps. Fabriquer trois textes et questionnaires prend, lors de la mise en place, un temps important. Par la suite, il est possible de réutiliser le matériel.

Organisation. L'instituteur doit penser sans cesse à plusieurs choses en même temps. Il faut donc un bon sens de l'organisation, pouvoir déléguer, donner des responsabilités aux élèves, leur faire confiance, instaurer un climat de confiance où l'erreur est un outil pédagogique.

DEUXIÈME PARTIE

Table ronde

Limites et avantages
de la pédagogie différenciée
dans le cadre du décret «Missions»
et de la mise en place des cycles

Introduction

Cette partie présente une table ronde autour des pratiques de différenciation et de remédiation. Cette rencontre, à laquelle ont participé les enseignants qui ont prêté leur concours à l'élaboration du catalogue d'activités, s'est déroulée lors d'une journée de formation organisée par l'Institut de la Formation en Cours de carrière. Cette collaboration, entre formation continue et recherche, a pu être mise au point avec l'appui du Service général du pilotage du système éducatif.

Nous aurions pu relater le résultat des entretiens que nous avons menés sous forme d'un texte ou de chiffres. Cependant, nous avons souhaité donner la parole aux enseignants «en direct» afin que les points d'accord entre eux ainsi que leurs éventuelles divergences de points de vue apparaissent sous forme d'un débat d'idées.

Les différents thèmes que nous avons abordés sont:

- tout d'abord, le lien entre pédagogie différenciée et les intentions de l'enseignant;
- ensuite, le lien entre la pédagogie différenciée et les conceptions de l'apprentissage de l'enseignant;
- finalement, le lien entre la pédagogie différenciée et la mise en place des cycles.

Ces enseignants pratiquent tous la pédagogie différenciée et/ou la remédiation dans leurs classes de manière plus ou moins importante et depuis plus ou moins longtemps et ce débat d'idées se veut donc le reflet de leur expérience concrète quotidienne.

PREMIER THÈME : «le lien entre la pédagogie différenciée et les intentions ou valeurs de l'enseignant»

Nous souhaitons aborder ce thème par différentes portes d'entrée. La première est la manière dont vous percevez le lien entre la pédagogie différenciée et le pari d'éducabilité. Nous allons pour cela partir d'une réflexion de Philippe Meirieu à propos du pari d'éducabilité :

«Si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éduquables, il vaut mieux changer de métier. Le vrai pari éducatif est celui de l'éducabilité associé à celui de la réciprocité. Il faut tout mettre en œuvre, tout tenter pour que l'élève réussisse, s'obstiner à inventer tous les moyens possibles pour qu'il apprenne mais en sachant que c'est lui qui apprend et que, tout en exigeant le meilleur, je dois me préparer à accepter le pire... et surtout à continuer à exiger le meilleur après avoir accepté le pire!».

De plus, nous avons relevé dans les entretiens que nous avons menés avec les enseignants quelques-unes de leurs conceptions de la pédagogie différenciée :

Pour les uns, il s'agit avant tout d'«amener chacun au maximum de ses possibilités».

Pour d'autres, l'accent est mis sur le fait d'«amener tous les élèves au minimum des Socles de compétence; amener chaque élève au minimum attendu; amener chacun à assimiler la matière indispensable pour répondre aux objectifs de fin de cycle»

Pour d'autres encore, «amener tous les élèves au même niveau n'a pas de sens, certains ont accumulé des lacunes et ne pourront jamais atteindre les objectifs fixés; amener chacun au maximum de ses possibilités certainement, au même niveau non».

Annick

Amener tous les enfants au minimum des Socles de compétence et au maximum de leurs possibilités.

Il faudrait en pratique amener tous les enfants au minimum de ce qui est demandé, en matière de compétences. Et surtout, les amener au maximum de leurs possibilités. Alors, ce serait un pari gagné. Mais il est clair que c'est quelque chose qui est excessivement difficile parce que, dans une classe, on a des enfants qui sont capables d'aller très loin, on a un groupe qui est assez «moyen» et puis des enfants plus en difficulté. J'ai l'impression que c'est en fonction de l'attitude et du comportement du professeur : soit, on a envie d'aller chercher ceux qui sont en difficulté et de les amener le plus loin possible en oubliant parfois ceux qui ont des facilités, soit on tire vraiment vers le haut et on laisse les autres en difficulté. Et on a aussi ces enfants qui sont au milieu. Cela reste quand même quelque chose de difficile puisqu'on a en moyenne 25 enfants. En fait, il ne faut oublier personne.

Animateur

Il semble donc difficile de concilier le fait que chacun puisse arriver au maximum de ses possibilités tout en amenant tous les élèves au minimum attendu, mais est-ce possible?

Geoffrey

Ce sont des idées contradictoires?

Si on énonce les deux idées : amener chacun au maximum de ses possibilités et tous au minimum attendu, voilà deux idées qui a priori me semblent séduisantes toutes les deux. La question que je me pose : est-ce que ce sont deux idées contradictoires ? Est-ce que forcément on développe l'une au détriment de l'autre ? A priori, j'ai envie de dire que si je devais en choisir une des deux ce serait amener au minimum attendu mais ça c'est personnel. Je me demande aussi ce que veut dire cette phrase : «amener chacun au maximum de ses possibilités». Cela peut aussi vouloir dire au maximum de rencontrer l'autre, d'aider l'autre, au maximum de ses possibilités d'être humain d'entrer en contact avec l'autre. Ce n'est pas seulement des possibilités cérébrales pour moi. Par rapport à ce qui est dit ici par Meirieu : s'obstiner à inventer tous les moyens possibles pour que l'élève apprenne, mais en sachant que c'est lui qui apprend et que tout en exigeant le meilleur je dois me préparer à accepter le pire. Continuer à exiger le meilleur après avoir accepté le pire, ça me fait penser à l'expression qui dit qu'en tant qu'instituteur on a encore un devoir d'utopie. On recommence à chaque fois, chaque jour en disant cet élève-là il n'y est pas encore arrivé mais il y arrivera.

Magali

Ce n'est pas toujours dans la «matière» que ça se joue.

Pour moi aussi, ce n'est pas toujours dans les apprentissages et dans la matière que ça se joue. Moi, j'ai un élève qui est très doué, mais il a une estime de soi très mauvaise et donc, il y a un apprentissage à faire de ce côté-là. Au niveau des échanges, il ne s'autorise pas d'erreur. Il devrait pouvoir se dire : j'ai droit à l'erreur. C'est ce défi-là que j'ai avec lui.

Michèle

Les deux sont indissociables: amener tous les élèves au minimum des compétences et avoir des évaluations communes pour tous.

Moi je trouve que les deux sont absolument indissociables. Amener tous les élèves à un minimum de compétences et avoir des évaluations communes pour tous, c'est le fait de la vie en société, c'est comme sur l'autoroute, la limite est à 120. Il faut une limite quelque part à un moment donné. Par contre, je trouve aussi qu'on n'a pas le droit de ne pas pousser chacun au maximum de ses possibilités parce que ça voudrait dire : «tu as des capacités, plus tard tu t'en serviras». Il nous faut tout autant de personnes qui vont pouvoir agir sur le terrain au quotidien que des chercheurs et des gens qui tirent, des innovants. Et si on dit d'office : «toi, attends un peu», on leur tue leur motivation.

Les deux sont indissociables: il y a la vie en société mais il y a la richesse des différences. Il ne faut pas entrer dans l'individualisation. La différenciation ne peut pas être l'individualisation. Il faut que chacun ait conscience qu'il est quelqu'un qui doit être respecté et peut arriver au maximum de ses possibilités, mais en sachant qu'à côté il y a quelqu'un d'autre et qu'ensemble on va faire quelque chose.

Animateur

Mais n'y a-t-il pas des moments où il faut choisir?

Olivier

Il y a un choix de priorité, de valeurs.

Si on fait la comparaison avec un guide de haute montagne, à un moment il faut choisir: soit on amène tout le monde au même niveau, soit on en perd en cours de route.

On aimerait bien que tout soit parfait mais je crois qu'il y a un positionnement: les meilleurs iront un peu moins loin ou les moins bons eux ne réussiront pas. Et là, c'est grave, pour moi, c'est bien plus grave.

Je crois qu'il y a une très grosse différence entre les deux premières propositions. C'est difficile de faire les deux, il faut choisir des priorités: on n'agira pas de la même façon selon qu'on se dit tout le monde doit arriver au même niveau ou amener chacun au maximum de ses possibilités.

«Amener chacun au maximum de ses possibilités», c'est une belle phrase mais est-ce que c'est possible sans donner des conditionnements par fiches et finalement chacun n'est pas à son maximum.

Si on fait la comparaison avec un guide de haute montagne, à un moment il faut choisir: soit on amène tout le monde au même niveau, soit on en perd en cours de route. Il y a un choix de valeurs. Ma véritable priorité, c'est le minimum commun. Quand on dit: «amener chacun au maximum de ses possibilités», est-ce qu'on n'est pas en train de nier le postulat d'éducabilité? Comme dit Meirieu, il faut faire comme si on pensait que tout le monde était capable d'y arriver.

«Amener chacun au maximum de ses possibilités». Pour certains, cela peut vouloir dire qu'il y a certains élèves qui n'iront pas très loin et c'est ma crainte. Est-ce que cela ne va pas amener certains enseignants à faire des groupes de niveaux en disant: «Toi tu vas faire des choses plus compliquées parce que tu es plus fort qu'un autre et toi des choses moins compliquées»? Dans ce cas, moi je crois qu'on augmente les écarts.

«Amener chacun au maximum de ses possibilités»: ça a l'air très bien mais c'est une phrase dangereuse parce que c'est nier le pari d'éducabilité et c'est aller vers des groupes de niveaux ou de l'individualisation. Est-ce si dramatique que les plus forts ne soient pas au maximum de leurs possibilités? S'ils sont arrivés à aider les autres... On aimerait bien que tout soit parfait mais je crois qu'il y a un positionnement: les meilleurs iront un peu moins loin ou les moins bons eux ne réussiront pas. Et là, c'est grave, pour moi, c'est bien plus grave.

Animateur

Pour continuer le débat, on peut en effet se poser la question de savoir si on ne risque pas de creuser les écarts entre les élèves avec certaines pratiques de différenciation puisqu'il apparaît dans certaines recherches que, dans certaines conditions, les groupes de besoins, les groupes de niveaux et le travail en groupe d'une manière générale accentuent ces écarts. Nous vous proposons encore quelques phrases tirées des entretiens:

– «J'ai l'impression que ça aide surtout les élèves en difficulté, c'est avant tout de l'aide pour les plus faibles.» «Je trouve qu'elle est uniquement destinée aux enfants en difficulté.»

– «Pour moi, elle s'adresse plus particulièrement aux élèves faibles, elle est également utile aux élèves plus forts.» «J'ai un œil plus attentif pour les enfants en grande difficulté et aussi un œil pour les enfants qui vont très vite.»

– «Elle est destinée à chacun, c'est une pédagogie respectueuse de chacun.»

Il s'agit de la seconde porte d'entrée pour aborder les intentions de l'enseignant: quel poids donne-t-on à la recherche d'efficacité ou d'équité au sein de sa classe?

Michèle

Une pédagogie différenciée respectueuse de chacun, ça veut dire que ce n'est pas seulement le professeur qui en est responsable, c'est aussi l'enfant qui dira ce dont il a besoin.

Moi j'apprécie les trois phrases comme elles sont écrites et dans cet ordre-là parce que la première veut dire que ça aidera au moins les enfants en difficulté et il y en a de plus en plus. Si on ne doit différencier que pour eux, c'est déjà un pari gagné parce que peut-être cela permettra à tout le monde d'avoir accès à l'instruction et d'avoir un certain pouvoir. J'apprécie la deuxième parce que c'est un pas au-dessus mais ça reste du domaine du professeur qui gère ses élèves, c'est le professeur qui dit : «Je remarque ça, je fais attention et j'essaie de donner en fonction des besoins». Et alors la troisième, ça signifie pour moi que chacun est libre de participer et d'être acteur de son propre apprentissage. La pédagogie respectueuse, ça veut dire que ce n'est pas que le professeur qui est responsable de la différenciation, c'est aussi l'enfant qui va dire ce dont il a besoin. C'est comme ça que j'entends les trois phrases et j'apprécie leur gradation. La première, c'est ce qu'il faudrait au moins faire et la dernière, c'est l'idéal auquel on doit tendre.

Jean-Yves

Une pédagogie destinée à chacun et respectueuse de chacun.

Moi j'apprécie la dernière phrase : une pédagogie destinée à chacun et respectueuse de chacun. Je pense que l'enfant qui résout un défi au sein d'un groupe, il apprend dans le partage, il est amené à comprendre d'autres démarches que la sienne. Donc, même l'enfant qui n'a pas de problème, la pédagogie différenciée peut lui apprendre quelque chose. En ce qui concerne le rapport avec l'enseignant, contrairement à ce que j'ai déjà entendu, le fait d'individualiser à certains moments me plaît. C'est l'occasion d'entendre le fonctionnement de l'enfant, d'entendre ses démarches. Si je le laisse tout le temps en groupe – et c'est peut-être dans le débat d'aujourd'hui : les limites et les avantages de cette pédagogie – toujours en groupe, ça risque de poser certains problèmes : l'enfant qui est en difficulté risque de se sentir écrasé, ça va peut-être trop vite pour lui et on risque de lui imposer une démarche que lui ne s'approprie pas. Le fait d'individualiser ne me dérange pas, c'est très enrichissant. C'est là où on découvre les lacunes de l'enfant et elles ne sont pas forcément là où on le croyait. Cela permet de mettre un tas de choses en place et c'est clair que dans l'organisation de la classe, ce n'est pas toujours évident mais il faut avoir une certaine souplesse et à partir du moment où on sait pourquoi, on va modifier son organisation de la journée. Si ça répond à un besoin, ça ne dérange pas. J'ai besoin d'entendre les enfants, d'avoir vraiment ce rapport d'individualisation. Donc je suis tout à fait d'accord avec la troisième phrase.

Olivier

Dire: «Moi je respecte les différences», cela n'engage à rien. Mais si on dit: «Je ne respecte pas les différences, j'en tiens compte», ce n'est pas la même chose.

Effectivement je crois que ça s'adresse à tout le monde et que tout le monde en tire avantage mais que ceux qui ont le plus d'avantages à en tirer, ce sont les enfants en difficulté. Je pense que ce sont ces enfants-là qu'on peut sauver avec la pédagogie différenciée. Je pense que si on parle tant de la pédagogie différenciée, c'est parce qu'on est dans un système scolaire inégalitaire. Dans la troisième phrase, je suis entièrement d'accord avec le terme «respectueuse de chacun». Mais, par contre, si on disait «respecter les différences», ça pourrait vouloir dire : «Oui, si lui n'est pas fort, je le respecte». Si on respecte les différences, c'est un peu dire sur cent enseignants, il y en a peut-être cent qui vont dire : «Moi je respecte les différences». Cela n'engage à rien, c'est comme «amener chacun à son potentiel». Tous les enseignants peuvent dire cela finalement : «Même celui qui a raté, je l'ai amené au maximum de ses possibilités». Mais si on dit : «Je ne respecte pas les différences, j'en tiens compte», ce n'est pas la même chose.

Animateur

Cela nous permet d'enchaîner sur la prise en compte des différences. En effet, comme le fait remarquer Bernard Rey (2003, p. 31): «La pédagogie différenciée implique un renversement de la façon de penser l'école et les apprentissages. Il ne s'agit plus de penser les élèves comme semblables mais de reconnaître leurs

différences. Ces différences proviennent de leurs acquis scolaires, de leurs codes culturels, de leurs expériences vécues, de leurs habitudes éducatives venant de la famille, mais aussi du mode de socialisation influencé par le groupe de pairs, de leurs styles cognitifs...». Philippe Perrenoud (2004) énumère aussi une série de différences : taille, origine, sexe, résistance à la fatigue... À partir de là, on peut se poser les questions suivantes : quelles différences sont prises en compte et pourquoi ? Pourquoi certaines ne sont pas prises en compte ? Quel cadre est mis en place pour répondre à ces différences ?

Olivier

Une des différences dont on peut tenir compte, c'est la différence de cheminement.

Au sujet de l'hétérogénéité et des différences, Joseph Stordeur² indique qu'il peut y avoir trois attitudes. Ou bien, on gomme les différences et ça aboutit à l'élitisme et à l'échec de beaucoup, ou on les valorise, on fait le culte des différences, toi tu veux être maçon, c'est génial, alors à nouveau on agrandit les différences si ce n'est pas un choix de l'élève. La troisième voie, c'est essayer de les utiliser. Il y a l'hétérogénéité, je suis obligé de le constater et je vais essayer de l'utiliser dans des groupes de besoins, dans des conflits socio-cognitifs pour essayer d'amener les enfants vers des dispositifs ambitieux. Je crois que gommer les différences presque plus personne ne le fait, mais les valoriser, c'est encore une attitude que certains peuvent avoir. Une des différences dont on peut tenir compte, c'est la différence de cheminement. Le simple fait de passer dans les bancs ou de faire interagir les enfants c'est vraiment prendre en considération leur cheminement. Je trouve que, par exemple (voir activité ...) pour construire le triangle, les enfants ne vont pas passer par les mêmes obstacles même si certains sont les mêmes, en passant dans les bancs et en interagissant, on peut dire : «Toi je ne suis pas d'accord avec ton classement, qu'est ce que tu en penses ?» Là, on intervient vraiment dans le cheminement de chaque enfant. On ne construit pas tous les savoirs de la même façon. Et en interagissant de façon individuelle, petit à petit, on peut vraiment prendre en compte les différents problèmes qui peuvent se poser. Sur les problèmes des triangles, tous les enfants ne se posent pas les mêmes questions et donc on passera chez l'enfant pour lui donner une telle relance et chez un autre une autre relance : ça permet de faire évoluer chacun selon sa différence de cheminement, selon la difficulté qu'il rencontre dans une situation.

Bernard Rey

Ce qui me paraît vraiment important, c'est le constat que vous avez exprimé : le constat de différences purement quantitatif, purement au niveau des performances et puis une interrogation sur les différences qu'on peut faire bouger, où on se donne les moyens de les faire bouger notamment les interrogations sur les démarches de l'élève.

Je pense que c'est très important ce qui est dit parce qu'il y a un risque quand même dans la pédagogie différenciée : c'est qu'au lieu de tenir compte des différences, on se met à en fabriquer, ou à renchérir sur des différences et évidemment, ce n'est pas du tout le but des pédagogies différenciées.

Du coup, il y a une question qui est : «quelles différences prend-on en compte ?» Dans une pédagogie traditionnelle, on a tendance à prendre en compte les différences de performance : il y a un élève qui fait tant de fautes à cette dictée et il y a celui qui en fait beaucoup moins. C'est une différence quantitative. Il y a celui qui réussit deux multiplications sur six et puis il y a celui qui réussit les six. Si on s'en tient là, on rigidifie les différences, on insiste dessus. La manière de sortir de cette dynamique perverse, c'est justement de s'intéresser à la démarche. Celui qui réussit deux multiplications sur six : qu'est-ce qui le bloque ? Où est le problème ? Et du coup la question de la démarche mentale est très importante. Mais en même temps, il y a des moments où pour l'enseignant rester dans l'ignorance de la démarche mentale des élèves, ce n'est pas gênant : il y a des élèves qui se débloquent, on ne sait pas pourquoi, on ne sait pas trop ce qui s'est passé et peu importe ; on n'a pas besoin d'avoir un contrôle. Au fond, l'interrogation sur la démarche mentale de l'élève, ça ne doit pas devenir une espèce de pulsion de la part de l'enseignant. Une pulsion à connaître, à savoir à tout prix ce qui se passe dans la tête de l'élève. D'ailleurs, ça fait peut-être

2. STORDEUR, J., *Oser l'apprentissage à l'école*, De Boeck Education, coll. Outils pour enseigner, 2006.

partie du pari d'éducabilité, il y a des moments où on se dit : «Il va y arriver» ou «Je sais suffisamment de choses sur ses démarches mentales pour dire qu'il ne va pas y arriver» et puis il y a des moments où il y arrive quand même. Ce qui me paraît vraiment important, c'est le constat que vous avez exprimé : le constat de différences purement quantitatif, purement au niveau des performances et puis une interrogation sur les différences qu'on peut faire bouger, où on se donne les moyens de les faire bouger notamment les interrogations sur les démarches de l'élève.

Animateur

Mais n'y a-t-il pas des enfants qui sont parfois trop différents, «hors normes»? Est-ce que la différenciation peut faire quelque chose pour eux? Y a-t-il une limite où on se dit : là, ce n'est plus possible?

Anne-Sophie

Il y a des moments où la différenciation a des limites parce que nous on a des limites aussi.

On n'a pas la science infuse. Il y a des limites. J'ai une élève qui a des problèmes auditifs et visuels et elle a sûrement un problème de dysphasie ou d'aphasie. Moi, je ne suis pas capable de régler ça. Je ne suis pas non plus capable de le décoder. Elle a été vue par la psychologue qui dit qu'on devrait faire des examens plus poussés. Je me dis : «que je fasse de la différenciation ou pas...». Il y a des moments où la différenciation a des limites parce que nous on a des limites aussi. L'enfant est différent mais je n'ai pas la capacité de dire : «ça lui conviendrait mieux que ça».

Michèle

Il faut accepter nos propres limites.

Différencier ne veut pas dire qu'on est capable de répondre à toutes les différences de tous les enfants, il faut accepter nos propres limites. Ce n'est pas à nous à donner tout, à boire et à manger à tout le monde. Nous, on n'est que des enseignants, dans notre classe pour les apprentissages de savoirs, c'est notre boulot premier. C'est vrai qu'on fait déjà beaucoup d'autres choses à côté.

Jean-Yves

J'ai rêvé de ...

J'ai déjà rêvé d'un enseignant ou deux supplémentaires qui seraient là pour les enfants en difficulté qu'ils soient en première, deuxième ou troisième année, ce n'est même plus un problème d'âge, c'est un problème de difficultés rencontrées. Ils passeraient par cette personne-là qui aurait un dossier précis qui dit où sont les difficultés sans pour autant tomber dans le travers de le mettre vraiment en dehors de la classe en permanence. C'est ça l'objectif.

DEUXIÈME THÈME : «le lien entre la pédagogie différenciée et différentes conceptions de l'apprentissage»

Nous pouvons maintenant aborder le deuxième thème : «le lien entre la pédagogie différenciée et différentes conceptions de l'apprentissage». En effet, d'une part, on pourrait dire que la différenciation pédagogique ou la différenciation a priori s'appuie sur un postulat pédagogique «tout le monde n'apprend pas de la même manière». En revanche, la remédiation ou la différenciation a posteriori ne semble pas s'appuyer sur ce postulat. Elle s'appuie plutôt sur la croyance que l'on peut enseigner à tous de la même manière. Comme certains élèves n'ont pas appris, il faut une remédiation pour ces élèves. À partir de cela, on peut se demander comment est pratiquée la remédiation dans les classes ? Quelles relations peut-on établir entre remédiation et différenciation ?

Jean-Yves

La vision que j'ai de la remédiation, ce n'est pas forcément faire plus, c'est essayer de comprendre pourquoi.

La vision que j'ai de la remédiation, ce n'est pas forcément faire plus que ce qu'on a fait dans les apprentissages. Il y a des apprentissages qui se mettent en place avec des activités de différenciation et d'observation pendant les séquences. Ensuite, je vais faire une évaluation formative, je vais proposer une situation qui fait appel aux mêmes compétences et aux mêmes procédures que dans la séquence d'apprentissage du départ. Parfois, je peux constater que certains enfants qui avaient de bons résultats dans la première situation n'en n'ont pas forcément dans la deuxième situation qui fait pourtant appel aux mêmes compétences et aux mêmes procédures. Donc quand je vais me retrouver dans de la remédiation, ça ne sera pas vraiment de la remédiation puisque ces enfants-là n'avaient pas de problème dans la première séquence. Je suis donc censé supposer qu'il n'y aura pas de problème dans l'évaluation formative. Ce n'est donc pas faire plus mais c'est faire autre chose. C'est essayer de comprendre pourquoi, quand je les mets dans une autre situation, ça ne fonctionne pas. On remet parfois en question cette notion de transfert. Je suis en train de discuter de ce qui n'a pas été dans son organisation. Essayer de comprendre, ce n'est pas faire plus, c'est m'asseoir à nouveau et considérer ça comme un apprentissage aussi. La remédiation en fait est un apprentissage pour eux puisque ça a posé un problème. Voilà la vision que j'en ai : cela a posé problème pour ceux-là, je ne m'y attendais pas, il faut que je trouve quelque chose, il faut en tous cas que j'essaie de comprendre, trouver quelque chose on verra après. Je trouve que ce qui n'est pas enfermante, c'est de relancer les discussions sur l'organisation de l'enfant dans sa démarche pour trouver où est le problème. Et c'est aussi de me dire que quand je suis dans deux situations qui font appel aux mêmes compétences et aux mêmes procédures, ça peut marcher dans certains cas mais pas dans d'autres.

Michèle

Plutôt que de dire «remédiation», moi je préfère dire «continuer à être en apprentissage».

Plutôt que de dire «remédiation», moi je préfère dire «continuer à être en apprentissage». Après une première séquence et après une nouvelle matière, il va y avoir une évaluation formative et ensuite il va y avoir un apprentissage mais qui sera beaucoup plus différencié que dans la première séquence. Dans la deuxième séquence, tous vont être dans la remédiation. Celui qui ne sait pas transférer et qui a réussi dans la première situation, mais qui ne parvient pas à définir ses démarches mentales, il ne va pas se rendre compte que ce que tu lui demandes dans la deuxième c'est d'utiliser les mêmes démarches. Cet enfant-là, il a besoin de remédiation. Un autre enfant qui n'a pas compris les exercices qu'il y a eu à la fin de la séquence d'apprentissage, il sait tout transposer au niveau des démarches mentales mais il a besoin de fixation. Certains enfants ont besoin de faire plus d'exercices que d'autres. Il y a des enfants qui après un ou deux exercices ont compris, ont acquis un automatisme et d'autres non.

Animateur

Carine, dans ton école, il y a beaucoup d'enfants en grande difficulté scolaire ou en grande difficulté dans la langue française. Comment faites-vous avec ces enfants qui ne sont pas dans la norme scolaire ?

Carine

Une classe d'adaptation pour l'apprentissage en langue française pour les primo-arrivants.

On a une classe d'adaptation pour faire de l'apprentissage en langue française. Les primo-arrivants, qui viennent d'arriver en Belgique vont passer un certain temps dans cette classe d'adaptation à la langue où il y a des enfants très différents de tous âges, toutes nationalités... Ils y passent un certain temps jusqu'au moment où ils comprennent assez bien le français pour réintégrer leur classe de niveau. Quand ils ont réintégré leur classe de niveau, ils sont pris en charge par la maîtresse d'adaptation à la langue deux heures semaine, une par exemple pour de la grammaire ou de la conjugaison à la demande du titulaire de classe, une autre consacrée au langage oral. Cette année, dans ma classe, j'ai beaucoup d'ex-primos-arrivants qui apprennent le français depuis deux ou trois ans. Lors du travail en groupes de

niveaux le vendredi après-midi, ils sont réunis dans un groupe de langage pour travailler la langue. Parce que s'il y a un problème de langage, ils ne pourront pas comprendre les mathématiques. Par exemple, ils ne comprennent pas les consignes. C'est donc un problème à d'autres niveaux.

Christine

Le meilleur moment pour intervenir chez un enfant en difficulté, c'est dès que ça coince.

Je pense que le meilleur moment pour intervenir chez un enfant en difficulté, c'est le moment où tout son non-verbal s'exprime : attention, je décroche, ou bien alors je ne comprends plus. Dans une classe, ce n'est pas évident, parce qu'il y a tous les autres. J'ai eu une stagiaire, il y a deux mois, et j'ai vraiment adoré me rendre dans le fond de la classe parce que pendant qu'elle donnait sa leçon, moi je repérais le moment où je voyais les yeux qui... alors je prenais l'enfant près de moi deux, trois ou dix minutes. J'expliquais autrement ou je faisais exprimer ce qui n'allait pas et puis il réintérait le groupe. On n'attend pas quinze jours ou une semaine ou l'évaluation pour se dire que ça a coincé au début. Je pense que le moment idéal pour intervenir, c'est là où on voit que les yeux partent.

Bernard Rey

Est-ce qu'il y aurait des possibilités de réduire ces occasions de remédiation en ayant dès les situations d'apprentissage des dispositifs suffisamment variés pour anticiper ces difficultés possibles de certains enfants ?

Qu'il faille pour un certain nombre d'enfants des dispositifs de remédiation, ça paraît évident, mais est-ce qu'il y aurait des possibilités de réduire ces occasions de remédiation en ayant dès le départ, dès les situations d'apprentissage, des dispositifs suffisamment variés pour anticiper ces difficultés possibles de certains enfants. Est-ce qu'on pourrait réduire la remédiation, qui est un temps un peu coûteux, parce qu'il faut faire des choses individualisées, en anticipant, en ayant une attitude a priori ? En quoi dans les différentes choses que vous faites, il y a des moments où vous anticipez dès le moment d'apprentissage, vous préparez déjà plusieurs entrées, plusieurs types d'exercices, plusieurs manières de présenter les choses qui puissent contenir un éventail ? Je ne pense pas aux difficultés les plus lourdes évidemment qui de toute façon resteront.

Annick

Je suis professeur de remédiation. Je peux travailler avec eux à l'avance des nouvelles notions de manière à ce qu'ils puissent participer aux activités d'apprentissage dans la classe.

Je suis professeur de remédiation. Pour les enfants que je sais être en grande difficulté, si le titulaire de la classe me dit : je vois telle matière, je peux les prendre à l'avance et travailler avec eux ces nouvelles notions de manière à ce que quand ils rentrent en classe, ils aient déjà des bases et ils sont alors vraiment heureux de pouvoir participer à des activités avec des notions qu'ils ont retenues.

Olivier

Si j'apprends pendant une heure et puis je fais sept heures d'exercices, cela m'a pris huit heures. Si j'ai expliqué pendant quatre heures et que j'ai fait quatre heures d'exercices, ça m'a pris le même temps mais j'ai respecté davantage le rythme de chacun parce que j'ai fait différents apprentissages.

Comment optimiser le temps ? Je prends un exemple concret. Dans l'enseignement traditionnel pour la multiplication écrite, j'apprends pendant une heure et puis je fais sept heures d'exercices. Cela m'a pris huit heures. Il y a des enfants qui sauront le faire et d'autres pas. Si j'ai expliqué pendant quatre heures et que j'ai fait quatre heures d'exercices, ça m'a pris le même temps mais j'ai respecté davantage le rythme de chacun parce que j'ai fait différents apprentissages.

Pour moi respecter le rythme en gardant un temps précis, c'est faire plus d'apprentissages que d'exercices.

Par rapport aux activités classiques : proposer une activité d'apprentissage où il y a des ressources pour apprendre et une série d'exercices, si l'élève sait ça va aller, s'il ne sait pas il va être bloqué. Il faut oser proposer cinq activités d'apprentissage pas forcément différentes et faire peut-être moins d'exercices. Les groupes de besoins a posteriori, c'est aussi une façon de gagner du temps. Quand la différenciation n'a pas réussi, au lieu de faire des choses individuelles, groupons les enfants selon leurs besoins, leurs difficultés, et ça permet aussi de gagner du temps.

Animateur

Gagner du temps, c'est souvent le souci des enseignants. Respecter le temps nécessaire, le rythme d'apprentissage des élèves en est un autre. On pourrait parler d'un temps «quantitatif» qui permettrait de laisser plus de temps aux élèves pour apprendre et d'un temps «qualitatif» qui serait le temps d'engagement de l'apprenant actif dans son apprentissage.

Bernard Rey

La logique de répétition, elle est bonne pour l'entraînement à des automatismes mais, elle n'est pas bonne lorsqu'il s'agit de modifier les schèmes de pensée.

En effet, il y a lieu de faire une distinction sur cette question de l'occupation du temps. C'est clair que dans ce qu'on a à faire acquérir aux enfants, il y a des éléments qui sont des automatismes. Il ne faut pas le nier même si on est constructiviste. C'est indispensable que les enfants les acquièrent parce que sinon ils ont sans arrêt leur mémoire de travail qui est en surcharge. Mais par ailleurs, il y a un aspect de l'apprentissage qui est la modification des schèmes de pensées. Le premier élément, celui qui doit être automatisé, il ne peut être automatisé qu'au prix d'une certaine répétition, donc ça prend du temps et ce temps, il est incompressible. En revanche, quand il s'agit de modifier ses schèmes de pensées, il y a un déclic. Pour certains enfants, le déclic se passe très vite, pour certains enfants, il se passe plus lentement. Mais quand il ne s'est pas produit, ce n'est pas la peine de se lancer dans des répétitions, des entraînements, ça ne va pas produire nécessairement le déclic. Ce n'est pas en répétant. On n'est pas dans une logique de répétition. La logique de répétition, elle est bonne pour l'entraînement à des automatismes, elle n'est pas bonne pour le changement de manière de voir les choses. Du coup, ce sont des organisations temporelles qui ne sont pas les mêmes. Dans le premier cas, on est sûr que si on fait travailler des automatismes aux élèves pendant trois heures, ils vont plus automatiser que si je les fais travailler pendant une demi-heure. Dans le deuxième cas, ce n'est pas la même chose. Ce n'est pas parce que je vais les faire travailler pendant trois heures qu'ils vont avoir le déclic, ça dépend de la situation.

Annick

Le facteur temps est important. Je peux prendre le temps de les écouter, ils ont le temps de chercher.

En tant que professeur titulaire, j'avais l'impression d'avoir une épée de Damoclès au-dessus de ma tête parce que je devais arriver avec tous les enfants à un minimum d'acquis. Ici, en remédiation, je peux retourner là où l'enfant a des difficultés, je peux retourner parfois assez loin, pour revoir des bases et faire un travail de fond avec les enfants qui vont venir régulièrement, je ne me sens pas dans la précipitation. Je trouve que le facteur temps est important. Je peux prendre le temps de les écouter, ils ont le temps de chercher. Ils ont vraiment tout le temps pour apprendre. Ces enfants ont un rythme à eux qui leur permet de progresser et à certains moments de rattraper et se remettre au niveau du groupe.

Animateur

Si on veut respecter le temps nécessaire et le rythme d'apprentissage des élèves, va-t-on jusqu'à promouvoir le redoublement ? Ou à accepter qu'un élève acquière le programme de deux années en une seule ?

Jean-Yves

S'il faut respecter le rythme de l'enfant, est-ce qu'il faut aller jusqu'au redoublement ? Dans la structure de l'école telle qu'elle est proposée, le malaise est là.

S'il faut respecter le rythme de l'enfant, est-ce qu'il faut aller jusqu'au redoublement ? Ce n'est pas évident parce que même si on l'accepte, il faut voir ce qu'on met en place pour ces enfants-là. Parce que l'enfant s'il recommence, si c'est pour recommencer à vivre exactement les mêmes choses pendant un an avec le même collègue ou avec un autre. Les difficultés remontent parfois tellement loin, ça remonte parfois à des difficultés de la deuxième primaire. On a beau vouloir respecter son rythme, à un moment donné, tu es confronté à des difficultés. Les difficultés sont tellement loin que tu te sens perdu, tu ne sais plus ce qu'il faut faire. Oui, respectons le rythme. Oui, mettons des choses en place. Mais à un moment donné tu fais comment ? Tu dois aller le plus loin possible avec cet enfant-là mais tu as les 26 autres aussi. Le seul malaise que j'ai, c'est là. Dans la structure de l'école telle qu'elle est proposée, mon malaise est là.

TROISIÈME THÈME : «le lien entre la pédagogie différenciée et les cycles»

Nous venons déjà d'évoquer un des grands points de la mise en place des cycles qui est le non redoublement au sein de ceux-ci. Les autres notions importantes de la mise en place des cycles sont, outre la pédagogie différenciée qui est au cœur de notre débat, l'évaluation formative et la continuité des apprentissages.

Nous allons successivement aborder ces différentes idées. Tout d'abord, pour faire suite à ce qui vient d'être dit, on sait d'une part que le décret «Missions» prône un travail en cycles, ce qui implique le non redoublement au sein de ceux-ci et offre un temps plus long aux apprentissages. Dans ce contexte, les classes sont plus hétérogènes au niveau des acquis des élèves, des apprentissages, des difficultés, ... Différencier les apprentissages répondrait à cette gestion du non redoublement. D'autre part, il semble aussi que le redoublement, au terme d'une série de travaux tant quantitatifs que qualitatifs, apparaît comme néfaste. Différents arguments sont avancés: difficultés ultérieures dans la scolarité, répétition de la totalité du programme de l'année, stigmatisation, répétition d'un enseignement qui a échoué une première fois. Les questions que l'on peut se poser alors pourraient être: la pédagogie différenciée peut-elle être une alternative au redoublement? Pour tous les élèves? Pour «presque» tous les élèves? Pourquoi? Comment?

Florence

Il me semble qu'un enfant qui travaille dans une structure différenciée a plus de chance de «réussir».

Par rapport au redoublement, il faut penser à l'enfant. Qu'est-ce qui sera bon pour lui. Evidemment si on fait redoubler un enfant mais qu'il rebute sur les mêmes difficultés sans avoir une aide spécifique cela ne servira à rien. Il faut une collaboration entre enseignants. Il me semble qu'un enfant qui travaille dans une structure différenciée a plus de chance de «réussir» car l'enseignant s'attarde sur ses incompréhensions et tente de les résoudre. Pour bien faire, il faudrait que le travail en pédagogie différenciée se fasse au sein de toutes les classes.

Jean-Yves

Le problème principal il est là : différenciation ou redoublement ?

En effet, si on différencie depuis que les enfants sont petits, on ne se demanderait pas ce genre de chose : «Est-ce qu'on va faire doubler ou pas ?». Le problème principal, il est là : entre la différenciation et le redoublement. Il y a quelques enseignants qui font de la différenciation et il y en a beaucoup qui n'en font pas et on s'étonne que les enfants se retrouvent en cinquième primaire avec des lacunes.

Olivier

Si on met vraiment les cycles en place, ça peut être une alternative au redoublement.

Comme dit Jean-Yves, je crois que le problème de redoublement se poserait moins si la différenciation était généralisée. J'en reviens à l'idée de cycle qui peut être une alternative au redoublement et qui s'inscrit vraiment dans la différenciation vu que dans le décret, on dit qu'on assouplit le temps de façon à ce que l'enfant n'ait plus un an pour apprendre mais deux ans, il peut perdre du temps au début, il récupérera après. Malheureusement, l'idée de cycle n'a pas été bien comprise dans les établissements scolaires et je me dis que si vraiment on parvenait à une gestion plus souple du temps scolaire et pas seulement en fonction du groupe d'âge mais plus par groupes de besoins, là aussi ce serait une manière de respecter les rythmes d'apprentissages sans redoublement parce que certains vont mettre plus de temps à apprendre certaines choses mais vont peut-être se récupérer à d'autres moments dans d'autres sujets qui vont leur prendre moins de temps. Si on met vraiment les cycles en place, ça peut être une alternative au redoublement.

Michèle

Je pense que c'est parce que la majorité des enseignants ne pratiquent pas la différenciation qu'on est obligé d'en arriver au redoublement.

En effet, c'est par exemple plus facile quand tu travailles dans des classes à deux niveaux parce que tu peux te dire que tu fais une troisième année dans le cycle. Ce n'est plus un redoublement. Moi, je pense que c'est parce que la majorité des enseignants ne pratiquent pas la différenciation qu'on est obligé d'en arriver au redoublement.

Animateur

En Belgique, on associe parfois une différenciation pédagogique à une différenciation institutionnelle, on va institutionnellement différencier les parcours. En primaire, l'élève va aller par exemple en enseignement spécialisé et, dans le secondaire, ce sont les filières professionnelles. On est alors obligé de différencier institutionnellement et de mettre les enfants dans des catégories. Par ailleurs, s'il existe un redoublement, on va sans doute mettre moins d'effort dans la différenciation. Si il n'y avait pas de redoublement, on n'aurait pas le choix.

Carine

Si redoubler, c'est répéter la même chose, ça ne fait pas avancer.

Si le redoublement est pris dans le sens où on répète la même chose, où on recommence, répéter ne fait pas avancer. Tandis que la différenciation, c'est faire des choses autrement, différemment donc ça c'est positif parce que ça fera avancer. Tout dépend de ce qu'on met derrière le mot «redoublement».

Magali

Par contre, si c'est voir les choses autrement et dans d'autres circonstances, alors ce n'est pas un redoublement, c'est quelque part de la différenciation.

Dans certaines écoles, où les élèves ont tous le même classeur et voient les mêmes choses de la même manière, là c'est un redoublement qui ne va servir à rien. Par contre dans d'autres cas, un enfant qui va redoubler reverra la même chose mais autrement et dans d'autres circonstances. Là ce n'est pas un redoublement, c'est quelque part de la différenciation. C'est remédier, c'est revoir autrement.

Animateur

Une autre composante indispensable dans le fonctionnement en cycles, c'est l'évaluation formative. En effet, si on éloigne les échéances, on risque de nourrir l'illusion que les apprentissages se feront naturellement si on a le temps. Il faut intensifier les observations pour optimiser constamment les situations d'apprentissage et évaluer les progressions. Dans ce contexte, l'évaluation formative a sans doute une double fonction. D'une part, elle doit permettre à l'apprenant de prendre conscience de ses processus d'apprentissage au regard de ses performances. D'autre part, elle doit permettre à l'enseignant de réguler les processus d'apprentissage des élèves. Il n'y a pas d'évaluation formative sans différenciation. En effet, l'enseignant, lorsqu'il aura recueilli les indications sur ce que les élèves ont appris ou non, sera amené à différencier son enseignement. Le but de l'évaluation formative étant bien que l'enseignant ait les informations dont il a besoin pour intervenir efficacement dans la régulation des apprentissages des élèves. Concrètement, quels liens faites-vous entre l'évaluation formative et les pratiques de différenciation ?

Christine

Proposer un «contrat» ou un «plan de travail» à partir d'une évaluation formative.

Par rapport à cette question, dans le «contrat» ou «plan de travail» que Dominique avait présenté la première fois (voir présentation des activités) et que je pratique aussi, il y a des activités différenciées proposées aux élèves par rapport à une évaluation formative. Ça c'est très concret. Il y a une évaluation formative et, en fonction des résultats, il y a un contrat.

Geoffrey

L'évaluation formative détermine l'organisation des groupes de besoins.

Les groupes de besoins (voir présentation des activités), c'est ça aussi. C'est l'évaluation formative qui détermine l'organisation des groupes de besoins.

Animateur

Quelles sont les pratiques d'évaluation formative dans vos classes ?

Michèle

La différenciation planifiée ne peut pas se faire sans évaluation formative.

La différenciation planifiée ne peut pas se faire sans évaluation formative. C'est la base. Ou bien on différencie tout le temps de manière intuitive en répondant aux besoins des enfants comme ça en cours de leçon. Maintenant, si je veux planifier ma différenciation et dire : «Je veux donner des outils différents ou des exercices différents ou des indices différents», c'est que j'ai fait une évaluation formative. Qu'elle soit écrite, orale ou collective ou individuelle, peu importe mais j'ai fait une évaluation formative qui me permet objectivement de dire : cet enfant, il a besoin de ça.

A priori, je me dis que peut-être dans mon activité, il y aura tel ou tel problème donc je peux préparer certains indices par exemple, mais je ne sais pas qui va les recevoir. Par contre, à la fin d'une activité, je fais une évaluation formative qui va me permettre de dire après en conscience, je refais une activité d'apprentissage, je prépare de nouveau des indices. Ça me permet de plus organiser et ne pas être dans l'intuitif.

Olivier

L'évaluation formative peut prendre la forme d'un test mais aussi d'une observation des élèves en train d'apprendre.

L'évaluation formative, ce n'est pas nécessairement un test, c'est une observation qui est faite pendant l'apprentissage et après. Elle est au centre de l'apprentissage, tout au long.

Animateur

Concrètement, ça peut être l'observation, le pré-test. Y a-t-il d'autres formes ou ce sont les deux grandes formes ?

Michèle

L'évaluation formative, c'est une médiation qu'on a entre les élèves et moi.

Si j'ai donné une activité nouvelle, à la fin de la leçon, je vais demander ce qui a posé problème de manière collective. Je vais noter sur le tableau les difficultés rencontrées. Ils vont me dire : on a besoin de la même leçon parce qu'on n'a rien compris ou on a besoin d'exercices. Je vais noter et comme les élèves ont appris à s'auto-évaluer, je vais demander : «Qui a besoin d'exercices ?». Dans un plan de travail, je propose à l'enfant des exercices s'il me les a demandés ou une deuxième séquence d'apprentissage pour ceux qui en ont besoin. On les planifie ensemble et c'est ça, l'évaluation formative, c'est une médiation qu'on a entre les élèves et moi. Parfois c'est faire un bilan écrit après trois séquences d'apprentissages. Je le prépare et j'estime ce qu'ils doivent connaître, je fais un bilan. C'est vraiment très varié.

Animateur

Quelles sont les autres formes d'évaluation pratiquées en classe ? Quels liens entretiennent-elles avec la différenciation ?

Jean-Yves

Après différentes phases d'évaluations formatives, à un moment donné, je rentre dans le cadre : c'est le minimum requis pour tout le monde.

C'est sûr que quand je suis dans l'évaluation formative, je peux faire des évaluations différentes pour les enfants, ça ne me gêne pas. Au départ, c'est une évaluation formative commune pour voir où ils en sont et puis après, j'en referai pour voir où ils en sont en fonction de ce que j'ai pu voir de différent chez les enfants. Mais à partir du moment où je décide de faire une évaluation qui rentre dans le bulletin,

j'avoue que j'ai des difficultés à faire une évaluation différente pour chacun. Premièrement, il y a beaucoup de collègues qui disent : «Comment allez-vous justifier ça auprès des parents ?». Et on a beau leur expliquer : «C'est chacun son rythme, vous verrez dans deux ans». Pour moi, ce n'est pas évident non plus, j'ai beau savoir qu'un tel est à un niveau, un autre à un niveau différent, je vais pratiquer une évaluation différente. Mais par rapport à l'objectif que je me fixe en fin d'année, je n'arrive pas à me situer en faisant cela. Et donc, ça fait du bien d'avoir la même évaluation pour tout le monde en réfléchissant à quel moment je la fais, en passant par différentes phases d'évaluations formatives, je ne la fais pas trop vite. Mais à un moment donné, je rentre dans ce cadre : c'est la même pour tout le monde. C'est le minimum requis pour tout le monde. Tout en sachant malgré tout que ce minimum, ça ne marche pas quand même.

Animateur

Par rapport aux collègues, il ressort des entretiens que nous avons menés avec vous que certains de vos collègues estiment que pour eux, la différenciation pédagogique équivaut à une perte de temps tandis que d'autres pensent que non seulement ce n'est pas efficace mais que cela peut nuire aux apprentissages. Donc, pour eux, la mise en place des pratiques de différenciation peut nuire à l'élève lors de son passage dans une autre classe et les enseignants qui, l'année suivante, ont les élèves d'un enseignant qui différencie parfois se plaignent car ils ne comprennent pas le travail réalisé ou les méthodes employées. Or, une des composantes de la mise en place des cycles est notamment la continuité des apprentissages. Comment alors concilier «continuité des apprentissages» et «liberté pédagogique» ?

Geoffrey

Pour assurer la continuité des apprentissages, pour moi une solution, ce serait d'organiser plus de rencontres entre enseignants d'une même école qui échangeraient sur les pratiques.

Une base serait d'organiser au sein de l'école plus de rencontres entre enseignants. On est parfois surpris quand on fait des formations dans les échanges de pratiques, même au sein d'une école, on n'est pas au courant de ce qui se pratique dans les différents cycles. Pour moi une solution, ce serait d'organiser plus de rencontres entre enseignants d'une même école qui échangeraient sur les pratiques.

Je crois que c'est en partageant et en connaissant plus ce que font les autres qu'on peut avancer. Les concertations, c'est généralement en cycles et elles servent à organiser le travail futur par exemple du mois qui va suivre. Chez nous, il y a finalement assez peu de partage entre cycles. Quand cela a lieu – récemment il y a eu une formation avec une inspectrice et chacun a pu partager sur ses pratiques pédagogiques – c'est très riche.

Jean-Yves

La continuité, je ne sais pas si c'est réalisable.

Je vais être franc, je ne crois pas beaucoup à cette continuité. Quand je vois comment ça fonctionne dans beaucoup d'écoles, quand je vois ce que je vis dans la mienne depuis pas mal d'années et dans d'autres aux alentours, j'ai peine à croire qu'il y ait vraiment beaucoup de continuité efficace dans nos écoles. Je parle en général, pas uniquement pour ma classe. Cela pourrait être efficace mais ça ne l'est pas. Je ne sais même pas si c'est réalisable. Nous sommes aussi tous différents. On dit que les enfants sont tous différents mais nous aussi.

Animateur

Pourquoi est-ce difficile de mettre en place une certaine continuité ?

Jean-Yves

Il faut bien deux mois pour que les enfants osent se libérer.

Je me souviens qu'à l'école, à une certaine époque, les enseignants étaient déjà très rassurés quand ils s'entendaient dire : tu utilises les référents que j'ai construits avec mes élèves. C'était déjà une forme de continuité. Ce qui est vrai en soi. Mais il faut voir aussi comment ces référents ont été construits. De plus, cela pose un problème parce que certains enfants ont été hyper-scolarisés et ont fonctionné dans un mode vraiment traditionnel qui ne favorise pas le sens, qui ne leur permet pas de devenir autonome, de partager, de créer et de confronter. Dans mon école, quand j'ai les enfants en sixième, je sais par où ils passent. Ce n'est pas évident pour eux parce que ma manière de faire est nouvelle pour eux. Il faut bien deux mois pour que les enfants osent se libérer. Pour certains, ça va plus vite que pour d'autres. Pour la plupart, ce n'est pas normal au départ de dire : je suis dans une situation où j'ai la liberté de fonctionner d'une certaine manière et les acquis que je suis susceptible d'avoir sont simplement des outils que je peux utiliser de manière libre. Pour eux, ça n'existe pas, ça. Leur mode de fonctionnement, c'est d'aller rechercher ce qu'ils ont appris l'année dernière et ainsi se sécuriser. Il est vrai qu'on a tous besoin de sécurité mais ça dépend de quelle sécurité on parle. Pour moi, venir près d'un enfant et dire : «Tes problèmes sont là et je vais essayer de te guider pour que toi, tu deviennes autonome», cela me semble tout aussi sécurisant et peut-être même plus sécurisant – et en tout cas plus motivant pour l'enfant – que de lui dire : «Ce n'est pas comme ça, c'est cette procédure-là que tu dois suivre».

Animateur

Parfois, on met les élèves dans une tâche où le processus n'est pas défini. Il doit le trouver par lui-même. L'enfant va chercher la réponse. Il y en a peut-être plusieurs qui sont bonnes. Peut-être que les élèves se demandent alors : est-ce que finalement, je fais bien ?

Annick

Préparer la différenciation permet de rassurer les élèves.

Quand on met les enfants dans de telles situations, nous en tant que professeurs, on a peut-être préparé six éventualités que les enfants peuvent rencontrer et donc quand les enfants sont dans de telles situations, on les a rencontrées dans notre tête, en disant : «Oui il est possible que ça arrive». Et donc s'il y a un mal être, on est là pour le rassurer à un certain moment. On n'est pas là en disant : «Mince, qu'est ce qu'on va faire ?»

Michèle

Il faut bien deux ou trois mois pour que les élèves s'adaptent.

Je peux vivre la différenciation, pour le professeur suivant cela devrait fonctionner alors que le contraire pose peut-être plus de problèmes comme quand Jean-Yves dit qu'il faut bien deux ou trois mois pour que les élèves s'adaptent. En effet, quand tu leur dis : «Toi tu fais ça et toi tu fais autre chose», si je suis un élève mal dans ma peau, je vais me dire que je suis un imbécile parce que le professeur me donne quelque chose de différent. Et si c'est le contraire, ce sera : «Tu vois bien que je suis quand même le meilleur». Avant qu'ils ne sortent de ce truc-là, il faut longtemps.

Olivier

La continuité, on ne lui donne pas le même sens selon qu'on différencie ou pas.

La continuité, on ne lui donne déjà pas le même sens selon qu'on différencie ou pas. Dans une classe où on ne différencie pas, la continuité est préétablie et c'est la division des matières par année. Alors que si on différencie, on est obligé non pas de partir d'un découpage de matières mais de l'enfant. Elle n'est pas orientée de façon préétablie, elle est orientée suivant les besoins. Je vais programmer mon année en fonction des difficultés que j'ai en face de moi. Même si bien sûr, j'ai des grandes lignes.

Animateur

Pour conclure, on pourrait se poser la question : «Comment devient-on différenciateur?».

Anne-Sophie

La différenciation, cela vient petit à petit sur le tas.

Je pense que tout le monde n'est pas capable de faire d'emblée de la différenciation parce qu'on n'apprend pas des choses comme ça à l'École normale, je le vois avec les stagiaires et chez les jeunes enseignants. Soit on ne leur apprend pas la différenciation, soit ils n'osent pas la mettre en place. Je peux comprendre quand on est jeune professeur ou stagiaire, on a peur de la confrontation, on a peur d'être perdu dans un flot. C'est utopique de dire : «Il faut qu'on arrive tous à faire de la différenciation». Cela vient petit à petit sur le tas.

Magali

Moi je commence seulement à m'autoriser à avoir droit à l'erreur, c'est ma quatrième année d'enseignement.

J'ai entendu dire : «On dit aux enfants : vous avez droit à l'erreur». Moi je commence seulement à m'autoriser à faire cela, c'est ma quatrième année d'enseignement. Les deux premières années n'ont pas été faciles. Je commence seulement à m'autoriser à me tromper également, à me dire que j'aurais dû essayer une démarche plutôt qu'une autre. Je crois que les enfants arrivent avec leur bagage et nous aussi en tant qu'enseignants. On ne m'a jamais dit à l'École normale : «Vas-y, lance-toi en suivant des pistes et si tu le sens d'une autre manière, essaye».

Bernard Rey

Quand on est jeune enseignant, on est très inquiet par tout ce qui est inattendu, alors que la différenciation, c'est ouvrir la porte de l'inattendu.

Quand on est jeune enseignant, on est très inquiet par tout ce qui est inattendu, plus on peut préparer, plus on est rassuré. Alors que la différenciation, c'est ouvrir la porte de l'inattendu. Même en améliorant la formation, on ne pourra pas réduire cette difficulté. Peut-être en allongeant la formation.

Jean-Yves

Pour pouvoir différencier, il faut se poser des questions sur comment on fait pour améliorer les choses.

Je parle régulièrement de ce genre de problème, des jeunes enseignants. Je me demande si, en dehors de la formation, la personne n'est pas en situation de se poser des questions sur son mode de fonctionnement en sortant de l'école. Va-t-elle pouvoir le faire si elle n'a pas été habituée relativement jeune à vivre dans un cadre comme celui-là ? Si dans sa personnalité, ce n'est pas quelqu'un qui se pose des questions sur comment on fait pour améliorer les choses, je me demande si tout d'un coup ça va venir.

Michèle

Demain dans ma classe, je vais essayer cette petite chose où je respecte la différence, un petit truc auquel je n'avais pas pensé tout seul, qu'on me donne de l'extérieur et voir si ça marche et puis demain je vais essayer deux choses et puis j'inventerai moi-même ma façon de différencier.

On ne sait pas pourquoi les gens choisissent d'entrer dans l'enseignement mais quand ils se retrouvent dans leurs classes et qu'ils continuent, c'est qu'ils trouvent leur motivation, donc autant sauver les enfants qu'ils ont devant eux et donc leur donner des outils où ils peuvent dire : Demain dans ma classe, je vais essayer cette petite chose où je respecte la différence, un petit truc auquel je n'avais pas pensé tout seul, qu'on me donne de l'extérieur et voir si ça marche et puis demain, je vais essayer deux choses et puis j'inventerai moi-même ma façon de différencier.

Pour être efficaces dans les outils, il faut apporter des choses pour la majorité des enseignants. Je crois qu'ils sont insécurisés, ils sont confrontés à trop de problèmes qu'ils n'imaginaient pas devoir être amenés à gérer. Si on leur donne un truc en plus en disant : «vous devez différencier pour le respect de l'enfant», c'est vraiment leur dire «vous ne le faites pas»; on les enfonce plus qu'on ne leur donne quelque chose. Si on veut être constructifs, il faut que l'outil soit à la portée d'une majorité. Cela ne tient pas uniquement à la formation mais c'est aussi une question d'individu et ça dépend où il va se retrouver.

Anne-Sophie

Oser essayer.

C'est une auto-formation, oser essayer, puis recommencer, quand je vous écoute, je trouve que je ne fais pas encore assez de différenciation.

Florence

Il faut oser se lancer.

Pédagogie différenciée est synonyme de travail supplémentaire pour certains alors qu'il suffit d'être à l'écoute et d'observer. Il faut accepter que chacun travaille à son rythme. Il m'arrive d'avoir 4-5 groupes dans une même leçon. Même départ pour tout le monde et au fur et à mesure des compréhensions de chacun, certains quittent le navire et d'autres restent le temps d'un aller pour certains et le temps d'un aller-retour pour d'autres. Ça ne m'a pas demandé plus de travail. Juste de l'observation, de l'écoute et un dialogue avec les enfants. Il faut oser. Oser se lancer. Cela ne fait pas longtemps que j'ose prendre des risques. Tout ce que je peux en dire, c'est que le jeu en vaut vraiment la chandelle. Un climat de confiance, d'écoute, de collaboration s'installe au sein de la classe.

Bibliographie

- ASTOLFI, J.-P., 1992, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- BLOUIN, M., *La résurrection de la pédagogie par projet*, Savoir, mars 2002.
- CARON, J., 2003, *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal : Éditions de la Chenelière.
- DE PERETTI, A., 1987, *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse.
- GILLIG, J.-M. (Ed), 1999, *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- LA GARANDERIE, (A. de), 1980, *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*, Centurion.
- LEGENDRE, R., 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, GUÉRIN / ESKA.
- MEIRIEU, Ph., 1991, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF.
- MEIRIEU, Ph., 1996, *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture* in BENTOLITA, A., *L'école : diversités et cohérence*, Paris, Nathan, pp.109-149.
- MEIRIEU, Ph, 2004, *L'école, mode d'emploi, Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée* (14^e éd.), Paris, ESP Éditeur.
- NUNLEY, F. K., 2002, *Layered curriculum: the workbook*.
- PERRENOUD, Ph., 1995, *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris : ESF.
- PERRENOUD, Ph., 2004, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris : ESF, 3^e éd.
- PRZESMYCKI, H., 2000, *Pédagogie différenciée*, Paris : Hachette.
- REY, B., 1996, *Les compétences transversales en question*, Paris: ESF.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A., KAHN, S., 2001, *Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*, Rapport de recherche, Bruxelles, ULB – Service des sciences de l'éducation, Ministère de la Communauté française de Belgique.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A., KAHN, S., 2003, *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.
- REY, B., KAHN, S., IVANOVA, D., ROBIN, F., 2003, *Élaboration d'un outil d'aide au fonctionnement pédagogique des cycles à l'école primaire*, Rapport terminal, Bruxelles, ULB – Service des sciences de l'éducation, Ministère de la Communauté française de Belgique.
- REY, B., KAHN, S., DE FRANCE, A., CARETTE, V., 2004, *Les Cycles à l'école primaire : Repérage des pratiques*, Bruxelles, ULB – Service des sciences de l'éducation, Ministère de la Communauté française de Belgique.
- REY, B., DEFRANCE, A., MARCOUX, G., SYLLA, N., 2005, *L'articulation entre savoirs et compétences dans le 1er degré de l'enseignement secondaire*. Rapport terminal, Bruxelles, ULB – Service des sciences de l'éducation, Ministère de la Communauté française de Belgique.
- REY, B., COCHE, F., KAHN, S., ROBIN, F., PUISSANT, M., 2006, *Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*, Rapport terminal, Bruxelles, ULB – Service des sciences de l'éducation, Ministère de la Communauté française de Belgique.
- STORDEUR, J., 2006, *Oser l'apprentissage à l'école*, De Boeck Éducation, Coll. Outils pour enseigner.
- TOMLINSON, C.-A., 2004, *La classe différenciée*, Éd. Chenelière.
- VAUGHN, S., BOS, C. S., & SCHUMM, J. S., 2000, *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M., 2001, *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP, Coll. Enseignants et chercheurs.



Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du Pilotage du Système éducatif
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 Bruxelles
www.fw-b.be – 0800 20 000
Impression : EVMPrint - info@evmprint.be
Avril 2014

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR
0800 19 199
courrier@mediateurcf.be

Éditeur responsable : Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 Bruxelles

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution

D/2014/9208/15

