

Différenciation pédagogique ? Cherchons l'hétérogénéité !

INTRODUCTION

Comment gérer une classe hétérogène?

C'est la question souvent posée par des jeunes enseignants et des moins jeunes: je veux bien faire apprendre mais j'ai des niveaux tellement différents. Alors, on théorise avec beaucoup de talent: groupes de besoins, groupes de niveaux...

Mais finalement, c'est une peur qu'on ne peut ou qu'on ne veut pas évoquer. La peur de ne pas y arriver, de ne pas réussir à faire progresser tous ces élèves avec ce que l'on a prévu pour eux.

On peut aussi créer de la difficulté scolaire pour se valoriser dans son efficacité professionnelle.

Et si c'était l'inverse, si nous pouvions génétiquement créer une cohorte d'individus nés le même jour avec les mêmes talents et les mêmes besoins, ce serait nul, non?

Une classe tellement fade sans enrichissement mutuel, sans interaction puisqu'on anticiperait toutes les réactions.

Nous allons tenter de cerner le problème de la différenciation pédagogique en résumant ce qu'est **l'acte d'apprendre, la façon de voir si l'on fait faire des progrès pour mieux les accompagner par des approches multiples et différentes** mais très simples dans un premier temps. Vous le faites déjà sans vous en soucier ou sans vous en douter. Et à la question, « Comment différenciez vous votre pédagogie? » Vous doutez, vous cherchez les théorisations pour répondre. Plutôt que de réactiver les peurs, les inquiétudes, les doutes, nous allons voir des pistes simples, évidentes pour tenter l'aventure de pistes plus complexes ensuite.

Apprendre, évaluer et différencier vers des exemples de mise en pratique

Apprendre

Apprendre quelque chose pour un enfant, c'est d'abord se rendre compte qu'il ne le sait pas et que d'autres, eux, semblent savoir. Alors il apprend et il réussit avec plus ou moins d'aide jusqu'à une certaine maîtrise avec le plaisir afférent : je constate que je sais. Ensuite, il faut maîtriser cette compétence dans d'autres situations jusqu'à une routinisation puis l'oubli: c'est tellement maîtrisé que je ne sais même plus que je ne savais pas le faire.

Cette séquence est donc importante à percevoir pour celui qui veut faire apprendre:

- je ne sais pas que je ne sais pas
- je sais que je ne sais pas
- j'apprends, je sais de plus en plus, seul, avec de moins en moins d'aide
- je sais seul dans une situation précise
- je sais dans d'autres situations
- je ne sais plus que je ne savais pas

Il n'y a finalement pas de moment magique, de déclic, **c'est bien un processus.**

L'enseignant doit donc être au contact de l'élève pour connaître l'endroit où il se situe dans ce parcours.

Apprendre, ce n'est pas travailler. Certes, il faut faire des efforts pour apprendre mais il ne faut pas tomber dans le piège permanent: chez certains, « Travaille bien à l'école! », cela signifie « Apprends bien à l'école! » et pour d'autres « Va pointer à l'école! ». C'est pourquoi il est important de constater fréquemment avec les enfants ce que l'on a appris, comment on l'a appris et pourquoi on l'a appris.

En somme, faire du sens de ce qui se passe à l'école. C'est le maître mot de l'école maternelle.

Evaluer

Evaluer, c'est donner de la valeur, au moins une valeur.

Le contrôle donne une mesure de conformité a posteriori en fin de fabrication par rapport à un produit attendu. On est souvent déçu: « tu aurais du, tu n'as pas ».

Lorsque l'enseignant forme réellement, il est au contact de ceux qui apprennent. De fait, il sait ce que les élèves savent ou ne savent pas, intimement, sans grilles compliquées. Il n'a pas besoin de contrôle en fin de parcours puisqu'il accompagne celui qui doute, celui qui bute, celui qui a besoin d'étayage.

Enfin, enseigner, c'est faire évoluer la valeur de la maîtrise d'une compétence d'un élève dans un parcours.

On se centre sur ce que sait faire un élève dans un savoir ou savoir faire donné, à quel endroit il se situe: sait-il qu'il ne sait pas, sait-il avec beaucoup ou peu d'aide, sait-il mais doit-il changer de situation pour réinvestir? On essaye alors de l'obliger par la situation à avancer dans la maîtrise de cette compétence.

Pour réussir cela, il faut laisser l'élève apprendre, en le mettant dans des situations où il pourra imiter, copier, faire seul ou en groupe, et l'enseignant sera là pour opérer les bons réglages, les bonnes médiations, les étayages nécessaires parce qu'il se sera donné le temps d'observer.

C'est déjà peut-être cela, différencier. C'est composer une classe où l'enseignant se sera donné du temps pour observer ce que font réellement les élèves, pour donner une valeur à ces actions et pour réussir les bonnes médiations.

Pour sa propre santé mentale, l'enseignant doit donner de la valeur aux actions des élèves, simplement pour constater

qu'il a fait faire des progrès aux élèves et qu'il est un bon enseignant.

On ne peut pas ne pas différencier.

« On ne peut pas ne pas communiquer » disait Paul Watzlawick. En plagiant cette phrase, je pense à mon tour qu'on ne peut pas ne pas différencier.

Cette phrase peut être entendue de deux façons.

La première, c'est qu'on ne peut pas se satisfaire de ne pas différencier. Évidemment, les valeurs convoquées sont alors le respect, la liberté, l'égalité et la fraternité.

D'abord, pour le respect dû aux élèves et l'égalité des chances de tous, on peut réussir par l'inéquité de traitement: on donne plus à ceux qui ont le moins.

La liberté offerte à chacun au terme de son parcours scolaire, c'est l'accès à une culture de qualité. Pour la fraternité enfin, chacun doit entrer en solidarité sans rapport de domination envers ses pairs.

La seconde façon d'entendre cette définition, c'est aussi, ne pas différencier, on ne peut. Comme Mr Jourdain, **l'enseignant différencie souvent sans le savoir**. Il aide vraiment ou creuse les écarts, selon les cas. C'est en réalité relativement facile de différencier, seulement on peut le faire consciemment ou pas, volontairement ou pas.

Ce comportement aléatoire est ce qu'appelle Anne-Marie GIOUX **la variation**. Programmé entre les collègues de maternelle, ce comportement devient de la **diversification**.

On pourrait inventer le concept de **variabilité pédagogique**, à savoir la capacité à utiliser la bonne pédagogie en fonction de la situation par rapport à tel élève à tel moment, et donc il n'y a pas de comportement normé et a priori mais il s'agit au contraire de trouver le bon geste au bon moment donc d'en maîtriser beaucoup.

Une définition de la différenciation pédagogique?

Comme dit Mme GIOUX, c'est un comportement d'enseignant centré sur les besoins des élèves.

Pour moi, ce pourrait être: la différenciation pédagogique, c'est l'offre d'un **enseignant suffisamment bon**.

Winnicott dit que la mère apprend à son enfant parce qu'elle est suffisamment bonne, proche et distante à la fois, avec le juste étayage pour que l'enfant apprenne sans trop de prise de risques. C'est un travail permanent, empreint d'exigence et de respect, sur le long terme.

Un enseignant suffisamment bon offrira donc **le juste étayage** pour la situation qu'il propose et les variables pédagogiques qu'il fera interagir en fonction de la valeur qu'il accorde à un élève dans son parcours d'apprentissage.

Il s'agit donc **d'être exigeant**, de fixer un but à l'enfant mais **en l'autorisant à utiliser sa façon de faire et ses propres intelligences**, tout en apportant les obstacles ou les aides nécessaires pour qu'il réussisse et constate qu'il a appris.

Si apprendre est un parcours,

Si évaluer, c'est donner de la valeur,

Si différencier volontairement, c'est être suffisamment bon,

alors comment fait-on?

Je vais tenter des pistes pour différencier et comme nous sommes dans les Hautes Pyrénées, non loin des stations de ski, permettez moi des classer selon leur niveau de difficulté: vertes, bleues, rouges ou noires.

Pour commencer facile, des pistes jaunes vous sont offertes:

1/ Laisser les élèves imiter

La psychologue Fajda Winnikamen a montré que 70% des apprentissages se font en imitant avant de se détacher du modèle et de faire par soi-même.

On est aussi surpris quand on observe les élèves: bien qu'ayant écouté attentivement les consignes, **leur premier réflexe est de regarder comment s'y prennent les autres**, pour se rassurer le plus souvent seulement.

On peut très souvent, lorsque le matériel est nouveau, **laisser les élèves se l'approprier**, faire des choses et **laisser du temps**. C'est souvent le départ d'une activité réussie.

2/ Renforcer les personnes, dénoncer les comportements ou productions

« Tu es beau/belle, grand(e), fort(e), car ce que tu as fait est exact, beau, pertinent ».

« Tu es beau/belle, grand(e), fort(e), même si ce que tu as fait est une transgression, une erreur ou un hors-sujet.»

La première partie de la proposition renforce **la qualité de la personne** en la **dissociant** du **comportement** qui peut être **positif ou négatif**.

3/ Ne pas compter sur ce que peuvent faire les parents hors l'école pour l'école, l'élève ou l'enseignant.

On peut certes tout autoriser, alliance parentale comme cahier de vie mais ne pas valoriser outre mesure la culture de certains. Elle paraît séduisante et utile, essentiellement parce qu'elle nous correspond.

La culture de tous est au contraire celle qui se construit patiemment et uniquement en classe.

Certains parents demandent aussi: « qu'as tu fait à l'école? », d'autres: « qu'as tu appris? », d'autres rien. Tant pis, il faut

en faire le deuil. Si on a du temps, on peut toujours organiser des conférences pour tous sur la psychologie du développement de l'enfant. **Mais chaque famille est respectable**, quels que soient ses modes de vie et d'éducation, et l'enfant ne doit pas et ne peut pas choisir entre un bon enseignant et un mauvais parent. **Toutes les violences symboliques sont à proscrire.**

4/ Quand on différencie, le faire savoir aux élèves.

Pour différencier, l'enseignant a réfléchi en amont. Pour un enfant, se rendre compte que l'enseignant a fait un travail particulier et a eu une attention supplémentaire, c'est se sentir reconnu comme un individu à part entière voire sentir du respect à son égard. **C'est presque un cadeau.**

5/ Faire des ateliers successifs

Cela permet à chaque élève de voir ce qui sera à faire, était à faire, sera fait et même ce qui se fait en cours d'exécution. Souvent, l'enseignant présente tous les ateliers le Lundi, commente l'activité en fin de matinée et ainsi de suite tous les jours.

Si j'ai des difficultés, il serait intéressant que je passe le Vendredi, après avoir vu $\frac{3}{4}$ de mes pairs -élèves faire leurs productions, **après avoir entendu 4 fois les critères d'exigence dits en début de séance et 3 fois les commentaires sur ce qui est pertinent** en cours ou en fin de séance. Comme je peux avoir le droit d'aller voir ce que font les autres sans les déranger les Lundi, Mardi et Jeudi, je peux même anticiper ma production de Vendredi.

6/ L'enseignant doit jouer avec la Langue Française

Même pour un petit francophone, le Français est une Langue Maternelle « seconde », qui est différente de la langue vernaculaire de la maison.

C'est, dans un premier temps, une souffrance de se conformer à cette langue cible difficile. Aussi, pour en faire un matériau étudiable, modifiable et critiquable, **l'enseignant doit le permettre et se le permettre**: il peut zozoter, chuintier, bégayer, répéter, chanter. Et même si les phases d'institutionnalisation du langage sont nécessaires, on peut ne pas recourir à la technique du porte-voix (« Jérémy voulait nous dire que... ») ou du remède à la communication (« on ne dit pas ça comme ça! »).

7/ Ne pas s'inquiéter trop vite pour les non parleurs

Petits parleurs, grands parleurs et pourquoi pas non parleurs? Certains élèves ne chantent, récitent, et comptent seulement que si le chœur collectif de la classe les porte. **Ils s'autorisent à entendre leur voix dans le collectif mais pas forcément encore à avoir une parole singulière.**

Ne les accablons pas de dysphasie trop vite!

8/ La place de l'enseignant au coin des rituels

J'ai parfois constaté une blondeur proportionnelle à la proximité de l'enseignant, sauf pour celui qui fait l'andouille.

Or, quand je suis élève, **je parle parfois plus quand je sens la proximité de l'enseignant ou quand je suis en face.** C'est un aspect simple, mais à ne pas négliger.

9/ Changer les alliances

On sollicite souvent les filles pour être la mémoire de classe et les garçons pour diverger et rechercher. On peut d'abord s'en empêcher mais on peut aussi éviter d'avoir toujours les mêmes recours. Par exemple, pourquoi ne pas **évoquer avec seulement certains d'entre eux**, ceux qui ne se souviennent jamais dans le temps collectif, un peu avant les autres, **lors de l'accueil**, ce que l'on demandera quelques minutes après?

10/ Avoir une liste chronologique des dates de naissance quand on parle des enfants

On s'inquiète souvent trop vite du retard de certains élèves qui ne sont finalement que des garçons-de-fin-d'année. **Laissons les grandir** ou étayons les davantage. **Pour ne pas avoir à compenser de la difficulté, il faut déjà se garder d'en créer artificiellement.**

A la question des enseignants du Rased, créer de la difficulté, c'est parfois une forme pour se donner de la valeur d'enseignant de faire considérer que l'on a des élèves en difficulté.

Jusque là, tout le monde suit?

Pistes vertes plus difficiles, mais juste un peu

11/ Si l'on croit au teaching, laisser les élèves interagir

Albert Jacquart dit qu'à cause d'un problème géométrique (la taille et la forme du bassin de la femme), les petits humains, contrairement à d'autres espèces, naissent immatures et vont apprendre, c'est à dire **créer de nouvelles connexions neuronales lors de leur enfance par des interactions avec le milieu et leurs pairs.**

Des associations se forment d'ailleurs pour surstimuler certains enfants handicapés et leur permettre un développement: c'est le teaching.

Un bébé ordinaire est « teaché » par Maman, Papa, Mamie, Papy, Pépé, Mémé, la soeur, le frère et bien d'autres (en moyenne 1 rapport de 1 pour 5).

Dans le même temps, un bébé confié aux services de l'Aide Sociale à l'Enfance bénéficie des soins bienveillants d'une éducatrice impliquée, professionnelle, à côté de 4 autres bébés (un rapport de 5 pour 1).

En moyenne, un bébé ordinaire bénéficiera de 25 fois plus de sollicitations qu'un bébé malheureux.

Qui que l'on soit, quand on va à l'école, on a au moins 25 copains, 1 enseignant, 1 Atsem, les autres adultes, les autres classes, autant d'interactions possibles qui permettront le développement.

Donc, en classe, **une production réalisée par 4 élèves qui négocient, interagissent, c'est parfois plus profitable que 4 productions parfaites mais fades.** Il sera toujours temps de photocopier ou **photographier la production commune** pour en témoigner à certains parents avides de traces.

12/ Qui ritualise sécurise

Les rituels d'entrée en classe le matin, l'après-midi, après les récréations, permettent d'évacuer le stress d'enfant pour redevenir élève. **Un rituel doit me permettre 100% de réussite et me donne confiance en cet adulte qui m'amènera au risque d'apprendre.**

Une autre implication directe de cette chose dans les tâches proposées serait de proposer **un contenu nouveau dans une forme connue, ou une nouvelle forme de travail autour d'un contenu connu.** Les élèves les plus fragiles sont très sensibles à cette évidence.

13/ Faire de l'ordinaire des uns de l'extraordinaire pour d'autres

Laisser faire les élèves, c'est aussi se donner la chance **d'observer des stratégies intéressantes pour d'autres puis de faire une pause.** « Une minute, on pose tout, on réfléchit, on écoute Jérémy qui va nous montrer ou nous expliquer comment il s'y prend. » Cela peut permettre de se rendre compte que **l'action est un matériau, détachable de la personne de l'élève, même si elle la valorise.** L'ordinaire de Jérémy peut devenir extraordinaire pour beaucoup d'autres pourvu qu'on prenne le temps de l'échanger.

14/ Apprendre à apprendre

En fin de séance, trois questions peuvent être posées régulièrement: **qu'a t-on appris aujourd'hui? Comment? Pourquoi?**

La première permet de se redire toujours que l'on vient à l'école **pour apprendre**, parfois ce n'est pas le cas. La seconde permet de se rendre compte que l'attention permet la planification, que l'évocation permet la mémorisation, autant de **gestes mentaux** dont disposent certains dans le cartable en arrivant à l'école parce que les parents les ont préparés ainsi. D'autres, au contraire, ont tout à gagner avec cette stratégie.

La troisième renforce **le contrat didactique.** L'enseignant réexplique à quoi servira ce qui a été appris, en lui donnant plus de sens par les prolongements éventuels.

15/ Créer la culture commune avant la culture de réseau

On projette souvent ce que l'on sait de nos propres enfants sur tous les autres, et cela à tort. Il est important de vérifier fréquemment **ce que les élèves savent vraiment** avant d'en faire une utilisation abusive parce que l'on croit qu'ils savent.

J'ai vu une enseignante étudier le renard sous toutes ses formes par des images, films et documents avant d'approcher le Roman de Renart et d'autres oeuvres. Personne n'a ainsi été laissé au bord du chemin.

16/ L'enseignant a le droit d'être injuste pour être plus équitable

Les conséquences inégales de la différenciation pédagogique, cela peut devenir un thème de débat à visée philosophique pour les élèves de grande section. Pour les plus jeunes, on peut dire que tout le monde doit progresser et que les tâches peuvent être plus difficiles pour certains et moins pour d'autres. Les élèves trouvent cela **injuste** essentiellement quand le mode opératoire est la **compétition plus que la coopération.**

Pour les élèves handicapés, les troubles nécessitent parfois **une compensation**, on n'est pas alors obligé d'en parler sauf si les enfants les demandent. La compensation du trouble amène alors l'enfant à une situation ordinaire dans laquelle, lui aussi, il pourra bénéficier de variables pédagogiques offertes aux autres élèves pour des difficultés ordinaires.

Un enfant sans bras peut faire écrire son AVS, on est alors dans la compensation, mais ses erreurs font l'objet d'un traitement didactique de l'enseignant, pas de l'AVS.

17/ La mémoire s'entraîne

Pour ne pas dégoûter certains élèves des actes d'apprendre et de mémoriser, il est important d'être précis. D'une séance à l'autre, on contrôle ce qui reste de **ce qui a été effectivement été fixé** et appris en fin de séance, et **non pas le transfert éventuel** que n'auront pas manqué de faire les meilleurs. Dans le cas contraire, on enseigne à certains élèves **à ne faire**

confiance ni à l'enseignant, ni à sa mémoire.

18/ Se donner des rendez-vous cognitifs

On apprend mieux ce que l'on sait devoir apprendre.

Aujourd'hui, demain, cette semaine et ce mois-ci, sont des repères qui peuvent programmer les apprentissages à venir. Les meilleurs ne devinent pas ces rendez-vous, ils les connaissent déjà ou les repèrent facilement. Les expliciter, c'est aussi un rééquilibrage possible pour tous.

Il peut aussi être tout aussi injuste mais équitable de **donner l'information** seulement à certains élèves plus faibles, **dans le cadre d'une complicité assumée**: « la semaine prochaine, on lira le Petit Chaperon Rouge, tu connais? »

19/ Le retard, c'est pour les chefs de gare

L'Etat a fixé à ses citoyens élèves un rendez-vous à 16 ans, à savoir les éléments du socle commun avec quelques paliers intermédiaires. En revanche, le reste n'est souvent qu'élucubration éditoriale: un exemple simple, pourquoi existe-t-il des manuels de CE2, CM1 et CM2 plutôt qu'un manuel unique de Cycle 3?

Le véritable repère en maternelle est la liste **des compétences de fin de grande section, exigibles et non pas exigées**.

En 3 ou 4 ans, les élèves doivent apprendre une quantité de choses mais sans normes intermédiaires.

En petite section, un garçon de 2 ans et demi (donc 30 mois) n'est pas identique à une fille de 3 ans et demi (donc 42 mois et 30% de sollicitations multiples de plus). En grande section, les écarts psycho-physiologiques restent énormes.

Si nous cherchons tous à être conformes et singuliers à la fois, les enfants aussi. Savoir que j'ai réussi ou raté comme tout le monde, c'est rassurant. Savoir que j'ai réussi comme très peu, c'est valorisant. Savoir que j'ai raté comme très peu, c'est traumatisant. Il est donc important de ne pas dramatiser cet échec à outrance et faire en sorte que cela le soit le moins possible par les étayages nécessaires.

Il faut donc prendre du temps et laisser du temps aux enfants!

Je suis résolument pour les classes multi-âges car en plus d'éviter de créer de la norme, elles permettent d'accueillir plus facilement les élèves en situation de handicap.

A défaut, les collègues d'une équipe peuvent faire de la continuité des parcours un enjeu permanent. L'élève est alors au centre d'un système sans le savoir.

20/ Les maths et le langage, c'est comme de la pâte à modeler.

Certains parents, inquiets, demandent des comptes et nous donnons donc des traces: parfois, malheureusement, des traces écrites sur fiches en petite section plutôt qu'une mise en récit, un témoignage, une photo ou une fiche de préparation.

En caricaturant, pour certains élèves faibles, l'école se résume à: « Je travaille à l'école en collant des gommettes ». Les meilleurs, eux, extraient de cette substance l'élixir d'apprentissage.

Travailler dans le volume les maths, dans sa plasticité le langage, sans feuille, dans l'action, en en faisant un matériau pour ensuite les ranger comme de la pâte à modeler, c'est finalement donner plus de sens à ces activités.

J'ai vu des enseignants évoquer ce qui avait été fait la veille par les traces collectives, issues de la penderie, et même sous la forme de topogrammes en couleur, pas en classant les fiches dans un classeur ou dans des pochettes de papier peint.

Et maintenant, les pistes bleues, attention, ça bouge plus!

21/ Observer vraiment

Observer, c'est **se donner des clefs d'observation** mais aussi **se laisser surprendre par l'inattendu**. Prendre des notes pendant qu'on gère ou qu'on anime, c'est un art mais l'écrit permet de **mettre à distance, d'analyser, de catégoriser**, d'en faire une ressource, de s'en souvenir pour mieux préparer la prochaine fois.

Observer, c'est aussi être disponible. Intervenir trop pesamment par manque de confiance en l'élève ou en soi-même, c'est s'empêcher de voir réellement comment les élèves s'y (ap)prennent. Alors qu'ils nous livrent souvent spontanément les clefs de leurs fonctionnements cognitifs.

Observer, c'est également évaluer. C'est donner de la valeur à leur réalisation plus qu'au réalisé. En cours de fabrication, on peut encore intervenir et sans dramatiser. Après, ou l'on fait semblant, ou l'on est amer.

C'est une des choses que m'a apprises l'ASH. Les collègues qui accompagnent les élèves à très faible potentialité doivent être attentifs aux moindres progrès réalisés pour leur propre santé mentale. Ils capitalisent donc au jour le jour les faits et gestes de chacun et tirent des synthèses régulièrement. On éduque le regard du pédagogue. C'est la philosophie du cahier de réussites dans lequel on constate les évolutions.

22/ Préparer avec certains, pas tous

Plutôt qu'un groupe de remédiation, on peut très bien faire un groupe de préparation ou d'anticipation. Avec quelques élèves faibles, dans un atelier, lorsque les autres élèves sont autonomes, il est très facile d'explorer l'album à venir, les personnages, les implicites pour qu'à leur tour, **ces élèves puissent devenir leaders de parole lors de la séance**

collective.

Avant d'introduire de nouvelles notions, on peut aussi procéder avec les mêmes à une phase de remobilisation des connaissances et cela sans stigmatisation.

23/ La coopération plus que la compétition

Coopérer, c'est faire ensemble et prendre du plaisir à la valorisation du produit réalisé ensemble sans recherche de singularité ou de reconnaissance individuelle. Cela s'apprend.

Un groupe est forcément hétérogène et le travail collectif n'est pas l'occasion de redire ce que l'on sait déjà, qu'un tel va plus vite qu'un autre. Il convient au contraire de centrer l'énergie du groupe sur le fait que **la réussite fera plaisir à tous** au même niveau même **avec des participations inégales** liées aux compétences variées mais complémentaires. **On ne partage pas la réussite, on la multiplie.**

La constitution des groupes est une affaire sérieuse: groupes de besoin, de niveau, de croyances, d'affinité, de stratégies de recherche. La philosophie qui la dirige est fondamental et oriente déjà son efficacité..

24/ Ne pas inventer de la surnorme

Un enseignant qui travaillait en milieu plutôt favorisé sollicitait beaucoup le langage d'évocation et les enfants le suivaient sauf 3 qui l'inquiétaient mais ils étaient, eux, à l'heure.

Comme pour le teaching, stimuler hors de raison les élèves permet de réussir mais sans doute au détriment d'autres intelligences ou d'une maîtrise solide ou d'une fréquentation importante des concepts.

Il est important de considérer tous les individus et non pas un élève médian à partir duquel on clône intellectuellement les autres.

Un élève qui sait déjà ne perd pas son temps, il développe son intelligence interpersonnelle et son capital social.

Retrouver un matériel qu'on connaît déjà fait plaisir, il donne aussi un sentiment de maîtrise.

Retrouver un matériel qu'on connaît avec une consigne différente permet de nouveaux apprentissages.

Les élèves intellectuellement précoces ont tout à gagner à rester nos alliés dans les classes ordinaires ou bénéficier de PPRE ou d'aide spécialisée du RASED en cas d'inconfort. Des classes spéciales les excluraient davantage voire définitivement.

25/ La contenance

Les parents sont inquiets pour des lenteurs qu'ils estiment excessives ou de l'inattention... et renforcent alors l'inquiétude chez leurs propres enfants voire chez les enseignants.

Pouvoir **contenir cette inquiétude**, en leur demandant de faire confiance, sans tomber dans le piège de l'école maternelle, **cela peut éviter d'inventer de la difficulté**. Cela suppose néanmoins une juste transparence et une communication véritable.

26/ Les erreurs et les bonnes stratégies, le coeur de la préparation de classe

Finalement, nous sommes payés parce que les élèves font des erreurs. Nous devrions leur dire merci à chaque erreur encaissée.

Lors de la préparation des séances, si l'on connaît les élèves, on peut prévoir les erreurs: certaines sont utiles aux apprentissages, d'autres pas.

Si l'on souhaite certaines erreurs comme matériau pour travailler, on les laisse advenir.

Contre celles qui sont inutiles mais attendues, on modifie le cadre ou le protocole.

Pendant la séance, des erreurs inutiles peuvent apparaître que l'on peut contenir en agissant sur le cadre, par une aide directe ou en agissant sur la tâche à réaliser.

Des erreurs utiles peuvent, elles, être utilisées directement après brève analyse, ou conservées pour une séance ultérieure.

Cette typologie d'erreurs (erreurs utiles ou inutiles, prévisibles ou imprévisibles, utilisables ou inutilisables, utilisées ou inutilisées) entraîne de fait une réflexion sur toutes les variables pédagogiques utilisables pour y remédier. Le talent d'improvisation ne suffit pas toujours et le temps laissé dans l'action pour réfléchir et trouver la bonne médiation est souvent très court.

C'est pourquoi connaître les erreurs permet de trouver les bonnes aides ou le bon « joker » à ajouter.

Si l'on croise les erreurs possibles avec les 25 élèves de la classe, on peut ainsi trouver un grand nombre de médiations possibles au cours d'une même séance et ce à partir d'une tâche commune.

Le même raisonnement peut être utilisé pour les bonnes stratégies à communiquer (stratégies utiles ou pas, prévisibles ou pas, utilisables ou pas, utilisées ou pas.)

27/ Les changements de phases, incidents critiques

Lorsque l'on gère une classe, on se centre sur certaines tâches matérielles, notamment quand on passe à une autre activité. C'est le moment propice qu'utilisent certains élèves pour s'échapper.

Un aspect de la différenciation consiste justement pour l'enseignant **lors des changements à préparer ou captiver les élèves à l'attention labile** par des rituels ou une observation particulière.

Ne pas les perdre en route, c'est déjà les aider.

28/ Explicitement implicite

Nous utilisons trop souvent l'implicite, cela entraîne de nombreuses violences symboliques. Par exemple, l'humour se nourrit d'implicite mais l'ironie blessante est juste sa voisine.

Quand un élève pose une question dans une classe, elle n'est jamais idiote, c'est juste le signe d'une ignorance ou d'une insécurité.

On a donc tout intérêt à être explicite pour tous et notamment l'élève le plus fragile ou en difficulté, car celui qui ne sait pas est ainsi reconnu, celui qui sait tout juste se rassure, celui qui sait beaucoup n'en souffre pas.

Chasser les implicites fait partie de la différenciation pédagogique.

C'est en observant, en faisant parler et en écoutant que l'on constate que des éléments ne sont pas maîtrisés alors qu'on le croyait. Il faut sans cesse vérifier.

Quand toute la classe sait, la complicité culturelle peut alors devenir implicite.

En somme, **il s'agit de chasser les implicites pour mieux masquer ensuite les explicites.**

Et même au niveau des opérations mentales, il faut expliciter. Le maître peut dire la réflexion qu'il mène dans telle ou telle situation. **Il met un haut-parleur sur sa pensée** en cours de réalisation pour donner à voir et entendre à l'élève un contenant de pensée pour lui.

29/ Qui peut le plus peut le moins

Différencier n'est pas individualiser. Il ne s'agit pas de faire 25 préparations mais au contraire **en faire une seule en augmentant les variables pédagogiques ou les médiations.**

Les variables sont les éléments autour desquels pourront évoluer les situations:

- le cadrage, l'étayage, la gestion du temps, de l'espace, les aides, les modèles, les renforcements positifs ou négatifs.
- Les formes de travail: groupes, contrat, projet, guidage, temps, espace, relations.

Un même travail peut comporter plus ou moins d'aides, d'exigences ou de repères. Que l'on n'utilise pas tout ce que l'on avait prévu n'est pas important, mais être débordé systématiquement est embêtant. Une fiche donnée aux élèves peut être allégée par simple montage ou complétée de la même manière.

Que vous fassiez ces pistes noires serait pour moi un espoir!

30/ Les intelligences multiples

Les épreuves psychométriques mesurent souvent l'intelligence verbo-linguistique ou logico-mathématique.

- verbale linguistique: sensibilité aux mots (écrits, parlés)
- logique/mathématique: capacité à être sensible aux nombres, à la logique

Ce n'est pas étonnant puisque le cœur des apprentissages semble être le duo Maths-Français, ou autrement le Lire Ecrire Compter Parler. Mais qu'en est il des autres activités?

Howard Gardner a défini en 1983, au delà de ces 2 intelligences, 6 autres intelligences:

- naturaliste: capacité à classer, classifier
- corporelle/kinesthésique: capacité à utiliser son corps d'une manière fine
- interpersonnelle: capacité à entrer en relation avec les autres
- intrapersonnelle: capacité à se connaître soi-même
- visuelle/spatiale: capacité à voir le monde en trois dimensions, capacité à se créer des images mentales
- musicale/rythmique: capacité à être sensible au rythme, aux sons

Il estime que nous avons tous un bouquet d'intelligences qui nous permettent de construire le monde.

Il pourrait être facile et paresseux de raisonner avec **un paradigme de déficit**: celui qui aurait une intelligence rythmique faible serait dysphasique, celui qui aurait une intelligence interpersonnelle peu développée aurait des troubles autistiques alors que celui qui aurait une intelligence intrapersonnelle fragile serait dépressif.

Il est beaucoup plus intéressant de penser les intelligences dans **un paradigme de croissance** car elles se développent toutes plus ou moins vite. On peut ainsi associer à une intelligence peu valorisée une intelligence forte pour faire vivre le sentiment de maîtrise chez l'élève. Chez un élève gaucher, on pourrait utiliser souvent les intelligences kinesthésique et visuo-spatiale qui lui sont plus favorables.

Il faut se connaître en tant qu'enseignant pour ne pas chercher à imposer ses propres schèmes mentaux mais aussi multiplier les entrées en multipliant les canaux de réception: une même consigne peut être donnée de différentes façons. Le concept d'intelligences multiples est finalement une merveilleuse **ressource** pour qui souhaite différencier **en multipliant les variables possibles.**

31/ Chercher l'hétérogénéité et la provoquer

L'hétérogénéité apporte toujours une valeur ajoutée.

Néanmoins, on passe beaucoup trop de temps à créer des groupes homogènes: d'âge, de talent, d'efficacité. Et l'on cherche à « **gérer** » l'hétérogénéité là où on pourrait en **bénéficier**.

Or, **la difficulté est ordinaire** car elle est inscrite dans l'apprentissage.

L'élève perturbateur, lui, cherche à se rassurer car **il teste le cadre**.

Les élèves déficients s'enrichissent naturellement par la proximité des élèves ordinaires et offrent leurs **fonctionnements extraordinaires** aux autres.

C'est important, dans une école, de choisir des organisations favorisant:

- les classes multi-âge
- les populations les plus mixtes possibles: francophones ou pas, aisées ou pas.

32/ Apprendre des élèves extraordinaires

Certains élèves sont mutiques, immobiles, carencés, sourds, explosifs, implosifs, gauches, timorés, angoissés.

Ils exacerbent nos compétences de communication ou d'observation et aiguisent notre réflexion.

Par conséquent, l'ingénierie de formation que nous développons pour eux, avec d'autres professionnels si nécessaire, augmente **notre variabilité pédagogique**, en somme **notre capacité à différencier**. Les AVS nous reposent également la question de l'aide humaine: avec aussi les ATSEM et les autres élèves, **ces présences sont là pour multiplier les interactions** non pour les continger, les réduire ou les isoler.

33/ La démarche de projet

Dans un projet, l'élève participe comme les autres. Il fait, il apprend. **L'enseignant, lui, sait ce que l'élève apprend**, et cela peut être différent sans pour autant stigmatiser.

34/ Les projets de classe, comme fédération des projets personnalisés

En classe spécialisée, on crée les projets de classe en fonction des besoins des enfants inscrits dans chaque projet personnalisé.

L'enseignant choisit alors un projet commun qui permettra d'atteindre des compétences variées et diverses selon chacun.

En petite section, on se retrouve souvent avec le même genre de situation. **25 élèves aux potentiels fort différents qu'il faut entraîner dans des projets communs.**

35/ Travailler sur ses propres abus de pouvoir

Maîtriser une classe entière, c'est grisant, demander à 25 enfants de nous ressembler, presque euphorisant. **Permettre à chaque individu de vivre sa différence**, accepter celle des autres dans le cadre d'une histoire qui nous réunit en nous donnant également le sentiment de nos ressemblances, c'est une façon de traiter le passage de la dépendance à l'autonomie.

Hors pistes très dangereux ou trop nocifs

Nous sommes, comme me le dit un ami directeur d'école et sociologue, des agents de maintien de l'ordre établi. Nous faisons des fils de riches rarement des pauvres et des fils de pauvres rarement des riches. Là où nous sommes, nous pouvons au moins **tenter de ne pas accentuer les écarts** et éviter une guerre civile en formant des citoyens qui partagent les mêmes valeurs.

Contre la différenciation pédagogique, mode d'emploi pour accentuer les écarts:

- garder dans la classe les mêmes alliances, mettre en valeur toujours les élèves qui nous gratifient
- enseigner avec beaucoup d'implicite
- privilégier les intelligences logico-mathématique ou verbo-linguistique
- surnormer les comportements attendus en fonction de nos désirs
- rendre insensées les tâches scolaires, faire travailler les élèves plus qu'apprendre
- leur répéter qu'on est à l'école pour travailler
- créer des normes artificielles: petite, moyenne et grande sections.

CONCLUSION

Différencier, c'est simple.

Mais on peut le faire consciemment ou pas.

D'un point de vue pratique, on peut centrer son énergie sur l'une des pistes évoquées ici pendant une semaine puis changer. On peut aussi laisser 3 groupes en autonomie et centrer toute son attention sur les comportements, paroles et réflexions d'un groupe restreint en écrivant pour soi tout ce qui se passe.

Plus on maîtrise cette expertise pédagogique généreuse, plus il est facile d'accepter des élèves différents voire même de les vouloir très hétérogènes pour profiter de **cette chance qu'est l'hétérogénéité**.

Bibliographie:

GARDNER, Howard, Les intelligences multiples, Retz 2004

GIOUX, Anne Marie, Première école, Premiers enjeux, Hachette 2000

HOURST, Bruno, A l'école des intelligences multiples, Hachette Education 2006

DUPRIEZ, CHAPELLE, Enseigner, Article sur l'Enseignement Explicite, PUF 2007

JUMEL, Bernard, Accompagner l'élève dyslexique, DUNOD 2005

OCCE CDDP 66 Les dossiers coopératifs Tomes 1 à 5

SEWERYN, Bruno, L'intelligence au pluriel in Cahiers Pédagogiques n°500, nov 2012