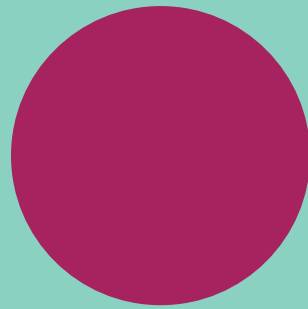
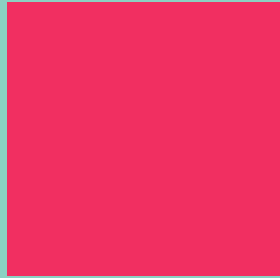




SAINTE-ANNE

1861



LA DIFFÉRENCIATION

Par Isabelle Sénécal

Recherche : Claire Blondel

TODD ROSE L'A TRÈS BIEN DIT DANS UN TED TALK (11) : QUAND LA U.S. AIR FORCE A DÉCIDÉ DE RENONCER AUX COCKPITS CONÇUS POUR UN PILOTE DE TAILLE MOYENNE ET DE PLUTÔT CONCEVOIR, PUIS UTILISER DES COCKPITS PENSÉS POUR LES PILOTES DE L'EXTRÊME, ELLE A PERMIS D'ADAPTER LE PILOTAGE À L'ENSEMBLE DES PILOTES ET, AINSI, OUVERT À BEAUCOUP PLUS DE GENS LA POSSIBILITÉ DE LE DEVENIR. D'APRÈS CE PROFESSEUR À LA HARVARD UNIVERSITY, LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE AURA LE MÊME IMPACT : NOUS POURRONS DÈS LORS CESSER DE CONCEVOIR LES COURS POUR UN ÉLÈVE MOYEN QUI N'EXISTE PAS ET COMMENCER À TOUCHER L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES DANS LEURS DIFFÉRENCES ET, DE LÀ, PERMETTRE À UN NOMBRE BIEN PLUS IMPORTANT DE JEUNES DE DÉVELOPPER LEUR PLEIN POTENTIEL.

La question de l'égalité est au centre de l'éducation. Or, servir la même assiette à tous les enfants n'apporte pas l'égalité. Au contraire, cette assiette ne rassasie que les élèves à qui elle convient. Les autres sont laissés mal nourris, voire affamés. Au lieu de se bâtir à partir du cours, l'égalité doit être construite en partant des élèves. Il ne s'agit pas de donner la même chose et sous la même forme à tous, mais bien d'adapter le contenu et la forme de sorte à offrir une chance égale à tous les enfants d'exploiter au maximum l'ensemble de leurs capacités.

Comme le dit Stavroula Valiande, chercheuse au Cyprus Pedagogical Institute (4), « la différenciation n'est pas une recette, elle requiert une profonde connaissance du cadre théorique et du processus de différenciation. Elle nécessite également une bonne méthode de mise en pratique de cette théorie. »

Alors que de nombreux travaux de recherche ont porté sur des élèves ayant des troubles d'apprentissage ou étant surdoués, il en existe peu qui traitent de l'impact de la différenciation pédagogique sur une classe « standard », où les capacités des élèves varient naturellement. C'est pourtant là qu'il est le plus délicat de mettre en œuvre la différenciation puisque la variation des compétences s'avère encore plus large. D'autre part, dans les classes favorisant l'inclusion, la comparaison des enfants va de soi, ce qui renforce la mésestime des élèves plus faibles et la démotivation. Au même titre, les élèves qui ont plus de facilité peuvent perdre leur motivation s'ils ne sont pas suffisamment stimulés. Dans ces classes « standards », la différenciation apparaît donc comme une approche indispensable.

Soulignons enfin que, si d'anciennes recherches concluaient que la différenciation pédagogique n'était pas efficace dans certaines matières, notamment en langues, comme le laissait penser l'étude de Hodge en 1997 (7), les recherches plus récentes démontrent que cette méthode est applicable à tous les domaines, y compris l'enseignement des langues.

LA DÉFINITION

La différenciation pédagogique consiste à adapter l'enseignement au niveau de compétence de chaque élève et en fonction de ses intérêts et de son style d'apprentissage. Selon le sociologue suisse Philippe Perrenoud (5), « différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou, du moins, très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. »

Notons cette précision de vocabulaire : « l'instruction différenciée » s'adresse principalement à des élèves présentant des troubles de l'apprentissage, tandis que la « différenciation pédagogique » s'adresse à tous les élèves.

LES MYTHES DE LA DIFFÉRENCIATION

Selon Carol Ann Tomlinson (12), spécialiste américaine reconnue en la matière, la différenciation pédagogique est parfois mal perçue en raison des incompréhensions suivantes :

On ne peut pas à la fois différencier et enseigner les apprentissages standards du curriculum.

D'après D^{re} Tomlinson, si l'on enseigne d'une façon qui fait sens pour un enfant et qu'on enseigne d'une autre façon qui, elle, fait sens pour un autre enfant, tous deux vont mieux comprendre et apprendre. Par conséquent, chacun sera plus à même de réussir l'examen standard.

La différenciation ne s'adresse qu'aux enfants en difficulté ou à fort potentiel.

Tomlinson considère que chacun d'entre nous a ses propres centres d'intérêt, ses propres mécanismes d'apprentissage... donc que chacun est unique! De même, chaque personne a des facilités dans certains domaines et moins dans d'autres. Comme le précise Todd Rose, dans son TED talk (11), il n'existe pas un seul enfant qui soit « normal » ou « standard ».

De par ses nombreuses évaluations formatives, la différenciation permet de mesurer les forces et les faiblesses de chaque élève à un moment particulier sur une compétence particulière et ainsi, d'adapter la stratégie d'apprentissage de manière à faire avancer chacun depuis le niveau initial qui lui est propre.

<p>La différenciation est un enseignement supplémentaire.</p>	<p>La différenciation consiste avant tout à prendre en considération les intérêts et les besoins de chaque enfant. Si l'on est convaincu de l'intérêt et de la raison de différencier, cette méthode devrait être constamment en place dans la classe, et non mise en place après le passage du test standardisé.</p>
<p>Je fais déjà de la différenciation pédagogique.</p>	<p>Différencier ne se limite pas à donner une tâche supplémentaire à un élève qui a fini son exercice avant les autres. Quand tel est le cas, il s'agit de différenciation réactive, alors qu'une différenciation efficace est proactive. Celle-ci exige un plan préalablement réfléchi et systématique. Elle demande aussi une constante observation d'où en est l'élève par rapport à un objectif que l'on a établi pour lui. L'accompagnement de l'enseignant est donc ici primordial : il félicitera le premier pas, mais continuera d'encourager l'approfondissement de la méthode pour passer du réactif au proactif.</p>
<p>Il n'y a aucune activité de classe dans une pédagogie différenciée.</p>	<p>C'est inexact. Il y a des moments dans la journée où il convient de discuter tous ensemble et d'autres, où il est plus judicieux de travailler en petit groupe ou seul.</p>
<p>La différenciation consiste à prendre en compte le niveau de compréhension des élèves.</p>	<p>C'est partiellement vrai. Ne considérer que le niveau de compréhension pourrait stigmatiser les élèves et diminuer leur motivation. La différenciation consiste également à prendre en compte les centres d'intérêt et le profil d'apprentissage de chaque élève. Elle permet de maintenir la motivation en les regroupant de façon différente fréquemment.</p>

La différenciation prend beaucoup de temps.

C'est également vrai en partie. Mais, certaines activités très simples pour commencer permettent de faire une grande différence. Par exemple : passer dix minutes avec des groupes de cinq élèves tous les jours pour voir précisément où chacun en est, ou reprendre une notion qui n'a pas été comprise en la présentant différemment. Une partie de la différenciation peut aussi consister à adapter à chacun les devoirs à faire à la maison. Pour la mise en place de la différenciation, l'enseignant peut commencer avec ces stratégies moins lourdes en préparation ou en temps. Tomlinson propose d'ailleurs de mettre cette approche en place petit à petit. Elle suggère que la première année, l'enseignant développe d'abord cinq ou six activités exigeant peu de préparation, puis en ajoute quelques-unes demandant un peu plus. Ainsi, à la fin de l'année, il pourra avoir six activités peu chronophages en préparation et trois ou quatre exigeant relativement plus. L'année suivante, il enrichira cette base d'activités, et ainsi de suite. Dès lors, on comprend pourquoi la mise en place de la différenciation prend plusieurs années!



(extrait du site ASCD Learn, Tech, Lead : <http://www.ascd.org/research-a-topic/differentiated-instruction-resources.aspx>)

POURQUOI DIFFÉRENCIER?

- Parce que chaque élève est unique;
- Parce que réussir un travail à son niveau participe à la construction de la confiance en soi, alors qu'être systématiquement en échec dégrade l'estime de l'élève;
- Parce que chaque élève a le droit de progresser et de développer son potentiel maximal;
- Parce qu'il est important de maintenir la motivation de tous les élèves;
- Parce que la classe sans différenciation ne s'adresse qu'au groupe « moyen » de la classe;
- Parce qu'une classe inclusive présente des profils d'élèves très variés;
- Parce que la mixité dans la classe est la base de l'apprentissage du vivre ensemble.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Contrairement à la classe traditionnelle, où l'enseignant se positionne face aux élèves pour livrer un savoir de façon uniforme, l'enseignant qui privilégie la différenciation pédagogique est tantôt sur le côté, tantôt face à la classe, tantôt en position de contrôle, tantôt en position d'observation. Toujours à l'écoute des élèves, il est flexible et adapte constamment ses méthodes, l'environnement, les activités, etc. Aussi, il se déplace dans la classe et observe, assiste, oriente les élèves qui travaillent. Son déplacement n'est pas aléatoire : il se rend vers les élèves qui en ont le plus besoin. Il ne donne pas de réponses, mais accompagne ses élèves sur le chemin de la réponse en maximisant leur capacité d'autonomie.

Par ailleurs, alors qu'on juge la qualité d'une classe traditionnelle au silence et à l'immobilité des élèves, il en va autrement dans la classe différenciée puisque les élèves travaillent ensemble, se questionnent, s'interpellent et sont actifs dans leur apprentissage. L'enseignant qui utilise cette approche a confiance en la capacité de chaque élève et porte de l'intérêt à chacun d'entre eux.

Tout comme on encourage l'élève à expérimenter différentes méthodes d'apprentissage, de résolution de problème, d'évaluation, l'enseignant adoptera diverses postures et fera ainsi figure d'exemple en matière de posture flexible et adaptative.

LES CONDITIONS DE RÉUSSITE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

- **La formation et l'accompagnement des enseignants** : l'étude de Chypre (2008) et celle de Callahan, Tomlinson, Moon, Brighton, & Hertberg (2003) (7) ont toutes deux démontré que la formation des enseignants représentait le facteur le plus important de la réussite de la différenciation pédagogique. On pourra notamment les accompagner à partir de l'observation des élèves, de l'étude de leurs productions et d'entretiens avec les élèves.
- **La patience** : la différenciation consistant en une méthode complexe, son appropriation par l'enseignant demande du temps de même que la conception des activités. Par conséquent, la mise en place doit être progressive pour que tout comme l'élève, il s'approprie cette nouvelle façon de faire. La route sera longue; il lui faudra accepter les imperfections au début et rester confiant dans le fait que la qualité viendra.
- **La motivation de l'enseignant** à mettre en place la différenciation, à percevoir chaque élève comme étant unique et à être conscient des capacités de chacun. Avoir des attentes élevées envers tous les élèves est d'ailleurs une condition de réussite de la différenciation pédagogique. (Et l'inverse, une condition d'échec). L'acceptation d'être imparfait au début ainsi que la persévérance constituent tout autant des facteurs clefs de la réussite. Il faut donc rester motivé dans la durée : il s'agit d'un marathon et non d'un sprint!
- **L'échange et la collaboration entre les enseignants** : les enseignants doivent être incités à mutualiser leurs besoins, leurs questionnements et leurs pratiques. De même, on pourra inciter les enseignants intervenant auprès d'un même élève à partager leurs points de vue de façon régulière et structurée. Ces temps d'échanges doivent être possibles, planifiés, animés et suivis.
- **Au préalable, la connaissance exhaustive de chaque élève** : son style d'apprentissage, ses centres d'intérêt, ses talents, ses compétences, son origine culturelle ainsi que les facteurs internes ou externes à l'école qui influent sur son apprentissage.
- **Le temps accordé à l'enseignant pour la planification**, la préparation du matériel et des activités (la différenciation pédagogique nécessite bien plus de préparation qu'une leçon traditionnelle).
- **L'acceptation de l'enseignant de se remettre en cause** en fonction des résultats des évaluations formatives et de faire évoluer son plan en conséquence.
- **Les moyens technologiques** pour l'évaluation et l'analyse régulière des élèves, et l'ajustement constant des pratiques.
- **La construction des emplois du temps** de sorte à favoriser les synergies et les projets en commun. Par exemple : planifier tous les cours de français au même moment de la semaine afin de faciliter la réorganisation des classes en groupes de travail ponctuels.
- **L'application de la différenciation à TOUS** les élèves et non pas seulement aux élèves en difficulté.

- **Aider à ce que les élèves se connaissent afin qu'ils soient capables de travailler ensemble :** les adolescents peuvent éprouver plus de difficulté à travailler avec d'autres élèves de la classe. L'enseignant pourra aider à faire émerger des centres d'intérêt communs par des activités du type « Inventaires d'intérêts », « me-graph », « À ta rencontre », « Trouve quelqu'un qui... ». L'objectif de ces activités est de parler de soi pour que les élèves se découvrent des intérêts communs et qu'ils aient envie de collaborer. Le « me-graph » consiste en un diagramme en barres où une liste de compétences sont représentées le long de l'abscisse. (Par exemple, en français : *je lis par plaisir; je rédige des textes de 200 mots; etc.*). Certains espaces sont laissés vides pour que l'élève puisse y renseigner une compétence sur laquelle il pense être vraiment bon. La liste des compétences peut également inclure quelque chose de drôle, par exemple : *ranger ma chambre*. Chaque élève établit son propre graphique en indiquant par une barre plus ou moins haute comment il s'évalue sur cette compétence. En affichant ces graphiques au mur, l'enseignant pourra renforcer le constat que chaque élève est différent et que chacun a des talents particuliers. Ce travail permet aussi aux élèves de faire des connexions avec d'autres élèves vers lesquels ils ne seraient pas aller naturellement. L'établissement de règles de fonctionnement avec les élèves permettra de construire cet esprit de communauté.
- **La connaissance du contenu du curriculum :** pour être capable de proposer des activités différenciées, l'enseignant doit avoir une très bonne maîtrise du contenu du cours. Ceci peut être parfois difficile pour un enseignant du primaire qui doit couvrir de nombreux domaines.
- **La clarté avec les élèves et les parents :** la différenciation doit être annoncée clairement aux élèves et aux parents. Les exercices précédents auront démontré que chaque élève a des talents différents et que différencier n'est pas synonyme de bons ou de mauvais élèves, mais plutôt de prendre en compte ces différences pour que tout le monde progresse. Cette clarification permettra de dissiper toute forme de frustration.

On voit ici que l'encouragement et le support de la direction aux enseignants sont des conditions de réussite incontournables. En fait, Carol Ann Tomlinson (12) estime que le démarrage de la différenciation dans une classe est vraiment une étape clé, où patience, bienveillance et persévérance seront les garants du succès.

COMMENT DIFFÉRENCIER?

Selon les conclusions de la conférence de consensus, tenue à Paris en mars 2017 (9), la différenciation pédagogique n'a pas qu'un seul visage : « La différenciation pédagogique doit trouver un équilibre efficace entre le travail collectif en classe entière et le travail individualisé des élèves. Ces nouvelles organisations pédagogiques doivent maintenir un niveau d'exigence élevé sur ce que les élèves doivent savoir et savoir faire. »

COMMENT DIFFÉRENCIER MACRO?

De façon macroscopique, la différenciation consiste à prendre en compte le contexte et à adapter l'enseignement.

1. Prendre en compte le contexte

1. On tient d'abord compte des objectifs fixés par le curriculum;
2. S'ajoute ensuite le profil global de l'élève (son origine socioéconomique, son estime de soi, etc.);
3. Enfin, on considère l'élève dans son apprentissage. Tomlinson (8) préconise de prendre en considération trois particularités pour cet aspect de l'élève :
 - Son niveau de préparation (*readiness*);
 - Ses centres d'intérêt;
 - Son style d'apprentissage : *a-t-il besoin de manipulations? de projets? de vidéos?*

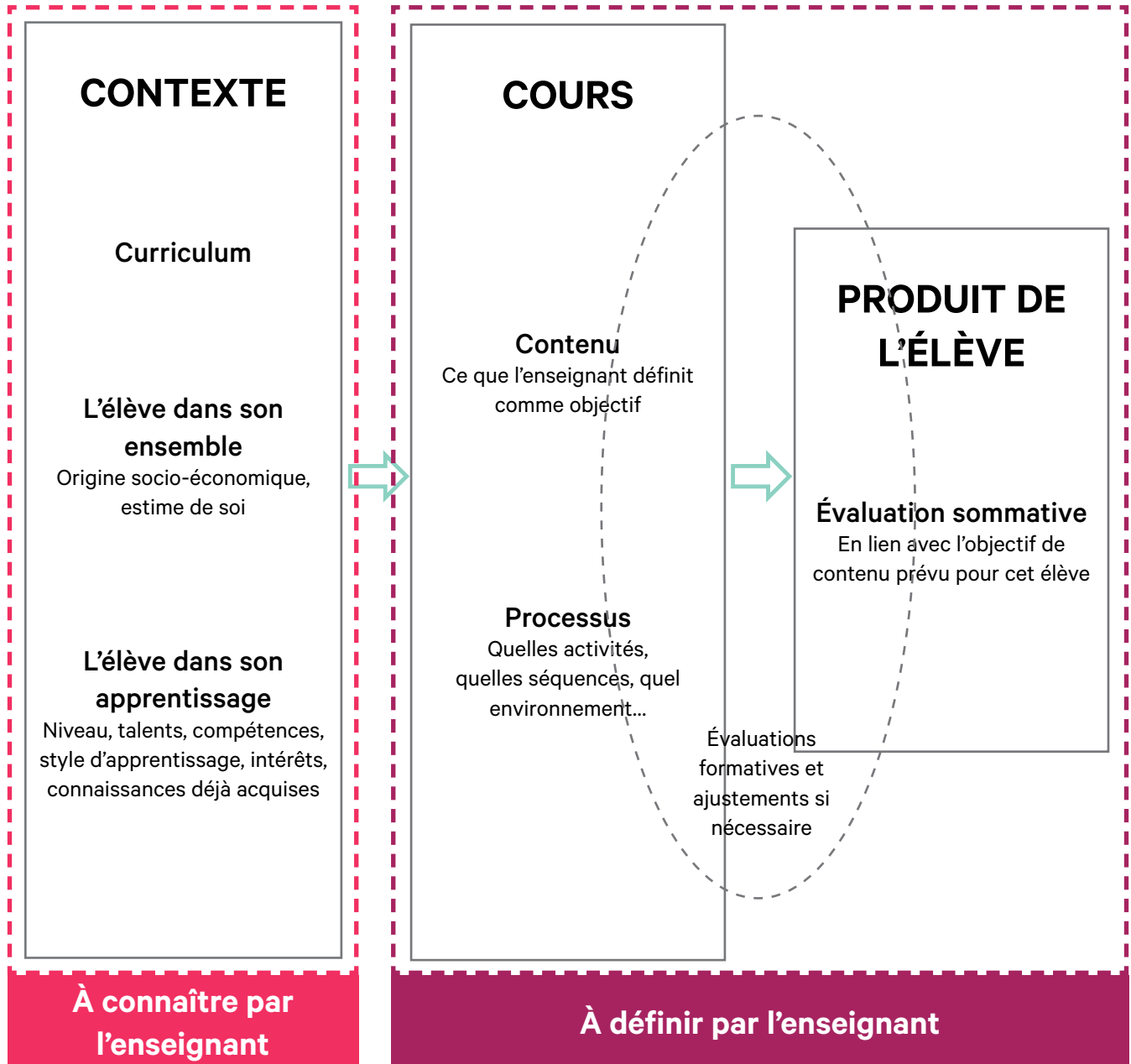
2. Adapter l'enseignement

Selon Tomlinson (8), l'enseignant doit adapter son cours sur trois axes :

1. **Le contenu** : les compétences que l'élève va acquérir (tout en gardant l'objectif final du curriculum attendu chez tous les élèves);
2. **Le processus** : les activités proposées à l'élève pour qu'il acquiert ces compétences;
3. **Le produit** : réalisé par l'élève et qui démontre ce qu'il a appris. L'adaptation du produit doit aussi comprendre le mode d'évaluation qui, elle, sera adaptée à l'objectif prévu (contenu) pour cet élève. Cette évaluation permettra que chacun soit évalué en fonction de son niveau et des attentes qu'on a fixées pour lui. L'évaluation formative permettra de vérifier que l'approche choisie est efficace et conduit bien l'élève vers l'objectif visé. Dans le produit, on s'attend également à ce que l'élève soit capable de se fixer lui-même ses objectifs, d'expliquer ses acquis par rapport à ces objectifs et les méthodes qu'il a utilisées.

N'oublions pas que les enseignants, comme les élèves, sont tous différents. La façon de mettre en place la différenciation, la séquence de mise en place varieront donc d'un enseignant à l'autre. L'essentiel est de faire un premier pas, puis un deuxième, puis un troisième...

Pour sa part, Stavroula Valiande (4) résume le concept de différenciation de la façon suivante :



COMMENT DIFFÉRENCIER MICRO? – STRATÉGIES DE DIFFÉRENCIATION

La différenciation pédagogique peut prendre plusieurs formes (enseignement explicite, tutorat, coenseignement, etc.). L'enseignant peut adapter son enseignement selon les objectifs qu'il souhaite atteindre et les difficultés rencontrées par ses élèves en suivant des méthodes pédagogiques différentes qu'il fait évoluer en fonction de ses évaluations formatives. (Des exemples de mise en place dans des établissements français sont présentés dans le rapport du Cnesco, p. 35.)

La planification

On l'a vu, la planification est un élément important du succès de la différenciation pédagogique. C'est pourquoi, en amont, l'enseignant doit prévoir :

LES TROIS PHASES D'UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT



Avant l'enseignement	Pendant l'enseignement	Après l'enseignement
<p>Quels seront les grands objectifs d'apprentissage cognitifs et comportementaux?</p> <p>Quelles preuves pourront être observables et démontreront que ces apprentissages sont acquis?</p> <p>Comment réactiver les connaissances précédentes pour préparer ce qui va être introduit?</p> <p>Comment identifier ce qui est déjà appris ou encore fragile pour chaque élève (test, jeu de discussion, etc.)? <i>Voir « Observation des élèves et tests préalables », p. 12</i></p> <p>Quelles tâches pour quel élève? (Commencer par concevoir les activités pour les élèves les plus avancés, puis créer une échelle de tâches graduelles.)</p>	<p>Comment soutenir chaque élève dans son apprentissage : aide individuelle; aide à un groupe identifié comme étant en difficulté afin de lui apporter une instruction guidée; etc.</p> <p>Comment aménager la tâche pour la rendre accessible?</p> <p>Comment évaluer le cheminement cognitif de chaque élève au moyen d'une évaluation régulière (table d'appui, évaluation)? <i>Voir « Organisation de l'espace », p. 13</i></p> <p>Quel(s) élève(s) devra-t-on évaluer plus régulièrement?</p> <p>Comment s'arrêter pour formaliser et structurer progressivement ce qui est acquis?</p>	<p>Comment exercer et ancrer l'apprentissage (plan de travail)? <i>Voir « Plan de travail », p. 13</i></p> <p>Comment revoir ce qui n'a pas été compris (propre à chaque élève)?</p> <p>Comment vérifier l'autonomie acquise par l'élève sur les objets d'apprentissage?</p>

L'observation des élèves et le test préalable

La première étape à la mise en place de la différenciation est sans aucun doute l'observation des élèves. Car, l'enseignant observe les élèves comme il ne l'a jamais fait auparavant! Il prend des notes de façon systématique lorsqu'il fait le tour de la classe, il note les besoins qu'il détecte chez chacun. Cette première étape peut également prendre la forme d'un test. Celui-ci reprend alors toutes les compétences que les élèves sont censés maîtriser au début d'une nouvelle unité de cours. Il peut être sur papier ou sous forme de discussion (*Qu'avez-vous appris l'an dernier? De quoi vous rappelez-vous? Qu'est-ce qui n'était pas clair?, etc.*) ou sous forme de jeu (association d'images ou d'une image et d'un mot). Le résultat de ce test permet de jauger les lacunes ou les forces de chaque élève et, ainsi, de planifier les activités pour que chacun d'eux progresse dans l'unité. Il est important que les élèves sachent que ce test n'est pas noté et qu'il permet uniquement de connaître ce que chacun a compris et ce sur quoi chacun a des difficultés.

L'enseignement en classe entière

La différenciation ne signifie pas la fin de l'enseignement en classe entière, comme on peut le lire dans le rapport du Cnesco (9) : *« En classe entière, les enseignants peuvent récolter les différentes méthodes proposées par les élèves, de la plus simple à la plus complexe, et les exposer à la classe. Chaque élève peut repérer où il en est et identifier des méthodes plus expertes, proches de la sienne. »*

Le travail donné à la maison et la classe inversée

Selon les recommandations du Cnesco (9), *« le travail individuel des élèves, réalisé à la maison, ne doit pas comporter de difficultés majeures mais se concentrer sur le renforcement de ce que les élèves savent déjà. Les devoirs donnés aux élèves doivent être à leur portée. »*

La classe inversée peut être un moyen de différenciation. Grâce à cette approche, l'enseignant peut adapter le support à étudier par chaque élève (vidéo, texte plus ou moins complexe, etc.) et adapter la tâche à réaliser à partir de ce support en amont du cours. Au lieu d'amener à s'approprier des connaissances, la classe inversée peut aussi être utilisée pour faire découvrir un nouveau domaine, chercher des ressources, préparer une activité de classe, etc. En fait, la classe inversée est une stratégie très flexible et très adaptée à la différenciation pédagogique. La mise en commun en classe et les activités de classe permettront à chacun de se sentir valorisé et compétent.

Attention! La recherche d'information dans les sources numériques n'est pas une activité innée! Il faut guider les élèves. Comme le rappelle le Cnesco (9), *« parcourir, naviguer et scanner des informations dans un document numérique se révèle plus complexe que de traiter linéairement un texte. »*. L'accompagnement des élèves dans cette méthode permettra une meilleure efficacité de la classe inversée.

Le plan de travail

L'enseignant établit avec ou pour chaque élève un « plan de travail individualisé », incluant les tâches à réaliser en lien avec le contenu étudié, le niveau d'apprentissage de l'élève et l'objectif d'apprentissage. Certaines tâches sont obligatoires, d'autres facultatives. L'élève peut être libre de choisir l'ordre dans lequel il réalisera ces tâches. La seule contrainte imposée est le délai de réalisation. Chaque élève peut dès lors avancer son travail de façon autonome, libérant ainsi l'enseignant pour du temps individuel avec les élèves qui en ont besoin.

Pour plus de fluidité et favoriser davantage l'autonomie des élèves, le plan de travail peut être affiché dans la classe pendant toute la journée afin de montrer à tous l'ordre de rotation des activités, ou celui des tâches à réaliser, ou la répartition par groupe dans le cas d'activités spécifiques. Pour les plus petits, ce plan affiché peut reprendre les espaces de la classe, symbolisés par des icônes sous lesquels le nom de chaque élève sera placé de façon ponctuelle (à l'aide de velcro, de pâte à fixer, d'autocollants, etc.).

L'objectif ici est double :

- Planifier pour tracer le cheminement vers un apprentissage et s'y tenir;
- Rendre les élèves autonomes pour libérer un maximum de temps à l'enseignant qui pourra ainsi se consacrer aux élèves qui en ont besoin.

L'organisation de l'espace

La classe peut être organisée en plusieurs zones pour assurer l'efficacité. Par exemple : zone travail en équipe (disposition des tables et des chaises spécifique); zone travail individuel (isolée du bruit que peuvent générer les groupes); zone travail de manipulation avec de l'espace pour circuler; etc. Des routines sont également à définir pour que l'élève signale qu'il a besoin d'aide.

Dans ses recommandations, le Cnesco (9) parle aussi d'une « table d'appui ». Cet élément physique peut être le point de rencontre entre l'enseignant et l'élève ou le groupe d'élèves. Il peut aussi constituer un espace privilégié pour discuter d'une erreur, pour proposer une solution, pour avoir un entretien d'explication au cours duquel les élèves formulent explicitement leur démarche intellectuelle, pour initier avec eux une réflexion métacognitive ou, encore, pour leur donner des pistes pour se mettre en autonomie.

Les zones d'activités

Dans l'organisation de l'espace classe, l'enseignant peut préparer des activités par zone. Pour chacune de ces zones, il conçoit des activités différentes sur des sujets spécifiques (pour répondre aux centres d'intérêt), ou sur des niveaux de difficultés spécifiques (pour répondre au niveau de compréhension), ou à partir d'approches pédagogiques spécifiques (pour répondre au profil d'apprentissage).

Une fois les élèves arrivés à la station de travail, une carte d'instructions peut expliquer la ou les tâches à accomplir par les élèves. Cette carte peut les guider plus ou moins en fonction de leur degré d'autonomie dans cet apprentissage. Si elle est trop difficile à lire ou à comprendre, les instructions peuvent être transmises par vidéo, par audio, voire par un élève.

Enfin, l'endroit où l'élève place le travail qu'il a accompli est déterminé à l'avance (un casier, un tiroir, un cartable ou autre).

L'aménagement de la tâche dépend en partie des facilités d'apprentissage de l'élève. Les éléments suivants sont issus des préconisations de la conférence de consensus (10). Ils permettent d'adapter l'effort cognitif à fournir par l'élève à son niveau. L'enseignant pourra aussi utiliser les activités proposées dans son livre de cours après y avoir choisi celles qui sont les mieux adaptées à chaque groupe d'élèves. (Voir exemples d'activités dans le tableau à la page suivante.)

Avec les élèves les plus en difficulté pour l'apprentissage visé	Avec les élèves les plus avancés pour le même apprentissage visé
Ne pas trop spécifier le but du problème, indiquer plutôt à l'élève qu'il doit atteindre tous les buts qu'il peut atteindre, faire tout ce qu'il sait faire.	Spécifier le but du (même) problème.
Donner à l'élève le problème résolu et lui demander d'étudier la solution; Alternier les problèmes résolus et les problèmes à résoudre; Donner le problème avec une solution partielle.	Donner le (même) problème à résoudre.
Intégrer physiquement les informations que l'élève devra mettre en relation mentalement pour rendre cette information intelligible; Éliminer toutes les informations inutiles ou décoratives; Présenter les sources d'information que l'élève devra mettre en relation dans des modalités différentes (auditive et visuelle).	Éviter la redondance : ne pas répéter inutilement ce qui peut être présenté une seule fois d'une seule manière.
Si l'information à présenter est complexe (beaucoup d'éléments et de relations), alors la présenter progressivement, partie par partie.	Présenter le tout d'emblée plutôt que par parties, pour que l'élève puisse apprendre les relations entre les sections.
Varier les exemples avec parcimonie en début d'apprentissage.	Présenter l'information avec beaucoup de variabilité pour que l'élève puisse apprendre quelles variables sont pertinentes et lesquelles ne le sont pas.
Faire disparaître le guidage progressivement.	D'emblée, ne pas guider, laisser l'élève explorer librement.
Demander à l'élève de mémoriser les relations les plus importantes.	Demander à l'élève de s'autoexpliquer les relations les plus importantes.
Ne pas présenter d'information transitoire continue (à l'oral, vidéo); présenter plutôt des informations statiques, faire des pauses aux moments pertinents et guider l'attention sur les parties pertinentes.	Présenter de l'information transitoire continue (à l'oral, vidéo).
Proposer du travail en groupe (selon un scénario précis) quand l'apprentissage visé est éloigné des élèves; sinon, le travail peut être réalisé seul.	Si l'accès aux connaissances d'autrui est nécessaire, alors le travail en groupe est utile. Sinon, le travail individuel peut être mis en oeuvre.
Mettre en exergue ce qui est important; Expliciter les liens entre les parties d'un tout.	Ne pas tout expliquer : engager les élèves dans des activités de production d'inférences, d'hypothèses, de conjectures.

Le travail en groupe

Le travail en petit groupe est une autre stratégie de différenciation. Pour une meilleure efficacité des tâches à réaliser en groupe, l'enseignant doit s'assurer que :

- Les modalités du travail sont établies et claires pour tous les membres du groupe;
- Chaque élève est contributeur et indispensable à la réussite de la tâche;
- Les élèves ont l'occasion de faire le bilan de ce qu'ils ont appris.

La mise en place de tutorat entre élèves

Si la recherche prouve que ce dispositif est systématiquement efficace pour le tuteur, l'efficacité pour le tutoré dépend de la préparation du tuteur en aval et de sa posture. Pour garantir cette efficacité, l'enseignant s'assure que :

- Le couple tuteur-tutoré a des affinités, se respecte mutuellement;
- Le tuteur est formé à son rôle : il connaît les difficultés de son tutoré et a été formé par l'enseignant sur comment l'aider (par exemple, ce dernier lui a expliqué que donner la réponse n'apportera aucune aide au tutoré).

La composition de groupes homogènes aux besoins spécifiques

À la suite d'une évaluation, l'enseignant peut avoir mis en évidence un concept non compris par un groupe d'élèves et un autre concept non compris par un autre groupe d'élèves. L'enseignant pourra s'adresser aux élèves par groupe ponctuellement pour revoir ou reprendre l'explication de la notion incomprise. Notons que cette stratégie n'est efficace que si :

- Le temps accordé à ce dispositif reste inférieur au temps accordé au travail en groupe hétérogène;
- Le groupe est flexible et ponctuel afin d'éviter les stigmatisations;
- Le groupe répond à un besoin précis faisant suite l'évaluation d'une compétence qui n'aurait pas été satisfaisante.

On veillera au fait qu'un même élève ne soit pas systématiquement placé dans le même groupe.

Le coenseignement

La stratégie d'enseigner en duo peut aussi être envisagée. Dans ce cas, les deux enseignants sont conjointement responsables de l'objectif d'apprentissage. Par exemple, l'un fait le cours pendant que l'autre apporte une aide ponctuelle, ou bien chaque enseignant propose une stratégie différente, etc.

Par ce procédé, les élèves sont plus enclins à solliciter un enseignant lorsqu'ils ont besoin de clarification. Ce procédé augmente aussi les chances de comprendre puisque l'approche d'un enseignant sera peut-être plus adaptée à certains élèves et celle de l'autre, plus adaptée à d'autres. Ce dispositif peut par ailleurs être utilisé avec deux enseignants de matière différente (par exemple, histoire et français). Dans un tel cas, les élèves feront alors plus facilement le lien entre les différentes compétences, telle l'expression écrite en histoire.

Dans cette pratique, on gardera en tête les risques suivants :

- La déconnexion des savoirs entre deux parties de la classe si elles ne sont pas exposées au même contenu;
- Le risque de regrouper les élèves en difficulté, de stigmatiser ou de diminuer les objectifs d'apprentissage.

L'enseignement explicite

La recherche (9) a démontré qu'un enseignement où les exigences implicites sont nombreuses est défavorable aux élèves en difficulté. À l'inverse, l'enseignement explicite annonce clairement la couleur.

L'enseignement explicite est structuré en trois étapes (9) :

- La mise en situation (par exemple, présenter les objectifs de la leçon ou rappeler les connaissances antérieures);
- L'expérience d'apprentissage (par exemple, présenter les contenus d'apprentissage de façon claire et précise à l'aide d'exemples, vérifier la compréhension des élèves en leur proposant de réaliser des tâches semblables à celles qui ont été montrées ou rétroagir régulièrement, selon les besoins des élèves);
- L'objectivation (par exemple, identifier formellement et extraire parmi ce qui a été vu, entendu et réalisé dans une situation d'apprentissage les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir).

L'évaluation, l'autoévaluation, le retour aux élèves

Selon le rapport du Cnesco (9), « les résultats de la recherche montrent que les élèves prennent davantage confiance en eux et apprennent aussi davantage si on leur donne des objectifs précis et à brève échéance (contrairement à des objectifs généraux et éloignés dans le temps). Couplés à des évaluations et à des autoévaluations régulières, ces objectifs permettent des progrès graduels et ont pour effet de favoriser le développement de la confiance en soi et d'accroître la réussite des élèves. »

(...)

« De même, de nombreux travaux soulignent que les retours aux élèves sont un des leviers les plus puissants pour agir sur la motivation et l'apprentissage (par exemple, des commentaires sur les points forts et les points faibles, sur les améliorations possibles ou qui situent les progrès de l'élève par rapport à ses performances antérieures). L'efficacité de cette pratique est liée aux faits de favoriser la motivation, de réduire les comparaisons entre élèves et de véhiculer une conception de la compétence qui se construit à travers le travail, l'étude et la régulation. »

Le développement de l'autonomie

On profitera de la différenciation pour développer l'autonomie des élèves. Cette autonomie est indispensable au bon déroulement de la différenciation. Les démarches suivantes contribuent à son développement :

- *Expert de la journée* : des experts peuvent être désignés pour une activité particulière. Ces élèves comprennent le contenu et les instructions de l'activité et sont capables de les expliquer (voir les recommandations dans « La mise en place de tutorat », (p. 15). Au lieu de solliciter l'enseignant, les élèves en difficulté posent leurs questions aux experts.
- *3 avant moi* : un élève du primaire en difficulté doit poser sa question à trois élèves avant de solliciter l'enseignant qui est occupé à travailler avec un autre élève (ou groupe d'élèves). Pour les plus grands, on peut imaginer qu'ils devront avoir consulté trois ressources différentes pour trouver la réponse avant de solliciter l'enseignant. Ces ressources peuvent être d'autres élèves, un livre, un site Internet, etc.

Les « vérificateurs de devoirs à la maison »

Marcia Imbeau, professeure en éducation spécialisée, propose que les élèves corrigent les devoirs des autres élèves. Les devoirs à la maison étant adaptés aux besoins de pratique de chaque élève, au retour en classe, ceux qui ont réalisé les mêmes devoirs se rassemblent et échangent leurs résultats. Dans le cas de réponses similaires comme dans le cas de réponses différentes, les élèves discutent de leurs méthodes et résolutions pour définir, ensemble, la ou les approches qui étaient pertinentes. Lors de cet exercice, le rôle de l'enseignant n'est pas de noter individuellement le travail de chaque élève, mais de s'assurer que les conversations sont constructives, respectueuses, et que les échanges permettent à chacun d'avoir une compréhension maximale du sujet. Cette stratégie, très facile à mettre en place, apporte plusieurs bénéfices : la responsabilisation des élèves, l'entraide au sein du groupe et l'estime de chaque élève, qui est considéré par un groupe qui lui est similaire et non par un adulte « sachant ».

L'intégration des enseignants-ressources (ou spécialistes)

Le professeur de musique, le professeur de technologie numérique, le responsable de la bibliothèque, le professeur d'art, le psychologue, l'éducateur spécialisé, etc., sont autant de personnes qui connaissent précisément les centres d'intérêt des élèves et/ou leur profil d'apprentissage. Le bibliothécaire, par exemple, connaît bien les sujets qui intéressent chaque élève par les livres qu'il emprunte. Ces informations peuvent aider l'enseignant à concevoir des activités qui en tiennent compte.

Les spécialistes peuvent également aider l'enseignant à planifier la différenciation lors d'une rencontre de groupe plutôt qu'en laissant l'enseignant les rencontrer de façon informelle et individuelle. Ils pourront apporter leur expertise à la conception du plan et proposer des activités.

La planification de ses activités différenciées à l'aide du numérique

L'académie de Lyon, en France, met à la disposition des enseignants un module de formation pour préparer leurs activités différenciées à l'aide du numérique : <https://dane.ac-lyon.fr/spip/IMG/scenari/Differencieraveclenumerique/co/differencier.html>

La question essentielle

Une question essentielle est une question ouverte, qui n'a pas forcément de réponse unique ou, si c'est le cas, qui accepte plusieurs chemins pour arriver à cette réponse. Jay McTighe (12), pionnier de la planification à rebours, compare la question essentielle à une porte d'entrée. En explorant cette question, les élèves vont ainsi explorer les idées importantes de la leçon. À noter : une leçon d'une durée de trois ou quatre semaines ne comportera pas plus de deux à quatre questions essentielles.

Un exemple de question : *Comment un bon écrivain parvient-il à accrocher et à retenir ses lecteurs?* Cette question, qui peut être posée tant à des élèves du primaire que du secondaire ou du collégial, peut être précisée ou déclinée : *Comment un écrivain de polars parvient-il à accrocher ses lecteurs?* ou *Comment un éditorialiste parvient-il à accrocher ses lecteurs?*, etc.

En différenciation pédagogique, tous les élèves d'une même classe peuvent répondre à la même question en utilisant des stratégies différentes. On ne différencie pas la question qui invite justement tous les élèves et qui, par son ouverture, permet à chacun de prendre le chemin qui lui convient pour y répondre.

LES IMPACTS DE LA DIFFÉRENCIATION

L'efficacité dans des classes « normales » est prouvée

Contrairement à d'autres études qui ont mesuré l'impact de la différenciation sur un groupe d'élèves spécifiques (troubles d'apprentissage, origine sociale défavorisée, etc.), celle réalisée par Valiande en 2011 (7) démontrait que la différenciation pouvait nettement améliorer les performances de compréhension et de production d'un cours de langue dans une classe « normale », c'est-à-dire regroupant des élèves de différentes capacités et origines.

L'efficacité à développer l'égalité des chances est également prouvée

Leur étude a par ailleurs montré que si l'origine socioéconomique d'un élève avait un impact sur ses résultats, cet impact disparaissait avec la mise en place de la différenciation, prouvant ainsi son efficacité à apporter l'égalité des chances à tous les élèves.

L'efficacité mesurée au bout d'un certain temps

Plusieurs études (McAdamis, 2001; Hess, 1999) (7) ont démontré que les effets de la différenciation ne sont pas immédiats : d'une part, l'acquisition de la méthode par l'enseignant nécessite du temps et, d'autre part, les modifications qu'elle génère sur l'élève requièrent aussi du temps.

Les dangers de la différenciation

Bien qu'efficace à bien des égards, la différenciation, si mal conduite, peut engendrer de plus grandes inégalités entre les élèves et avoir un impact sur leur motivation.

Le rapport du Cnesco (9) précise que « les enseignants peuvent avoir tendance à proposer des activités plus simples, plus découpées et moins stimulantes aux élèves en difficulté, envers lesquels ils ont des attentes plus faibles. Ils peuvent aussi leur donner des retours moins précis sur leur travail ou leur performance et leur donner moins d'autonomie. Dans le but de faire avancer la classe, ils peuvent aussi moins les solliciter à l'oral et leur laisser moins de temps pour répondre. »

D'autre part, la mise en place de groupes homogènes et permanents peut stigmatiser les élèves qui reconnaissent le « niveau » attribué à leur groupe. De même, les pratiques qui valorisent ou mettent en évidence la comparaison entre les groupes ou les élèves peuvent engendrer de la démotivation ou, plus grave, de la violence entre les élèves. Une façon d'éviter ces travers sera de choisir des compétences variées tout au long de l'année pour regrouper les élèves différemment au cours de l'année. Chaque élève aura alors l'occasion d'être dans le groupe des « forts » à un moment donné.

COMMENT ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE LA DIFFÉRENCIATION?

Attention aux mesures choisies!

L'étude de Gayfer réalisée en 1991 (4) démontrait de meilleurs résultats aux tests standards. Dix ans plus tard, celle de McAdamis démontrait de meilleures capacités de travail, mais pas de meilleurs résultats aux tests standards. Ces études nous rappellent qu'il faut d'abord être clair sur notre objectif : souhaite-t-on faire acquérir des connaissances standards à tous les élèves? développer l'estime de soi et la confiance en soi de chaque élève? développer son goût pour l'effort et le travail?

Carol Ann Tomlinson (12) suggère de reprendre les « fondamentaux » de l'évaluation : un cours a l'objectif d'amener l'élève à savoir, à comprendre et à savoir faire quelque chose. Ce sont les buts à atteindre pour tous les élèves. La différenciation va permettre à chacun de prendre le meilleur chemin pour les atteindre, mais les objectifs restent les objectifs. L'évaluation doit donc permettre de communiquer très clairement la position de l'élève relativement à chacun d'eux. Dre Tomlinson recommande trois évaluations (3P) :

- Performance en ce qui concerne ses connaissances, sa compréhension et son savoir-faire;
- Processus : comment l'élève s'est sorti d'une situation difficile, sa persistance, son autonomie, sa capacité de travail, sa capacité d'aborder une problématique sous des angles différents et sa capacité d'introspection;
- Progrès sur la performance.

Selon Tomlinson, il est important de bien distinguer les trois évaluations pour ne pas créer de confusion. D'autre part, il importe également que les élèves voient la connexion entre ces trois évaluations : si leur processus est efficace, ils vont progresser, et les performances suivront.

La différenciation (surtout à l'étape de la mise en place) peut comporter le risque de diminuer les exigences. L'évaluation de ces 3P, dès sa mise en place, permettra d'éviter de trop dériver.

L'évaluation des enseignants

Dans une étude menée à Chypre (7), des scientifiques ont observé la difficulté des enseignants à mettre en place 13 des 18 facteurs clefs nécessaires à une différenciation réussie. Afin d'accompagner les enseignants dans la mise en place et d'identifier les axes de formation, on pourra faire de l'observation de classe en fonction des critères décrits dans le tableau suivant. D'après leur étude, les critères notés en vert sont plus faciles à mettre en place par les enseignants que ceux qui le sont en orange. Selon les constats faits lors des observations, il sera ensuite possible de mieux structurer l'accompagnement aux enseignants.

Time the teacher uses for comments on student's general behavior and way of working during teaching
Time the teacher uses for direct teaching or asking questions during teaching
Degree of activities variation during teaching
Extent to which the teacher provides students with personalized support and help during teaching
Time the teacher uses to provide students guidelines for their work during teaching
Extent to which opportunities are given to students from all readiness levels to participate in the learning process
Degree of opportunities given to students to restore basic knowledge and skills during teaching
Degree of opportunity given to students to recover prerequisite knowledge during teaching
Extent to which lesson activities are prioritized
Degree of control over the accomplishment of the lessons' objective during teaching
Extent to which the individual work of students varies based on their interests and talents
Extent to which the teacher differentiates students' homework

L'accompagnement des enseignants peut prendre différentes formes : discussion, formation, analyse de bonnes ou de mauvaises pratiques en vidéo, etc.

L'équipe support doit aussi anticiper le mouvement des enseignants (entrants ou sortants) pour assurer la continuité de la démarche. En début de chaque année scolaire, une formation présentant la différenciation serait ainsi donnée à tout le personnel. Un plan de formation plus précis est également à prévoir pour assurer la continuité et l'amélioration continue de la démarche.

L'évaluation formative quotidienne ou à la fin de chaque période

Cette évaluation permet de s'assurer des progrès faits pendant un cours. On utilisera les dernières minutes du cours (qui sont souvent peu productives) pour faire le point sur ce qui a été compris ou ce qui reste difficile. Pour être simple et ludique, cette évaluation peut prendre la forme d'une question posée sur une affiche ou sur la porte de la classe. Les élèves y répondent sur un papillon adhésif de style Post-it qu'ils collent sur la porte, sous la question, en y écrivant leur nom. L'enseignant peut également demander à chacun d'y placer, avant de sortir, une question au sujet d'une notion qu'il n'a pas comprise pendant la période. Ces notes pourront l'aider à structurer les activités du cours suivant.

Quand il commence une nouvelle unité, l'enseignant définit les objectifs d'apprentissage qu'il veut atteindre avec ses élèves. Il peut établir une liste des comportements, des connaissances ou des compétences qu'il souhaite voir apparaître chez ses élèves.

- Exemple : comprendre la notion de fraction.

Il peut, à ce moment-là, réfléchir aux preuves qui démontreront que l'élève a effectivement développé ces points.

- Exemple : être capable de nommer la fraction dans un contexte de vie pratique.

Cette liste de preuves que l'enseignant cherchera à obtenir l'aidera à rester concentré sur ce qu'il doit observer. L'observation sera d'autant plus facile que l'enseignant saura quoi observer. À n'importe quel moment, il pourra donc, à partir de ce qu'il constate, mettre à jour la liste d'observations pour un élève.

- Exemple : James a utilisé le terme de $\frac{1}{3}$ quand on a partagé le pain ce midi.

LA DIFFÉRENCIATION PERMET D'ENSEIGNER À UN GROUPE HÉTÉROGÈNE. D'AUTRE PART, ELLE PEUT ÊTRE UN OUTIL TRÈS EFFICACE POUR DONNER DE L'INTÉRÊT À UN COURS QUI, A PRIORI, EN A MOINS POUR LES ÉLÈVES...

LE SUPPORT AUX ENSEIGNANTS DANS LA DÉMARCHE DE MISE EN PLACE SEMBLE ÊTRE LA CLEF DU SUCCÈS DE LA DÉMARCHE.

BIBLIOGRAPHIE

1. GRANDSERRE, Sylvain. *Pédagogie différenciée : 10 conseils + 1!*, 2013. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/09092013Article635143083792793702.aspx>
2. COUGHLIN, Alan. *Différencier par la classe inversée*, 2017. Repéré à <http://letlearn.eu/2017/02/20/la-classe-accompagnee-un-dispositif-transitoire-de-formation-a-la-classe-inversee/>
3. Recherche-action sur la différenciation pédagogique en Montérégie. *Qu'est-ce que la différenciation pédagogique?* Coopérative régionale de développement de la Montérégie, 2007. Repéré à <http://differentiationpedagogique.com/questceque/questceque>
4. VALIANDE, Stavroula, IOANNIDOU-KOUTSELINI, Mary. *Application and Evaluation of Differentiation Instruction in mixed Ability*. 4th Hellenic Observatory PhD Symposium, 2009. Repéré à <https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/English/DifferentiationInstructionInMixedAbilityClassrooms.pdf>
5. PERRENOUD, Philippe. *La pédagogie différenciée*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1996. La pédagogie différenciée
6. RILEY, Tracy. *Planning for Differentiation*. Massey University, 2016. Repéré à [Planning for Differentiation - ICT PD Cluster](#)
7. VALIANDE, Stavroula, KYRIAKIDES, Leonidas, IOANNIDOU-KOUTSELINI, Mary. *Investigating the Impact of Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: It's impact on the Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness*. International Congress for School Effectiveness and Improvement, janvier 2011. Repéré à <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0155.pdf>
8. ROY, Amélie. *Le concept de soi et la motivation d'élèves du primaire : Rôle modérateur de la différenciation pédagogique*. Thèse, 2014. Fonds de recherche Société et culture. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449044/PRS_These_RoyA_motivation-primaire.pdf/80edf5ac-483b-41c1-a050-5655b0fe95b7
9. Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves?*, 2017. Repéré à <https://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
10. TRICOT, André. *Quels apports de la théorie de la charge cognitive à la différenciation pédagogique? Quelques pistes concrètes pour adapter des situations d'apprentissage*. 4^e conférence de consensus sur la différenciation pédagogique, mars 2017. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_16_Tricot_def.pdf
11. ROSE, Todd. *The Myth of Average*, juin 2013. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=4eBmyttcfU4>
12. La différenciation pédagogique. *Differentiating at the Elementary Level, Differentiating at the Secondary Level, Differentiating in Various Curricular Areas, Differentiating at the College Level*. Repéré à <http://differentiationcentral.com/videos/>
13. PACCAUD, Philippe, SIMON, Jean-François, NGUYEN, Claire. *Différencier le numérique*, 2016. Repéré à <https://dane.ac-lyon.fr/spip/IMG/scenari/Differencieraveclenumerique/co/differencier.html>