

La différenciation pédagogique

CARAYON V.

IA-IPR d'italien

Académies de Bordeaux, Limoges et Poitiers

2016-2017

Bibliographie

[Bruno ROBBES, La pédagogie différenciée, janvier 2009](#)

- ▶ Ouvrage de réflexion sur la différenciation pédagogique dans une vision synchronique et diachronique portant sur les 30 dernières années. La réflexion est étayée par des apports en termes de psychologie comme en termes de méthodologie et d'outillage.
- ▶ Cet ouvrage se réfère aux travaux de Meirieu, Astolfi, Legrand, Perrenoud et de collectifs (*Cahiers pédagogiques*)

Pédagogie différenciée vs différenciation pédagogique

- ▶ La pédagogie différenciée, exprimée en ces termes, indique qu'il s'agit d'une pratique qui permette la mise en œuvre d'une méthodologie apte à apporter des solutions à l'hétérogénéité des apprenants. Elle suppose cependant des recettes de solutions appliquées comme un système. Elle ne prend donc pas en compte les prises de connaissances multiples de la classe, effectuées *a priori*, *in situ* et *a posteriori*.
- ▶ La différenciation pédagogique induit plutôt l'idée d'un processus de prise en compte permanente de l'hétérogénéité des apprenants. Elle sous-entend une « flexibilité » pédagogique multiple qui sache se renouveler sans cesse au regard de l'évolution (ou de l'involution) des acquis des apprenants. Elle induit une implication, une capacité d'observation et une souplesse au regard des parcours d'apprentissage (dans une vision globale).

Une conception autre du métier

- ▶ S'appuyer sur les évolutions actuelles des savoirs relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage en situation d'hétérogénéité (travaux de recherche notamment). Les travaux des chercheurs en éducation du siècle dernier (C. Freinet, F. Oury, J-P Astolfi, L. Legrand, P. Meirieu...) et du début de ce siècle ont été repris dans les dernières dispositions institutionnelles (Refondation et réforme du Collège en particulier). Ces recherches ont été approfondies en tant que suite à la création du collège unique en 1974 et à la massification de l'enseignement.

Quelques pistes de recherche : [Les cahiers pédagogiques](#), [le site de P. Meirieu](#), [l'Ifé](#), [l'Institut Français de l'Éducation de Lyon](#), [l'ESEN](#)...

- ▶ Prendre en compte la diversité des capacités intellectuelles et des intelligences des apprenants
- ▶ Intégrer dans sa réflexion didactique et pédagogique une volonté affichée et énoncée (envers les élèves et les parents) d'atteindre les objectifs fixés (au vu des programmes et de sa propre progression annuelle)
- ▶ Savoir innover en termes de variations dans l'apprentissage (situations, approches, modalités, outils, évaluations)

Un contexte multiple et mobile

- ▶ Le cadre spatial de l'apprentissage : lieu(x), qualité de l'environnement, affichages, armoires, ordinateurs, organisation spatiale globale, bureau maître-tables élèves...
- ▶ Les situations d'apprentissage : descendante, montante, interactive, par groupes...
- ▶ Les contenus : ciblés, accessibles, stimulants, motivants
- ▶ Le sens : qui pose les questions du « pourquoi » et du « pour quoi » selon différentes approches
- ▶ Les modes de pensée et les stratégies d'appropriation : par induction, déduction, expérimentation, interrogation, problématisation...
- ▶ Les supports et outils d'apprentissage : du tableau à l'ordinateur, du crayon à la souris..., en présentiel, en hybride ou en auto-formation...
- ▶ Les modes de différenciation : « successives » ou « simultanées »
- ▶ L'organisation temporelle qui prenne en compte les rythmes d'apprentissage des apprenants et les prévisions de progression de l'enseignant
- ▶ La gestion de l'erreur
- ▶ L'évaluation finale : point de repère pour la progression de l'apprentissage

Rappel historique : le XX^e siècle et ses innovations

- ▶ 1905 : Hélène Parkhurst (Massachusetts) mène des essais sur l'individualisation en fonction du niveau et de la personnalité de ses élèves (tests, fiches individuelles)
- ▶ 1913 : Carl Washburne (Angleterre) individualise les apprentissages en proposant des plans de travail, en instaurant un système d'entraide (entre aînés et cadets), en mettant au point des manuels et fiches de travail pour le travail autonome.
- ▶ 1927 : Robert Dottrens (Genève) met en place des fiches de travail individualisées, des entretiens et des évaluations préalables. Il propose également un système « d'objectifs-obstacles » aptes à susciter un intérêt chez l'enfant. La recherche de l'autonomie est développée.
- ▶ 1925... : Célestin Freinet (Alpes-Maritimes) développe un ensemble de techniques et d'outils dans le cadre d'activités collectives avec « la volonté de faire progresser chacun et de garantir ses acquisitions » (entraide mutuelle, rotation des tâches dans des équipes de travail collaboratif, système des « brevets », fichiers et cahiers auto-correctifs, plans de travail, tâtonnement expérimental, méthodes naturelles d'apprentissage)
- ▶ 1960 : Fernand Oury (Nanterre) reprend les travaux de Freinet à partir de 2 dimensions : celle du sujet (en référence à la psychanalyse) et celle du groupe (dans lequel les inconscients, celui des élèves comme celui de l'enseignant, parlent). Il instaure donc les lieux de parole, les métiers, rôles et responsabilités, les ceintures de niveau et de comportement...

La massification de l'enseignement : années 70

- ▶ Elle implique de relever le niveau de qualification et de démocratiser l'école
- ▶ Elle se heurte donc à la pédagogie officielle, prescriptive et descendante, basée sur des codes immuables (leçon, exercices d'application, composition, correction collective type)
- ▶ Rappel : **1963, création des CES** (Collèges d'enseignement Secondaires à 3 filières : la voie longue, la voie courte et la voie de transition vers le professionnel) / **1975, création du collège unique** (René Haby). L'apparition de classes très hétérogènes porte le traitement des différences dans les classes. La différenciation pédagogique est au cœur de la réflexion (Louis Legrand, André de Peretti, Philippe Meirieu) / **Fin des années 80, apparition des cycles**, de la notion « d'égalité des chances » et d'équité qui concurrencent la notion « d'égalité de traitement ».
- ▶ Constat : la nécessité de nouvelle approche par la différenciation ne se superpose pas à l'ancienne pédagogie et l'École « reste en panne » en maintenant un pourcentage important d'exclus (notamment chez les élèves en situation sociale difficile).

Différenciation pédagogique et sciences humaines

- ▶ Au niveau anthropologique, l'hétérogénéité entre les humains est un fait incontestable.
- ▶ Au niveau microsociologique de la classe, aucun élève n'est semblable à un autre et aucun élève n'est traité de la même façon que ses camarades par un enseignant (complicité affective élève-enseignant du fait du vécu individuel, collectif, complicité technique ou d'intérêt, « karma »...)
- ▶ Au niveau de la psychologie des apprentissages, aucun apprenant n'apprend comme un autre apprenant
- ▶ Au niveau macrosociologique, l'enseignement ne peut ne pas prendre en compte la nature des différences au sein d'une population scolaire. Il doit donc construire des situations d'apprentissage adaptées à cette population, l'objectif étant de ne pas transformer ces différences en inégalités scolaires (parallèles aux inégalités sociales)

Différenciation pédagogique : 2 courants de pensée

Les travaux de Ph. Meirieu permettent de distinguer 2 courants

- ▶ **Le diagnostic a priori** (ou la gestion technocratique des différences). Prévisions didactiques incluant la remédiation > enseignement collectif > entraînement > production > évaluation. **Une impasse pédagogique** : 1. La remédiation ne peut venir en amont car elle ne peut prévoir les performances 2. ce fonctionnement ne s'imagine pas au fur et à mesure 3. Le sujet apprenant est nié 4. Le professeur exécute et ne crée pas de situations d'apprentissage
- ▶ **L'inventivité régulée** (ou la tension invention/régulation) : 1. elle intègre le fait que l'autre ne peut être contrôlé et qu'il ne peut venir aux apprentissages de façon mécanique 2. elle implique que l'enseignant connaisse ses élèves et prenne en compte les conditions globales de son action (psychologiques, sociologiques, anthropologiques, sociétales...) 3. elle introduit la réalité d'une « pédagogie des conditions » avec instauration de conditions d'apprentissage sécurisantes basées sur la confiance collective, le plaisir de l'expérimentation, l'acceptation de l'évaluation positive, la découverte, le travail collectif, la nouveauté, le défi...
- ▶ Méirieu met ainsi en tension un modèle technocratique (chacun est connu à l'avance et prédestiné à une fonction sociale) et un modèle sociétal dans lequel l'individu se forme comme sujet unique, spécifique, épanoui et libre au sein d'une société plurielle au-delà de tout déterminisme social ou scolaire.

La différenciation pédagogique : un modèle sociétal

- ▶ Jean-Pierre Astolfi (1992) : dans l'objectif de démocratiser l'enseignement, il est nécessaire de « **s'efforcer de faire travailler, le plus longtemps possible, au sein des mêmes classes, une population d'élèves de plus en plus hétérogène** ». Pour cela, il s'agit de proposer « **pour tous une diversification des activités [...] et des dispositifs institutionnels (alignement des emplois du temps, tutorat, travail en équipes des professeurs...)** tout en maintenant des objectifs constants car dès lors que ce sont les objectifs qu'on différencie, on entre dans [...] un processus sélectif ».
- ▶ La différenciation pédagogique s'appuie donc sur des principes de diversification et d'adaptation car l'École ne peut être « sur mesure » et elle doit permettre la mise en œuvre dans les classes de solutions pédagogiques sans cesse renouvelées (au regard des difficultés des élèves) permettant l'expression de l'inventivité des adultes (professeurs et cadres).
- ▶ Ph. Meirieu (1996) : « **La pédagogie différenciée s'efforce de travailler au dépassement de la contradiction suivante : prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences** ».

Définitions

- ▶ **Louis Legrand** (*La différenciation de la pédagogie*, 1995, PUF) : « La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants »
- ▶ **Sabine Laurent** (*Pédagogie différenciée*, 2001, IUFM Aix-Marseille) : « La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement... Remarque importante : il ne s'agit pas de diversifier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes ».
- ▶ **Martine Fournier** (*La pédagogie différenciée*, 1996, Sciences humaines Hors série 12) : « Pour les formateurs qui prônent ces pratiques, différencier n'est pas répéter d'une autre manière, mais varier le plus possible leurs actions pour que chacun puisse rencontrer, à un moment ou l'autre de son cursus, des situations dans lesquelles il puisse réussir »

La pédagogie de maîtrise

Benjamin Bloom (Chicago 1971-1974)

- ▶ « L'essentiel de la pédagogie de maîtrise est l'encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'information objectives avant et après son déroulement, portant sur des données cognitives et affectives. L'évaluation que l'on appelle formative, précisément pour ses fonctions régulatrices, devient un élément essentiel de l'enseignement »
- ▶ « La pédagogie de maîtrise essaye de mettre ces contenus de programme à la portée des individus dont on connaît les caractéristiques cognitives et affectives avant l'action pédagogique. L'action ayant été conduite dans des conditions adaptées, on cherche à connaître objectivement les résultats obtenus en vue d'une reprise éventuelle quand l'action pédagogique n'a pas obtenu les résultats escomptés. »
- ▶ « l'accent est mis, non pas sur les contenus des programmes mais sur la manière dont les élèves peuvent les aborder et les maîtriser. C'est ce qu'on appelle la traduction des programmes en comportements observables des élèves ».

Apports de la psychologie cognitive (1)

Alain Lieury, *Mémoires et réussite scolaire*, 1991, Dunod

- ▶ Les élèves sont différents car ils atteignent de façon différente et à des âges différents **une pensée concrète** (nécessitant des supports, des schémas selon une progression par îlots isolés) puis **une pensée abstraite** (logico-déductive qui crée des liens et procède par déduction à partir de l'observation et de l'expérimentation).
- ▶ La **pensée concrète** nécessite des activités « simples » d'application des règles, la seule mémoire littérale (ponctuelle ou linéaire) étant sollicitée
- ▶ La **pensée abstraite** permet la résolution de problèmes dans laquelle l'analyse des données précède la résolution (choix de la règle et application). Ici, les supports sont variés (du figuratif au symbolique) et plusieurs types de mémoire sont sollicités (sensorielle, visuelle, auditive) et joints entre eux. La diversité même des mémoires impliquent la diversification des méthodes pédagogiques depuis des activités qui touchent le sens premier (lire, faire des fiches, relever, répéter...) jusqu'à la sémantique qui approfondit et enrichit le sens (du texte au livre, à la BD, au film ; de l'encyclopédie à la sortie de découverte ; de la découverte, à l'expérimentation et au transfert interculturel...).
- ▶ « *D'où l'importance d'un environnement enrichi et complexe. Au lieu du simple cours, on peut faire une sortie dans la nature, voir sous un microscope, chercher sur Internet, puis les élèves font des synthèses par petits groupes, aidés par le professeur. [...] Enrichir, c'est faire des programmes moins surchargés mais tous azimuts* ».

La psychologie cognitive étudie les grandes fonctions psychologiques de l'être humain (mémoire, langage, intelligence, raisonnement, résolution de problème, perception, attention)

Apports de la psychologie cognitive (2)

- ▶ La psychologie cognitive distingue **7 modes de pensée** :
- 1. **La pensée inductive** : on part de faits afin d'en tirer des conclusions et une loi apte à ordonner et à comprendre ces faits (sciences, géographie, grammaire)
- 2. **La pensée déductive** : on part d'une loi (ou d'observables) pour en déduire plusieurs conséquences et une conclusion (explication de textes, démonstration mathématiques)
- 3. **La pensée créatrice** : elle consiste à créer un élément nouveau par la mise en relation d'éléments appartenant à des domaines différents (selon des procédures inattendues). Cette pensée est peu utilisée à l'école et les élèves ne sont pas habitués à travailler à partir de sensations, de ressentis, d'intuition, d'imagination.
- 4. **La pensée dialectique** : qui conçoit les rapports entre les différentes réalités abstraites en les comparant et en créant des systèmes
- 5. **La pensée convergente** : qui a pour objectif de trouver la seule bonne réponse (sciences)
- 6. **La pensée divergente** : qui permet plusieurs manières de résoudre un problème et qui en donne plusieurs réponses (Cf la pensée créatrice)
- 7. **La pensée analogique** : qui établit des liens entre des objets ou des notions différentes.

Apports de la psychologie différentielle

Jean-Pierre Astolfi (1992)

- ▶ Chaque personne a un « système personnel de pilotage de l'apprentissage », individuel et non réductible à des procédures normalisées
- ▶ Chaque enseignant a un « système personnel de pilotage de l'enseignement », individuel et non réductible à des prescriptions pédagogiques normées
- ▶ La différenciation a pour objectif d'éviter la discontinuité entre les deux systèmes. Pour cela, il s'agit de repérer les paramètres de diversité afin de varier les situations d'apprentissage. Meirieu rappelle que « l'enfant a besoin d'une pédagogie à sa mesure et de se mesurer à d'autres pédagogies »
- ▶ J-P Astolfi précise le caractère paradoxal de l'apprentissage : « *Apprendre suppose une acculturation à ce qui nous est étranger, que nous devons effectuer par nous-mêmes, en dépit de l'insuffisance de nos moyens conceptuels à ce moment-là* ». Solutions ? « *Flexibilité dans les apprentissages et idée de situations-problèmes* ».

La **psychologie différentielle** est l'étude des différences psychologiques entre les individus, tant en ce qui concerne la variabilité inter-individuelle (entre les individus au sein d'un groupe), que la variabilité intra-individuelle (pour un même individu dans des situations, contextes différents) et la variabilité inter-groupe (entre des groupes différents : sexe, milieu social)

Les apports des théories socioconstructivistes (1)

Rappels (à partir de travaux conduits depuis la fin des années 70) :

- ▶ **Le modèle transmissif** : Cette pédagogie, appelée "magistrale" ou "frontale" s'inspire des travaux de John Locke. La connaissance transmise par l'enseignant viendrait s'imprimer dans la tête de l'élève comme dans de la cire molle. L'élève ne sait rien au préalable et il sait tout après l'enseignement (de la tête vide à la tête pleine). Ce modèle ignore les conceptions préalables.
- ▶ **Le modèle comportementaliste** : Cette théorie, appelée béhaviorisme, prend appui sur les travaux de Thorndike, Pavlov, Skinner et Watson. L'apprentissage résulte d'une suite de conditionnements "stimulus-réponse". Les connaissances sont définies en termes de comportements observables attendus en fin d'apprentissage à partir de comportements initiaux observés. Ce modèle évite les conceptions préalables et ne prend pas en compte la personnalité de l'apprenant.
- ▶ **Le modèle constructiviste** : Cette pédagogie est centrée sur l'apprenant. C'est l'élève qui apprend par l'intermédiaire de ses représentations. Les conceptions initiales ne sont pas seulement le point de départ et le résultat de l'activité, elles sont au cœur du processus d'apprentissage. A partir d'un ancien équilibre (avec prise en compte des caractéristiques de l'apprenant), on crée un déséquilibre pour créer un nouvel équilibre... Ce modèle prend donc en compte le conflit cognitif et socio-cognitif (Piaget).

Les apports des théories socioconstructivistes (2)

- ▶ Chaque être humain se constitue des modèles explicatifs du monde (représentations mentales sociales) faits de connaissances, de savoir-faire, de croyances et d'imagination. Ces modèles donnent un sens à la vie de chacun.
- ▶ Ainsi, en situation d'apprentissage, les élèves arrivent avec « un bagage » issu du contexte familial, social, informationnel, émotionnel... La prise en compte de leurs représentations est alors essentiel à l'enseignant. « En les faisant émerger, il peut savoir quelles conceptions sont réactivées pour répondre au travail demandé, et dans quelle mesure elles forment un filtre qui brouille le contenu à apprendre et qui fausse le résultat correspondant ».
- ▶ **Le conflit socio-cognitif** (par les activités nouvelles d'écoute, de mémorisation, de compréhension, de réponse, de reproduction, de réemploi...) entraîne un conflit dans lequel l'élève est poussé à se décentrer de ses conceptions initiales (par ruptures et réajustements) pour les réorganiser et y intégrer de nouveaux éléments. Il faut donc veiller à ce que les écarts (entre partenaires, entre ses propres représentations et les éléments nouveaux à intégrer, entre ses propres représentations et les consignes visant à atteindre l'objectif-obstacle) ne soient pas trop importants.

Les apports des théories socioconstructivistes (3)

- ▶ « Le rapport au savoir est essentiel : c'est la disposition d'un sujet envers le savoir qui met en jeu son histoire entière : sa façon de savoir, d'apprendre, son désir de savoir. Ce processus, créateur de savoir pour agir et penser, est inconscient. Le sens de l'école (trouver une signification à sa propre présence à l'école, avoir le désir d'apprendre et d'aller à l'école) est nécessaire à la réussite scolaire » (Jacky Beillerot, *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire scolaire*, 1987, Thèse, Université Paris V)
- ▶ Ph. Meirieu distingue 3 couples de notions au niveau du sens des apprentissages :
 1. **l'apprentissage finalisé par l'amont et/ou par l'aval** : parce qu'il répond à une question qu'on s'est déjà posée (amont) ou qu'il répond à un problème qu'on est capable d'imaginer (aval)
 2. **l'apprentissage fonctionnel et/ou symbolique** : technique (par le faire et le plaisir du faire) ou personnel (par la création, par le fait de relever un défi, de percer un mystère, de travailler son image...).
 3. **L'apprentissage scolaire et/ou extra-scolaire** : car il se réfère à une situation ou à des problèmes rencontrés en classe ou hors la classe (famille, groupes sociaux...)

Les apports des théories socioconstructivistes (4)

- ▶ **La question de la motivation** : car on ne peut contraindre personne à apprendre...
- ▶ Elle prend appui sur différents facteurs (Halina Przesmycki, 1991)
 1. l'état de l'intérêt des élèves qui varie en fonction de leur développement physique et psychologique
 2. La nécessité de l'élève à apprendre (faire plaisir, être gratifié, s'occuper, faire une activité en prévision d'une autre...)
 3. Le plaisir de l'élève à apprendre (être acteur, explorer, découvrir, se mesurer à quelque chose ou à quelqu'un, satisfaire sa propre curiosité, satisfaire un projet personnel...)
 4. Le degré d'énergie de l'élève (fatigue, croissance, sommeil...)
 5. L'image de soi et des autres, la confiance en soi et en les autres (valorisantes, dévalorisantes, écornées, insatisfaisantes)

Mise en œuvre en classe : gestion pédagogique

- ▶ Les situations d'apprentissage qui incluent un objectif général et des objectifs opérationnels.

Situation impositive collective : présentation de connaissances à un groupe que chacun des membres s'approprie par une activité intellectuelle individuelle.
La plus courante. Guidance minimale.

La situation individualisée : dialogue entre chaque apprenant sur un programme de travail qui l'interroge, le guide et l'amène, selon son propre rythme, vers un objectif que l'on veut lui faire atteindre. Guidance maximale

La situation interactive : au sein de groupes d'élèves qui confrontent leurs connaissances et leurs représentations et parviennent à une représentation plus « juste » de la connaissance.
Assez rare dans notre institution. Guidance variable selon les consignes données. Avec de consignes précises, la guidance vient du groupe.

Une situation indéterminée à construire avec les élèves.
D'une guidance minimale à une guidance moyenne.

Mise en œuvre en classe : gestion pédagogique

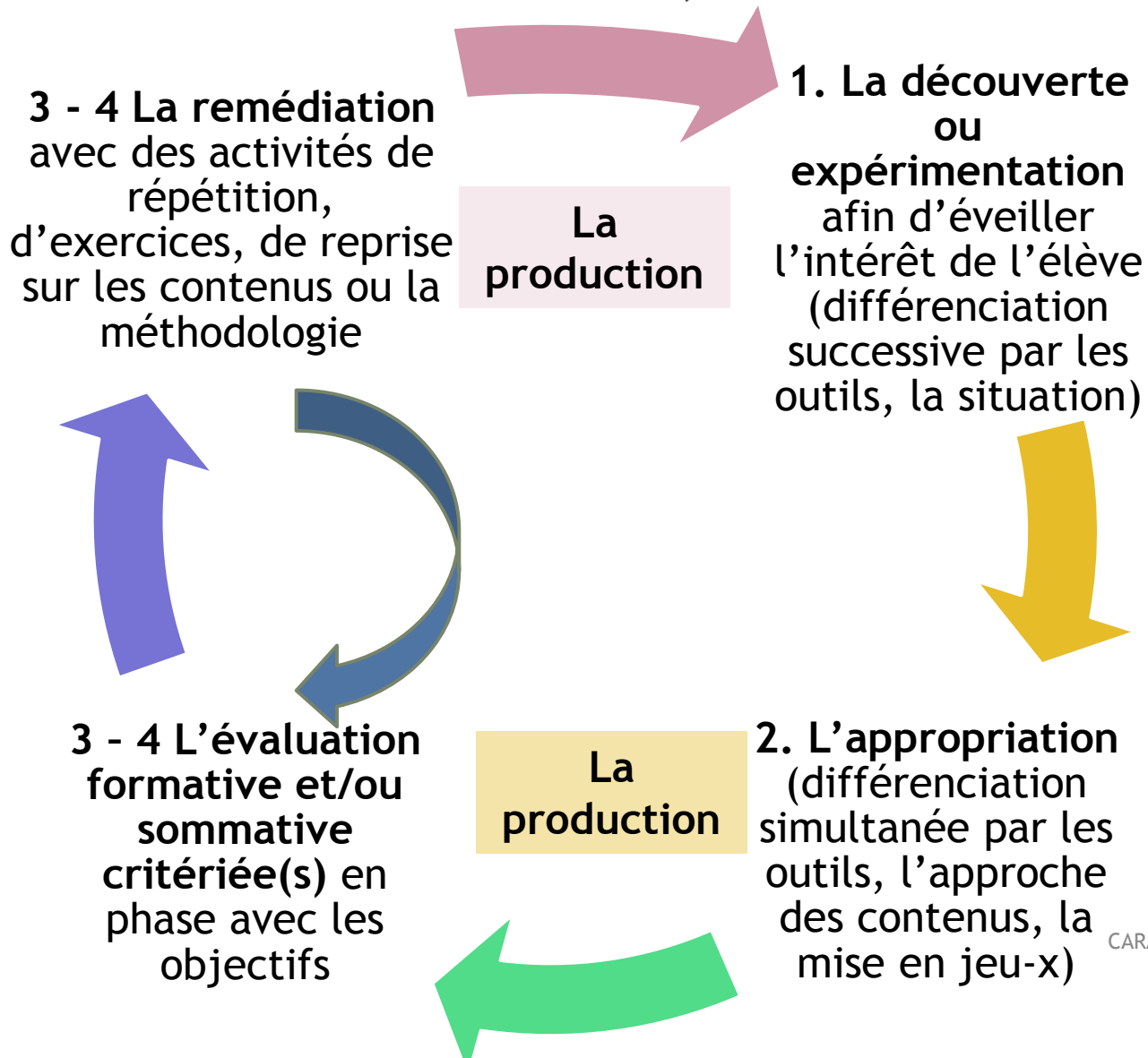
- ▶ Le temps d'apprentissage doit nécessairement être pris en compte
- ▶ Le choix des outils (rapport à l'oral, à l'écrit, aux outils numériques...) et des situations (petits groupes, activités individuelles, rapport à l'évaluation...) doivent prendre en compte la réalité de l'élève
- ▶ Le rapport au savoir est déterminé par la disposition de l'enseignant à susciter le désir d'apprendre, de découvrir... par des situations d'apprentissage diversifiées (dispositifs, situations, techniques, outils médiateurs, externalisation de l'enseignement...)
- ▶ Le ou les lieu(x) d'apprentissage favorisent le rapport aux savoirs : caractéristiques de la salle de classe, organisation spatiale, outillage numérique, affichage de productions d'élèves ou de posters, affichage des règles de vie commune et des phrases d'usage...

Mise en œuvre en classe : l'évaluation

- ▶ Selon PH. Meirieu : « *L'évaluation [...] constitue un préalable essentiel à la différenciation : c'est elle qui permet de construire une méthode appropriée et d'intervenir opportunément dans une progression* »
- 1. **L'évaluation diagnostique** : elle intervient avant d'engager un apprentissage. Elle permet d'inventorier les ressources, les besoins en termes de connaissances disciplinaires, de savoir-faire et de savoir-être. Elle est individuelle mais permet de définir des groupes des besoins, des outils, des situations.
- 2. **L'évaluation formative** : elle intervient en cours d'apprentissage. Elle permet d'observer les points de blocage, les obstacles (au niveau du contenu comme au niveau des outils et méthodes). Le professeur se donne alors les moyens de réajuster sa méthodologie pédagogique. Elle permet une régulation.
- 3. **L'évaluation sommative critériée** : (car l'objectif général et les objectifs opérationnels sont connus et déclinables) elle intervient en fin d'apprentissage pour mesurer les acquis. Elle permet de prévoir la nature de la progression sur les autres séquences d'apprentissage.

Mise en œuvre en classe : les 4 phases de la différenciation

- ▶ Qu'elle soit successive ou simultanée, la différenciation obéit à un déroulé de séquence



Différenciation successive : alternance d'outils et de situations d'apprentissage au niveau de la classe

Différenciation simultanée : alternance d'outils et de situations d'apprentissage au niveau de l'individu ou de divers groupes au sein de la classe

Mise en œuvre : l'organisation en groupes

- ▶ **Les groupes de niveau de compétences** : dans la classe, les élèves sont répartis en fonction de leur niveau car la progression par groupe homogènes n'est pas exclue. La variation pédagogique reste nécessaire.

Cependant, la circulation des élèves dans les groupes doit être favorisée de façon à ne pas cantonner un élève donné à un niveau donné. La variation des objectifs, des approches et des situations doit permettre cette circulation

- ▶ **Les groupes de besoins** : dans une discipline, les élèves sont répartis entre plusieurs enseignants (EDT en barrettes) et travaillent à partir d'une progression commune qui prennent en compte les difficultés constatées (évaluation diagnostique ou formative). Cela implique un travail d'équipe et permet une meilleure interaction entre les groupes élèves et entre les groupes élèves-professeurs.

Mise en œuvre : le contrat avec l'élève

Ph. Meirieu :

- Il s'agit « en installant la négociation individuelle du contrat au cœur de l'acte pédagogique, [...] de [...] se donner les moyens d'engager une différenciation réfléchie, engageant à la fois, sur un objectif commun, le maître et l'élève »



Mise en œuvre : la créativité (1)

1. Faire de la place à la réflexion visuelle (affiches, post-it colorés... provenant des interrogations ou des synthèses des élèves)
2. Utiliser d'avantage d'exercices pratiques car l'apprentissage passe par le faire. « *Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn* » (B. Franklin)
3. Adapter la disposition de la classe en fonction des besoins et des activités d'apprentissage
4. Varier les outils pédagogiques par le numérique (dictionnaires en ligne, usage des QR-codes, usage d'applications sur Smartphones, usage des podcasts, projection des cours et enregistrement direct sur l'ENT, développement des visio-conférences avec les correspondants...)
5. Favoriser les échanges et la discussion qui objectivent le sujet, permettent les interactions entre élèves et font émerger des idées intéressantes (en début, en cours ou en fin de séance ou de séquence)
6. Favoriser l'apprentissage collaboratif afin que les élèves partagent leurs connaissances et progressent vers de nouvelles, la « hiérarchie » professeur-élèves étant momentanément abandonnée, ce qui favorise l'autonomie. La géographie de la salle de classe est alors à repenser car elle nécessite d'être mobile ; il en va de même de l'occupation de l'espace par les élèves entre leurs tables respectives, celles des autres et le tableau par exemple.

Mise en œuvre : la créativité (2)

7. Assurer le « design » de la salle de classe (au même titre que les cahiers) par des couleurs bien choisies sur des affichages ciblés (phrases usuelles, cartes, productions, posters...)
8. Utiliser tous les formats de production et d'évaluation (feuille, cartons Bristols, mails, documentaires, exposés, blog...)
9. Pratiquer l'humour pour un apprentissage plus souple et décomplexé : *Docere delectando...*
10. Pratiquer un enseignement et une évaluation positive de plusieurs manières (motivation orale et/ou écrite sur les murs, énonciation ou report au mur des objectifs de groupe et des objectifs individuels...)
11. Favoriser l'interculturalité et l'intertextualité
12. Motiver les élèves par des activités « de défi » qui enrichissent les objectifs donnés. Ces activités « extra » peuvent permettre aux bons comme aux moins bons de travailler ensemble dans un esprit d'émulation et de dépassement de soi.

Petite bibliographie

- ▶ KHAN Sabine, *Pédagogie différenciée*, De Boeck, 2010 (vision diachronique de la différenciation)
- ▶ CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF (Coll° Meirieu), 2009, 6^{ième} édition 2016 (différenciation, personnalisation, individualisation)
- ▶ ROBBES Bruno, *La pédagogie différenciée*, 2009 (en ligne)