

Groupe de pilotage de la rénovation

**Différenciation de l'enseignement
et individualisation des parcours
de formation dans les cycles
d'apprentissage**

*Document de travail complétant
le projet de réforme de l'enseignement primaire*

Département de l'Instruction publique
Enseignement primaire
Genève, mars 1999

Le dispositif de rédaction

Ont contribué à la rédaction de ce rapport un grand nombre de personnes, soit parce qu'elles ont pris la plume, soit parce qu'elles ont lu tout ou partie des textes et ont contribué à les nuancer, les enrichir, les alléger, les rendre plus cohérents. Il est impossible de citer nominalement toutes les enseignantes et tous les enseignants des écoles en réflexion et en innovation qui ont nourri la réflexion. On se limitera aux membres des groupes constitués qui ont été consultés sur chaque partie de ce rapport.

Le groupe inter-projets (outre le groupe de recherche et d'innovation)

Les coordinateurs des écoles en innovation : Micheline Alpstaeg, Pierrette Amstutz, Muriel Beer, Véronique Bigio, Patrick Boo, Béatrice Brauchli, Sandrine Degoumois, Sylvia Giamboni, Bernadette Gros, Jean-Marc Hohl, Roland Pasquier, Betty Riedweg, Jean-Luc Schneuwly, Anne Sprungli, Joël Vellas, Laurent Vite, Frédérique Wandfluh, Liliane Zehnder.

Les déléguées des écoles en réflexion : Lucienne Babel, Christiane Fleuret, Dominique Gottardi, Yasmina Krim, Emmanuelle Métral, Françoise Müller, Christine Payot.

Les inspectrices et inspecteurs des écoles en innovation et en réflexion : Danielle Bayard, Marie-Thérèse Bogensberger, Sylvie Calvo Cornaz, Sophie Dupuy Monnoyeur, Daniel Hugo, Catherine Huber, Françoise Jaquemet, Danièle Jeanrenaud Dokic, Gilbert Kuhfuss, Jean-Luc Métroz, Jean-Michel Nicod, André Piguet, Eliane Probst, Eliane Rochat, Monique Rudolph, Henri Schaerer.

Les formateurs associés aux travaux : Jean-Pierre Bugnon, Claude Küng, Katia Lehraus, Auguste Pasquier, Georgette Pugin.

Le groupe de recherche et d'innovation

Marie-Ange Barthassat, Éric Baeriswyl, Christine Clément, Monica Gather Thurler, Antoinette Mura, Nicole Leu, Jacques Sottini, André Vieke.

Le groupe de pilotage de la rénovation

Cécile Besson, Jean-Marc Richard, Bernard Riedweg, Gérard Sermet (association professionnelle SPG) ; Joël Vellas (groupe inter-projets) ; Martine Bagnoud, Natascha Latis, Jean-Luc Oestreicher, Robert Rivest (association faïtière des parents GAPP) ; Georgette Pugin, Auguste Pasquier (services de formation) ; Marie-Thérèse Bogensberger, Éliane Rochat (conférence des inspecteurs) ; Fiorella Gabriel (direction du cycle d'orientation) ; Joaquim Dolz, Philippe Perrenoud (université, FPSE) ; Bernard Favre (service de la recherche en éducation, SRED) ; Maurice Dandelot, Directeur de l'enseignement spécialisé ; Monica Gather Thurler (coordinatrice pour la recherche et l'innovation) ; Bernard Gmür (directeur à la DGEP).

Avant-propos

Alors que plusieurs cantons romands introduisent déjà des cycles de deux ans à l'école primaire, Genève s'achemine vers une conception cohérente dont la mise en œuvre ne se ferait qu'à partir de 2000. Pourquoi ce calendrier progressif ? Parce que l'enseignement primaire genevois s'est donné en 1994 un dispositif d'exploration qui a pour but de fonder des changements à large échelle sur une exploration intensive dans le terrain.

La période d'exploration de la rénovation genevoise est entrée dans sa quatrième et dernière année. Ce processus implique plus de 30 écoles (17 écoles en innovation et 15 écoles en réflexion), plusieurs centaines d'enseignants, de nombreux groupes de travail.

Le GPR travaille à ciel ouvert. Il attend en contrepartie de l'ensemble des partenaires que les propositions formulées durant le printemps 1999 soient prises pour ce qu'elles sont : un état du chantier, qui va encore évoluer, parce que les problèmes sont complexes et interdépendants. Le GPR n'a aucun pouvoir de décision quant aux suites à donner à l'exploration. Il ne fait que des propositions, qu'il conçoit dans une perspective systémique. Il serait regrettable que le débat s'engage sur un aspect isolé et que des options soient prises prématurément. C'est pourquoi il a formulé en mars 1999 un *ensemble de propositions*, fondée sur une synthèse de l'ensemble des travaux menés dans les écoles appartenant au dispositif d'exploration¹. Pour ce faire, le groupe de pilotage a consulté toutes les écoles du dispositif sur les grandes orientations et travaillé à leur affinement avec les coordinateurs, le groupe de recherche et d'innovation (GRI), le groupe inter-projets (GIP), les inspecteurs et formateurs associés à l'exploration.

La volonté de proposer un rapport global de taille raisonnable a obligé à laisser dans l'ombre nombre d'éléments explicitant les acquis de l'exploration ou justifiant les propositions. C'est pourquoi, sur un certain nombre de points, le rapport du GPR est *prolongé* par des documents de travail plus substantiels,

¹ Groupe de pilotage de la rénovation (1999) *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois*, Genève, Département de l'instruction publique.

qui développent, détaillent ou nuancent les propositions principales. Ces documents sont publiés séparément, à la fois parce qu'ils ne sont pas rédigés au même rythme et parce que, selon leur thème, ils n'intéresseront pas exactement les mêmes destinataires. Tous ont été soumis au dispositif d'exploration et adoptés par le GPR dans leur état final, après consultation.

Le présent document regroupe un ensemble d'idées sur la différenciation de l'enseignement et l'individualisation des parcours de formation dans le cadre des cycles d'apprentissage. Il se veut une mémoire à l'intérieur du dispositif, un point de départ pour de nouveaux débats et un reflet des réflexions en cours. Il est structuré en cinq chapitres :

1. Une conception ouverte de la différenciation.
2. La différenciation comme projet de développement.
3. Quelques orientations de base.
4. L'organisation du travail dans une pédagogie différenciée.
5. La formation à la différenciation.

*Monica Gather Thurler
Coordinatrice pour la
recherche et l'innovation*

*Bernard Gmur
Président
du Groupe de pilotage*

La différenciation ne se réduit pas aux cycles d'apprentissages², les cycles ne se justifient pas seulement comme cadre d'une pédagogie différenciée :

- on peut différencier dans la structure scolaire actuelle. Les cycles offrent simplement plus de souplesse et de possibilités de construire des dispositifs efficaces ;
- les cycles ont d'autres fondements, notamment l'espacement des étapes dans la construction des savoirs et des compétences.

Le présent document formule dans ce sens une conception plus précise de la différenciation, quelques orientations d'une politique générale, certains principes de base, des pistes plus pratiques pour l'organisation du travail et quelques axes de formation dans ce domaine.

On ne se cachera pas cependant que ce thème suscite encore de nombreux débats, qui ne sont pas clos. C'est pourquoi le GPR propose une conception *ouverte* de la différenciation et de l'individualisation des parcours de formation. Il propose une conception ouverte de la différenciation, qui exige un important travail de développement au cours des prochaines années.

1. Une conception ouverte de la différenciation

L'échec scolaire et les inégalités naissent en partie de l'indifférence aux différences, d'une pédagogie frontale trop peu sensible à l'hétérogénéité des apprenants. Toute pédagogie différenciée a l'ambition de tenir compte des différences. Mais il y a deux façon de prendre en compte les différences : l'une est de différencier les objectifs, en les adaptant aux possibilités et intérêts des élèves. L'autre est de *viser à donner à tous les meilleures chances d'apprendre et d'atteindre les mêmes objectifs de formation.*

² Groupe de pilotage (1998) *Vers des cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire genevois*, Genève, Département de l'instruction publique, p. 10.

A l'école primaire, on se situe nettement dans cette seconde perspective : tous les élèves doivent construire des connaissances et des compétences essentielles. *La différenciation porte sur les moyens, pas sur les finalités.*

Comment ? Il serait souhaitable que chaque élève soit confronté aussi souvent que possible à des situations d'apprentissage *optimales* pour lui, c'est-à-dire :

a. qui tiennent compte de ses acquis, de son style d'apprentissage, de ses intérêts, de ses possibilités ;

b. choisies ou proposées dans un climat et des relations humaines favorables à sa mobilisation et à son implication ;

c. susceptibles de le faire progresser dans le sens des objectifs de développement et d'apprentissage.

Cet idéal n'est pas totalement réalisable, pour deux raisons :

1. Dans une école où chaque enseignant est responsable d'un groupe, il est impossible d'offrir constamment à chacun une " éducation sur mesure ".

2. Même si les ressources étaient sans limites, il ne serait ni possible, ni souhaitable, d'optimiser constamment les situations vécues par chacun :

- les savoirs et les compétences de haut niveau se construisent dans l'interaction, au sein d'un groupe ; il est impossible de maîtriser complètement ce qui arrive à chacun dans un fonctionnement collectif sans le stériliser ;

- aucun apprenant ne supporterait une prise en charge aussi serrée, il se rebellerait contre une optimisation constante des situations.

Différencier l'enseignement, ce n'est pas poursuivre une chimère, ni édifier " le meilleur des mondes ", c'est travailler à des dispositifs et à des interventions didactiques qui accroissent les chances, pour chacun, de se trouver dans une situation productrice d'apprentissages essentiels tels qu'ils sont définis dans le document du GPR sur les objectifs-noyaux et les situations d'apprentissage³.

Cette ambition concerne tous les élèves, mais la différenciation vise en priorité ceux qui ont des difficultés scolaires.

Les *obstacles* que rencontre sa mise en œuvre sont de deux types :

a. *Savoir que faire* : même face à un seul apprenant, avec du temps et des moyens, il n'est pas évident d'imaginer, de proposer et de faire évoluer des tâches et des situations qui soient constamment optimales pour lui. Il faut en

³ Groupe de pilotage (1999) *Objectifs-noyaux et situations d'apprentissage*, Genève, Département de l'instruction publique.

effet comprendre les difficultés d'apprentissage et leurs racines, puis concevoir des situations permettant de les dépasser.

b. *S'organiser pour parvenir à le faire* : les enseignants prennent en charge de nombreux élèves différents, dans des dynamiques de groupes ; ce qui est optimal pour les uns ne l'est pas pour les autres ; or, les enseignants ne disposent pas du temps et des moyens nécessaires pour proposer à chacun des situations et des tâches sur mesure.

Ces deux obstacles sont interdépendants. Plus on est démuni pour saisir les besoins, les caractéristiques ou les difficultés de chacun, plus il faut de temps pour y parvenir et moins on peut s'occuper de nombreux élèves. A l'inverse, lorsqu'on s'occupe de nombreux élèves, on n'a jamais le temps d'apprendre à construire l'analyse et les stratégies qui conviendraient à chacun.

Diversification des activités et différenciation des interventions

Pour que chaque élève ait les meilleures chances d'être confronté à des situations optimales pour lui, il importe de proposer à tous une diversité d'approches, de matériels, d'activités. Cela accroît la probabilité que chacun trouve ce qui lui convient. Si les élèves avaient les moyens de savoir exactement ce qui leur convient et de faire des choix cohérents parmi l'ensemble des activités proposées, cette diversité pourrait suffire, la différenciation n'exigerait aucune intervention spécifique des enseignants, qui se borneraient à enrichir l'éventail. On parierait sur l'autorégulation des apprenants comme principal moteur de la différenciation.

Hélas, les élèves n'ont pas toujours la lucidité et le courage requis pour choisir les situations optimales. Comme tout le monde, ils tendent à choisir ce qui leur plaît, ce qu'ils maîtrisent suffisamment pour avoir du plaisir ou ce que choisissent leurs copains.

La différenciation passe donc par une *régulation externe*. Elle peut être induite par le matériel, un logiciel ou des partenaires. Elle appartient aussi aux enseignants, dont la tâche est de piloter non seulement les activités, mais dans la mesure du possible, le rapport de chaque élève aux tâches, son mode de participation, son rôle spécifique.

On peut distinguer plusieurs niveaux de régulation :

1. La différenciation des tâches et de la participation dans le cadre de la même activité. Les enfants sont engagés dans le même projet, la même recherche, la même situation-problème, mais le rôle de chacun est aménagé en fonction de ses besoins, de ses intérêts et de ses moyens.
2. La différenciation des activités au sein du même groupe. Plusieurs activités sont conduites en parallèle. On oriente les élèves vers les unes ou les autres en fonction de leurs besoins, projets et difficultés spécifiques.

3. La différenciation par attribution à des groupes différents pour des durées plus ou moins longues (groupes de besoins, projet, niveau, soutien, développement, modules, etc.).

A ces trois niveaux, la régulation sera

- *proactive*, lorsqu'il s'agit d'anticiper au mieux les situations susceptibles de convenir à un élève ou à un groupe ;
- *interactive*, lorsque la situation et la tâche sont aménagées en cours de route, pour tout ou partie des élèves ;
- *rétroactive*, lorsque les buts d'une activité ne sont pas atteints et qu'il faut proposer de nouvelles situations d'apprentissage au groupe ou à quelques élèves.

L'individualisation des parcours de formation

L'individualisation des parcours de formation n'a rien à voir avec un "enseignement individualisé", conçu comme tutorat généralisé. L'individualisation dont il est question porte sur le cheminement, le parcours de l'*apprenant*. Elle ne signifie par qu'il travaille en solitaire ou qu'on lui donne des leçons particulières, mais qu'il suit un chemin original, tout en faisant des bouts de chemin avec d'autres.

L'individualisation des parcours de formation n'est qu'une composante de l'individualisation des histoires de vie. Elle existe *de facto* : même deux élèves qui restent côte à côte durant toute leur scolarité, de classe en classe, ne suivent pas le même cheminement intellectuel. La différenciation vise à ne pas laisser cette individualisation au hasard, à l'infléchir pour que les chemins conduisent moins souvent à l'échec ou au désinvestissement.

Cet infléchissement positif est une *résultante* de la différenciation : si chaque élève est confronté aussi souvent que possible à des situations optimales pour lui, il s'ensuit que tous ne vivront pas les mêmes situations, n'apprendront pas la même chose en même temps. Chacun suivra donc, vers les objectifs communs, un chemin d'apprentissage qui lui est propre, composé de la succession des activités et des situations qu'il a vécues *personnellement*.

Cela ne veut pas dire qu'il cheminera seul :

- dans la plupart des activités, il travaillera avec d'autres élèves, pour des raisons pratiques et pour bénéficier des interactions (coopération, conflit sociocognitif, etc.) ;
- une partie des élèves suivront, en tout ou en partie, des cheminements identiques ou proches.

Cela ne signifie pas davantage qu'on choisira *a priori* un chemin pour chaque élève. Le cheminement est le produit d'une série de décisions pédagogiques et

didactiques plus ou moins avisées, il n'est pas la réalisation d'un " programme " .

Si ces cheminements diversifiés accroissent la complexité du travail des enseignants, ce n'est donc pas parce qu'il faudrait les planifier, mais parce qu'il faut en prendre acte au fur et à mesure et les intégrer à l'ensemble des éléments sur lesquels se baseront les décisions et les régulations dont dépendra la suite de parcours.

D'où l'importance de dispositifs et d'outils (portfolio, fiches) permettant de documenter les cheminements des élèves dans le cycle, de savoir constamment où en est chacun et quelle trajectoire il suit, de sorte à prendre des décisions cohérentes sur cette base.

La question des rythmes de progression dans le cursus

Les dispenses d'âge et les redoublements sont des formes de différenciation qui répondent à une idée banale : viser les mêmes objectifs, mais en prenant plus ou moins de temps pour y arriver. Nous vivons déjà dans une école à plusieurs vitesses. Or, cette forme de différenciation n'apparaît pas très efficace, comme le montrent les études sur le redoublement et ses effets.

Dispenses d'âge et redoublements se définissent par rapport aux degrés. Dans une organisation en cycles, ces notions n'ont plus vraiment de sens. La question reste posée en revanche d'une *différenciation des temps de parcours*, qui est souvent liée à l'idée de cycle. Un cycle de *quatre ans* pourrait de la sorte être parcouru :

- en quatre ans par les élèves " moyens " ;
- en trois ans par les élèves les plus rapides ;
- en cinq ans par les élèves les plus lents ou rencontrant de grandes difficultés.

Après avoir envisagé le problème sous toutes ses facettes, le GPR propose de limiter cette forme de différenciation à des cas exceptionnels, sur la base d'une procédure de décision. Dans tous les cas, la scolarité primaire, dans son ensemble, ne saurait durer moins de 7 ans ou plus de 9 ans.

Pourquoi une vision aussi stricte ? Raisonnons d'abord sur les élèves en difficulté, pour lesquels il pourrait sembler de bon sens d'autoriser à parcourir un cycle de quatre ans en cinq ans :

- on sait que le redoublement d'un degré est rarement efficace ; l'allongement d'un an du séjour dans un cycle aurait-il des raisons de l'être davantage ?
- les élèves arrivant en retard au cycle d'orientation, à résultats égaux en 6P, n'ont pas les mêmes chances d'accéder à la filière latino-scientifique, le retard dévalorise les résultats scolaires ;

- il paraît exclu d'allonger de plus d'un an la scolarité infantine et primaire ; comment alors choisir entre le premier et le second cycle celui dans lequel il serait opportun de garder un élève un an de plus ?
- l'espoir que le temps rétablira l'égalité des chances dispense de chercher d'autres formes de différenciation, à durée de scolarité constante ;
- enfin et surtout, on se trouve devant une dilemme : soit l'allongement du parcours est décidé vers la fin des quatre ans, auquel cas il équivaut à un redoublement déguisé de la dernière année d'un cycle ; soit il est décidé assez rapidement, ce qui permet de lui donner une forme plus adéquate, mais en courant le risque de stigmatiser dès le début d'un cycle les élèves susceptibles " de ne pas y arriver en quatre ans ".

Pour ces diverses raisons, le GPR propose de n'ouvrir cette possibilité que pour un nombre très restreint d'élèves, en justifiant chaque fois la décision par une argumentation serrée.

Les raisons de ne pas abrégé le parcours (faire en trois ans un cycle de quatre ans) sont un peu différentes :

- l'école infantine et primaire offre à tous, entre 4 et 12 ans, une période de socialisation liée à la coexistence dans la même filière et à une forme de solidarité d'une génération ;
- on ne peut envisager qu'un élève parcoure le cursus infantin et primaire en six ans seulement ; on ne pourrait donc abrégé qu'un seul cycle ;
- certains parents, pour faire " prendre de l'avance " à leurs enfants, exerceraient une forte pression sur les équipes et mobiliseraient une partie non négligeable des ressources pédagogiques pour permettre à quelques-uns d'avancer " le plus vite possible ".

Pour ces diverses raisons, le GPR propose de rendre très difficile l'allongement ou le raccourcissement du séjour d'un élève dans un cycle. *Cette position est délibérément volontariste. Il se peut qu'il faille l'assouplir au gré de l'expérience. Le GPR estime qu'à se priver au départ de la possibilité de différencier facilement les temps de parcours, on s'oblige à explorer en priorité d'autres modes de différenciation.*

2. La différenciation comme projet de développement

Les cycles offrent un cadre plus adéquat pour aborder ces différentes pistes : un espace de formation plus large, des échéances moins rapprochées, une prise en charge en équipe. Travailler en cycles de quatre ans permet d'assurer un suivi et de développer des stratégies sur une longue période, de répartir le travail entre les enseignants coresponsables du cycle, de jouer sur plusieurs types de groupements des élèves.

Les années d'exploration et les recherches suggèrent des pistes, pas des dispositifs tout faits. La simple mise en place des cycles n'est donc qu'une *condition nécessaire* d'une pédagogie différenciée. Cette dernière n'est pas donnée au départ de la période d'extension, elle doit être construite progressivement par les équipes, comme projet de développement incontournable.

La pleine réalisation de ce projet prendra encore des années, même en tenant compte des expériences et compétences déjà accumulées et en comptant sur des accompagnements et des formations *ad hoc*. Les établissements ont intérêt à progresser lentement mais sûrement, en préférant la méthode à l'activisme, en reconduisant les dispositifs d'une année à l'autre lorsqu'il est trop tôt pour les évaluer.

Il importe d'imaginer et d'expérimenter prudemment des dispositifs très différents des pratiques actuelles, des projets, des contrats, des groupements divers, de l'enseignement mutuel, etc.

La différenciation ne se décrète pas, mais des *options claires au niveau de l'institution* (DIP et enseignement primaire) peuvent rendre son développement plus probable. Le GPR propose *douze lignes directrices pour que la pédagogie différenciée se développe* :

1. S'appuyer sans relâche, pour différencier, sur l'article 4 de la loi sur l'instruction publique qui dit que l'école doit " tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école ".

2. Faire de la pédagogie différenciée l'affaire de *tous* les enseignants plutôt que celle de maîtres d'appui ou de GNT.

3. Considérer la différenciation comme la règle, comme partie intégrante du métier. C'est un aspect du cahier des charges de l'enseignant primaire genevois : " *L'enseignant développe ses compétences dans le but d'organiser un enseignement différencié et articulé sur la base d'une évaluation formative* ".

4. Offrir aux professionnels les accompagnements et les formations qui leur permettent de développer et de mettre à jour ces compétences.

5. Faire de la différenciation un des fils conducteurs de l'évaluation permanente des établissements et du rendre compte dans l'enseignement primaire.

6. Créer les conditions d'une coopération professionnelle et d'une responsabilité collective garantes de la continuité et de la cohérence de la pédagogie différenciée pratiquée dans un cycle et dans une école.

7. Demander à chaque cycle d'apprentissage de partir de la réalité des élèves sortant du cycle précédent, qu'ils en aient ou non pleinement atteint tous les objectifs.

8. Aménager l'évaluation informative, les évaluations-bilans et l'évaluation de fin de cycle et de fin de cursus de sorte qu'elles soient totalement compatibles avec une évaluation formative, composante fondamentale de toute pédagogie différenciée (voir à ce sujet le document du GPR sur l'évaluation⁴).

9. Réorganiser les programmes et les regrouper autour des objectifs-noyaux, pour que la lutte contre l'échec se concentre sur l'essentiel. Laisser dans les textes une marge d'interprétation assez forte pour adapter les contenus aux élèves.

10. Concevoir des moyens d'enseignement adaptés aux pédagogies différenciées.

11. Développer et mettre à disposition des enseignants des logiciels et les technologies facilitant l'organisation d'une pédagogie différenciée et la gestion de parcours individualisés.

12. Expliquer aux parents que l'équité ne consiste pas à donner à chaque élève exactement le même apport, mais à accorder plus de moyens et d'attention aux élèves qui en ont le plus besoin et que les enseignants qui différencient ont ce droit et ce devoir.

3. Quelques orientations de base

Différencier, c'est avant tout concrétiser l'axe 3 de la rénovation, c'est-à-dire mettre l'enfant, son développement et ses apprentissages au centre de l'action pédagogique. Comment faire ? Il n'y a évidemment aucune formule magique, mais on peut énumérer quelques orientations de base.

En général

Quelques idées :

- Partir des acquis de chaque élève pour l'amener le plus loin possible, l'aider à surmonter et à dépasser ses problèmes éventuels, en valorisant ses compétences au lieu de mettre l'accent sur ses difficultés ou ses lacunes.
- Observer régulièrement les élèves dans des tâches complexes et diversifiées, pour mieux les connaître dans leurs particularités et dans leurs ressemblances, saisir leurs difficultés et pouvoir différencier en conséquence.
- ne succomber ni à la tentation du respect inconditionnel des différences, qui nourrirait une forme d'attentisme et l'enfermement de chacun dans sa culture initiale, ni à la tentation de l'acharnement et de l'interventionnisme.

⁴ Groupe de pilotage (1998) *L'évaluation dans les cycles d'apprentissage et le passage au C.O.*, Genève, Département de l'instruction publique.

- Ne jamais renoncer, sous prétexte de respecter les différences, à la poursuite d'objectifs semblables en fin de cycle et de cursus.
- Faire de la différenciation une composante ordinaire de l'organisation du travail, en vigueur durant toute l'année ou toute la durée du cycle, à titre préventif aussi bien que pour remédier à des difficultés avérées.
- Ne pas attendre que les difficultés soient manifestes, encore moins qu'elles soient graves, pour chercher à adapter les situations et les tâches aux caractéristiques de chacun.
- S'appuyer sur le travail d'équipe pour offrir aux élèves des regards portés par des personnes différentes et des dynamiques de groupes différentes, afin de leur permettre de faire émerger les différentes facettes de leurs compétences et de leur personnalité.
- Diversifier les activités proposées de sorte à accroître les chances que chacun trouve une tâche porteuse de sens pour lui et à sa mesure.
- Travailler de façon pointue sur les erreurs et les obstacles, dans les divers champs disciplinaires, à la lumière des travaux en didactique.
- Lier constamment objectifs-noyaux, situations d'apprentissage, évaluation formative et différenciation.
- Mettre en place des règles de vie et une gestion de classe et de cycle favorisant l'autonomie et la responsabilisation des élèves, de sorte à rendre les enseignants plus disponibles pour travailler avec les enfants qui ont besoin d'eux.
- Ne recourir à des activités collectives avec l'ensemble des élèves que lorsqu'elles ont un sens pédagogique précis et considérer la leçon frontale, même interactive, comme une modalité de travail parmi beaucoup d'autres.

Pour les élèves en difficulté

Les élèves en difficulté ont, bien sûr, une importance particulière dans le cadre de la différenciation, puisqu'ils génèrent, par les interrogations qu'ils suscitent chez l'enseignant, le devoir de solutions adaptées.

- Il convient avant tout de considérer l'enfant en difficulté d'une manière globale, en respectant sa singularité, sans le réduire à ses difficultés, de ne pas le stigmatiser ou l'étiqueter, de valoriser ses acquis et ses compétences, sans pour autant masquer ou minimiser les problèmes qu'il rencontre.
- Par ailleurs, les difficultés de l'enfant seront définies en fonction des objectifs à atteindre et non d'une comparaison avec les autres élèves, En cela, ce sont bien les différentes individualités qui vont composer un groupe d'élèves, et non le groupe qui va servir à définir une norme, à partir de laquelle seront identifiés les élèves en difficulté.
- Enfin, face à ces enfants, il s'agira de valoriser toute forme de collaboration, en utilisant le conseil des maîtres, les apports externes (psychologue, logopédiste, etc.), voire la collaboration découlant de permanences SMP

élargies, soit toute forme de moyens permettant d'appréhender et de comprendre les élèves dans différentes situations.

Pour les élèves " en facilité "

Les enseignants doivent également faire face à certains élèves, dits " en avance ", " doués ", " rapides ", que nous avons choisi d'appeler " en facilité ", par opposition aux enfants dits " en difficulté ". Même s'ils ne sont pas le moteur principal de la rénovation, ces élèves doivent aussi bénéficier d'une pédagogie différenciée, non pas pour gagner des années, mais pour vivre ces années sans s'ennuyer.

- Il est souhaitable, pour ces élèves de ne pas instaurer ou continuer un processus de fuite en avant, en proposant systématiquement le programme et les activités de l'année ou du cycle suivants, mais plutôt de développer davantage les compétences transversales de ces enfants. Ces élèves tireront un plus grand bénéfice d'un matériel diversifié, de tâches complexifiées, plutôt que d'une augmentation de la quantité de travail.
- D'autre part, on pourra toujours mettre à profit les connaissances et compétences de ces enfants au sein de la classe, autant pour en faire profiter les autres que pour continuer à les faire progresser eux-mêmes.
- Enfin, certains enfants " en facilité " ont aussi quelques difficultés, parfois relationnelles ou émotionnelles, parfois dans des disciplines dites secondaires.

Quelques attitudes

Tout changement dans les pratiques, et plus largement toute attitude pédagogique, demandent une clarification des représentations et l'affirmation de certains postulats généraux guidant l'enseignant dans sa mission d'enseignement, tels qu'ils figurent notamment dans son cahier des charges. Ces postulats et représentations sous-tendent son action pédagogique et déterminent la posture qu'il adoptera de façon générale et, plus particulièrement ici, en matière de différenciation.

- Il est tout d'abord souhaitable que chaque enseignant soit intimement convaincu que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et qu'il doit tout faire pour concrétiser le postulat selon lequel tous les élèves, aussi différents soient-ils, peuvent réussir et atteindre les mêmes objectifs.
- Cette visée à long terme passe par une certaine tranquillité vis-à-vis des contenus spécifiques du programme ; l'enseignement primaire vise des compétences larges, à l'issue du cycle ou du cursus.
- Il est capital de ne rien faire qui n'ait un but et un sens pour l'élève, qui doit toujours se sentir concerné. Il convient donc d'associer les élèves au projet didactique, en les impliquant dans le choix et la mise en place des activités.

- Les objectifs d'apprentissage doivent être indiqués aux élèves sous une forme compréhensible et discutés avec eux. C'est à cette condition qu'ils peuvent se sentir responsables de leurs apprentissages et capables d'autoévaluation.

4. L'organisation du travail dans une pédagogie différenciée

Ces orientations globales ne dictent à elles seules aucune organisation particulière du travail quotidien. Elles constituent en revanche une *grille de lecture* de toute organisation mise en place ou envisagée. Si, pour un nombre important d'élèves, et notamment ceux qui n'apprennent pas spontanément et rapidement, une partie importante de ces critères n'apparaissent pas respectés, l'équipe pédagogique a intérêt à remettre l'organisation sur le métier.

Les groupements d'élèves

Différencier, c'est, pour une part, diversifier les structures et regrouper les enfants de manières différentes en fonction des objectifs poursuivis, afin de favoriser les interactions entre élèves et de créer des dynamiques variées et mieux adaptées à tel ou tel objectif.

Ces regroupements peuvent recouvrir différentes formes, allant de groupes homogènes sur le plan de l'âge et/ou des compétences à des groupes hétérogènes selon les mêmes critères.

On peut avancer quelques suggestions :

1. Les regroupements devraient constituer, même pour de courtes périodes, de véritables groupes favorables aux interactions entre élèves, à la coopération aussi bien qu'aux conflits sociocognitifs.
2. Les objectifs communs d'apprentissage devraient guider les regroupements d'élèves, après avoir été fixés au préalable, plutôt que d'être adaptés a posteriori à des formes de regroupements déjà établies.
3. Il est préférable de varier les modes de regroupements, aucun ne constituant un modèle unique, et de garder une souplesse dans leur organisation et dans leur fonctionnement.

L'organisation du travail dépendra du fonctionnement adopté pour le cycle de quatre ans dans son ensemble (cf. le document correspondant, mis en consultation⁵). Selon le système adopté, les personnes les mieux placées pour détecter les problèmes et gérer les progressions sur la durée ne seront pas les mêmes, en fonction du type d'organisation choisi.

⁵ Groupe de pilotage (1999) *La gestion des groupes, du temps et des espace dans les cycles d'apprentissage*, Genève, Département de l'instruction publique.

Selon la division des tâches entre enseignants et le type de groupements, les interventions différenciées seront prises en charge dans des configurations différentes. L'équilibre entre elles dépend de l'organisation du travail.

Plusieurs modes de regroupements peuvent coexister. On peut, pour les concevoir, s'inspirer de quelques hypothèses, développées dans les écoles en innovation durant la période d'exploration. C'est ainsi que l'on pourrait par exemple :

- Favoriser les groupes de travail hétérogènes sur le plan des compétences et les groupes multiâgés dans le cadre de situations larges, en référence aux objectifs-noyaux et aux objectifs transversaux, en identifiant les situations d'apprentissages qui bénéficient d'écarts plus grands ou au contraire plus réduits entre les élèves.
- Utiliser les groupes hétérogènes à écart plus large pour des temps de recherche, d'exploration, de découverte, de sensibilisation.
- Privilégier les groupes hétérogènes à écart plus restreint pour des activités de structuration et de consolidation des savoirs, en vue de mettre à profit des zones de développement proche à peu près identiques.
- Recourir à des regroupements homogènes pour des activités de structuration ou de complexification de notions, en veillant à ne pas stigmatiser les élèves en difficulté.
- Ne pas constituer des groupes de besoin ou de niveau trop rigides et trop durables.
- Rester attentif, dans tout type de groupement, à la manière dont chaque ensemble est composé : ne pas mettre plusieurs élèves agités ensemble, mélanger des élèves plutôt actifs et d'autres plutôt passifs...
- Expliquer aux enfants et au besoin à leurs parents les raisons de tel ou tel regroupement et les objectifs d'apprentissage qui lui sont liés.

A terme, on veillera à ce que l'organisation ne prenne pas davantage de temps que l'enseignement et retrouve certaines routines, même si, dans la phase de développement, il est normal que les équipes tâtonnent et essaient diverses formules.

Dans tous les cas, un système de suivi des activités et des progressions est indispensable à l'échelle de l'équipe et pour tous les élèves du même cycle qui lui sont confiés. Cela passe par une *mémoire* organisée des cheminements de chaque élève (au besoin grâce à des outils informatiques adéquats), en fonction des objectifs-noyaux et des activités menées. On peut à ce sujet se reporter à la consultation sur le fonctionnement des cycles.

Les activités d'apprentissage

Différencier, c'est aussi, au-delà de la différenciation externe que représente la diversité des regroupements, varier les activités d'apprentissage et les

contenus d'enseignement en fonction des besoins des élèves, afin de pouvoir offrir à chacun l'éventail le plus large possible de situations pouvant lui permettre d'atteindre les apprentissages visés.

- Il est utile, en préalable, de connaître et de maîtriser les objectifs-noyaux de fin de cursus primaire, de fin de cycle et de les associer à des activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation.
- Il est également capital d'être au clair sur le plan didactique, pour pouvoir, après avoir identifié la zone de développement proche (ZPD) ⁶ de l'élève, proposer des activités appropriées et variées autour d'un même objectif, activités suffisamment larges pour que chaque élève puisse y trouver son compte et développer des compétences.
- Il importe de varier les situations, les supports, les tâches, les approches, les pistes et les matériels, afin que les élèves puissent trouver des entrées qui leur conviennent et établir des transferts.
- Il s'agit enfin d'être conscient que la différenciation est l'art du détour et qu'il convient de savoir prendre des chemins de traverse ou ménager des temps de répit pour atteindre les objectifs en fin de cycle. La différenciation crée une tension constante entre poursuite des objectifs pour tous, et refus de l'acharnement pédagogique.

5. La formation à la différenciation

Le développement d'une pédagogie différenciée cohérente et efficace passe par une formation continue substantielle. On peut en proposer quelques axes :

- Conceptualisation des multiples différences entre enfants et de leurs incidences sur le rapport au savoir, l'implication dans le travail, les apprentissages.
- Appropriation et usage des objectifs-noyaux de fin de cursus et de fin de cycle comme grilles d'observation et d'évaluation formative.
- Méthodes, modalités et postures d'une observation formative.
- Travail par situations-problèmes et objectifs-obstacles.
- Identification et traitement des erreurs, approches métacognitives.
- Modes proactifs, interactifs et rétroactifs de régulation des apprentissages.
- Dispositifs, division du travail et regroupements d'élèves dans une pédagogie différenciée.
- Contrat didactique et plans d'action individualisés pour les élèves en grande difficulté.

⁶ Saisir la zone de développement proche des élèves consiste à estimer leurs possibilités d'apprentissage devant des tâches nouvelles, afin de mobiliser les tensions constituant pour eux un défi et une source optimale de progrès.

- Identification des sources connues des difficultés d'apprentissage et méthodes de repérage en situation.
- Moyens de gestion des progressions sur l'ensemble d'un cycle.
- Formation permettant d'expliquer la différenciation aux parents et de les impliquer dans certaines actions exigeant leur coopération
- Se familiariser avec les ressources externes disponibles (SMP, etc.) et leur mode d'emploi.
- Appropriation et développement de technologies et de logiciels soutenant l'apprentissage ou l'évaluation.