

La différenciation pédagogique: travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques

par Ghislaine Bolduc et Marthe Van Neste*

Dans la classe de Louise, Simon et François

Louise Côté, enseignante au 2e cycle du primaire, donne à ses élèves, selon leur maîtrise de l'orthographe d'usage, différentes listes de mots de vocabulaire à mémoriser. Ces mots sont toujours choisis en fonction de ce qu'on écrit et lit en classe, de ce qu'on entend dans le corridor, au service de garde, etc. Les enfants y ajoutent leurs propres mots: des mots curieux, drôles ou importants utilisés au cours des activités quotidiennes. Louise organise la banque de mots de vocabulaire à partir de trois «listes maîtresses» à complexité croissante. Ainsi, tous n'ont pas exactement le même vocabulaire et le même nombre de mots à mémoriser. Pour faciliter cet apprentissage, la classe travaille souvent en modélisation de différentes stratégies. C'est en échangeant avec les parents et en observant les enfants en situation d'écriture que Louise a constaté que l'étude des mots devait être abordée différemment. Elle a effectué ce changement - passer de la liste unique prédéterminée à une des listes variables appuyées par des stratégies collectives - après avoir maintes fois constaté combien certains enfants s'ennuyaient à répéter mécaniquement des mots déjà maîtrisés pendant que d'autres se retrouvaient devant des mots inconnus auxquels ils ne pouvaient donner le moindre sens. Même si Louise a le sentiment qu'elle offre déjà aux élèves une démarche permettant des défis personnels plus ajustés et plus signifiants, elle se propose d'aller encore plus loin l'an prochain. Chaque enfant construira en effet sa propre banque évolutive de mots de vocabulaire qu'il informatisera ensuite.

Simon Tremblay, enseignant de mathématiques en 3^e secondaire, réduit le nombre de cours magistraux donnés à l'ensemble de la classe. Il préfère regrouper fréquemment ses élèves selon leur degré d'habileté et de compréhension et assigner des tâches qui ne sont pas les mêmes pour toutes les équipes. Ainsi, il amène ses élèves plus avancés à examiner des concepts ou des problèmes à indices de complexité plus élevés, tandis qu'il peut soutenir certains élèves qui demandent plus d'explications et plus d'accompagnement ou encore qui sont plus lents. Très souvent, il regroupe les élèves sans égard à leurs «forces» pour résoudre des énigmes fantaisistes ou plus courantes: ainsi tout le monde doit affronter diverses façons de raisonner mathématiquement. Pour s'inspirer, Simon puise abondamment dans le manuel de l'élève et dans le matériel didactique qu'il a accumulé au cours de ses huit ans de pratique.

François Lamothe, enseignant d'histoire en 2e secondaire, offre aux élèves toute une série de choix de sujets pour leur travail d'intégration de fin d'étape. Il est entendu que tout élève peut proposer un autre sujet à la condition que celui-ci soit lié à une thématique du programme. Avant tout, François tient à ce que chaque élève soit mis en situation d'approfondir une dimension historique qui l'intéresse et qu'il puisse établir un parallèle avec des questions qu'il se pose ou encore avec des événements ou des situations d'aujourd'hui. Au préalable, chaque élève soumet à

François une proposition de son plan de travail et le format qu'il entend utiliser pour présenter sa production. C'est à ce moment que François s'assure que le sujet de recherche est bien ciblé et qu'il ajuste avec l'élève l'ampleur et l'orientation que prendra le travail.

De toute évidence, Louise, Simon et François moulent leur enseignement sur les besoins et les champs d'intérêt de leurs élèves tout en conservant une approche rigoureuse et exigeante pour chacun. Ils sont de la trempe de tous ces autres enseignants persuadés que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et que chaque élève peut apprendre davantage si on le place dans des situations à sa mesure. Pour ce faire, la priorité de ces enseignants n'est pas d'abord d'ouvrir la première page du manuel mais plutôt d'apprendre à connaître les élèves qui leur sont confiés. La pratique de Louise, de Simon et de François s'inscrit dans la perspective de ce qu'il est convenu d'appeler la pédagogie différenciée. Chacun de ces enseignants pratique une pédagogie réfléchie et s'investit dans une démarche qui respecte davantage la diversité des styles et des rythmes d'apprentissage des élèves de sa classe.

La différenciation pédagogique, un virage nécessaire

La pédagogie différenciée, voilà un terme qui, en raison de l'instauration des cycles d'apprentissage et d'une centration sur le développement des compétences, est utilisé de plus en plus souvent dans notre vocabulaire pédagogique. Ce concept, qui peut sembler nouveau pour plusieurs, soulève quelques questions d'importance:

- S'agit-il d'un nouveau jargon à la mode?
- La pédagogie différenciée est-elle une pédagogie qui voue un culte inconditionnel aux différences de telle sorte qu'elle induit obligatoirement l'enseignement individualisé?
- La pédagogie différenciée peut-elle être ce que pratiquent, sans grand bruit, des milliers d'enseignants tous les jours dans leur classe?
- L'évaluation devient-elle elle-même différenciée?
- Les cycles d'apprentissage et la pédagogie différenciée ont-ils des liens entre eux, et si oui, lesquels?

Nous ne prétendons surtout pas répondre à toutes ces questions, mais elles nous fournissent un excellent prétexte pour nous interroger sur la nature de la pédagogie différenciée ou, mieux encore, sur ce que recouvre le concept de la *différenciation pédagogique*, sa pertinence dans la formation du jeune et sa faisabilité pour l'enseignant.

Tout le monde n'apprend pas de la même manière: voilà une idée fort ancienne en éducation mais qui, pourtant, se révèle beaucoup plus révolutionnaire qu'on ne le pense dans l'école actuelle. De la maternelle à la fin du secondaire, notre enseignement est destiné, de manière historique, à des élèves rassemblés dans des classes soi-disant homogènes et constituées à partir d'un seul critère: l'âge de l'élève.

Au nom de cette recherche de l'homogénéité, un certain nombre d'ajustements officiels ont pris place au fil du temps. C'est ainsi que nous avons assisté à la création de classes ou de filières spéciales accueillant un type d'enfant non plus sur la base de l'unique critère de l'âge, mais bien en tenant compte des difficultés particulières des jeunes - nos classes d'adaptation scolaire - ou de leurs compétences spécifiques - nos classes pour les élèves qui sont particulièrement doués dans un secteur donné comme les arts, les sports ou les études en général. La mise en place de ces structures différenciées officielles a malheureusement renforcé l'utopie de *la classe à une seule tête* où il est permis de rêver, voire d'exiger, que chaque élève soit un enfant standard à qui on impose la même leçon, les mêmes exercices, la même manière de faire et le

[début de la p. 25 du texte original]

même temps pour comprendre et exécuter une tâche. Le redoublement peut aussi être considéré comme une forme de différenciation structurelle répondant à l'idée que tous les élèves doivent atteindre les mêmes objectifs dans la même année.

Il n'y a pas que les structures à invoquer pour cette promotion du tout pareil; y ont contribué aussi le matériel de base utilisé de façon unique et page à page et la manière avec laquelle on a disséqué les objectifs d'étapes en séquences hebdomadaires, absolues, distribuées dans l'ensemble des mêmes classes, d'une même commission scolaire. Comme si les musiciens de l'orchestre devaient tous jouer du même instrument, avec une même partition, une seule ligne mélodique, et tous en même temps. Dieu merci, l'enfant standard, tout comme le musicien duplicata, n'existe pas!

Nous savons maintenant que l'élève ne peut progresser que s'il est placé dans une situation d'apprentissage optimale pour lui, une situation qui a du sens, qui le concerne et qui le mobilise dans sa zone possible de développement. L'ennui, c'est que dans la classe, une situation standard ne peut qu'exceptionnellement être optimale pour tous, parce que tous n'ont pas le même niveau de développement, les mêmes acquis, le même rapport au savoir, les mêmes champs d'intérêt, les mêmes moyens et façons d'apprendre. L'ennui également, c'est qu'on s'acharne aussi à appliquer des formules qu'on sait maintenant rarement efficaces, par exemple celle du redoublement.

Aux yeux de plusieurs, la différenciation apparaît comme une nouvelle utopie. Bien sûr, tous les enseignants, avec un peu d'imagination et d'énergie, sont capables de différencier quelques éléments de temps à autre. Mais, pour eux, une véritable différenciation équivaut à une offre individualisée et exclusive à chacun des 30 élèves de la classe, ce qui est vraiment hors de portée. Il y aurait de quoi s'exclamer que, pour la différenciation, il faudra repasser!

Selon Philippe Perrenoud, le problème demeurera insoluble aussi longtemps que l'on croira que, pour créer une situation d'apprentissage optimale pour les élèves, il faut que chacun soit pris en charge personnellement, ce qui n'est ni possible - et surtout - ni souhaitable. La différenciation pédagogique ne s'assimile pas à une relation fermée entre l'enseignant et l'élève, celui-là prenant en charge chaque élève à tour de rôle. En tel cas, le calcul est facile à faire: un tutorat individualisé donnerait à chaque élève du premier cycle du primaire l'équivalent d'à peine une heure par semaine de contact avec son enseignante ou son enseignant! Et encore, il ne suffit pas de se rendre entièrement disponible pour un élève, mais il faut en outre décoder ses difficultés,

ses besoins, et savoir comment y répondre: tout enseignant qui a exercé du soutien pédagogique sait à quel point on peut se trouver démuné même si on est apparemment placé dans une situation de tutorat idéale. Par ailleurs, on sait aussi que certains apprentissages, tels ceux de la communication, exigent des interactions sociales. C'est grâce aux interactions que surgissent les conflits cognitifs et grâce à celles-ci également qu'on peut expérimenter la coopération. Si bien que la différenciation, toujours selon Perrenoud, n'a aucun avantage à passer par la multiplication des relations «un à un» du maître et de l'élève.

Entre un enseignement inefficace, totalement magistral, tout-le-monde-en-même-temps, et la même-chose, de-la-même-manière, et un enseignement individualisé, chacun-servi-individuellement, là-où-il-est-et-à-sa-manière-à-lui, impraticable et non souhaitable, il nous faut donc organiser le travail autrement dans la classe, utiliser toutes les ressources disponibles, jouer sur tous les paramètres pour «organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment, ou du moins très souvent, confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui» (1). C'est en cela que la finalité de la différenciation dépasse de loin la seule lutte à l'échec scolaire: la différenciation pédagogique consiste avant tout à amener chaque élève le plus loin possible, au maximum de ses potentialités.

La différenciation, une pratique professionnelle de haute voltige

Ce qui est appelé ici *différenciation* ne peut être ni une recette ni une stratégie d'enseignement. Ce n'est pas non plus quelque chose que l'enseignant fait quand il en a le temps, mais il s'agit plutôt d'une manière de penser l'enseignement et l'apprentissage. Dans un certain sens, la différenciation est une philosophie qui s'appuie notamment sur les postulats éducatifs suivants:

- Il existe une hétérogénéité des styles d'apprentissage, des préalables, des acquis, des champs d'intérêt et des situations de vie de chaque enfant.
- Ces différences influent grandement sur le besoin d'apprendre, le rythme d'apprentissage et le soutien pour bien apprendre.
- L'élève a besoin d'être accompagné par un adulte attentionné pour accepter, comme apprenant, d'aller au-delà de sa zone de sécurité et de risquer l'erreur.
- Un apprentissage est meilleur si les élèves sont capables de faire des liens entre le curriculum scolaire et leur champ d'expérience de vie et si les occasions d'apprendre se présentent naturellement.
- Un apprentissage est plus efficace lorsque la classe et l'école créent un climat de communauté dans lequel chaque élève se sent accepté et significatif.
- L'école joue un rôle essentiel dans la maximisation du potentiel de chacun de ses élèves.

Ainsi entendue, la différenciation devient comme le raffinement d'un curriculum et d'un enseignement qui sont déjà d'une incontestable qualité. Dans la classe différenciée, l'enseignant joue le rôle de l'architecte des dispositifs d'apprentissage et les élèves l'assistent en collaborant au design et à la construction de ces apprentissages en faisant des choix à l'égard de ce qu'ils vont apprendre et de la façon dont ils vont apprendre.

Haute voltige pour des enseignants de haut calibre

Dans la mise en oeuvre de la différenciation, la compétence professionnelle de l'enseignant est mobilisée dans une pratique experte qui porte sur:

- l'appropriation du programme afin de cibler les apprentissages essentiels;
- le diagnostic des différences entre les élèves et leur incidence sur l'apprentissage;
- l'identification des erreurs et leur traitement;
- la variation des approches pédagogiques dans une diversité de voies;

[début de la p. 26 du texte original]

- l'utilisation du temps de façon judicieuse;
- le fonctionnement opérationnel et harmonieux de la classe.

Il ne s'agit pas ici d'une tâche simple qui s'apprend par des formations offrant un savoir «clé en mains». En réalité, par rapport à la différenciation, l'enseignant se trouve devant un vaste chantier où les dispositifs ne seront jamais tous trouvés. L'enseignant de la différenciation est celui qui contribue à l'effort de recherche et de développement plutôt qu'à la mise en application de modèles éprouvés. Et, comme tout chercheur, il est appelé à essayer, à bricoler, à recommencer et, surtout, à se laisser guider par ses schèmes de référence, ses croyances, son intuition et son flair.

Des balises pour la pratique de la différenciation

Se méfiant de ce qui standardise et nivèle, l'enseignant qui opte pour la différenciation est au fait d'une diversité d'approches parmi lesquelles il peut choisir ou qu'il peut hybrider pour répondre aux besoins qu'il détecte. Ses choix ne se font pas au hasard; ils sont guidés par des idées-clés qui soutiennent son action quotidienne.

1. Se centrer sur l'essentiel

L'enseignant connaît exactement ce qui doit être maîtrisé par l'élève et ce qu'il doit enseigner. Il est toujours conscient des liens que les élèves devront avoir appris à faire. Particulièrement pour les élèves en difficulté, il se centre sur les notions «noyaux». Mais, en même temps, il s'assure que les élèves plus avancés iront plus loin dans la complexité plutôt que de s'en tenir à la répétition de ce qu'ils savent déjà. C'est de manière explicite qu'il aborde un thème ou un contenu afin que chaque élève comprenne le sens du sujet abordé.

2. Hausser la barre pour tous

La différenciation est au service de ce qui fait grandir l'élève et favorise un apprentissage durable. L'enseignant sait que la meilleure manière de répondre aux besoins des élèves plus avancés consiste à proposer une expérience d'apprentissage exigeante pour toute la classe. Ce faisant, il signifie à tous les élèves que chacun est capable de relever des défis de taille et il accroît la possibilité que chaque élève s'engage à fond et dépasse ses propres limites.

3. Modifier les contenus d'apprentissage, les processus, les productions au besoin

L'enseignant module ce que les élèves doivent apprendre et le niveau de développement de la compétence qu'il veut voir évoluer; il sélectionne les activités propres à assurer les apprentissages ainsi que les moyens qu'utilisera l'élève pour démontrer ce qu'il a appris. Cependant, il ne différencie pas tous les éléments dans toutes les voies possibles: il fait des choix. La pratique de la différenciation n'élimine pas de nombreux moments où le groupe-classe est en apprentissage non différencié: la modification se fait lorsque la différenciation est susceptible d'accroître la probabilité de meilleurs apprentissages (Tomlinson, 2000).

4. Faire de la classe une communauté d'apprentissage

L'enseignant accepte de façon inconditionnelle chacun de ses élèves. Il sait aussi que les élèves eux-mêmes peuvent en arriver à accepter les différences dans le groupe si chacun se sent respecté, mis en valeur, soutenu. Il travaille énergiquement à créer un climat où chacun possède une identité confortable tout en sentant bien qu'il fait partie d'une collectivité en cheminement. Il tient à ce que tous ses élèves soient convaincus, qu'ensemble, ils forment une équipe gagnante. Les élèves participent réellement à la gestion de la classe en prenant des décisions, en formulant des règles de fonctionnement et en les appliquant. Ensemble, dans la classe différenciée, enseignant et élèves définissent des buts réalistes, planifient les séquences ouvertes, gèrent les progressions, analysent les succès et les échecs, cherchent à multiplier les réussites, apprennent de leurs erreurs.

5. Dynamiser l'évaluation-apprentissage

L'évaluation apporte à l'enseignant l'information lui permettant de réguler ce qui est en train de se faire dans la classe. Cette information lui vient de différentes sources: du travail observé dans le grand groupe, dans de petits groupes, chez un seul élève; des interactions avec l'ensemble de la classe; des journaux de bord; des portfolios; des tests d'appoint; des inventaires d'habiletés. Mais plus encore, l'enseignant suscite l'engagement de l'élève à son auto-évaluation et sa collaboration à l'évaluation entre pairs au moyen d'échanges rigoureux et à l'aide d'instruments d'observation des démarches et des résultats. C'est ainsi que la plupart du temps, ce sont les élèves eux-mêmes qui déterminent le prochain pas à franchir, le prochain défi à relever.

Les gestes de régulation pédagogique qui relèvent de la différenciation s'observeront, par exemple, dans la mise en place rapide de structures variées de remédiation: groupes de besoins, explications particulières, retour à la manipulation pour certains enfants. Ces gestes se succèdent

dans une structure souple permettant à tous, le plus souvent possible, de trouver réponse à leurs besoins.

L'évaluation constitue aussi un point d'ancrage plus formel comme à la fin d'un thème, d'une unité d'apprentissage. Là encore, l'évaluation est vue comme une aide à la progression de l'apprentissage plutôt que comme le pointage des erreurs et des lacunes de l'élève.

6. Équilibrer les attentes envers le groupe et les attentes envers les individus

L'enseignant connaît les attentes officielles des programmes d'études pour l'ensemble des élèves, mais il doit identifier aussi les attentes particulières de certains élèves, et ce, tout autant pour celui qui est plus avancé que pour celui qui éprouve des difficultés. Il informe donc cet élève et son parent de sa situation propre par rapport aux attentes du Programme de formation et, parfois même, de sa situation par rapport aux autres élèves de la classe. Mais toujours, l'enseignant se présente comme un entraîneur qui veut permettre à chacun de ses joueurs d'aller le plus loin possible en le faisant «jouer» en fonction de ses forces et non de ses déficiences.

7. Travailler dans la flexibilité

Le travail se fait en empruntant une diversité de démarches qui ont toujours pour but ultime que les élèves

[début de la p. 27 du texte original]

acquièrent des connaissances et développent des compétences qui, bien qu'elles représentent un défi pour l'élève, demeurent accessibles:

- l'organisation physique de la classe est variable selon les besoins du travail;
- le matériel est diversifié et utilisé au besoin;
- les activités sont variées: parfois on s'engage dans une démarche de projet, parfois on tente de résoudre une situation-problème, parfois on fait des exercices pour acquérir des automatismes de calcul ou d'orthographe, parfois on fait une recherche à la bibliothèque ou dans Internet;
- le rythme de la classe varie selon les contenus, les projets, les échéanciers, les caractéristiques des élèves;
- l'organisation du groupe est changeante: parfois on travaille avec la classe entière, parfois, avec quelques élèves d'un autre groupe, en groupe selon les champs d'intérêt, en groupe de besoins, parfois seuls;
- le travail se termine parfois à une heure fixe; parfois des heures additionnelles sont allouées;
- parfois c'est l'enseignant qui détermine quels élèves travaillent ensemble, parfois les élèves ont le choix de leur équipe;

- parfois c'est l'enseignant qui aide un élève, parfois les élèves s'aident les uns les autres.

Aborder la différenciation

La pratique de la différenciation pédagogique est un appel certain à une compétence professionnelle de haut niveau chez l'enseignant. Elle exige qu'il vainque des peurs légitimes: perdre le contrôle, perdre ses certitudes, travailler avec l'imprévu, trouver du temps, manquer d'idées. La pratique de la différenciation est aussi faite de deuils: le deuil des routines sécurisantes, le deuil de l'approche uniforme si simple. Elle repose sur la confiance en soi et dans les jeunes. De ce fait, n'est-on pas en droit de se demander si la différenciation ne serait pas réservée qu'à quelques nouveaux adeptes de Freinet qui, en plus de faire preuve d'une créativité, d'une énergie et d'une persévérance hors du commun, se consacrent jour et nuit à leur classe et à leur enseignement? Interdirait-on aux enseignants qui ne sont que de simples mortels (c'est-à-dire presque tous!), d'aspirer à accéder à un tel niveau d'expertise professionnelle?

Tout comme l'entraînement pour un marathon ne prévoit pas une course de 40 kilomètres le premier jour, la pratique de la différenciation est un long parcours qui se trace à partir de petits gestes. Il ne s'agit nullement de s'embourber dans une série d'activités si compliquées que plus personne ne s'y retrouve: la surcharge est toujours nocive et risque de décourager le plus enthousiaste. Par exemple, l'enseignant peut commencer par ajuster la visée d'apprentissage au besoin d'un seul élève. Ce peut être aussi de mettre en place deux activités différentes au lieu de faire plus de la même chose. On peut par ailleurs introduire deux choix dans l'ordre des tâches à accomplir, des travaux personnels, des types d'exercices. On peut penser également à établir quelques différences pour ce qui est de la longueur des travaux, de l'échéancier, des seuils de réussite, des critères d'évaluation ou encore à varier le degré d'autonomie laissé à l'élève. On peut en outre utiliser des stratégies qui respectent la multiplicité des formes d'intelligence, procéder à des regroupements diversifiés à l'intérieur de la classe comme à l'intérieur du cycle, instaurer un conseil de coopération, etc.

La différenciation dépend avant tout de cette créativité féconde de l'enseignant qui sait «lire sa classe» et qui sait aussi qu'il ne peut tout faire aujourd'hui, qu'il y a demain où il pourra faire mieux ou autrement et que les choses sont bien ainsi.

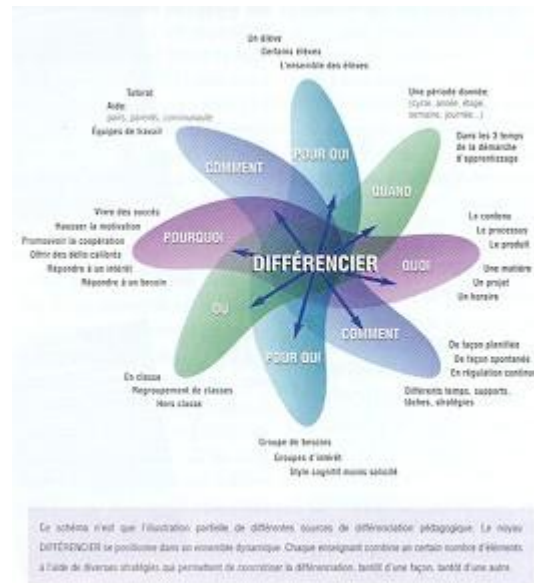
Imaginons maintenant cet enseignant qui franchit le seuil de sa classe et qui rejoint d'autres collègues pour mettre en commun leurs forces et proposer des gestes et des temps de différenciation à l'échelle du cycle et de l'école. Les ressources mises à la disposition des élèves viennent de se décupler du point de vue continuité, cohérence, compétences et chances d'avancer. Le cycle d'apprentissage devient, pour reprendre l'expression de Perrenoud, «cet espace de formation plus large» où s'exerce une prise en charge collective appuyée sur une pluralité de ressources, d'actions de prévention et de remédiation. C'est dans un tel cadre qu'on peut, entre autres, contrer la pratique si peu efficace du redoublement et dont les effets sont si lourds à l'égard de l'image que le jeune a de lui-même.

Et si, finalement, la différenciation était là pour rappeler avec force que former un jeune exigera toujours la recherche constante de nouveaux chemins pour le rejoindre où il est rendu, pour allumer et entretenir son désir d'apprendre, pour le rendre en mesure de porter un regard large et

organisé sur ce qu'il est et sur la planète qu'il habite, pour le placer dans la trajectoire du contrôle et de la réussite de sa vie.

Et pourquoi, comme le dit Meirieu, ne pas prendre le temps de parler de notre rêve de différenciation? C'est le rêve qui fait croire au possible et dépasser les embûches, c'est le rêve qui galvanise l'énergie pour s'y mettre. À quand la prochaine discussion pédagogique, avec un collègue ou un groupe de pairs, sur la différenciation?

Dynamique de la différenciation



Références

PERRAUDEAU, Michel. *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Paris, Armand Colin Bordas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF, 2e édition, 1996.

TOMLINSON, Carol Ann. *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*, Alexandria, VA, ASCD, 2000.

* Mme Ghislaine Bolduc est conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Hauts-Cantons et membre du comité de rédaction. Mme Marthe Van Neste est membre du comité de rédaction.

(1) Philippe PERRENOUD, La pédagogie à l'école des différences, p. 29.