

BURGER Olivier	<i>Aider tous les élèves - Guide pratique de différenciation (Ecole maternelle et élémentaire)</i>	Chronique sociale 2010
<i>Mots-clés : différenciation, difficulté, aide, apprentissage, réussir</i>		
<i>HT</i>		

Différencier est aujourd'hui au cœur du métier d'enseignant, l'enjeu étant de permettre à tous les élèves de réussir au mieux à l'école.

Quelques concepts-clés :

- ↗ **la tâche** : travail proposé à l'élève par l'enseignant durant la séance, en lien avec un objectif d'apprentissage.
- ↗ **l'activité** : façon dont l'élève effectue la tâche proposée.
- ↗ **la pelote de l'activité** : ensemble des éléments qui interagissent chez l'élève lorsqu'il réalise une activité scolaire.
- ↗ **le rapport à l'école** : relation que l'élève entretient au sens large avec l'école, intégrant la manière dont il conçoit l'école, comment il s'y considère comme élève, le rôle qu'il lui donne. Chaque élève entretient avec l'école un rapport qui lui est propre et qui va déterminer sa façon d'y agir. Ce rapport se construit et évolue tout au long de la scolarité. Le rapport à l'école est un élément de la pelote de l'activité.
- ↗ **différencier** : considérer les différences des élèves dans l'organisation des apprentissages au sein de la classe. Avoir les mêmes niveaux d'exigences pour tous et accompagner chaque élève vers les compétences visées. Différencier revient à proposer des situations d'apprentissage les plus optimales visant la construction des compétences du programme à l'issue du cursus. Ces situations peuvent reposer sur des tâches identiques ou différentes, être proposées à l'ensemble des élèves de la classe, à un groupe ou individuellement. Elles peuvent conduire à des activités différentes.
- ↗ **individualiser** : adapter l'organisation de l'activité scolaire à chaque individu.

I. METTRE EN ŒUVRE UNE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE : DE QUOI PARLONS-NOUS EXACTEMENT ?

A. POUR UNE DÉFINITION PARTAGÉE.

Le sens d'une différenciation est de permettre aux élèves qui le peuvent déjà de se lancer dans l'activité, d'en laisser d'autres se l'approprier à leur rythme, d'accompagner ceux qui la découvrent. Différencier revient à organiser la séance en tenant compte de ces nécessités. Faire réussir au mieux tous les élèves, voilà l'enjeu d'une différenciation.

Différencier ne revient pas à définir pour chaque séquence des contenus d'apprentissage spécifiques pour les élèves en difficulté. Dans la majorité des séquences, les objectifs en terme d'apprentissage doivent au contraire rester les mêmes pour tous les élèves.

Il est ainsi nécessaire de construire pour tous les élèves une même évaluation terminale à l'issue des séquences. Savoir que l'évaluation sera la même pour tous fixe l'attendu aux élèves et à l'enseignant. La différenciation est affaire d'apprentissage, pas d'évaluation.

La différenciation laissera plus de temps à ceux qui en ont besoin, offrira des stratégies différentes, tout en inscrivant les élèves dans les exigences du niveau dans lequel ils se trouvent.

Différencier, ce n'est pas laisser faire chaque élève comme il l'entend, c'est construire l'accès aux compétences en tenant compte des réussites et des difficultés des élèves.

La différenciation ne doit pas conduire à compenser les compétences à construire. Les outils mis à disposition ou les organisations prévues dans ce cadre doivent certes permettre aux élèves de réaliser la tâche proposée, mais dans des perspectives d'apprentissage. Ainsi, les outils fournis aux élèves en difficulté, s'ils

doivent leur faciliter ou parfois même leur permettre l'effectuation de la tâche, ne doivent pas les soustraire à l'activité intellectuelle nécessaire à sa réussite. Il en est de même lorsqu'une autre personne, adulte ou pair, aide un élève.

La différenciation est nécessaire pour tous mais n'a pas la même fonction :

Durant l'activité...	Fonction de la différenciation
L'élève effectue seul la tâche qu'il réussit.	⇒ Aller plus loin. (<i>contrat, plan de travail, lectures complémentaires, expressions écrites, recherche sur internet...</i>)
Une aide est nécessaire à l'élève pour effectuer correctement la tâche.	⇒ Aider spécifiquement.
L'élève trouve le moyen de compenser.	⇒ Contraindre à l'activité.
L'élève ne réussit pas l'activité.	⇒ Reprendre l'activité. ⇒ Préparer l'activité prochaine.

Différencier, ce n'est pas attendre que tout le monde soit au même niveau pour avancer. Différencier ne revient pas à adopter le niveau le plus bas comme norme à atteindre, ni laisser ceux qui n'y arrivent pas sur le chemin.

Différencier, c'est aider les élèves à être moins en difficulté, à ne plus être en difficulté, à ne pas être en difficulté. Différencier, c'est aussi offrir à l'élève qui le peut la possibilité d'aller plus loin.

Toute pratique peut intégrer des temps de différenciation. Aider un élève qui réalise un exercice, lui fournir des outils adaptés, le rassurer, l'encourager... font partie des éléments d'une différenciation. Cette forme première de différenciation se pratique au quotidien durant les séances de classe.

Il est impossible de différencier tout le temps. Sans hiérarchiser les savoirs à construire, nous pouvons cibler les compétences essentielles, essentielles à la poursuite de la scolarité, essentielles au progrès de l'élève. Ces compétences valent qu'on s'y attarde car elles sont indispensables, ou bien encore qu'elles doivent se construire dans l'année, ayant déjà été travaillées antérieurement et n'étant pas reprises l'année suivante. Cibler les compétences visées et indiquer lorsqu'elles sont essentielles constitue d'ailleurs une aide pour les élèves, car les élèves les plus en difficulté n'identifient pas toujours ce qu'il faut apprendre et car ils pensent que toutes les compétences sont aussi importantes les unes que les autres.

Il est judicieux parfois de différencier à des moments spécifiques qui gagneront à être inscrits dans l'emploi du temps. Une ou deux fois par semaine suffisent bien souvent (élèves en autonomie pour permettre à l'enseignant de se consacrer aux élèves de son choix).

B. DIFFERENCIER... QUELS REPERES ? DANS QUELS BUTS ?

En France, apprendre à l'école, c'est apprendre dans un groupe classe, selon un mode collectif, sous la responsabilité d'un enseignant. C'est aussi apprendre de manière spécifique (programmes, matériel spécifique, mise en mots, reformulation, exercisation, traces écrites...). Réussir à l'école, c'est apprendre selon un mode spécifique d'apprentissage qui n'appartient qu'à l'école. Les élèves en difficulté ne perçoivent pas ces particularités, ce qui constitue un obstacle pour aborder les apprentissages à l'école.

La majorité des activités en classe se déroulent aujourd'hui selon ce cadre : Phase 1 = l'enseignant propose l'activité aux élèves / Phase 2 = les élèves réalisent l'activité et Phase 3 = Une correction est menée, suivie ou accompagnée d'un bilan. Réussir à l'école, c'est réussir à réaliser la tâche durant la séance, en même temps que les autres élèves. Pour chacune de ces trois phases de la séance, la différenciation est possible, pas uniquement durant l'effectuation de la tâche. Les dispositifs de différenciation ne doivent pas conduire à

exclure les élèves de cette modalité d'organisation des séances de classe mais au contraire leur en permettre la compréhension et les aider à s'y inscrire.

Durant chaque activité, l'élève mobilise le ou les outils qui lui semblent le plus utiles, celui ou ceux qui correspondent selon lui le mieux à la tâche à réaliser. Comprendre l'élève dans ses démarches revient à identifier la logique suivie par l'élève. L'outil qu'il utilise n'est pas toujours celui souhaité par l'enseignant, il lui est même parfois inconnu !

La simple observation de la production finale ne suffit pas pour évaluer un élève dans des perspectives d'apprentissage. L'identification de l'erreur par le maître ne suffit pas davantage. Pour être productive, cette identification doit être faite par le maître et par l'élève et au-delà de cette identification, ce sont les mécanismes de construction de l'erreur qu'il faut mettre à jour.

Les interventions de l'enseignant lors de l'analyse de la production déterminent le regard que l'élève doit y porter. Ainsi les bénéfices pour l'élève du retour sur sa production augmentent en passant de « C'est faux », à « Tu as compris où tu t'étais trompé ? » pour arriver à « Explique-moi comment tu as procédé ».

Les élèves possèdent une logique d'effectuation des tâches qui repose sur les éléments qu'ils mobilisent afin de la réaliser. Ce sont ces éléments qu'il convient d'identifier lorsque la tâche n'est pas réussie afin de les aider au mieux.

Cette forme d'apprentissage liée à l'école, cette organisation des séances de classe et ces démarches des élèves constituent les trois repères afin de cerner au mieux les caractéristiques essentielles d'une situation scolaire et ainsi pour fixer les buts d'une différenciation.

Tous les élèves ne sont pas au même niveau au début de la leçon, il est donc primordial de se demander : de quoi ils disposent pour réaliser l'activité ? que doivent-ils mobiliser et que maîtrisent-ils ? que convoquent-ils ? C'est à partir de ces questions que s'organise la différenciation. Y réfléchir permet de ne pas passer à côté des élèves. Il faut donner à tous les élèves les clefs de compréhension du monde scolaire. Ainsi, l'observation des démarches qu'ils utilisent et surtout leur analyse, leur compréhension permet d'aller à la rencontre de tous les élèves et de chercher à donner les moyens à chacun de bénéficier au mieux des activités proposées.

II. METTRE EN ŒUVRE UNE DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE : QUELQUES IDEES D'ORGANISATION AU SEIN DE LA CLASSE.

A. MIEUX APPREHENDER L'ÉLÈVE POUR UN PREMIER NIVEAU DE DIFFERENCIATION.

L'activité scolaire renvoie aux trois aspects du triangle pédagogique : la pédagogie de l'enseignant qui enseigne, la didactique du savoir enseigné et le rapport à l'école de l'élève. Ces trois aspects sont étroitement liés et conditionnent le mode d'effectuation de l'activité par l'élève.

C'est dans la reconnaissance mutuelle ; celle de l'élève qui sait que son enseignant est là pour l'aider et celle de l'enseignant qui croit que son élève peut apprendre de lui, que les apprentissages peuvent se réaliser au mieux.

Travailler le rapport à l'école d'un élève, c'est chercher à lui donner confiance, à le considérer comme un apprenant potentiel. La compréhension du mode d'apprentissage scolaire participe également à la construction du rapport à l'école : plus sa compréhension est fine et meilleur est le rapport à l'école.

Au-delà du regard sur la simple effectuation de la tâche, porter attention à l'activité scolaire entraîne à considérer à la fois : son rapport à l'école, l'interprétation qu'il fait de la pédagogie de son enseignant, la façon dont il constitue les champs de savoirs en disciplines. L'image de la pelote représente cet ensemble. Chaque sommet du triangle pédagogique génère un ou plusieurs fils, ces fils sont étroitement entremêlés, tirer sur l'un en serre un autre, des nœuds existent. Chaque élève possède sa propre pelote, elle correspond à ce dont il se

saisit, consciemment ou non, afin d'effectuer les tâches qui lui sont proposées. Chaque fil de la pelote représente un enjeu de réussite scolaire et dépend des autres pour se constituer.

L'école maternelle constitue le lieu privilégié de la construction des différents fils de la pelote de l'activité. Le déroulement des premières années d'école doit donc viser à une construction positive, montrant les réussites, donnant de la confiance, mettant en avant une relation d'apprentissage.

L'année scolaire débute souvent dans une nouvelle classe avec un nouvel enseignant. L'élève s'y présente avec sa pelote personnelle. Démêler cette pelote va permettre à l'enseignant de mieux appréhender l'élève. Quelques questions simples peuvent l'y aider : L'élève était-il déjà en difficulté l'an dernier ? / L'élève est-t-il en difficulté dans toutes les disciplines ? / L'élève se croit-il capable de réussir à l'école ? L'élève pense-t-il que l'enseignant est là pour l'aider à apprendre ? L'élève perçoit-il les spécificités de l'apprentissage scolaire ? Les réponses à ces questions constituent les repères pour mettre en place un premier niveau de différenciation. Différencier est peu efficace durant une activité pour des élèves qui ne savent pas pourquoi ils sont à l'école ni comment elle fonctionne, qui pensent ne pas pouvoir réussir dans la discipline travaillée durant cette activité et qui ne comprennent pas le rôle de leur enseignant.

En complément, régulièrement durant l'année, il convient de mener des entretiens individuels se basant sur des productions réussies. Il s'agit alors de revenir sur ce que l'enseignant attend de l'élève dans cette situation, de mettre en avant les réussites afin de les objectiver, d'énumérer les savoirs que l'élève a du mobiliser, les référer à une discipline, d'expliquer comment s'organise l'apprentissage, de réaffirmer auprès de l'élève que l'enseignant est là pour l'aider. Cette activité peut être menée également en petit groupe.

B. DIFFERENCIER : PROPOSER UNE MEME TACHE POUR UNE ACTIVITE DIFFERENTE.

Aucun des dispositifs présentés ne doit encourager l'élève à attendre une aide avant de se lancer dans l'activité. Il est nécessaire pour l'élève d'essayer de réaliser la tâche proposée.

Pour ne pas stigmatiser, il est nécessaire de varier le public aidé, d'aider aussi parfois des élèves ne présentant pas de grandes difficultés.

1. Les aides individuelles.

La mise en place d'aides individuelles est le mode le plus observé de différenciation au sein des séances de classe. Il s'agit alors d'offrir des aides à certains élèves durant les moments d'effectuation de la tâche (exercices) afin de leur permettre de réaliser plus facilement la tâche proposée.

Ces aides sont constituées de repères complémentaires liés à l'organisation de l'apprentissage par l'enseignant (tables pour faire les multiplications, la frise numérique de la classe pour aider aux exercices de numération, les règles d'orthographe du classeur référent pour l'expression écrite...). Elles peuvent aussi consister en une réduction de la quantité de travail à réaliser (diminution du nombre d'opérations à effectuer, dictée plus courte...). Il s'agit donc d'aides essentiellement utilisées de manière individuelle et qui s'inscrivent majoritairement dans la logique de fonctionnement de la séance.

Afin que ces aides soient plus efficaces, il convient de ne pas les concentrer uniquement sur l'aspect pédagogique de l'activité mais de tirer aussi les deux autres fils de l'activité : ceux de la didactique et du rapport à l'école. De plus, il est préférable de proposer des aides pendant chaque phase de la séance et non uniquement durant le moment d'effectuation de la tâche (phase 2 de la séance).

Ainsi, les supports proposés doivent permettre une réalisation entière de la tâche proposée et/ou se retrouver parmi les repères utilisés lors de la correction (rapport à l'école). D'autre part, les spécificités disciplinaires doivent être présentes et constituer des contraintes incontournables, rappelées durant l'ensemble de la séance. Elles portent sur les savoirs et sur les démarches (didactique).

L'ensemble des aides n'est pas systématiquement à proposer. Cela dépend des élèves, du temps que nous avons à consacrer à la séance, de l'importance de l'objectif visé, de l'organisation.

2. La gestion des temps.

Le temps fait partie du quotidien de tout enseignant. Sa gestion conduit parfois à une modalité de différenciation. Il s'agit de laisser plus de temps à ceux qui en ont besoin pour réaliser la tâche proposée. Cette procédure est destinée à faciliter le travail des élèves qui ont pour difficulté d'être plus lents que les autres. Elle ne peut donc constituer l'unique procédure de différenciation au sein de la classe, car d'autres difficultés sont facilement identifiables. Du point de vue de la différenciation, la question du temps de pose ainsi : à quelle condition laisser plus de temps à un élève lui est-il profitable ?

Vouloir différencier en faisant varier le paramètre temps nécessite d'identifier d'où provient la lenteur des élèves. On peut distinguer des temps de nature et de durée parfois différente : le temps nécessaire à l'effectuation de la tâche (correspond à la durée permettant à l'élève d'achever la tâche proposée) et le temps d'apprentissage (correspond à la durée liée à l'acquisition de la compétence visée par la séance). La tâche en effet ne permet pas toujours à tous les élèves de construire la compétence visée. Ainsi, après effectuation de la tâche, certains ont acquis la compétence, pour d'autres, elle est en cours d'acquisition. A ces deux temps, il convient d'ajouter le temps qui organise la séance et les apprentissages (relève de l'enseignant, du déroulement de la journée). Dans ce temps, il arrive que certains élèves n'aient pas terminé la tâche proposée. Dans l'idéal, ces trois temps convergent : l'organisation du temps de la séance, régulée par l'action de l'enseignant, permet à l'élève de réaliser la tâche proposée par laquelle il construit la compétence visée.

Dans tous les cas, une fois les causes de la lenteur de certains élèves identifiées, l'enseignant aide les élèves les plus en difficultés en tenant compte des trois fils de la pelote de l'activité. On peut ensuite concevoir deux situations :

- **Situation 1** : l'activité s'effectue au rythme de chacun (dans un temps assez long pour que tous ou presque achèvent la tâche). Ceux qui ont terminé peuvent alors soit aider les autres : ils valident les démarches, expliquent, reformulent ; soit réaliser une activité complémentaire : exercices, recherches, construction de supports...

- **Situation 2** : l'activité s'effectue dans un temps contraint : la durée de l'activité est la même pour tous (calcul mental, dictée...). La gestion de temps de la séance permet alors de réguler les différences d'avancement dans la tâche.

3. L'interaction guidée.

Ce dispositif permet le regroupement d'élèves au cours de la séance. Cette dernière débute comme habituellement avec une attention particulière aux moyens fournis pour permettre la réalisation en autonomie de la tâche. L'activité débute et l'enseignant circule d'élève en élève, repérant les difficultés, les maladroites, les erreurs. Ce tous d'horizon effectué, l'enseignant désigne des élèves qui se regroupent, ce sont ceux qu'il vient de repérer. Pour eux, l'activité se poursuit avec l'aide de l'enseignant qui organise les échanges dans une interaction guidée.

Cette pratique sociocognitive permet aux élèves de comparer, de s'entraider, en présence de l'enseignant qui guide les réflexions, attire l'attention sur les points importants en lien avec l'organisation de la tâche, les outils disponibles ou encore la discipline travaillée. Par ses interventions, il encourage la prise de parole de tous, fait comparer les différentes réponses proposées, aide à la reformulation des idées. Ce sont bien les interactions entre les élèves qui sont ici recherchées, afin qu'ils s'étayent les uns les autres, prennent confiance et se lancent dans la tâche. L'enseignant ne valide pas les réponses fournies, il laisse l'activité se dérouler et c'est la procédure de correction qui permettra de valider ou non la tâche effectuée. Il ne s'agit pas d'empêcher les élèves de faire des erreurs, mais de permettre la mise en place de procédures cognitives.

4. L'aide personnelle.

Le principe est de se consacrer exclusivement et individuellement à chaque élève en difficulté pendant cinq minutes, pendant la réalisation de l'activité, lors du déroulement des séances. Pendant ces cinq minutes, l'enseignant s'assoit à côté de l'élève et répond à toutes les questions qu'il lui pose.

L'efficacité de ce dispositif repose tout d'abord sur sa connaissance par l'élève ainsi que sur sa récurrence. L'élève sait qu'une fois l'activité lancée, l'enseignant va venir se consacrer à lui pendant cinq minutes. Ainsi durant la première phase de la séance, l'élève peut préparer d'éventuelles questions, choisir d'attendre d'être avec l'enseignant pour demander une précision.

Ce dispositif n'est envisageable que dans les disciplines où deux ou trois élèves seulement sont en difficultés. Il peut ainsi se constituer une sorte de contrat entre l'enseignant et un ou deux élèves, pendant une période déterminée de l'année.

5. L'aide préalable.

L'adhésion à la première phase de la séance est primordiale dans l'apprentissage. Cette phase qui peut correspondre par exemple à une leçon, une recherche, ou plus simplement à la passation d'une consigne, permet à l'élève de comprendre ce que l'enseignant attend de lui et de construire le mode d'emploi de l'activité proposée. Cette première étape passée, il faut ensuite se lancer. A ces deux moments, les élèves en difficulté ont besoin de plus de temps que les autres élèves de la classe car, ne les maîtrisant pas encore, ils ne mobilisent pas facilement les compétences nécessaires, s'interrogent, hésitent. Plus l'année avance, plus les difficultés augmentent et plus ce décalage est important.

Organiser une aide préalable consiste à fournir une aide qui permettra à l'élève en difficulté de prendre un peu d'avance sur les autres afin de pouvoir suivre la séance dans de meilleures conditions et en même temps qu'eux. Il s'agit donc d'anticiper la séance en fournissant quelques clés.

Cette aide trouvera facilement place durant l'aide personnalisée ou dans le cadre d'un atelier. Pour être pertinente, elle devra explicitement être rattachée à la séance qu'elle prépare.

L'aide préalable s'organise avec une grande part d'oral. La verbalisation permet de lever des ambiguïtés, notamment celles qui concernent les attendus de l'activité en termes d'apprentissage et de méthode. Elle favorise aussi la mise à jour de l'implicite non partagé, des incompréhensions de vocabulaire.

6. L'évaluation par critères de réussite.

Certaines compétences scolaires nécessitent, pour être acquises, la mise en place de nombreuses séances, parfois tout au long de l'année, voire durant plusieurs années (compétences inscrites aux paliers du socle par exemple). Il est alors possible d'intégrer aux séances une procédure d'évaluation qui conduit à une différenciation. Il s'agit d'évaluations reposant sur des critères partagés entre les élèves et l'enseignant, des critères de réussites. Le dispositif lié aux évaluations par critère de réussite s'installe sur plusieurs séances et permet de prendre en compte tous les élèves, du plus en difficulté à celui qui compense, jusqu'à celui qui peut aller plus loin et plus vite. Idéalement, chaque élève au cours de la période durant laquelle les évaluations par critères de réussites sont en place doit pouvoir maîtriser les premiers critères et en travailler d'autres. Il est donc fondamental de déterminer, pour premiers critères de réussite, des critères que tous les élèves pourront respecter, même si cela s'effectue sur des durées différentes.

Évaluer par critères de réussite revient à accepter de ne pas tout évaluer dans la tâche réalisée. C'est sélectionner les compétences attendues et les mettre en avant. On peut ainsi imaginer, évaluer pour réussite dans une dictée les accords des verbes avec leur sujet, ou encore uniquement les mots dont l'orthographe est exigible. La dictée sera la même pour tous mais évaluée différemment à travers des critères différents. L'évaluation par critère de réussite est une stratégie d'apprentissage.

Ce sont des dispositifs où des compétences spécifiques sont ciblées. Ainsi, la tâche ve-t-elle être proposée en réponse à un besoin de l'élève, afin de répondre à une difficulté identifiée, ou bien encore dans des perspective d'approfondissement ou d'entraînement.

Parler de différenciation en lien avec des tâches différentes ne doit pas faire oublier l'exigence de viser les mêmes acquisitions pour tous les élèves. Nombre d'élèves peuvent réussir en fournissant des aides et des repères, en considérant leurs besoins, c-à-d en augmentant la quantité de ce qui leur est accessible. Différencier en proposant des tâches différentes revient à considérer qu'il s'agit d'une étape particulière dans l'apprentissage, un moment spécifique qui devra conserver, comme finalité, celle de pouvoir construire les compétences nécessaires à la réalisation des activités de la classe.

1. Les tâches individuelles.

Réfléchir à la façon de différencier les tâches à proposer aux élèves conduit toujours à se demander s'il ne faudrait pas, idéalement, qu'elles soient adaptées à chacun, en un mot, différentes pour chaque élève, puisque chaque élève est différent. Cette possibilité ne peut être envisagée que dans le cas de groupes restreints constitués, c'est le cas durant l'aide personnalisée. Nos habitudes pédagogiques nous conduisent parfois à proposer dans cette situation une même tâche à tous les élèves du groupe, alors que la possibilité de proposer des tâches individuelles est ici bien réelle.

Au sein de la classe, avec l'ensemble du groupe, cette possibilité existe également, sous réserve de pouvoir constituer un petit groupe pendant que les autres élèves effectuent une activité en autonomie. Mais pour éviter la mise à l'écart d'un ou plusieurs élèves à l'écart, cela ne peut s'envisager que ponctuellement sous la forme d'une action spécifique, qui vise une compétence précise en lien avec un des fils de la pelote de l'activité.

D'autres types de tâches individuelles existent. Elles concernent alors tous les élèves de la classe, en difficulté ou non, et s'organisent souvent suite à l'effectuation d'une première tâche (correction différenciée de dictée, exercices de révisions avec possibilités d'utiliser des aides, des référents.

De même, on peut évoquer les fichiers autocorrectifs initiés par Célestin Freinet. Les élèves y progressent à leur rythme, en changeant de niveau de difficulté après plusieurs réussites à un même niveau. Rapidement, chacun possède une tâche individuelle.

Les tâches individuelles peuvent donc se concevoir dans notre enseignement. Elles s'installent suite à une évaluation et offrent une aide ou bien encore la possibilité de s'entraîner, de s'exercer. Pour autant, elles ne peuvent constituer un unique mode de faire, au risque de devenir un outil au service d'une individualisation des contenus d'enseignement et de l'installation de groupes de niveau.

2. Les groupes de besoin.

Il existe d'autres organisations ayant le même but que les tâches individuelles, à savoir répondre aux besoins individuels des élèves, mais reposant cette fois sur le groupe : il s'agit des groupes de besoin. Cela revient à organiser simultanément ou non, plusieurs ateliers aux tâches différentes dans la classe. L'organisation de ces ateliers dépend de différents paramètres : l'effectif de la classe, les capacités des élèves à travailler en autonomie, la pédagogie de l'enseignant, le nombre d'élèves en difficulté...

Mettre en place des groupes de besoin revient à regrouper des élèves afin de les faire travailler ensemble, sur une même difficulté. C'est en fonction des besoins repérés que les groupes seront constitués, la définition des contenus est cruciale. On peut identifier trois types de besoins :

- **Les besoins liés à la pelote de l'activité** : Identifier les fils de la pelote d'une activité précise aide à construire des groupes de besoin qui visent à la réussite ultérieure de cette activité. Ces fils constituent de solides repères pour mettre en place une aide efficace. Ainsi, l'enseignant cherchera d'abord à construire la pelote de l'activité pour laquelle les élèves de la classe sont en difficulté. Puis l'évaluation permettra d'identifier les fils de la pelote à consolider. Des groupes seront alors constitués en fonction de ces besoins.

- **Les besoins liés aux phases de l'apprentissage** : A l'issue d'une séquence d'apprentissage, certains élèves maîtrisent la compétence visée, ou bien ont encore besoin de s'exercer, tandis que pour d'autres, l'apprentissage n'a parfois pas encore débuté. Sur ce constat, il est possible de mettre en place des groupes de besoin répartis en trois catégories : l'aide, l'entraînement ou l'approfondissement.

- **Les besoins liés à une tâche précise** : Il est également possible d'identifier les besoins des élèves à partir d'une tâche précise. En fonction de ces besoins, des groupes sont constitués afin de faire dépasser les difficultés rencontrées. Quatre étapes pour cette démarche : effectuation de la tâche, correction et identification des besoins, mise en place des groupes de besoin, retour sur la tâche de départ.

3. Les évaluations.

Il est nécessaire d'articuler les deux modes d'évaluations que constituent les exercices d'entraînement au quotidien, dans le cadre de l'apprentissage (situation visant à exercer une compétence, des exercices : évalués afin de réguler l'apprentissage d'une compétence, régulièrement proposés) et les contrôles d'acquisition (situation visant à évaluer la maîtrise d'une compétence).

Si l'évaluation menée au cours de l'apprentissage ne se substitue pas à celle permettant de contrôler la maîtrise de la compétence visée, il existe cependant des situations dans lesquelles elle peut permettre de construire une différenciation. Ainsi, l'observation de plusieurs productions (exemple : apprentissage des techniques opératoires) permet d'identifier des élèves qui montrent la maîtrise systématique de la compétence, des élèves qui montrent une maîtrise irrégulière de la compétence et des élèves qui montrent la non-maîtrise de la compétence. Pour les élèves des deux premiers cas, un contrôle va permettre de confirmer la maîtrise de la compétence ou de statuer sur cette maîtrise tandis que pour les autres, l'apprentissage est poursuivi et le contrôle s'effectuera plus tardivement.

Cette modalité pédagogique, comme les précédentes, ne peut constituer l'unique mode de faire classe. Toutes les compétences ne nécessitent pas un entraînement régulier, écrit et individuel pour être construites et ne peuvent donc être ainsi travaillées.

III. METTRE EN ŒUVRE UNE DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE : QUELQUES IDEES D'ORGANISATION AU SEIN DE L'ECOLE.

A. DIFFERENCIER A PLUSIEURS.

- Travailler à plusieurs enseignants d'une même école
- Bénéficier d'un enseignant de plus
- Collaborer avec une personne non enseignante (intervenant, AVS, parent d'élève... mais c'est l'enseignant de la classe qui s'occupe des élèves en difficultés).

B. DIFFERENCIER A L'ECHELLE DE LA SCOLARITE.

La différenciation n'est pas uniquement l'affaire d'une année scolaire. Elle doit être pensée sur l'ensemble de la scolarité, notamment pour les élèves les plus en difficultés.

1. Différenciation, progression, programmation.

Les enseignants construisent des programmations annuelles qui organisent les apprentissages, dans le respect des progressions. Régulièrement, afin de mesurer les acquis de leurs élèves, ils effectuent des évaluations. Que se passe-t-il lorsque ces évaluations révèlent qu'un élève n'a pas acquis la compétence visée ? Cette question est judicieuse car si la compétence est bien inscrite dans une progression obéissant à une logique

d'apprentissage, sa non-maîtrise ne va-t-elle pas empêcher les futures acquisitions ? C'est bien là le problème des élèves en difficulté précoce. Plus la programmation avance et plus les difficultés se cumulent, arrivant parfois à un tel décalage qu'il rend inaccessible tout nouvel apprentissage dans la discipline considérée.

La prise en compte des élèves en difficultés ne doit pas conduire à baisser le niveau à atteindre et, dans notre système éducatif au mode collectif de scolarisation, creuser les écarts n'apparaît pas comme une solution. L'ambition est vecteur de réussite. C'est donc en parallèle à cette programmation qu'il convient de mettre en place les aides nécessaires. Il est possible de mettre en place des dispositifs permettant de lier aide et progression.

Au sein de la classe, considérer l'axe de la programmation et l'axe de l'aide en parallèle peut être travaillé en réservant régulièrement dans l'emploi du temps une plage qui permette de faire le point sur les acquis et aider chaque élève.

Un autre axe à considérer dans des perspectives de différenciation est celui de la reprise. En cas de non-maîtrise constatée à un niveau supérieur, il est impérieux d'organiser une reprise de ces apprentissages. Cet axe de la reprise des notions fondamentales porte à la fois sur les notions importantes de l'année, mais aussi sur celles des années précédentes lorsque cela est nécessaire.

2. Des moments clés.

Étapes importantes, les moments clés constituent des phases durant lesquelles les transformations attendues chez l'élève sont importantes. Différencier revient alors à être particulièrement attentif à ces transformations qui sont gages de réussite future, en évaluant objectivement les difficultés rencontrées par certains élèves à s'inscrire dans ces transformations et en construisant en écho les dispositifs nécessaires pour les aider. C'est aussi s'inscrire dans la prévention.

- **Les premiers pas d'école** : L'adhésion aux premiers moments d'école conditionne pour une grande part la construction harmonieuse de la pelote de l'activité scolaire. S'il n'adhère pas au monde de l'école, ne s'y inscrit pas correctement, l'élève construit dès cette première expérience scolaire des stratégies inadaptées, compense, agit par simple mimétisme. Cette adhésion nécessite à la fois la compréhension du langage utilisé par l'enseignant et aussi une certaine connivence culturelle. La différenciation ne revient pas alors à utiliser le langage qu'il comprend, ou le sien avec ses insuffisances, mais de l'aider à construire les compétences langagières nécessaires pour comprendre et utiliser la langue normée de l'école. L'enjeu est clair : lui permettre de bénéficier des activités scolaires. Il est donc nécessaire, de façon complémentaire aux activités collectives de communication, d'introduire des moments d'apprentissage dont les objectifs seront la langue elle-même. De même l'école maternelle se doit de donner l'expérience du monde, du langage, des livres qui manquent à certains élèves. Elle doit construire chez tous les élèves l'accès à l'école par la compréhension des situations qu'elle leur propose.

- **L'entrée au CP** : C'est une rupture du mode d'enseignement qui est ici demandée aux élèves. D'une organisation très fréquente des activités en ateliers à l'école maternelle, dans des configurations le plus souvent collectives, que ce soit en regroupement ou à de grandes tables, les élèves rencontrent pour la première fois l'installation quasi exclusive à des tables individuelles, le fait de devoir rester assis une longue période. La pelote de l'activité qui commençait à être rôdée doit intégrer soudainement plusieurs dimensions nouvelles, et notamment, celles de l'utilisation de nouveaux supports (fichiers, manuels, cahier du jour...) et les premiers devoirs du soir.

- **La fin de l'école primaire** : Durant la dernière année d'école primaire, les élèves doivent être préparés à entrer au collège. Pour les élèves en difficulté, il semble préférable de privilégier l'axe de la reprise, plutôt que de tenter de voir tout le programme. L'enjeu est double. Il s'agit pour une part « d'équiper » les élèves des savoirs nécessaires pour débiter le collège dans les meilleures conditions. Mais il s'agit aussi de travailler à la réorganisation des savoirs disponibles. L'élève devra articuler les savoirs pour qu'ils se renforcent, plutôt que cumuler des savoirs indépendants.

- **Maintien et différenciation** : Le maintien se révèle très rarement un bon moyen de lutter contre les difficultés scolaires. C'est bien souvent en regard de l'ensemble de la scolarité des élèves que le maintien se révèle relativement inefficace. Un élève ayant été maintenu reste souvent en difficulté. Il est intéressant de tenir un cahier de maintien en conseil des maîtres, dans lequel seront consignés les parcours des élèves maintenus au sein de l'école, mais aussi ceux pour lesquels l'équipe a hésité avant de décider du passage. L'étude de ces cas permettra à l'équipe de se construire une culture du maintien au sein de leur école. Cette analyse éclairera les futures décisions.

Pour autant, force est de constater que le maintien correspond parfois à une nécessité et qu'il est une réalité de notre système. En ce cas, il convient de différencier pour l'élève maintenu, de tenir compte de ses différences. Comment imaginer en effet qu'il puisse refaire tout le programme de l'année ? Il maîtrise obligatoirement certaines compétences. Pour cette simple raison, il ne s'agit donc pas de recommencer comme si de rien n'était. Les dispositifs mis en œuvre doivent lui permettre de poursuivre ses apprentissages. Ils doivent donc s'appuyer sur une évaluation menée la fin de l'année précédente, évaluation pointant les difficultés et les acquis. Différencier en direction d'un élève maintenu, c'est partir de ce qu'il sait déjà pour continuer à le faire progresser.

3. Construire, organiser et utiliser les outils.

De nombreuses aides sont apportées par les outils mis à disposition lors des séances. Directement issus des manuels, d'autres fois préparés à l'avance par l'enseignant, ou parfois encore élaborés en fin de séance au moment du bilan, ces outils servent d'aide-mémoire pour réviser ou d'aide pour réaliser une tâche. Ils constituent bien souvent la trace de l'activité menée et sont en quelques sortes une mise en mots des savoirs à construire. Malgré leur importance, nous observons pourtant quotidiennement les difficultés qu'ont certains élèves à les utiliser.

Pour en faciliter cette utilisation, deux axes semblent à investir : organiser ces outils en fonction de la pelote de l'activité et y introduire une part individuelle. Individualiser les outils revient aussi à sélectionner ceux qui correspondent aux besoins de l'élève. De plus, ces outils gagnent à être des outils de cycle afin de ne pas avoir à reprendre chaque année un apprentissage lié au support.

Un outil intéressant sont les fiches de synthèse, qui peuvent être utilisées en groupe ou individuellement. Elles constituent des bases solides pour l'élaboration des outils de classe et sont de précieux repères de prise en compte des difficultés dans des perspectives de différenciation. Enfin, elles permettent de travailler les compétences liées à la mise en mots des savoirs, compétences fondamentales qui renvoient au rôle fondamental du langage dans l'élaboration des savoirs. Pouvoir mettre en mots, c'est montrer sa compréhension.