

Recommandations pour des pratiques enseignantes vigilantes à l'hétérogénéité des élèves

R1. Identifier les processus susceptibles d'accroître les différences entre élèves

Il existe dans l'enseignement des processus invisibles et non volontaires qui produisent des effets négatifs, accroissant ainsi les écarts entre élèves : l'ensemble de ces processus relève d'une « différenciation passive » qui peut se produire quand un enseignant attend des élèves (le plus souvent de façon inconsciente) quelque chose qu'il ne leur a pas enseigné (comme mettre en relation différentes situations ou informations). Par exemple, dans un exercice de mathématiques, un élève peut se référer à une situation du quotidien, alors que le professeur attend une procédure qui s'appuie sur les notions vues en cours. La réussite scolaire dépend d'un certain nombre de dispositions et d'attitudes que l'école n'enseigne pas forcément ou qu'elle ne contribue pas à développer (ce que c'est qu'écouter, comprendre un texte, respecter une consigne, argumenter ou critiquer), et dont certains élèves sont plus dépourvus que d'autres. Elle place alors involontairement ces élèves « hors-jeu » et ce processus discriminant est souvent lié à leur origine sociale. C'est donc par un enseignement d'abord collectif où les enseignants s'attachent à expliciter les attendus, à faire des liens entre les savoirs visés et les procédures possibles, à agir en médiateur entre les univers culturels des élèves et la culture de l'école, que l'on optimisera les chances de chacun d'accéder aux savoirs.

R2. Garantir des objectifs ambitieux communs à tous

Certaines stratégies de différenciation pédagogique ont des effets défavorables sur les résultats des élèves, surtout quand elles se reproduisent avec une trop grande fréquence. Ainsi, celles induisant une réduction des attentes, peuvent, à l'insu de l'enseignant, renforcer ou accroître les écarts de niveaux entre les élèves. Souvent, les situations proposées aux élèves que les enseignants considèrent en difficulté sont moins stimulantes, l'exigence s'amenuise, les sollicitations diminuent ; les élèves disposent de moins de temps pour répondre, les *feedbacks* sont moins précis ; les enseignants ont alors aussi tendance à laisser à ces élèves moins d'autonomie. Une priorité est parfois donnée à la réussite immédiate. Ce n'est pourtant pas la réussite immédiate qui prime (elle n'est pas synonyme d'apprentissage), mais les progrès des élèves.

Si l'entraînement des élèves sur des tâches à automatiser est nécessaire, on ne peut, sous prétexte de difficultés pour certains, perdre de vue les habiletés de plus haut niveau. Les enseignants doivent donc être vigilants à ne pas systématiquement simplifier ni morceler les tâches ; cela peut être de plus perçu par les élèves comme une forme supplémentaire d'iniquité de traitement. Il ne s'agit donc pas de rendre la tâche plus facile, mais de rendre l'objectif d'apprentissage plus accessible, en proposant aux élèves une palette diversifiée de manières de faire pour les atteindre. C'est à cette condition que tous les élèves accéderont aux tâches complexes. Les enseignants doivent alors veiller à mettre en œuvre des temps ponctuels de synthèse des savoirs.

R3. Prendre en compte l'hétérogénéité tout en maintenant des situations et des enjeux collectifs

La recherche montre que les élèves ont souvent davantage d'occasions d'apprendre dans une classe hétérogène. Pourtant, la gestion de l'hétérogénéité des élèves est souvent considérée par les enseignants comme une difficulté de leur métier. Face aux disparités de compétences des élèves, nombre d'enseignants pensent qu'individualiser les parcours est une solution, notamment pour faire progresser les plus faibles. Or, une différenciation trop centrée sur l'individu (sur l'individualisation des tâches) fait courir aux élèves le risque d'une rupture avec les processus collectifs d'apprentissages et augmente les écarts entre élèves. Le développement singulier a besoin du collectif, notamment à travers des échanges langagiers exigeants conduits par les enseignants pour rendre visibles les savoirs en construction. La conduite de séances collectives n'est pas contradictoire avec la prise en compte des cheminements cognitifs singuliers des élèves. Ainsi, à partir des productions des élèves, si les enseignants les classent et les hiérarchisent, de la procédure utilisée plus simple à la plus experte, alors chaque élève peut repérer où il en est. Lors de la mise en commun, il lui revient d'identifier sa procédure, et de s'appropriier une procédure proche, plus experte que la sienne. Ainsi la connexion permanente avec le collectif évite le risque de multiplier les temps d'enseignement et d'apprentissage parallèles, ce qui crée des écarts entre élèves parce que leurs expériences avec le savoir ne sont pas équivalentes. D'où la nécessité de, collectivement, désigner les connaissances qui ont été apprises, de les consigner, pour construire progressivement, tout au long de l'apprentissage, un texte de savoir. Cette phase d'institutionnalisation est essentielle.

R4. Agencer les différentes phases d'apprentissage pour viser un enseignement cohérent

L'attention aux cheminements singuliers des élèves ne doit pas conduire à un enseignement sans repères ni agencement des phases d'apprentissage collectives. Augmenter la qualité des activités collectives nécessite d'opérer des choix de situations variées et connectées entre elles, certaines prêtant à l'entraînement, d'autres à la résolution de tâches plus complexes. Or, les approches d'enseignement les plus ouvertes, laissant un trop grand degré de liberté aux élèves, ne sont pas les plus efficaces pour tous les élèves. Les enseignants doivent donc, en premier lieu, être vigilants à anticiper les obstacles didactiques potentiels que recèle une situation d'apprentissage. Ces derniers pourraient en effet activer des difficultés chez certains élèves. Il s'agit, aussi, lors de la préparation de toute séquence d'enseignement, de s'attacher à définir ce que l'on veut faire apprendre par les élèves, tout en précisant les « compétences clés », les objectifs spécifiques et les niveaux de maîtrise attendus. De même, il est important de réfléchir au choix des voies par lesquelles les élèves s'approprient progressivement des connaissances et les mémorisent. Une différenciation peut donc intervenir donc à tout moment de la séquence, selon des intentions variées :

- avant l'enseignement, pour réactiver les connaissances, pour identifier la nature de ce qui est déjà appris ou encore fragile, pour préparer la tâche en fournissant des clés d'accès vers ce qui suit ;
- pendant l'enseignement, pour soutenir l'apprentissage, pour aménager la tâche en la rendant accessible, pour évaluer le cheminement des élèves *via* une analyse des erreurs et les contenus des interactions ;
- après l'enseignement, pour exercer, pour revoir ce qui n'a pas été compris, pour vérifier l'autonomie acquise par l'élève sur les objets d'apprentissage. C'est en effet dans une pratique autonome que l'élève teste sa maîtrise des compétences.

R5. Penser un étayage (guidage) des activités des élèves, mais aussi un désétayage progressif dès que possible

Un guidage (ou étayage) par les enseignants, des activités des élèves, d'abord serré, permet d'optimiser leur action et d'accroître leurs capacités d'auto-régulation. Ils peuvent alors mieux gérer leurs propres processus d'apprentissage. Cet étayage effectué par les enseignants maintient, structure et ajuste le traitement des informations par les élèves afin d'éviter qu'ils aient à gérer seuls trop de dimensions d'une activité. Les élèves prennent ainsi conscience des propriétés fondamentales de la situation. Il peut s'agir d'aider à la sélection d'informations, à l'identification des procédures à mobiliser, à la planification des étapes de travail. Il est en revanche inutile et contre-productif d'étayer les activités d'élèves qui ont suffisamment de connaissances pour atteindre, sans aide, l'objectif pédagogique fixé.

Si le guidage (l'étayage) est à prévoir, il est d'emblée à envisager de manière temporaire, il convient en effet toujours de le réduire progressivement, c'est la phase de désétayage. C'est par la construction d'outils intellectuels internes (*via* la métacognition et l'auto-régulation) qui se substituent aux aides externes (guidage de l'enseignant) que les élèves seront capables de mobiliser d'eux-mêmes les connaissances et compétences nécessaires pour accomplir une tâche, dans son intégralité et dans sa complexité. Ils seront alors en mesure de décontextualiser les savoirs, en ne les rattachant plus à une seule situation et de catégoriser des classes de situations.

R6. Adopter des postures enseignantes variées, pour plus de réflexivité et de créativité chez les élèves

Des recherches montrent que les élèves éloignés de la culture scolaire adoptent majoritairement des postures de dépendance et de conformité à la tâche, tandis que les autres, proches de la culture scolaire, sont capables de mobiliser un éventail plus large de postures dont des postures réflexives, ludiques et créatives. Le travail des enseignants consiste alors à encourager ces élèves à élargir leur palette de postures ce qui sera possible s'ils font varier eux-mêmes leur rapport aux élèves, selon le contexte.

Quand les enseignants adoptent une posture de contrôle, cela signifie qu'ils cadrent la situation par un pilotage serré. Ils cherchent ainsi à faire avancer tout le groupe en même temps. Une variante de cette posture consiste à sur-guider, jusqu'à parfois accomplir les tâches à la place des élèves. Ces postures, quand elles sont majoritairement utilisées par les enseignants, déresponsabilisent les élèves, vis-à-vis de leur apprentissage, induisant chez eux de la passivité et leur offrant peu d'espace pour penser.

A contrario, des enseignants adoptent plus volontiers une posture d'accompagnement, c'est-à-dire une aide ponctuelle donnée en individuel ou en collectif, en fonction des obstacles rencontrés. Cette posture a des effets favorables sur les progrès des élèves. De plus, les enseignants enclins à varier leurs postures en fonction du contexte, autorisent alors les élèves à expérimenter les chemins qu'ils choisissent et donc les responsabilisent dans leur travail.

Ménager des temps conséquents à l'accompagnement en favorisant les échanges, la réflexion, rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves et de leur créativité sont des facteurs qui aident aux apprentissages.

R7. Faire expliciter par les élèves les visées de l'apprentissage et les comportements souhaités

Rompre avec une école différenciatrice (qui crée des différences), c'est rendre visibles et explicites les processus qui sous-tendent les apprentissages, mais aussi donner les moyens aux élèves d'agir sur ce qu'ils font. En cours d'activité, les élèves doivent être amenés régulièrement à expliciter leurs procédures, leurs cheminements de pensée, pour rendre objectif et saisissable ce qu'ils ont appris, en utilisant un langage adapté qui forge la pensée. C'est ce qui peut mener les élèves vers la capacité à faire seuls ce qu'ils ne savaient pas faire avant. Cette explicitation des élèves ne peut se faire sans l'accompagnement des enseignants. Des recherches montrent que cet accompagnement est efficace lorsque les enseignants :

- fournissent, par des *feedbacks*, des critères précis et explicites qui attestent de progrès chez les élèves et leurs donnent des objectifs à poursuivre ; ils réajustent ensuite régulièrement ces objectifs en concertation avec les élèves ;
- enseignent explicitement et en contexte les comportements souhaités face aux apprentissages en classe et hors de la classe.

Quelques exemples de pratiques peuvent donner des pistes de réflexion :

- Dans le dispositif de la « table d'appui » par lequel les enseignants matérialisent, dans la classe, un espace (table spécifique) d'aide, ils amènent les élèves à expliciter à voix haute leurs démarches pour les analyser. Les élèves peuvent ainsi les mesurer à celles des autres et en mesurer la pertinence ou l'efficacité au vu des objectifs d'apprentissage.
- Dans les dispositifs d'apprentissage coopératifs par regroupement en petits groupes, afin de s'assurer que les élèves sont interdépendants dans leurs buts, les enseignants demandent aux élèves (1) d'exprimer ce que les membres du groupe comprennent ; (2) de trouver les moyens de s'assurer que tous les membres du groupe sont d'accord sur une réponse commune ; (3) d'écrire une réponse commune sur la feuille de groupe.

R8. Responsabiliser davantage les élèves *via* une auto-évaluation, à divers moments des apprentissages

L'enjeu est de créer les conditions pour que les élèves formulent, avec leur(s) enseignant(s), les critères de réussite des tâches qu'ils ont à accomplir. Ils peuvent ainsi s'impliquer dans l'activité parce qu'ils sont ainsi susceptibles de :

- déceler préalablement les buts visés et envisager les ressources qu'ils doivent mobiliser pour les atteindre ;
- conscientiser les procédures qu'ils vont pouvoir activer ;
- activer les critères qui leur permettront d'évaluer le résultat obtenu.

Donner aux élèves des opportunités de régulièrement construire avec leur enseignant une grille progressive et explicite des buts visés leur donne des appuis pour repérer ce qui est essentiel dans les activités scolaires à venir et/ou dans celles qu'ils ont déjà réalisées. Ils disposent alors de moyens, en situation, pour s'auto-évaluer ce qui a des conséquences positives sur leur sentiment de compétence, donc sur leur motivation. Les élèves, surtout dans les situations où ils présentent des difficultés, doivent bénéficier d'interactions avec leur(s) enseignant(s) pour :

- qu'ils situent leurs apprentissages, sans perdre de vue l'objectif commun à tous les élèves ;
- qu'ils bénéficient d'un retour rapide sur leurs acquis et leurs erreurs, au plus près de leur activité.

R9. Identifier les obstacles que peuvent présenter des supports numériques pour ajuster le guidage et l'accompagnement des élèves

Utiliser un document numérique requiert une palette de compétences insoupçonnées : parcourir, naviguer, sélectionner un lien pertinent, construire des parcours de navigation cohérents. Ces compétences relèvent de stratégies complexes dont ne disposent pas d'emblée tous les élèves, parce que la lecture linéaire d'un texte « papier » est d'un autre ordre. Multiplier les documents, aux sources ou formats d'informations très hétérogènes a un coût cognitif important et peut désorienter des élèves car ils doivent prendre des décisions, organiser leur parcours, se représenter le document. Cette multiplication de documents peut alors s'avérer contre-productive. Autrement dit, si la présence de deux formats de présentation d'une même information accroît les possibilités de mémorisation, elle peut constituer une difficulté supplémentaire pour certains élèves.

Appréhender une ressource numérique nécessite donc de faire apprendre aux élèves des stratégies d'exploration, d'organisation et de traitement des relations entre les informations sous peine de creuser les écarts entre élèves.

L'apprentissage de ces stratégies nécessite alors une approche différenciée. Selon les élèves, il sera nécessaire, face à un document numérique :

- d'intégrer spatialement les formats d'information (texte/image, par exemple) pour favoriser le référencement mutuel des parties ;
- de mixer les informations picturales (images) et verbales (textes) pour conserver l'attention des élèves ;
- d'aider à sélectionner les informations pertinentes, mais aussi leurs relations ;
- de renforcer le guidage de l'attention par la signalisation explicite des informations pertinentes et le traitement des relations entre les informations ;
- de s'assurer que les élèves disposent déjà de connaissances qui facilitent l'intégration des formats d'information et permettent aux élèves de s'auto-réguler ;
- de proposer un guidage plus incitatif que restrictif, pour aller vers sa disparition progressive, avec l'augmentation du niveau de l'élève.

R10. Éviter les difficultés que peut générer le travail hors de la classe pour ne pas accroître les écarts entre les élèves

Au terme d'une phase d'apprentissage collective, il est nécessaire de prévoir un approfondissement individuel qui renforce les compétences des élèves, mais celui-ci ne doit pas comporter de difficultés majeures. Il s'agit ainsi de veiller que les devoirs donnés aux élèves en dehors de la classe soient à leur portée. Les enseignants privilégient alors la consolidation des apprentissages déjà effectués en classe, *via* l'automatisation et la mémorisation. Les révisions sont préalablement planifiées (hebdomadaires, mensuelles). Les enseignants précisent les critères de réussite des tâches. Ils définissent avec les élèves ce qui est à retenir et explicitent précisément que ces apprentissages sont à maîtriser en vue d'une évaluation, qu'elle soit formative ou certificative.