

WALTHER TESSARO: QUESTIONS-CLÉS DE LA DIFFÉRENCIATION

ALAIN CHAUBERT

«Différencier son enseignement afin de prendre en compte les différences entre élèves», c'était le titre de la conférence de Walther Tessaro, chargé d'enseignement à l'Université de Genève qui répondait, le 23 août 2012, à l'invitation des directions des deux établissements primaires d'Yverdon. L'orateur a interrogé les enseignants présents sur le *pourquoi, le quoi, le quand et le comment* de la différenciation.

«Investissez-vous dans la connaissance de vos élèves, en tenant compte de leurs différences, en planifiant une pédagogie ouverte aux interactions et à des outils variés aux entrées diverses, dans une logique de progression, dans des démarches qui sollicitent l'implication des élèves», c'est là en substance le message de Walther Tessaro à ses collègues enseignants.

Avec pour objectifs de lutter contre l'indifférence aux différences et de réduire les inégalités, en associant équité et efficacité, la pédagogie différenciée a pendant longtemps été liée à une *affaire de quantité*. Il s'agit aujourd'hui de ne pas seulement *faire plus*, mais de *faire autrement*, en diminuant le nombre de tâches répétitives et de devoirs supplémentaires d'élèves qui deviennent véritablement acteurs de leurs apprentissages.

«*Ne pas seulement faire plus, mais faire autrement.*»

Evidemment, la manière d'enseigner en classe ne correspond pas forcément à la conception de l'apprentissage de quelques-uns des élèves. Un décalage existe entre les spécificités didactiques, les routines ou les habitudes de l'enseignant et la manière d'apprendre ou d'accéder aux savoirs des élèves.

Aborder le *pourquoi* avant le *comment*

Selon Walther Tessaro, il est nécessaire de s'interroger en priorité sur le *pourquoi*. Cette évidence conduit l'enseignant à s'intéresser aux différences entre élèves: différences dans les profils d'apprentissage - style cognitif, motivation, rythme - et dans les cadres de vie modelés par les origines socio-culturelles, le style éducatif familial, l'appartenance socio-économique. Les différences intra et interindividuelles sont également évoquées, comme l'estime de soi en lien avec le contexte scolaire, la prise en compte des intelligences multiples, liées aux personnes, aux objets, aux symboles, et des styles d'apprentissage, le contexte familial et le parcours de l'élève. La prise en compte des différences est également à relever du côté de l'enseignant en fonction de son origine socioculturelle, de ses attentes, de ses expériences, des types de pédagogie valorisée.

Connaître ses élèves, les observer

L'orateur du jour propose *d'investir dans la connaissance des élèves*, comme personnes et comme apprenants. Il invite les enseignants à multiplier les moyens permettant d'assurer le suivi des élèves, notamment l'observation en classe, l'accueil, le dialogue à propos des apprentissages et des projets de vie. L'enseignant, connaissant mieux ses élèves, leurs fonctionnements, leurs manières d'apprendre, sera plus à même de différencier son

enseignement de façon à répondre aux spécificités de chacun.

Des différences multiples et complexes

L'enseignant est en mesure de prendre conscience des différences entre élèves dans plusieurs domaines: les styles cognitifs; les types d'intelligence; la communication; le rythme d'apprentissage; la motivation; l'estime de soi; les aspects socio-économiques et culturels; les aspects psychologiques et émotionnels; les relations famille-école. L'école, les enseignants ne peuvent pas tout gérer de cette complexité. Toutefois, l'accueil de ces facteurs multiples peut favoriser l'accès aux apprentissages pour le plus grand nombre

«*Ce qui se passe dans la tête de l'apprenant n'est pas forcément maîtrisable par l'enseignant.*»

Mais ce qui se passe dans la tête de l'apprenant n'est pas forcément maîtrisable par l'enseignant, sachant que l'élève réagit de façon différente selon le contexte (familial, scolaire, sportif...) et que l'école favorise certains types d'intelligences. Tenir compte des différences pour enseigner, c'est permettre à l'élève de s'exprimer d'une autre façon, c'est accueillir la réflexivité ou l'impulsivité, c'est s'extraire de nos interprétations pour *voir l'élève comme il est*, c'est le rendre plus indépendant. C'est aussi répondre à l'exigence de l'équité, qui demande d'assurer une progression pour chacun.

Quand différencier ?

Selon le conférencier, les moments de différenciation peuvent se situer à toutes les étapes du processus: au début d'une séquence d'enseigne-

ment-apprentissage par l'activité d'appropriation, pendant la séquence par des activités d'entraînement et de structuration, à la fin et au moment du bilan par des activités de remédiation ou d'approfondissement.

L'évaluation diagnostique, parfois peu mise en œuvre par l'enseignant, est très pertinente pour organiser la différenciation pédagogique, car elle apporte des renseignements détaillés sur les stratégies de chaque élève et permet de déterminer où en sont les élèves au démarrage d'une séquence. Au cœur de la démarche formative, les régulations sont situées tout au long du parcours d'apprentissage. Elles prennent la forme d'évaluations mutuelles au début; elles sont de nature interactive pendant la séquence, puis deviennent rétroactives et proactives dans les phases de remédiation ou d'approfondissement. A titre d'exemple, le conférencier a présenté une démarche réalisée autour d'une production initiale en français. Cette proposition didactique contient un procédé intégrant de fait la différenciation et permettant de l'organiser.

Le comment: plusieurs entrées

Tout d'abord, Walther Tessaro, empruntant à Philippe Meirieu la distinction entre *différenciation simultanée* et *successive*, met en évidence le fait que, trop souvent, la différenciation est réduite à la démarche simultanée (des activités, des fiches, un plan... utilisés en même temps) rendue parfois complexe et usante pour l'enseignant en termes de matériel et d'organisation. La différenciation successive permet de traiter un même contenu avec des approches différentes et de répondre ainsi, plus collectivement, aux besoins des élèves, chacun pouvant s'approprier une démarche qui lui convient parmi le choix proposé. Elle est également plus aisée à maîtriser pour l'enseignant.

Une deuxième entrée est associée aux *arbres de connaissances* (selon Authier et Lévy, 1998) et au *décloisonnement*. La réflexion menée dans une classe autour d'un arbre de connaissances permet une appropriation des savoirs et une distinction des maîtrises de la classe et des *feuilles* ou des *blasons* montrant ce que maîtrise chaque élève. Cet outil permet d'identifier les spécificités non seulement

pour l'enseignant, mais également pour les élèves. Il constitue une base solide pour organiser la différenciation pédagogique. Quant au décloisonnement, il offre une variante organisationnelle: la collaboration entre enseignants et la répartition des contenus dans plusieurs espaces d'une école

«*La différenciation successive permet de répondre plus collectivement aux besoins des élèves.*»

La troisième entrée est associée au *travail en groupes* et à *l'apprentissage coopératif*. La constitution des groupes (par affinité, besoin, niveau, intérêt), le degré de guidance proposé par l'enseignant appartiennent à l'offre des choix possibles.

La quatrième entrée prend en compte la *pluridisciplinarité* et la *différenciation externe ou interne* à la classe. Ici, le fait de proposer une organisation des apprentissages touchant plusieurs disciplines permet aux élèves de se raccrocher en fonction de leur intérêt propre.

La cinquième entrée propose des *modalités et outils d'organisation*. Ce sont le *plan de travail*, les *ateliers de production* (définis et organisés par les élèves, l'enseignant y joue un rôle de dépanneur) et les *postes de travail* (initiés et organisés par l'enseignant qui décide du matériel, l'élève choisit un poste, parfois tenu par l'enseignant) Cette proposition permet de dépasser le plan de travail, outil souvent privilégié de la différenciation mais réducteur. La question de la cohérence des activités listées les unes par rapport aux autres est parfois posée. La logique proposée n'est pas évidente pour les élèves, comment en effet associer des éléments décousus?

Impliquer les élèves

Dans la dernière partie de sa conférence, Walther Tessaro, au travers de nombreux exemples, propose de mettre l'accent sur l'implication des élèves. Comment, à chaque étape d'une séquence, dans l'utilisation d'un plan de travail, dans un poste de travail, favoriser une plus forte implication des élèves?

Le conférencier met en évidence cette priorité au cœur de la différenciation pédagogique. Comment l'élève va-t-il s'approprier les objectifs et les apprentissages? Comment va-t-il progresser? Ce qui reste dans le souvenir de l'élève, ce sont les activités, pas les objectifs! Le lien entre les activités, pourtant logique pour l'enseignant, n'est pas évident pour l'élève. Comment favoriser cette appropriation?

Quelques outils pour que l'élève prenne conscience de ses compétences et de ses apprentissages

Sur les *plans de travail*:

- ajout d'éléments de repérage: que faire et avec quels outils? Quand le faire? Qui peut m'aider? Quels constats? Comment je me suis organisé? mise en lien explicite des compétences ou des objectifs avec les activités;
- précision des modalités d'organisation: travail individuel, en dyade, en équipe ou travail collectif.

Pour les *postes de travail*:

- apprentissage ciblé, matériel et organisation précisés, indications liées à la progression (table d'appui avec présence de l'enseignant et étayage, travail individuel ou en dyade avec fiche de consolidation et évaluation mutuelle, travail de groupe dans une situation ouverte avec projet et choix par les élèves);
- variation des modes d'expression: remplir une fiche d'exercice ou dessiner, schématiser, manipuler ou oraliser, théâtraliser.

Planification de la différenciation dans les situations d'apprentissage, par la prise en compte de défis progressifs (situations familières, situations nouvelles, problèmes, projets), d'outils (grilles, traces), d'autres éléments (planification, tâche simple ou complexe, situation d'apprentissage).

Démarches de réflexion intégrant *l'autoévaluation* et *la métacognition*:

- grille pour l'élaboration d'un projet personnel, pour sa planification, pour l'évaluation du projet pendant et après la réalisation;
- aide-mémoire pour produire un témoignage écrit, pour réviser;

- guide de production, guide orthographique personnalisé, document de réflexion sur la résolution d'un problème.

En outre, *l'engagement dans l'activité* et *l'engagement vis-à-vis des partenaires* constituent un facteur important de l'implication de l'élève. L'engagement dans l'activité se partage entre la dimension cognitive (gestion et traitement de l'activité) et la dimension coopérative (participation, contribution, accord, désaccord). L'engagement vis-à-vis de ses camarades se rapproche des dimensions sociale (communication verbale et non verbale) et affective (climat relationnel, émotions).

Alain Chaubert

Alain Chaubert est enseignant et doyen à l'établissement primaire Edmond-Gilliard à Yverdon.

Bibliographie et powerpoint de la conférence sur www.hepl.ch/prismes

LAETICIA, 8 ANS, ÉCOLIÈRE