DIFFÉRENCIER SA PÉDAGOGIE

19 expériences pratiques

ACCOMPAGNER L'INNOVATION

CYCLES 1, 2, 3

SOUS LA DIRECTION DE
MARIE TOULLEC-THÉRY

CANOPÉ ÉDITIONS
AGIR

Sommaire

5 Introduction

1. FONDEMENTS THÉORIQUES

10 **Introduction | Différenciation pédagogique : points de vue de la recherche**

10 **Chapitre 1 | Un problème français : lutter contre les inégalités scolaires**
- 11 En quoi l'école crée-t-elle des inégalités ?

12 **Chapitre 2 | De la lutte contre les inégalités scolaires à la différenciation pédagogique**
- 12 Différenciation structurelle et différenciation pédagogique

15 **Chapitre 3 | Différencier, aider, accompagner : une palette de notions qui se côtoient et qui soulèvent des problèmes de métier**
- 15 Différencier et aider
- 16 De quels leviers peut encore se saisir un enseignant ?
- 16 Différencier et accompagner
- 16 Différencier, quels en sont les limites, les risques ?

18 **Chapitre 4 | Ce que documentent les résultats de recherche à propos de la différenciation pédagogique**
- 18 Différenciation pédagogique dans la classe et actions professorales
- 22 Différenciation pédagogique et dimensions coopératives

25 **Chapitre 5 | Les dispositifs qui soutiennent une différenciation pédagogique**

28 **Chapitre 6 | Les 19 expériences pratiques de différenciation présentées dans cet ouvrage**

2. FICHES PÉDAGOGIQUES

30 **Thématique 1 | Coopération et tutorat**

31 Fiche 1 | Trois semaines pour apprendre à coopérer

38 Fiche 2 | Aménager sa classe pour faciliter la coopération

42 Fiche 3 | La coopération pour une différenciation intégrée aux apprentissages

48 Fiche 4 | Travail de groupe pour une différenciation positive et valorisante

53 Fiche 5 | Aider les élèves à s'engager dans les apprentissages grâce à la coopération

57 Fiche 6 | Coopération et tutorat pour agir sur le climat de classe

62 Fiche 7 | La coopération pour développer la communication entre élèves primo-arrivants

66 Fiche 8 | Faire une dictée en coopérant

70 Fiche 9 | Lecture partagée : le tutorat au service de la différenciation

74 Fiche 10 | La grammaire coopérative

78 **Thématique 2 | Explicitation et ajustements de postures**

79 Fiche 11 | Comment faciliter la résolution de tâches complexes par l'explicitation ?

86 Fiche 12 | Faire expliciter en situation de tutorat pour adapter son enseignement à chacun

89 Fiche 13 | L'explicitation pour engager dans un projet de production audiovisuelle

94 Fiche 14 | L'explicitation pour mieux différencier son enseignement en atelier dirigé d'écriture

98 Fiche 15 | La dictée négociée : expliciter pour mieux orthographier

102 Fiche 16 | Trois niveaux d'explicitation en atelier dirigé d'écriture

106 **Thématique 3 | Table d'appui**

107 Fiche 17 | Plan de travail et table d'appui pour un enseignement différencié

114 Fiche 18 | Différencier avec la table d'appui pendant l'enseignement

117 Fiche 19 | La table d'appui pour résoudre une situation-problème en trois temps

124 Bibliographie

Introduction

Auteure
Brigitte Courbet-Manet
Directrice territoriale Grand Est – Réseau Canopé
Inspectrice d'Académie
—

LE FRUIT D'UN NOUVEAU MODÈLE DE FORMATION

Cet ouvrage est le point d'orgue d'un projet de *Formation-Action-Recherche-Production*.

Cette qualification cumulative est certes quelque peu lourde, mais elle présente l'avantage de dire *tout* de ce projet, et en particulier de mettre en avant cette alternance des temps, celui de la pratique, du partage, de la formation, de la rencontre avec des chercheurs et celui de l'écriture.
Ce projet est né de la volonté du Cnesco de donner une suite aux recommandations issues des conférences de consensus. Réseau Canopé a été le partenaire privilégié de ce projet, rendu possible par le soutien des trois Rectorats du Grand Est.
L'ambition était d'accompagner des groupes d'enseignants volontaires dans l'appropriation des préconisations issues de la recherche, en permettant une mutualisation de pratiques et une approche collaborative des problématiques professionnelles abordées.

LA PRODUCTION, LA VISÉE DU PROJET

Le point de départ consiste à rassembler des enseignants volontaires autour d'une problématique professionnelle partagée, en vue de produire un écrit, récit de pratiques, destiné à être diffusé à d'autres, à des pairs qui n'auront pas participé au projet[1].

Comme dans la pédagogie de projet, la visée d'un produit fini contribue à mettre le groupe en mouvement et en tension ; elle invite également à faire corps et c'est là une étape nécessaire. Elle est aussi prétexte pour passer très vite à l'écriture, dont on s'aperçoit qu'elle reste encore un objet de résistance pour une large majorité d'enseignants.
Pour mener à bien ce travail de partage, d'échanges entre pairs, cette alternance de temps réflexifs et de temps d'expérimentation en classe, chaque équipe a été accompagnée par des médiateurs de Réseau Canopé, tiers extérieurs à leur environnement d'exercice, formés à la posture d'accompagnement, à l'analyse de pratique, aux techniques du co-design[2] et de stimulation d'intelligence collective.

Et progressivement, l'accompagnement met l'accent sur le processus à l'œuvre, sur les conditions méthodologiques, davantage que sur la production finalisée.
Le cheminement devient alors un objet de partage entre pairs, une matière vivante où les hésitations, les tâtonnements, les doutes sont rendus visibles et les erreurs porteuses de connaissance, un véritable levier de développement professionnel.

1 Voir également une autre forme de production, deux dossiers immersifs en ligne, suite à deux autres projets de formation-action dans les académies de Nancy-Metz et de Reims : www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/mutualiser.html.

2 La pensée design, qui promeut une posture de confiance, d'empathie, de générosité, de croyance en l'intelligence collective, est un état d'esprit, auquel s'ajoute une méthode qui guide l'innovation.

LE DISPOSITIF, UNE DÉMARCHE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Un collectif d'acteurs. Dans un tel projet, il est essentiel qu'autour des praticiens de terrain engagés dans le projet et de leurs accompagnants, soit embarquée une communauté éducative élargie : d'autres professionnels de réseau Canopé, des cadres des trois rectorats, l'équipe du Cnesco et des chercheures (Dominique Bucheton, Alexia Forget, Céline Buchs, Marie Toullec-Théry).
L'équilibre est systémique entre tous les partenaires, chacun étant reconnu et respecté dans ses rôles et compétences : cadrage et pilotage, accompagnement, pratique et analyse réflexive, travail éditorial, chacun s'engageant à des niveaux différents.
L'objectif partagé de la communauté est la réussite de tous les élèves.

Un temps long. L'inscription dans la durée, de l'ordre de deux années scolaires (entre la naissance du projet et la finalisation de la production écrite), est indispensable pour offrir une véritable alternance des temps et permettre la maturation nécessaire à la transmission de l'expérience.

Des accompagnateurs. Comme les élèves, les enseignants ont besoin d'accompagnement, et notamment de la présence d'amis critiques, formés à l'écoute bienveillante mais aussi à l'analyse de pratique. C'est bien là le rôle des médiateurs Canopé que de faciliter le partage entre pairs, l'accès à des ressources documentées, la mise en lien avec la recherche et le soutien à l'écriture.

Des chercheurs. Si le passage par l'écriture fut quelque peu résistant, la rencontre avec les quatre chercheures de la conférence de consensus fut considérée par les équipes comme une véritable plus-value. Suffisamment rare dans leur parcours, cette confrontation directe à la recherche fut vécue par les enseignants d'abord comme un témoignage de reconnaissance, signe de la valeur de leur travail de praticiens, mais surtout comme un moyen d'accéder plus facilement aux travaux de recherche, auxquels les enseignants ont assez peu l'habitude de se référer, le discours scientifique ne s'articulant que trop imparfaitement aux questions pratiques qu'ils se posent. Les échanges avec le chercheur, en présentiel ou en visio, ont eu le mérite d'apporter des réponses directes, visant à éclairer des situations complexes, ou à répondre à des problématiques professionnelles « en acte » ; le plus souvent, d'ailleurs, les réponses étaient co-construites par les enseignants eux-mêmes, éclairés, confortés, réassurés par les paroles du chercheur.

Une production. L'objectif de production est indispensable à la dynamique recherchée. Produire pour transmettre, là est l'enjeu. Or transmettre à autrui ce que l'on fait au quotidien au sein de sa classe n'est pas chose aisée. C'est exposer sa pratique professionnelle et donc s'exposer au regard, parfois au jugement d'autrui. Mais dans le même temps, c'est vouloir partager avec les autres, vouloir cheminer avec eux, accepter le questionnement voire la controverse. Cette mise en tension paradoxale – se sentir suffisamment armé pour donner à voir ce que l'on fait et en même temps douter pour soumettre à la question ce que l'on fait – est particulièrement porteuse pour entrer dans une démarche, puis une posture réflexive.

La production éditoriale, qu'elle soit imprimée ou en ligne, avec son cadre d'écriture, ses contraintes, inscrites dans la dynamique réflexive du projet, interroge d'emblée le type de récit à livrer.
L'originalité de l'ouvrage vient du fait qu'il n'est pas une compilation de « fiches modèles », résultant d'une réalité aseptisée mais qu'il vise plutôt une transcription de l'expérience, issue de ce va-et-vient entre *action-réflexion collective-recherche*, et donc nourrie de l'essentiel, à savoir les tâtonnements, les hésitations, les cafouillages de la pratique telle qu'elle s'exerce dans le réel.

« Oser les [les errements] dire, c'est reconnaitre qu'ils font partie de notre métier, de notre quotidien, c'est accepter de les partager avec les autres pour mieux les dépasser, c'est considérer qu'ils sont porteurs de connaissance. » [3]

C'est cela qui a été partagé au sein du groupe pendant deux ans, et c'est cela que les auteurs veulent partager avec leurs lecteurs : leurs incertitudes, leurs tentatives infructueuses, et enfin leurs choix devenus éclairés, explicités et assumés, grâce aux chercheurs dont le rôle a été de les inviter à un « pas de côté », utile pour éclairer les difficultés rencontrées et mieux comprendre les leviers de leurs réussites.

Car si derrière la notion de différenciation pédagogique se cache une multiplicité de pratiques et de dispositifs pertinents pour faire face à l'hétérogénéité dans les classes, la conférence de consensus a montré que certaines conditions sont indispensables pour que ces pratiques et ces dispositifs soient efficaces.

C'est donc en croisant les résultats de la recherche et les savoirs issus de la pratique, que les acteurs du projet ont pu cheminer jusqu'à cette production partagée.

3 Fabienne Federini – Sociologue - Adjointe au chef de bureau Politique de l'éducation prioritaire, ministère de l'Éducation nationale.

FONDEMENTS THÉORIQUES

Marie Toullec-Théry,
Maitresse de conférences en didactique comparée,
CREN, université de Nantes et Inspé

CHAPITRE 6

Les 19 expériences pratiques de différenciation présentées dans cet ouvrage

Les expériences pratiques de différenciation proposées en deuxième partie de cet ouvrage sont issues d'une formation-action. Celle-ci est née de la volonté du Cnesco de donner une suite aux recommandations issues de la conférence de consensus sur la différenciation en 2017[6]. Elle a ensuite été menée par Réseau Canopé, qui a ainsi accompagné, durant deux ans, 22 enseignants, majoritairement du premier degré. L'enjeu était double. Il consistait à expérimenter en classe les recommandations pour élucider ce qui faisait différenciation pédagogique dans leurs pratiques, mais aussi à rédiger le récit de cette expérimentation, tout en veillant à ce que cette pratique de classe demeure transférable.

C'est pourquoi chacune des 19 fiches pédagogiques présentées plus loin a été structurée de façon à présenter à la fois le récit de la mise en place de l'expérimentation en classe, avec ses difficultés et ses réussites, mais également une description de la pratique de différenciation choisie dans son plein aboutissement, à la fin des deux années d'expérimentation.

D'emblée, les enseignants ont accordé leur préférence à certains champs de pratiques qu'ils exploraient déjà ou avaient envie d'explorer. Ils se sont concentrés sur les recommandations suivantes, issues de la conférence de consensus de 2017 :
- R3 – Prendre en compte l'hétérogénéité tout en maintenant des situations et des enjeux collectifs.
- R6 – Adopter des postures enseignantes variées, pour plus de réflexivité et de créativité chez les élèves.
- R7 – Faire expliciter par les élèves les visées de l'apprentissage et les comportements souhaités.
- R8 – Responsabiliser davantage les élèves via une auto-évaluation, à divers moments des apprentissages.
- R11 – Varier l'organisation des modalités de travail pour mieux accompagner les élèves.
- R13 – Faire coopérer les élèves pour favoriser l'acquisition de savoirs et de compétences relationnelles.
- R14 – Regrouper temporairement un petit nombre d'élèves autour d'un même besoin.
- R15 – Organiser un tutorat entre élèves pour que l'élève tuteur et l'élève tutoré en bénéficient.

Trois « groupes d'intérêts » ont ainsi émergé autour des organisations pédagogiques mettant en jeu :
- Des pratiques de coopération et de tutorat.
- Des pratiques d'explicitation, facilitées par les changements de posture des enseignants durant la séance.
- La mise en place de la table d'appui.

Le format de la formation-action permettant aux enseignants, même de niveaux de classe différents, de collaborer pour expérimenter à plusieurs les mêmes organisations ou modalités de différenciation, certains ont choisi de rédiger ensemble une seule fiche pédagogique. D'autres, la majorité, ont privilégié l'écriture individuelle.
Si les dimensions travaillées sont plurielles, il y a des points communs à toutes ces expériences. Toutes les situations pédagogiques présentées impliquent un travail de groupe, de l'aide, de l'entraide ou du tutorat. Toutes ces pratiques attestent que la coopération dégage du temps à l'enseignant pour observer les compétences et les attitudes de ses élèves, ce qui mènera vers une différenciation de l'enseignement par la suite. On retrouve aussi partout des pratiques qui permettent l'accès à la « boite noire » des élèves, condition de la différenciation. Certaines de ces fiches décrivent une différenciation immédiate (comme avec la table d'appui), d'autres en aval de la séance (sur un versant de remédiation).

Les fiches pédagogiques qui sont à présent données à lire ne se veulent en aucun cas modélisantes. Sont ici racontées et décrites des mises en œuvre concrètes de pratiques et de dispositifs de différenciation.

6 PDF Recommandations du Cnesco : www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifferenciation_recommandations.pdf.
Voir également les recommandations en ligne : www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/recommandations/ .

FICHES PÉDAGOGIQUES

THÉMATIQUE 1

Coopération et tutorat

Auteure
Marie Toullec-Théry

Les enseignants qui ont participé à l'expérimentation ont, pour un bon nombre, pensé la différenciation pédagogique sous l'angle de la coopération et du tutorat. Il s'agissait ainsi, pour eux, de rompre avec un enseignement où l'enseignant occupe une place haute, où il est celui qui dit, questionne, explique, fait avancer le temps des apprentissages…

Ces enseignants mettent en avant, dans les expériences qu'ils présentent, **qu'il ne suffit pas d'enseigner pour que les élèves apprennent**.

Mieux aider les élèves à progresser, faciliter leurs apprentissages, nécessite, selon eux, une aide (d'un élève vers un ou plusieurs autres) ou une entraide (les élèves entre eux où l'« union fait la force »). Il s'agit alors de faire agir et/ou interagir les pairs afin qu'ils mettent à disposition des autres des savoirs. La coopération provoque ainsi la modification de la posture des enseignants et des élèves. Ces derniers gagnent en responsabilité. Coopérer permet l'apaisement du climat de classe via l'apparition de réflexes d'aide ou d'entraide entre les élèves. Ils deviennent en effet des ressources, dans un mode de diffusion coopératif des savoirs (et non plus compétitif) susceptible de les engager plus intensément dans les apprentissages.

Les expériences menées par les enseignants impliqués dans cet ouvrage présentent des dispositifs qui prennent en compte diverses organisations. Ces enseignants soulèvent ainsi des questions d'ordre pédagogique :

Quelles dispositions de classe facilitent la mise en coopération de sa classe ?

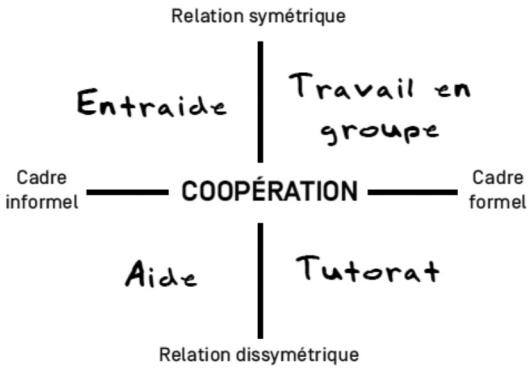
Si les agencements spatiaux ne sont pas anticipés, alors ce travail coopératif ne voit en effet pas ou peu le jour (nous y reviendrons avec la table d'appui).

Comment choisir les élèves pour constituer les groupes ?

Plusieurs façons de faire existent pour favoriser la coopération. En effet, il ne s'agit pas d'étiqueter les élèves en composant des groupes pérennes. Il est possible, par exemple, de constituer les groupes en tirant les appariements au hasard ou, au contraire, en composant des groupes par affinités, ou encore en repérant des élèves qui rencontrent un obstacle comparable. Ces groupes sont composés provisoirement, selon les besoins de la situation et selon ce que l'on veut faire apprendre aux élèves.

Le tutorat est une autre forme d'aide envisagée, où un élève plus avancé et formé interagit avec un élève moins avancé. Il ne s'agit pas de toujours impliquer les mêmes élèves en tant que tuteurs, chaque élève dans la classe peut prendre ce rôle sur un point particulier d'un domaine disciplinaire qu'il maitrise.

Diverses modalités de travail coopératif sont possibles, comme l'atteste le schéma ci-après (Connac, Sylvain, *La coopération entre élèves*, Canopé Éditions, Chasseneuil-du-Poitou, 2017, p. 41). Les expériences rapportées par les enseignants reprennent ces formats.



Si dans ces modes de travail, l'enseignant prend, en classe, une place plus en retrait, il n'est pas inexistant. Il reste véritablement garant du savoir et des moyens mis à disposition des élèves pour y parvenir.

En effet, il ne suffit pas de placer les élèves en groupe pour qu'ils apprennent, pour que l'œuvre soit collective.

La situation proposée aux élèves doit assurément être solide, rigoureuse, et les objectifs clarifiés. Elle doit nécessiter de travailler à plusieurs. Faire coopérer les élèves permet alors à l'enseignant, par l'observation des interactions, de recueillir des informations sur leur niveau de compétences.

Il ne suffit pas non plus de placer les élèves en groupe pour qu'il existe une différenciation pédagogique systématique.

Cette différenciation pédagogique est à penser **en amont**, lorsque l'enseignant prépare la situation d'apprentissage. Les élèves exécutent-ils tous les mêmes tâches ? Comment est-ce que je répartis les tâches, selon quels critères ? Quelles aides différenciées est-ce que j'anticipe pour que chacun puisse participer à l'activité ?

La coopération amène à une différenciation qui peut alors être effective **en aval**. Après l'observation des interactions dans ce groupe, quelles activités différenciées penser pour que cet élève-là progresse ?

Comment est-ce que je donne les moyens à chaque élève pour qu'il s'engage dans son **auto-évaluation**, pour qu'il puisse établir ses progrès et savoir comment faire pour franchir certains obstacles encore présents ? Cette activité d'auto-évaluation va bien au-delà d'une simple auto-correction qui dit seulement si le résultat est bon ou non.

Toutes les questions posées par les enseignants contribuent à faire en sorte que la coopération rime avec personnalisation des apprentissages et différenciation des parcours des élèves.

Par la disposition retenue, je me rends compte que je laisse davantage de place à la parole des élèves. Elle me permet de les découvrir sous un autre angle, de voir émerger des compétences insoupçonnées et d'évaluer les besoins de différenciation pédagogique. Cela leur permet aussi de gagner en confiance et favorise l'installation d'un climat de classe plus serein.

Je pense ainsi que l'on peut adopter cette disposition dès les premières semaines de classe, lorsque l'on arrive à cerner les élèves. Il convient alors de leur en parler afin de leur expliciter la façon de travailler et de mettre en place un cadre rigoureux pour que la différenciation pédagogique, à travers la coopération, se passe dans un climat serein et que la salle de classe ne devienne pas « la place du marché ».

Entrer dans une telle démarche n'a pas été de toute évidence car cela m'a demandé de me remettre en cause, d'accepter de lâcher prise. Au début, c'est l'angoisse qui a prédominé parce qu'il m'a fallu jongler entre les phases de travail individuel et de travail collectif, mais, au fur et à mesure, j'ai éprouvé une satisfaction à voir les élèves œuvrer pour réussir. Les semaines passant, je me suis senti plus à l'aise.

Dans l'optique de préparer les élèves à coopérer, il est donc avant tout important de bien réfléchir à l'espace d'apprentissage. Il doit être un lieu d'épanouissement personnel dans lequel l'élève peut se construire individuellement mais aussi dans un cadre collectif. Le cheminement est long mais il vaut la peine d'être vécu. Je n'en suis qu'au début, mais le peu que j'ai déjà pu observer me donne envie d'aller plus loin.

FICHE 3

La coopération pour une différenciation intégrée aux apprentissages

Magali Lehr | CE2, CM1, CM2 | Toutes disciplines

AXES ET RECOMMANDATIONS DU CNESCO TRAVAILLÉS

– R11 – Varier l'organisation des modalités de travail pour mieux accompagner les élèves.
– R13 – Faire coopérer les élèves pour favoriser l'acquisition de savoirs et de compétences relationnelles.
– R14 – Regrouper temporairement un petit nombre d'élèves autour d'un même besoin.
– R15 – Organiser un tutorat entre élèves pour que l'élève tuteur et l'élève tutoré en bénéficient.

OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Conduire l'élève à s'engager dans une dynamique personnelle d'apprentissage et à prendre conscience de ses besoins grâce aux compétences de coopération développées ; mettre en place des dispositifs de différenciation puis d'auto-évaluation pour permettre à l'élève de prendre conscience de ses progrès dans le cadre de la coopération.

ORGANISATION ADOPTÉE

Aide, entraide et tutorat.

COMPÉTENCES ET CONNAISSANCES TRAVAILLÉES

Coopérer en classe, s'investir dans son propre parcours et dans l'hétérogénéité du groupe, devenir acteur de ses apprentissages, prendre conscience de ses besoins et de ses progrès.

LE CADRE DU PROJET : CONTEXTE ET HISTORIQUE

Enseignante en cours triple, je pratiquais une différenciation qui me semblait stérile et stigmatisante. Les compétences travaillées n'étaient pas réinvesties. Les problèmes de motivation et de discipline des élèves s'accroissaient.
J'avais instauré des règles de vie sous forme d'un permis à points ; un conseil de coopération et l'utilisation des messages clairs ont amélioré le climat scolaire. En revanche, l'hétérogénéité, la différenciation et l'évaluation restaient un problème.

J'espérais mieux différencier les activités grâce aux recommandations choisies. Je voulais que chaque élève s'investisse davantage dans son propre parcours, dans l'hétérogénéité du groupe.
En intégrant des dispositifs de coopération à la démarche d'apprentissage, j'ai permis à l'élève de prendre conscience de ses besoins et de ses progrès. J'ai alors quitté la posture frontale et ai gagné en mobilité et en disponibilité. Ma connaissance des besoins et progrès de chacun s'est affinée. J'ai pu mesurer l'efficacité du dispositif et l'adapter.
La différenciation que j'ai peu à peu mise en place ne venait pas s'ajouter artificiellement, mais elle s'intégrait aux apprentissages grâce à la coopération. L'évaluation devenait majoritairement auto-évaluation et prenait la forme d'un contrôle continu. J'espérais une amélioration du climat scolaire et un effet démultiplicateur des compétences acquises par une connaissance fine, par chacun, de ses besoins et de ses progrès. Les résultats des élèves en 6e seraient l'indicateur de la réussite du projet coopératif au service de la différenciation.

RÉCIT DE LA MISE EN ŒUVRE

Si mes tentatives pour améliorer le climat scolaire avaient porté leurs fruits, je restais cependant peu satisfaite de ma gestion de l'hétérogénéité et de la différenciation. Malgré mes efforts, les résultats des évaluations étaient décevants. Les compétences acquises restaient fragiles et pas ou peu réinvesties. Certes, je cochais dans ma programmation annuelle les compétences travaillées les unes après les autres, mais j'avais le sentiment que ce n'était pas suffisant ; en tout cas pas pour tous les élèves. Il m'a d'abord fallu accepter de devoir avancer par étapes et de prendre le temps nécessaire.
J'ai commencé par développer et consolider tous les aspects du vivre-ensemble en disposant ma classe en ilots. Cet aménagement de l'espace a entrainé une profonde modification de la gestion des mouvements, des relations entre pairs et du niveau sonore qu'il a fallu réglementer lors des conseils de coopération ou des feedbacks [2].
L'agenda coopératif édité par l'OCCE [3] m'a fourni de nombreux outils pour démarrer et faire vivre la coopération dans la classe. Après un trimestre d'utilisation, j'en ai réduit puis abandonné l'utilisation car il était « chronophage » et prenait le pas sur le temps consacré aux mathématiques et au français.
Au début, la coopération au sein des ilots a été difficile à gérer pour certains élèves à tempérament individualiste. De même, ceux qui ne respectaient pas les règles étaient rappelés à l'ordre par les membres de l'ilot. Le chemin de la coopération a été dur pour ces élèves. Je leur permettais de s'isoler quand ils le souhaitaient. Ils l'ont fait de temps à autre, mais sont finalement vite revenus dans le groupe classe. La majorité des élèves a pris le chemin de la coopération avec enthousiasme.
Les journées de classe s'en sont trouvées considérablement enrichies et égayées. Souvent, les élèves ont été étonnés que la demi-journée soit passée aussi vite. Ils auraient volontiers poursuivi les activités en cours. La parole se libérait, les élèves devenaient acteurs de leurs apprentissages, les bonnes idées fusaient.
J'ai alors pu commencer l'expérimentation de la coopération au service de la différenciation à l'aide de manuels dont la construction par niveaux d'exercices me permettait de varier les demandes dans une même compétence travaillée.

DESCRIPTIF DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Les conditions pour installer la coopération

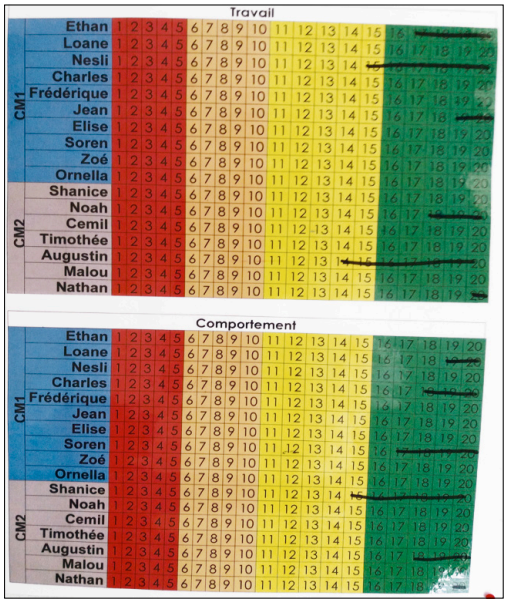
Un travail approfondi autour du vivre-ensemble est une condition nécessaire à la différenciation par la coopération. L'enseignant établit des règles de vie, par élève et par ilot, composées d'un système de points acquis ou perdus, comme les deux illustrations ci-après en donnent un exemple.
L'enseignant met également en place le conseil de coopération [4], les feedbacks réguliers et l'élection de médiateurs [5] qui régulent les relations. Enfin, il prévoit un affichage dédié pour garder une trace des décisions, comme sur l'illustration ci-après. Telles sont les fondations solides de la vie d'une classe qui peut entrer en coopération.

2 Échanges brefs et moins formels que le conseil de coopération.
3 www.occe.coop/agenda/.
4 www.occe.coop/~ad01/spip.php?article169.
5 www.occe.coop/~ad82/spip.php?article142.

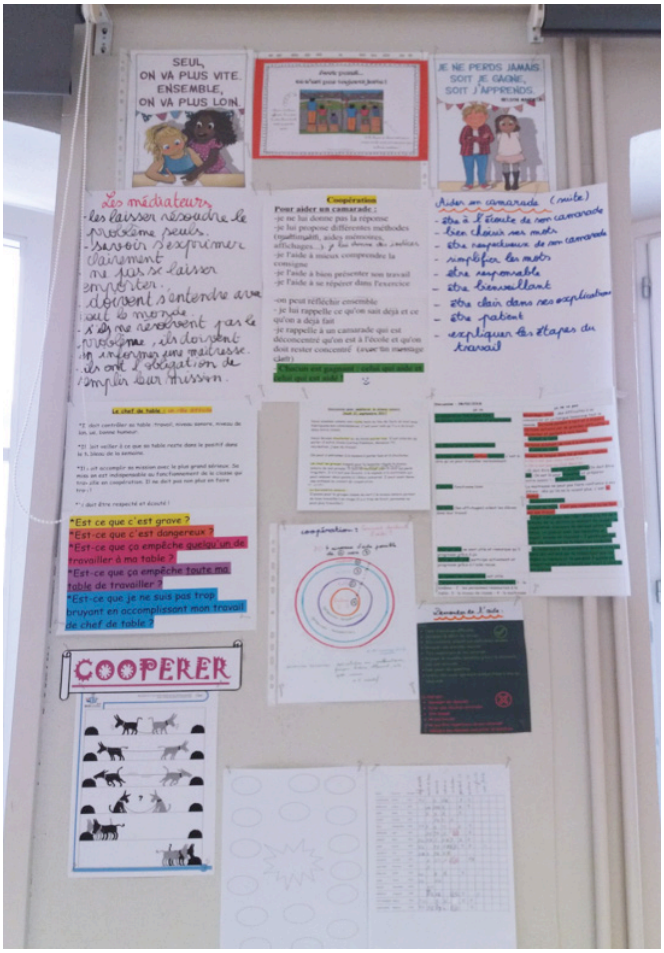
La salle de classe est partagée en trois secteurs géographiques : un secteur est dédié aux ilots des CE2, un autre aux ilots des CM1 et un troisième accueille les ilots des CM2. Un ilot est un groupe de travail qui ne doit pas dépasser quatre élèves, sans quoi il y a un risque de dilution de l'attention qui conduit certains élèves à prendre toute la place et d'autres à s'effacer.
Dans chaque ilot, les élèves sont placés par l'enseignant de façon hétérogène en fonction de leurs points forts et de leurs points faibles, de leur degré de compétences, mais également d'autres facteurs : taille, préférence manuelle (gauchers ou droitiers), sexe, tempérament, centres d'intérêt, affinités. Les élèves sont mobiles autour de leur ilot et dans la classe. Un élève d'un niveau de classe peut aller chercher de l'aide auprès de n'importe quel autre élève dans la classe. Des CM1 peuvent ainsi aller chercher de l'aide auprès de CM2, comme de CE2. Les changements de place sont fréquents car les relations sociales sont amplifiées. L'équilibre de la coopération est fragile et exige de la souplesse. Un élève peut changer d'ilot soit parce qu'il l'a demandé, soit parce que cela a été imposé par l'enseignant dans l'intérêt collectif. Un « chef de table » est nommé chaque semaine pour gérer son ilot. Son rôle est décrit sur une affiche accrochée dans la classe, sur le mur dédié à la coopération.

Quelle différenciation au quotidien ?

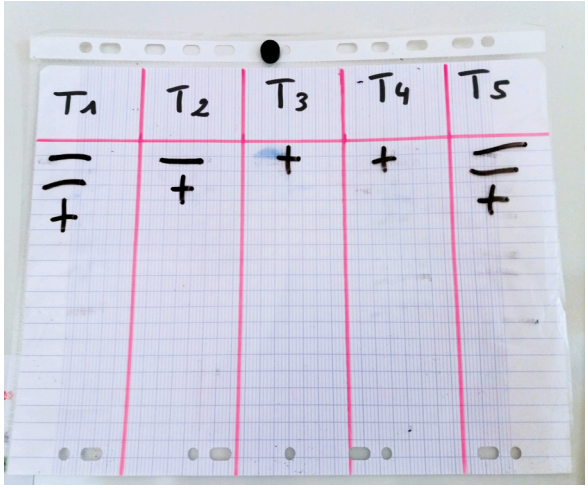
Toutes les étapes de la démarche d'apprentissage peuvent faire l'objet d'un travail différencié en coopération. Les modalités de la différenciation et de la coopération font partie de la démarche d'apprentissage et sont pensées dans la construction de la séquence et de la séance. Elles sont écrites dans le cahier-journal élaboré par l'enseignant. Des modifications en cours de travail peuvent être apportées à la demande de l'élève, d'un groupe, de l'ilot ou de l'enseignant si nécessaire.



Règles de vie : tableau hebdomadaire des points perdus en fonction des infractions aux règles de la classe.
© Magali Lehr



Affichage dédié à la coopération.
© Magali Lehr



Système de points bonus-malus en fonction du comportement général de l'îlot (niveau sonore et ambiance de travail).
© Magali Lehr

© Magali Lehr

Le « time timer » est accroché au-dessus de l'ordinateur.
© Magali Lehr

Pour mon cours triple, j'ai par exemple mis en place au quotidien une différenciation sur trois niveaux : chaque élève travaille la même compétence tout en pouvant naviguer dans les trois niveaux. Les manuels que je choisis comportent ainsi trois niveaux d'exercices : un élève qui a des difficultés fera un exercice de niveau 1 tandis qu'un élève qui a des facilités fera, lui, un exercice de niveau 3. Mais cet élève peut également, un jour de mauvaise forme, faire un exercice de niveau 1 sans être stigmatisé. Il est possible de faire tous les exercices, mais ce n'est pas un critère de réussite. La navigation dans ce système de trois niveaux se fait donc « dans tous les sens », à la demande de l'élève ou de l'enseignant, et permet une différenciation adaptée à chaque élève.

La coopération au service de la différenciation : aide, entraide et collaboration

La différenciation par niveaux d'exercices n'empêche pas que certains élèves puissent avoir des difficultés à faire le travail demandé et puissent, par exemple, rester coincés dans une étape non comprise (consigne trop complexe ou mal comprise…). Et l'enseignant n'est pas toujours disponible pour apporter une réponse immédiate.
C'est là qu'interviennent la coopération et ses différents dispositifs : l'aide (travailler seul avec l'appui des autres), dont le tutorat est une version renforcée, l'entraide (travailler ensemble) et la collaboration (travailler chacun pour sa part dans un projet commun). Ces dispositifs ont été expérimentés et validés lors des conseils de coopération ou des « feedbacks ». Leur fonctionnement est affiché sur le mur dédié à la coopération.
Il existe quatre degrés d'aide :
– un binôme qui peut être un voisin direct ou un autre camarade choisi par hasard ou par affinité,
– un camarade dans l'ilot (son groupe de tables),
– un camarade dans son niveau de classe,
– l'enseignant.
Un outil peut être affiché pour aider à choisir son binôme, comme ci-dessous. L'élève peut changer de binôme à chaque nouvelle activité.
Les élèves ne s'adressent à l'enseignant qu'en dernier recours, après avoir cherché des solutions de façon autonome au travers des quatre degrés d'aide prévus. Ceux-ci sont symbolisés sur une affiche collée au mur dédié à la coopération, comme le montre l'illustration ci-dessous.

Parmi les nombreuses pratiques coopératives de ma classe, j'ai choisi un dispositif d'aide, un dispositif d'entraide et un exemple de tutorat qui favorisent la différenciation :
– un dispositif d'aide lors de l'auto-évaluation ;
– une entraide pour apprendre les tables de multiplication ;
– une aide renforcée sous la forme d'un tutorat.

Un outil pour faciliter le choix de son binôme.
© Magali Lehr

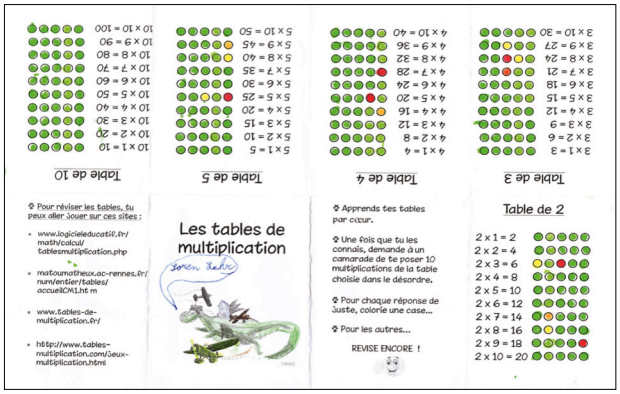
Les quatre degrés d'aide. Le niveau 2 (« table ») désigne l'îlot.
© Magali Lehr

Un exemple d'aide lors d'une auto-évaluation

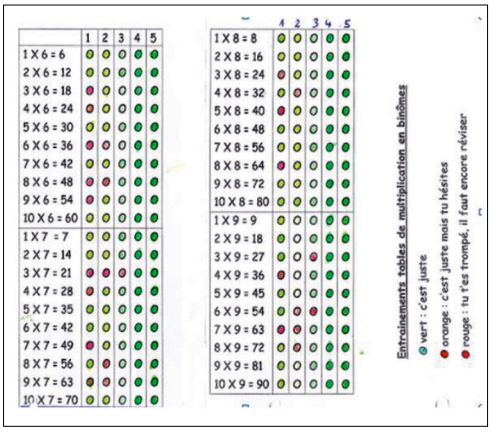
Une dictée flash (d'une ou deux phrases) est lue par l'enseignant ou par un élève. Elle est différenciée : les élèves de CE2 écrivent une phrase au lieu de deux, ou encore certains élèves plus en difficulté écrivent leur dictée à l'ordinateur. Une fois que chacun a écrit la dictée, elle est analysée oralement et collectivement au tableau. L'enseignant valide ou non les réponses orales des élèves en les conduisant à argumenter leurs réponses et à trouver eux-mêmes les solutions. Ensuite, chacun s'autocorrige au stylo vert, puis chaque élève échange alors son cahier avec un membre de son ilot pour faire valider son autocorrection. S'il reste des erreurs, le camarade le signale et apporte son aide. Ensuite, l'élève s'auto-évalue par une appréciation (très bien, bien, assez bien, à revoir).
L'enseignant valide rapidement la correction pour les élèves qui n'ont pas de besoins particuliers en circulant entre les ilots. Il peut interagir directement avec un élève. Il prend des notes et enregistre finement les besoins et les progrès de chacun. Ainsi, il effectue un contrôle continu des compétences qui lui permet de faire l'économie de la plupart des séances d'évaluations sommatives au profit d'une amélioration de la qualité et de la variété des situations d'apprentissage. Il peut alors passer plus de temps à analyser les difficultés des élèves à besoins particuliers et à améliorer ou repenser les dispositifs de coopération et de différenciation après la classe.

Un exemple d'entraide pour apprendre ses tables de multiplication

Afin de consolider la connaissance des tables de multiplication, un dispositif d'entraide est proposé aux élèves sur cinq séances. Durant chaque séance, des binômes s'interrogent à tour de rôle. L'élève qui interroge se réfère à la feuille reproduite ci-dessous.



L'outil de référence pour interroger son binôme sur les tables de multiplication.
© DR



Un extrait du document de référence, pour les tables de 6 à 10.
© DR

À chaque fois que son binôme donne une réponse, l'élève qui interroge colorie les pastilles selon trois couleurs : vert (réponse juste et rapide), orange (réponse juste mais lente), rouge (réponse fausse).
Une colonne correspond à une séance de travail de 15 minutes (utilisation du *time timer*)[6]. L'objectif est qu'au fil des 5 séances, les pastilles deviennent toutes vertes. Le travail est différencié dans la mesure où chaque binôme avance à son rythme et organise sa propre progression. Les binômes peuvent s'installer selon leur souhait (à table, par terre, dans ou hors la classe…). Ils sont fiers des progrès accomplis. L'enseignant surveille le *time timer*, circule entre les binômes et agit en régulateur de la coopération et de la différenciation ; il veille à ce que chacun soit dans une dynamique personnelle de travail.

Un exemple de tutorat au cours d'une activité différenciée en étude de la langue au CM1

Le tutorat est un dispositif d'aide que j'utilise dans mon cours triple pour différencier le travail des élèves en grande difficulté. Le choix d'un tuteur dépasse celui d'un simple binôme. Le tutorat fait l'objet d'un contrat oral établi entre le tuteur, le tutoré et l'enseignant. Il peut être interrompu à tout moment à la demande d'une des parties : un élève peut ainsi être tutoré toute l'année ou seulement sur une période. Le tutoré peut être aidé par plusieurs tuteurs, en fonction des compétences dont chacun fait preuve. L'enseignant peut intervenir dans ce choix.
L'élève qui a besoin d'un tuteur le choisit parmi des camarades volontaires de son niveau de classe, reconnus par l'enseignant et le groupe classe comme capables d'assumer ce rôle.
Le tuteur doit avoir acquis des compétences solides voire « dépassées » en mathématiques et en français, car il doit être en capacité d'effectuer son propre travail et dans le même temps de contrôler le travail de son camarade tutoré ainsi que de lui apporter l'aide nécessaire. Il doit également se sentir à l'aise dans la coopération. Il sait qu'apporter son aide lui est bénéfique car réussir à expliquer quelque chose à un camarade, sans lui donner pour autant les réponses, est un exercice difficile.
Le travail du tutoré se trouve facilité ; il gagne en assurance. Il peut alors s'engager dans une dynamique personnelle d'apprentissage sans être freiné par ses difficultés. Il prend conscience de ses besoins et de ses progrès grâce à ce type d'aide. Il n'est pas découragé car il sait pouvoir compter sur le soutien de son tuteur. Il n'est pas frustré car le tutorat n'est qu'une forme de coopération parmi d'autres. Il pourra coopérer et apporter son aide dans d'autres activités.
Dans la séance d'étude de la langue prise en exemple, le tuteur, élève de CM1, doit effectuer deux exercices d'entrainement de conjugaison. S'il le souhaite, il pourra faire un troisième exercice, prévu pour les CM2. Le tutoré, également élève de CM1, doit effectuer un exercice et, s'il le souhaite, un deuxième simplifié (en n'écrivant que les groupes verbaux). Le tuteur vérifie que le tutoré a bien compris la consigne au début, au cours et à la fin du travail, et qu'il a bien réuni tous les outils nécessaires. En cas de besoin, il interrompt son travail pour apporter l'aide nécessaire à son tutoré : utilisation des outils, traces, affichages, rappel des consignes de présentation et de travail pour éviter que le tutoré ne soit hors-sujet… Dans notre situation de tutorat, voici quelques exemples d'interventions du tuteur : « Viens avec moi regarder l'affichage de conjugaison », « Saute des lignes, ainsi ton travail sera plus aéré », « Souligne le titre en vert », « As-tu bien souligné les verbes en rouge ? »
Enfin, le tuteur informe l'enseignant des réussites et des difficultés du tutoré en cours de travail (« Maitresse, il a fait les trois premières phrases et je lui ai dit de n'écrire que le groupe verbal pour les suivantes. »), ou à la fin : « Il a eu du mal au début, alors je lui ai réexpliqué la consigne. Je lui ai aussi dit d'utiliser son ardoise pour ses recherches. J'ai vérifié et il y avait quelques erreurs qu'il a su corriger de lui-même. Il a bien compris le travail. »
L'enseignant circule dans la classe pendant le travail et s'assure discrètement du bon fonctionnement du binôme. Au besoin, il intervient pour préciser ou modifier la consigne. Il prend note de ce qu'il estime utile pour la suite du travail en binôme ou en individuel. Lors de la correction collective, le binôme communique un bref bilan oral du travail coopératif à l'enseignant.
Après la phase de correction collective orale, d'autocorrection écrite et d'auto-évaluation, l'enseignant ajoute un commentaire dans la marge du cahier de l'élève tutoré pour faire connaitre à ses parents, à un éventuel enseignant remplaçant et à l'élève lui-même le degré de différenciation : « Avec aide, 3 phrases complètes, les autres avec les groupes verbaux seulement ».
Le tutorat et le degré de différenciation proposés pour un élève en grande difficulté sont précisés dans le « Plan Particulier de Réussite Éducative » élaboré avec ses parents. Je suis très explicite pour les commentaires qui concernent une différenciation très marquée, car même si la compétence est validée grâce à

6 www.ecoledecrevette.fr/jeux-les-tables-de-multiplication-de-2-a-9-a102373925.

l'aide apportée, l'élève tutoré n'a pas été capable de valider la compétence seul. Au fil du temps et grâce aux aides, il devra valider les compétences seul.

Grâce aux différents dispositifs de coopération mis en place dans ma classe, non seulement chaque élève effectue un travail différencié adapté à ses possibilités, mais il est en outre étayé par ses pairs. Ceci constitue deux façons de différencier, complétées par une troisième : celle que je peux mettre en place. En effet, je suis libérée pour circuler entre les ilots qui coopèrent. Je peux m'arrêter dans un ilot ou auprès d'un élève en particulier. Je peux réunir un groupe de besoin homogène pour remédier à une difficulté, pour revenir sur une leçon à approfondir ou un exercice mal compris. Je peux proposer une séance de travail à un niveau pendant que les autres niveaux sont autonomes. Je ne suis plus dérangée par des demandes de précision des consignes ou des problèmes d'organisation matérielle.

ANALYSE DU PROJET

Cette expérience de recherche-action m'a permis de modifier ma posture professionnelle. En effet, le rapport frontal a quasiment disparu de ma pratique.
La disposition de la classe en ilots et le travail coopératif varié au quotidien apportent des contraintes essentiellement liées au niveau sonore mais apportent surtout une grande dynamique personnelle d'apprentissage dans tous les domaines. Les élèves se sentent responsables de leurs progrès.
L'auto-évaluation qui s'y greffe m'a fait gagner un temps précieux dans la gestion de la classe et m'a permis une prise de recul salvatrice sur ma pratique. J'ai à présent plus de facilités à tenter des expériences, à les prolonger, les suspendre ou les stopper. J'ai développé des compétences d'adaptation puisque mes élèves ont de bonnes idées qu'ils expriment facilement, encouragés par le bon climat de classe. Dès lors qu'ils travaillent et progressent, je suis ouverte à toute proposition de coopération. Dès l'instant que je ne perds pas de vue l'intérêt de mes élèves, je me sens autorisée à expérimenter toutes sortes de dispositifs. Je les connais mieux et une confiance réciproque s'est installée. Ainsi, je peux agir en cheffe d'équipe et confier des responsabilités qui font gagner en autonomie et en maturité. Le climat de classe est vraiment amélioré. Les relations sociales sont plus fortes et nécessitent une grande attention, ainsi que des réajustements réguliers. Il convient également de garder à l'esprit que certains élèves ont parfois besoin de solitude et de calme. Les règles de coopération doivent être souvent rappelées. Elles ne semblent pour le moment pas encore acquises. En outre, je pensais que, dans la mesure où mes élèves progressaient et avaient intégré le dispositif coopératif qu'ils disaient apprécier, l'adhésion de leurs parents irait de soi. Or c'est loin d'être le cas. Quelques parents d'élève(s) sont vraiment méfiants et déstabilisés par le changement de pratiques de leurs enfants. En effet, les traces écrites sont moins nombreuses, le « stylo rouge » – symbole de la correction de l'enseignant – cède la place au stylo vert de l'autocorrection et de l'auto-évaluation, et tout un pan de la vie scolaire de leur enfant leur échappe. Cependant, la majorité apprécie et juge à leur juste valeur les progrès de leur(s) enfant(s), et surtout leur réussite en 6e. Pour les parents d'élève(s) qui ne comprennent pas l'intérêt de la coopération, il me faudra mieux expliquer le fonctionnement général lors de la réunion de rentrée et leur fournir un document écrit.
Les objectifs de départ sont atteints et le bilan est positif.
L'expérience est concluante et ouvre de nouveaux horizons pédagogiques.

AGIR
POUR VOUS
ACCOMPAGNER
AU QUOTIDIEN

Chaque élève apprend à sa manière et à son rythme, mais tous doivent maitriser les connaissances et les compétences du socle commun.
Dès lors, comment différencier sa pédagogie pour permettre à tous les élèves de réussir ? Quelle préparation prévoir en amont ? Quels dispositifs mettre en œuvre en classe ? Quelles postures professionnelles adopter ?
Des recommandations existent, issues de la conférence de consensus « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », organisée en mars 2017 par le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon.
Trois équipes d'enseignants se sont emparées de ces recommandations pour les expérimenter dans leurs classes durant deux ans. Elles ont exploré trois problématiques :
– Comment différencier grâce à la coopération et au tutorat ?
– Comment différencier en adoptant des postures favorisant l'explicitation ?
– Comment différencier en utilisant une table d'appui ?
En 19 fiches pédagogiques, *Différencier sa pédagogie – 19 expériences pratiques* donne la parole à ces 22 enseignants :
– Ils racontent de quelle façon ils ont progressivement installé en classe un enseignement différencié satisfaisant, les difficultés qu'ils ont rencontrées, leurs réussites et les progrès qu'ils ont constatés chez leurs élèves.
– Ils proposent des situations d'apprentissage différencié et des organisations de classe concrètes à mettre en œuvre.
En préambule à ces fiches pédagogiques, Marie Toullec-Théry, présidente du jury de la conférence de consensus, fait le point sur la différenciation pédagogique et apporte l'éclairage de la recherche sur les notions et les concepts qui s'y rattachent.

Marie Toullec-Théry est maitresse de conférences en didactique comparée, CREN, université de Nantes et Inspé.

Cet ouvrage existe en version numérique.

CANOPÉ ÉDITIONS
AGIR
le cnam Cnesco
ISSN 2425-9861
ISBN 978-2-240-05256-8
Réf. W0022096
28,90 €
9 782240 052568