

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE C'EST OUVRIR LES BONNES PORTES

Tenir compte de la capacité de chaque élève à entrer dans les apprentissages, sans baisser les exigences et sans pousser à une individualisation qui remette en cause la gestion du groupe classe, c'est tout l'enjeu de la pédagogie différenciée. Comment s'y prendre ?

DOSSIER RÉALISÉ PAR
LAURENT BERNARDI
LAURENCE GAIFFE
PIERRE MAGNETTO
VIRGINIE SOLUNTO

« **Q**uelles compétences en gestion de classe les enseignants doivent-ils maîtriser pour mettre en place une différenciation efficace ? Quelles pistes concrètes proposer pour adapter les situations d'apprentissage ? Comment former les enseignants à l'évaluation au service de la différenciation pédagogique ? Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? » Voici quelques-unes des questions auxquelles les chercheurs invités par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), étaient censés apporter des réponses lors de la 4^e conférence de consensus sur la pédagogie différenciée qui s'est déroulée à Paris les 7 et 8 mars derniers. La pédagogie différenciée est perçue comme un outil permettant de prendre en compte de manière spécifique la capacité de chaque élève à entrer dans les apprentissages pour amener l'ensemble du groupe classe vers la réussite. « Pas deux élèves ne progressent à la même vitesse, n'utilisent les mêmes techniques d'étude, ne résolvent les problèmes de la même

manière, ne possèdent le même répertoire de comportements, ni le même profil d'intérêt », a fait remarquer Alexia Forget, chargée d'enseignement à la faculté de psychologie et de sciences de l'éducation à l'université de Genève.

Des documents d'accompagnement discrets sur le sujet

Mais le jeu en vaut-il la chandelle ? La première question à se poser est sans doute de savoir quel peut en être l'impact. Selon les enquêtes internationales citées durant la conférence, l'organisation flexible et temporaire au sein de groupes hétérogènes, de groupes homogènes en fonction du

niveau de maîtrise, a produit des effets positifs pour tous. Reste quand même à passer de la théorie à la pratique en classe, ce qui n'est pas toujours facile.

Souvent les enseignants, surtout les plus inexpérimentés, font part de leur désarroi face à des classes hétérogènes. Pédagogie différenciée, différenciation pédagogique, enseignement différencié, quel que soit le nom qu'on lui donne,

prendre en compte les différences entre les élèves est clairement une injonction institutionnelle. Les nouveaux programmes sont explicites à ce sujet, mais dans le même temps ils n'outillent pas vraiment les enseignants. Les documents d'accompagnement de 2016 restent bien discrets. Seule la

« PAS DEUX ÉLÈVES NE
PROGRESSENT À LA MÊME
VITESSE, N'UTILISENT LES
MÊMES TECHNIQUES
D'ÉTUDE (...) NI N'ONT LE MÊME
PROFIL D'INTÉRÊT »



partie consacrée au cycle 3 aborde le sujet dans le domaine de la lecture et de la compréhension de l'écrit (lire p16).

Dès lors, la question de la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue, est posée. Pour le SNUipp-FSU, il est essentiel de s'appuyer sur l'expérience des professionnels de terrain, sur les apports de la recherche et sur les travaux des mouvements pédagogiques (lire p13). Cela ne peut se faire tout seul. Dominique Bucheton, professeure honoraire de l'université de Montpellier, pour qui différencier appelle un changement de posture professionnelle, en atteste. «*Il faut réformer en profondeur la formation des enseignants. Il y a des travaux en psychologie sociale, en sociologie que nombre d'étudiants n'ont jamais rencontrés. Par exemple la question de la démocratisation réelle peut rester une formule creuse si on n'y réfléchit pas en profondeur*», affirme-t-elle (lire p17).

Être au clair avec les enseignements conduits

Différencier, c'est savoir éviter des pièges, en particulier celui de faire un enseignement à la carte. «*Il est important de garder les mêmes exigences pour tous, de ne pas simplifier la tâche au point de les faire passer à côté des compétences visées. Par exemple, si on propose en début d'année à des CE1 petits lecteurs des supports de CP, cela doit évoluer afin qu'ils rejoignent rapidement les autres. Il faut veiller à ne pas creuser encore les écarts*», souligne Sabine Khan, professeure en sciences de l'éducation à l'université de Bruxelles (lire p14).

Pour faire de la pédagogie différenciée, il faut être

au clair avec les enseignements conduits, repérer ce qui peut être simplifié sans modifier les compétences visées, utiliser les outils appropriés comme le plan de travail qui favorise une consolidation des enseignements autogérée par l'élève, avec des tâches communes à tous mais dont l'ordre et le rythme sont libres; le tutorat entre élèves ou la table d'appui qui évitent la stigmatisation et suscitent l'entraide; le faire-faire, le faire-dire, l'enseignement explicite, l'autonomie, autant de pratiques à mettre en œuvre et à maîtriser. Sans oublier de programmer une diminution progressive des aides apportées pour que les élèves gagnent peu à peu en autonomie.

Pas de méthode clé en main

Si le concept de différenciation est apparu dans les années 70 (lire p14), Célestin Freinet, bien avant, en a fait l'une des clés de sa méthode puisque les apprentissages partent des projets des élèves avec des textes, des exposés ou des recherches pour réussir à construire un collectif de travail capable d'amener tout le monde aux plus près des compétences attendues. Ce sont ces préceptes autant que ces outils qui sont utilisés à l'école Grimault à Rennes (Ille-et-Vilaine). Pierrick Descottes a mis en place dans son CM1-CM2 une personnalisation des parcours, notamment grâce au plan de travail (lire p15). «*L'idée est de ne perdre personne en che-*



CHACUN ET TOUS ENSEMBLE À LA FOIS

Rompres avec les déterminismes sociaux, culturels et scolaires implique de considérer l'hétérogénéité comme un levier de réussite et non comme un obstacle. Pour le SNUipp-FSU, cela suppose une transformation en profondeur du système éducatif aux objectifs exigeants pour tous et dont les moyens doivent être à la hauteur de cette ambition. Cette transformation, tout en respectant un cadre national, doit garantir une plus grande liberté pédagogique aux enseignants-concepteurs, capables de faire des choix individuels et collectifs, en y associant les équipes et en favorisant la formation continue et initiale. Elle nécessite de s'appuyer sur l'expérience des professionnels de terrain, les apports de la recherche et les travaux des mouvements pédagogiques. Pour faciliter la différenciation, d'autres organisations de classe doivent être possibles. La difficulté scolaire doit être résolue le plus possible par l'équipe pédagogique au sein de l'école, sur le temps de classe par la différenciation avec l'aide de personnels spécialisés.

min. Charge à moi ensuite de pousser certains élèves à aller plus loin quand je les sens prêts. » Ainsi résume-t-il le projet de cette école située dans un quartier politique de la ville : «*d'abord raccrocher les élèves les plus distants socio-culturellement des exigences scolaires*».

Faire de la différenciation ne suppose pas nécessairement d'appliquer à la lettre les principes de la pédagogie Freinet. À l'école de Menglon dans la Drôme, Isabelle Chaffois qui enseigne aussi en CM1-CM2 a réfléchi à des parcours afin de gérer l'hétérogénéité de sa classe. «*Il n'y a pas de méthode clé en mains*», explique-t-elle «*Pour chaque notion il a fallu imaginer un parcours différencié, en plusieurs étapes, prenant en compte l'hétérogénéité des élèves, c'est un travail très long*», explique-t-elle, mettant ainsi le doigt sur une donnée essentielle : pas de pédagogie différenciée sans maîtrise des enjeux didactiques (lire p16).

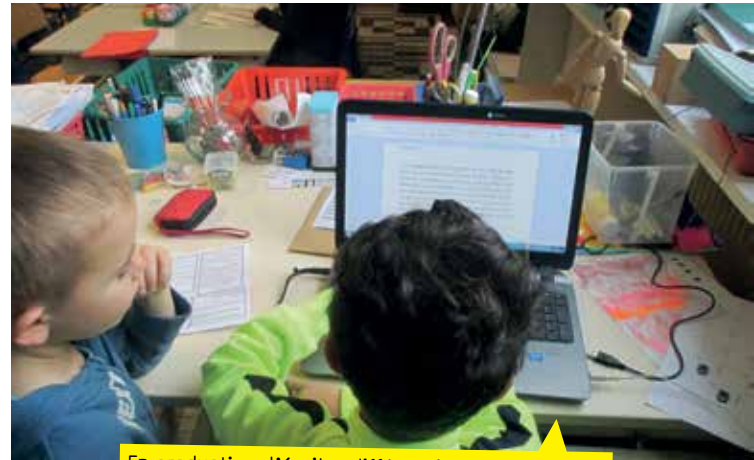
PAS UNE MAIS DES DIFFÉRENCIATIONS

Derrière l'idée généralement admise d'une adaptation de l'enseignement à la diversité des élèves se trouvent en fait des formes de différenciation tout aussi diverses...

C'est dans les années 1970 qu'apparaît le concept de différenciation. Avec la massification de l'enseignement, les professeurs ont en charge des classes plus hétérogènes et réfléchissent aux manières d'y répondre. Mais différencier n'a pas le même sens pour tous et ces interprétations peuvent engendrer des systèmes éducatifs aux antipodes. D'un côté la différenciation structurelle sépare les parcours des élèves en fonction de leurs résultats via les redoublements, les filières, les classes de niveau. Elle répond à une logique de «*méritocratie*» dont la France a su s'éloigner... De l'autre, la différenciation pédagogique réfléchit aux modalités d'adaptation en classe pour prendre en compte la diversité des élèves. La pédagogie différenciée, selon les termes d'Halina Przesmycki qui fut enseignante formatrice à Créteil, «*met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés.*»

Agir sur les contenus, les processus, les productions

C'est celle qui intéresse les enseignants au quotidien. Elle peut être simultanée, quand plusieurs formes de travail existent en même temps dans la classe ou successive, par la variété des situations d'apprentissage, des modalités écrites, orales, le recours à l'image, à l'informatique. Et au sein même de ces variations, la différenciation peut agir sur les contenus, les processus, les productions. Agir sur les contenus se fait naturellement dans une classe multi-âges. Au sein d'un cours simple, elle ne signifie pas une réduction des exigences en matière de savoirs et de compétences mais la définition d'un «*programme noyau*» commun à tous, par exemple «*lire un texte documentaire*» avec une palette de versions plus ou moins complexes. Ensuite, on agit sur les pro-



En production d'écrits, différencier peut aller de la dictée à l'adulte à de longs textes autonomes en passant par des écrits plus courts.

cessus d'apprentissage quand on propose aux élèves des ateliers, du travail de groupe, du temps supplémentaire. Enfin, on peut agir sur les productions d'élèves en permettant des textes plus ou moins longs, des exposés sur affiches ou sur informatique. Mais l'important est également de programmer «*l'estompage de l'étagage*» soit le retrait progressif des aides afin que les élèves gagnent en autonomie et ne s'installent pas dans les difficultés (lire ci-dessous).

Sabine Kahn, professeure en sciences de l'éducation (Bruxelles)

3 QUESTIONS À



«*Veiller à ne pas creuser les écarts*»

Quel impact peut-on attendre de la pédagogie différenciée pour la réussite des élèves ?

Avant même de parler de pédagogie différenciée, il faut savoir que des pratiques ordinaires peuvent avoir une dimension différenciatrice. C'est-à-dire que, à l'insu du professeur, certains élèves passent complètement à côté de ce qu'on veut enseigner et exécutent des choses dénuées de sens pour eux. C'est donc dès le départ qu'il faut avoir une attention particulière aux élèves les plus fragiles, les plus

éloignés de la culture scolaire pour les amener à comprendre ce qui s'y joue. Mais il y a une telle pression sur les enseignants pour qu'ils fassent de la différenciation pédagogique que se développent des pratiques pas toujours heureuses.

C'est-à-dire ? Y a-t-il des pièges à éviter ?

Dans une logique d'adaptation aux élèves plus fragiles, on peut être tenté d'éviter de les confronter à la complexité et c'est une erreur, il est important de garder les mêmes exigences pour tous, de ne pas simplifier la tâche au point de les faire passer à côté des com-

petences visées. Par exemple, si on propose en début d'année à des CE1 petits lecteurs des supports de CP, cela doit évoluer afin qu'ils rejoignent rapidement les autres. Il faut veiller à ne pas creuser encore les écarts.

Comment répondre alors à l'hétérogénéité des classes ?

Il est possible de simplifier mais pas sur les dimensions cognitives les plus importantes. Si des élèves ont du mal à écrire des textes, on peut accepter des textes plus courts ou le recours au traitement de texte mais en gardant le

cap de ce qui fait l'essentiel d'un texte. En revanche qu'ils présentent un résultat à l'oral plutôt qu'à l'écrit, non, car cela modifie la compétence exigée qui est de construire un texte. Cela demande aux enseignants d'être au clair avec ce qu'ils enseignent, pour anticiper les difficultés et ne pas attendre qu'elles adviennent et s'installent. Le co-enseigner peut être une modalité intéressante quand ce n'est pas de la remédiation. Cela peut permettre au titulaire de la classe de se placer en position d'observateur aussi, de voir ses élèves en train d'apprendre et de se confronter au complexe.

ÉCOLE LÉON GRIMAUTL À RENNES

POUR QUE CHACUN TROUVE SON CHEMIN

Plan de travail, projets de recherche individuelle et de groupe, présentations et institutionnalisations collectives viennent structurer les parcours d'apprentissage des élèves de la classe de Pierrick Descottes à Rennes. Une organisation de classe qui s'appuie sur les apports de la méthode naturelle initiée par Célestin Freinet.

Quand on arrive dans la classe de Pierrick Descottes, enseignant en CM1-CM2 et directeur de l'école Léon Grimault au sud de Rennes, on comprend vite que l'organisation matérielle et pédagogique relève d'une horlogerie fine pour cet enseignant qui s'inspire largement des travaux de la pédagogie Freinet. De multiples tableaux et affichages, des bureaux individuels qui permettent un aménagement modulaire, des espaces de travail privatifs mais également des tables de travail pour un fonctionnement plus collectif. Pendant les dix minutes d'accueil, les élèves viennent directement dans la classe. La ruche se met doucement en place et Pierrick en profite pour

classe. Ce n'est que lorsque la machine à calculer de Jérémi est opérationnalisée qu'une série de défis sont lancés à la classe pour la faire fonctionner. «*Là on peut faire varier la grandeur des nombres en fonction du niveau des élèves*», explique Pierrick. «*L'idée est de ne perdre personne en chemin. Charge à moi ensuite de pousser certains élèves à aller plus loin quand je les sens prêts.*»

Accompagner les parcours

Une personnalisation des parcours que l'enseignant gère notamment à travers la mise en place d'un plan de travail. Pendant que les élèves sont affairés à la production d'un exposé, à une

recherche ou encore à la production d'un texte, le maître travaille avec les élèves qui ont besoin de lui à leur demande ou à la sienne. Dans un échange au plus près des besoins de chaque élève, il guide, fait verbaliser, encourage et étaye en fonction de ce qu'il juge utile. «*Le plus de la méthode naturelle c'est de se former à l'écoute cognitive et affective des enfants en partant de leur production*»,

évoque Pierrick. «*Et si l'impulsion de départ vient des enfants à partir du milieu coopératif qu'on a créé au sein de l'école nous le mettons bien en tension avec les attentes des instructions officielles*». Le rôle du maître reste essentiel pour apporter les compléments et les problématisations nécessaires à ce que Pierrick appelle «*un accroissement de puissance de tous les enfants*». Car rappelle-t-il, «*le projet de notre école classée politique de la ville reste d'abord de raccrocher les élèves les plus distants socio-culturellement des exigences scolaires*».

Au cours de leur recherche, les élèves doivent argumenter. Pierrick les pousse à aller plus loin.



donner quelques consignes et régler des détails du quotidien avec certains.

8h45, la matinée officielle de classe démarre et ce matin, Jérémi vient présenter sa recherche en mathématiques qui a consisté à construire une «*machine à calculer*». Ce travail finalisé avec l'aide du maître est déjà collé dans les cahiers de tous les élèves et la discussion s'engage collectivement pour essayer de comprendre son fonctionnement. A cette étape pas de différenciation entre les élèves de CM1 et de CM2 qui composent l'effectif de la

EN BREF

CNESCO

CONFÉRENCES ET PRÉCONISATIONS EN LIGNE

Lors de sa 4^e conférence de consensus sur la différenciation pédagogique les 7 et 8 mars à Paris, le Cnesco a diffusé en direct les interventions des conférenciers et les internautes pouvaient réagir instantanément. Depuis, ces interventions peuvent être revues en «*replay*» sur son site, que ce soit sur la définition du concept, les postures enseignantes ou encore les conditions de réussite. Et par la suite, une mise en ligne des diaporamas des intervenants et des préconisations du jury est prévue pour le 29 mars.

cnesco.fr

IFÉ

DOSSIER DE VEILLE

La réponse classique à la diversité qu'elle soit culturelle, sociale, scolaire ou cognitive est d'envisager une pédagogie différenciée ou une différenciation pédagogique. Le dossier de l'Ifé «*La différenciation pédagogique en classe*» interroge le sens à donner à ce concept et les principes mis en avant par les uns et les autres. Il y est question des conditions de la différenciation et des stratégies d'enseignement qui peuvent anticiper les situations ou s'y adapter, porter sur les contenus, les processus d'apprentissage, les productions d'élèves ou encore l'environnement de travail en classe. Mais le passage de la théorie à la pratique est loin d'être simple.

ife.ens-lyon.fr

ICEM

VIDÉOS DE CLASSE

L'ICEM, Institut coopératif de l'école moderne – pédagogie Freinet, propose sur son site des vidéos et des documentaires qui témoignent de l'existence d'un espace éducatif d'inspiration coopérative. Les enseignants y présentent les temps et les outils mis en place pour construire cet espace éducatif. Des exemples d'étude de textes, des dictées coopératives ou des recherches en maths sont proposés, afin de rendre visibles les différentes approches pédagogiques au sein des classes qui développent les valeurs défendues par l'éducation nouvelle.

icem-pedagogie-freinet

À MENGLON (26)

CONJUGUER LA DIVERSITÉ...

C'est en grammaire conjugaison qu'Isabelle, enseignante de CMI-CM2 a réfléchi à des «*parcours*» afin de gérer l'hétérogénéité de ses élèves. Pour que chacun progresse à son rythme dans les compétences du programme déclinées par étapes.

Isabelle Chaffois enseigne depuis deux ans au CM1-CM2 de l'école publique de Menglon dans la Drôme. «*J'ai eu une classe unique pendant trois ans et c'est là que j'ai eu le déclic de la différenciation pour ne jamais penser une même chose pour tout le monde*». Elle s'inscrit alors à une animation pédagogique autour de l'hétérogénéité au cycle 3. Le groupe réfléchit à un système de parcours qu'elle met en place avec un collègue. «*Il n'y a pas de méthode clé en mains*», continue-t-elle «*On a fabriqué toutes nos leçons. Pour chaque notion imaginer un parcours différencié, en plusieurs étapes, prenant en compte l'hétérogénéité des élèves, c'est un travail très long*». Elle l'expérimente en grammaire et en



La différenciation facilitée par l'organisation de la classe.

conjugaison. «*Pour la notion de sujet, le parcours est impossible si on ne sait pas identifier le verbe. On repart donc des notions de CE... pour à la fin retrouver le sujet*». Les élèves travaillent en autonomie. Elle commence par expliquer la notion qui sera travaillée. Celle-ci est déclinée dans une progression qui permet à chaque élève de s'y retrouver et de progresser à son rythme.

Travail sur l'autonomie et la coopération

Si le premier test est réussi, l'élève passe directement au second. Sinon, des exercices qui se complexifient et des aides lui permettent d'y arriver jusqu'à aller pour certains à des notions plus complexes. «*L'important c'est que tous progressent et arrivent aux compétences du programme*». Elle insiste sur l'autonomie et l'entraide: «*Pour que ça*

marche, il faut bannir toute compétition. J'en parle avec les élèves qui acceptent que tout le monde arrive au même endroit mais par des chemins différents. Il n'y a pas de notes mais beaucoup d'entraide. Ils peuvent venir me voir à tout moment à la table d'aide. Tous les élèves sont impliqués car il y a toujours quelque chose d'accessible pour eux». Au quotidien, en maths comme en français, toujours trois groupes de différenciation. Des groupes qui prennent aussi en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers de la classe. Isabelle reconnaît y passer beaucoup de temps personnel. «*Six heures d'animation pédagogique c'est trop peu. Il faudrait des stages et pouvoir prendre le temps d'échanger et de construire avec les collègues. Etre à deux parfois en classe et aller voir aussi ce que font les autres.*» Avec un collègue, elle a déposé un dossier Erasmus pour aller voir... ce qui se fait ailleurs.

ÉDUSCOL

DES DOCUMENTS SEULEMENT EN LECTURE C3

Quid de la pédagogie différenciée dans les documents d'accompagnement des programmes 2016 de cycle 2 et 3? En fait, il n'y a qu'en cycle 3, dans le domaine «*Lecture et compréhension de l'écrit*» que sont proposées explicitement des pistes sous le titre «*Et la différenciation?*» Deux documents abordent l'autonomie des élèves en réussite et l'accompagnement des élèves les plus fragiles. Dans les autres domaines et au cycle 2, il n'y a pas de document spécifique si ce n'est les variables proposées dans les «*stratégies d'apprentissage*».

CANOPE

UNE SÉANCE DE MATH EN VIDÉO

Une séance de mathématique en cycle 2 à l'aide du tableau numérique est proposée en libre accès sur le site du réseau Canopé. Elle donne une illustration de pédagogie active et différenciée dans le domaine «*Comparaison et rangement des nombres inférieurs à 1 000*». L'outil numérique permet à chaque élève une démarche «*essais-erreurs*» avec une difficulté croissante des nombres à ranger. Plusieurs ateliers sont ensuite proposés dans ce CE1 de l'école Saint-Exupéry de Longjumeau afin de consolider avec les plus fragiles:

➤ reseau-canope.fr, mot clé «*différenciation*».



OLIVIER MAULINI

IDENTIFIER LES CONCEPTS QUI DONNENT DU SENS

Enseigner c'est construire des concepts avec les élèves, aller du concret à l'abstrait, explique Olivier Maulini, professeur associé à l'université de Genève (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) lors de la 16^e Université d'automne du SNUipp-FSU en octobre 2016. Et ce travail de problématisation peut laisser des élèves sur le côté, aussi prône-t-il des actions de formation des enseignants qui leur permettent d'observer des pratiques de classe ordinaires et de mieux problématiser.

➤ Rubrique [Le métier/Témoignages](#).

« Les objectifs de savoir pour tous ne sont pas négociables »

Que faut-il différencier dans la classe ?

Ce qui doit rester incontournable ce sont les objectifs de savoir que l'on a pour tous les élèves. Ils ne sont pas négociables et on ne doit pas en rabattre. La question à se poser est plutôt comment s'y prendre à l'aide de différents dispositifs, en faisant varier par exemple les consignes, les supports, les temps d'apprentissage ? C'est sur ce plan que l'enseignant doit être en mesure d'inventer, de s'ajuster et de faire varier ses postures d'étayage. L'hétérogénéité dans les classes a considérablement augmenté dans les quatre dernières décennies. L'enseignant est

aujourd'hui devant des enfants de milieu social et de culture différents qui rendent le métier plus difficile qu'avant. Les réponses apportées en terme de groupe de besoin, de soutien et de niveau sont globalement un échec et n'ont pas résolu le problème. Elles ont même parfois créé des processus de stigmatisation ou d'auto-dévalorisation des élèves.

Il est prioritaire d'observer et de comprendre les postures d'apprentissage adoptées par des groupes d'élèves. Celles-ci vont imposer des stratégies d'enseignement différentes. C'est un équilibre compliqué que j'appelle « l'ajustement » de l'enseignant.

Vous dites qu'il faut agir sur les postures ...

On sait aujourd'hui que les postures des élèves sont socialement construites. Il faut agir et trouver des solutions pour les faire passer de postures de conformité « à ce que l'enseignant attend » à une posture réflexive

réelle sur les tâches et les apprentissages qu'ils doivent réaliser. C'est une posture que paradoxalement les enfants construisent assez vite si on prend l'habitude de les y engager. Comment m'y prendre, quelle stratégie adopter ?

D'abord faire confiance aux élèves dans leur capacité à penser mais aussi à s'aider, collaborer, gérer le temps. Ces gestes sociaux d'apprentissage doivent être mis en place pour autori-

ser les élèves à parler entre eux, développer des formes langagières diverses et être autorisés à penser. Ouvrir les postures des élèves c'est aussi les autoriser à brouillonner.

Ce jeu croisé entre les postures des élèves et les postures des enseignants s'auto dynamise. Des postures de contrôle ou de sur-étayage de l'enseignant par exemple entraînent la passivité et le décrochage. Mais on peut avoir aussi des dynamiques magnifiques comme lors des ateliers dirigés que nous avons travaillés et analysés avec mon équipe de recherche.

De quoi s'agit-il ?

On a accompagné la mise en place des ateliers dirigés dans les classes après avoir observé des enseignants compétents le faire en maternelle. Un enseignant reste avec un petit groupe d'élèves qu'il ne quitte pas pendant environ 30 minutes pendant que les autres sont en autonomie. Dans ces ateliers les enseignants se rendent compte des obstacles différents rencontrés par les élèves et ajustent leurs interactions avec les élèves en fonction de l'objet d'étude et de la difficulté qui émerge. Dans cette sorte de « mini-

« OUVRIR LES POSTURES DES ÉLÈVES (C'EST AUSSI LES AUTORISER À BROUILLONNER) ».



© IRRS/AAJA

classe », les enseignants sont en sécurité eux-mêmes et vont disposer de plus d'espace mental pour trouver des solutions différenciées. Ils apprennent à faire penser les élèves ensemble. Ce n'est pas gagné du premier coup et il faut le faire plusieurs fois pour sortir de la posture de contrôle ou de sur-étayage. Lorsque les enseignants réussissent à mettre en place ces ateliers, la posture d'accompagnement se construit et on observe des prises de conscience vraiment intéressantes.

Comment accompagner les enseignants à ce changement de postures ?

Il faut réformer en profondeur la formation des enseignants. Il y a des travaux en psychologie sociale, en sociologie que nombre d'étudiants n'ont jamais rencontrés. Par exemple la question de la démocratisation réelle peut rester une formule creuse si on n'y réfléchit pas en profondeur.

La formation doit permettre d'apprendre à travailler ensemble pour que les stagiaires se questionnent et élaborent à plusieurs des réponses. La formation doit être plus longue et davantage spiralaire entre les contenus et la pratique pour construire de la réflexivité. Seul, cet apprentissage de la pensée collective peut amener à reconsidérer ses conceptions premières.

ACTUELLEMENT PROFESSEURE HONORAIRE EN SCIENCES DU LANGAGE ET DE L'ÉDUCATION, DOMINIQUE BUCHETON A LONGTEMPS EXERCÉ EN TANT QU'ENSEIGNANTE DANS LE PRIMAIRE, EN COLLÈGE ET COMME FORMATRICE. AVEC SON ÉQUIPE DE RECHERCHE ELLE A CHERCHÉ À COMPRENDRE EN QUOI LES GESTES PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS POUVAIENT FAVORISER OU EMPÊCHER LE DÉVELOPPEMENT DES POSTURES REFLEXIVES ATTENDUES.