

Commissione consultiva dei
Servizi di Sostegno Pedagogico

Rapporto no. 5

all'intenzione del Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport

Bellinzona, marzo 2008

Introduzione.....	5
Prima parte	
De la différenciation structurale à la pédagogie différenciée: repères théoriques	9
1. La différenciation structurale.....	9
1.1. Efficacité de la différenciation des mesures et des structures.....	10
1.2. La différenciation structurale et l'égalité des chances de réussite scolaire	12
2. Vers une pédagogie différenciée	14
2.1. La notion d'appropriation du savoir par l'élève.....	15
2.2. Le rôle des différences cognitives dans l'apprentissage	16
2.3. L'apport des approches socioculturelles de l'apprentissage.....	18
2.4. La nouvelle conception du handicap et/ou de la difficulté	19
3. Les implications pratiques de la différenciation pédagogique	23
3.1. Les modalités de différenciation pédagogique en classe	23
Les objectifs d'enseignement	23
Les approches et méthodes pédagogiques.....	25
Les conditions d'apprentissage	26
3.2. Les démarches d'évaluation formative	28
Les interactions régulatrices maître-élèves et la question des aides	30
Evaluation formative et certificative.....	32
3.3. Au niveau des établissements scolaires: la collaboration entre acteurs	32
3.4. Au niveau de la formation des enseignants en Suisse	34
Seconda parte	
Esperienze di differenziazione in Svizzera	37
1. Esperienze di differenziazione nella scuola ticinese.....	37
1.1. Un'esperienza di differenziazione nelle scuole elementari in matematica: DIMAT.....	37
1.1.1. Che cos'è DIMAT	38
1.1.2. I principali obiettivi di DIMAT.....	38
1.1.3. Come funziona per l'allievo	38
1.1.4. Cosa fa il docente.....	39
1.1.5. Cosa fanno gli allievi durante il laboratorio	39
1.2. Differenziare in classe, per andare oltre le differenziazioni strutturali. Elementi di bilancio dei progetti condotti nella scuola media ticinese nell'ambito della Riforma 3	40
1.2.1. Breve contestualizzazione storica	40
1.2.2. La Riforma 3 e l'asse della differenziazione pedagogica.....	41

1.2.3. La differenziazione pedagogica: l'essenziale in breve.....	42
Finalità e contesto.....	42
Le dimensioni costitutive	42
Gli “attori”	43
Gli irrinunciabili ... o forse meglio gli auspicabili della differenziazione!.....	44
1.2.4. Le prospettive e	45
1.2.5. ... le trappole dello status quo	45
2. Esperienze in Svizzera tedesca	46
2.1. Svizzera centrale – Lucerna “Scuole con profilo”	46
2.2. L'esempio “scuola Moos”	49
2.3. Altre scuole di “best practice” in Svizzera interna (brevi descrizioni).....	53
3. Une expérience en Suisse romande: Soutien pédagogique à Fribourg.....	54
4. Un esempio in Germania: Bodenseeschule St. Michael	56
5. Studi e ricerche dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Studenti Disabili	58
Conclusioni: alcune considerazioni sulla situazione attuale in Svizzera.....	61
Referenze bibliografiche.....	63
Referenze elettroniche	71
Dossiers tematici apparsi nelle riviste professionali.....	71

INTRODUZIONE

In questo rapporto vengono proposti alcuni contributi sul tema della differenziazione pedagogica. Come prima definizione, si potrebbe affermare che essa consiste nell'accettare le differenze tra allievi, e nel pensare e adattare i propri atti d'insegnamento in funzione di esse, per evitare che tali differenze si trasformino in iniquità di fronte alle possibilità di apprendimento.

Le ragioni che hanno spinto la Commissione a occuparsi di questo argomento sono molteplici e si situano su piani diversi.

In primo luogo, l'esito dell'inchiesta effettuata in occasione del rapporto precedente, nonché le discussioni avute in occasione della presentazione dello stesso, hanno fatto emergere in maniera chiara ed evidente la sua importanza.

In secondo luogo, la natura "eterogenea" della scuola ticinese – una scuola cioè che si propone di raggruppare nelle stesse classi tutti gli allievi, indipendentemente dai loro risultati scolastici – impone l'adozione di misure di differenziazione pedagogica. Il fatto che finora esse non siano osservabili in maniera massiccia nelle nostre aule è una ragione in più per riflettervi.

Inoltre, spesso nei dibattiti interni ai servizi di sostegno si lamenta la scarsa collaborazione tra docenti di sostegno e "titolari". Ora, la differenziazione pedagogica è una modalità che va necessariamente affrontata in comune tra docenti titolari e docenti di sostegno. Infatti essa, da un lato, non ha nessun senso all'interno del solo locale di sostegno, ma d'altro canto la sua realizzazione in aula può essere facilitata proprio dai docenti di sostegno, che possono fungere da consulenti per i docenti titolari, come pure da co-insegnanti durante le lezioni. Essa sembra quindi possedere le caratteristiche ideali per aiutare e spingere il sostegno pedagogico a interagire con il resto dell'istituto scolastico, come è sempre stato auspicato da tutti gli operatori del servizio.

Un altro elemento che ha giocato in favore di questo tema, è il fatto che la differenziazione sia uno degli assi caratterizzanti della "Riforma 3" della scuola media.

Infine, ma non da ultimo, va ricordato che uno dei compiti assegnati dal Consiglio di Stato alla Commissione è proprio quello di "analizzare le implicazioni dell'eterogeneità degli allievi per la scuola" (vedi riquadro).

L'intento della Commissione è quindi quello di contribuire alla riflessione già in corso, attraverso apporti di carattere sia teorico che pratico, arricchiti dalla diversa provenienza geografica dei suoi membri. Le definizioni teoriche sono indispensabili per capire esattamente di cosa stiamo parlando, e soprattutto per distinguere la differenziazione pedagogica da altre forme di differenziazione, solo in apparenza affini ad essa. Gli esempi pratici rivestono pure un'importanza particolare, in quanto mostrano che differenziare è possibile, in forme anche molto diverse tra loro.

La prima parte del rapporto, "De la différenciation structurale à la pédagogie différenciée: repères théoriques" si propone quindi di chiarire l'orizzonte concettuale di

riferimento, distinguendo in primo luogo la differenziazione strutturale da quella pedagogica. Viene qui assunta una posizione chiara, in favore della seconda, sulla base di un'ormai ampia letteratura secondo cui la differenziazione strutturale è inefficace e nuoce all'equità. La pedagogia differenziata viene poi spiegata in maniera approfondita, attraverso numerosi concetti fondamentali quali l'appropriazione del sapere da parte degli allievi, il ruolo delle differenze cognitive nell'apprendimento, il contributo degli approcci socioculturali, e la nuova concezione di difficoltà e di handicap. Sono poi esaminate le implicazioni pedagogiche di tutto ciò: le modalità di differenziazione in aula, il ruolo della valutazione formativa, la collaborazione tra i diversi attori e la formazione degli insegnanti.

La seconda parte illustrerà invece alcuni esempi concreti di differenziazione. Si tratta ovviamente solo di spunti, che hanno però l'obiettivo di mostrare delle possibilità, che andranno poi eventualmente approfondite attraverso le referenze e i legami forniti.

E' doveroso iniziare con il Ticino, in quanto non è scontato che le esperienze già in atto siano conosciute da tutti. Per la scuola elementare verrà quindi citata l'esperienza di differenziazione in matematica (DIMAT), mentre per la scuola media Mario Donati, responsabile dell'asse "differenziazione" per la Riforma 3 della scuola media, spiegherà quali sono i cantieri attualmente aperti in tale ordine scolastico.

Seguono le descrizioni di alcune esperienze della Svizzera tedesca, che non mancheranno di stupire molti lettori. Non è infatti raro, alle nostre latitudini, pensare che in tale regione del nostro Paese vi sia una scarsa sensibilità su questo versante. Ora, se da un lato è vero che gran parte dei cantoni germanofoni mantiene tuttora delle strutture fortemente stratificate, va però sottolineato come all'interno di tali strutture – in maniera molto pragmatica – stiano nascendo delle esperienze di differenziazione pedagogica molto innovative e interessanti. L'esempio germanico, altrettanto significativo, è di segno molto simile alle esperienze svizzere, e viene presentato dopo di esse.

Segue un accenno alla situazione nella Svizzera francese, attraverso l'intervista ad una docente di sostegno.

Il rapporto si conclude infine con delle considerazioni di ordine più generale, di carattere filosofico ed etico, in difesa di una scuola per tutti, che sia in grado di adattarsi alla diversità degli allievi.

L'obiettivo di questo documento è quindi quello di stimolare il dibattito attorno alla differenziazione pedagogica, attraverso una sistematizzazione teorica e l'illustrazione di alcuni esempi. In relazione al sostegno pedagogico, l'ipotesi è che i suoi operatori possano essere degli attori attivi in tale ambito, in collaborazione con i docenti titolari o di disciplina. La Commissione si augura che l'obiettivo possa essere raggiunto, contribuendo così allo sviluppo di questa pratica pedagogica all'interno della scuola ticinese.

Composizione della Commissione e redazione del documento

I membri della Commissione sono:

- Annemarie Kummer, già collaboratrice scientifica presso il Segretariato svizzero di pedagogia curativa di Lucerna e ora ricercatrice e formatrice presso l'Alta Scuola Pedagogica di Lucerna;
- Jean-Paul Moulin, responsabile della Sezione di pedagogia curativa dell'Università di Friburgo e formatore presso l'Haute Ecole Pédagogique di Losanna;
- Greta Pelgrims, chargée d'enseignement, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation, Université de Genève;
- Emanuele Berger, direttore dell'Ufficio studi e ricerche.

Il rapporto è stato concepito sotto la responsabilità collettiva della Commissione. A livello redazionale, la prima parte è stata redatta da Jean-Paul Moulin e Greta Pelgrims. Nella seconda parte, il capitolo 1.1 è stato redatto da Emanuele Berger, il capitolo 1.2 da Mario Donati (ospite, non membro della commissione, cf. nota nel capitolo corrispondente), i capitoli da 1.3 a 1.6, da Annemarie Kummel. L'introduzione e la conclusione sono il frutto del lavoro collettivo della Commissione.

FINALITÀ E ATTIVITÀ DELLA COMMISSIONE CONSULTIVA

La Commissione consultiva dei Servizi di sostegno pedagogico è stata istituita dal Consiglio di Stato del Canton Ticino nel 1993, con il principale scopo di "assicurare un costante contributo scientifico e un'analisi comparata dell'evoluzione del disadattamento e delle relative forme d'intervento". Tale compito è stato svolto, nel corso degli anni, attraverso la scelta di particolari ambiti di riflessione, con l'uso di metodologie diverse.

Così nel primo rapporto, consegnato nel settembre del 1995, la Commissione ha esplorato "le tendenze e le modalità adottate negli altri Cantoni svizzeri per affrontare l'insuccesso scolastico". Sulla base di tali elementi, è quindi stato esplorato il tema del "passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare (o scuola speciale) per gli allievi con difficoltà di apprendimento".

Per il secondo rapporto (dicembre 1996), la Commissione ha invece voluto riflettere su quattro diversi temi: lo statuto del docente di sostegno pedagogico, l'evoluzione della percentuale di allievi seguiti dal sostegno pedagogico, l'innovazione nella gestione del disadattamento scolastico (SI+SE), e l'entrata in vigore del nuovo Regolamento nella scuola media.

Con il terzo rapporto (dicembre 1999), la Commissione decise di approfondire maggiormente la propria conoscenza del terreno, animando in prima persona delle attività all'interno di alcune équipes di sostegno pedagogico. Il principale obiettivo era quello di conoscere e descrivere con accuratezza le modalità di intervento del docente di sostegno pedagogico. Contrariamente ai rapporti precedenti, che non furono diffusi tra gli operatori, i contenuti di questo terzo lavoro furono invece presentati pubblicamente nel 2000 ai capigruppo.

Nel quarto rapporto (marzo 2005) sono invece state sudiate le finalità del sostegno pedagogico, raccogliendo a tal fine le opinioni di tutti gli operatori.

PRIMA PARTE

DE LA DIFFERENCIATION STRUCTURALE A LA PEDAGOGIE

DIFFERENCIEE: REPERES THEORIQUES

Au sein de chaque degré de l'école primaire ou secondaire, la mission des enseignants consiste notamment à enseigner des savoirs et savoir-faire *identiques* à des volées d'élèves qui elles sont *hétérogènes*. En effet, les élèves d'un même degré de scolarité présentent entre eux d'importantes différences socioculturelles, linguistiques, cognitives, affectives, comportementales qui s'expriment dans leur façon d'être élève en groupe et de prendre en charge leur rôle d'apprenant à l'école. Leurs différences risquent de se traduire en inégalités devant les possibilités d'apprendre et de maîtriser les objectifs du programme qui conditionnent leur réussite et promotion scolaires. Du côté des enseignants, le défi est de trouver et de maintenir les conditions permettant d'enseigner du "même" à des élèves qui se comportent, agissent, réagissent, apprennent différemment. Identifier les modalités d'organisation de l'école et les conditions pédagogiques susceptibles de réduire l'incompatibilité entre uniformité des objectifs d'enseignement et hétérogénéité des élèves est d'ailleurs l'objet des innovations scolaires qui caractérisent successivement les systèmes scolaires depuis l'apparition de l'école obligatoire. Elles oscillent entre deux formes globales et radicalement opposées d'organisation de l'enseignement: la *différenciation structurale* et la *différenciation pédagogique*.

1. La différenciation structurale

Face à l'hétérogénéité des fonctionnements et des niveaux scolaires des élèves, face aux difficultés d'apprentissage ou de comportement présentées par certains, les systèmes scolaires peuvent recourir à la différenciation structurale. Elle consiste à organiser la scolarité en plusieurs types d'écoles, de filières et de classes parallèles dont les conditions d'admission, les finalités, les programmes, les critères de réussite et de passage, les conditions pédagogiques sont différentes. Chaque filière est censée correspondre à un certain profil d'élèves défini essentiellement par le niveau de compétences dans les disciplines scolaires fondamentales et dans les relations et comportements sociaux en milieu scolaire. En plus des types d'écoles, de filières et de classes parallèles dans lesquelles les élèves d'âge identique sont répartis, la différenciation des structures comme réponse aux différences entre élèves concernent aussi les différentes mesures scolaires (redoublement, dispense d'âge, soutien aux élèves allophones, appui pédagogique...) et médico-thérapeutiques (logopédie, psychomotricité, psychothérapie...) (Bürli, 2005; Wolf, 1995). La différenciation structurale est donc une tentative d'homogénéiser la population d'élèves fréquentant chaque type de structure (chaque type de filière, d'école, de classe) en regroupant des élèves aussi semblables que possible entre eux mais aussi différents que possible des élèves fréquentant un autre type de structure. C'est aux élèves de s'adapter aux caractéristiques de la structure (objectifs, exigences, méthodes...) qu'ils

fréquentent, sinon d'accepter les mesures, ou l'orientation vers une autre structure, une autre filière, que l'autorité scolaire leur impose.

Au niveau de l'école primaire, les pratiques de différenciation structurale concernent le regroupement d'élèves en situation de difficultés ou de handicap dans différents types de classes et d'écoles d'enseignement spécialisé dont la terminologie varie d'un système scolaire à l'autre: classe spéciale, classe spécialisée, classe de développement, classe à besoins particuliers, classes à effectif réduit, école spéciale, école pour élèves malentendants, pour élèves handicapés mentaux, etc. (OFES & CDIP, 2001; Pelgrims Ducrey, 2001). La multiplication des filières plus ou moins exigeantes au niveau de l'école secondaire inférieure est également une forme de différenciation structurale en vigueur dans la majorité des cantons. Les mesures, telles que le soutien à l'extérieur de la classe ou le redoublement, peuvent également être considérées comme une forme de différenciation structurale visant à garantir l'homogénéité du groupe-classe ordinaire.

1.1. Efficacité de la différenciation des mesures et des structures

Les résultats de nombreuses recherches remettent en cause l'efficacité de la scolarisation des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement dans des classes spéciales, et encore plus fortement celle des mesures telles que le redoublement, le soutien pédagogique à l'extérieur de la classe, les aides pédagogiques en classe de ressource.

En ce qui concerne les classes spéciales, il s'agit de classes à effectif réduit qui se situent dans des écoles ordinaires; elles accueillent des élèves en principe à plein temps qui, après avoir encouru des échecs en classe ordinaire, sont déclarés en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement. Différents travaux soulignent que la scolarisation en classe spécialisée est moins efficace pour les apprentissages scolaires que le maintien en classe ordinaire (voir p. ex., Doudin, Baumberger, Moulin & Martin, 2007). Des études longitudinales réalisées en Suisse alémanique (Bless, 1995, 2004; Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1999) montrent qu'à difficultés similaires, les élèves scolarisés dans ce type de classe progressent en moyenne moins dans leurs apprentissages fondamentaux, réussissent moins bien et ont moins de probabilités de commencer et d'achever avec succès une formation professionnelle que les élèves intégrés en classe ordinaire tout en bénéficiant d'un soutien à l'intérieur de la classe.

L'efficacité du redoublement est l'objet de nombreux travaux sur le plan international. Les synthèses de Crahay (1996, 2004), de Jimerson (2001), de Paul (1996), ainsi que l'importante étude de Bless, Bonvin et Schüpbach (2005) montrent des effets clairement négatifs du redoublement à l'école primaire sur les apprentissages scolaires et sur des aspects socio-affectifs (acceptation par les pairs, sentiment de compétence scolaire, perception des relations sociales...). Ces auteurs s'appuient sur un nombre élevé de recherches qui, en termes d'efficacité, contribuent à démontrer que cette mesure est même contre-productive. Tous les élèves, même les plus faibles, progressent plus vite quand ils ne redoublent pas.

Le constat concernant le soutien scolaire à l'extérieur de la classe et la classe ressource n'est guère plus réjouissant. Doudin, Baumberger, Moulin et Martin (2007) relatent plusieurs études qui vont toutes dans le sens d'une inefficacité de ces deux mesures.

L'une de ces études, menée en France par Mingat (1991), tendrait à montrer que des enfants ayant bénéficié d'un appui fourni par des psychologues ou par des enseignants auraient non seulement conservé leur retard mais celui-ci aurait augmenté en cours d'année. Ces mêmes élèves progresseraient moins l'année qui suit la fin de l'appui que ceux qui n'ont pas eu d'appui.

La classe ressource, formule essentiellement présente en Amérique du Nord, commence à se développer dans notre pays. Ce type de classe se situe entre la classe de développement et la classe régulière. Elle accueille des élèves déclarés en difficulté d'apprentissage dans les domaines de la langue d'enseignement (lecture, écriture) et des mathématiques. Pour les autres disciplines, ces élèves sont maintenus en classe régulière. Doudin, Baumberger, Moulin et Martin (2007) rapportent des recherches dont les résultats soulignent l'inefficacité de ce type de classe pour l'amélioration des apprentissages des élèves, les compétences acquises en classe ressource étant peu maintenus et transférés dans la classe ordinaire.

Différents phénomènes semblent responsables de la relative inefficacité des mesures de soutien, d'appui et d'aides pédagogiques en dehors de la classe régulière. Pour certains (Doudin et al., 2007; Mingat, 1991), il s'agit d'effets d'étiquetage des élèves, générant des attentes négatives et moins exigeantes à leur égard et, en conséquence, moins de possibilités d'accéder et de construire les savoirs et savoir-faire requis. Ces effets d'étiquetage sont d'autant plus exacerbés dans les systèmes scolaires où les mesures de soutien pédagogique impliquent une procédure de signalement des élèves; lors de telles procédures, les difficultés des élèves sont fréquemment "psychopathologisées", attribuées à des dispositions psychologiques des élèves plutôt qu'aux conditions pédagogiques et didactiques qui font obstacles à leurs apprentissages (Pelgrims & Doudin, 2000; Schubauer-Leoni, 2000). En attribuant les difficultés à leurs propres caractéristiques psychologiques et en les désignant "candidats" aux mesures d'aide et de soutien, les attentes et les actes d'enseignement à leur égard sont souvent modifiés en actes d'ordre psycho-socio-affectif. Une série d'études (pour une synthèse voir Pelgrims & Ducrey, 2001) montrent en effet que les pratiques d'enseignement observées au cours de ces mesures sont caractérisées par une diminution des exigences dans lesquelles les élèves doivent accomplir les tâches, par la présentation de tâches simplifiées, mettant en jeu des savoirs pratiquement maîtrisés, ou qui sont à résoudre tout en bénéficiant de nombreuses aides et réponses des enseignants. Lorsque l'on demande aux élèves s'ils préfèrent bénéficier d'une mesure de soutien en classe régulière ou à l'extérieur dans un local ou en classe de ressource, ils optent d'ailleurs en majorité pour l'extérieur (Moulin, 2002), invoquant la grande facilité des tâches, leur aspect plus ludique et les nombreuses aides qu'ils reçoivent de l'enseignant (Vaughn & Klinger, 1998). Ces pratiques procèdent certes d'une intention généreuse consistant à épargner les élèves d'une éventuelle expérience d'échec et à leur permettre de vivre des *expériences de réussite*. Mais elles risquent aussi de les épargner de leur tâche qui consiste à s'engager et persévérer dans l'activité cognitive que requière apprendre; en conséquence, ils risquent d'apprendre à ne plus devoir se mobiliser et s'autoréguler pour surmonter un obstacle et achever des *expériences d'apprentissages réussis* (Pelgrims, 2006, à paraître). On assiste donc à des pratiques divergentes entre les mesures et classes ressource d'une part et les classes ordinaires d'autre part du point de vue des attentes, des objets d'enseignement, des

contenus, du matériel et de la terminologie utilisés. Ces divergences seraient liées notamment au manque de coordination pédagogique et didactique entre la classe ordinaire et la classe ressource ou d'appui, générant des ruptures et des confusions nuisibles à l'activité d'apprentissage et à la production des réponses des élèves (Cèbe & Pelgrims, sous presse; Doudin et al., 2007).

Aux conditions pédagogiques pas toujours bénéfiques que rencontrent les élèves durant ces mesures, s'ajoutent des différences de traitement à leur égard durant le temps d'enseignement des savoirs fondamentaux dans la classe régulière, ce qui les pénalise donc doublement. Un ensemble de travaux (voir Pelgrims Ducrey, 2001) révèle en effet que les enseignants titulaires des classes régulières interagissent moins fréquemment à propos des savoirs à apprendre avec les élèves inscrits à l'appui pédagogique et diminuent leurs attentes à leur égard; les enseignants délèguent au maître d'appui (ou de soutien) la tâche d'enseigner à ces élèves et se préservent ainsi de l'investissement que requière l'adaptation ou la différenciation de leur propre enseignement en fonction des besoins de ces élèves.

1.2. La différenciation structurale et l'égalité des chances de réussite scolaire

Les pratiques de différenciation structurale prétendent réduire l'hétérogénéité des groupes-classes et favoriser ainsi la mise en place et le maintien de conditions facilitant la tâche de l'enseignant qui consiste à amener tous ses élèves aux mêmes objectifs. Elles reposent en plus sur l'idée qu'il est possible d'identifier différents profils d'élèves et qu'à chaque profil correspond un type précis de mesure, d'école, de filière, de classe. Les démarches d'évaluation diagnostique et pronostique permettraient alors de procéder à l'identification des groupes-profils d'élèves, ainsi qu'à l'application des mesures et à l'orientation vers les filières etc. Au sein de chaque type de filière, de chaque type de classe ou de mesure, les élèves regroupés sont plus semblables que différents et seraient ainsi égaux entre eux devant la réussite scolaire. A l'origine, la différenciation structurale est pensée comme un moyen pour augmenter l'égalité des chances de réussite à l'école.

Or, cette notion d'égalité des chances devant l'enseignement procède dans les faits bien plus souvent de l'égalitarisme que d'une véritable égalité. Nous pensons ici à la réflexion d'une mère lors d'une émission de télévision consacrée à l'échec scolaire: "Mettez un cul-de-jatte et un athlète sur la ligne de départ d'un 100 mètres et demandez leur d'arriver ensemble à l'arrivée, voilà ce qu'exige l'école de nos élèves". Cette remarque dénote bien la fausse interprétation de la notion d'égalité des chances telle qu'elle a longtemps été véhiculée par l'école. Contrairement à la croyance prégnante véhiculée par les pratiques de regroupement des élèves dans des structures scolaires différenciées, chaque enfant diffère de ses camarades de classe, sous différents angles: socioculturel, linguistique, expériences et intégration scolaires, niveaux de compétences dans les différentes disciplines scolaires, aspects cognitifs, métacognitifs et affectifs de l'activité d'apprentissage en contexte scolaire... Dans la réalité, l'hétérogénéité est bien constitutive d'un même groupe-classe. Or, lorsque les différences sur les dimensions les plus importantes dans les apprentissages et les performances scolaires ne sont pas explicitement considérées, elles sont transformées en inégalités de chance de réussite

scolaire. Ces inégalités sont le produit même des pratiques d'enseignement au sein d'une classe: en désignant les mêmes objectifs, les mêmes critères de réussite, les mêmes méthodes et les mêmes conditions d'apprentissage pour tous ses élèves, sans considérer explicitement leurs différences et leurs besoins dans la planification et la gestion de l'enseignement, les enseignants reproduisent les différences de départ, les exacerbent et génèrent les inégalités de réussite. Au sein d'une classe, l'uniformité pédagogique et didactique est source d'inégalités des réussites.

De plus, sur ce fond d'uniformité se dessinent des façons d'agir et d'intervenir des enseignants qui varient en fonction des élèves, interventions tantôt en faveur des uns, tantôt en défaveur des autres. Les travaux en psychologie sociale et en sociologie de l'éducation montrent en effet comment les enseignants ont des attentes et des comportements différents selon le genre, l'origine socioculturelle et le niveau scolaire des élèves (p. ex., Duru-Bellat, 2003; Schubauer-Leoni, 1986). Ces attentes et ces actes relèvent de mécanisme de discrimination catégorielle négative et représentent des éléments de *différenciation implicite* de l'enseignement (Perrenoud, 1997/2004): il ne s'agit en effet pas de différenciation pédagogique explicitement organisée pour favoriser l'apprentissage de tous, mais d'interventions subordonnées à la perception qu'ont les enseignants des catégories d'appartenance sociale des élèves, à l'interprétation qu'ils font des faits et gestes des élèves, et qui n'émergent pas nécessairement à leur conscience. Dans les années 1960 déjà, Bourdieu reprochait à l'école son *indifférence aux différences* (Bourdieu & Passeron, 1970). L'auteur parle des inégalités initiales devant la culture, inégalités que l'école ne fait que sanctionner en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils, comme égaux en droit et en devoir. A ces inégalités d'ordre socioculturel depuis longtemps reconnues, viennent s'ajouter celles qui demeurent face à l'appropriation du savoir par l'élève.

Si la différenciation structurale a été développée à partir de la naissance même de l'école obligatoire, elle a connu un déploiement considérable dans les années 1960 et 1970 avec l'espoir que toutes les mesures et structures différenciées permettraient de lutter contre l'échec scolaire, de répondre efficacement aux différences entre élèves, aux inégalités devant la réussite. Mais il convient d'accepter que les efforts et les moyens investis n'ont pas atteint les objectifs visés: comme le souligne Hutmacher (1993), la "réalité résiste" et les données statistiques montrent que les inégalités demeurent malgré les mesures d'appui, de soutien, des classes d'adaptation et spécialisées mises en place. Au terme d'une synthèse de nombreuses études et enquêtes internationales sur l'efficacité de la différenciation structurale, Crahay (2000) conclut qu'il "faut aujourd'hui admettre que cette façon d'organiser l'enseignement amplifie les inégalités plus qu'elle ne les réduit" (p. 194).

Nier l'hétérogénéité d'un groupe-classe, proposer des mesures qui opèrent plus de ruptures que de continuités dans les conditions d'apprentissage des élèves, créer des filières parallèles avec des programmes et des exigences si différents qu'ils font obstacle à la réintégration dans les filières plus exigeantes, sont des pratiques peu capables d'éviter que les différences entre élèves ne se transforment en inégalités devant les apprentissages et la réussite scolaires. Ces raisons, ainsi que l'apparition de nouvelles perspectives en matière d'enseignement et d'apprentissage (développées plus loin), ont contribué et

contribuent toujours à préconiser une autre forme d'organisation de l'enseignement, à savoir la différenciation pédagogique.

2. Vers une pédagogie différenciée

La nécessité d'une *différenciation pédagogique* (ou *pédagogie différenciée*) est née, au cours des années 1970 - 1980, de la prise de conscience progressive de l'hétérogénéité des publics scolaires et du besoin de concilier cette hétérogénéité avec la scolarisation de tous les élèves et la démocratisation des études. En effet, en dehors de l'école, les élèves n'ont pas tous les environnements et expériences qui leur permettraient de développer les connaissances et compétences cognitives, sociales et comportementales requises à l'école. En classe, ils ne tirent pas également profit de la même méthode pédagogique et didactique pour construire leurs savoirs et savoir-faire scolaires. Plutôt que d'écarter ceux qui ne correspondraient pas aux "besoins de l'école", c'est à l'école de s'adapter "aux besoins des élèves", d'assurer qu'elle enseigne et offre à chaque élève les conditions leur permettant de s'approprier les savoirs qu'elle exige, évalue et sanctionne.

Le terme *pédagogie différenciée* apparaît en 1973 sous la plume de Louis Legrand et occupe depuis une place importante dans les écrits de pédagogie. L'omniprésence et l'utilisation parfois abusive de ce terme chez les innovateurs comme chez les conservateurs peut cacher de profondes divergences. L'importance accordée à cette notion nécessite une véritable explication.

Pour Legrand (1986), "la pédagogie différenciée doit, à partir d'objectifs communs, adapter les méthodes et les cursus à la réalité des élèves enseignés. C'est dire que l'essentiel en sera les instruments de détection de cette réalité et les processus variés dans lesquels l'enseignant pourra puiser pour adapter son enseignement à la réalité constatée. Il ne s'agit donc pas, au sens factuel ou institutionnel du terme, de pédagogie *différenciée*, mais de *différenciation* de la pédagogie, c'est-à-dire d'une activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics" (pp. 37-38).

Pour Perrenoud (1997/2004), différencier c'est, par définition, ne pas accorder à chacun la même attention, le même temps, la même énergie. Si une telle conception paraît aller de soi, elle ne renseigne toutefois pas l'enseignant sur la façon d'accorder une attention différente à chaque élève lorsqu'il se trouve devant un groupe de 20, voire 25 enfants. L'enseignant doit d'ailleurs surmonter son propre malaise né de l'impression d'injustice qu'il peut éprouver à s'occuper de certains élèves plus que d'autres. L'auteur nous rappelle qu'en matière d'enseignement, la justice n'est pas toujours, contrairement au domaine fiscal, dans l'égalité de traitement: c'est précisément en différenciant les modalités de traitement que l'enseignement devient plus juste et efficace (Crahay, 2000). Cette différence de traitement, il faut en expliquer les motifs aux élèves, éventuellement aux parents. La transparence en pédagogie élimine beaucoup de problèmes qui, souvent, n'existent que dans l'esprit de l'enseignant.

La différenciation pédagogique consiste à accepter les différences d'ordre socioculturel, cognitif, affectif, comportemental entre élèves, mais à refuser que ces différences ne se transforment en échec scolaire, en inégalités devant les apprentissages et la réussite à

l'école. Il s'agit donc de planifier et d'adapter l'enseignement en considérant les différences entre élèves, les besoins de certains élèves, qui risqueraient d'interférer négativement dans leur activité d'apprentissage et d'engendrer des difficultés, des échecs. Nous entendons donc par pédagogie différenciée une démarche supposant un effort de diversification pédagogique et didactique réfléchi et susceptible de répondre à la diversité des élèves. De ce point de vue, nous ne la considérons pas tant comme la capacité de l'enseignant à établir pour chacun un programme individualisé, à partir d'un matériel individualisé, que comme la capacité de rencontrer chaque apprenant là où il se situe sur le chemin de l'élaboration des savoirs et savoir-faire désignés par l'enseignant et conditionnant la promotion scolaire.

La différenciation pédagogique repose sur une conception constructiviste de l'apprentissage, conception selon laquelle l'enseignant enseigne et l'élève est celui qui construit activement ses savoirs et savoir-faire (cf. partie 2.1). Elle est aussi enrichie par les travaux en psychologie de l'apprentissage et en sciences de l'éducation qui s'attachent à comprendre l'activité d'apprentissage en contexte de classe, ou qui étudient les composantes sociales, cognitives et affectives de la construction des savoirs et savoir-faire en lecture, écriture, mathématiques, géographie, sciences naturelles, histoire, etc. et qui sont à l'origine de différences entre élèves (cf. partie 2.2). Les approches interactionnistes (socioculturelle, socioconstructiviste, sociocognitive, située) de l'apprentissage fondent notamment l'hypothèse selon laquelle c'est en agissant sur l'environnement scolaire immédiat de l'élève, sur les pratiques d'enseignement, sur les conditions d'apprentissage, qu'il est possible de favoriser la réussite scolaire de tous les élèves (cf. partie 2.3). C'est aussi ces approches qui sous-tendent la nouvelle conception du handicap et des difficultés scolaires (cf. partie 2.4).

2.1. La notion d'appropriation du savoir par l'élève

La notion d'appropriation du savoir par l'élève s'appuie sur une conception constructiviste de l'apprentissage. Elle supplante progressivement celle de "transmission des connaissances", chère à l'école traditionnelle. Le terme "traditionnelle" vient d'ailleurs du latin *tradere* qui veut dire *transmettre*. Que l'enseignant continue à transmettre des connaissances n'est pas contestable, mais cela ne suffit en aucun cas à définir l'enseignement. De plus, cette notion de transmission induit en erreur; elle suggère en effet que le lien entre enseignement et apprentissage est un processus direct, linéaire et cumulatif. Pour pouvoir l'appliquer à l'enseignement, il faudrait admettre l'idée d'un savoir transmis de l'enseignant à l'élève et retrouvé identique chez lui au terme du processus. Les maîtres ont longtemps trouvé dans cette conviction une légitimation à un enseignement frontal ne prenant nullement en considération les différences individuelles. En fait, le terme de transmission convient pour de l'information et non pour de la formation, non pour des savoirs qui, à la différence des informations, sont complexes, coordonnés et décontextualisés. Le propre des savoirs et savoir-faire est de ne pouvoir être reçus passivement comme un héritage, mais de devoir être traités, mis en relation avec de l'ancien, être intégrés et restructurés à l'ensemble des connaissances,

représentations et conceptions concernées, activité dont l'apprenant seul à la charge en interaction avec les pairs et avec l'enseignant qui remplit une fonction de médiateur. Les savoirs ne se transmettent donc pas, ils se construisent et reconstruisent; chaque élève le fait pour son propre compte, à sa façon et à son rythme. Cette façon de concevoir un savoir qui se construit et se reconstruit par l'apprenant lui-même dans l'interaction avec l'enseignant et avec les pairs trouve son fondement dans les paradigmes constructiviste et socioconstructiviste (Boulet, 1999). Ce sont ces mêmes paradigmes qui justifient le développement de la pédagogie différenciée. Il s'agira d'adapter les conditions aux singularités des élèves afin que tous puissent construire et intégrer les savoirs et les savoir-faire prévus aux programmes d'étude et transposés en classe en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissage.

2.2. Le rôle des différences cognitives dans l'apprentissage

Cette conception constructiviste de l'appropriation du savoir par l'élève est complétée par les apports des approches cognitives de l'apprentissage qui se succèdent au cours des dernières décennies du 20^e siècle.

D'après Barth (1987), les processus cognitifs fondamentaux tels que la perception, la comparaison, l'inférence, la conceptualisation, la généralisation sont universels; c'est par contre la façon d'explorer les données d'une situation, de traiter l'information, d'aborder les problèmes, de prendre des décisions, y compris celles de nature purement perceptive, qui va varier d'un individu à l'autre. Alors que les individus disposeraient de processus cognitifs de base identiques, ils ne réalisent pas les apprentissages et les jugements perceptifs de la même manière. Les travaux en psychologie cognitive différentielle se sont notamment attachés à identifier des styles cognitifs différents. Smith (1979) révèle ainsi une vingtaine de styles. Certains concernent, par exemple, des modes variables de traitement de l'information tels que les styles plutôt "analytique", plutôt "synthétique" ou encore "intuitif"; certains auteurs parlent de style "analytique" et de style "thématique"; c'est d'après Barth (1987), une autre façon de dire que l'individu, devant un contenu complexe, l'aborde soit par les détails, soit par une heuristique globale. Smith (1979) distingue aussi les tendances, chez des enfants, qui consistent à donner une réponse rapide sans vérifier sa validité, de celles qui poussent à réfléchir et à examiner les différentes alternatives avant de répondre; il s'agit ici d'une différence de style entre "impulsion" et "réflexion". D'autres styles ont trait aux comportements interpersonnels: "introversion" versus "extraversion". Certaines personnes semblent rechercher les différences et les accentuer; on remarque chez elles une grande acuité visuelle et auditive qui leur fait rapidement découvrir ce qui est habituel ou contradictoire dans leur environnement.

L'approche des différences entre élèves par les "styles" cognitifs d'apprentissage soulève la question de leur exploitation dans l'enseignement. Certains psychopédagogues ont préconisé la nécessité d'identifier les styles des élèves et d'adapter les méthodes d'enseignement et les conditions d'apprentissage en classe aux styles particuliers des élèves (Smith, 1979). Le projet consistant à identifier suffisamment de styles d'apprentissage et à faire correspondre à chaque style une méthode d'enseignement a toutefois rencontré d'importantes limites (voir la synthèse de Cronbach & Snow, 1977;

Allal, 1980). L'approche par les "styles" contribue par ailleurs à renforcer l'idée que l'origine des différences, et en corollaire des difficultés, sont inhérentes aux élèves et ainsi à "psychologiser" les élèves et l'enseignement. Il n'a d'ailleurs pas été possible d'identifier clairement quelle méthode serait spécifiquement favorable aux apprentissages des élèves présentant un même "style" d'apprentissage. En définitive, le style ne semble pas être une dimension suffisamment pertinente en fonction de laquelle il conviendrait de différencier l'enseignement afin d'augmenter l'égalité des chances de réussite scolaire de tous les élèves.

Les années 1980 voient aussi l'émergence des travaux sur la *métacognition* (Flavell, 1976), les différentes compétences métacognitives et leur rôle dans les apprentissages en contexte scolaire (p. ex., Allal & Saada-Robert, 1992; Martin & Doudin, 1998; Noël, 1991/2001). La métacognition concerne un ensemble de compétences métacognitives - métaconnaissances et processus de régulation métacognitive - sur lesquelles les élèves présentent des différences. Les élèves se distinguent entre eux sur le plan de leurs métaconnaissances: connaissances qu'ils ont de leur propre fonctionnement cognitif, de leurs compétences et de leurs difficultés, connaissances qu'ils ont des caractéristiques, des indices pertinents et des difficultés des tâches, ainsi que des stratégies pertinentes pour leur résolution. En situation d'apprentissage ou de résolution d'un problème, ils se distinguent aussi sur le plan des processus de régulation métacognitive qu'ils mobilisent: planification des stratégies de résolution, anticipation des effets produits par la mise en œuvre des connaissances et des stratégies, contrôle on-line de l'activité cognitive, vérification des effets produits et ajustement des stratégies. Selon certains auteurs (Brown, 1987; Büchel, 1990, 2003; Swanson, 1993), de faibles compétences métacognitives sont la cause des difficultés d'apprentissage et de l'échec scolaire. Tous les élèves ne bénéficient en effet pas d'un environnement social et familial leur permettant de réfléchir sur leurs apprentissages, de verbaliser leurs réflexions et interrogations, de construire suffisamment de confiance en l'autre pour s'autoriser à tâtonner, faire des erreurs, en prendre conscience, ajuster de nouvelles stratégies etc. C'est donc à l'école de combler ces différences sur le plan métacognitif et de garantir des stimulations suffisantes dans ce sens pour tous les élèves. Les recommandations pédagogiques découlant des travaux sur la métacognition suivent deux directions différentes. La première consiste à entraîner les composantes métacognitives à l'aide de programmes non scolaires d'éducation cognitive (voir p. ex., Büchel, 1995) dans l'idée que les bénéfices soient non seulement maintenus dans le temps, mais aussi transférés lors d'activités d'apprentissage des savoirs et savoir-faire relevant des disciplines scolaires; cette direction n'a malheureusement pas suffisamment produit les effets escomptés (Loarer, Chartier, Huteau & Lautrey, 1995). La seconde direction consiste à organiser en classe et en lien avec les apprentissages scolaires des dispositifs favorables au développement des compétences métacognitives (p. ex., Brown & Campione, 1995; Grangeat, 1999). Il s'agit par exemple d'amener les élèves à verbaliser les stratégies qu'ils viennent de mettre en œuvre (ou planifient de mettre en œuvre) pour résoudre un problème de mathématiques et les effets qu'ils ont ainsi produits (ou pensent produire). Il est aussi possible de faire réfléchir les élèves sur leur propre activité et progression d'apprentissage, sur les compétences construites et les difficultés restantes, sur les

difficultés et les caractéristiques de certaines tâches, sur la pertinence des stratégies de résolution, soit sous forme de discussion en groupe d'élève sur la base de tâches réalisées, soit sous forme d'entretiens individuels, soit sous forme de grille d'autoévaluation ou encore dans le cadre de démarches de portfolio. Afin de favoriser la mobilisation des processus de régulation cognitive au cours d'une tâche, il est important de faire expliciter par les élèves (collectivement, en sous-groupe ou individuellement) l'objectif d'apprentissage auquel la tâche contribue, l'utilité et l'intérêt de la tâche, les savoirs et savoir-faire utilisés antérieurement qui pourraient être pertinents, un plan d'actions pour accomplir la tâche, les effets qu'ils pensent obtenir, etc.

Depuis les années 1990, les auteurs s'intéressant aux dimensions cognitives des apprentissages en contexte scolaire admettent que les compétences métacognitives seules ne suffisent pas pour rendre compte des différences entre élèves. Les *stratégies cognitives* de traitement d'une tâche sont d'égale importance: se représenter, faire un schéma, sélectionner les informations et les indices pertinents, catégoriser, faire des liens, inférer, se poser des questions, se représenter, faire un schéma, résumer... La mobilisation des *connaissances déclaratives et procédurales spécifiques à une tâche* (compréhension des consignes, règles grammaticales, bagage lexical, tables de multiplication, algorithmes de calculs écrits, etc.) sont aussi des dimensions cognitives sur lesquelles les élèves se différencient et qui sont importantes à saisir dans la planification de situations à mettre en place afin d'éviter l'émergence de difficultés et d'échecs scolaires. C'est dire qu'actuellement les composantes métacognitives, les stratégies cognitives et les connaissances spécifiques sont considérées d'égale importance si l'on veut comprendre pourquoi des élèves s'attardent sur des obstacles, ne semblent pas comprendre, progressent moins vite, risquent d'abandonner leur rôle d'apprenant (Boekaerts, 1997). Les connaissances spécifiques, stratégiques et métacognitives sont d'ailleurs à re-coordonner et à réintégrer selon les types de tâches et les catégories de savoirs relevant des disciplines scolaires. Les travaux consistent à identifier, dans un domaine de compétence scolaire, les aspects cognitifs importants et susceptibles de produire de l'échec, et à les considérer dans l'élaboration d'approches didactiques favorables aux apprentissages, par exemple, de la lecture (p. ex., Brown & Palincsar, 1987, cité par Brown & Campione, 1995; Goigoux & Cèbe, 2006), de l'orthographe en production de textes écrits (p. ex., Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 2001), des mathématiques (voir dans Crahay, Verschaeffel & de Corte, 2005). Tous considèrent aussi de façon explicite et sous l'influence des approches socioculturelles, le caractère définitivement culturel, social et contextuel de l'activité d'apprentissage: l'activité d'apprentissage d'un élève s'inscrit dans un contexte socioculturel donné, dans un système d'interactions entre enseignant et élèves à propos d'un savoir désigné, et varie selon les contextes scolaires (système, école, classe...), selon les disciplines scolaires, selon les micro-contextes que génère chaque dispositif didactique, chaque leçon, chaque situation.

2.3. L'apport des approches socioculturelles de l'apprentissage

On assiste aussi au cours des années 1990 à l'émergence d'une psychologie socioculturelle de l'apprentissage, fondée sur les travaux bien antérieurs de Vygotsky

(1934), et dont Bruner (1995), Brown et Campione (1995), Perkins (1995) et d'autres sont les principaux représentants aux Etats-Unis. Les écrits de Barth (1993, 1995, 1996) s'inscrivent également dans ce courant de pensée qui accorde une place privilégiée à la culture et au contexte dans lequel le savoir se construit. Pour ces auteurs, le savoir n'est pas vu comme un produit, mais plutôt comme un processus de constante interprétation, modelé par les interactions avec les autres membres de notre culture. Il n'existe pas sous forme isolée chez un seul individu, il naît de l'échange et est toujours partagé. Une telle conception fait référence à deux thèmes chers à Bruner (1995): l'importance du contexte et l'intersubjectivité qui permet la rencontre des esprits et l'atteinte d'une signification commune. Brown et Campione (1995) développent de leur côté les principes pédagogiques favorables à l'apprentissage en classe conçue en tant que "communauté d'apprenants", et proposent des approches didactiques de la lecture et des mathématiques désignées "enseignement réciproque". Ils montrent comment cette communauté se partage les rôles dans la construction du savoir afin de développer un discours partagé et une compréhension commune. L'apprentissage coopératif, les dispositifs de communication sociale avec des experts, les formes d'étayage entre adulte et élèves et entre élèves lors de l'enseignement réciproque, sont quelques-uns des moyens permettant l'actualisation de la différenciation pédagogique.

L'une des idées-forces de ce courant est la dimension sociale et contextuelle de l'apprentissage et le rôle fondamental joué par la communauté des apprenants. Ce courant est un véritable plaidoyer pour le maintien de tout apprenant à l'intérieur d'une seule et même communauté, d'autant plus que Brown et Campione (1995) font des différences et de la diversité une des caractéristiques importantes de la communauté des apprenants. Ils s'opposent aux pratiques scolaires traditionnelles qui ont adopté une position exactement contraire en diminuant la diversité. À la lumière de ce constat, on peut formuler une hypothèse explicative de l'inefficacité des mesures compensatoires actuelles: fondées sur le principe d'un enseignement adapté, dans un contexte séparé, les mesures d'aide ne permettent pas aux élèves en difficulté d'avoir une compréhension et une signification communes à celle des camarades de classe, d'où la difficulté à généraliser en classe ordinaire les compétences apprises en classe ressource ou en soutien (cf. partie 1.1).

L'importance accordée à l'environnement dans la compréhension de l'activité d'apprentissage et dans la proposition d'approches pédagogiques et didactiques susceptibles de l'améliorer est également soulignée dans la nouvelle façon de concevoir le handicap: il s'agit non plus d'une caractéristique de personne liée à une déficience, mais d'une caractéristique de situation résultant de l'inadéquation entre des besoins éducatifs particuliers et l'environnement.

2.4. La nouvelle conception du handicap et des difficultés scolaires

La conception du handicap et/ou de la difficulté qui sous-tend la nouvelle *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (OMS, 2001) met également le contexte au centre des intérêts. Cette classification (CIF) propose de ne plus catégoriser les élèves et de les désigner à l'aide d'étiquetage diagnostique spécifique, mais elle propose de s'intéresser aux compétences, aux possibilités de participer à la vie

quotidienne ou scolaire en cherchant à adapter le plus possible l'environnement afin de favoriser la meilleure participation à la vie sociale en général. Dans le cadre scolaire on fait évoluer le système pour accueillir tous les élèves, et selon cette perspective, la différenciation de l'enseignement vu comme une adaptation de l'environnement pédagogique représente l'une des principales réponses à cette nouvelle conception du handicap ou de la difficulté (Doré, Wagner & Brunet, 1996).

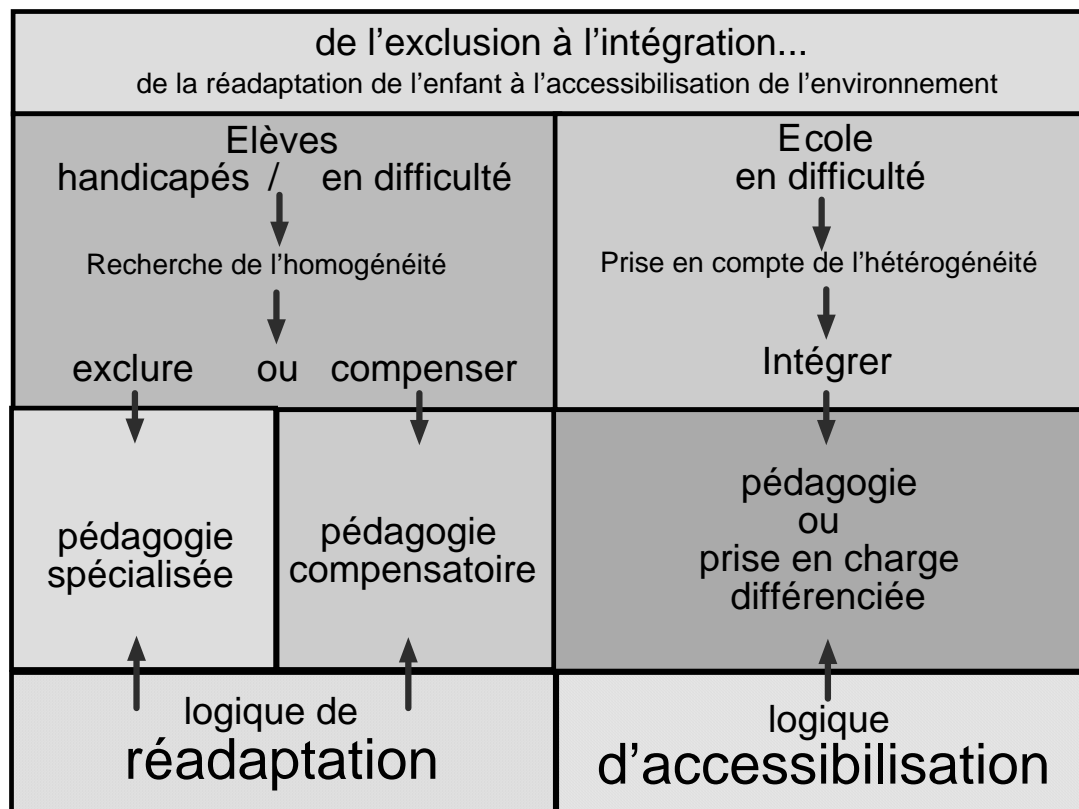
La vision antérieure du handicap relève d'un modèle médical puisqu'elle repose sur un postulat de causalité linéaire entre la déficience et le désavantage social (le handicap). Ainsi, une déficience (par exemple la malvoyance) entraîne une incapacité à accomplir certaines activités attendues dans les conditions habituelles (par exemple apprendre à lire en classe ordinaire), ce qui, par conséquent, entraîne un handicap ou désavantage sur le plan du rôle social attendu compte tenu de la culture et de l'âge de l'individu (par exemple, prendre le rôle d'élève dans une classe ordinaire). Cette conception génère une *vision déficitaire* du handicap et fait totalement abstraction de la dimension environnementale dans la construction et l'émergence même de la déficience, des capacités ou limitations à accomplir des tâches et des rôles socialement attendus.

La nouvelle conception intègre explicitement les dimensions environnementales en tant que facteurs responsables d'une déficience (par exemple malvoyance non seulement provoquée mais aussi aggravée par des agents environnementaux, et apparition de troubles surajoutés en réaction à un environnement inadapté), ou responsables des limitations à accomplir des tâches (par exemple, matériel de lecture inadapté aux besoins de l'enfant malvoyant), ou responsables des limitations quant au rôle social attendu (par exemple, normes, attentes, critères de réussite, fonctionnement, ressources, conditions pédagogiques et didactiques du contexte scolaire ne permettent pas d'intégrer l'enfant malvoyant et de lui assurer un rôle social d'élève). Les interactions entre besoins éducatifs particuliers d'un élève présentant une déficience et les caractéristiques du contexte particulier d'enseignement et d'apprentissage revêtent tant d'importance que le terme même de *handicap* est substitué par celui de *situation de handicap*. Ainsi, selon les conditions de différenciation mises en place dans une classe régulière, un élève présentant une trisomie 21 peut être en situation de handicap durant une leçon de bricolage et ne pas l'être durant une leçon de lecture.

Ces deux conceptions du handicap ont des implications fort différentes sur le plan de l'école et de la différenciation (voir figure 1 ci-dessous). La première s'inscrit dans une logique de *réadaptation* et de *compensation* de la déficience par des pratiques de différenciation structurale et d'exclusion. Actuellement encore, la grande majorité des mesures d'aide développées dans nos écoles ne prennent pas en compte la dimension dynamique des interactions entre l'enfant ayant des besoins éducatifs particuliers et son environnement. Sous l'influence des nouvelles approches de l'apprentissage et de la nouvelle conception du handicap, les principes de réadaptation et de pédagogie compensatoire font la place au principe d'*accessibilisation* qui implique certes une adaptation de l'enfant au contexte scolaire, mais surtout une différenciation de l'enseignement afin de rendre l'activité d'apprentissage et le rôle d'élève accessible à tous les enfants de même âge et quartier de domicile intégrés dans une école (*une école pour tous*). Les mesures d'aide actuelles, même une mesure de remédiation douce comme le soutien (conçu ici comme soutien à l'extérieur de la classe) continuent cependant de

stigmatiser l'enfant et d'en faire le porteur de l'inadaptation. Les pratiques de différenciation pédagogique, dont nous allons présenter quelques implications pratiques (cf. partie 3), doivent permettre d'inverser cette vision.

Figure 1: Du désir d'homogénéité à la prise en compte de l'hétérogénéité



L'incidence réelle de la scolarisation à l'école ordinaire de tous les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers en raison d'une déficience ou de difficultés d'apprentissage, ainsi que les implications en termes d'accessibilisation de l'environnement scolaire sont encore mal identifiées et donc méconnues.

Il s'agit, en premier lieu, de faire évoluer les objectifs de l'école au sens large, afin de la rendre accueillante à tous les enfants. L'école pour tous doit s'inscrire dans une volonté générale de ne plus exclure les enfants, malgré les difficultés rencontrées dans les apprentissages scolaires. Elle doit devenir un lieu d'éducation globale organisé en vue du développement maximum des potentialités de l'ensemble des élèves. Elle implique un véritable changement de paradigme, une rupture épistémologique. Selon le principe d'accessibilisation, ce n'est plus l'enfant qui doit se "fondre" dans le système, au risque sinon d'être rejeté pour non-conformité, mais l'école qui, soucieuse d'inscrire dans ses pratiques le droit à la différence, doit s'adapter aux besoins propres de chacun. Un tel changement ne va pas de soi et ne peut qu'engendrer des résistances car, au-delà d'une évolution méthodologique, il s'agit résolument d'un changement pédagogique impliquant de la part de l'enseignant une transformation de la représentation de son rôle et une modification de son rapport au savoir et à l'apprenant. Dans ce contexte, le maître de

soutien devient plus un *facilitateur* dans l'accessibilisation de l'environnement scolaire pour l'enfant déclaré en difficulté ou ayant des besoins éducatifs spécifiques plus qu'un spécialiste de pédagogie compensatoire.

La notion de *pédagogie différenciée* symbolise parfaitement ce changement pédagogique nécessaire. Ce concept est né, ce n'est certainement pas un hasard, au moment où commençait à poindre le mouvement en faveur de l'intégration. Pourtant, depuis près de trente ans, il peine à s'imposer. Un contexte social conditionné essentiellement par des principes matérialistes de rentabilité et d'efficacité - où le primat de l'intelligence et la performance sont les valeurs fortes - explique en partie l'échec de son développement dans l'école régulière.

De façon paradoxale, c'est cependant dans ce contexte social que l'on constate une évolution des mœurs sociales et un changement des mentalités à l'égard de ce qu'on appelle le statut de l'altérité, c'est-à-dire la reconnaissance de l'autre comme à la fois semblable et différent. Le corollaire de cette évolution est la reconnaissance du droit fondamental de tout élève à la différence et l'accès à une citoyenneté véritable impliquant autant que possible l'éducation dans la communauté des pairs non handicapés. Cela ne signifie pas pour autant la suppression des institutions, car nous sommes conscients que les besoins spéciaux de certains enfants sont tels qu'il semble difficile pour l'école régulière seule d'y répondre de façon complète et adaptée. Une évolution s'avère toutefois souhaitable dans le sens d'un rapprochement des structures et de l'école régulière ainsi que dans le sens d'une complémentarité des deux systèmes éducatifs.

Au cours de l'histoire, certaines sociétés ont inspiré et fondé leur politique sur une idéologie de l'exclusion et de l'inégalité sociale. Pour prévenir désormais les risques, toutes les sociétés qui revendiquent le qualificatif de *démocratiques* inscrivent la lutte contre les inégalités sociales dans leurs préoccupations législatives. L'intégration scolaire est un exemple des ressources que ces sociétés (la Suisse en fait partie) se donnent afin de mieux lutter contre les inégalités et mieux prendre en compte les différences. Dans ce domaine, comme dans bien d'autres d'ailleurs, le passage de l'intention à l'acte est difficile: l'intégration reste modeste et les phénomènes d'exclusion et de ségrégation perdurent. La logique de placement reste bien ancrée dans les mentalités. En réalité, l'école suisse se trouve aujourd'hui face à une équation quasi impossible à résoudre, celle qui consiste à viser à la fois l'efficacité et la prise en compte des plus démunis. Dans l'esprit de beaucoup, ces deux aspects sont totalement incompatibles, comme si la présence des uns empêchait la réussite des autres.

Pour sa défense et pour légitimer sa visée démocratique, l'école suisse se cache derrière la notion d'"égalité des chances". On peut certes parler d'égalité des chances devant l'enseignement, bien que, dès le départ, certains enfants handicapés vont devoir emprunter un chemin différent pour se rendre à l'école. Nous sommes cependant encore loin d'une égalité des chances dans l'enseignement. La présence toujours forte de la norme scolaire engendre obligatoirement des exclus et transforme l'égalité des chances en "égalitarisme", avec comme avatar la non prise en compte des différences. La réalité résiste et malgré tous les efforts entrepris pour une meilleure prise en compte des plus démunis, le risque de voir se développer une société à deux vitesses est réel.

3. Les implications pratiques de la différenciation pédagogique

L'adoption de la différenciation pédagogique comporte des implications pratiques à différents niveaux de l'école: au niveau de la planification et de la gestion de l'enseignement en classe (partie 3.1), au niveau des démarches d'évaluation formative (partie 3.2), au niveau de la collaboration entre différents professionnels dans les établissements scolaires (partie 3.3) et, finalement, au niveau de la formation des enseignants (partie 3.4).

3.1. *Les modalités de différenciation pédagogique en classe*

Dans le but de tenir compte des différences entre élèves en classe et d'éviter qu'elles ne se transforment en inégalités devant la réussite scolaire, plusieurs dimensions de l'enseignement peuvent être différenciées: les objectifs d'enseignement, les approches et méthodes d'enseignement, les séquences didactiques, les conditions d'enseignement et d'apprentissage du point de vue des tâches, de l'organisation sociale, des ressources, des interventions et interactions, des critères de réussite... Nous en présentons certaines, sans intention d'exhaustivité.

Les objectifs d'enseignement

Différencier les objectifs d'enseignement que les élèves doivent atteindre est une décision complexe car lourde de conséquences pour la progression scolaire des élèves. Comme le dénoncent certains auteurs (Cèbe & Pelgrims, sous presse; Glasman, 2003; Legrand, 1986), la différenciation pédagogique a souvent – et est encore souvent – assimilée à l'individualisation de l'enseignement donnant lieu à des notions et des propositions d'*enseignement individualisé*, de *parcours individualisés*, de *projets éducatifs individualisés*... Or, la logique de l'individualisation des objectifs et des parcours des élèves contribue, contrairement aux bonnes intentions initiales, à exacerber les différences entre élèves et à accroître les écarts et les inégalités de réussite scolaire. En effet, au terme de la scolarité primaire, obligatoire et post-obligatoire, les certifications, les diplômes, les titres attestent la maîtrise de compétences, non pas individualisées, mais communes aux apprenants sortant de la structure de formation qui les délivre. En outre, les critères d'admission et les compétences prérequis à chacune des structures successives de formation, ainsi que les critères d'employabilité dans le marché de l'emploi, sont, quant à eux, pas du tout individualisés. Le temps pour atteindre les compétences attendues peut être étiré, quelque peu différencié, mais pas indéfiniment. Au niveau de la scolarité obligatoire et de la formation initiale, soumettre l'enseignement à la logique de l'individualisation des objectifs revient en définitive à ne pas offrir les mêmes possibilités d'apprentissage et de progression à tous.

La question est de connaître la marge de liberté dont nous disposons pour décider quels savoirs doivent être maîtrisés (p. ex., savoir compter, savoir lire et comprendre, savoir produire un texte narratif...) et lesquels ne doivent pas obligatoirement être maîtrisés par tous les élèves sans risquer de générer plus d'inégalités devant la réussite et la promotion scolaires des élèves à court terme, sans générer plus d'inégalités devant les choix de

filières de la scolarité secondaire et tertiaire des élèves à moyen et à long terme. Les objectifs d'enseignement et d'apprentissage, les savoirs et compétences sont désignés dans les programmes et plans d'étude officiels. Mais pas tous les objectifs généraux et spécifiques, les compétences noyaux et savoirs spécifiques relatifs à chaque discipline scolaire, doivent nécessairement être maîtrisés au terme de chaque degré scolaire.

Les savoirs et compétences dont la maîtrise conditionne la réussite et la promotion scolaires des élèves devraient donc demeurer des objectifs uniformes pour tous les élèves. Il convient de garder les objectifs fondamentaux qui sont certificativement évalués et requis dans un système de promotion des élèves d'un degré à l'autre, d'un cycle d'apprentissage à l'autre, et qui concernent des compétences prérequis aux structures d'enseignement suivantes. Ce sont les moyens que nous planifions et que nous mettons en place pour favoriser leur atteinte qu'il convient de différencier.

Les objectifs qu'il est par contre possible de différencier en fonction de besoins ou d'intérêts des élèves devraient être clairement négociés et contractualisés avec les élèves et leurs parents. Ces contrats sont rédigés sous différentes formes mais comprennent minimalement les rubriques suivantes: explicitation du ou des objectifs, éléments d'analyse de la situation actuelle justifiant le ou les objectifs, moyens pour les atteindre, modes d'évaluation, échéance du contrat (pour différents types de contrats et d'expériences concrètes, voir dossier dans *Educateur*, 2005; Przesmycki, 2004).

Le "plan de travail" est une forme de contrat individuel qui comprend des objectifs à court terme que tous les élèves doivent travailler, ainsi que des objectifs individualisés en fonction des intérêts ou besoins des élèves. Le plan ou contrat explicite les objectifs, les tâches à faire, les ressources et les moyens de régulation à disposition, les critères de réussite.

Outre les contrats et plans de travail, à l'école primaire la différenciation des objectifs peut aussi être concrétisée à l'aide de démarches telles que "l'arbre des connaissances" (pour des exemples concrets voir dossier dans *Résonances*, 1999). Affiché en classe, l'arbre avec ses différentes branches et ses fruits illustre le développement et la maîtrise de connaissances particulières de chaque élève de la classe. On y inscrit les objectifs singuliers déterminés avec chaque élève (ou petit groupe d'élèves), puis, au fil du temps, l'avancement de chaque élève, ce qu'il a acquis et finalement la compétence développée. L'ensemble de la classe reconnaît ainsi Paul comme celui qui apprend et qui développe des connaissances sur le fonctionnement des abeilles; Cristina est, quant elle, considérée et consultée par ses camarades de classe pour l'expertise qu'elle développe sur la culture des céréales... Les "ateliers" thématiques qu'il est possible d'organiser sur plusieurs semaines, seul dans sa classe ou en décroisement avec d'autres classes, sont aussi des démarches de différenciation des connaissances à acquérir (en géographie, en histoire, en sciences naturelles, etc.) ou des compétences à approfondir (en mathématiques, en écriture, etc.) en fonction d'intérêts des élèves.

Quelque soit la forme concrète des démarches, il est important de désigner clairement les objectifs ainsi que les modalités de travail, afin qu'il y ait un engagement entre enseignant et élève. Le risque, sinon, est que l'objectif soit finalement perçu comme facultatif et qu'à la fois enseignant et élèves se sentent dans la possibilité de s'en désengager au moindre obstacle; contrairement aux effets escomptés, les élèves risqueraient alors d'apprendre qu'il n'y a pas besoin de faire des efforts, de persévérer et

de s'autoréguler dès lors qu'il s'agit d'atteindre des objectifs qui ne sont pas l'objet d'évaluation certificative et qui ne comptent pas dans leurs réussites et promotion scolaires.

Les approches et méthodes pédagogiques

Les différentes approches et méthodes qui sont préconisées en pédagogie et en didactiques relèvent de travaux et de théories qui se succèdent: pédagogie de la découverte, enseignement programmé, pédagogie coopérative, enseignement directif... Méthodes globales ou spécifiques d'enseignement de la lecture, méthodes d'enseignement fondées sur les théories behavioristes, cognitivistes, sociocognitives, socioconstructivistes ou encore socioculturelles de l'apprentissage... Approches et méthodes mettant l'accent sur la directivité, sur la succession de tâches spécifiques ou, au contraire, sur la découverte et la résolution de problèmes complexes; sur les connaissances procédurales spécifiques à chaque tâche ou sur les compétences stratégiques et métacognitives; sur l'activité individuelle d'apprentissage ou sur les interactions entre pairs... Chaque approche, chaque méthode, prétend augmenter les chances de réussite pour *tous* les élèves, mais aucune n'y aboutit "sans fautes". Les moyens d'enseignement officiels, à chaque révision, sont fondés sur une approche pédagogique dominante. Mais les implications pratiques d'une théorie ne sont pas valables pour tous les élèves; c'est d'ailleurs un point sur lequel nous manquons de connaissances et de résultats robustes. Certains élèves progressent en mathématiques au fil de séquences didactiques fondées sur la découverte, la résolution de problèmes ouverts tout en pouvant bénéficier des points de vue, des échanges, des argumentations et des régulations de camarades. D'autres élèves, par exemple ceux qui ne mobilisent pas suffisamment les processus d'autorégulation de leur attention, de leurs émotions et de leur activité de tâtonnements qu'une telle approche requière, progressent mieux dans une séquence de tâches structurées dont les buts, objectifs, les liens, les prérequis, les rappels, les étapes de résolution sont fortement explicités et dirigés. En classe, il est difficile d'adopter simultanément différentes approches et méthodes pédagogiques pour, par exemple, apprendre la multiplication. Mais tout en adoptant la méthodologie officielle, il est possible d'en adapter certains aspects pour les élèves qui butent sur trop d'obstacles, ou trop longuement, ou qui abandonnent dès qu'ils rencontrent un obstacle cognitif, matériel, social dans leurs tâches. Là où nous laisserons les élèves regroupés en dyades résoudre un problème complexe, nous prendrons en sous-groupes les quelques élèves pour qui la mobilisation de connaissances antérieures, de stratégies de planification et de monitoring de leur démarche de résolution, doit être systématiquement et proactivement guidée: "Que sommes-nous en train d'apprendre?" (rappel de l'objectif et de l'utilité de la tâche) "Avons-nous déjà fait un exercice semblable? Comment est-ce que nous y sommes pris pour résoudre le problème?" (établir les liens avec l'antérieur, favoriser le transfert de connaissances et les activer), "Comment peut-on s'y prendre pour résoudre ce nouveau problème? Où est-ce que cela peut-être difficile? A quoi faut-il faire attention?" (planification de l'action, anticipation d'obstacles et de moyens de régulation), etc.

L'équilibre entre différentes approches peut aussi être trouvé en articulant des tâches fortement guidées et centrées sur des savoirs spécifiques à la résolution de problèmes ouverts, du moins complexes, c'est-à-dire qui implique la coordination de différents savoirs et savoir-faire. On rattachera, par exemple, les exercices d'apprentissage des livrets de multiplication à la résolution de problèmes de budget de camp de ski, etc. A partir des textes rédigés par les élèves, on peut proposer des exercices spécifiques différenciés en fonction des erreurs commises (accord des pluriels, concordance des temps, ponctuation, etc.) et explicitement articulés aux textes produits. Un équilibre entre découverte et directivité, entre tâches ouvertes et tâches fermées peut aussi être trouvé en favorisant successivement tantôt l'une et tantôt l'autre au fil d'une séquence didactique. Par ailleurs, si certains élèves prennent à charge l'inférence et la construction d'un ensemble de stratégies cognitives que requière le traitement de l'information contenue dans des tâches scolaires (p. ex., planifier, se représenter, se répéter, résumer, se questionner, faire un schéma, vérifier, comparer, faire des liens...), d'autres élèves ont besoin que ces stratégies soient explicitement désignées comme objets à savoir et enseignées (Cèbe & Paour, 2001).

Les conditions d'apprentissage

En vue d'atteindre un objectif commun à tous les élèves, les leçons et les séances peuvent être différenciées sous plusieurs angles: le temps à disposition, les types de tâches, leur contenu, les ressources matérielles à disposition, les modes d'organisation sociale, les modalités de production des réponses, les moyens de régulation en cas d'obstacle.

Les tâches peuvent être de type variable: tâches fermées, ouvertes, des problèmes complexes, des jeux, des parties coordonnées à un projet commun à toute la classe (p. ex., création d'une fresque artistique, rédaction d'un livre, d'un journal, d'une exposition, etc.). Le nombre de tâches peut varier selon les besoins des élèves pour apprendre et consolider les savoirs désignés. Leur contenu peut être de niveau de difficulté variable dans la progression du savoir à construire: par exemple, algorithmes des additions écrites sans retenue, avec retenue, avec un zéro, à plusieurs chiffres...; différenciation de problèmes arithmétiques selon qu'il s'agit de trouver l'état final, la transformation ou l'état initial... En ce qui concerne l'aspect matériel des tâches scolaires, le plus fréquent est de type papier-crayon. D'autres modalités matérielles peuvent pourtant faire l'objet de différenciation, amenant les élèves à traiter les informations de diverses façons: la recherche dans des ouvrages ou des musées, le recours au matériel informatique ou audio-visuel, l'usage de matériel de dessin, de construction ou à manipuler, les exercices impliquant l'usage du corps et les mouvements dans l'espace, la mise en place de situations de communication verbale ou gestuelle, les jeux de rôle, l'enquête dans la rue à l'aide de questionnaires élaborés au préalable...

L'organisation sociale des leçons et des tâches d'apprentissage peut être différenciée, chaque modalité donnant lieu à des formes particulières d'interactions sociales pouvant médiatiser et réguler l'activité d'apprentissage de chaque élève. L'enseignement en leçons

collectives peut être de type très directif (démonstration, exposition d'un contenu au tableau, explication...) ou très interactif (jeu de questions-réponses, arguments et contre arguments, discussion, mise en commun des stratégies des élèves, confrontation de différentes solutions ou des points de vue...). De telles leçons suivent ou sont suivies de situations de travail individuel avec ou sans possibilités d'interactions avec l'enseignant ou un camarade. Pour approfondir ou reprendre une notion avec certains élèves qui en ont besoin, l'enseignant travaille en sous-groupe, pendant que les autres camarades travaillent individuellement ou en dyades.

Les interactions entre pairs sont également à considérer comme modalités pouvant contribuer aux apprentissages des élèves de l'école enfantine (p. ex., Chambers, 1997; Cohen, 1994; Dallon, Lehraus & Rouiller Barbey, 2001), primaire ou secondaire (p. ex., Abrami et al., 1996; Meirieu, 1996; Przesmycki, 2004; Rouiller, Lehraus & Louis, 1999; voir dossier dans *Educateur*, 1998). Ces interactions peuvent être induites par une décision que l'enseignant prend sur le vif, au cours de l'accomplissement d'une tâche: voyant un élève qui ne comprend pas la consigne ou qui n'avance pas dans la production de son texte, l'enseignant demande à un camarade de l'aider. Mais elles sont aussi générées par la planification et mise en place de véritables dispositifs: jeux d'équipe, compétition entre deux élèves, collaboration entre élèves dans la production d'une conférence, révision par des pairs des textes écrits individuellement, confrontation en dyades de solutions trouvées individuellement à des problèmes arithmétiques, écriture de problèmes à destination des camarades de la classe, tutorat entre un élève expert et un élève qui a plus de difficultés en lecture... Les dispositifs d'apprentissage coopératif sont multiples et plus ou moins structurés du point de vue de la tâche, des rôles, des responsabilités de chaque élève. La *Méthode Jigsaw* ou *Méthode Puzzle* (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp, 1978; voir Lehraus, 2001; Rouiller, 1998) est un dispositif fortement structuré et convient ainsi davantage à des élèves mobilisant peu d'autorégulation, se désengageant trop rapidement dès qu'ils rencontrent un obstacle dans une tâche complexe (Pelgrims, 1996, à paraître). Les élèves, réunis en "groupes de base", sont invités à réaliser une tâche complexe dont le contenu est divisé en plusieurs parties distinctes et complémentaires; chaque groupe de base est composé d'autant d'élèves qu'il y a de parties distinctes et la responsabilité de chaque partie est assignée à un élève du groupe. Les membres des différents groupes de base de la classe qui travaillent sur la même partie se réunissent alors en "groupes d'experts" afin d'étudier et de discuter leur matériel. Chaque membre retourne ensuite dans son groupe de base et communique sa partie à ses pairs afin que chacun maîtrise la totalité du contenu et qu'ensemble ils puissent achever la tâche complexe. Les méthodes *Apprendre ensemble* ou encore *Recherche ensemble* requièrent nettement plus d'autorégulation et de régulation entre élèves puisque ces derniers sont invités à travailler dans des groupes hétérogènes de 4 à 5 afin de compléter ensemble une tâche ou activité conjointe sans plus de structuration de la tâche, des rôles ou du matériel; ils sont simplement encouragés à s'organiser et à s'aider mutuellement dans l'accomplissement d'une tâche telle que la rédaction et fabrication d'un livre, l'élaboration d'une conférence, etc.

Au cours des leçons et de l'accomplissement des tâches, l'enseignant peut aussi différencier ses façons d'intervenir auprès des élèves confrontés à des obstacles, et leur

proposer des outils favorables à l'apprentissage. Nous y reviendrons plus loin dans le cadre des régulations qui s'inscrivent dans les démarches d'évaluation formative.

Les conditions d'apprentissage peuvent donc être différenciées sous différents angles dont quelques-uns sont décrits ici sans prétention d'exhaustivité. Mais il faut prendre garde à ne pas tomber dans la diversification, dans une suite de situations diverses et sans lien. Tout en différenciant, il est important de maintenir des éléments constants, ritualisés. En effet, il faut éviter que chaque tâche soit perçue par les élèves comme isolée, sans liens avec la mémoire des acquis et les objectifs à atteindre, ce qui empêcherait les élèves, et surtout ceux qui rencontrent le plus de difficultés, à comprendre les consignes, à décoder les attentes et à mobiliser les connaissances et stratégies cognitives pertinentes. Ces constantes concernent, notamment, le rappel (ou le faire rappeler) de l'objectif à atteindre (p. ex., "Nous sommes en train d'apprendre à additionner"), les liens avec les tâches précédentes, la consigne et le but de la tâche, un format de déroulement des leçons, une forme de clôture comprenant éventuellement une synthèse, une trace commune au tableau, une correction collective, une amorce sur la suite... (Cèbe & Pelgrims, sous presse).

3.2. Les démarches d'évaluation formative

L'évaluation formative consiste à recueillir des informations sur le fonctionnement (comportements, actions, représentations, conceptions, processus, stratégies, progressions, aspects motivationnels et émotionnels...) et les besoins des élèves au cours d'une situation ou période d'apprentissage "dans le but de favoriser la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage, c'est-à-dire d'assurer une adaptation des conditions d'enseignement et des activités d'apprentissage aux besoins des élèves" (Wegmuller & Allal, 1997, p. 14). Les démarches d'évaluation formative fondent donc des décisions quant aux conditions et aux interventions à mettre en œuvre pour aider les élèves dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire. Elles comportent des processus de prise d'informations, d'interprétation de ces dernières et de régulations nécessairement différenciées en fonction des élèves. Par le biais de l'évaluation formative, l'enseignant peut construire une image plus réaliste du cheminement cognitif de l'élève en voie d'atteindre un nouvel objectif d'apprentissage et ainsi mieux réguler son intervention pédagogique en fonction des différents besoins des élèves (pour des exemples concrets voir dossier dans *Résonances*, 1997 et 2005).

Une augmentation du nombre et de la précision des informations entraîne une plus grande compréhension de l'élève, et de ce fait, une actualisation de la différenciation de l'enseignement. Evaluation formative et pédagogie différenciée sont donc indissociables. Perrenoud (1989) prétend qu'il n'y a pas d'évaluation formative sans différenciation et inversement. Pratiquée avec une certaine constance, elle entraîne une *pression à la différenciation*. Si cette pression se heurte à une résistance insurmontable, les conflits et les frustrations qui en découlent vont conduire à une régression vers des méthodes d'enseignement et d'évaluation plus en harmonie avec les contraintes institutionnelles.

L'idée d'évaluation formative trouve déjà en partie sa justification dans le cadre d'un enseignement collectif, voire frontal, très peu différencié. En posant des questions ouvertes, en percevant le degré de participation et d'engagement des élèves, un

enseignant ajuste le contenu et le rythme de son enseignement aux réactions de l'ensemble de la classe. Il n'y a cependant pas rencontre entre le maître et l'élève, mais entre le maître et le groupe; une telle évaluation ou prise d'informations sur la participation et la compréhension des élèves à chaud ne permet pas une véritable différenciation pédagogique reposant nécessairement sur la prise en compte des processus et besoins individuels. Pour adapter l'enseignement en vue de favoriser l'attention, la compréhension et l'apprentissage de chaque élève, il ne suffit plus de réexpliquer, de ralentir le rythme, de revenir en arrière ou d'adopter un mode plus concret d'exposition. L'évaluation formative est là pour nous rappeler qu'aucun ajustement global n'est à la mesure des besoins des élèves.

L'évaluation formative permet d'obtenir des informations plus pertinentes pour décider des régulations à mettre en œuvre de suite ou de façon différée. L'enseignant peut saisir les informations par différents moyens:

- Les démarches d'*observation* d'un ou plusieurs élèves en cours d'activité. L'observation fournit des informations quant aux démarches d'un élève, de son engagement ou éventuelles stratégies d'évitement face à une tâche, de sa persévérance ou éventuel désengagement face à un obstacle d'ordre cognitif, social, matériel, ainsi que sur la nature des interactions avec ses camarades au cours d'une activité de groupe, une information donnée. Ces observations peuvent être consignées à l'aide de traces écrites plus ou moins exhaustives dans un canevas préalablement mis en forme à cet effet (p. ex., Lehraus, 2006/2007) ou dans un journal de bord. Plus les démarches sont instrumentées à l'aide d'un support écrit, plus l'enseignant doit pouvoir se mettre en position d'observateur dans sa classe, ce qui est bien évidemment difficile. C'est toutefois possible lorsque le travail des élèves est géré par des dispositifs d'interactions entre pairs, lors de co-enseignement en classe avec un enseignant du soutien pédagogique, lors de tout autre forme d'organisation du travail en classe pendant lesquelles l'enseignant a plus un rôle d'"animateur". Lorsque nous savons interpréter ce que nous cherchons à observer et à comprendre dans les actions d'un élève, la démarche est en quelque sorte "intériorisée" et ne requière plus d'instrumentation matérielle. En partant d'une approche située de la motivation, des émotions et des comportements des élèves, il est ainsi possible d'observer du "coin de l'œil" un élève qui tend généralement à produire des comportements perçus comme menaçants au cours de situations d'apprentissage, afin de chercher les événements qui se produisent et qui pourraient soudainement amener cet élève à se désengager de la tâche et à se comporter de la sorte. L'identification des éventuels types d'obstacles qu'il rencontre et suscitent son désengagement permet de proposer des régulations proactives au lancement d'une tâche ultérieure: à l'aide d'une démarche courte d'entretien, on pourra amener l'élève à planifier ses actions, à organiser son travail, à anticiper d'éventuelles difficultés inhérentes à la tâche, matérielles ou environnementales, et à prévoir des moyens pour les surmonter.
- Les démarches d'*entretien* plus ou moins longs et approfondis: il s'agit de poser des questions à l'élève à propos d'une tâche, ceci au moment de son lancement, ou

durant son accomplissement, pendant que l'élève est en situation de résolution de problème, ou encore au terme de la tâche. L'entretien permet de saisir sa façon de comprendre la consigne, la représentation de ce qui est attendu, les connaissances, stratégies et métaconnaissances qu'il active en fonction de sa compréhension, comment il perçoit l'objectif de la tâche, la valeur qu'il y accorde en termes d'utilité, d'intérêt, d'importance, ainsi que le sentiment de compétence, de contrôle et les émotions que sa perception de la tâche suscite (voir p. ex. Pelgrims, 1998/2007; Wegmuller, 1993). En s'entretenant avec l'élève et en relançant les questions en fonction des réponses de l'élève, ces démarches fournissent des informations à l'enseignant, mais contribuent simultanément à faire réfléchir l'élève sur sa propre activité cognitive, sur ses connaissances et stratégies, sur les caractéristiques pertinentes et les difficultés d'une tâche, sur comment il se perçoit et se sent face à une tâche, sur les émotions qu'ils éprouvent et accaparent éventuellement ses ressources attentionnelles. En ce sens, elles contribuent à induire des prises de conscience métacognitives chez l'élève, métaconnaissances favorables aux apprentissages futurs.

- *L'analyse des productions et des erreurs* des élèves. Les erreurs sont ici conçues comme des formes transitoires dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire (Brun et al., 1994). L'évaluation des réponses et productions des élèves se fait donc à l'aide d'un référentiel des composantes importantes et des types d'erreurs en calculs écrits (p. ex., Torbeyns, Verschaffel & Ghesquière, 2005), en résolution de problèmes arithmétiques (p. ex., Brun, 1990), en mathématiques (p. ex., Pelgrims & Genet, 1997), en orthographe, en production de textes (p. ex., Béatrix Köhler, 1997), en lecture (p. ex., Goigoux & Cèbe, 2006). Les différents types d'erreurs que commettent différents élèves (p. ex., simples erreurs de calcul, ou erreurs systématiques face à la retenue en addition...) guident la différenciation des tâches à prévoir pour la suite (p. ex., faire vérifier ou faire confronter des solutions l'une estimée mentalement, l'autre obtenue par calcul écrit).

D'autres démarches d'évaluation formative sont d'autant plus au service de la différenciation pédagogique qu'elles impliquent davantage le rôle actif de l'élève et contribuent fortement aux prises de conscience et au développement de compétences métacognitives de l'élève: il s'agit des démarches d'autoévaluation (p. ex., Przesmycki, 2004;; Wegmuller, 2002) et des démarches de portfolio (p. ex., Elliott, Hohl, Lehraus, Riedweg & Tessaro, 2001;; Weiss, 2001;; voir dossier dans *Educateur*, 2001).

Les interactions régulatrices maître-élèves et la question des aides

L'ensemble des démarches d'évaluation formative a pour objectif de réguler l'activité d'apprentissage des élèves. En fonction des erreurs que produisent les élèves, en fonction des perceptions et de la compréhension qu'ils ont d'une tâche, en fonction des stratégies qu'ils adoptent lorsqu'ils sont confrontés à un obstacle, l'enseignant intervient en reprenant son enseignement, en modifiant un aspect des conditions d'apprentissage (cf. partie 3.1), ou encore en interagissant avec l'élève. Ses interventions verbales sont,

selon les élèves, plutôt ouvertes ou fermées: inciter l'élève à verbaliser sa compréhension d'une tâche, déstabiliser les conceptions de l'élève à l'aide de contre arguments, de contre-exemples, guider l'élève vers une stratégie, en fournir une amorce, démontrer une stratégie et en demander l'application. Plus les interventions sont fermées, plus elles s'écartent d'une intention d'étayage et de régulation; en conséquence, moins l'élève est incité à s'engager dans des processus de traitement de l'information et de production de réponses élaborées tout en mobilisant des compétences métacognitives. Mais les interventions deviennent des aides "désaidantes" en cas d'effets Topaze consistant à donner la réponse à l'élève ou à lui fournir de façon cachée les moyens lui permettant de répondre correctement sans devoir apprendre ou mobiliser les savoirs et savoir-faire qui sont visés par la tâche. En outre, dans des structures d'appui ou d'enseignement spécialisé où les aides sont très fréquemment sollicitées par les élèves ou spontanément offertes par l'enseignant, il serait profitable d'annoncer explicitement le type de contrat pédagogique des aides en vigueur dans une situation d'apprentissage: 1) des aides autorisées mais à condition qu'elles soient justifiées, ce qui implique que l'engagement, les tâtonnements et la réflexion de l'élève ("Vous pouvez me demander une aide mais vous devez m'expliquer ce que vous avez déjà fait, où est la difficulté...": 2) les aides autorisées mais uniquement entre pairs ("aujourd'hui vous demandez l'aide à votre voisin ou à un tel...": 3) les aides autorisées sont de type matériel comme les feuilles de brouillon pour faire des schémas, l'utilisation de jetons en calculs, l'utilisation d'objets pour mieux se représenter et se résumer l'histoire lue en silence, l'usage de guides lexicaux ou orthographiques personnalisés, la consultation des documents de référence (dictionnaire, etc.: 4) en fin de séquence d'apprentissage ou en phase de consolidation des acquis, il est possible d'exiger le travail entièrement autorégulé avec la consigne qu'"aucune aide n'est permise".

Les mesures d'appui et de soutien pédagogique, les aides pédagogiques, sont aussi des décisions visant à réguler les apprentissages des élèves en difficulté. Afin d'éviter les écueils de mesures qui s'apparentent plus à de la différenciation structurale et donc à l'exclusion des élèves (cf. partie 1.2), il conviendrait de les insérer davantage dans des formes au service de la pédagogie différenciée: appui fourni en classe, gestion de la classe sous forme de co-enseignement, prise en charge des sous-groupes d'élèves en alternance par l'enseignant titulaire et l'enseignant d'appui. Dans certaines pratiques de classes où les élèves sont bien habitués à s'autoévaluer et comprennent bien, grâce à des collaborations et au co-enseignement, la fonction bénéfique de l'appui, les élèves peuvent initier une demande d'aides et d'appui ponctuelle. De telles pratiques présupposent obligatoirement que l'appui soit totalement intégré par les enseignants, par les élèves et par les parents comme une ressource parmi la diversité des ressources et moyens à disposition pour aider les élèves qui butent trop longtemps sur des obstacles ou qui ont besoin d'autres approches, d'autres méthodes pour atteindre certains objectifs.

Evaluation formative et certificative

Dans les pratiques d'évaluation, il est fréquent d'entendre que le temps pris par l'évaluation formative est du temps en moins pour préparer les élèves à réussir aux évaluations certificatives. Nous répliquons que pour mieux amener tous les élèves à réussir les épreuves et les tests qui sanctionnent leurs parcours scolaires, il faut considérer les différences entre élèves face aux objectifs à atteindre; or, celles-ci sont mises en évidence par les démarches d'évaluation formative donnant par essence lieu à des régulations, c'est-à-dire à des actes d'enseignement pensés en vue de favoriser la réussite de chacun et donc de tous.

En ce qui concerne les pratiques d'évaluation certificative, elles sont généralement uniformes pour tous les élèves du point de vue de leur forme (récitations, épreuves, tests...), des conditions d'exécution (temps et matériel à disposition...), des critères de correction, ainsi que de la forme des résultats (notes, commentaires...) et supports de communication publique (carnet, livret, entretien tripartite maître-élève-parents avec une démarche de portfolio...). Si les objectifs et les curricula sont différenciés, voire individualisés, alors les démarches d'évaluation certificative doivent également être adaptées. Les rapports publiques, tel que le carnet scolaire, doivent contenir la cohérence entre objectifs visés et évalués au terme d'une période, d'un degré ou cycle d'apprentissage.

3.3. *Au niveau des établissements scolaires: la collaboration entre acteurs*

La démocratisation de la société et de son école implique une hétérogénéité toujours croissante du groupe des élèves auquel s'adresse l'enseignement. Ce facteur ne permet plus à un enseignant, seul dans sa classe, d'affronter convenablement les problèmes d'apprentissage des élèves. Ajoutons à cela l'optique développée ci-dessus qui consiste à maintenir l'élève en difficulté à l'intérieur de la classe ordinaire pour que le contexte scolaire actuel devienne un lieu où la collaboration avec les spécialistes est inéluctable. Beaucoup d'enseignants de soutien sont aujourd'hui convaincus du bien-fondé de cette optique, ils se trouvent malheureusement souvent confrontés à un refus des maîtres titulaires de travailler ensemble à l'intérieur de la classe. Cette collaboration implique une relation de *partenariat* et de *coopération*. Selon Bouchard et Pelchat (1994), le terme de partenariat réfère à l'association de personnes respectant un rapport d'égalité et se reconnaissant réciproquement des ressources et la capacité de l'autre de partager des décisions par consensus; la coopération implique la reconnaissance réciproque des ressources et réfère au partage de responsabilités ou de tâches découlant de la prise de décision par consensus (voir aussi Chatelanat, 2003).

La principale difficulté actuelle semble résider dans le manque de préparation des enseignants à une relation de type *partenariat*. Alors que le pédagogue en reconnaît la nécessité évidente, ce n'est le cas ni des décideurs, ni des agents du système scolaire, enseignants inclus. On peut légitimement penser que certains refusent de voir la nécessité d'une formation au partenariat, car ils ne le souhaitent pas vraiment, en raison notamment de ce que nous appelons la peur des savoirs concurrents. Zay (1994) prétend en effet que les enseignants redoutent d'autant plus de travailler avec d'autres partenaires

que leur identité professionnelle est fragile, qu'ils ont l'impression d'effectuer un métier dévalorisé, qu'ils croient risquer de perdre la face s'ils sont mis en concurrence avec des professionnels qu'ils ont tendance à surestimer. La formation au partenariat devrait leur permettre d'affronter ce risque en leur donnant les moyens de l'analyser et de réagir aux situations imprévues qu'ils redoutent. Elle représente un facteur d'évolution vers une formation professionnelle des enseignants, dont la responsabilisation représente un des paramètres importants. Il est intéressant de constater, avec Doudin (1996), que si l'effet du soutien du point de vue des performances scolaires n'est pas aussi positif qu'escompté, les résultats diffèrent en fonction des établissements scolaires. Les élèves progressent mieux dans ceux qui se caractérisent notamment par une participation plus forte des enseignants aux prises de décision. Ce constat conforte l'optique d'une formation des enseignants à une responsabilisation toujours plus grande et au partenariat.

Un changement en direction d'une véritable relation de partenariat doit aussi caractériser le rapport entre enseignant et autres professionnels spécialistes dans le système scolaire (psychologue, logopédiste, psychomotricien, conseiller pédagogique, etc.). Martin (1996) prétend qu'il est indispensable, pour lutter efficacement contre l'échec scolaire et favoriser le maintien des enfants ayant des besoins spéciaux à l'école ordinaire, que les spécialistes fassent un pas en direction des enseignants notamment en s'intéressant davantage aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela signifie qu'ils doivent pour cela quitter leur bureau pour entrer dans la classe et tenter de comprendre ce qui se joue, étant donné le trouble ou le handicap de l'enfant, dans les interactions entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves.

De leur côté, les enseignants doivent également faire un pas en direction des spécialistes en s'intéressant, eux aussi, davantage aux processus d'apprentissage des élèves et à leurs besoins éducatifs et thérapeutiques particuliers. Sans une préparation des enseignants, comme des spécialistes, une telle dynamique pourra difficilement s'installer dans nos écoles dont l'évolution s'en trouve paralysée.

En plus du partenariat entre différents professionnels, l'augmentation des chances de réussite pour les élèves repose aussi sur les possibilités de collaboration entre enseignants, qu'ils soient titulaires de classes ordinaires, titulaires de classes spécialisées ou enseignants d'appui, de soutien pédagogique. Cette collaboration au profit des apprentissages de tous les élèves couvre différentes formes (voir dossier dans *Educateur*, 1997). En l'absence des élèves, les séances de travail entre enseignants visent, notamment, à analyser des situations complexes d'enseignement et d'apprentissage et à identifier des pistes d'action susceptibles de les surmonter. Elles servent aussi la gestion collective des parcours scolaires des élèves. En présence des élèves, les enseignants collaborent en décroissant leurs classes afin de composer des regroupements d'élèves provenant des différentes classes et de créer des groupes de besoins (p. ex., pour l'enseignement explicite des stratégies de compréhension des énoncés de problèmes arithmétiques), des groupes de niveaux (p. ex., en lecture) ou encore des groupes d'intérêts (p. ex., résolution de problèmes de logique, thématiques en sciences, géographie, etc.). Ces groupes sont plus ou moins ponctuels ou stables dans le temps par rapport à une discipline scolaire; chaque enseignant est responsable de gérer l'enseignement et les conditions d'apprentissage d'un groupe. A l'instar du co-

enseignement (*Team-teaching*), toutes les formes de collaboration entre acteurs mises en avant comme autant de moyens permettant de mieux considérer les différences et les besoins des élèves impliquent un changement dans la conception de la profession: les enseignants ne sont plus seuls dans leurs classes, mais agissent auprès de classes et groupes interchangeables d'élèves en partageant leurs compétences et leurs responsabilités complémentaires.

3.4. Au niveau de la formation des enseignants en Suisse

Pour relever le défi d'une école efficace tout en considérant les différences entre élèves, et favoriser la collaboration avec les autres professionnels du monde scolaire, la formation des enseignants représente un des enjeux majeurs. Celle-ci doit permettre aux enseignants de devenir plus compétents dans la gestion des groupes hétérogènes, l'évaluation formative, la pédagogie différenciée, l'apprentissage coopératif, le partenariat avec les enseignants spécialisés et autres spécialistes de la pédagogie spécialisée, la connaissance et l'intégration des enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers.

Dans cette perspective, les enseignants ordinaires doivent apprendre et comprendre dans leur formation les défis qui se posent à l'école concernant l'hétérogénéité générale dans une école qui se veut *intégrative*, voire *inclusive*. Il doivent développer, au cours de leur formation, les connaissances de base de la pédagogie différenciée et de la pédagogie spécialisée pour savoir comment appréhender les situations difficiles sans les déléguer d'emblée à "l'expert spécialisé". La formation doit favoriser le développement d'une réflexion philosophique et éthique sur les finalités et les valeurs de l'école, ainsi que sur les notions d'égalité des chances et de droit à la différence. L'accent doit être mis sur la qualité du regard que l'enseignant porte sur l'enfant différent, tant ce dernier est façonné par le regard de l'autre et finit par intérioriser la façon dont il est perçu.

La volonté de voir les enseignants de l'école régulière prendre en compte les aspects de la pédagogie spécialisée n'est pas nouvelle en Suisse. Déjà en 1994, la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) publiait un dossier concernant la place de "la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants" (dossier 27). A la suite de la parution de ce document, les lieux de formation, et en particulier les HEP actuelles ont été encouragés à préparer les futurs enseignants, non seulement à gérer des groupes hétérogènes, mais à travailler avec des élèves présentant des difficultés scolaires et des handicaps.

Depuis la parution du dossier 27, la nécessité d'inscrire, en complémentarité de la pédagogie différenciée, la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignant-e-s s'est encore renforcée pour les raisons suivantes:

- L'hétérogénéité sur le plan socioculturel, linguistique et des compétences cognitives de la population scolaire dans les classes régulières a augmenté;
- Les efforts entrepris pour intégrer à l'école les élèves déclarés en difficulté d'apprentissage et de comportement, ainsi que des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers liés à une déficience se sont multipliés;
- Le développement du système d'enseignement spécialisé et de soutien scolaire spécialisé atteint ses propres limites organisationnelles et financières;

- La prévention des difficultés scolaires est de la responsabilité de l'école et représente une de ses fonctions importantes.

Au début du troisième millénaire, permettre à chaque enfant d'exister pleinement au milieu de ses pairs avec ses caractéristiques cognitives, affectives, comportementales et physiques représente l'ultime étape pour atteindre le but de démocratisation que s'est fixé l'école. Ce but ultime ne peut être atteint sans une collaboration forte entre professionnels de l'école et une formation approfondie des enseignants réguliers dans les domaines de la pédagogie différenciée et spécialisée.

SECONDA PARTE

ESPERIENZE DI DIFFERENZIAZIONE IN SVIZZERA

1. Esperienze di differenziazione nella scuola ticinese

Come già indicato, questo rapporto si propone di fornire agli operatori scolastici ticinesi, con particolare riferimento a quelli operanti nei servizi di sostegno pedagogico, alcuni spunti di riflessione per la pratica della differenziazione pedagogica, grazie anche ad una panoramica di quanto accade fuori dai confini cantonali. Ciò non significa tuttavia che in Ticino non esistano delle esperienze didattiche di questo tipo, e in questo capitolo ci proponiamo di ricordare quanto viene fatto. Non si pretende di fornire una panoramica esaustiva, né in nessun caso di formulare giudizi, ma semplicemente di rendere conto dell'esistente, in modo tale da fornire al lettore una visione complementare al resto delle esperienze citate nel rapporto.

Per quanto riguarda la scuola elementare, ci occuperemo di un'importante esperienza di differenziazione in matematica, chiamata "DIMAT".

In merito alla Scuola media, invece, faremo riferimento ad alcune esperienze, quantitativamente meno rilevanti, ma al contempo molto promettenti, di differenziazione pedagogica in alcune materie che stanno avendo luogo nell'ambito della "Riforma 3" della Scuola media.

1.1. Un'esperienza di differenziazione nelle scuole elementari in matematica: DIMAT

All'inizio degli anni Novanta, in Ticino è stato sviluppato da Ivo Dellagana, docente di scuola speciale, e Franco Losa, docente nella Scuola Magistrale (oggi Alta Scuola Pedagogica, ASP) un nuovo approccio per l'insegnamento della matematica in un'ottica di differenziazione pedagogica (Dellagana & Losa, 2002).

Considerando la complessità dell'approccio, i docenti che desiderano applicarlo in aula sono tenuti a frequentare una formazione, che non viene però offerta dall'ASP nella formazione di base, ma unicamente nell'ambito di corsi d'aggiornamento. La formazione dura tre anni, per un totale di circa 12 giornate complessive. Il DECS sostiene e incoraggia l'approccio DIMAT, ma pone appunto come condizione che il docente interessato frequenti tali corsi.

I primi corsi hanno avuto luogo nel 1994, e sono stati seguiti in tutto da 782 docenti (tra cui una quindicina di direttori), su un totale di 956 docenti titolari delle Scuole elementari. Sebbene non tutti gli insegnanti che hanno seguito i corsi siano ancora in servizio, e sebbene non esistano al momento dati sulla reale applicazione dell'approccio, si può in ogni caso ipotizzare a partire da questi dati - nonché da una conoscenza "diretta" del terreno - che DIMAT sia massicciamente diffuso nella scuola elementare ticinese.

Chi scrive non ha una conoscenza diretta di questa proposta didattica, e inoltre per il momento non sono stati svolti studi scientifici in proposito.¹ Per la presentazione di DIMAT, quindi, i paragrafi seguenti sono integralmente tratti dall'opuscolo ufficiale "Tuo figlio fa DIMAT?", pubblicato dal DECS e distribuito ai genitori i cui figli impareranno la matematica attraverso questo approccio. Per una questione di comodità, eviteremo di virgolettare le citazioni.

1.1.1. *Che cos'è DIMAT*

DIMAT è una concreta proposta per gli allievi di classe 3a, 4a e 5a della Scuola Primaria, che mira a favorire l'insegnamento-apprendimento differenziato in ambito matematico, rifacendosi ai principi educativi e ai contenuti disciplinari enunciati dai Programmi ufficiali per la scuola elementare. Tiene conto dei seguenti aspetti: diversità dei ritmi, possibilità e modalità d'apprendimento, strategie diverse di risoluzione dei compiti, gradi diversi d'autonomia, rapporti con i compagni e con il docente, ..., esigenze e stile d'insegnamento dei docenti.

1.1.2. *I principali obiettivi di DIMAT*

- Tener conto delle differenze tra gli allievi e degli obiettivi matematici ed educativi del programma.
- Proporre attività e situazioni matematiche significative in uno spirito di costruzione progressiva di autonomia da parte dell'allievo.
- Sviluppare, durante le ore di matematica, gli obiettivi cognitivi (sapere e saper fare) e socio-affettivi (essere, interagire).
- Imparare ad imparare, cioè essere consapevoli del proprio sapere e del proprio modo di lavorare.
- Mettere l'accento su **come** si impara e non solo sul **cosa**.
- Coinvolgere l'allievo nell'autovalutazione del proprio apprendimento grazie agli strumenti di valutazione continua.
- Favorire la collaborazione e la comunicazione con le famiglie, mediante gli stessi strumenti utilizzati dagli allievi e dal docente.
- Considerare in modo positivo l'errore, perché parte fondamentale nel percorso di apprendimento.

1.1.3. *Come funziona per l'allievo*

Lo strumento fondamentale di lavoro per l'allievo è il classificatore con i «fogli gialli d'autovalutazione» (FV). Essi riassumono, sottoforma d'esercizi e concrete attività da svolgere individualmente, gli obiettivi essenziali del programma di matematica. La prima pagina è una «tabella d'autovalutazione» che elenca tutti gli argomenti da affrontare nel corso dell'anno. Ogni argomento è diviso nei livelli «Facile», «Medio» e «Difficile».

L'allievo può scegliere fra gli argomenti proposti quello che, in funzione delle sue conoscenze, capacità, interessi, gli sembra alla sua portata. Prima di affrontare un «foglio

¹ Consultazione di "Google" e "Google Scholar" il 26 ottobre 2007.

giallo», però, egli deve, di regola, prepararsi, in collaborazione con dei compagni, utilizzando dei «fogli bianchi di preparazione» (FP) che permettono di incontrare, scoprire e lavorare sulle diverse difficoltà e i diversi ostacoli. Solo quando è convinto di poter affrontare e risolvere un dato compito, a un certo livello, l'allievo può decidere liberamente di svolgere il corrispondente «foglio giallo», cioè la relativa situazione d'autovalutazione.

Una volta conquistato quel determinato obiettivo, l'allievo può colorare la casella corrispondente nella sua «tabella d'autovalutazione». In caso d'errori, invece, l'allievo deve riprendere quel tipo di situazioni, lavorando su dei «fogli bianchi di ripresa», anche con l'aiuto di un compagno o del docente.

Gradualmente l'allievo costruisce così il suo percorso d'apprendimento. Egli può costantemente vedere dove è arrivato, quali sono i suoi punti forti, le sue debolezze, può progettare nuovi lavori, ecc...

1.1.4. *Cosa fa il docente*

Avendo ogni allievo il suo profilo costantemente aggiornato, è possibile per il docente rendersi conto della situazione di ogni allievo e della classe, in ogni momento dell'anno scolastico. Tale presa di coscienza e «controllo continuo» dell'evolversi delle situazioni d'apprendimento, permettono al docente di regolare l'insegnamento, partendo dall'osservazione quotidiana delle competenze e delle procedure messe in atto dai suoi allievi. Potrà perciò decidere quando svolgere determinate lezioni (con chi, quando e come introdurre un nuovo argomento).

Il docente, quindi:

- prepara e organizza i materiali e le situazioni d'apprendimento;
- osserva per capire le difficoltà e i bisogni degli allievi;
- insegna, fa delle lezioni sui fondamentali;
- aiuta, è un mediatore.

1.1.5. *Cosa fanno gli allievi durante il laboratorio*

Durante le ore di laboratorio l'allievo è libero di scegliere con chi lavorare, su quale argomento, a quale livello e in che modo.

Gli allievi lavorano guidati dall'*autovalutazione continua* e dal docente che permette loro una costante progettazione delle attività. Durante questi momenti si stimola la collaborazione, lo scambio, l'aiuto reciproco...

Lavorare a coppie e aiutarsi reciprocamente è uno dei momenti più importanti e piacevoli dell'approccio.

L'obiettivo matematico centrale del laboratorio è quello di risolvere delle situazioni-problema.

Ogni allievo costruisce il proprio percorso d'apprendimento, all'interno di un progetto comune e condiviso, secondo i suoi ritmi di lavoro, il suo stile e le sue capacità.

Quindi, gli allievi durante il laboratorio:

- stimano, calcolano, misurano ...;
- lavorano a gruppi;
- lavorano a coppie;
- imparano a correggere e a valutare il loro lavoro;
- lavorano individualmente ... fanno il progetto di lavoro ...

1.2. Differenziare in classe, per andare oltre le differenziazioni strutturali. Elementi di bilancio dei progetti condotti nella scuola media ticinese nell'ambito della Riforma 3²

1.2.1. Breve contestualizzazione storica

In questo contributo si cercherà di tracciare alcune linee di sviluppo del discorso relativo alla differenziazione pedagogica e di analizzarne alcune sue implicazioni nelle pratiche didattiche e pedagogiche dei docenti attivi nella scuola media ticinese.

Anche se è con l'implementazione della Riforma 3 che alla differenziazione pedagogica si è riservato un riconoscimento significativo, va segnalato come tale approccio lo ritroviamo disseminato in molti documenti che hanno accompagnato la nascita e lo sviluppo della scuola media. Ciò non deve stupirci perché questa scuola è figlia di quel retroterra storico-politico che, a cavallo degli anni '60/'70 del secolo scorso, ha voluto porre l'educazione scolastica in prima linea nel perseguimento di alcuni valori fondamentali quali l'integrazione di tutti gli allievi sotto lo stesso tetto e nelle stesse classi, l'offerta formativa di qualità per tutti, l'equità nell'accesso alle formazioni superiori senza discriminazioni economiche, sociali e culturali, l'innalzamento del livello culturale di tutta la popolazione, tanto per non citarne che i principali.

In quel periodo il concetto di differenziazione pedagogica aveva da poco preso il volo dalla Francia dove Louis Legrand nel 1971 ne aveva coniato il termine, ma non certo inventato le forme e i contenuti che affondano le radici ben più lontano ed in particolare nelle coraggiose iniziative fiorite dentro le spinte innovative che hanno caratterizzato la scuola a partire dal XIX secolo (Piano Dalton, sistema di Winnetka, l'école du Mail di Dottrens, le scuole di Freinet, ecc.) e le numerose fioriture di esperienze che vi si sono ispirate.

Non va dimenticato che la scuola media in questi decenni si è giocata in modo preponderante sul terreno di classi e gruppi eterogenei e quasi inevitabilmente questa scuola, visti gli intenti che l'hanno fatta nascere ed anche accompagnata in questi decenni, non poteva, anche in questa fase di Riforma 3, tralasciare di riferirsi (magari riattivandoli) agli stessi principi (Donati, 2006).

² Questo paragrafo è stato redatto da Mario Donati, formatore presso l'Alta Scuola Pedagogica, ricercatore presso l'Ufficio studi e ricerche, e responsabile dell'asse "differenziazione" nell'ambito della Riforma 3 della Scuola media.

Fatta eccezione per alcuni spazi di differenziazione strutturale nel secondo biennio (avvicinamento tra sezioni A e B, corsi a livelli uno e due e recentemente corsi attitudinali e di base) i docenti sono confrontati con la quotidianità di un terreno operativo composto da gruppi eterogenei.

1.2.2. *La Riforma 3 e l'asse della differenziazione pedagogica*

Questa riforma, la cui denominazione già lascia capire l'esistenza di un processo graduale di rinnovamento della scuola media ticinese, ha preso le mosse da un'ampia fase di bilancio avvenuta nei primi anni novanta, ma si è concretizzata soprattutto sulla spinta del nuovo assetto che ha caratterizzato l'insegnamento delle lingue seconde nell'ambito del Secondario I.

La riforma 3 ha preso avvio nelle classi all'inizio dell'anno scolastico 2004-05 e ha trovato un'applicazione completa nell'anno scolastico 2006-07 con il coinvolgimento degli allievi che sono giunti alla fine della quarta media nel giugno del 2007. Il rinnovamento promosso mira ad "assicurare un'ampia innovazione strutturale e pedagogico-didattica che permetta, nella continuità dei principi e delle finalità essenziali della scuola media, di rispondere alle nuove esigenze di apprendimento degli allievi, di formazione della società e di adattamento professionale degli insegnanti" (UIM, 2005, p. 1) e si gioca essenzialmente su tre versanti: il curriculum, la struttura organizzativa e la dimensione pedagogico-didattica.

Il *nuovo curriculum* è stato chiamato Piano di formazione (UIM 2004), una denominazione non solo formale, che sottende una concezione sostanzialmente innovativa di questo importante strumento. Esso si fonda, come ogni programma di studi, sulle materie d'insegnamento, ma il suo centro nevralgico è costituito da una Mappa formativa generale (UIM 2004) che vuole rispondere alla domanda fondamentale "cosa deve aver imparato un giovane alla fine della scuola dell'obbligo?" Il senso profondo delle diverse discipline d'insegnamento si caratterizza proprio per il contributo che ognuna può assicurare al progetto educativo comune.

L'implementazione della Riforma, prevista su un lasso di tempo relativamente lungo, consta di diversi assi di sviluppo, tra questi uno si ispira esplicitamente alle pratiche didattiche e pedagogiche differenziate.

Questo contributo rappresenta un primo momento di consolidamento di idee, di confronto e di riflessione su quanto avvenuto finora per quanto riguarda questo asse.

L'anno scolastico (2005/2006) ha potuto beneficiare dei riscontri di una decina di docenti che hanno condotto cinque progetti in altrettanti sedi (Breganzona, Camignolo, Gordola, Mendrisio e Bellinzona 1). Nel 2006/2007 il drappello dei docenti coinvolti si è leggermente infoltito con alcune nuove sedi (Balerna, Minusio, Canobbio e in modo più marginale Bedigliora, Gravesano e Barbengo). La maggior parte delle esperienze condotte riguardavano l'inglese, mentre le altre il tedesco. Per l'anno scolastico in corso (2007/2008) vi sono nuove iniziative che si sviluppano, mentre praticamente tutte quelle svolte in precedenza continuano consolidandosi. Gli istituti coinvolti in progetti superano la decina (oltre ai già citati si aggiungono Lodrino, Locarno 1 e Stabio) e il numero dei docenti che vi aderiscono è in costante aumento. Da segnalare il progetto in corso nell'istituto di scuola media di Stabio che coinvolge oltre una decina di docenti che

complessivamente coprono l'intera gamma delle discipline previste dal piano formativo: un progetto significativo, perché tutte le iniziative svolte finora coinvolgevano unicamente le lingue seconde.

Il lavoro sull'asse della differenziazione ha altresì potuto beneficiare di alcuni supporti teorici e di alcuni stimoli comparativi rappresentati dagli altri assi attivi nell'implementazione della Riforma 3. In particolare le considerazioni sul Laboratorio di italiano e sul laboratorio di scienze che, seppur nelle loro specificità disciplinari e organizzative (mezze classi), sono comunque riconducibili ad uno stesso modello di pratiche di insegnamento in gruppi eterogenei a effettivo ridotto, mentre l'asse "Valutazione", intimamente legato a quello sulla differenziazione, non ha trovato finora dei grandi riscontri a livello di progetti condotti nell'ambito della Riforma 3.

1.2.3. La differenziazione pedagogica: l'essenziale in breve

Finalità e contesto

In una logica di differenziazione pedagogica, almeno per quel che riguarda la scuola obbligatoria, l'azione educativa mira a produrre, tramite il docente (e il contesto istituzionale/politico) il massimo sforzo, affinché ogni allievo benefici delle condizioni più appropriate per imparare il più possibile, tenuto conto dei vari fattori individuali e contestuali che interagiscono nei processi di insegnamento/apprendimento, operando essenzialmente con classi e gruppi eterogenei, senza dover ricorrere alle differenziazioni strutturali che a priori dividono gli allievi in funzione di capacità scolastiche e/o cognitive o di caratteristiche di altra natura.

Le dimensioni costitutive

Prendendo lo spunto dalle iniziative che si sono ispirate alla differenziazione pedagogica, condotte in diverse sedi di scuola media, siamo riusciti a delineare alcuni possibili ambiti di sviluppo che hanno caratterizzato quanto promosso dai docenti negli ultimi anni.

Nella maggioranza dei casi la differenziazione ha trovato il suo terreno di espressione nello spazio-classe, con gruppi eterogenei, in una singola disciplina, laddove non era intervenuta una differenziazione strutturale. In altri casi le iniziative hanno coinvolto più classi richiedendo una flessibilizzazione dell'orario scolastico coinvolgendo più docenti di una o più materie. In altri casi ancora la differenziazione pedagogica si è attivata anche sulla scia e in modo complementare a quella strutturale (tanto per intenderci nei corsi base) focalizzando l'azione soprattutto per le fasce dei più deboli. Infine gli sforzi di differenziazione si sono talvolta indirizzati verso i singoli allievi entrando in una logica di differenziazione curricolare individuale, avvicinandosi dunque maggiormente al raggio di azione del sostegno pedagogico e del corso pratico.

Se fossimo in politica si direbbe che sotto il grande cappello della differenziazione pedagogica tendono a coabitare anime diverse più o meno in sintonia con l'ortodossia teorica e ciò con qualche rischio di strappo con i suoi principi fondanti.

La differenziazione si gioca essenzialmente attorno ad alcune dimensioni principali (contenuti, strategie didattiche, forme pedagogiche, organizzazione di istituto) il tutto

accompagnato da un atteggiamento che anima i vari attori coinvolti, nonché da qualche indispensabile supporto in termini di riferimenti teorici, di risorse e di indirizzi politici.

Proprio per la variabilità dei piani su cui le iniziative possono svilupparsi, si capisce bene come queste esperienze possano assumere caratteristiche e tempi di maturazione diversi, talvolta anche distanti, ma speriamo non in contraddizione.

Gli “attori”

Nel primo anno in cui le esperienze sono state messe in rete nell’ambito della Riforma 3 (2005/2006) la quasi totalità dei progetti ha coinvolto un singolo docente o al massimo dei gruppi ristretti di colleghi, per cui l’irradiazione delle attività nelle sedi é stata limitata.

A partite dal 2006/2007, grazie al lavoro degli esperti di tedesco e inglese e all’impegno profuso dai responsabili della Riforma 3, gli esiti delle sperimentazioni hanno cominciato a travalicare le singole classi e le singole sedi e in certi casi si è pensato anche di creare delle persone-risorsa che dopo aver loro stesse praticato la differenziazione fungessero da accompagnatori per colleghi intenzionati a introdurre delle modifiche nel proprio modo di insegnare, ispirandosi alla differenziazione pedagogica.

Sulla scia di questi sforzi e degli esiti della giornata di valorizzazione delle attività della Riforma 3 dello scorso mese di agosto, dell’impegno di direttori ed esperti per l’anno in corso vi sono nuove esperienze che iniziano, mentre praticamente tutte quelle svolte in precedenza continuano consolidandosi, anche se la natura delle stesse tende ad ampliarsi assumendo forme che vanno oltre la differenziazione pedagogica in senso stretto (vedi punto 3.2). Per l’anno in corso le sedi coinvolte in progetti più o meno inerenti alla differenziazione pedagogica superano la decina e il numero dei docenti che vi aderiscono è in costante aumento.

Questo ci porta a dire che il campo di azione della differenziazione pedagogica tende ad ampliarsi coinvolgendo attori diversi i quali, in un modo o in un altro, si trovano a entrare in logiche di cambiamento: una molteplicità di attori la cui azione si intreccia creando un contesto suscettibile di migliorare le condizioni in cui avvengono gli apprendimenti.

Un allievo che si trova in classi e gruppi sperimenta contenuti più in sintonia con le proprie caratteristiche cognitive, con le proprie capacità scolastiche, con i propri ritmi e anche i materiali e i metodi tendono a favorire una progressione armonica dei suoi apprendimenti. Le valutazioni assumono funzioni diverse, il suo modo di porsi nei confronti della scuola muta pure, per cui il suo essere a scuola assume significati diversi (maggior autonomia nel lavoro, più responsabilizzazione, maggior interattività con l’insegnante, ecc.). Va però detto che, in questi casi, un allievo che nella Scuola Elementare che aveva lavorato con il DIMAT, si trova ora in uno sviluppo di continuità rispetto alla situazione in cui si trova inserito.

Pure il docente, dalle esperienze di differenziazione, ne esce cambiato, perché queste pratiche presuppongono un nuovo sguardo sui saperi da insegnare e un approfondimento delle metodologie da adottare in classe. Le testimonianze dei docenti coinvolti evidenziano che il muoversi secondo le logiche della differenziazione obbliga a tener maggiormente conto, nel proprio insegnamento, di quanto avviene sul fronte dell’apprendimento degli allievi. Ciò può comportare un importante investimento di

lavoro supplementare, ma ciò è ampiamente ripagato in termini di motivazione dimostrata dagli allievi.

Anche a livello di istituto, se i docenti che aderiscono a questo tipo di progetti superano la massa critica di qualche unità e la Direzione è sensibile e attenta a queste proposte, anche l'attore istituzionale può giocare un ruolo essenziale nella promozione di un insegnamento maggiormente in linea con i profili e le esigenze degli allievi, ottenendo buoni riscontri a livello di clima di sede.

Anche l'Ufficio Insegnamento medio, l'attore gerarchicamente superiore, e in linea meno diretta, la Divisione Scuola e il Dipartimento, possono assumere un ruolo nella promozione di questo tipo di pratiche di insegnamento, dando degli indirizzi chiari, valorizzando e disseminando quanto di buono si fa e intervenendo con degli incentivi laddove le iniziative si dimostrano valide e promettenti.

Ecco dunque una costellazione di attori che in modo coordinato possono contribuire concretamente al miglioramento della scuola media.

Gli irrinunciabili ... o forse meglio gli auspicabili della differenziazione!

In altre occasioni ci si era espressi in termini di principi irrinunciabili, ma potrebbe essere strategicamente interessante pronunciarsi nel senso di principi auspicabili per chi volesse avventurarsi nel mondo della differenziazione pedagogica. Ecco, a mo' di elenco, una concatenazione di azioni che sostiene lo sviluppo di iniziative che si ispirano a questo approccio:

- **la classe** va interpretata sempre meno come blocco monolitico, ma come elemento flessibile in alternanza nel tempo ricorrendo alle **differenziazioni simultanee** (lavoro a gruppi);
- va ricercata miglior **trasparenza** e **comunicazione** fra i partner dell'azione didattica per quel che riguarda **obiettivi, punti di partenza (valutazione diagnostica), percorsi, punti di arrivo, strumenti di valutazione**, affinché l'apprendimento di singoli allievi e/o di piccoli gruppi di allievi possa essere monitorato in modo chiaro;
- la **valutazione** va affrancata dal monopolio della sua funzione dominante, quella **sommativa**, per fungere da vero **supporto attivo e dinamico all'apprendimento**, fornendo le indispensabili indicazioni all'allievo e al docente (attivazione dei diversi tipi di **regolazione**) coinvolti nella situazione scolastica;
- dalla conoscenza delle caratteristiche dell'allievo e dalle indicazioni che emergono dalle pratiche valutative il docente ricava le indicazioni necessarie a diversificare il suo insegnamento mirandolo alle esigenze del gruppo, dei sottogruppi e, in certi casi, dell'individuo, **proponendo delle situazioni didattiche e pedagogiche** in grado di favorire gli apprendimenti di tutti gli allievi.
- la valutazione, intesa come successione coordinata di procedure intimamente connesse con i processi di apprendimento/insegnamento, tende a favorire nell'allievo delle capacità di autovalutazione e sviluppare di conseguenza degli sforzi di autoregolazione che, senza ombra di dubbio, assumono delle funzioni motivanti in rapporto all'acquisizione della conoscenza;

- quasi naturalmente fra il docente e l'allievo si sviluppa un **rapporto contrattuale** che può prendere forme più o meno sistematiche;
- nelle dinamiche della situazione di classe si aprono degli spazi di **progettualità comune** che offrono a docenti e ad allievi opportunità di **approcci diversificati** (pedagogia del progetto, gruppi di interesse, gruppi di bisogno, ecc.), nonché l'allestimento di organizzazioni flessibili (nel tempo e nello spazio) fra gruppi e classi;
- il superamento, nei curricoli scolastici, dei momenti di suddivisione imposti dalle differenziazioni istituzionali (livelli, corsi, sezioni), favorisce la crescita di **supporti motivazionali** all'apprendimento. L'essere integrati in un ambiente di apprendimento paritario senza le ricadute negative delle differenziazioni istituzionali verticali abbassa, per allievi e anche per genitori, i sentimenti di disillusione che attualmente segnano la transizione fra il primo e il secondo biennio.

Di certo l'avvenire della scuola media non risiede unicamente nell'adesione ai principi della differenziazione e alle sue applicazioni nelle classi e negli istituti, la crescita della scuola si gioca su una tastiera di numerosi fattori su cui possiamo intervenire in maniera più o meno incisiva.

1.2.4. *Le prospettive e ...*

Interagendo con vari "attori" del mondo scolastico ci si rende conto che il solo evocare il discorso della differenziazione pedagogica fa scattare talvolta una serie di meccanismi di diffidenza, di sospetto, di pregiudizio che possono ostacolare l'entrata in materia. Ciò ci spinge a credere che per abbassare questi ostacoli le vie da percorrere sono essenzialmente tre: la prima consiste nel favorire lo sviluppo di un discorso teorico e operativo chiaro e ben contestualizzato alla nostra realtà; la seconda è rivolta ad accentuare gli sforzi di formazione specifica per gli insegnanti già in esercizio, ma ancora di più per quelli in formazione iniziale; la terza infine dovrebbe migliorare la messa in rete dei progetti creando più coordinamento, valorizzando gli esiti dei progetti e capitalizzando i saperi di esperienza (Gauthier 1997) finora emersi (materiali, documentazione, riflessioni, punti problematici, ecc.).

1.2.5. *... le trappole dello status quo*

La seppur breve e sintetica panoramica sul paesaggio della differenziazione pedagogica speriamo abbia avuto perlomeno il pregio di mostrarne alcuni elementi chiave, alcuni suoi punti problematici, ma anche le sue possibili ricadute positive sulla scuola e sui suoi attori.

Non tenerne conto, essere indifferenti, fare resistenza ad oltranza non ci preserva dalle inevitabili derive a cui un insegnamento poco reattivo ai vari fattori contestuali ci riserva. In ogni caso, l'allievo (gli allievi, la classe, le classi) può comunque mettere in atto l'altra faccia della differenziazione, cioè quella che prende le mosse dalla sua iniziativa che, in modo più o meno cosciente e ragionato, tende a selezionare ferocemente quanto è meritevole e possibile far entrare in circuito per essere appreso, marginalizzando e rifiutando tutto il resto, con il rischio per l'insegnante (globalmente la scuola) di dover

passivamente stare a guardare quanto entra effettivamente nella testa degli allievi senza riuscire a intervenire in modo efficace: se non la facciamo noi la differenziazione ci pensano loro a farla. Per i migliori allievi gli esiti possono anche non preoccupare, anche se spesso le strategie adottate si ispirano al minimo sforzo per stare a galla, rispondendo comunque alle esigenze poste dalla scuola, avendo loro imparato bene il mestiere dello studente. Per le fasce più deboli della popolazione scolastica gli scenari possono assumere contorni assai diversificati prendendo le forme dell'apatia, della sofferenza, del rifiuto di imparare, ma anche assumendo forme più reattive che portano verso i terreni scivolosi della rottura, della violenza e del disagio, interferendo inevitabilmente sui successivi sviluppi scolastici e professionali e in certi casi sull'inserimento nella società in generale. Per questo genere di popolazione scolastica lo scarto tra quanto viene insegnato e quello che viene effettivamente appreso può diventare abissale con tutte le derive che si possono immaginare. Su questo tema esiste una ricca letteratura, ma basterebbe (in quanto insegnanti) aprire i nostri libri dei ricordi per renderci conto come molti allievi si "difendono" di fronte ai pasti indigesti che vengono loro offerti.

2. Esperienze nella Svizzera tedesca

Per dare un'idea concreta di quanto viene fatto nella Svizzera tedesca, si presenterà dapprima un esempio della Svizzera centrale, dove numerose scuole sono implicate nel campo della pedagogia differenziata. Non in tutti i cantoni le condizioni sono le stesse, ma l'autonomia delle scuole è praticamente in tutti i cantoni una realtà ed è una condizione importante per lo sviluppo di forme adeguate di pedagogia differenziata. Le scuole che hanno sperimentato e messo in pratica la differenziazione pedagogica sono brevemente descritte dopo l'esempio concreto.

Un secondo esempio descrive invece una scuola nel sud della Germania: la "Bodenseeschule", situata nella regione del lago di Costanza.

2.1. Svizzera centrale – Lucerna "Scuole con profilo"

Nella Svizzera centrale (la regione che comprende i cantoni di LU, NW, OW, UR, SZ, ZG e talvolta anche il Vallese di lingua tedesca) l'integrazione scolastica a livello strutturale e pedagogico è stato un tema importante nello sviluppo e nella riorganizzazione della scuola in generale che hanno avuto inizio negli anni 1990.

Il Canton Lucerna ha dato un notevole impulso al processo di cambiamento nell'anno 1995 con il progetto "*Schulen mit Profil*" (scuole con profilo), della durata di 10 anni, che ha portato al cambiamento di tutta la struttura scolastica.

Gli aspetti centrali del progetto erano:

- l'autonomia comunale per le scuole, che doveva chiarire i compiti dell'amministrazione (a livello comunale) e stabilire la filosofia generale di ogni scuola ("il profilo", programma pedagogico);

- il clima delle scuole e la cooperazione tra i maestri (team);
- il ruolo e i compiti degli insegnanti;
- l'insediamento delle direzioni nelle scuole;
- la valutazione scolastica delegata alle direzioni (e non più all'ispettorato).

Nel 2005 è stato dato un ulteriore impulso con un nuovo progetto denominato “*Schulen mit Zukunft*” (scuole con futuro) che si occupa del “contenuto” e della pedagogia.

Gli scopi di questo progetto sono:

1) **La scuola elementare definisce standard e competenze di base in forma di obiettivi d'apprendimento.**

Si tratta di competenze fondamentali quali la capacità di comprensione globale, la capacità di interconnettere e la capacità di agire in modo indipendente.

2) **La scuola elementare crea strutture scolastiche con cicli di apprendimento più lunghi.**

Ad un ciclo di base di quattro anni seguono un livello primario e un livello secondario I meno fortemente differenziato.

3) **La scuola elementare promuove la gestione dell'eterogeneità attraverso forme di insegnamento adeguate.**

Ognuno apprende secondo il proprio ritmo e la propria velocità. Insegnare e imparare nella scuola elementare sostengono individualmente e rendono allo stesso tempo paragonabili le prestazioni di classi e istituti scolastici.

4) **La scuola elementare verifica e integra le attività di sostegno scolastico.**

In futuro sostenere significherà sempre più integrare invece di escludere. Il sostegno integrativo viene completato da misure di sostegno scolastico e dall'insegnamento in classi speciali.

5) **I responsabili delle scuole elementari mettono a disposizione strutture di supporto a scuole e famiglie.**

Si tratta qui di doposcuola, mense e scuole a tempo pieno che completano e alleviano l'apporto di scuola e famiglia.

Al momento questi cinque obiettivi vengono perseguiti in tre sottoprogetti.

Il progetto formazione elementare – TEST (Teilprojekt Elementare Bildung)

Il progetto „formazione elementare” viene fondamentalmente caratterizzato da due fulcri d'interesse.

- La verifica, ovvero l'adattamento dei programmi d'insegnamento alla situazione attuale
- L'elaborazione di un documento di base sul concetto di “formazione elementare”

Gli adattamenti dei programmi scolastici 2006 (Lehrplananpassungen 2006) rappresentano un documento integrativo per i programmi scolastici attuali. Sono una soluzione provvisoria fino a quando nel 2011 verrà presentato il nuovo programma di insegnamento per la Svizzera tedesca.

Gli insegnanti hanno ottenuto questo documento dalle rispettive direzioni nel giugno del 2006 in modo da poterlo usare a partire dall'anno scolastico 2006/07. Altri documenti esplicativi vengono pubblicati sulla pagina web dell'Ufficio per l'insegnamento elementare.

Il documento di base sul concetto di "formazione elementare" ha lo scopo di stimolare la discussione di fondo dei vari aspetti legati a questo tema tra autorità, istituti scolastici e altri interessati.

Il progetto livello base

Il livello base ingloba la scuola d'infanzia e le prime due classi della scuola elementare in un unico livello dove il giocare e l'imparare convivono.

Il progetto livello di base si estende dal 2005 al 2011 e fa parte del progetto interregionale di sviluppo scolastico della CDPE ovest.

Il progetto insegnare e imparare

L'obiettivo principale del progetto "insegnare e imparare" è quello di assistere singoli docenti e gruppi (team) di insegnanti nel rispondere alle esigenze dell'insegnamento che negli ultimi anni sono molto cambiate e cresciute. Si tratta principalmente di mettere in pratica il terzo obiettivo del progetto "Schulen mit Zukunft", ovvero la gestione dell'eterogeneità. Nell'ambito di questo progetto le scuole che si sono poste questo obiettivo vengono seguite individualmente. Gli aspetti centrali sono:

- grazie alla riflessione sulla propria persona e sulle proprie pratiche gli insegnanti si rendono conto di come il proprio profilo professionale si sia modificato e di quanto molteplici siano i suoi ruoli;
- gli insegnanti accettano l'eterogeneità come un dato di fatto e la considerano un'opportunità per il futuro sviluppo della propria scuola;
- gli insegnanti applicano forme di insegnamento, apprendimento e valutazione che rispondono alle diverse esigenze dei singoli allievi;
- gli insegnanti lavorano con una diagnostica di apprendimento orientata al sostegno, che osserva attentamente le premesse e i processi di apprendimento e che permette lo sviluppo di modalità di sostegno adeguate;
- gli insegnanti collaudano nuove forme di cooperazione tra colleghi e colleghe (team teaching) e collaborano in reti d'informazione;
- gli insegnanti sono consapevoli del fatto che contraddizioni e ostacoli non superabili possono sempre venire a crearsi e vanno tollerati.

Momentaneamente dunque questo progetto si occupa dei seguenti temi:

- la gestione di insegnamento e classi;
- la diagnostica di apprendimento;
- il sostegno pedagogico specifico e la didattica di materia;
- insegnamento e apprendimento differenziati;
- la valutazione adeguata di contenuti e allievi;
- l'organizzazione del contesto di insegnamento.

Nel corso del progetto verranno approfonditi altri aspetti importanti per la qualità dell'insegnamento e messi a disposizione i relativi moduli di materia (Fachmodule). La selezione di tali aspetti è determinata dalle esigenze delle scuole e dai temi attualmente discussi dalla politica della formazione.

2.2. L'esempio "scuola Moos"

Oggi, praticamente tutte le scuole della Svizzera centrale hanno implementato un modello d'integrazione scolastica (Kummer, 2001a, Kummer, 2001b). Ciò che risulta particolarmente importante è che non sono semplicemente delle differenziazioni "strutturali", ma lo sono anche sul piano pedagogico. La differenziazione pedagogica sta per diventare una realtà, soprattutto perché i dirigenti e i docenti hanno capito che senza di essa la vita scolastica non funziona (Kummer Wyss & Walther-Müller, 2004; Kummer Wyss, 2004).

Edwin Achermann, esperto dell'innovazione pedagogica nelle scuole (per esempio a Stans/NW), ha fatto una sintesi delle sue esperienze (2005) dalla quale emerge che un aspetto particolarmente difficile da attuare nella pratica della differenziazione pedagogica era – ed è sempre ancora nelle scuole che stanno facendo i primi passi – la cooperazione tra i docenti. Come si lavora insieme? Cosa vuol dire "cooperazione"? Come si attua esattamente? Quali le forme possibili? Si parla di *teamteaching* – ma non è l'unica variante possibile e per di più si può fare *teamteaching* senza differenziare veramente pedagogicamente!

Il modello che presenta nel suo libro "Unterricht gemeinsam machen" ("Fare e dare lezioni insieme") è un modello teorico, ma allo stesso tempo molto concreto. Infatti è una descrizione della prassi pedagogica che viene messa in pratica in tante scuole della Svizzera centrale, comunque sempre un po' diversa e adattata alla situazione concreta della scuola stessa. Le scuole hanno in questo campo una grande autonomia e la sfruttano, ne approfittano veramente!

Nella scuola (la scuola esemplare, "astratta") di Achermann la direzione ed i docenti creano delle condizioni ideali sia per l'apprendimento degli allievi che per loro stessi. La preparazione e l'organizzazione delle lezioni si basano su una teoria costruttivista dell'apprendimento. Tengono conto "della natura interattiva, situativa e autoregolativa dell'apprendimento" (Reusser, 1995). "Imparare è un processo attivo, autoregolativo, costruttivo, situativo e sociale" (Achermann, 2005, Lernen und Lehren, p. 16).

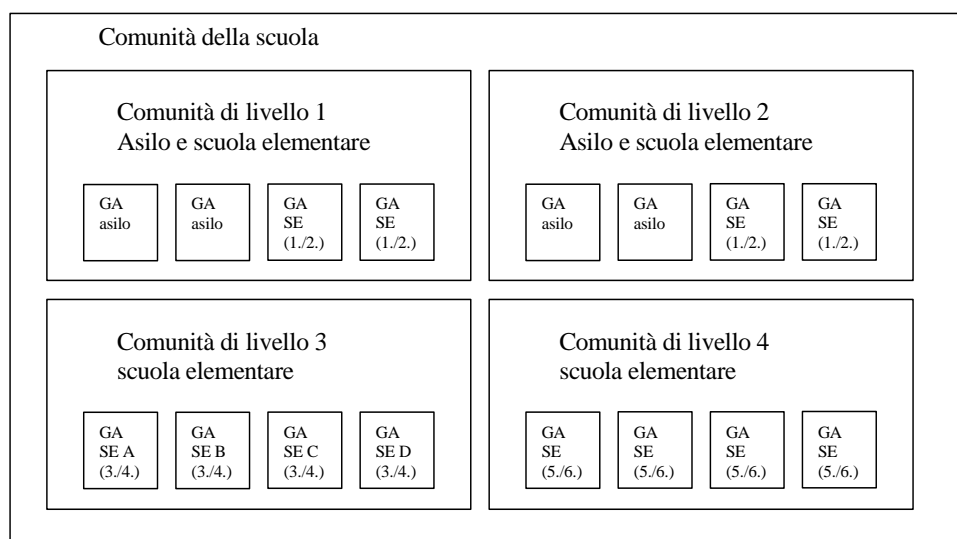
Achermann chiama il modello di base per le lezioni “ambiente per l'apprendimento” (Lernumgebung): metodi, didattica, materiali, forme sociali, organizzazione spaziale e temporale. In generale si potrebbe anche dire che le lezioni sono organizzate in modo che “tutti gli allievi lavorano contemporaneamente ma lo fanno secondo il loro livello, i loro obiettivi e i compiti individuali di apprendimento” (Achermann, 2005, Lernen steuern und unterstützen, p. 24). Ecco la differenziazione pedagogica (Rüesch, 1999, pp. 68):

- Le lezioni sono impostate tenendo conto delle capacità degli allievi (stabilite con test standardizzati);
- i materiali e l'organizzazione delle lezioni permettono ad ogni allievo di lavorare e imparare secondo un ritmo personale;
- il progresso di ogni allievo è regolarmente valutato e discusso;
- gli allievi sono responsabilizzati nei confronti del loro apprendimento;
- nelle aule sono messi a disposizione diversi materiali affinché gli allievi e gli insegnanti abbiano la possibilità di far fronte ai bisogni pedagogici individuali;
- gli insegnanti lasciano agli allievi una certa libertà di scelta sia per i loro obiettivi sia per le attività d'apprendimento;
- nell'apprendimento gli allievi cooperano e si aiutano a vicenda.

Gli insegnanti, quindi, accettano e accolgono con molto favore la diversità degli allievi e reagiscono alle esigenze con una pedagogia differenziata (Pädagogik der Vielfalt). Organizzano i gruppi di allievi tenendo conto di vari aspetti, ad esempio dell'età, delle capacità cognitive ecc. Achermann parla di “Stufengemeinschaft” e “Lerngruppe” (che si potrebbe tradurre con “comunità di livello” e “gruppo d'apprendimento”), ma non parla di “classe”.

Una scuola elementare potrebbe organizzarsi ad esempio nel seguente modo:

- 4 “comunità di livello” con
- 4 “gruppi d'apprendimento” (GA) eterogenei, ciascuno con ca. 20 allievi

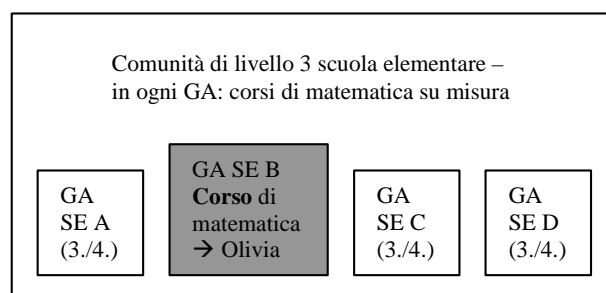


Un giorno alla “Scuola Moos”

Concentriamoci sui dettagli. Come funziona questa scuola in concreto? Accompagniamo Emina, Olivia e Marco, che si incontrano andando a scuola. Tutti appartengono alle comunità di livello 3. Emina va a scuola da 3 anni (Lerngruppe B), Marco da 4 anni (Lerngruppe D), Olivia da 2 anni (Lerngruppe A).

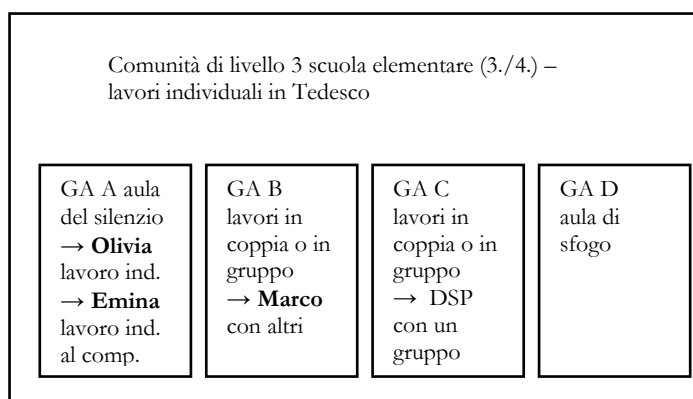
È lunedì, **le 8 di mattina**. Tutti, compreso il portinaio, s’incontrano nel foyer della scuola per cominciare insieme la settimana. Intonano una canzone insieme, un docente presenta una canzone nuova e un’allieva legge la storiella della settimana.

Alle **8.35** tutti gli allievi arrivano nei gruppi d’apprendimento. In quel momento fanno dei corsi di matematica sull’unità di misura. I corsi durano ciascuno 2 settimane. Olivia visita con tanti allievi del 3° anno scolastico il corso “misurare” della docente del gruppo d’apprendimento B. Ci sono anche due ragazzi del quarto anno scolastico, perché non hanno ancora raggiunto gli obiettivi del tema/del corso. Emina si trova nel corso “misurare e calcolare” svolto dalla sua docente e dalla docente di sostegno.



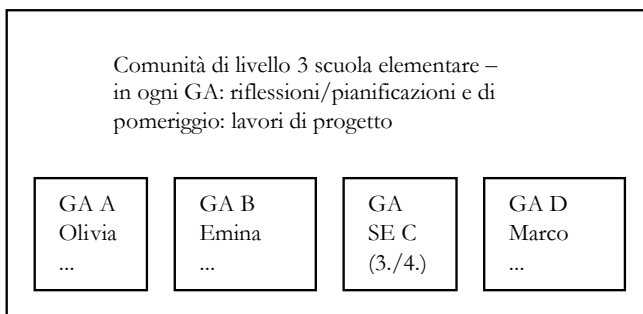
Alle **9.35 fanno la pausa** – gli allievi parlano, giocano insieme nel foyer, sulla piazza davanti alla scuola. Un gruppo d’apprendimento della comunità di livello 4 è responsabile per i giocattoli e il tè per tutti.

Alle **10.05** cominciano i lavori nelle comunità di livello. Tutti gli allievi lavorano secondo il loro piano della settimana. Olivia prende le sue cose e va nell’aula del gruppo d’apprendimento A, perché questa aula in questo momento è la “stanza del silenzio” – lei vuole scrivere una storiella che ha iniziato la settimana scorsa. Le aule dei gruppi B e C sono riservate per lavori in coppia o di gruppo. In un angolo dell’aula C, un docente consiglia due ragazze che fanno fatica a redigere il riassunto di un testo. La docente di sostegno si ritira con tre ragazzi (1 dal gruppo A, due dal gruppo B) nell’aula del gruppo C. Insieme affrontano la redazione di un testo scritto da un ragazzo del gruppo A. Emina lavora al computer. Marco e altri continuano una piccola ricerca che hanno pianificato in precedenza. Una stanza è riservata per allievi che hanno bisogno di sfogarsi e non ce la fanno a controllarsi, qui hanno la possibilità di chiacchierare, muoversi, giocare, ecc.



Alle **11.25** tutti gli allievi si riuniscono nei loro gruppi d'apprendimento, raccontano ai docenti cos'hanno fatto e pianificano insieme i lavori per il giorno successivo. I docenti si organizzano con chi avrà bisogno di aiuto. Alle **11.40** tutti vanno a casa o alla mensa.

Il pomeriggio è riservato per il lavoro tematico. Alle **13.30** cominciano i lavori di progetto nei gruppi d'apprendimento. Il gruppo A vorrebbe fare un gioco con degli animali fantastici, la docente presenta loro la sistematica zoologica, gli allievi pianificano il lavoro e cominciano a disegnare. Gli altri gruppi si dedicano al tema delle streghe, dei ratti e dei giochi per bambini. Alle **16.05** le lezioni finiscono – gli allievi vanno a casa o restano nel “club dei bambini” dove possono rimanere fino alle 18.00 (Achermann, 2005, Portrait, pp. 8-11).



I docenti lavorano insieme sia per la preparazione che nello svolgimento delle lezioni. La parola “Team” è importante in questo ambito: un “Unterrichtsteam” (Achermann, 2005, Modell Unterrichtsteam, p. 4), un “team d'insegnamento” è “un piccolo gruppo di docenti con varie competenze complementari che pianifica, organizza e valuta le lezioni per una comunità d'apprendimento e gli altri compiti” (che spesso sono di natura amministrativa). In un certo modo sono “entità parzialmente autonome” della scuola. Un “team d'insegnamento” è responsabile per una “comunità di livello” – per ogni “gruppo d'apprendimento” viene messo a disposizione un tempo pieno, per le “comunità di livello” un tempo parziale di sostegno pedagogico (secondo i bisogni) e per la comunità scolastica dei tempi parziali per la direzione della scuola, tedesco (italiano) per alloggi, lavoro sociale. Inoltre ci sono tempi parziali per il portinaio, assistenti sociali per la custodia prima e dopo scuola e per pranzo. A livello comunale vengono messi a disposizione tempi pieni o parziali per la direzione generale, segretariato scolastico e terapie (logopedia, psicomotricità ecc.).

La direzione della scuola è responsabile del coordinamento, degli incarichi e della ripartizione e distribuzione delle risorse (aule, finanze, tempo di lavoro, ecc.) per i “team d'insegnamento”. In ogni team i docenti chiariscono i loro ruoli (compiti, responsabilità, competenze), organizzano i propri processi di cooperazione e comunicazione, preparazione (di materiale, di lezioni, ecc.), valutazione delle lezioni, dei progressi dell'apprendimento degli allievi, ecc., cooperazione con i genitori, ecc. Inoltre i team collaborano tra loro, affinché la comunicazione e la cooperazione all'interno della scuola siano garantite. Tutti sanno perfettamente quali sono gli scopi e le idee generali che la scuola si prefigge di raggiungere (programma pedagogico, profilo). In un team i docenti si aiutano a vicenda, per diversi di loro è un sollievo!

2.3. Altre scuole di “best practices” in Svizzera interna (brevi descrizioni)

Menzingen (ZG) – Scuola Elementare

Nella scuola di Menzingen, durante questo anno scolastico, sono stati integrati 3 bambini con handicap mentale. Una scuola (SE, 3./4.) prevede di cambiare completamente le lezioni che già ora seguono il principio della pedagogia differenziata. Il docente di sostegno lavora per il 90% del suo tempo nelle classi, ogni tanto in *teamteaching*, talvolta lavora con tutta la classe mentre il docente titolare sfrutta l'occasione per osservare o per lavorare con due o tre allievi; di tanto in tanto si scambiano i ruoli. Egli prepara delle lezioni con i docenti, ogni settimana si ritrovano per discutere, preparare, valutare ecc. per una mezz'oretta o un'oretta, a dipendenza del lavoro e delle situazioni che si presentano. Per il prossimo anno scolastico i docenti decidono di rimescolare le classi, di istituire dei gruppi d'apprendimento come proposto da Achermann. Due docenti lavoreranno a tempo pieno, altri tre o quattro docenti saranno a tempo parziale per cui, di conseguenza, dovranno lavorare e svolgere le lezioni insieme. Il docente di sostegno sarà presente in ogni gruppo a seconda delle necessità.

Bürglen (TG) – Scuola Media

Le “classi” della scuola media di Bürglen (TG) differiscono in modo rilevante per quanto riguarda il numero di allievi. Ogni scolaro di una certa età frequenta una determinata classe (ad esempio tutti gli allievi di 13 anni stanno nella stessa aula), non sono quindi suddivisi in gruppi o classi più piccole. Le aule sono organizzate in modo diverso a seconda del team di docenti. Ad esempio: in un'aula stanno in mezzo con le loro scrivanie (sono 3 docenti, quindi 3 scrivanie che hanno disposto a forma di triangolo rivolte verso gli allievi). Ciascun allievo ha una scrivania piccola con la quale si può collocare ovunque nell'aula. Possono inoltre deporre i loro materiali in uno degli scompartimenti di uno scaffale posto lungo la parete; nell'aula ci sono inoltre dei computer, dei libri e altro materiale. Lavorano in base ai loro piani educativi individuali. Giornalmente i docenti lavorano più o meno dalle 8.00 alle 17.00; in questo tempo sono incluse anche le attività di preparazione, valutazione, comunicazione e pianificazione. Ogni tanto i docenti si rivolgono a tutti gli allievi dando opportuni input, in altri momenti lavorano con dei gruppi. A volte sono presenti contemporaneamente in aula, ogni tanto è presente un solo docente perché uno lavora a tempo parziale e la terza docente opera con una parte della classe in una piccola aula contigua.

Basilea: “Classi integrative”

La scuola elementare di Basilea non può più essere concepita senza le classi integrative. Sono delle classi “normali” nelle quali sono inseriti 4 bambini con handicap mentale e sono gestite da due docenti: una della SE e una di sostegno. Le classi sono un po' più piccole del solito. Per la gestione di queste classi viene assicurata ai docenti una supervisione, dal momento che lavorare costantemente insieme, pianificare lezioni differenziate e gestire problemi sociali, non sono abilità che nascono dal nulla. Le esperienze svolte negli ultimi anni hanno dimostrato che il modello funziona, raramente

un'integrazione ha dovuto essere interrotta a causa di problemi insormontabili. I bambini che hanno vissuto questi primi tentativi di insegnamento integrato nell'asilo sono ormai cresciuti e la sperimentazione delle classi integrative, che al momento funziona altrettanto bene anche nella SE, dovrà essere estesa anche al livello della SM.

3. Une expérience en Suisse romande: Soutien pédagogique à Fribourg

A titre d'exemple de pratiques de soutien pédagogique dans le canton de Fribourg, une maîtresse de classe de développement itinérante, (MCDI) actuellement en formation à l'Institut de pédagogie spécialisée de la HEP Vaud, a été interviewée. Les pratiques évoquées dans ce texte n'ont aucune prétention de représentativité des pratiques fribourgeoises et ne peuvent être généralisées à l'ensemble du canton.

L'enseignante suit 13 élèves pour une activité à 85%. A Fribourg une activité de soutien à plein temps ne devrait pas concerner plus de 14 élèves, la classe de développement ayant, depuis la mise en place du soutien en 1984, servi de référence pour déterminer le nombre maximal d'élèves suivis par un seul enseignant.

Pour cette enseignante, l'activité de MCDI est une construction qui demande créativité, souplesse et flexibilité. C'est l'enfant qui doit préciser la façon dont il souhaite travailler: seul ou en groupe, en classe ou hors classe. C'est avec lui que s'élabore le projet de soutien. Cependant toute activité de soutien devrait commencer par un soutien à l'enseignant qui signale la situation problématique. Ainsi, pour l'enseignante interrogée, le soutien prend plusieurs formes:

A) Soutien à l'enseignant

- ce soutien se fait sur le temps extrascolaire et dure entre 1 heure et 2 heures;
- il précède généralement le signalement;
- il peut être, dans des cas particuliers, une réponse à des sollicitations d'enseignants qui souhaitent avoir des pistes par rapport à un problème particulier;
- dans certains cas il ne débouche pas sur un soutien MCDI à l'élève.

B) Soutien à l'élève

Pour chaque élève signalé, l'enseignante pratique:

1) Soutien individuel en dehors de la classe (en principe une fois par semaine);

- selon le souhait de l'élève (les élèves plus âgés, de la fin de la scolarité primaire préfèrent souvent le soutien à l'extérieur de la classe);
- ou de l'enseignant titulaire;
- ou du MCDI qui, pour des raisons de bruit dans la classe par exemple souhaite rencontrer l'élève en difficulté en dehors de la classe;
- en principe, un soutien individuel en dehors de la classe est de toute façon proposé une fois par semaine pour revoir certaines notions qui posent problème à l'élève.

2) *Soutien en groupe en dehors de la classe;*

- le soutien en dehors de la classe se fait régulièrement en petits groupes (3 à 4 élèves), il permet de garder la dimension interactive entre pairs, car selon la perspective socioconstructiviste, le savoir se construit dans l'échange;
- afin de diminuer l'effet de stigmatisation de l'enfant suivi en soutien et dans cette même perspective socioconstructiviste, la MCDI prend également des enfants non signalés.

3) *Soutien à l'intérieur de la classe;*

- tous les élèves suivis par cette enseignante bénéficient du soutien à l'intérieur de la classe, à l'exception d'un cas où l'enseignant titulaire, en fin d'activité professionnelle, refuse l'accès à la maîtresse MCDI.

Cette situation n'est cependant pas représentative du fonctionnement de tous les enseignants MCDI du canton, même si l'objectif du soutien à l'intérieur de la classe semble progressivement entraîner l'adhésion de la majorité de ces professionnels,

- le soutien en classe a été rendu possible parce que l'enseignante a réussi, progressivement, à gagner la confiance des enseignants titulaires. Pour ce faire, elle a adopté le "profil bas" et propose régulièrement de partager la tâche d'enseignement avec le/la titulaire, ce qui permet à ce/cette dernier/ère de s'occuper de l'élève en difficulté. En plus de gagner sa confiance, cette manière de procéder a aussi comme objectif de lui permettre de porter un autre regard sur l'enfant en difficulté,
- le soutien à l'intérieur de la classe se fait généralement dans des activités en petits groupes qui rassemblent l'enfant en difficulté avec des élèves sans difficulté. Il peut porter sur des aspects tels que "la compréhension de consignes",
- l'enseignante refuse de faire de l'assistantat (assise à côté de l'élève signalé) qui correspond souvent à une demande de l'enseignant titulaire, dans le but, vraisemblablement, de se rassurer.

C) Travail en partenariat

- Pour chaque élève suivi l'enseignante MCDI élabore un projet construit à partir d'un document de référence préétabli. Les parents sont sollicités pour participer au projet, non pas tellement pour s'investir dans les apprentissages scolaires de leur enfant, mais par rapport à des aspects émotionnels et éducatifs en lien avec la problématique scolaire. Cette façon de procéder permet, dans une démarche de partenariat, de reconnaître les compétences des parents.
- Le partenariat va inclure, en plus de l'enseignant MCDI et des parents, l'élève et l'enseignant titulaire. Ce qui est cependant essentiel, c'est que ce dernier soit partie prenante du projet.

Le partenariat peut éventuellement inclure le logopédiste et le psychologue, mais l'expérience montre qu'avec ces groupes de professionnels la collaboration est plus difficile.

D) **Fonctionnement des MCDI en équipe**

- Les MCDI d'un secteur sont placés sous la responsabilité de l'inspecteur de ce secteur qui les réunit plusieurs fois dans l'année essentiellement pour des séances d'information ou pour régler des aspects organisationnels. L'inspecteur de l'enseignante interrogée a ainsi lancé le projet "domino" qui devrait permettre de mieux gérer la liste d'attente des enfants signalés.

Le groupe ainsi constitué n'a pas un statut d'équipe au sens où on l'entend au Tessin. Il existe un descriptif des fonctions du MCDI, mais la description des tâches n'est pas très explicite, en particulier en ce qui concerne la dimension pédagogique du travail; ce descriptif ne précise pas que l'enseignant MCDI doit fonctionner en équipe.

Toute réflexion en équipe de type pédagogique ou autre repose sur la propre initiative de ses membres. Ainsi le groupe de l'enseignante interviewée bénéficie actuellement, à sa demande, d'une supervision en lien avec les aspects relationnels et pédagogiques de son travail.

4. Un esempio in Germania: Bodenseeschule St. Michael

Nel film "Treibhäuser der Zukunft – Wie in Deutschland Schulen gelingen" questa scuola viene presentata come una scuola particolare, in quanto cerca di soddisfare in modo ottimale le esigenze legate all'eterogeneità di allievi e allieve.

Dal 1971 la Bodenseeschule St. Martin è una scuola cattolica elementare e media a tempo pieno.

Eterogeneità

Le allieve e gli allievi della Bodenseeschule St. Martin sono raggruppati in cosiddette "famiglie", indipendentemente dalla loro età. In questo modo si cerca di rendere conto dell'individualità di ognuno di essi. L'enorme potenziale di questa scuola deriva dalla molteplicità di allieve e allievi. Secondo il personale, apprendere in gruppi di età mista offre molte più possibilità di vivere e coltivare rapporti sociali. La scuola viene organizzata come un luogo di vita e non d'istruzione.

Imparare è un'attività degli allievi

Al centro dell'interesse viene posto l'apprendimento, definito come attività propria di allieve e allievi. La suddivisione in materie scolastiche è stata abolita, esattamente come il ritmo delle lezioni di 45 minuti. In questa scuola il campanello non suona più. L'obiettivo è il raggiungimento di un equilibrio ottimale tra l'individualizzazione e la comunità. Parole chiave quali rituali, ritmi, regole e settori hanno un ruolo programmatico per la strutturazione del contesto di apprendimento. Grossomodo, la mattina viene dedicata all'apprendimento cognitivo, mentre il pomeriggio allieve e allievi imparano attraverso l'esperienza diretta di situazioni diverse (Erlebnisorientierung). La giornata viene suddivisa in unità grandi e chiaramente definite.

Durante la mattinata le allieve e gli allievi più grandi hanno tre ore di "lavoro libero" in silenzio. Essi possono scegliere da soli quali attività svolgere in tedesco, matematica, scienze naturali ecc. I più giovani (1.-3. classe) invece cominciano a lavorare con un

insegnante, che introduce un determinato tema, a cui essi poi continuano a lavorare insieme indipendentemente nelle loro “famiglie”. I più grandi aiutano i più piccoli e imparano ad assumersi responsabilità. In questa fase di lavoro silenzioso, in cui allieve e allievi lavorano secondo le proprie capacità ad un determinato tema, l'insegnante assume il ruolo di un osservatore, che accompagna, consiglia e presta il suo aiuto a tutti. Allieve e allievi hanno così la possibilità di imparare e lavorare secondo il proprio ritmo.

Durante la mattinata hanno inoltre luogo diversi gruppi di lavoro (Arbeitsgemeinschaften) che offrono ad allieve e allievi la possibilità di praticare varie attività. Ad esempio, la scuola ha rilevato una stamperia e dispone di un'officina dove si lavora il ferro, altri gruppi si dedicano al cucito, alla cucina e alla pittura.

A mezzogiorno allieve e allievi pranzano insieme agli insegnanti. Anche i genitori e gli assistenti pedagogici contribuiscono al pranzo in comune: cucinano, partecipano al pasto e controllano che tutto si svolga senza problemi. Nella pausa del mezzogiorno genitori, artisti ecc. propongono diverse attività. Tenendo conto anche dei gruppi di lavoro, in complesso gli allievi hanno la possibilità di scegliere tra 96 diversi tipi di attività.

Durante il pomeriggio vengono svolti progetti in gruppi di lavoro e altre attività.

Il personale della scuola: padroni di casa

Gli insegnanti in questa scuola arrivano per primi alla mattina e se ne vanno per ultimi la sera. Si tratta qui di un'evoluzione che è durata diversi anni. Gli insegnanti sono padroni di casa modello che hanno a disposizione molto tempo per occuparsi dei propri ospiti. Da essi viene dunque richiesto molto lavoro o meglio molta presenza. Stranamente il personale insegnante della Bodenseeschule non si sente assolutamente sotto pressione. Durante il giorno gli insegnanti hanno tempo a sufficienza per gli allievi e per sé stessi, per la preparazione delle lezioni e la correzione.

Il direttore della scuola ha un'opinione molto chiara in merito a ciò: “Prima o poi bisogna cambiare qualcosa e bloccare un campanello non costa niente!” Egli ammette però anche di avere a disposizione spazi, mezzi finanziari e tempo sufficienti e soprattutto insegnanti scelti per realizzare una struttura di questo genere.

La realizzazione del programma giornaliero dipende fortemente anche dall'impegno di genitori, artisti, esperti, assistenti sociali ecc. che contribuiscono all'atmosfera particolarmente positiva e alla popolarità della scuola, che è la più stimata della regione.

Differenziazione pedagogica

In questa scuola la differenziazione pedagogica rappresenta uno dei principi di fondo. Allieve e allievi imparano secondo il proprio ritmo e hanno la possibilità di scegliere di quali contenuti occuparsi. Nel film “Treihäuser der Zukunft” un allievo afferma: “Dovremmo fare tedesco e matematica tutti i giorni” un altro aggiunge: “mi piace particolarmente il fatto che ogni giorno posso scegliere cosa fare, ... qui non siamo legati; se vogliamo possiamo fare tedesco o se preferiamo matematica.

Resta anche qui naturalmente il problema della verifica del processo di apprendimento. La posizione del direttore è anche qui molto chiara: nel regolamento scolastico sono previsti “lavori in classe” solo per il settore secondario. Nel primario non vengono

dunque svolti test. Inoltre il “lavoro in classe” in questa scuola non viene definito come una verifica da svolgersi nella stessa aula, allo stesso tempo e sullo stesso tema. Il lavoro libero non prevede inoltre lo svolgimento di test o altri lavori identici per un’intera classe.

Ciononostante esistono sufficienti occasioni di valutazione. Il rendimento viene valutato esternamente, quando allieve e allievi cambiano scuola, per continuare la propria formazione o perché cambiano casa. Sono queste le occasioni che dimostrano la persistenza di un apprendimento dove esperimenti e curiosità ottengono spazi adeguati per imparare in modo più approfondito che non in altre scuole. Internamente la valutazione avviene quando, ad esempio, vengono presentati i risultati di un progetto: quando allieve e allievi studiano un tema, lo preparano e lo presentano agli altri, oppure mettono in pratica direttamente quello che hanno imparato. Ad esempio, un gruppo si è occupato del Medioevo, trattando questo tema da diversi punti di vista: la letteratura, la storia, le scienze naturali ecc. Così, mentre un’allieva teneva la presentazione, gli altri servivano una minestra e del pane fatto in casa, tematizzando le usanze alimentari del medioevo.

5. Studi e ricerche dell’agenzia europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Studenti Disabili

Tra gli anni 2000 e 2005, l’Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Studenti Disabili ha realizzato due progetti per analizzare le prassi educative di tipo “integrative/inclusive” nelle scuole anglo-americane ed europee. Il primo progetto riguardava la scuola elementare, mentre il secondo la scuola media.

I due studi si basano sulla letteratura internazionale, sulle esperienze effettuate in 14 paesi europei, sulle visite di studio effettuate dagli esperti del progetto in alcuni paesi comunitari e sui dibattiti che hanno coinvolto gli Esperti e i Coordinatori Nazionali dell’Agenzia Europea. Inoltre sono stati considerati alcuni elementi emersi dalle esperienze condotte in classi a popolazione integrata di scuole elementari, secondarie e superiori precedentemente identificate. Gli esiti di questi progetti possono essere considerati attendibili quali possibili strategie da applicare per realizzare una migliore integrazione degli alunni disabili nelle scuole. Inoltre, i rapporti nazionali dei casi di studio e delle visite di scambio offrono ulteriori spunti di approfondimento su alcune delle strategie didattiche individuate.

La conclusione generale per entrambi i progetti evidenziava che: „ciò che si rivela positivo per gli alunni disabili è di uguale beneficio per tutti gli alunni” (European Agency 2005).

I risultati della ricerca condotta sulle prassi didattiche suggeriscono che sette gruppi di fattori sono efficaci nell’opera di integrazione scolastica: i primi cinque fattori risultavano dal progetto per la scuola elementare e per la scuola media, i due ultimi erano invece fattori supplementari per la scuola media.

L'insegnamento cooperativo

Gli insegnanti hanno bisogno di sostegno e devono essere in grado di collaborare con la maggior parte dei colleghi che operano nella scuola e con professionisti esterni.

L'apprendimento cooperativo

Le forme di “tutorialismo” tra alunni sono efficaci sia per gli aspetti cognitivi che per le problematiche legate alla sfera emotiva e relazionale. Gli studenti che si aiutano a vicenda, soprattutto in un sistema dove gli alunni sono raggruppati in modo flessibile e ben calibrato, beneficiano dell'apprendimento in comune.

Il problem-solving collaborativo

Gli insegnanti che vogliono facilitare l'integrazione di studenti con disturbi del comportamento possono adottare questo strumento didattico come approccio sistematico al comportamento indesiderato. Esso risulta infatti essere un accorgimento efficace per diminuire sia il numero che l'intensità dei disturbi arrecati durante le lezioni. La definizione di chiare regole di classe, concordate con tutti gli alunni (utilizzando appropriati stimoli), ha dimostrato di essere una metodologia valida.

La formazione di gruppi eterogenei

Un raggruppamento eterogeneo degli alunni e un approccio educativo maggiormente differenziato sono necessari ed utili quando si affronta in classe la diversità degli studenti.

Una didattica efficace

Le metodologie descritte andrebbero applicate nell'ottica di un piano didattico complessivo in cui l'insegnamento delle materie di studio si fonda sulla valutazione, il monitoraggio e le altre aspettative dell'insegnante. Tutti gli studenti – compresi quelli disabili – dimostrano notevoli miglioramenti sul piano dell'apprendimento grazie ad una sistematica azione di monitoraggio, pianificazione e valutazione dei compiti assegnati. Il curriculum può essere calibrato in base alle esigenze individuali e può essere introdotto un ulteriore sostegno attraverso il Piano Educativo Individuale (PEI). Il PEI dovrebbe inserirsi all'interno del normale curriculum di studio.

Sistema “Home area”

In alcune scuole l'organizzazione dell'istituto scolastico è stata drasticamente modificata: gli studenti restano in un'area comune, di due o tre aule, dove si svolgono tutti i corsi di studio. Un piccolo gruppo di insegnanti è responsabile dell'insegnamento di tutte le materie.

Strategie alternative di apprendimento

Per facilitare l'integrazione degli alunni disabili, nel corso degli ultimi anni sono stati sviluppati diversi modelli didattici che puntano su strategie alternative di apprendimento. Tali programmi intendono insegnare agli studenti come apprendere e come risolvere problemi. Inoltre, è importante notare che dare agli studenti una maggiore responsabilità

del proprio apprendimento può contribuire al successo dell'integrazione degli alunni disabili nelle scuole secondarie superiori.

Queste strategie per un insegnamento integrativo o inclusivo è perfettamente adatto all'eterogeneità degli studenti. Nella Svizzera interna, a partire dagli anni 2000, in quasi tutti i Cantoni la „parola magica” per spiegare un nuovo modo d'insegnare era: „Umgang mit Heterogenität”, la pedagogia differenziata, nata già anni prima, entrava finalmente nelle scuole e nella mentalità dei docenti.

CONCLUSIONE: ALCUNE CONSIDERAZIONI SULLA SITUAZIONE ATTUALE IN SVIZZERA

Malgré la volonté politique et celle de la majorité des pédagogues de voir l'école suisse devenir "une école pour tous", quelles que soient les différences individuelles, le développement d'une pédagogie différenciée permettant à chaque enfant d'avoir des réponses adaptées progresse lentement. Les résultats de la recherche dans ce domaine parviennent difficilement à ébranler la conviction très forte que l'échec des uns est nécessaire à la validation de la réussite des autres, conviction qui ne fait que renforcer l'idée de norme scolaire.

On continue, aujourd'hui, à faire fi des indicateurs signalant de meilleures performances dans les groupes hétérogènes. Ignorant les résultats des recherches en matière d'efficacité, les opposants à tout changement cherchent à mobiliser le grand public en se servant de la peur persistante de la baisse des niveaux pour défendre, voire réclamer un retour à une école plus traditionnelle. La peur plus diffuse du différent et de l'étrange participe également à la légitimation de toutes les mesures pédagogiques et de toutes les structures spécialisées qui, par la mise à distance des enfants en difficulté ou handicapés, permettent à l'école régulière de poursuivre sa quête d'un modèle éducatif et culturel unique. Dans une telle perspective, ce n'est pas le système scolaire, ni les pratiques d'enseignement qui sont responsables des difficultés et des échecs que rencontrent certains élèves, mais c'est l'enfant même qui est déclaré en difficulté; qui est jugé comme ne parvenant pas à se conformer à la norme scolaire. Sa place dans le système est remise en cause et il va devoir se satisfaire de mesures (redoublement, orientation vers des classes, des écoles d'enseignement adapté ou spécialisé) dont l'efficacité toute relative a été discutée au cours de la première partie de ce rapport.

L'abandon de la part de l'école de cette recherche inlassable du même et de l'homogène pour faire la place à la différence et à l'hétérogénéité engendre un changement de perspective radical: ce n'est plus l'enfant seul, mais l'école elle-même qui accepte d'être mise en difficulté en acceptant de répondre par une adaptation des pratiques aux aptitudes, aux compétences et aux besoins éducatifs individuels. Les recherches entreprises en matière d'efficacité du système scolaire ne doivent cependant pas être les seules à fonder les changements au risque d'être à la merci d'une perspective "scientifico-prescriptive" exclusive. On ne peut faire l'économie d'une réflexion philosophique approfondie de la part de tous les partenaires éducatifs et en particulier des enseignants. Cette réflexion doit permettre la clarification des valeurs qui sous-tendent réellement notre système éducatif et de celles nécessaires à la réussite d'une école pour tous.

Les concepts éthiques récents utilisés dans le champ du handicap s'appuient principalement sur les notions d'égalité des droits, de non-discrimination et d'égalité des chances. Toutes restrictions ne permettant pas à un individu d'exercer ses droits en raison d'un handicap ou de toute autre caractéristique enfreignent le principe de l'égalité des droits. La discrimination signifie que des citoyens ou groupes de citoyens sont traités différemment (moins favorablement) du seul fait de leur différence par rapport à la norme.

Tant que la norme scolaire, la performance, la réussite scolaire, professionnelle et sociale, le culte de l'intelligence et du corps représentent les valeurs de référence dominantes, la perspective d'une réelle "école pour tous" prenant en considération les besoins différenciés des élève aura de la peine à devenir effective. On constate d'ailleurs à ce propos, que malgré toutes les expériences d'intégration entreprises, le nombre d'élèves placés dans les structures parallèles au niveau de l'école obligatoire n'a jamais été aussi élevé en Suisse (6%). Afin que les mises à l'écart de l'école ordinaire diminuent de façon sensible, celle-ci doit développer sa capacité d'adaptation aux différences individuelles, petites ou grandes. Etant donné que l'école est obligatoire pour tous, c'est à l'école de s'adapter aux élèves et non l'inverse et cette adaptation trouve sa réponse dans une démarche de pédagogie différenciée.

REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Appollonia, S. & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*. Montréal: La Chenelière.
- Achermann, E. (2005). *Unterricht gemeinsam machen*. Bern: Schulverlag bmv AG.
- Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des *régulations* en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- Allal, L. (1980). Recherche sur les interactions aptitude-traitement: implications pour l'évaluation formative. *Education et Recherche*, 2(3), 59-71.
- Allal, L., Bétrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern (2006). *Projekt Lehren und Lernen*. Konzept vom 13.6.2006-e). Luzern: AVS. Internet: www.schulenmitzukunft.ch/pages/unterlagen/dokumente/konzept_lul_%20e.pdf
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Barth, B. M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.
- Barth, B. M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- Barth, B. M. (1995). L'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 5-10.
- Barth, B. M. (1996). Pratiquer la métacognition avec les élèves pour leur apprendre à réfléchir. *Cahiers Pédagogiques*, 344/345, 51-56.
- Baylaender, E., Dozio, E., Roncoroni-Arlettaz, V., Tamagni, G., Vanetta, F.(2003). *Riforma 3 della scuola media*. Bellinzona: UIM.
- Berger, E. (2005). PISA: le scuole migliori sono per tutti. *Scuola Ticinese, Anno XXXIV - Serie III, no 269*, 2-5.
- Berger, E. (2006). Autovalutazione d'istituto: origini, senso ed esperienze. *Scuola Ticinese*, 272, 11-13.
- Berger, E. (2006). Finlandia: tutti assieme, ma eccellenti. *Scuola Ticinese*, 275, 2-5.
- Bernasconi, M., Kocher, U. & Lubini, P. (2007). Il laboratorio di scienze naturali a classi dimezzate: un primo bilancio. *Scuola Ticinese*, 282, 9.
- Bernasconi, M., Kocher, U., Lubini, P. (2007). Il laboratorio di scienze naturali a classi dimezzate: un primo bilancio. *Scuola Ticinese*, 282, 9.
- Bétrix Köhler, D. (1997). Evaluation formative et orthographe intégrée à la production textuelle. *Résonances*, 97(4), 3-5.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Editions Paul Haupt, Bern.
- Bless, G. (2004). Schulische Integration – Kritische Aspekte zu ihrer Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme. In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller. *Integration: Anspruch und Wirklichkeit* (p. 41-55). Lucerne: Edition SZH/CSPS.

- Bless, G., Bonvin, P. & Schüpbach, M. (2005). Le redoublement scolaire: ses déterminants, son efficacité, ses conséquences. Bern: Haupt Verlag.
- Bobbià, S. & Jacomelli, P. (2006). L'inglese in IV media: gruppi a effettivi ridotti. *Scuola Ticinese*, 276, 7.
- Bobbià, S. & Jacomelli, P. (2007). Alcune considerazioni al termine del primo biennio con l'inglese per tutti in III ed in IV media. *Scuola Ticinese*, 281, 8-9.
- Bobbià, S., Jacomelli, P. (2004). L'insegnamento dell'inglese nel nuovo curriculum di scuola media. *Scuola Ticinese*, 265, 9.
- Bobbià, S., Jacomelli, P. (2006). L'inglese in IV media: gruppi a effettivi ridotti. *Scuola Ticinese*, 276, 7.
- Bobbià, S., Jacomelli, P. (2007). Alcune considerazioni al termine del primo biennio con l'inglese per tutti in III ed in IV media. *Scuola Ticinese*, 281, 8-9.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Bonfanti, R. (2006) Progetto DAASI: l'esperienza condotta presso la Scuola media di Chiasso. *Scuola Ticinese*, 272, 14-15.
- Bouchard, J.-M. & Pelchat, D. (1994). *Processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*. Montréal: Guérin Universitaire.
- Boulet, A. (1999). Changements de paradigme en apprentissage: du béhaviorisme au cognitivisme et au constructivisme. *Apprentissage et socialisation*, 19(2), 13-22.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves: leçons théoriques et pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 11-34.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brun, J. (1990). La résolution de problèmes arithmétiques: bilan et perspectives. *Math-Ecole*, 29(141), 2-15.
- Brun, J., Conne, F., Cordey, P.-A., Floris, R., Lemoyne, G., Leutenegger, F. & Portugais, J. (1994). Erreurs systématiques et schèmes-algorithmes. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavnignot (Ed.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France: hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud* (pp. 203-209). Grenoble: La pensée sauvage.
- Bruner, J. (1995). Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives? *Revue Française de Pédagogie*, 111, 73-84.
- Büchel, F. (Ed.). (1995). *L'éducation cognitive*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Büchel, F. P. (1990). Des stratégies d'apprentissage à un enseignement métacognitif. *Education et Recherche*, 3, 297-306.
- Büchel, F. P. (2003). Les processus d'apprentissage chez des personnes ayant un retard mental ou des difficultés d'apprentissage: quelles théories, quelles recherches? In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Ed.), *Education et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations* (Raisons éducatives, pp. 121-154). Bruxelles: De Boeck.

- Bürli, A. (Ed.). (2005). L'enseignement spécialisé dans le système suisse d'éducation et de formation. Berne: Secrétariat général de la CDIP.
- Catenazzi, F., Guaita, M., Moretti, A., Valente, F., Valsesia, M. (2006). Italiano: laboratorio di scrittura. *Scuola Ticinese*, 276, 4.
- Cèbe, S. & Paour, J.-L. (2001). Éducation cognitive à l'école maternelle et apprentissage de la lecture en primaire. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 86-111.
- Cèbe, S. & Pelgrims, G. (sous presse). Différences individuelles et enseignement. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF.
- Chambers, B. (1997). *Découvrir la coopération: activités d'apprentissage coopératif pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: Ed. de la Chenelière.
- Chatelanat, G. (2003). La notion de partenariat en éducation spéciale. In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Ed.), *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations* (pp. 171-193). Bruxelles: De Boeck.
- Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe: stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal: Editions de la Chenelière.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement? *Revue Française de Pédagogie*, 148, 1-23.
- Crahay, M., Verschaffel, L. & de Corte, E. (Ed.). (2005). Enseignement et apprentissage des mathématiques: que disent les recherches en psychopédagogie? Bruxelles: De Boeck.
- Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington.
- Dallon, M., Lehraus, K., & Rouiller Barbey, Y. (2001). *La pédagogie coopérative: des interactions constructives dès le cycle élémentaire* [Document audiovisuel et texte d'accompagnement]. Genève: CPAV.
- Dellagana, I., & Losa, F. (2002). *DIMAT. Differenziare in matematica*. Bellinzona: Salvioni.
- Dignola, M. (2005). Franco Lepori, padre della scuola media. *Verifiche*, 4, 4.
- Donati, M. (2006). Scuola media tra bilanci e rilanci. *Scuola Ticinese*, 275, 6-8.
- Donati, M. (2006). Se si stesse di casa a Barbiana sarebbe adatto. *Mediaviva. Scuola media Ambri*, 8, 28-29.
- Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle*. Montréal: Editions Logiques.
- Doudin, P.-A. (1996). Elèves en difficultés: La pédagogie compensatoire est-elle efficace? *Psychoscope*, 9(17), 4-7.
- Doudin, P.-A. (2007). Elèves en difficulté: intégrer ou séparer?
- Doudin, P.-A., Baumberger, B., Moulin, J.-P. & Martin, D. (2007). Elèves en difficulté scolaire: intégration ou séparation? *Psychoscope*, 1, 34-36.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école: genèses et mythes* (2^e édition). Paris: PUF.
- Elliott, N., Hohl, J.-M., Lehraus, K., Riedweg, B. & Tessaro, W. (2001). Le portfolio de l'élève: instrument d'évaluation formative et support d'information aux parents. *Educateur*, 2.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche per la Scuola Secondaria Superiore*. Brussels: EA. Internet:
www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/03docs/iecp_secondary_it.doc
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche*. Brussels: EA. Internet:
www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/04docs/iecp_primary_it.doc
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2005). *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche per la Scuola Secondaria Superiore*. Brussels: EA. Internet:
www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/03docs/iecp_secondary_it.doc
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gardner, H., Torff, B. & Hatch, T. (1995). L'âge de l'innocence reconsidéré. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 35-56.
- Glasman, D. (2003). Questions sur l'aide individualisée. *Educations et formations*, 65, 143-154.
- Gauthier, C. (1997). Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur les savoirs des enseignants. Bruxelles: De Boeck.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris: Retz.
- Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. In C. Depover & B. Noël (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes* (pp. 115-127). Bruxelles: De Boeck.
- Gruppo esperti per l'insegnamento dell'italiano nella scuola media (2007). Il laboratorio di scrittura: un momento ad alta valenza formativa. *Scuola Ticinese*, 282, 7-8.
- Guaita, M., Catenazzi, F., Moretti-Rigamonti, A., Valente, F., Valsesia, M. (2004). Italiano e Riforma 3 laboratorio di scrittura. *Scuola Ticinese*, 265, 6-8.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U., Klaghofer, R. (1999). Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. (3. Aufl.). Bern: Haupt.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Service de la Recherche sociologique – Genève. Cahier no 36.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437.
- Kahl, R. (2004). *Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen*. Produktion: Archiv der Zukunft. 3 DVDs, eine Begleitdokumentation, erschienen im Beltz-Verlag (2005, 2. überarbeitete Auflage).
- Kummer Wyss, A. & Walther-Müller, P. (Eds.). *Integration: Anspruch und Wirklichkeit*. Lucerne: Edition SZH/CSPS.
- Kummer Wyss, A. (2004). Integration auf der Sekundarstufe I in der Schweiz. In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller. *Integration: Anspruch und Wirklichkeit* (p. 241-262). Lucerne: Edition SZH/CSPS.
- Kummer, A. (2001a). Integrative Schulungsformen in der Schweiz – Trends auf kantonaler Ebene. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, S. 6-10.
- Kummer, A. (2001b). Les formes de scolarisation intégrée – tendance Outre-Sarine. *Pédagogie Spécialisée*, 4, S. 20-24.

- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris: Scarabée.
- Lehraus, K. (2001). Différencier à l'école: les propositions de l'apprentissage coopératif. *Educateur*, 5, 20-21.
- Lehraus, K. (2007). *Canevas d'observation du fonctionnement d'un élève en situation d'apprentissage* (outil de formation des enseignants, Cours Processus d'apprentissage et interactions sociales en classe). Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Loarer, E., Chartier, D., Huteau, M. & Lautrey, J. (1995). *Peut-on éduquer l'intelligence? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. Bern: Peter Lang.
- Martin, D. & Doudin, P.-A. (1998). Métacognition et formation des enseignants. In L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio (Ed.), *Métacognition et compétences réflexives* (pp. 23-46). Montréal: Ed. Logiques.
- Martin, D. (1996). Lutter contre l'échec scolaire. *Psychoscope*, 9, 8-10.
- Meirieu, Ph. (1996). *Outils pour apprendre en groupe* (6^e édition). Lyon: Chronique sociale.
- Meroni-Carlovngi Garzoni, N. (2006) Progetto DAASI: l'esperienza in corso presso la Scuola media di Mendrisio. *Scuola Ticinese*, 272, 16-17.
- Minguat, A. (1991). Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire: analyse du fonctionnement et évaluation des effets. *Revue Française de Sociologie*, XXXII, 515-549.
- Moulin, J.-P. (1992). Problématiques éducatives des élèves en difficultés: analyse des comportements des enseignants. Thèse de doctorat en Lettres, Université de Fribourg.
- Moulin, J.-P. (2002). Enrichir les compétences scolaires des enfants en difficultés grâce au soutien pédagogique. In G. Petitpierre (Ed.), *Enrichir les compétences* (p. 181-188). Lucerne: Edition SZH/SPC.
- Noël, B. (1991/2001). *La métacognition* (2^e édition). Bruxelles: De Boeck.
- Office fédéral de l'éducation et de la science [OFES] & Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2001). *Contribution suisse à la base de données "Eurybase – la base de données sur les systèmes d'enseignement en Europe"*. Berne: Information Documentation Education Suisse. Accès: www.ides.ch
- Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2001). CIF: Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Genève: Auteur.
- Paul, J. J. (1996). *Le redoublement: pour ou contre?* Paris: ESF.
- Pelgrims Ducrey, G. & Doudin, P.-A. (2000). La discrimination des garçons: biais dans le processus de réorientation scolaire. *Psychoscope*, 21(5), 11-14.
- Pelgrims Ducrey, G. & Genet, P. (1997). Une démarche d'évaluation formative intégrée aux moyens d'enseignement des mathématiques 1P-4P. *Résonances*, 4, 12-13.
- Pelgrims Ducrey, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-165.
- Pelgrims, G. (1998-2007). *Canevas d'entretien sur les dimensions motivationnelles et métacognitives de l'apprentissage d'un élève en situation de classe* (outil de formation des enseignants, Cours Classes spécialisées et intégration: apprentissages et enseignement). Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.

- Pelgrims, G. (2006). Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées: des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pelgrims, G. (à paraître). *La motivation à apprendre des élèves en classe spécialisée: rôle des dimensions contextuelles et situationnelles* (Collection Exploration). Bern: P. Lang.
- Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus: Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 57-72.
- Perrenoud, Ph. (1997/2004). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Przesmycki, H. (2004). *Pédagogie différenciée* (Nouvelle édition). Paris: Hachette.
- Reusser, K. (1995). Lehr- und Lernkultur im Wandel – zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Dörig (Eds.): *Dialog Wissenschaft und Praxis*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Rizzo, R. A. (2006). Franco Lepori e la sua scuola media. *Verifiche*, 2, 4-5.
- Rouiller, Y. (Ed.). (1998). La coopération pédagogique. *Educateur*, 10, 7-25.
- Rouiller, Y., Lehraus, K. & Louis, R. (1999). *La pédagogie coopérative: vers une plus grande efficacité des interactions entre élèves* [Vidéo]. Genève: Centre de production audiovisuelle, CPAV.
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld*. Zürich: Orell Füssli.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). Le Contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique. *European Journal of Psychology of Education*, 1(2), 139-153.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Les élèves déclarés en difficulté à l'école primaire: une étude auprès d'enseignants titulaires et d'enseignants du soutien pédagogique. In A. Bürlü & G. Sturny-Bossart (Ed.), *Apprendre les uns des autres: conférences plénières du Congrès suisse de pédagogie spécialisée 1999* (pp. 37-56). Lucerne: Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- Torbeyns, J., Verschaffel, L. & Ghesquière, P. (2005). Développement des stratégies d'addition et de soustraction. In M. Crahay, L. Verschaffel, E. de Corte & J. Grégoire (Ed.), *Enseignement et apprentissage des mathématiques: que disent les recherches psychopédagogiques?* (pp. 105-130). Bruxelles: De Boeck.
- UIM (1994). Valutazione interna della scuola media. Rapporto finale. Bellinzona: UIM.
- UIM (2004). La valutazione degli allievi. *Scuola media: idee e lavori in corso*, 3, 1-13.
- UIM (2004). Piano di formazione della scuola media. Bellinzona: UIM.
- UIM (2005). Riforma 3 della scuola media. Progetto per l'implementazione della Riforma. Bellinzona: UIM.
- USR (1993). Valutazione della scuola media. La scuola media attraverso indicatori statistici e dati di ricerca. Bellinzona: USR.
- USR (1993). Valutazione della scuola media. Sintesi delle osservazioni espresse dalle componenti della scuola media. Bellinzona: USR.
- Vanetta, F. (2004). La riforma dell'insegnamento delle lingue. *Scuola ticinese*, 265, 6.
- Vanetta, F. (2005). Approvato il piano di formazione della scuola media. *Scuola ticinese*, 266, 2-3.
- Vanetta, F. (2005). Implementazione della Riforma 3. *Scuola ticinese*, 271, 2-3.

- Vanetta, F. (2006). Generalizzata la Riforma 3 della scuola media. *Scuola ticinese*, 276, 2-3.
- Vaughn, S. & Klingner, J. K. (1998). Students' perceptions of inclusion and resource room settings. *The Journal of Special Education*, 32, 79-88.
- Wegmuller, E. & Allal, L. (1997). "LEX-EVAL" Lexique d'évaluation dans le cadre de la scolarité obligatoire. *Résonances*, 3, 14-15.
- Wegmuller, E. & Allal, L. (1998). "LEX-EVAL" en contexte: différenciation de l'enseignement et évaluation. *Résonances*, 1, 34-36.
- Wegmuller, E. (1993). Et s'ils apprenaient à écrire en connaissance de cause? L'omniprésence de l'évaluation formative. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Ed.), *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Wegmuller, E. (2002). L'autoévaluation pour développer l'autonomie. *Résonances*, 1, 10-12.
- Weiss, J. (2001). Le portfolio en classe n'est pas une panacée. *Educteur*, 2.
- Wolf, D. (1995). Aux portes de l'école... les mesures spéciales en réponse aux besoins des élèves de Suisse romande. Lucerne: Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- Zay, D. (1994). *Enseignants et partenaires de l'école: Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Bruxelles: De Boeck.

REFERENZE ELETTRONICHE

Basilea: le classi integrative di Basilea su internet:

www.rd.ed.bs.ch/sonderpaedagogik/integrativeschulung.htm (“Integrationsklassen”), i film:

www.rd.ed.bs.ch/sonderpaedagogik/integrativeschulung_film.htm

CIIP: Progetto „4bis8”: www.edk-ost-4bis8.ch

European Agency for Development in Special Needs education – progetto *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche*: www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm

Lucerna: Schulen mit Profil su internet: www.schulenmitprofil.ch

Lucerna: Schulen mit Zukunft su internet: www.schulenmitzukunft.ch

Lucerna: Amt für Volksschulbildung, curricula:

www.volksschulbildung.lu.ch/index/lehrplaene.html

Scuola di Bürglen TG (SM):

www.schulebuerglen.ch/Oberstufe_Buerglen/startseite_schule_neu04_initialen.htm

DOSSIERS TEMATICI APPARSI NELLE RIVISTE PROFESSIONALI

Différencier en classe: un défi et une chance. (2007). *Educateur*, 9.

Exclusion scolaire, exclusion sociale (dossier). (2006). *Educateur*, 3.

La coopération à l'école (dossier). (1998). *Educateur*, 10.

La différenciation (dossier). (2000, mars). *Résonances*, 7.

Le portfolio: outil de formation ou poudre aux yeux? (dossier). (2001). *Educateur*, 2.

Les arbres de connaissances (dossier). (1999). *Résonances*, 1.

L'évaluation 1 (dossier). (1997). *Résonances*.

L'évaluation 2 (dossier). (1997). *Résonances*.

Les enjeux de l'évaluation (dossier). (2005). *Résonances*, 8(3).

Plans de travail et contrats (dossier). (2005). *Educateur*, 7.

Regards croisés sur la différenciation (dossier). (2007). *Résonances*, 8(3).

Tous différents (dossier). (2000). *Educateur*, 6.

Travailler en équipe (dossier). (1997). *Educateur*, 1