

La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre

Bruno ROBBES

*Maître de conférences en Sciences de l'éducation
Université de Cergy-Pontoise/IUFM de Versailles
Chercheur associé au laboratoire CREF - EA 1589
Université Paris Ouest Nanterre La Défense*

Plan de la conférence

1. L'avènement de la pédagogie différenciée : rappel historique	2
1.1. Début XXème siècle : les premières tentatives	2
1.2. Années soixante-dix : quand la massification fait émerger le besoin de différenciation	4
2. Problématique de la pédagogie différenciée	5
2.1. Selon différentes disciplines des sciences humaines	5
2.2. Deux grands courants théoriques correspondant à deux modèles de société	6
3. Cadre conceptuel de la pédagogie différenciée.....	9
3.1. La « pédagogie de maîtrise »	9
3.2. Des apports de la psychologie cognitive	9
3.2.1. <i>Pensée concrète/ Pensée abstraite</i>	9
3.2.2. <i>Mémoire et apprentissage</i>	10
3.2.3. <i>La diversité des modes de pensée et des stratégies d'appropriation d'un contenu</i>	10
3.3. Les apports de la psychologie différentielle	11
3.4. Les apports des théories socio-constructivistes	12
3.4.1. <i>Prendre en compte les représentations des élèves</i>	12
3.4.2. <i>L'importance du conflit socio-cognitif</i>	13
3.4.3. <i>La zone proximale du développement (ZPD) ou zone du développement proche</i>	13
3.4.4. <i>Le sens de l'apprentissage</i>	14
3.4.5. <i>La diversité des motivations des élèves à travailler et à apprendre</i>	14
4. La méthodologie de sa mise en œuvre en classe	15
4.1. Méthode pédagogique, situation d'apprentissage	15
4.2. Les multiples indices de la différenciation	16
4.2.1. <i>Nature du savoir à transmettre et objectifs d'apprentissage</i>	16
4.2.2. <i>Les élèves</i>	17
4.2.3. <i>Les enseignants</i>	18
4.3. L'évaluation : diagnostique, formative, sommative critériée	18
4.4. Dans la classe : différenciation successive/simultanée, les quatre temps d'une séquence d'apprentissage, groupes de niveau/de besoin, contrats	18
4.5. Proposition d'une synthèse méthodologique de la différenciation pédagogique	20
4.6. Quelques remarques pour une différenciation réaliste	21
5. Conclusion et perspectives : quels obstacles à la différenciation pédagogique pour les enseignants tunisiens ?	22
6. Bibliographie sélective.....	23
Annexes	24
Annexe 1 : Bilan de l'expérimentation de travail individualisé d'Hélène Parkhurst (Plan « Dalton »)	24
Annexe 2 : Les deux grands courants théoriques de la différenciation	25
Annexe 3 : Qu'appelle-t-on pédagogie différenciée ? Quelques définitions	26
Annexe 4 : Les styles cognitifs en psychologie différentielle	27
Annexe 5 : Principes et règles de fonctionnement du groupe d'apprentissage intellectuel	28
Annexe 6 : Quatre types de groupes d'apprentissage correspondant à quatre opérations mentales	29
Annexe 7 : Deux tableaux dont l'unique objet est de nourrir l'inventivité didactique des enseignants	32
Annexe 8 : Un exemple de contrat	34

1. L'avènement de la pédagogie différenciée : rappel historique

1.1. Début XXème siècle : les premières tentatives¹

L'idée de pédagogie différenciée est présente chez Célestin Freinet lorsqu'il met en place les plans de travail individuel, les fichiers autocorrectifs, les bandes enseignantes et les brevets (système d'évaluation par compétences), en s'inspirant de trois expériences.

La première est l'œuvre d'Hélène Parkhurst, une américaine. Dès 1905, dans une école de Dalton (Massachusetts), celle-ci mène des essais sur l'individualisation du travail scolaire des élèves en fonction de leur niveau et de leur « personnalité ». Elle met en place des fiches individuelles à partir de tests. Si Freinet critique la philosophie générale trop « tayloriste » de ce « Plan Dalton », il en conserve néanmoins certaines dispositions techniques : les idées de contrat, de liberté dans les rythmes et de contrôle personnel de l'apprentissage².

Freinet se sent assurément plus proche de la deuxième expérience conduite en Angleterre par Carl Washburne. Dans une école rurale à quatre classes, cet enseignant individualise progressivement les apprentissages en proposant des plans de travail. Il institue également un système d'entraide en invitant les aînés à s'occuper périodiquement des plus jeunes. Devenu en 1915 directeur des écoles de Winnetka, il met au point des manuels et des fiches de travail conçus pour le travail autonome. Il publie le premier un programme autocorrectif complet en calcul, que Freinet reprendra en 1931.

Cette seconde tentative s'efforce d'intégrer simultanément un plus grand respect des « droits de l'enfant » et les apports de la psychologie cognitive. Ainsi en 1930, Washburne lance une enquête pour déterminer avec le plus de précision possible les capacités des enfants selon leur âge. À partir des résultats, il élabore une méthode « scientifique » qu'il rapproche de la « taylorisation » du travail industriel. Il découvre alors qu'il a évacué ce qu'il nomme la « motivation ». Ainsi, nous avons là ce que Philippe Meirieu (1996) considère comme une opposition qui structure toutes les tentatives d'individualisation, selon deux approches de l'apprentissage : *« l'une qui (...), à partir des capacités mentales et du niveau de développement cognitif de l'enfant (...), laisse entendre (...) que tout apprentissage accessible à un enfant peut être effectué par lui sans que se pose la question de la motivation – ou bien parce que le niveau d'accessibilité résout en lui-même la question de la motivation. Une autre qui considère que la question de la motivation est première et détermine l'accès à tout apprentissage... en laissant même entendre que le niveau d'accessibilité est secondaire dans la mesure où un enfant motivé parviendra à surmonter des obstacles intellectuels qui vont bien au-delà de ses possibilités attestées »* (p. 5).

La troisième expérience qui inspire Freinet s'efforce de résoudre cette contradiction. Elle est celle de Robert Dottrens³ qui en 1927, ouvre l'École du Mail à Genève. Le pédagogue part lui aussi de l'identification du niveau de chaque élève et lui remet une fiche de travail individualisée qui correspond à ses besoins. Cette fiche est établie à partir d'une évaluation préalable mais aussi à partir des informations recueillies au cours d'entretiens. Dans les procédures de correction, Dottrens exclut délibérément les fiches autocorrectives, parce

¹ D'après Le Gal, J. (1996, octobre). C. Freinet, la construction d'une pédagogie populaire et d'un mouvement d'éducateurs engagés. *Le Télémaque*, 7-8, 111-120 ; Bruliard, L., & Schlemminger, G. (1996). *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*. Paris : L'Harmattan, p. 118 ; Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? (pp. 1-32). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> (Page consultée le 7 janvier 2008), p. 4-6.

² Voir à l'Annexe 1 le bilan qu'Hélène Parkhurst tire elle-même de ses expériences en 1908.

³ Dottrens, R. (1953). *L'Enseignement individualisé*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

qu'elles suppriment ou appauvrissent la relation maître/élève. Ses fiches de travail sont conçues de manière originale : Dottrens formule, pour chaque élève, une seule question et fait en sorte qu'elle soit à la fois accessible pour lui et susceptible de le mobiliser. Il s'agit de proposer à chacun un « objectif-obstacle », cohérent dans une progression didactique et capable de susciter un intérêt qui aura été aperçu dans les entretiens préalables. Enfin, ce système permet à l'enfant de développer progressivement son autonomie, en pilotant lui-même l'individualisation de son travail.

Au début des années vingt, Célestin Freinet, instituteur à Vence dans les Alpes-Maritimes, développe un ensemble de techniques et d'outils qui vont articuler « *un souci permanent de finalisation des apprentissages dans des activités collectives (...) avec la volonté de faire progresser chacun et de garantir ses acquisitions* »⁴. À partir d'une critique du caractère « scolaire » des savoirs scolaires, Freinet considère que la façon dont l'École présente le savoir aux élèves les coupe de ce qui permet leur acquisition dans une dynamique d'apprentissage, c'est-à-dire le sens des savoirs. Les premières techniques pédagogiques qu'il développe ont pour objectif de donner du sens aux apprentissages scolaires, d'en faire émerger la nécessité dans la logique même d'une activité finalisée et investie par l'enfant, tout en rendant indispensable la coopération des enfants entre eux. Freinet veut ouvrir l'école sur la vie sociale réelle, permettre l'apprentissage par le vrai travail⁵. Il propose donc la correspondance scolaire collective et individuelle, le processus texte libre/choix de texte/imprimerie permettant la production coopérative d'un journal scolaire, la sortie-enquête aboutissant à la réalisation d'un album, comme des moyens pour faire apparaître aux yeux des élèves la nécessité de s'atteler à des savoirs scolaires (savoirs orthographiques et grammaticaux nécessaires à la communication écrite) sans lesquels ces activités ne peuvent être menées à bien. Une difficulté apparaît alors, fort justement analysée par Meirieu : si les activités proposées par Freinet font apparaître la nécessité de savoir, elles ne font pas apparaître la nécessité d'apprendre. Le risque se profile d'une « dérive productive » des activités collectives, qui aboutit à la marginalisation des apprentissages au nom même du primat de la tâche et de l'investissement affectif collectif dans sa réalisation⁶. Freinet, très vite, est conscient de ce phénomène. Il va alors développer l'entraide mutuelle et la rotation des tâches dans les équipes de travail coopératif. Il va également introduire le système des « brevets », avec des brevets obligatoires qui correspondent aux apprentissages fondamentaux sans lesquels la participation active et efficace à la tâche collective n'est pas possible. Puis, pour garantir que les élèves obtiendront bien ces brevets en dépit de leurs difficultés et de leurs différences de niveaux, il propose différentes techniques au service des apprentissages individuels : les bandes enseignantes⁷, les fichiers et les cahiers auto-correctifs, les plans de travail, l'entraide mutuelle déjà évoquée, le tâtonnement expérimental et les méthodes naturelles d'apprentissage. Ainsi, Freinet maintiendra toujours cette double préoccupation : finaliser les apprentissages par une activité mobilisatrice et faire effectuer ces apprentissages individuellement, selon des procédures différenciées, adaptées à chaque élève.

Dans les années soixante, devant les difficultés que la pratique des techniques Freinet pose dans les « écoles casernes » des villes, Fernand Oury, instituteur à Nanterre en banlieue parisienne, va approfondir l'articulation des techniques Freinet (dimension matérialiste de l'analyse du milieu éducatif) avec deux autres dimensions de la différenciation : celle du sujet

⁴ Meirieu, P. (2001). *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Mouans-Sartoux : PEMF, p. 14.

⁵ Freinet, C. (1947). *L'éducation du travail*. Gap : Ophrys.

⁶ Pour approfondir, voir Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe, apprendre en groupe ? – 2*. Lyon : Chronique Sociale, p. 43-56, 59-60, 83.

⁷ Équivalents de notre moderne « enseignement assisté par ordinateur » (E.A.O.) mais qui fonctionnaient avec du papier et une boîte à chaussures !

(en référence à la psychanalyse⁸) et celle du groupe (en s'appuyant sur la dynamique des groupes⁹). En formulant qu' « en l'absence de parole, le symptôme parle », Fernand Oury affirme que l'existence de problématiques subjectives inconscientes est une cause majeure de l'absence de la manifestation du désir d'apprendre chez l'élève¹⁰. Quant à l'enseignant, il est lui aussi aux prises avec son inconscient qui « parle » à travers ses actes, ces derniers pouvant soit entraver, soit faciliter l'émergence du désir d'apprendre de l'élève. Pour apporter des réponses pédagogiques à ces questions, Oury et les groupes d'enseignants qui l'entourent mettent au point de nouveaux outils qualifiés d'institutions, de médiations : les lieux de parole (en particulier le conseil), les métiers, rôles et responsabilités diverses, les ceintures de niveau-matière et de comportement (inspirées à la fois des brevets de Freinet et des ceintures de judo), la monnaie intérieure, le sociogramme-express (permettant de constituer des équipes de travail viables)¹¹.

1.2. Années soixante-dix : quand la massification fait émerger le besoin de différenciation¹²

Ces pédagogies sont loin d'être majoritaires dans l'école française. Jusqu'aux années soixante-dix, avec le plein emploi, l'école a la mission de ventiler les élèves à des niveaux de qualification différents. On note, on classe et la gestion des différences entre élèves se fait par ségrégation dans des classes différentes. La pédagogie officielle pratique la leçon, les exercices d'application, les compositions et le corrigé collectif. Elle est transmissive, à orientation normative. La notion d'égalité signifie mettre les élèves dans les mêmes conditions de passation d'épreuves. Il y a ceux qui peuvent, ceux qui ne peuvent pas et personne n'est choqué.

Après 1970, l'évolution du contexte économique et social amène la nécessité d'élever le niveau de qualification de l'ensemble de la population, ainsi qu'une exigence de démocratisation de l'école. Le premier cycle de l'enseignement secondaire se transforme, avec la création des Collèges d'Enseignement Secondaire à trois filières en 1963, et celle du collège unique par le ministre René Haby en 1975. Le traitement des différences n'est plus institutionnel mais pédagogique : il doit se faire dans la classe. Les professeurs sont placés devant la difficulté d'avoir à enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes (différences de niveau scolaire et d'origine sociale, arrivée au collège d'élèves dont les parents n'avaient pas fait d'études secondaires et qui avaient donc plus de difficultés à rentrer dans le nouveau contrat, etc.). La pédagogie différenciée se présente donc comme une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire. Des expérimentations sont conduites au cours des années soixante-dix, impulsées par l'Institut National de la Recherche Pédagogique et par des mouvements pédagogiques. En liaison avec ces innovations, une réflexion se développe autour de l'idée de différenciation

⁸ Freud, Lacan, Dolto, Jean Oury.

⁹ Moreno, Lewin.

¹⁰ Les travaux de Serge Boimare sont, d'une certaine façon et par la médiation des objets de savoir culturels (mythes, contes, récits initiatiques...), un prolongement de cette intuition. Boimare, S. (1994). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod ; Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.

¹¹ Meirieu (1984) considère que la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury présente l'originalité « de tenter de fonder de nouvelles pratiques de groupe sur une articulation structurelle entre le vécu affectif et les apprentissages cognitifs » (p. 83).

¹² D'après Laurent, S. (2001). Pédagogie différenciée. *Site de l'IUFM d'Aix-Marseille*. [En ligne].

<http://recherche.aix4-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/laurent2/index.html> (page consultée le 24 octobre 2008) et Campanale, F. (2005, juin). Pédagogie différenciée/différenciation pédagogique : luxe ou nécessité ? *Site SAPEA - IUFM de Grenoble*. [En ligne]. <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/pedadiff.html> (page consultée le 24 octobre 2008). Pour approfondir, voir Legrand, L. (1994). Pédagogie différenciée. In Champy, P., & Etévé, C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 728-734). Paris : Nathan.

pédagogique, chez des auteurs qui étaient également les animateurs de ces expérimentations, comme Louis Legrand, André de Peretti et Philippe Meirieu.

Dans l'enseignement primaire, la pédagogie différenciée apparaît comme un moyen de faire face aux difficultés des premiers apprentissages. La loi d'orientation de juillet 1989 organise la scolarité en cycles. Elle promet l'égalité des chances et la notion d'équité apparaît (ne plus traiter chacun de la même façon, mais en fonction de ses différences), concurrençant l'égalité de traitement. Ainsi, les dispositifs de différenciation doivent permettre aux enseignants de gérer des classes dans lesquelles certains élèves n'ont pas atteint tous les objectifs du niveau considéré.

Un bilan rapide de la mise en place d'une pédagogie différenciée dans l'école française montre que ce nouveau mode de traitement des différences n'a pas fait disparaître le précédent : la ségrégation est repoussée et se fait de façon plus insidieuse. Le système scolaire français s'est bien massifié, mais il ne s'est pas pour autant démocratisé en terme de réussite scolaire. C'est cette exigence qui est aujourd'hui revendiquée, car l'échec scolaire est de moins en moins accepté par le corps social. Sans nier les facteurs sociologiques qui influent sur l'échec scolaire, Philippe Meirieu considère aujourd'hui que même si le niveau global des élèves s'est élevé, l'école française a laissé se développer un pourcentage important d'exclus de l'intérieur, faute d'avoir mis en place une pédagogie différenciée autour d'objectifs communs et un accompagnement réellement efficace des élèves dont les situations sociales et personnelles sont les plus difficiles¹³. Ainsi, cette pédagogie est loin d'être généralisée dans l'école française. Face aux nouvelles demandes sociales, la différenciation pédagogique devient aujourd'hui le défi majeur auquel celle-ci est confrontée.

2. Problématique de la pédagogie différenciée

2.1. Selon différentes disciplines des sciences humaines

La pédagogie différenciée s'appuie d'abord sur **un constat anthropologique** indiscutable : **l'hétérogénéité entre les humains est de fait** et ce fait constitue la justification principale de la différenciation de la pédagogie.

Au plan de **la microsociologie scolaire**, Philippe Perrenoud¹⁴ rappelle que dans une classe, la pédagogie différenciée est une réalité quotidienne incontestable, car **il n'existe pas deux élèves qui sont traités exactement de la même manière de la part d'un enseignant** : le problème n'est pas de nier ce fait mais de le contrôler. La pédagogie se doit d'être lucidement différenciée sans faire jouer massivement la complicité socio-affective entre l'enseignant et certains élèves « choisis » par lui plus ou moins consciemment.

Au plan de **la psychologie des apprentissages**, les postulats fondateurs de la pédagogie différenciée selon Robert Burns soulignent pour leur part qu'**il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière**. La pédagogie différenciée est donc **centrée sur l'élève** :

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

¹³ Meirieu, P. (2008, 10 septembre). Lutter contre l'échec scolaire : pourquoi ? Comment ? Site du *Café pédagogique*. [En ligne].

<http://www.cafepedagogique.net/communautes/RefusEchec/Lists/Categories/Category.aspx?Name=La%20journée%20du%20refus%20de%20l%27échec%20scolaire> (page consultée le 29 septembre 2008).

¹⁴ Perrenoud, P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

*Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.
Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts »¹⁵.*

Au plan **macrosociologique** enfin, Sabine Laurent¹⁶ souligne que « *la pédagogie différenciée part de la nécessité d'une formation générale de base de même niveau pour l'ensemble de la nation et pose le principe de l'éducabilité de tous les élèves. Elle répond à ce défi en termes de gestion des différences entre les élèves. En conséquence, elle soulève le problème de la nature des différences à prendre en compte au sein de la population scolaire pour construire des situations d'apprentissage* ».

Selon Françoise Campanale¹⁷, ces différences peuvent être considérées de deux manières. Dans le premier cas, « *les différences individuelles constatées sont conçues comme des retards de développement, des lacunes dans les apprentissages de la prime enfance, des défauts dans la formation de la personnalité, des manques* » par rapport à une norme socio-scolaire standardisée. « *Cette interprétation quantitative amène un traitement compensatoire des différences, en termes de remédiations au sens de remèdes, de soutien* ». Dans la conception qualitative des différences, on considère que « *l'école définit à travers ses normes une culture parente de celle développée dans les classes dominantes de la société. (...) Les différences témoignent alors de diversités et non de manques* », et c'est la non prise en compte de la diversité des cultures d'origine qui les créent¹⁸. A cette distance culturelle s'ajoute souvent un difficile décodage des implicites pédagogiques porté par l'enseignant¹⁹. Cette conception suppose alors « *un traitement des différences (...) pluriculturel, (une) diversité des médiations et des médiateurs, (l') implication de l'élève dans l'évaluation (l'enfant doit pouvoir se saisir des normes scolaires qui ne sont pas nécessairement celles du milieu familial), (la) valorisation de l'expérience personnelle, (l') absence de jugements de valeur...* ».

« **Comment traiter les différences entre élèves ? Comment ne pas transformer les différences individuelles en inégalités de réussite scolaire reproduisant des inégalités sociales ?** », telles sont les questions auxquelles la pédagogie différenciée s'attache à apporter des réponses.

2.2. Deux grands courants théoriques correspondant à deux modèles de société

C'est justement à partir de la façon de considérer les différences entre élèves et d'en déduire des intentions et mises en œuvre pédagogiques que Philippe Meirieu (1996) distingue deux grands courants théoriques de la différenciation : **le diagnostic a priori (ou la gestion technocratique des différences)** et **l'inventivité régulée (ou la tension « invention/régulation »)**²⁰. L'auteur privilégie sans ambiguïté la seconde approche.

¹⁵ Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, p. 55-56.

¹⁶ Op. cit.

¹⁷ Op. cit.

¹⁸ Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In Van Zanten, A. *L'école : l'état des savoirs* (pp. 179-188). Paris : La Découverte.

¹⁹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont analysé par quels mécanismes de sélection et de reproduction sociale l'école profite essentiellement aux « héritiers ». Des méthodes et des contenus d'enseignement (langage cultivé, cours magistral) privilégient implicitement ou imposent violemment (« violence symbolique ») l'arbitraire culturel de la classe dominante (Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit ; (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit). Récemment, Stéphane Bonnery a montré que les pratiques pédagogiques des enseignants continuaient de s'adresser essentiellement aux enfants des classes moyennes, qui ont une connivence intellectuelle et culturelle avec l'école (Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute).

²⁰ Voir l'**Annexe 2**.

Selon lui, le diagnostic *a priori* conduit à une impasse pédagogique : soit rationaliser la situation d'apprentissage afin de parvenir à une typologie des opérations mentales qui soit à peu près traitable, ou bien vouloir prendre en compte toutes les différences (symboliques, affectives, sociales) dans une investigation sans limites. L'impasse tient au fait qu'en aucune façon, les remédiations pédagogiques ne peuvent être déduites mécaniquement des caractéristiques des sujets, qui ne sont « *que des indicateurs de pertinence par rapport à des propositions didactiques que l'on doit toujours imaginer par ailleurs* » (p. 11). En conclusion, Meirieu estime que « *la gestion technocratique des différences participe de cette négation de la place du sujet dans sa propre éducation, elle confond formation des personnes et fabrication des objets, elle ignore que rien ne peut se faire dans l'autre que ce ne soit l'autre qui le fasse* » (p. 13).

Au contraire, l'inventivité régulée s'attache à ne pas en rester à une pédagogie des causes, mais promeut une pédagogie des conditions. Celle-ci « *accepte comme une réalité « incontournable » le fait que je n'ai jamais de pouvoir direct sur la conscience de l'autre et que je ne peux en aucun cas déclencher ses apprentissages de manière mécanique* ». Ainsi, l'enseignant se redonne le pouvoir d'agir, en mettant au point des méthodes, des situations, des dispositifs, des techniques et des outils pédagogiques qui vont permettre aux élèves, différents de fait, d'apprendre. La pédagogie des conditions « *s'efforce de créer des espaces et de fournir des outils, d'enrichir l'environnement et de favoriser l'expression ; elle est attentive à faire de la classe un lieu de sécurité, sans une pression évaluative permanente, sans moqueries en cas de tâtonnement ou d'échec (...). Elle mesure aussi la nécessité du regard positif, qui n'enferme pas, ne fige pas mais encourage l'imprévisible et s'émerveille devant lui. Elle sait, enfin, l'impérieuse nécessité d'inventer toujours des moyens nouveaux, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination, pour que chacun, avec sa différence, puisse trouver progressivement par lui-même ce qui lui permet de grandir et de lui échapper* » (p. 14).

Au total, l'enjeu de la pédagogie différenciée semble liée au modèle de société à promouvoir. Technocratique d'un côté, affectant chacun à une place fixe, se servant de la détection scientifique des différences entre individus pour prévoir, planifier et exclure. À l'école, cette tentation totalitaire qui pousserait à l'extrême la logique de rationalisation et de maîtrise aboutirait à « *une école où des savants connaîtraient à l'avance la « personnalité » de leurs élèves-patients et pourraient prescrire ainsi les remédiations à programmer pour qu'ils accèdent aux savoirs définis pour eux. (...) Un système qui, au nom du « bien commun », prétendrait déterminer, pour chacun (...), le niveau d'opérations mentales effectives, les pré-requis structurels et fonctionnels, leur type de rapport au savoir, leur orientation libidinale et pulsionnelle, leurs stratégies d'apprentissage dans les domaines cognitif, affectif et psychomoteur, leur niveau d'attention, leur rythme d'acquisition, leur degré de docilité épistémophilique et leur taux d'insertion sociale...* » (p. 29).

Face à ce scénario catastrophiste – mais qui n'est pas purement fictif²¹ – et auquel par chance le sujet humain réel résiste toujours, Mourad Bahloul (non daté) oppose le projet

²¹ Comme en témoigne le débat initié en France suite à la publication en septembre 2005, d'un rapport de l'Inserm faisant lui-même suite à un rapport parlementaire. Ces deux textes préconisaient, en substance, une détection précoce (dès 2 ans) des troubles du comportement chez les enfants, à partir de données scientifiques partielles et contestées. Ces publications donnèrent lieu à une mobilisation sans précédent des professionnels de l'enseignement, de l'éducation et du soin autour du collectif « Pas de zéro de conduite ». Voir Expertise collective (2005, septembre). Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent. *Site de l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale* [En ligne].

sociopolitique d'épanouissement et d'émancipation du sujet porté par la pédagogie différenciée : « *la finalité ultime de cette pédagogie est le dégagement de chacun et sa constitution comme un être libre et autonome. Son projet sociopolitique est l'avènement d'une société plurielle où soient données à chaque sujet et à chaque instant toutes les chances de son épanouissement moral et social. C'est ainsi que cette pédagogie s'appuie sur l'individu, sa singularité, sa spécificité et sa différence pour lui offrir toutes les possibilités de son émancipation* » (p. 1).

Si l'on suit Jean-Pierre Astolfi (1992), un tel projet est fidèle à l'esprit des initiateurs de la différenciation pédagogique, pour lesquels l'enjeu réside dans l'objectif de démocratisation de l'enseignement. Une première idée en découle : « *s'efforcer de faire travailler, le plus longtemps possible, au sein des mêmes classes, une population d'élèves de plus en plus hétérogène* ». Pour cela, il s'agit de proposer « ***pour tous une diversification des activités (...) et des dispositifs institutionnels (alignement des emplois du temps, tutorat, travail en équipe des professeurs...)*** » (p. 184) tout **en maintenant des objectifs constants**, « *car dès lors que ce sont les objectifs qu'on différencie, on entre dans (...) un processus sélectif* » (p. 183).

Adossée à l'objectif générique de **démocratisation de la réussite scolaire**, contre une normalisation comparative qui classe les élèves les uns par rapport aux autres et traduit les différences en termes d'inégalités, **la pédagogie différenciée s'appuie** donc :

- **sur des principes de diversification et d'adaptation**, contre l'utopie de l'égalitarisme par un traitement identique à tous en termes de méthode pédagogique, de situation d'apprentissage... Les élèves sont différents : la classe homogène est un rêve, un mythe²². L'école ne peut qu'être « sur mesure », chacun travaillant à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles. En conséquence, le métier d'enseignant ne consiste pas à appliquer des méthodes conçues par des experts, qui seraient valables pour tous les élèves et en toute situation. Les élèves en difficulté d'apprentissage obligent le professeur à chercher sans cesse des solutions, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination ;
- **sur des principes d'éducabilité et d'intelligence**. Même en difficulté, tout élève peut apprendre, progresser, acquérir des savoirs. « *Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne restera pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, tout a échoué* »²³. Il est donc normal qu'à l'école, l'élève fasse des erreurs puisqu'il est en situation d'apprentissage. L'erreur d'un élève est d'ailleurs très rarement aberrante, si l'enseignant prend le temps de la comprendre. Elle est même un outil pour son enseignement²⁴.

En substance pour Meirieu (1996), « *la pédagogie différenciée s'efforce de travailler au dépassement de la contradiction suivante : prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences* » (p. 2)²⁵.

http://ist.inserm.fr/basisrapports/trouble_conduites/trouble_conduites_synthese.pdf (Page consultée le 31 mars 2007) ; site <http://www.pasde0deconduite.ras.eu.org/>

²² André de Peretti parle de mythe identitaire, puisque l'enseignant recrée toujours de l'hétérogénéité à partir d'un groupe homogène.

²³ Formulation de Philippe Meirieu reprise par Astolfi, 1992, p. 189.

²⁴ Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.

²⁵ Nous proposons quelques définitions de la pédagogie différenciée à l'**Annexe 3**.

3. Cadre conceptuel de la pédagogie différenciée

3.1. La « pédagogie de maîtrise »²⁶

Des études approfondies en sciences de l'éducation (Legrand, Astolfi, 1992 ; Meirieu, 1987 ; de Peretti, 1987 ; Allal, Cardinet, Perrenoud, 1978²⁷) conduisirent à considérer la pédagogie différenciée comme une variante de la « pédagogie de maîtrise ».

C'est Benjamin Bloom qui le premier, a posé les principes d'une telle pédagogie à Chicago vers 1971-1974 (Bloom, 1979). L'essentiel de la pédagogie de maîtrise est l'encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'information objectives avant et après son déroulement, portant sur les données cognitives et affectives. L'évaluation que l'on appelle formative, précisément pour ses fonctions régulatrices, devient un élément essentiel de l'enseignement. Contrairement à la pédagogie classique qui part des programmes *a priori* et prétend les enseigner de façon semblable aux élèves, la pédagogie de maîtrise essaie de mettre ces contenus de programme à la portée des individus dont on connaît les caractéristiques cognitives et affectives avant l'action pédagogique. L'action ayant été conduite dans des conditions adaptées, on cherche à connaître objectivement les résultats obtenus en vue d'une reprise éventuelle quand l'action pédagogique n'a pas obtenu les résultats escomptés. De là un retour en boucle qui tient compte de ces nouvelles informations.

L'essentiel est donc ici la qualité des prises d'information en fonction des objectifs pédagogiques visés. C'est bien l'analyse des caractéristiques de départ et des résultats obtenus, c'est-à-dire les connaissances mais aussi les attitudes affectives, qui est primordiale. Cette méthode est connue sous le nom d'analyse des objectifs pédagogiques. Bloom et ses équipes élaborent des taxonomies (classement d'objectifs selon un ordre de difficulté, en trois domaines : cognitif, affectif, psychomoteur). L'accent est mis, non pas sur les contenus des programmes mais sur la manière dont les élèves peuvent les aborder et les maîtriser. C'est ce qu'on a appelé « la traduction des programmes en comportements observables des élèves ». De telles analyses sont du plus haut intérêt pour la différenciation de la pédagogie.

3.2. Des apports de la psychologie cognitive

3.2.1. Pensée concrète/ Pensée abstraite

Au cours de la scolarité obligatoire, les élèves sont divers parce qu'ils atteignent de façon différente et à des âges différents les stades décrits par Piaget, Inhelder et ses équipes : successivement **une pensée concrète**, ayant besoin de supports manuels ou schématisés pour exercer un raisonnement procédant par îlots non coordonnés et, *in fine*, **une pensée abstraite**, procédant de façon hypothético-déductive à partir d'une analyse du donné en variables que le sujet combine *a priori* en tant qu'hypothèses, avant d'en déduire l'observation et l'explication du donné (Piaget, Inhelder, 1955).

La classification des objectifs cognitifs exploite ces données dans la mesure où elle distingue les activités de simple mémoire littérale, les activités d'application des règles dans des situations strictement balisées par l'enseignement et la résolution de problèmes où l'analyse du donné précède le choix de la règle et l'application qui peut en être faite. Sont également pris en compte la nature des supports (figuratifs, symboliques, sémantiques ou comportementaux) et l'appel à la mémoire où évocation et mobilisation jouent un rôle

²⁶ Le point 3.1. et les deux premiers paragraphes du point 3.2. sont repris de Legrand, 1994, p. 730-732.

²⁷ Pour les références complètes, se reporter à la bibliographie à la fin de l'article de Louis Legrand.

important dans la plus ou moins grande facilité de l'activité intellectuelle.

3.2.2. Mémoire et apprentissage

Notre compréhension de la mémoire a aujourd'hui sensiblement progressé et la psychologie cognitive nous apporte des indications précieuses sur ses liens intimes avec les apprentissages. Alain Lieury²⁸ va jusqu'à affirmer que mémoire et apprentissage sont deux aspects de la même activité intellectuelle, l'apprentissage étant l'activité de mémoire elle-même. « *Notre cerveau (...) possède plusieurs mémoires, réparties en trois étages. Premier étage : les mémoires sensorielles, visuelles et auditives, ne présentent pas d'application pédagogique particulière (sauf handicap sensoriel) car elles durent très peu de temps (...). Deuxième étage : les mémoires symboliques – lexicales et imagées – qui se construisent au cours des apprentissages CP, CE1. Par exemple, la mémoire phonétique, qui perçoit uniquement les phonèmes, prend le relais de la mémoire auditive et le cerveau va fabriquer des objets mentaux qu'on appelle les phonèmes, les syllabes, les lettres. La mémoire lexicale fait la synthèse entre ce qu'envoient la mémoire graphique et la mémoire phonétique en stockant la morphologie des mots. Tout cela en 120 millièmes de secondes ! Troisième étage : la mémoire la plus abstraite, sémantique, celle du sens. Plus le temps s'écoule, plus on perd la carrosserie des mots pour ne retenir que le sens* ». Conséquence sur l'apprentissage, « *avec plusieurs mémoires, il ne peut pas y avoir une seule méthode. Pour la mémoire lexicale c'est la bonne vieille méthode de faire lire des livres, de répéter car c'est par la répétition que les neurones se connectent. Après, il faut passer par la sémantique, le sens. On peut utiliser des bandes dessinées, des illustrations imagées. Accéder à l'abstraction implique d'aborder plusieurs facettes de sens. Par exemple, pour savoir ce qu'est le castor, l'enfant va regarder un petit documentaire, consulter internet, va aller dans un zoo : autant d'épisodes qui vont lui permettre d'abstraire le concept de castor et de l'inscrire dans sa mémoire sémantique* ». Lieury parle ici d'apprentissage multi-épisode, et il insiste sur le fait qu'apprendre nécessite impérativement l'apprentissage par cœur et le fait de comprendre.

L'auteur ajoute un quatrième étage à l'édifice de la mémoire, « *celui de la mémoire à court terme ou de travail, une mémoire vide dont le rôle est de récupérer mots, images, idées, des autres mémoires et de les assembler* ». Ainsi, le nombre et la variété des types de connaissances dont l'élève dispose facilitent la mémorisation. Une différenciation pédagogique s'appuyant sur des méthodes actives d'enseignement, sur un milieu riche des situations variées semble préconisée : « *D'où l'importance d'un environnement enrichi et complexe. Au lieu du simple cours, on peut faire une sortie dans la nature, voir sous un microscope, chercher sur internet, puis les élèves font des synthèses par petits groupes, aidés par le professeur. Les élèves doivent être le plus possible en contact avec la réalité des choses, avec l'expérience et être stimulés au maximum, sans surmenage, surtout quand ils ont des environnements pauvres. Enrichir, c'est faire des programmes moins surchargés mais tous azimuts* » (p. 19).

3.2.3. La diversité des modes de pensée et des stratégies d'appropriation d'un contenu

Les modes de pensée et les stratégies d'appropriation d'un contenu sont des manières de procéder pour acquérir un savoir, utilisées dans tout acte intellectuel²⁹.

²⁸ Lieury, A. (1991). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod. Les propos rapportés sont extraits de Lieury, A. (2008, 15 septembre). Mémoire et apprentissage. Une même activité intellectuelle. In *Fenêtres sur cours*, 317, p. 19.

²⁹ D'après Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette éducation, p. 93-95.

La psychologie cognitive distingue **sept modes de pensée**.

- **La pensée inductive** part de plusieurs faits afin d'inférer une loi qui permet ensuite d'ordonner et de comprendre ces faits. Elle est utilisée dans des situations d'enseignement lorsqu'il y a un regroupement et un classement d'éléments en fonction d'un point commun ou d'une relation commune. Les élèves peuvent élaborer des lois qui rendent compte d'une série de phénomènes, comme c'est souvent le cas en sciences physiques, en sciences naturelles, en géographie, en grammaire.
- **La pensée déductive** fonctionne à l'inverse. Elle part d'une loi, d'un fait, d'un événement afin d'inférer plusieurs conséquences et une conclusion. Elle est souvent utilisée en classe pour l'explication de textes, d'un concept en histoire ou d'une démonstration mathématique.
- **La pensée créatrice** consiste à créer, selon des itinéraires et des agencements inattendus, un élément nouveau par la mise en relation d'éléments appartenant à des domaines différents. Ce mode de pensée est relativement peu sollicité à l'école, le cerveau des élèves ne travaille pas selon toutes les richesses du rêve des sensations, des couleurs, de l'intuition, de l'imagination, de la synthèse et de la pensée analogique.
- **La pensée dialectique** conçoit les rapports entre les différentes réalités abstraites par comparaison et elle élabore ainsi des systèmes.
- **La pensée convergente** a pour objet la découverte d'une seule bonne réponse. Elle est fréquente dans les enseignements scientifiques.
- **La pensée divergente** produit plusieurs manières de résoudre un problème et plusieurs réponses. Elle est très liée à la pensée créatrice.
- **La pensée analogique** établit des rapports de ressemblance entre des objets différents.

Les stratégies d'appropriation d'un contenu peuvent être classées en deux grands types.

- **La stratégie globale ou synthétique.** L'élève fait une hypothèse initiale à partir de la somme de tous les attributs montrés dans un premier exemple. Il utilise cette hypothèse, émise par une démarche intuitive pour continuer à chercher et comprendre l'apprentissage demandé, et la révisé en la comparant aux nouveaux exemples.
- **La stratégie analytique.** L'élève se fixe sur un attribut et passe à un autre lorsqu'il a vérifié que le précédent revient. Sinon, il doit utiliser sa mémoire pour choisir une autre combinaison possible. Cette stratégie est longue et demande un effort de mémoire, mais elle obtient plus d'informations que la stratégie synthétique³⁰.

3.3. Les apports de la psychologie différentielle

La différenciation pédagogique s'inscrit dans la lignée des travaux en psychologie différentielle, qui mettent en évidence la diversité des fonctionnements individuels.

Jean-Pierre Astolfi (1992) cite les travaux de « *Gerges Lerbet, repris par Jean-Louis Gouzien, (qui) a défini l'idée d'un SPPA pour chaque personne, autrement dit d'un système personnel de pilotage de l'apprentissage. (...) Ce mode de pilotage de l'apprentissage s'avère par définition individuel, et irréductible à des procédures communes normalisées. Chaque enseignant dispose pour sa part d'un SPPE (système personnel de pilotage de l'enseignement) (...). La différenciation vise alors à éviter les solutions de continuité trop criantes entre le SPPE de l'enseignant et le SPPA de chaque élève* ». Et l'auteur de poursuivre : « *Il ne s'agit pas d'imaginer naïvement que le maître ait à se caler sur le système de l'élève. (...) Il s'agit de repérer une diversité de paramètres qui diversifient les individus en situations d'apprentissage et de s'en servir comme d'entrées pour différencier la*

³⁰ Halina Przesmycki ajoute *la stratégie en série* (l'élève ajoute chaque fois un nouvel élément aux acquis antérieurs) et *la stratégie de regroupements partiels* (l'élève réorganise les données et les restitue).

pédagogie. Cette dernière expression est d'ailleurs préférable à celle de pédagogie différenciée, parce qu'elle met davantage l'accent sur la diversification des pratiques à entreprendre » (p. 185, 186).

A l'idée que la différenciation pédagogique conduirait à s'adapter au profil de chaque élève et qu'il serait nécessaire de bien les connaître individuellement, Astolfi prétend au contraire que l'enseignant n'a pas besoin « *de connaître le style d'apprentissage des élèves, parce qu'en le connaissant, on peut autant les y enfermer que leur permettre d'en sortir* » (p. 186). Selon une formule de Philippe Meirieu, « *l'élève a à la fois besoin d'une pédagogie à sa mesure et de se mesurer à d'autres pédagogies* » (p. 187). Jean-Pierre Astolfi (1996, février-mars) précise le caractère paradoxal de l'apprentissage : « *apprendre suppose une acculturation à ce qui nous est étranger, que nous devons effectuer par nous-mêmes, en dépit de l'insuffisance de nos moyens conceptuels à ce moment-là* ». Afin de surmonter le paradoxe, il indique deux directions possibles et complémentaires, « *celle d'une flexibilité nécessaire des apprentissages* » et « *l'idée de situation-problème* » (p. 11, 12). Nous reviendrons sur ce second aspect lorsque nous aborderons le conflit socio-cognitif.

Dans un tableau synthétique³¹, Astolfi (1992) a regroupé les distinctions classiques qui ont cours en psychologie pour caractériser différenciellement **les styles cognitifs** des individus. L'auteur met en garde contre le caractère binaire des termes, à entendre comme des polarités d'un continuum. Il indique encore qu'il ne s'agit pas d'émettre un quelconque jugement de valeur sur un terme ou un autre, mais d'en retenir la valeur descriptive. Il ne s'agit pas de classer des personnes, car des recherches approfondies font entrevoir que l'intelligence fonctionne comme « une constellation éclatée », qu'elle est difficilement regroupable « en portraits robots ».

3.4. Les apports des théories socio-constructivistes

3.4.1. Prendre en compte les représentations des élèves

Les représentations mentales sociales³² sont des modèles explicatifs du monde que chaque être humain élabore dès sa naissance afin de le comprendre, de s'y adapter, d'agir sur lui et de communiquer. Ces conceptions faites de connaissances, de savoir pratique, de croyances et d'imagination, donnent sens à la vie de chacun.

Dans une situation d'apprentissage, les élèves arrivent avec un « bagage » plus ou moins dense et complexe de représentations qu'ils ont constituées en combinant des informations émises par leur propre espace corporel, psychologique, intellectuel, avec celles fournies par leur environnement familial, social, culturel, économique et géographique. Cette construction s'effectuant lors d'échanges internes et externes, le degré de précision de leurs formes et la justesse de leurs contenus par rapport à la réalité sont tributaires non seulement du poids des pensées, croyances et savoirs sur soi, les autres et la vie, émanant en particulier de leur famille, de l'école, de leurs camarades et des médias, mais aussi des caractéristiques diverses et changeantes de leurs perceptions, émotions et représentations précédentes.

On comprend alors combien il est important pour un enseignant de prendre en compte les représentations de ses élèves. En les faisant émerger, il peut savoir quelles conceptions sont réactivées pour répondre au travail demandé, et dans quelle mesure elles forment un filtre qui brouille le contenu à apprendre et qui fausse le résultat correspondant.

³¹ Voir l'Annexe 4.

³² La sous-partie 3.4.1. et le premier paragraphe de la suivante sont repris de Przesmycki, op. cit., p. 32-34.

3.4.2. L'importance du conflit socio-cognitif

C'est Jean Piaget³³ qui le premier a montré comment l'apprentissage des élèves se faisait par ruptures et réajustements successifs des représentations mentales. Selon lui, l'enfant apprend en agissant sur le monde et en reliant les conceptualisations qu'il s'en fait. En classe, chaque activité nouvelle, en lui demandant d'écouter, de mémoriser, de comprendre, de répondre, entraîne un déséquilibre entre ses propres représentations et celles fournies par l'enseignant, le cadre, les contenus, les supports, les camarades. Ce processus entraîne un conflit socio-cognitif où l'élève, par ruptures et réajustements successifs, est poussé à se décentrer de ses conceptions initiales afin de les réorganiser en y intégrant des éléments de celles qui lui sont enseignées. D'autres représentations sont ainsi créées, constituant de nouveaux matériaux de pensée et de nouveaux savoirs.

A partir des travaux de Piaget et de ses continuateurs³⁴, Philippe Meirieu (1984) a étudié les conditions d'efficacité du travail en groupe d'apprentissage et repris la notion de conflit socio-cognitif : « *Son efficacité est liée à l'importance du décalage entre un stade donné de développement cognitif et l'élément nouveau qui vient opérer un réajustement, en exigeant du sujet la réorganisation de ses connaissances ; un écart trop important entre les partenaires annule les effets de l'interaction en imposant au sujet une activité intellectuelle hors de sa portée. C'est pourquoi le conflit est plus constructif quand il met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité mais qui, de plus, sont capables de se comprendre, c'est-à-dire disposent d'un matériau commun quant aux structures cognitives et outils linguistiques* » (p. 17). « *En résumé, le conflit socio-cognitif requiert trois conditions pour devenir un moyen de progrès intellectuel : l'existence d'une centration commune, la présence de compétences minimales permettant l'échange et la prégnance d'un fonctionnement axé sur le caractère cognitif de l'échange* » (p. 18)³⁵.

3.4.3. La zone proximale du développement (ZPD) ou zone du développement proche

Sans le dire explicitement, c'est aussi à ce concept que Meirieu se réfère dans les propos précédents. Concept central issu des travaux du psychologue russe Lev Vygotski³⁶, la zone proximale du développement (ZPD) nuance quelque peu la conception piagétienne des stades d'apprentissage. Pour Vygotski, la ZPD est une distance qui sépare ce dont l'enfant est capable quand il travaille seul, de ce qu'il est en mesure de réussir en collaboration avec un adulte ou des pairs³⁷. Vygotski ajoute : « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ». En conséquence, l'efficacité dans l'apprentissage consisterait à anticiper sur le développement, dans les limites, évidemment, de la ZPD. Ce résultat est évidemment fondamental en terme d'application pédagogique. Astolfi le rapproche de l'idée d'« **objectif-obstacle** » développée par Jean-Louis Martinand. L'objectif franchissable correspond bien à ce qui est susceptible d'être réussi, conduisant à un progrès intellectuel et possédant sa traduction en terme de développement. Le concept de ZPD a en outre l'avantage de montrer certaines limites des interprétations sociologiques en matière d'éducation, pouvant aboutir au renoncement pédagogique des enseignants. Les notions floues mais vivaces de « prérequis », de « bases » ou de « niveau » – souvent convoquées

³³ Piaget, J. (1976). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF.

³⁴ Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne et Francfort : Peter Lang.

³⁵ Les principes, règles de fonctionnement du groupe d'apprentissage et des types de groupes sont approfondis aux **Annexes 5 et 6**.

³⁶ Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : éditions sociales.

³⁷ Ce paragraphe est repris d'Astolfi, 1992, p. 141, 142.

pour expliquer l'absence de progrès intellectuel chez certains élèves – sont elles aussi minorées.

3.4.4. Le sens de l'apprentissage

Le sens général de l'apprentissage correspond à la notion de « **rapport au savoir** ». Selon Jacky Beillerot³⁸, le rapport au savoir est la disposition d'un sujet envers le savoir qui met en jeu son histoire entière : sa façon de savoir, d'apprendre, son désir de savoir. Ce processus, créateur de savoir pour agir et penser, est inconscient. Le sens de l'école (trouver une signification à sa propre présence à l'école, avoir le désir d'apprendre et d'aller à l'école) est nécessaire à la réussite scolaire. Elisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex³⁹ ont analysé les parcours individuels des élèves issus de milieux défavorisés, qui réussissent ou échouent à l'école. Ils ont observé que les élèves qui réussissaient ne se contentaient pas du rapport de l'école à l'emploi futur. Ils donnent un sens cognitif et culturel à leur présence à l'école. Ils aiment acquérir des connaissances, vivre « une gymnastique de la tête pour devenir intelligent », apprendre « énormément de choses ». Au contraire, ceux qui sont en difficulté restent focalisés sur la tâche scolaire (être conformes aux consignes, faire docilement ce qu'on demande) sans imaginer que l'enseignant attend d'eux une mobilisation intellectuelle, sur une activité qui fasse sens pour eux et qui leur permette l'appropriation d'un savoir.

Philippe Meirieu⁴⁰ ajoute quelques éclairages à la dimension du sens des apprentissages, plus particulièrement orientés sur le pédagogique. Il distingue trois couples de notions :

« - Un apprentissage, tout d'abord, peut avoir du sens parce qu'il répond à une question que l'on s'est déjà posée ou parce qu'il résout un problème que l'on a déjà rencontré : nous dirons, alors, qu'il est **finalisé par l'amont**. Il peut aussi trouver du sens par rapport à un problème que l'on est capable d'imaginer ou d'anticiper : on parlera, alors, de **finalisation par l'aval**.

- Un apprentissage, ensuite, peut avoir du sens dans le registre « **fonctionnel** », parce que les problèmes rencontrés ou anticipés sont d'ordre plutôt « technique » ; il peut également avoir du sens dans le registre « **symbolique** », parce que les questions auxquelles il se rattache renvoient à des enjeux de nature plus personnelle, qu'ils sont de l'ordre d'un défi à relever, d'un mystère à percer, d'une image de soi à construire ou à restaurer.

- Un apprentissage, enfin, peut avoir du sens en référence à des **pratiques scolaires**, parce que c'est dans la classe, à l'occasion d'un exercice ou d'une activité, que les problèmes ont émergé ou vont émerger ; ou bien, il peut avoir un sens en référence à des **pratiques extra-scolaires** parce que l'on a été placé ou que l'on se place, dans son environnement familial, social ou économique, en face de questions qu'un savoir nouveau va contribuer à résoudre » (p. 183, 184).

3.4.5. La diversité des motivations des élèves à travailler et à apprendre

Même s'il s'efforce de proposer des situations d'apprentissage stimulantes et différenciées, le pédagogue sait bien que nul ne peut contraindre un élève à apprendre. La

³⁸ Beillerot, J. (1987). *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*. Thèse sur travaux, Université Paris V.

³⁹ Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues et... ailleurs*. Paris : Colin.

⁴⁰ Meirieu, P. (1990). Postface. La pédagogie différenciée est-elle dépassée ? In *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée* (pp. 175-187). Paris : ESF (texte ajouté à l'édition de 1990).

motivation, l'envie, le désir d'agir et d'apprendre lui appartiennent et les motivations peuvent être extrêmement variés.

Halina Przesmycki (1991) distingue :

- l'orientation des intérêts des élèves, qui varie selon les étapes de leur développement biologique et psychologique ;
- le besoin que l'élève éprouve d'effectuer l'apprentissage (besoin de faire plaisir, besoin d'obtenir quelque chose de gratifiant, besoin ponctuel de réaliser une activité en vue d'un projet plus vaste) ;
- le plaisir ressenti à faire l'apprentissage (plaisir d'être acteur ; plaisir d'explorer et de découvrir par soi-même ; plaisir de satisfaire un goût, un intérêt, une curiosité, une passion ; plaisir de comprendre ; plaisir de mener un projet à son terme, plaisir d'être reconnu pour son travail) ;
- le degré d'énergie dont un élève dispose pour entreprendre un apprentissage (état de fatigue par exemple) ;
- l'image de soi et des autres. Une image de soi positive favorise l'envie de travailler. Les élèves en difficulté d'apprentissage ont souvent une image très dévalorisée d'eux-mêmes. Le rôle de l'enseignant et des autres élèves a parfois une influence parfois déterminante dans la restauration de l'image de soi et de la confiance en soi d'un élève (p. 85-87)⁴¹.

4. La méthodologie de sa mise en œuvre en classe⁴²

4.1. Méthode pédagogique, situation d'apprentissage

Philippe Meirieu (1985) définit la « *méthode pédagogique (...), didactique (...)* (comme) le mode de gestion, dans un cadre donné, des relations entre le formateur, les apprenants et le savoir » (p. 106). L'acte pédagogique comprend donc ces trois dimensions qui, considérées à l'exclusion des deux autres, peuvent donner lieu à trois dérives possibles (p. 106, 107). Elles sont rapportées ici à la mise en place d'une différenciation pédagogique (p. 123) :

Les trois dimensions de l'acte pédagogique	Les trois dérives à éviter
<i>Le savoir</i> : une méthode peut être considérée comme une démarche spécifique, organisant des connaissances selon un certain ordre.	<i>programmatische</i> : à n'utiliser qu'une seule méthode adaptée à l'objectif poursuivi, l'on risque une limitation, un appauvrissement, voire une mutilation des savoirs.
<i>L'apprenant</i> : une méthode est toujours vécue comme une stratégie, avec la part d'opacité et d'aléatoire que toute stratégie comporte.	<i>psychologique</i> : à ne proposer à chaque élève que des outils et des situations correspondant à sa démarche intellectuelle et modulés selon son rythme de travail, l'on peut l'enfermer dans des formes de pensée le rendant intolérant à toute autre méthode.
<i>Le formateur</i> : une méthode est un ensemble de dispositifs utilisant différents outils, mis en œuvre dans des situations d'apprentissage. <i>Les outils d'apprentissage</i> sont l'ensemble des médiations utilisées par le maître (parole, tableau, ordinateur, ciseaux...).	<i>démiurgique</i> : à spécialiser les enseignants dans la mise en place de dispositifs avec lesquels il se sentent spontanément en harmonie, l'on rend inutile ou accessoire tout effort de formation et d'adaptation du système éducatif.

⁴¹ Comme le montrent les nombreuses monographies écrites par les enseignants travaillant en pédagogie institutionnelle.

⁴² Pour l'essentiel, cette partie s'appuie sur Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Tous les outils peuvent être mobilisés dans **trois types de situations d'apprentissage** :

- « **la situation impositive collective**, la plus répandue, consiste à présenter à un groupe des connaissances que chacun des membres doit s'approprier par une activité intellectuelle individuelle » ;
- « **la situation individualisée** impose de mettre en place un dialogue entre chaque apprenant et un programme de travail qui l'interroge, le guide et l'amène, à son rythme, vers l'objectif que l'on veut lui faire atteindre » ;
- « **la situation interactive**, assez rare dans l'institution scolaire, (met les élèves en groupe d'apprentissage⁴³. Elle) (...) requiert que l'on mette en place les conditions d'un véritable « conflit socio-cognitif » dans lequel chaque membre est mis en situation de confronter réellement ses représentations avec celles de ses pairs et de parvenir à une représentation (...) plus « juste » de la connaissance » (p. 109-110).

4.2. Les multiples indices de la différenciation

4.2.1. Nature du savoir à transmettre et objectifs d'apprentissage

La nature du savoir à transmettre intervient dans le choix de son mode de présentation.

À propos des objectifs d'apprentissage, Meirieu distingue « le domaine d'expression d'un objectif » (que veut-on que l'élève soit capable de faire ?) qui permet de mettre en concordance les outils utilisés dans l'apprentissage et le type de résultat que l'on attend, du « niveau d'exigence d'un objectif » qui permet de choisir la situation à mettre en œuvre (p. 112-113). Puis, il propose une **articulation entre types d'objectifs et types de situations d'apprentissages** (p. 114) :

Objectif de repérage →	Objectif de maîtrise →	Objectif de transfert →	Objectif d'expression
↓	↓	↓	↓
Situation impositive collective	Situation interactive	Situation individualisée	Situation indéterminée à construire avec l'apprenant

Ajoutons que la pédagogie par objectifs hiérarchise les objectifs en deux grands types :

- **un objectif général** qui reprend une notion du programme d'enseignement (ce que Meirieu nomme « objectif-noyau »). Lorsque la notion est complexe, des objectifs intermédiaires qui la décomposent en étapes d'apprentissage plus précises pourront être ajoutés ;

- **des objectifs opérationnels** qui doivent⁴⁴ : être formulés en fonction de celui qui apprend (« l'élève doit être capable de... ») et exprimer une compétence nouvelle que celui-ci doit acquérir ; être spécifiques, c'est-à-dire le plus précis possibles, univoques autant que possible (formulés dans un langage clair et simple pour être compris des élèves) ; enfin, le résultat attendu de l'apprentissage doit être décrit sous la forme d'un comportement observable (éventuellement mesurable), qui puisse attester de la réalité de l'acquisition.

Deux autres conditions sont souvent évoquées : la définition des circonstances (condition de temps, conditions matérielles, etc.) dans lesquelles le comportement doit se produire ; les critères d'acceptabilité de la performance (niveau de réussite à partir duquel l'objectif sera

⁴³ Annexes 5 et 6.

⁴⁴ D'après Pelpel, P. (2005). Objectif pédagogique. In Champy, P., & Etévé, C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 676-680). Paris : Retz, p. 678, 679. Pour approfondir, voir aussi Mager, R.-F. (1972). *Comment définir des objectifs pédagogiques ?* Paris : Gauthier-Villars ; Hameline, D. (1979). *Les objectifs en formation initiale et continue*. Paris : ESF.

considéré comme atteint).

Cette distinction est particulièrement utile à la pratique de la pédagogie différenciée : lors de l'élaboration de séquences d'apprentissage⁴⁵ ; dans la construction de grilles d'évaluation, à partir des programmes d'enseignements.

4.2.2. Les élèves

À propos des élèves, ce que nous avons dit de la problématique et du cadre conceptuel de la pédagogie différenciée nous conduit à rappeler que de multiples facteurs cognitifs, sociologiques et affectifs interviennent dans la réussite d'un apprentissage. Un apprentissage réussi passe par un enseignement différencié, car :

- chaque élève est différent et tous n'apprennent pas de la même manière ;
- c'est l'élève qui apprend et nul ne peut apprendre à sa place.

Sur le plan cognitif, certains élèves seront plus sensibles que d'autres à certains types d'*outils* utilisés dans une séquence d'apprentissage.

Le choix d'une *situation* a également des conséquences sur la réussite d'une séquence. Le nombre d'élèves qui s'adaptent et profitent de toutes les situations est extrêmement réduit (8 à 12%). Pour les autres, le *besoin de « guidage »* et sa nature déterminent les situations les plus efficaces. Meirieu met en rapport **les situations d'apprentissage selon le degré de guidage qu'elles comportent** (p. 116) :

Situation impositive collective	Situation interactive	Situation individualisée	Situation indéterminée à construire avec l'apprenant
Très peu guidée.	Guidage variable selon les consignes données par le maître. Si les consignes sont précises, le guidage est régulé par le groupe.	Très haut degré de guidage.	Très peu guidée au départ. Guidage moyen ensuite.

Enfin, le *rythme d'apprentissage* doit amener à moduler le temps d'une séquence donnée.

Sur le plan sociologique, aucune méthode pédagogique n'est socialement neutre. Le rapport que chacun entretient avec les outils (par exemple le langage oral et/ou écrit, l'ordinateur) et les situations (par exemple l'évaluation, les petits groupes) est très largement déterminé par l'usage de cet outil ou la rencontre de cette situation dans sa classe sociale d'appartenance⁴⁶ (p. 116-119).

Sur le plan affectif enfin, si les dispositions des élèves à apprendre sont déterminées par le sens qu'ils donnent aux apprentissages et par la diversité des motivations qui les animent, l'enseignant peut néanmoins susciter l'envie, voire même le désir d'apprendre, par la mise en place de dispositifs, de situations, de techniques et d'outils médiateurs. C'est ce que montrent les travaux des enseignants qui pratiquent la pédagogie institutionnelle⁴⁷.

⁴⁵ Voir les deux tableaux proposés par Meirieu, à l'**Annexe 7**.

⁴⁶ Voir Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit ; Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit ; (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.

⁴⁷ Voir entre autres Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro ; Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro ; Laffitte, R. (1985). *Une journée dans une classe coopérative*. Paris : Syros.

4.2.3. Les enseignants

À propos des enseignants, les *conditions matérielles* (espace, temps, objets à disposition) qu'ils peuvent mettre en place sont déterminantes. Les phénomènes de *pression institutionnelle* peuvent également avoir un impact sur la pédagogie pratiquée. Celle-ci est enfin tributaire des ressources et des contraintes personnelles qui tiennent :

- au *répertoire méthodologique* dont l'enseignant dispose ;
- au « *style d'enseignement* » dans lequel il est le plus efficace (p. 120).

4.3. L'évaluation : diagnostique, formative, sommative critériée

Pour Meirieu comme pour les promoteurs de la pédagogie différenciée, « *l'évaluation (...) constitue un préalable essentiel à la différenciation : c'est elle qui permet de construire une méthode appropriée et d'intervenir opportunément dans une progression* ».

On distingue :

- **L'évaluation diagnostique** : avant d'engager un apprentissage, l'enseignant inventorie « *pour chaque élève, ses ressources et ses besoins dans deux domaines bien déterminés : ses capacités (méthode de travail, familiarité avec tel outil, maîtrise de telle situation) et ses compétences acquises dans la matière qu'il est chargé d'enseigner* » (p. 128) ;
- **L'évaluation formative** : en cours d'apprentissage, elle permet à l'enseignant d' « *observer les points qui bloquent la progression, les outils qui fonctionnent comme obstacles, les situations qui handicapent l'élève... Grâce à ces clignotants, il est alors possible d'intervenir de manière à ajuster plus précisément la méthode* », et Meirieu d'ajouter : « *Cette fonction régulatrice est essentielle ; c'est elle qui empêche que la différenciation ne se fige dans une sectorisation provisoire et, par définition, contestable* » (p. 132) ;
- **L'évaluation sommative critériée** enfin, est indispensable pour mesurer les apprentissages effectués. En outre, parce qu'elle « *peut ouvrir à la mise en place de nouvelles stratégies (...) elle est (...) aussi, un outil précieux de différenciation* » (p. 134).

4.4. Dans la classe : différenciation successive/simultanée, les quatre temps d'une séquence d'apprentissage, groupes de niveau/de besoin, contrats

La différenciation successive est le « *souci, dans le déroulement même du cours, d'alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage* ». Elle nécessite de la flexibilité, c'est-à-dire « *la capacité d'ordonner à un objectif repéré des outils et des situations diversifiées* » (p. 134, 135).

La différenciation simultanée est plus complexe à mettre en œuvre. Elle est « *le fait que, à un moment donné, dans une classe, les élèves s'adonnent à des activités diverses, précisément définies pour chacun d'eux et correspondant à leurs ressources et à leurs besoins* ». Elle exige « *des moyens plus importants* » mais « *surtout, de la part du maître, (...) un déconditionnement total par rapport au modèle traditionnellement admis* » (p. 135).

Meirieu en propose la méthodologie suivante :

- « *il faut avoir élaboré un programme d'objectifs (...) communiqué aux élèves, (qui) constitue le fil directeur du travail* ;
- « (...) *ce programme général doit être négocié avec chacun sous la forme d'un plan de travail individuel* ;
- « (...) *ce plan de travail doit comporter, pour chaque objectif, le niveau atteint précédemment par l'élève et les engagements pris en fonction de celui-ci* ;
- « (...) *ceci fait, il reste à régler une multitude de problèmes matériels : l'organisation de la salle, la mise à disposition des outils nécessaires...*

- (...) enfin, on ne doit pas négliger (...) (la) « discipline » » (p. 138).

La combinaison de la différenciation successive et de la différenciation simultanée permet d'ébaucher un modèle de **séquence d'apprentissage** (p. 140-143)⁴⁸. Un apprentissage peut être organisé **en 4 temps** :

1 – La découverte : le maître doit éveiller l'intérêt, créer la centration sur l'objet de l'étude. Il s'agit de faire émerger la règle, la notion, la loi. Ce temps est caractérisé par :

- des exercices de sensibilisation très largement inductifs et articulés aux représentations et préoccupations des élèves ;
- une différenciation successive importante des outils et des situations ;
- une situation impositive collective : l'enseignant garde la maîtrise de la classe.

2 – L'intégration : ici, la différenciation est simultanée. Il s'agit de casser la structure-classe pour proposer aux élèves des itinéraires différenciés, en termes :

- de stratégies possibles d'appropriation donc d'outils (fiches individuelles, exercices de groupe, monitorat, manipulation, enquêtes, lectures) ;
- de contenus mis en jeu (documents complémentaires) ;
- selon le rythme de travail de l'élève.

3 – L'évaluation : elle doit être critériée et l'enseignant s'assurera qu'il évalue bien l'acquisition des objectifs travaillés.

4 – La remédiation : sur la base des résultats obtenus, le professeur met en place des remédiations différenciées (différenciation simultanée). Il pourra s'agir :

- de répéter ou de récapituler la notion non acquise (si les élèves ont été inattentifs) ;
- de proposer des exercices supplémentaires (en cas de maîtrise insuffisante) ;
- de reprendre des notions antérieures ;
- de modifier des représentations ;
- de changer de stratégie d'appropriation de la notion, d'outils, de supports, de contenus ;
- de travailler sur des aspects méthodologiques utiles à l'acquisition de la notion.

Lors des temps 2 et 4, la pratique de la différenciation peut prendre appui sur une organisation par groupes, qui s'appuie généralement sur un travail en équipe des enseignants. Meirieu distingue :

- les « **groupes de niveau-matière** » : constatant que dans des classes, les niveaux des élèves sont hétérogènes, on les répartit selon les disciplines. La progression linéaire avec un groupe à peu près homogène reste donc possible. Pour que cette formule soit dynamique et évite la constitution de classes-ghettos, chaque élève doit pouvoir être affecté dans un groupe différent selon les disciplines. Il doit également pouvoir passer d'un groupe à un autre en cours d'année (p. 149). L'enseignant gardera néanmoins à l'esprit : qu'à niveau égal, les difficultés de deux élèves peuvent être très différentes ; que des outils et des situations variés doivent toujours être proposés aux élèves (p. 150). En outre, ce type de groupe se prive des interactions sociales entre des individus de « niveaux » différents (p. 151) ;

- les « **groupes de besoins** » : on place en parallèle une partie de l'emploi du temps de plusieurs classes dans une même discipline. On établit une programmation commune. On construit en commun des épreuves d'évaluation et on analyse les résultats obtenus. On observe quelles sont les difficultés majeures qui apparaissent chez les élèves. Sur l'heure en commun, chaque enseignant propose une répartition de ses élèves en fonction des objectifs non atteints qui posent problème, et se spécialisera dans des apprentissages correspondants aux déficits observés (p. 152-154). Meirieu préfère l'extrême souplesse de cette formule, qui permet de diversifier les critères de répartition des élèves : reprise d'acquisitions antérieures

⁴⁸ Voir aussi Meirieu, P. (non daté). Grille d'analyse d'une séquence d'apprentissage (pp. 1-4). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/grillesequence.pdf>.

propres à la discipline, formation à des capacités méthodologiques, itinéraires diversifiés pour atteindre un même objectif, remédiations utilisant des situations différentes, utilisation de la diversité des personnes pour surmonter des blocages, enrichissement proposé aux élèves ayant atteint l'objectif. Ainsi, le groupe de besoin impose d'esquisser, dans l'opération même du classement, des propositions pédagogiques (p. 153).

Pour terminer, Meirieu propose de mettre en place des **contrats** individuels et diversifiés qui engagent chaque élève, précisent exactement ce que l'on attend de chacun d'entre eux et les soutiens sur lesquels il peut compter. Il s'agit, « *en installant la négociation individuelle du contrat au cœur de l'acte pédagogique, (...) (de) (...) se donne(r) les moyens d'engager une différenciation réfléchie, engageant à la fois, sur un objectif commun, le maître et l'élève* » (p. 156). L'enseignant procède par entretiens individuels. Ils lui permettent de recueillir des éléments constitutifs des termes du contrat⁴⁹ (p. 157, 158).

4.5. Proposition d'une synthèse méthodologique de la différenciation pédagogique

La pratique d'une pédagogie différenciée s'accorde avec **certaines conceptions du métier portées par l'enseignant**⁵⁰ :

- *une ouverture aux évolutions actuelles des savoirs concernant l'enseignement et l'apprentissage*, en particulier aux résultats des travaux de recherche pédagogique et didactique ;
- *la prise de conscience de l'hétérogénéité de ses élèves, de leurs capacités intellectuelles* ;
- *la volonté de leur faire atteindre les objectifs contenus dans les programmes de l'école* ;
- *la mise en place de situations d'apprentissage, de techniques et d'outils pédagogiques* qui permettent de substituer à la logique des contenus et à l'indifférenciation de la pédagogie traditionnelle, la prise en compte des différences des élèves, de leurs logiques propres d'apprentissage.

L'enseignant aura ainsi présent à l'esprit **trois axes de travail** :

- *se donner des instruments d'évaluation suffisamment précis*, dont le type s'accorde avec les objectifs qu'il poursuit (évaluation diagnostique, formative, sommative critériée) ;
- *être attentif aux caractéristiques de ses élèves*, selon les différents points de vue mentionnés précédemment ;
- *mettre en œuvre des démarches pédagogiques et didactiques adaptées*, ce qui suppose qu'il dispose d'un répertoire de situations, de techniques et d'outils appropriés et diversifiés.

Parmi les **variables en jeu permettant la mise en place de séquences d'apprentissage différenciées**, nous pouvons énumérer :

- . *le cadre spatial* : lieu, environnement matériel, organisation de l'espace ;
- . *les situations d'apprentissage* : situation impositive collective, situation individualisée (avec ou sans monitorat, recherche documentaire...), situation interactive créant les conditions d'un conflit socio-cognitif (groupe d'apprentissage), travail par groupe (groupe de niveau-matière, groupe de besoin) ;
- . *les contenus proposés* : accessibles, suffisamment stimulants (manière de présenter, nature des exemples), portant bien sur la notion à acquérir telle qu'elle a été définie dans l'objectif de la séquence, mettant en jeu chez l'élève l'opération mentale recherchée ;
- . *les dimensions du sens d'un apprentissage* (finalisé par l'amont/par l'aval, sens fonctionnel/symbolique, en référence à des pratiques scolaires/extra-scolaires) *et de la motivation des élèves* ;

⁴⁹ Voir à l'**Annexe 8** l'exemple de contrat proposé qui contient les éléments à investiguer.

⁵⁰ Voir également les éléments et principes mentionnés dans la partie 2.

- . *les modes de pensée et les stratégies d'appropriation* : inductive, déductive, créatrice, dialectique, divergente, convergente, analogique ; globale ou synthétique, analytique ;
- . *les différents supports et outils d'apprentissage* : tableau noir, manuel scolaire, ordinateur, fichiers de travail individuel... ; méthodes actives, techniques Freinet... ; aides méthodologiques... ;
- . *les modes de différenciation et leur alternance* : successive (alterner différents outils et situations dans un même cours), simultanée (faire travailler en même temps des élèves qui s'adonnent à des activités diverses adaptées à leurs besoins) ;
- . *l'organisation temporelle* : déroulement de la séquence, alternance des différents temps, régulation en cours d'activité (degré de guidage, par exemple un élève qui n'a pas compris), rythme d'apprentissage (que faire avec les élèves qui ont fini avant les autres ?) ;
- . *les attitudes pédagogiques de l'enseignant* : s'appuyer sur les erreurs des élèves sans stigmatisation ; discuter avec eux pour qu'ils comprennent le sens des aides apportées, les critères de la constitution de certains groupes... ; les amener à reformuler ce qu'ils ont compris, les inviter à réfléchir à leur façon d'apprendre pour qu'ils en prennent conscience ;
- . *l'évaluation des acquis de la séquence pour chaque élève*, afin de préparer la séquence suivante.

4.6. Quelques remarques pour une différenciation réaliste

Face à la complexité de la mise en pratique de la différenciation pédagogique et alors que les élèves sont de plus en plus hétérogènes, l'enseignant pourrait être découragé. Les pratiques de différenciation sont d'ailleurs peu présentes dans les classes ordinaires et Françoise Campanale⁵¹ en donne quelques raisons : « *le poids du vécu, des routines (on a toujours fait comme ça) ; le manque de formation et d'information, la difficulté croissante du métier qui n'incite pas à alourdir davantage son travail de préparation ; des résistances psychologiques, voire idéologiques (cela bouleverse les représentations du rôle de l'enseignant, de l'organisation de la classe...)* ». Elle ajoute qu'une telle pratique « *demande du temps, de l'organisation, d'avoir dépassé les premières difficultés de l'enseignant débutant concernant la planification des séquences, la gestion du groupe-classe. Cela demande aussi de maîtriser les contenus enseignés et des connaissances en didactiques des disciplines* ».

Plaidant pour une différenciation réaliste, Philippe Meirieu (1985) souligne à juste titre que « *nous ne connaissons jamais toutes les variables qui entrent en jeu dans un apprentissage et, a fortiori, nous ne pourrions jamais les maîtriser simultanément* ». « *Il faut donc renoncer à concevoir la différenciation de la pédagogie comme la mise en place mécanique d'un système éducatif où la programmation de différentes variables conduirait à définir avec certitude à chaque instant, la solution unique optimale* » (p. 126), d'autant que parfois, l'élève apprend « *à (notre) insu et par un détour qui lui est propre (...) au moment où l'on s'y attend le moins* » (p. 155). Il semble alors judicieux que l'enseignant commence par s'appuyer sur ce qu'il maîtrise le mieux (p. 127). Pour autant, cette ultime remarque de Louis Legrand (1994) vient souligner l'importance des observations et de l'attitude d'ouverture du professeur à l'égard de l'élève : « *L'observation que le maître peut faire au cours de son enseignement reste le vecteur essentiel de la différenciation (...). Partir de ces observations pour adapter l'action pédagogique à la diversité constatée, telle est la tâche du pédagogue soucieux de différencier rationnellement son enseignement. (...) Différencier la pédagogie de façon rationnelle, c'est en quelque sorte, se faire violence pour prendre en compte la nature de l'élève en contrepoint de sa nature propre et des contenus de savoir fixés par l'institution* » (p. 732, 733).

⁵¹ Op. cit.

5. Conclusion et perspectives : quels obstacles à la différenciation pédagogique pour les enseignants tunisiens ?

À partir de ses travaux de recherche, Mourad Bahloul (non daté) nous éclaire sur les obstacles à la différenciation pédagogique en Tunisie :

« **1 – Une occultation culturelle de l'individu** (...). Depuis sa naissance, le sujet est inséré dans une sphère d'obéissance et dépendance. Il doit se soumettre à une autorité familiale et sociale qui l'oriente, le dirige, et décide pour lui. Cette conduite tend à fondre l'enfant dès sa prime éducation dans le collectif familial et à empêcher la formation chez lui de toute autonomie.

2 – Une occultation pédagogique de l'individu. Sur le plan pédagogique, nous assistons, dans la pratique de quelques enseignants, à une omnipotence de la transmission. Cette pratique ne confère pas à l'individu apprenant le rôle de maître d'œuvre de son apprentissage. Elle ne lui reconnaît pas ses richesses, ses potentialités et ses motivations. L'enseignant agit comme un détenteur de savoir. Pendant que l'enseignant diffuse le savoir, l'apprenant doit écouter et recevoir ce savoir de façon directive ». Un tel constat plaide pour une aide à la mise en place d'une différenciation pédagogique, dans la classe d'abord, s'appuyant sur les représentations des élèves et étudiant les modalités de recueil de celles-ci par les professeurs.

« **3 – Les modèles implicites d'enseignement/apprentissage.** (...) La tradition constructiviste qui met l'accent sur l'autonomie du sujet apprenant et sa dimension active est presque quasi-absente ».

4 – Un sujet apprenant réduit à sa dimension épistémique. À force de s'intéresser aux invariants structurels de l'apprentissage, les pratiques pédagogiques de quelques enseignants présentent le sujet apprenant (...) font abstraction de ses spécificités individuelles ». Ce sont ici les caractéristiques des élèves-sujets qui sont à faire connaître pour qu'elles soient prises en compte dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

« **5 – Une attitude consommatrice des savoirs.** (...) Les apprenants (...) conçoivent le savoir scientifique comme un ensemble de propositions abstraites, symboliques, formelles et dépourvues de toutes significations concrètes et culturelles. (...) Les savoirs scientifiques (sont) enseignés en objets de consommation en les ravalant au rang de simples moyens de réussite dans des carrières personnelles. (Les apprenants) n'accordent pas dans le déroulement de leur leçon de place à l'analyse épistémologique et historique des théories scientifiques ».

« **6 – Traitement des différences en terme linéaire.** Les enseignants tunisiens ont tendance à les traiter les différences en termes linéaires et exclusivement quantitatifs. Tout se passe comme s'il s'agissait seulement de positionner chaque individu apprenant sur une échelle graduée ». C'est vraisemblablement du côté des pratiques d'évaluation qu'un travail pourrait s'engager.

« **7 – Une attribution causale externe de l'échec scolaire.** L'échec scolaire est toujours attribué, par les enseignants, au capital génétique de l'individu apprenant, aux défaillances des milieux socioculturels des élèves, aux infrastructures et à des considérations basement matérielles. La pratique pédagogique est au-delà de tout soupçon. Ce qui empêche toute différenciation : pourquoi s'obstiner didactiquement tant que ça ne relève pas de nous

en tant qu'enseignants ».

8 – Les obstacles institutionnels (...). Les établissements scolaires tunisiens fonctionnent encore suivant une logique d'homogénéité, de standardisation et de cloisonnement bureaucratique. Les emplois du temps des enseignants sont figés à jamais. L'administration construit d'avance, pour une année, un emploi du temps que l'enseignant doit impérativement respecter. (Il n'y a pas de) plages de temps mises à (la) disposition (des enseignants) pour décider des projets communs et aménager des aides personnalisés ». L'auteur souhaite plus de souplesse dans l'organisation du temps et dans les modes de groupements des élèves, dans l'usage des espaces et des ressources en fonction des besoins présumés des sujets apprenants. Il insiste enfin « sur les méfaits de la hiérarchisation (...) (qui) bloque toute possibilité d'entraide et d'échange pédagogique », créant « un sentiment de désenchantement et de perte de motivation » chez les enseignants les plus audacieux.

Mourad Bahloul conclut par cette formule éloquente à laquelle nous adhérons : « Nous ne pouvons pas demander aux enseignants de faire avec leurs élèves ce que nous ne sommes pas capables de faire avec eux ».

6. Bibliographie sélective

- Adam, L., Meirieu, P., Richardet, C., & Serre, F. (1986). *Différencier la pédagogie. Français et Mathématiques au collège*. Lyon : CRDP.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (1996, février-mars). Le paradoxe pédagogique. *Sciences humaines, Hors série 12*, 8-12.
- Bahloul, M. (non daté). Etat de recherche en pédagogie différenciée (pp.1-6). Notes transmises et non publiées. Nous remercions vivement notre collègue, Maître de conférence, Consultant en psychopédagogie et ingénierie de formation à Sfax (Tunisie) pour ce précieux envoi.
- Battut, E., & Bensimon, D. (2006). *Comment différencier la pédagogie*. Paris : Retz.
- Collectif (1989). Différencier la pédagogie. *Cahiers pédagogiques*.
- Collectif (1997, octobre-novembre). Retours sur... La pédagogie différenciée. *Cahiers pédagogiques, Supplément 3*.
- Collectif (2007, juin). Enseigner en classe hétérogène. *Cahiers pédagogiques*, 454.
- Fournier, M. (1996, février-mars). La pédagogie différenciée. *Sciences humaines, Hors série 12*, 25-26.
- Legrand, L. (1994). Pédagogie différenciée. In Champy, P., & Etévé, C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 728-734). Paris : Nathan.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.
- Meirieu, P. (1985). L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre, oui mais ... comment ?* Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? (pp. 1-32). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> (Page consultée le 7 janvier 2008).
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette éducation.
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Lyon : INRP.

Annexes

Annexe 1: Bilan de l'expérimentation de travail individualisé d'Hélène Parkhurst (Plan « Dalton »)

D'après Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? (pp. 1-32). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> (Page consultée le 7 janvier 2008), p. 4-6.

Avantages	Inconvénients
Rationalisation de l'instruction par le découpage minutieux des progressions et la richesse de la documentation.	Fixation excessive sur le programme qui devient le centre du système à la place de l'élève.
Développement du sens de l'organisation des élèves.	Taylorisation du travail et perte du sens des activités scolaires.
Finalisation des activités scolaires (l'élève sait ce que l'on attend de lui et pourquoi il est là).	Développement des attitudes de divination au détriment des attitudes de réflexion
Amélioration des rapports entre enseignants et élèves : les enseignants deviennent de véritables personnes ressources qui aident les élèves dans leur travail.	Manque de contacts oraux entre les élèves et privilège abusif de l'écrit.
Diminution de la perte de temps.	Sélection implicite des élèves adaptés à cette méthode (la différenciation ne porte que sur la gestion du temps).
Adaptation aux rythmes et cursus de chacun.	Danger d'enfermement de chacun dans une « personnalité » considérée comme définitive (les « lents », les « moyens », les « rapides »).

Annexe 2 : Les deux grands courants théoriques de la différenciation

D'après Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? (pp. 1-32). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> (Page consultée le 7 janvier 2008), p. 7-10 ; et pour la *Mise en œuvre pédagogique*, Meirieu, P. (non daté). La gestion de l'hétérogénéité et la différenciation pédagogique dans la classe (grille de travail) (pp. 1-3) *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ARTICLES/gestionhete_peddif.pdf (Page consultée le 7 janvier 2008).

Le diagnostic <i>a priori</i> (ou la gestion technocratique des différences)	L'inventivité régulée (ou la tension « invention/régulation »)
<i>Principes théoriques</i>	
L'information contient en germe la remédiation.	L'information est un indicateur parmi d'autres qui permet simplement de faire des propositions et d'observer leurs effets.
L'éducateur cherche à atteindre une sorte de « nature profonde » du sujet qui lui permet de le classer dans une catégorie pour laquelle il dispose d'un ensemble de solutions.	L'éducateur prend des indices qui lui permettent seulement de statuer sur les besoins du moment et d'avancer une proposition particulière dont on ne sait jamais d'avance comment elle sera accueillie et quels effets elle produira.
L'effet est décidé d'avance et le parcours si balisé que l'on n'agit qu'à coup sûr.	L'effet est possible, parfois probable, mais comporte toujours une part d'aléatoire liée au caractère inévitablement partiel et provisoire des informations recueillies.
Le développement du sujet est déjà inscrit dans une logique inéluctable.	Le développement du sujet est ouvert et l'intervention du moment se sait un palier qui devra être dépassé, voire subverti.
<i>Intentions pédagogiques</i>	
L'École est une institution permettant de donner à chacun la place correspondant à ses « aptitudes naturelles ou sociales ».	L'École se refuse de dicter l'avenir de l'élève à partir de la considération de son présent.
<i>Mise en œuvre pédagogique</i>	
L'enseignant a une connaissance exacte des besoins de chacun, au risque d'un enfermement dans sa « nature » supposée.	L'enseignant prend des indices sur les caractéristiques saillantes des élèves.
L'enseignement est strictement individualisé, au risque d'être atomisé.	L'enseignement comprend des situations différenciées puisées dans la « mémoire pédagogique » de l'enseignant ou élaborées pour l'occasion.
La mise en œuvre est techniquement très difficile.	L'enseignement observe ce qui fonctionne et régule son action en temps réel. Il ajustera progressivement les situations ultérieures.
Ce sont la programmation et l'outillage didactiques (supposés sans faille) qui prévalent.	La réflexion métacognitive des élèves est facilitée.
<i>Pédagogues de référence</i>	
Édouard Claparède (1921). <i>L'école sur mesure</i> . Description des types généraux d'esprits et proposition d'organisation des classes en fonction de typologies préalables.	Henri Bouchet (1933). <i>L'individualisation de l'enseignement</i> . Récusation de toute « pédagogie <i>a priori</i> » et de toute tentative pour organiser les apprentissages en fonction des « lois de l'individualité ».
Adolphe Ferrière (1941). <i>Vers une classification astrologique des types psychologiques</i> . L'école comme projection de typologies caractérologiques : « <i>the right man at the right place</i> ».	Maurice Debesse (1947). <i>Types et groupes de caractères</i> . Les classifications sont des outils « pour éviter l'éparpillement du travail » qui doivent être sans cesse révisées.

Annexe 3 : Qu'appelle-t-on pédagogie différenciée ? Quelques définitions

. Une définition générique : « *La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants* » (Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF).

. Deux définitions descriptives : « *La pratique de la **différenciation pédagogique** consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. (...) Remarque importante : il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes* » (Laurent, S. (2001). *Pédagogie différenciée*. Site de l'IUFM d'Aix-Marseille. [En ligne]. <http://recherche.aix26-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/laurent2/index.html> (page consultée le 24 octobre 2008)).

« *Elle est une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs* » (Raymond, H. (1989). Du « soutien » à la différenciation. *Cahiers Pédagogiques*, « Différencier la pédagogie », p. 47).

. Une définition qui insiste sur le dilemme entre activité collective et apprentissages individuels⁵², où la pédagogie différenciée est bien plus une dynamique qu'une méthode : « *Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la "pédagogie différenciée" comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement... celui où s'insinue la personne dans le système...* » (Meirieu, P. (1989). Introduction. *Cahiers Pédagogiques*, « Différencier la pédagogie »).

. Une définition qui met l'accent sur la variété des actions proposées par l'enseignant : « *Pour les formateurs qui prônent ces pratiques, différencier n'est pas répéter d'une autre manière, mais varier le plus possible leurs actions, pour que chacun puisse rencontrer, à un moment ou l'autre de son cursus, des situations dans lesquelles il puisse réussir* » (Fournier, M. (1996, février-mars). *La pédagogie différenciée*. *Sciences humaines, Hors série 12*, p. 26).

⁵² Meirieu rendra hommage à Freinet en considérant que son apport décisif a consisté à « articuler un souci permanent de finalisation des apprentissages dans des activités collectives (« motiver », « donner du sens ») avec la volonté de faire progresser chacun et de garantir ses acquisitions ». Meirieu, P. (2001). *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Mouans-Sartoux : PEMF, p. 14.

Annexe 4 : Les styles cognitifs en psychologie différentielleAstolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF, p. 188.

<p>AUDITIFS</p> <p>Tendance à restituer le savoir en reconstituant sa dynamique, en s'en racontant le déroulement.</p> <p>Mémorisation utilisant la chronologie, les enchaînements entre les éléments.</p>	<p>(1) VISUELS</p> <p>Tendance à restituer le savoir en reconstruisant des images, en s'en figurant les éléments.</p> <p>Mémorisation utilisant les relations spatiales entre des éléments visuels.</p>
<p>DÉPENDANTS DU CHAMP</p> <p>Tendance à faire confiance aux informations d'origine externe, environnementale.</p> <p>Importance du contexte social et affectif de l'apprentissage.</p> <p>Tendance à restituer les données telles qu'elles ont été proposées.</p> <p>Besoins de buts externes.</p>	<p>(2) INDÉPENDANTS DU CHAMP</p> <p>Tendance à faire confiance aux repères personnels, d'origine interne.</p> <p>Apprentissage « impersonnel », peu lié au contexte social et affectif.</p> <p>Tendance à restructurer personnellement les données.</p> <p>Auto-définition des buts.</p>
<p>RÉFLEXIVITÉ</p> <p>Tendance à différer la réponse pour s'assurer au mieux d'une solution exacte.</p> <p>Indécision préférée au risque d'erreur.</p>	<p>(3) IMPULSIVITÉ</p> <p>Tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs.</p> <p>Intolérance à l'incertitude.</p>
<p>CENTRATION</p> <p>Tendance à se centrer sur une seule chose à la fois, et à clarifier complètement un point avant de passer au suivant.</p> <p>Travail à dominante intensive.</p>	<p>(4) BALAYAGE</p> <p>Tendance à considérer plusieurs choses simultanément, en n'examinant chacune que partiellement, quitte à y revenir ultérieurement.</p> <p>Travail à dominante extensive.</p>
<p>ACCENTUATION</p> <p>Tendance à rechercher les différences, les oppositions, les contradictions, quitte à en accentuer le caractère.</p> <p>Insistance sur l'écart avec le déjà connu.</p> <p>Plaisir à la nouveauté.</p>	<p>(5) ÉGALISATION</p> <p>Tendance à rechercher des régularités, des éléments connus, des habitudes de pensée, quitte à ne pas apercevoir les détails originaux.</p> <p>Tendance à ramener le nouveau au connu, notamment par l'analogie.</p> <p>Plaisir à la prévisibilité.</p>
<p>PRODUCTION</p> <p>Tendance à s'approprier le savoir par une attitude engagée.</p> <p>Apprentissage par l'action.</p> <p>Comportement d'émission.</p> <p>Primat des sorties (output).</p>	<p>(6) CONSOMMATION</p> <p>Tendance à s'approprier le savoir par une attitude neutre, réservée.</p> <p>Apprentissage par l'observation.</p> <p>Comportement de réception.</p> <p>Primat des entrées (input).</p>

1. D'après Antoine de La Garanderie.
2. D'après Herman Witkin et Michel Huteau.
3. D'après Jérôme Kagan.
4. D'après Jérôme Bruner.
5. D'après David Ausubel.
6. D'après Jean-Louis Gouzien.

Annexe 5 : Principes et règles de fonctionnement du groupe d'apprentissage intellectuel

D'après Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? – 2*. Lyon : Chronique sociale ; et Barlow, M. (2004). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Bordas.

Selon Philippe Meirieu, le projet d'une pédagogie digne de ce nom (c'est-à-dire soucieuse d'apprentissages, notamment intellectuels), doit inverser le fonctionnement « naturel » des groupes dans le monde du travail et celui des loisirs, en instaurant **une dynamique** qui ne soit **centrée** ni sur la tâche ni sur le vécu affectif du groupe, mais **sur le développement cognitif de chacun de ses membres**. Le groupe d'apprentissage n'a de raison d'être que s'il est pour chaque participant un lieu et un moyen de faire des acquisitions intellectuelles.

De cet objectif découlent deux **principes de méthode** :

1. **Le travail en groupe ne se justifie que si la tâche a un niveau de complexité telle qu'elle ne pourrait être accomplie par des individus.**
2. **L'intérêt du travail en groupe dans la construction de l'intelligence est de permettre la confrontation avec autrui, la divergence des points de vue**, ce qu'à la suite de Piaget, on nomme le **conflit socio-cognitif**.

Philippe Meirieu en tire **trois règles de fonctionnement** :

1. On doit instaurer dans le groupe d'apprentissage un « **réseau de communication homogène, dans lequel chaque participant est tenu d'échanger avec tous les autres** » (p. 14).

La mise en pratique de ce principe suppose qu'on donne des consignes de méthode assez précises aux élèves. (...) On les invitera vivement à pratiquer des « tours de table » (pour ritualiser le recueil des avis de chacun), à prendre les décisions autant que possible à l'unanimité, à la suite d'une concertation et non d'un vote, etc.

2. « **Les matériaux de travail, informations, éléments ou données nécessaires à l'élaboration du projet doivent être distribués de manière à ce que sa réalisation requière en elle-même la participation de chacun** » (p. 15). Autrement dit : pour que la circulation de la parole soit optimale entre les membres du groupe d'apprentissage, chacun d'eux doit avoir en main un élément du puzzle. C'est à cette condition qu'il sera impliqué dans le travail commun, et que, paradoxalement, il en tirera individuellement le plus grand bénéfice.

3. « **Le groupe doit avoir un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune, de telle façon que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre** » (*ibid*). Le travail devra donc être conçu de telle façon qu'il amène *chacun* à mettre en œuvre progressivement les capacités visées. Le professeur doit donc raisonner ici, non en termes de « contenu » et de programme, mais d'**aptitudes à faire acquérir** (...) : « l'élève sera capable de... et ce qui me prouvera qu'il y est réellement parvenu, c'est que... ».

Annexe 6 : Quatre types de groupes d'apprentissage correspondant à quatre opérations mentales

D'après Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? – 2*. Lyon : Chronique sociale ; et Barlow, M. (2004). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Bordas.

1. Le groupe d'apprentissage à la pensée déductive

La déduction est, au sens large, l'opération « selon laquelle on conclut rigoureusement d'une ou de plusieurs propositions prises pour prémisses à une proposition qui en est la conclusion nécessaire »⁵³.

« La confrontation extérieure (...) joue le rôle de régulateur et permet les ajustements que la réflexion solitaire du sujet n'aurait pas toujours autorisés ». Dès lors, on comprend pourquoi Meirieu nomme le groupe d'apprentissage à la pensée déductive, **groupe d'évaluation réflexive**. Son objectif est de « permettre au sujet de prendre en considération divers points de vue sur ses propos et ses actes » – et non pas seulement sur la façon dont il a conduit une démonstration – « pour pouvoir les modifier en conséquence »⁵⁴. Une telle « évaluation réflexive » peut être utilisée chaque fois qu'il semble possible et utile d'argumenter ce qu'on a choisi de faire ou de penser.

Evaluation du groupe d'apprentissage à la pensée déductive : « évaluer l'activité intellectuelle de décentration par le comportement du sujet différant son jugement, suspendant l'exécution définitive d'une tâche pour prendre en compte des informations nouvelles, des perspectives critiques et améliorer ainsi sa performance »⁵⁵.

2. Le groupe d'apprentissage à la pensée inductive

L'induction – à l'inverse de la déduction – consiste à élaborer une idée générale ou un principe à partir de données particulières. Par exemple, en matière scientifique, l'apparition répétée d'un phénomène amène à induire une loi universelle. Elle consiste à élaborer des *règles* et des *principes* qui permettent de rendre compte des phénomènes et d'agir sur eux.

Le groupe d'apprentissage à la pensée inductive peut prendre **trois formes** : le classement à partir d'une caractéristique commune, l'ordonnement à partir d'une relation commune, l'abstraction d'une loi ou d'un concept⁵⁶.

Les **principes de méthode** qui gouvernent le groupe d'apprentissage à la pensée inductive sont évidemment analogues à ceux (...) déjà évoqués :

1. On répartit entre les élèves « les matériaux du travail, de telle sorte que chacun d'eux comporte une application de la loi ou une incarnation du concept »⁵⁷.
2. Le projet du groupe est conçu de telle manière qu'il impose à tous d'accéder à l'abstraction (par exemple, après concertation, l'équipe devra formuler en une phrase la « morale » de toutes les petites histoires racontées par chacun ; elle devra donner un nom générique à tous ces objets dont on aura étudié la fonction ou énoncer la loi qui régit tous les phénomènes étudiés, etc.).

⁵³ Ibid, p. 36.

⁵⁴ p. 43.

⁵⁵ p. 42.

⁵⁶ p. 45.

⁵⁷ p. 49.

Les **règles de fonctionnement** du groupe en découlent :

1. On prévoira un **temps de travail individuel** pour que chacun puisse analyser le morceau de puzzle qui lui a été remis.
2. « Dans un deuxième temps, on peut engager véritablement l'apprentissage visé et celui-ci sera facilité par le fait que le projet proposé au groupe impose la confrontation des apports et sollicite chacun pour qu'il dépasse l'exemple qu'il vient d'étudier »⁵⁸.

Exemples de consignes de travail : « je vous demande d'écouter ce que chacun a à dire de l'exemple qui lui a été confié ; ensuite vous ferez un tour de table systématique des hypothèses des uns et des autres pour faire apparaître le « général » à partir du « particulier » ; vous prendrez les décisions à l'unanimité, etc. » (cela pour assurer l'homogénéité du réseau de communication, la prise en compte des opinions de chacun et l'échange des rôles : rapporteur d'éléments particuliers, découvreur de général, etc.).

Evaluation du groupe d'apprentissage à la pensée inductive : « repérer une caractéristique commune à plusieurs éléments, mettre en ordre des éléments à partir des relations fonctionnelles qu'ils entretiennent, appliquer une loi ou un concept »⁵⁹.

3. Le groupe d'apprentissage à la pensée dialectique

La **pensée dialectique** est « le processus par lequel l'individu met en relation des concepts »⁶⁰. Pour l'apprentissage de cette faculté, le **conflit socio-cognitif** s'avère particulièrement fécond : il est plus facile à plusieurs de faire dialoguer les idées entre elles, de les entrechoquer, de les opposer et d'analyser la nature de tous ces rebonds. En fait, la pensée dialectique « fonctionne » à plein chaque fois – et c'est monnaie courante – que le professeur veut faire découvrir aux élèves l'opposition de deux notions, deux procédures, etc. et ce qui peut en rendre raison.

. **L'objectif** d'un tel groupe est de permettre à chacun de ses membres de *percevoir les relations* qu'entretiennent différentes idées et d'*analyser* la nature de ces relations (autrement dit, de construire un *système* d'explication générale qui en rende compte).

. **Méthode et moyens** : comme toujours, le groupe élabore son activité grâce à l'apport diversifié de chaque participant. Tour à tour, chacun présente à ses camarades un élément qui illustre ou met en jeu une des idées affrontées. C'est en dialoguant à partir de ces apports qu'on fait apparaître la nature exacte de ces idées et leurs relations.

. **Mode de fonctionnement** : bien entendu, les rôles sont permutés de temps à autre. Un élève ne défend pas toujours la même idée : sinon, il ne percevrait pas le rapport de celle-ci aux autres.

. **Evaluation** : comme dans les autres groupes d'apprentissage, on invitera les élèves à *appliquer* le système de relations et d'oppositions qu'ils ont produit sur d'autres exemples.

Evaluation du groupe d'apprentissage à la pensée dialectique : « mettre en œuvre un système de propositions induites à travers d'autres matériaux que ceux ayant servi à leur élaboration »⁶¹.

⁵⁸ p. 50.

⁵⁹ p. 53.

⁶⁰ p. 54.

⁶¹ p. 60.

4. Le groupe d'apprentissage à la pensée créative

« Les apprentissages que nous avons envisagés au cours de nos deux derniers types de mise en groupe (...) étaient organisés de manière à permettre au sujet d'accéder à des connaissances précisément définies par le maître »⁶². Celui-ci sait d'avance ce que produira l'élève : induction et dialectique ressortissent à ce qu'on appelle la **pensée convergente**, celle qui affronte des problèmes qui ont une solution et une seule. Au contraire, il est des exercices scolaires dans lesquels la solution que trouvera l'élève n'est pas prévue ni même prévisible et – au contraire des précédentes – plus elle sera surprenante et inattendue, plus le professeur sera content. Tel est le cas de tous les exercices qui font appel à la **créativité** (...) (**pensée divergente**).

« Ce qui caractérise (...) **la divergence**, (...) c'est la mise en relation d'éléments appartenant à des systèmes différents et dont l'association produit une construction nouvelle, porteuse d'une signification qui n'était pas contenue dans les systèmes antérieurs »⁶³.

L'aide que le groupe peut apporter à chacun pour développer sa créativité, c'est de constituer un kaléidoscope qui multiplie les points de vue.

. **L'objectif** d'un tel groupe est donc d'aider chacun à se dégager de ses habitudes mentales et à opérer des agencements inattendus, ce qui rend possible ensuite l'élaboration d'idées, d'objets, de méthodes, etc. inédits.

. **La méthode et le mode de fonctionnement** sont analogues à ceux des autres groupes d'apprentissage intellectuel : l'équipe travaille à partir de matériaux apportés par chacun, puis elle s'efforce de réaliser un **projet** qui les intègre tous dans un ensemble cohérent. La nature de ce dernier varie évidemment selon le contexte : ce peut être une théorie, une œuvre artistique, un projet d'action, etc.

Evaluation du groupe d'apprentissage à la pensée créative : « fluidité (nombre de réponses à une question donnée), flexibilité (nombre de catégories dans lesquelles on peut classer ces réponses), originalité (éloignement de ces réponses par rapport aux habitudes et schémas antérieurs) »⁶⁴.

Un exemple, le brain-storming

Il s'agit (...), au sujet d'un thème donné, d'inviter les participants à exprimer spontanément toutes les images qui leur viennent à l'esprit afin de libérer leurs fantasmes inconscients et de susciter, par le libre jeu des associations d'idées, des rapprochements susceptibles de renouveler la vision de la notion considérée.

Les consignes peuvent être les suivantes :

- « Dites tout ce qui vous vient à l'esprit à propos du thème.
- Tout mot, toute image, toute pensée mérite d'être dit, même si ça paraît farfelu, si cela a déjà été dit ou ne semble avoir aucun rapport avec le thème.
- Ne portez pas de jugement sur les mots émis par les autres participants.
- Tout ce qui est dit est noté par un secrétaire (au tableau, sur une feuille...).
- Tout mot, une fois noté, n' « appartient plus à son auteur », mais devient « propriété du groupe » ».

Une fois que le groupe a achevé sa « production », il faut en faire **l'exploitation**. Celle-ci est évidemment fonction des objectifs que l'on poursuit.

⁶² p. 61.

⁶³ p. 62.

⁶⁴ p. 71.

Annexe 7 : Deux tableaux dont l'unique objet est de nourrir l'inventivité didactique des enseignants

D'après Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? (pp. 1-32). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> (Page consultée le 7 janvier 2008) ; et Meirieu, P. (non daté). Master 1 de sciences de l'éducation. Apprentissages et didactiques des disciplines scolaires (pp. 1-19). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/COURS/M1/M1-DOC07.pdf> (Page consultée le 7 janvier 2008)

Tableau n°1 : Variations méthodologiques possibles autour d'un objectif-noyau

Il s'agit d'un inventaire de ce que l'on peut faire varier dans la présentation d'une notion (que nous nommons ici « objectif-noyau ») et cela dans des domaines aussi différents que le cadre de présentation, la structure des dispositifs, les outils utilisés, les situations sociales, etc. Bien évidemment, la lecture d'un tel tableau peut laisser perplexe et même condamner à l'immobilisme certains enseignants qui verront là infiniment plus de choses qu'ils ne peuvent en mettre en œuvre.

<i>Objectifs-noyaux communs et variation des notions et exemples utilisés (changement de cadre)</i>	<i>Objectifs noyaux communs et variation des structures des dispositifs didactiques</i>	<i>Objectifs noyaux communs et variation des outils d'apprentissage</i>	<i>Objectifs noyaux communs et variation des situations sociales d'apprentissage</i>	<i>Objectifs noyaux communs et variation des dimensions du sens de l'apprentissage</i>	<i>Objectifs noyaux communs et variation de la gestion du temps de l'apprentissage</i>	<i>Méthodologies de suivi individualisé du travail et de la progression</i>
modification des exemples utilisés	dispositif inductif (approche à partir d'une série d'exemples)	écrit	travail individuel à fort degré de guidage	anticipation évaluative	temps massé	contrat personnel
variation des notions mobilisées	dispositif déductif (approche à partir d'une règle, loi, théorie)	oral	projet individuel à faible degré de guidage	pédagogie du projet et objectif-obstacle	temps segmenté	unités capitalisables
agrandissement ou Rétrécissement du cadre	dispositif expérimental (approche à partir d'une observation, mise à l'épreuve d'une hypothèse)	image	projet collectif à fort degré de guidage	situation problème	planification programmation vérification	plan de travail
décontextualisation		technologies de la communication	projet collectif à faible degré de guidage	alternance	anticipation globalisation rétroaction	entretiens individuels
			exposé magistral	enjeux personnels		monitorat entre élèves

Tableau n°2 : Grille d'exploration pour une différenciation de la pédagogie

C'est pourquoi le deuxième tableau se présente comme une grille de prospection pouvant être utilisée de manière individuelle ou collective. **Il s'agit d'un outil qui permet de pointer, dans une situation donnée, ce que l'on est capable de faire varier et ce dont la variation pourra bénéficier aux élèves. Il suffira d'identifier, sur cette grille, deux cases que l'on peut remplir et occuper pour que déjà de la différenciation pédagogique s'installe dans la classe** et que chacun puisse progressivement se découvrir de nouveaux horizons, accéder à de nouvelles méthodes jusque-là insoupçonnées, entrevoir de nouveaux pans de savoirs à explorer.

	<i>Objectifs- noyaux communs et variation des notions et exemples utilisés</i>	<i>Objectifs- noyaux communs et variation des Structures, des dispositifs didactiques</i>	<i>Objectifs- noyaux communs et variation des outils d'ap- prentissage</i>	<i>Objectifs- noyaux communs et variation des situations sociales d'ap- prentissage</i>	<i>Objectifs- noyaux communs et variation des dimensions du sens de l'apprentis- sage</i>	<i>Objectifs- noyaux communs et variation de la gestion du temps de l'apprentis- sage</i>
différenciation successive dans la classe						
travail individualisé						
monitorat entre élèves						
groupes d'apprentissage						
mise en réseau des ressources						
groupes de besoin entre plusieurs classes						
utilisation des ressources offertes par l'environnement						

Annexe 8 : Un exemple de contrat

Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée.*
Paris : ESF, p. 158.

CONTRAT

date :

NOM DE L'ELEVE :	NOM DE L'EDUCATEUR avec lequel est passé le contrat :
------------------	---

DIFFUSION DU CONTRAT :	ECHEANCE DU CONTRAT :
------------------------	-----------------------

Compte tenu des éléments suivants :	POINTS D'APPUI	
* réussites antérieures	* besoins	* centres d'intérêts

ENGAGEMENTS
Il est convenu qu'au terme du contrat, les objectifs suivants seront atteints :

MOYENS MIS EN ŒUVRE PAR L'ELEVE	MOYENS MIS EN ŒUVRE PAR L'EDUCATEUR
---------------------------------	-------------------------------------

EVALUATION
L'exécution du contrat sera évaluée par :
En cas de non-exécution du contrat, il est prévu le dispositif suivant :

L'élève :

L'éducateur :

Lu et approuvé

Lu et approuvé