

CAHIERS PEDAGOGIQUES

www.cahiers-pedagogiques.com

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société



Différencier sa pédagogie



Des idées et des pratiques



SOMMAIRE

- 4** Une invitation au pluralisme
JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

1. UNE NOTION AMBIGUË

- 6** Retour, trente ans après
PHILIPPE MEIRIEU

- 14** Un pragmatisme exigeant
FRANÇOISE CLERC

- 16** Un principe de réalité
PHILIPPE PERRENOUD

- 18** Les pièges de la différenciation
JEAN-YVES ROCHEX

- 21** Renforce-t-elle l'exclusion ?
JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

- 23** Une injonction paradoxale ?
SYLVIE JOUAN

- 25** Les apports de Jean-Pierre Astolfi

- 26** Chercheurs et acteurs de terrain avancent ensemble
JEAN-FRANÇOIS CHESNÉ, MARIE TOULLEC-THÉRY

2. PRATIQUES DANS LA CLASSE

- 29** Moins de quoi, plus de quoi ?
CORINNE BRISBART

- 32** La différenciation n'est pas une pédagogie au rabais
VINCENT GUÉDÉ, ANNE HIRRIBAREN

- 34** Relever le défi d'équité avec le plan de travail
SYLVAIN CONNAC

- 37** Différencier jusqu'à... l'évaluation ?
NICOLAS LACOSTE

- 39** Que chacun soit évalué à sa juste mesure
PATRICE BRIDE

- 41** Des élèves professeurs ?
YACINE FLETCHER

- 43** La complexité pour tous et pour chacun
CÉLINE WALKOWIAK, FRANCIS BLANQUART

- 45** La quadrature du cercle
FERNAND OURY

- 46** Différencier pour inclure : l'exemple de l'EPS
JEAN-PIERRE GAREL

- 48** Optimiser les exigences des apprentissages : oui, mais comment ?

ANDRÉ TRICOT, CHERCHEUR, UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

3. D'AUTRES ORGANISATIONS, D'AUTRES GROUPEMENTS.

- 51** L'aide personnalisée a-t-elle tué la pédagogie différenciée ?

ÉRIC SAILLOT

- 53** Enseigner en souplesse

KARINE LERAT, YASMINE VASSEUR, VICTORIA VERBRÈGUE, GUILLAUME CARON

- 55** Gagner du temps et personnaliser grâce au numérique

FABRICE BATTAIS, FRANÇOISE DESCHAMPS, NATHALIE DOMBIS, LUCIE GUILLON,
NICOLE GARCIN, GUYLAINE GIANNAS, DELPHINE CHAUVEAU

- 57** Loin des yeux, près du cœur

CATHERINE MENDONÇA DIAS

- 59** Les avantages du travail en ilots

LAURE ETEVEZ

- 61** Objections et réponses

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

- 63** La différenciation au temps du confinement

DES ADHÉRENTS DU CRAP



Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21

www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com



Avant-propos

Une invitation au pluralisme

Jean-Michel Zakhartchouk, professeur honoraire

Il en est qui voudraient *laisser les différences au vestiaire* en arrivant à l'école... Mais nous savons bien que c'est impossible. S'intéresser aux différences, s'interroger sur les façons de les traiter est indispensable si l'on veut que la pédagogie ne soit pas « *différenciatrice* », au mieux reproductrice des inégalités sociales et culturelles, ou pire, les renforçant.

Alors comment faire ?

Nous avons, dans une première partie, sélectionné des textes d'auteurs connus pour leur engagement dans cette pédagogie qui cherche à prendre en compte les différences, sans oublier de les « *prendre en contre* » pour éviter de creuser les écarts, dans un cruel jeu de dupes. Comment conjuguer la reconnaissance des élèves- sujets dans leur singularité (y compris sur le plan cognitif, avec tous les débats récurrents sur ce que signifient « *les styles d'apprentissage* » voire les « *intelligences multiples* »), et la nécessité d'une « *culture commune* », d'un socle commun, ensemble de savoirs et de compétences indispensables qui donne une direction à notre école ? À cet égard, l'important texte inédit de Philippe Meirieu nous offre une synthèse éclairante de trente années de réflexion et de pratiques.

Finalement, la question est bien de savoir pourquoi on différencie, dans quel but, l'objectif étant de contribuer à une école à la fois plus juste et plus efficace. Plus juste car, prenant en compte le réel, elle permet de le dépasser, de ne pas se résigner aux inégalités de destin. Plus efficace, car il ne sert à rien de mettre certains élèves face à des tâches impossibles, sinon pour se conforter dans l'idée qu'après tout, ce qui compte c'est qu'on ait bien « *enseigné* », alors que seul importe de savoir si les élèves « *ont appris* ».

Dans la seconde partie, il s'agit de « payer le prix du détail » et d'aller voir dans le concret les pratiques

de classe. Les questions soulevées auparavant s'y retrouvent, mettant au jour des controverses toujours d'actualité, d'une contribution à l'autre. Pour que les élèves en difficulté mettent le pied à l'étrier, faut-il parfois *simplifier* la consigne ou le support ? Ou mieux analyser la source des échecs, qui n'est pas toujours un *manque*, mais peut se trouver dans les malentendus à l'égard des attendus scolaires ? Plusieurs contributions signalent ainsi des risques de dérive dans les efforts d'« adaptation » aux élèves. Mais nous nous tiendrons éloignés de la rhétorique conservatrice qui, comme l'a bien montré Albert Hirschman¹, aime tant pointer les effets pervers pour s'éviter tout effort d'innovation.

La question est bien de savoir pourquoi on différencie, dans quel but.

Ainsi, entre démarches engagées et nécessaire recul critique, entre « *différenciation successive* » (des manières de faire variées d'un cours à l'autre, ou à l'intérieur d'un cours) et « *différenciation simultanée* » (tout le monde ne fait pas la même chose en même temps), tous les niveaux et toutes les disciplines sont concernés. On peut s'inspirer par exemple de l'EPS qui, contrainte de tenir compte des différences physiques entre élèves, a du coup une réflexion riche à mettre au pot commun, en particulier sur le terrain toujours complexe de l'évaluation.

Une troisième partie s'efforce de répondre autrement que de façon binaire à la question « *la différenciation doit-elle se faire exclusivement dans la classe ?* ». Ce qu'on appelle parfois l'« *externalisation* », est-ce un mal à dénoncer, comme certains l'affirment, ou un

1 Albert Hirschman, *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*, Fayard, 1991.

ensemble d'autres façons de pratiquer la différenciation ? Tout dépend si on en fait un levier ou un alibi pour ne pas prendre en compte les différences dans la classe. Quand un petit groupe d'élèves anticipe sur les difficultés et prend en quelque sorte de l'avance pour mieux suivre et s'impliquer ensuite en classe, est-on dans le cadre d'un renforcement des inégalités ? De la même façon, créer des moments où les élèves sont regroupés par niveaux de compétences, est-ce une pratique condamnable lorsqu'on sait que les pionniers de la différenciation autour de Louis Legrand avaient bien prôné les « *groupes de niveau* », à condition qu'ils soient ponctuels, non figés, et qu'un réel travail d'équipe garantisse qu'on évite de creuser les écarts ? Sans doute faut-il introduire là l'idée de « niveau d'exigence » et encore une fois de socle commun comme garde-fou indispensable.

La différenciation pédagogique n'est pas une « *méthode* » pour les plus en difficulté, elle est une invitation au pluralisme, qui tente d'allier pragmatisme et prise en compte des recherches (en sociologie, en psychologie, en sciences cognitives), comme le rappelle ici un article issu de la conférence de consensus du Cnesco (Conseil national d'évaluation du système scolaire).

Nous avons ajouté à cet ensemble un texte d'actualité : comment différencier et ne pas trop accroître les inégalités lorsqu'il n'y a plus d'école ? C'est bien sûr en relation avec l'exceptionnelle situation de confinement que nous continuons à vivre, et dont nous inventons les suites, à l'heure où sont écrites ces lignes.

La différenciation pédagogique bien comprise reste une idée neuve. ■

Précisions

Ce hors série comprend une majorité de textes d'archives autour de cette notion de « pédagogie différenciée » que les *CahiersPédagogiques* ont utilisée dans les années 80-90 pour nommer plusieurs dossiers, puis un numéro spécial qui a connu plusieurs éditions, vite épuisées. Nous ne méconnaissons pas pour autant toutes les ambiguïtés de la notion et les risques de mettre en avant ce qui serait une « méthode » ou une « bonne pratique ». Les textes qui suivent sont pour leur grande majorité des reprises d'articles parus dans la revue depuis 1986, dans leur intégralité le plus souvent, avec parfois des coupes (signalées) et quelques légères corrections (références par exemple). Pour chaque auteur, il est indiqué la position professionnelle qu'il avait à l'époque de son écrit et qui peut être, bien sûr, différente de celle d'aujourd'hui.



1. Une notion ambiguë

Retour, trente ans après

Philippe Meirieu, professeur honoraire en sciences de l'éducation

L'intérêt pour l'idée de « pédagogie différenciée » est bien plus ancien qu'on ne le croit souvent. Mais elle prend toute sa force comme « principe heuristique » à la fin du XX^e siècle. Un panorama historique essentiel, qui ouvre sur des questions de pleine actualité pour notre école.

Louis Legrand n'a créé le syntagme « pédagogie différenciée » qu'en 1974^[1]. Mais, si l'on excepte le préceptorat (sans doute au moins aussi ancien que les premiers regroupements en « classes »), on peut dire que la différenciation pédagogique est une préoccupation qui a traversé tout le XX^e siècle : dès 1907, en effet, Helen Parkhurst, aux États-Unis, pose les bases de ce qui deviendra le plan Dalton, et qui est, sans aucun doute, la première entreprise systématique de pédagogie différenciée. En 1921, Édouard Claparède publie *L'école sur mesure* où il écrit : « Lorsqu'un tailleur fait un vêtement, il l'ajuste à la taille de son client et, si celui-ci est gros ou petit, il ne lui impose pas un costume trop étroit sous prétexte que c'est la largeur correspondant dans la règle à sa hauteur. Au contraire, l'école habille, chausse, coiffe tous les esprits de la même façon. Elle n'a que du "tout fait" et ses rayons ne contiennent pas le moindre choix. Pourquoi n'a-t-on pas pour l'esprit les égards dont on entoure le corps, la tête, les pieds ? » En 1933, Henri Bouchet publie *L'individualisation de l'enseignement*, qui connaîtra

quatorze éditions successives. Certes, on peut considérer que cet engouement ne modifie pas en profondeur la « forme scolaire » de la « classe homogène », mais, si l'on regarde de plus près les instructions officielles à partir de 1945, on observe néanmoins qu'elles promeuvent systématiquement ce qu'on pourrait appeler, au risque d'un anachronisme, la distribution différenciée d'exercices en fonction du niveau des élèves

« Pourquoi n'a-t-on pas pour l'esprit les égards dont on entoure le corps, la tête, les pieds ? »

dans chaque discipline. La consigne n'est, certes pas, appliquée partout, mais elle est loin d'être insignifiante et n'a pas vraiment perdu son actualité !

C'est cependant la mise en place du « collège unique » en 1975 (réforme Haby) qui a déclenché un mouvement fort en faveur de la pédagogie différenciée. Cette réforme met fin à la ventilation des élèves à la sortie de l'école primaire entre divers types d'établissements et supprime, au sein des collèges, la séparation qui existait entre les 6^{es} et 5^{es} de type 1 (qui scolarisaient les meilleurs élèves avec un enseignant par discipline),

1 http://meirieu.com/PATRIMOINE/Louis_Legrand_Ph_Meirieu.pdf.

de type 2 (où se trouvaient les élèves moyens avec deux à trois enseignants) et de type 3 (qui regroupaient les élèves en difficulté avec un seul enseignant sur le modèle du primaire). Pour éviter les effets de ségrégation, tous les élèves se trouvent donc scolarisés dans les mêmes classes, sur le modèle du type 1. Comme l'analyse fort bien Antoine Prost, la fusion s'opère en se calant sur le modèle qui apparaît le plus prestigieux, selon un raisonnement implicite, quoique particulièrement contestable : « *Si c'est là que sont les meilleurs élèves et qu'enseignent les professeurs les plus diplômés, c'est là qu'il y a les meilleures pratiques.* »

Mais René Haby impose, pour compenser les effets pervers de cette mesure, l'organisation d'heures de soutien ou d'approfondissement : chaque semaine, dans trois disciplines (français, mathématiques et langue vivante), les élèves doivent être répartis, pour une heure, entre « *soutien* » et « *approfondissement* ». Cela impose, tout à la fois, un suivi rigoureux de chaque élève (dans l'idéal, il fallait, chaque semaine, pouvoir décider s'il avait plutôt besoin de soutien ou d'approfondissement) et une différenciation de fait des méthodes pédagogiques pour ces heures spécifiques.

UNE CONJONCTURE POSITIVE

Or, cette organisation du temps scolaire, censée garantir la démocratisation, ne fonctionnera jamais vraiment. Très vite, la majorité des enseignants prendra les élèves en classe complète pour « *avancer dans le programme* ». Les enseignants qui tenteront de jouer le jeu se retrouveront, eux, face à des difficultés organisationnelles mais aussi pédagogiques importantes. Je mène moi-même, en 1977, une recherche sur ce dispositif (dont les résultats seront publiés en 1998 dans les *Cahiers Binet-Simon*) qui montre que les heures dites de « *soutien* » ne peuvent guère fonctionner, car elles regroupent des élèves dont les difficultés sont de nature très différente : elles se répartissent, pour l'essentiel, en « *difficultés d'assimilation* » qui requièrent plus de temps d'explication et des exercices complémentaires et en « *difficultés de compréhension* » qui requièrent, elles, un détournement pédagogique et une reprise sur d'autres bases (j'ai souvent appelé les élèves qui relèvent du premier cas les « *élèves en difficulté* » et les élèves qui relèvent du second « *les élèves en échec* » : de nombreux travaux de mon laboratoire ont validé le caractère heuristique de cette distinction).

Louis Legrand fait, de son côté, des observations du même ordre et propose de se dégager d'une vision naïve du soutien pour aller vers des « *remédiations différenciées* ». Puis, à travers le travail sur les collèges expérimentaux qu'il va piloter depuis l'Institut pédagogique national (qui deviendra l'INRP) de 1977 à 1980, on va voir émerger l'idée qu'il ne faut pas simplement travailler en termes de remédiation à posteriori, mais concevoir à priori des itinéraires d'appren-

tissage différenciés, sous forme de groupes de niveaux ou de besoins, d'ateliers spécifiques, voire de travaux individuels ciblés. La pédagogie différenciée sous la forme que l'on connaît était née.

On sait que les collèges expérimentaux n'eurent pas de suite immédiate, mais que leur expérience refait surface en 1981, avec l'arrivée de la gauche au pouvoir et le rapport « Pour un collège démocratique » dont Louis Legrand pilote la rédaction. Ce rapport ne sera pas véritablement mis en œuvre, mais Alain Savary lancera « La rénovation des collèges », qui sera accompagnée par la mise en place des Mafpen (Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale) dédiées à la formation continue, créées sous l'impulsion d'André de Peretti. On imagine mal aujourd'hui à quel point les Mafpen furent de véritables lieux de réflexion et d'innovation, d'échanges et de propositions, intégrant tout à la fois des militants pédagogiques et des universitaires qui y travaillaient au coude à coude. Elles disposaient de moyens importants, ne dépendaient pas, au moins à leur création, de la hiérarchie rectorale, et représentaient de véritables

On imagine mal aujourd'hui à quel point les Mafpen furent de véritables lieux de réflexion et d'innovation, d'échanges et de propositions.

laboratoires de recherche-action. En leur sein, il y avait des consensus théoriques sur la nécessaire démocratisation, la prise en compte des apports de l'Éducation nouvelle et des travaux des didactiques, la valorisation du travail d'équipe, etc. Et, sur le plan pratique, la pédagogie différenciée représentait une sorte de « *modèle heuristique commun* » particulièrement adapté. Elle constituait une synthèse cohérente articulant efficacement les pôles axiologique, épistémologique et praxéologique. Elle était finalisée (par la lutte contre les discriminations et pour la réussite de tous grâce à la gestion de « *classes hétérogènes* »), disposait d'appuis scientifiques solides (Jean Piaget et Jérôme Bruner, la psychologie différentielle et la sociologie des apprentissages) et pouvait être assez facilement opérationnalisée grâce aux outils fournis par la « *pédagogie de la maîtrise* » (née, en Europe, sous le nom de « *pédagogie par objectifs*^[2] »).

La pédagogie différenciée connut ainsi un beau succès grâce à une conjoncture positive : une vraie tradition historique, des recherches expérimentales, une situation politique favorable, un portage institutionnel efficace, un langage accessible et des applications qui

² C'est ce modèle que j'ai présenté dans mon ouvrage, *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée* ; dans la postface « la pédagogie différenciée est-elle dépassée ? », 2016.

paraissaient, alors, à portée de main. Certes, nous avons payé ce succès de quelques rapidités et malentendus, mais je crois pouvoir dire qu'on a assisté à un moment assez privilégié dans l'histoire récente pédagogique : ce fut une belle dynamique et, s'il reste à en faire un bilan complet distancié, nous disposons aujourd'hui d'assez de témoignages pour pouvoir affirmer que cela a contribué à mobiliser de nombreux enseignants de manière exigeante.

PROBLÈME : DE QUELLES DIFFÉRENCES PARLE-T-ON ?

De nombreux travaux et beaucoup de textes circulent aujourd'hui pour dénoncer les illusions que représenterait, tant sur le plan théorique que pratique, la prise en compte des « *styles cognitifs* », « *profils pédagogiques* » et autres « *intelligences multiples* ». C'est un point délicat et je ne voudrais surtout pas laisser croire qu'on ne l'a découvert que tout récemment à l'occasion de la dénonciation par certains neuroscientifiques des « *neuromythes* » et, en particulier, de la croyance illusoire en des aires cérébrales spécialisées et plus ou moins développées selon les sujets. Il ne faut, d'ailleurs, pas aller trop vite en besogne sur ce sujet, puisque des chercheurs et chercheuses en neurosciences, comme Michèle Bourassa et son équipe, travaillent aujourd'hui à identifier des « *profils apprenants* » et à montrer comment les utiliser dans les apprentissages^[3].

Je ne trancherai évidemment pas sur cette question, mais je voudrais souligner que, dès les années 1985, le débat sur la prise en compte des différences dans l'acte pédagogique s'est structuré et qu'il se poursuit encore aujourd'hui au sein de la pédagogie et des sciences de l'éducation. Il est parfois passé au second plan (à tort ?), car il fallait faire front aux attaques violentes que les pédagogues eurent à subir à partir de 1984. Mais il était bien là !

Je me souviens, en particulier, d'une conférence que j'ai donnée en 1990 dans le cadre de la Biennale de l'éducation initiée par Jacky Beillerot et où j'avais évoqué l'assujettissement excessif de la pédagogie différenciée à la psychologie différentielle, les dérives choissifiantes qui la menaçaient et les tentatives, que je considérais comme particulièrement dangereuses, de pratiquer systématiquement un diagnostic à priori pour proposer à chacune et à chacun un enseignement strictement adapté à sa stratégie cognitive : la discussion avait, alors, été très dure ! L'année suivante, en 1991, le congrès de l'Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), sur le thème de « *l'individualisation* », fut le théâtre de débats de fond particulièrement importants : n'allait-on pas, avec la pédagogie différenciée, diluer l'acte pédagogique en

une multitude d'interventions techniques individuelles ? Faut-il totémiser les différences ou, au contraire, permettre aux personnes de les dépasser ? C'est le sens des travaux de Marc Bru qui souligne le caractère positif pour les élèves de la variété des situations d'enseignement dès lors que le maître utilise des « principes d'organisation » qu'il s'est appropriés et qui lui permettent de mettre en cohérence ses différentes propositions^[4]. Dans les années qui ont suivi, j'ai approfondi tout cela dans de nombreux textes et nous en avons débattu dans des colloques nationaux et internationaux.

Tentons, avec le risque inévitable d'une reconstruction à posteriori, de clarifier (un peu) le débat : la pédagogie différenciée prend sa source dans la reconnaissance de l'existence des différences entre les individus et considère, avec Pierre Bourdieu, que la « *reproduction* » et son cortège d'inégalités tiennent à la pratique, à l'école comme ailleurs, de « *l'indifférence aux différences* ».

De quel ordre sont ces différences ? Si l'on excepte (car cela renvoie à la problématique liée, mais beaucoup plus large et que je ne traiterai pas ici, de l'école

Faut-il totémiser les différences ou, au contraire, permettre aux personnes de les dépasser ?

inclusive) les différences liées aux handicaps, et, sans prétendre à l'exhaustivité, on peut distinguer cinq types de différences.

Il y a d'abord les différences économiques et matérielles : elles exigent un engagement politique sans faille pour plus de justice sociale, mais ne dépendent pas directement, hélas !, de l'enseignant dans son activité pédagogique. Il y a, ensuite, les différences culturelles : elles exigent une attention au rapport au savoir des élèves (au sens large du terme), qui varie selon les contextes et doivent être combattues par un effort d'explicitation maximale des exigences scolaires, afin d'éviter de laisser jouer massivement les phénomènes de complicité culturelle (c'est ce que pointait déjà Viviane Isambert-Jamati dès 1966 et sur quoi a beaucoup travaillé l'équipe Escol ? Éducation et scolarisation). Il y a également les différences socioaffectives : chaque enfant et adolescent a, tout à la fois, une histoire singulière et des projets auxquels il tient, qui le rendront plus ou moins disponible à des supports, lectures, expériences, disciplines, engagements, etc. L'ignorer, c'est privilégier ceux et celles qui sont spontanément en phase avec les propositions de l'école et du professeur. Il y a évidemment, aussi, les différences de niveaux scolaires : et ce n'est pas parce que c'est la seule dimension qui était prise en compte par la

3 Michelle Bourassa, Mylène Menot-Martin, et Ruth Phillon, *Neurosciences et éducation : pour apprendre et accompagner*, 2017.

4 Marc Bru, *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, EUS, 1991, et *Les méthodes en pédagogie*, PUF, 2006.

pédagogie traditionnelle qu'il faut la minimiser. D'autant plus que ces différences (acquis et prérequis) peuvent être, en même temps, absolument minimales sur le plan quantitatif et totalement bloquantes pour entrer dans certains apprentissages. Il y a, enfin, les différences de stratégies cognitives : tout enseignant peut les observer en regardant comment un élève travaille un brouillon, apprend une leçon, effectue une recherche, prépare un exposé, etc. Personne ne croit que toutes ces stratégies se valent (certaines sont clairement inefficaces) mais il est difficile, néanmoins, de considérer qu'il existerait des stratégies algorithmiques valables pour tous les sujets afin de résoudre des problèmes standardisés : l'expérience montre qu'imposer une stratégie, même validée au forceps, à quelqu'un ne garantit ni sa bonne utilisation ni sa fécondité.

MENACES DE DÉRIVES

Comment la pédagogie différenciée a-t-elle travaillé avec ces différences ? Pour ce que j'ai pu voir, en tant que responsable des interventions en établissements dans la Mafpen de Lyon et avec mes étudiants et collègues de l'université Lumière-Lyon 2, les enseignants se sont d'abord focalisés sur les différences de niveaux scolaires et la mise en place de groupes de niveaux. Mais, très vite, la crainte de voir apparaître des groupes de niveaux stables qui se transforment en classes de niveau et engendrent de nouveaux phénomènes de ségrégation est apparue. C'est alors que beaucoup d'enseignants se sont tournés vers les différences de stratégies cognitives, qui semblaient avoir de nombreux avantages : rupture avec les systèmes habituels de hiérarchisation scolaire, possibilité de s'appuyer sur ce que l'élève fait de mieux plutôt que de pointer ses échecs, sentiment de pouvoir déjouer ainsi les clivages sociaux et, surtout, disponibilité de critères de regroupement alternatifs.

Ainsi, aussi bien entre les classes qu'au sein de celles-ci a-t-on vu fleurir de nombreuses typologies : de la plus célèbre (auditifs-visuels) aux plus conceptuelles (méthode inductive-méthode déductive), en passant par les plus techniques (apprentissage segmenté-apprentissage massé ou bien évaluation continue-évaluation différée) ou encore celles qui jouaient sur le type d'interactions sociales (cours magistral, monitorat, travail individuel, travail de groupe), etc.

Cet usage des stratégies cognitives pour différencier la pédagogie s'est effectué, à mon sens, sans qu'on soit toujours suffisamment vigilant sur quatre dérives préoccupantes qu'on retrouve dans différents textes, largement diffusés alors auprès des enseignants : la catégorisation, la fixation, la naturalisation et la décontextualisation.

La catégorisation est apparue très vite pour des raisons strictement fonctionnelles : alors que la psychologie différentielle présentait les différences interindi-

viduelles dans un continuum, la pédagogie, pour les utiliser, en a fait des catégories étanches. Si l'on prend, par exemple, les travaux particulièrement étayés et solides scientifiquement de Witkin sur l'indépendance ou la dépendance par rapport au champ (le fait d'être plutôt insensible ou très sensible aux signaux de l'environnement), on ne peut nullement établir, à partir de là, une frontière entre deux catégories d'individus ; on ne peut que constater qu'un sujet, à un moment donné, se situe « quelque part » sur une ligne et, sur cette ligne, ceux qui sont juste à droite et juste à gauche du point d'équilibre sont bien plus près entre eux que de ceux qui, quoique placés dans la même catégorie, sont très éloignés de ce point d'équilibre.

À cette difficulté s'ajoute évidemment l'impossibilité de prendre en compte la totalité des critères proposés par les différents travaux de la psychologie différentielle pour déterminer les besoins d'un individu. On a vu, en effet, très vite les professeurs se fixer sur certaines caractéristiques qu'ils jugeaient plus facilement saisissables et opérationnelles, quitte à les dévoyer ou à les utiliser de manière caricaturale. Ce fut le cas en

L'expérience montre qu'imposer une stratégie, même validée au forceps, à quelqu'un ne garantit ni sa bonne utilisation ni sa fécondité.

particulier des catégories « *auditif* » et « *visuel* » empruntées à Antoine de La Garanderie (mais déjà utilisées par Jean-Martin Charcot). Rappelons que, chez La Garanderie, il ne s'agit nullement de « *gérer* » (malgré l'usage malheureux de l'expression « *gestion mentale* ») des « *sensations* » visuelles et auditives, mais bien de susciter des « *évoqueries mentales* » visuelles ou auditives. Pour lui (et je le dis, quoique ayant eu de vrais désaccords de fond avec lui dont nous nous sommes souvent entretenus), pas question de corrélérer des évoqueries mentales visuelles ou auditives avec les fonctions cérébrales de l'audition et de la vision : les évoqueries mentales ne renvoient absolument pas à une approche fonctionnelle, mais à une approche résolument phénoménologique. Ajoutons qu'au-delà de cette problématique spécifique, la fixation sur la dualité auditif-visuel a souvent fait oublier toutes les autres composantes des stratégies cognitives⁵. Et quand on a découvert la théorie des « *intelligences multiples* », on a souvent peiné à l'opérationnaliser. On n'a pas hésité, en revanche, à l'utiliser pour naturaliser les « *personnalités cognitives* ».

Depuis longtemps, en effet, les typologies caractérogiques avaient un certain succès chez les pédago-

5 Que j'ai tenté d'inventorier dans Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment ?*, ESF, 1987.

gues. Ainsi, la typologie de René Le Senne (primaire-secondaire, émotif-non émotif, actif-non actif) qui fut utilisée ici ou là, en particulier en matière d'orientation. Ou celle d'Adolphe Ferrière, plus exotique, construite sur un modèle astrologique. C'est qu'en réalité, les pédagogues ont une sorte de fascination pour le « *donné* » : dans leur volonté de « *respecter l'enfant* », ils finissent par rechercher ce que cet enfant serait « *en amont de toute activité éducative* » pour pouvoir, en quelque sorte, se mettre au service de sa réalisation, de son « *épanouissement* », comme ils aiment tant le dire en utilisant les métaphores horticoles si bien analysées par Daniel Hameline. D'où la tentation de rechercher et d'identifier la « *nature profonde* » d'un sujet et de le qualifier définitivement comme un visuel, un imaginaire, un dépendant du champ, un adepte du travail individuel, plutôt rapide ou lent, etc. D'où la naturalisation systématique d'une caractéristique isolée et identifiée à un moment donné de son développement. Or, cette naturalisation, en plus d'être arbitraire, est dangereuse : elle enferme le sujet dans un mode de fonctionnement quand il faudrait, au contraire, lui permettre de s'appuyer sur celui-ci pour en explorer et découvrir d'autres. C'est cette démarche de rebonds systématiques que j'ai toujours proposée, tant à travers des dispositifs individuels qu'à travers des interactions entre pairs. Mais cette perspective se heurte à une forme d'attraction, sans doute favorisée par les modalités d'évaluation et d'orientation de l'institution, pour un donné naturel définitif, voire indépassable, qui permet de savoir, enfin, qui est chaque élève, comment lui enseigner et que faire de lui.

Cette dernière démarche est d'autant plus dangereuse à mes yeux qu'elle s'accompagne souvent d'un processus de décontextualisation des stratégies cognitives qui amène à une forme d'essentialisation méthodologique. En isolant ces stratégies cognitives des objets avec lesquels elles s'articulent, on risque d'aboutir soit à des généralités assez inopérantes, soit à des généralisations indues. Peut-on, en effet, parler de « *mémorisation* » de la même manière selon qu'il s'agit de mémoriser une carte de géographie, les tables de multiplication, un texte poétique, des règles de grammaire ou du vocabulaire étranger ? À fortiori, peut-on imaginer que, face à un travail nouveau comportant des difficultés imprévues, un sujet va pouvoir mécaniquement adopter une stratégie cognitive définitivement stabilisée et valable dans tous les cas ? C'est en travaillant sur ces questions que, dès 1987, j'ai proposé de ne plus utiliser en pédagogie les formules de « *styles cognitifs* », « *intelligences multiples* », « *profils pédagogiques* » et même « *stratégies cognitives* », mais de parler de « *stratégies d'apprentissage* ». Une différence que je considère comme majeure.

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE ET MÉTACOGNITION : UN AUTRE PARADIGME

Travailler en termes de stratégies d'apprentissage, c'est :

- tenir compte tout à la fois de la nature des problèmes à résoudre, des ressources dont on dispose et de leur utilisation optimale, des ressources auxquelles on pourrait faire appel, des observations sur l'efficacité de ce que l'on fait et des possibilités nouvelles offertes par une situation constamment en évolution ;
- ne pas s'en tenir à la dimension strictement cognitive des sujets, mais intégrer l'existence de différences culturelles, socioaffectives ainsi que d'acquis antérieurs ;
- considérer qu'il y a mille et une voies pour accéder à la connaissance et que, si l'on doit partir de « *ce qu'est l'élève* » dans sa singularité, l'on doit, en étant plus exigeant avec lui, lui permettre d'accéder à des savoirs de niveau taxonomique toujours plus élevé. C'est ainsi lui permettre d'intérioriser l'exigence afin qu'il puisse s'émanciper progressivement de la tutelle du maître ;
- refuser de catégoriser les individus en les assignant à la pratique de méthodologies de travail utilisables

La tentation de rechercher et d'identifier la « *nature profonde* » d'un sujet et de le qualifier définitivement.

systématiquement et dans tous les domaines ; c'est refuser la pratique du diagnostic à priori qui permettrait, grâce à une série de tests ou d'observations, de distribuer des exercices strictement adaptés à chacune et à chacun et qui l'enfermeraient définitivement dans une « *personnalité cognitive* ». Vieille songerie pédagogique réactivée récemment par les « *seigneurs du numérique* » ;

- ne pas s'interdire de proposer des approches stabilisées, des méthodologies considérées comme validées pour toutes et tous (ce que j'ai nommé, dans mes travaux, les « *invariants structurels* »), mais être attentif à la manière singulière dont chacune et chacun va s'en saisir, se les approprier et les utiliser (ce que j'ai nommé les « *variables sujets* ») ;
- prendre en compte, en même temps, la spécificité des contenus de savoir, les acquis et la situation d'une personne à un moment donné de son histoire ainsi que les possibilités qui peuvent lui être offertes pour découvrir des chemins nouveaux pour accéder à ces contenus. Travailler en termes de stratégies d'apprentissage, ce n'est pas individualiser systématiquement le travail, que ce soit sous forme de préceptorat, de fiches papier ou d'outils numériques, c'est offrir à toutes et tous des situations d'apprentissage collectives et individuelles, de monitorat entre pairs et de travail en groupe, sur des supports et avec des méthodologies différentes ;
- diversifier sa panoplie méthodologique dans un

cadre collectif stabilisé et sécure, afin de multiplier les prises offertes aux élèves et, simultanément, susciter chez eux une réflexion métacognitive qui leur permet de tirer parti au mieux de ce qui leur est proposé ;

- organiser régulièrement des « *pauses méthodologiques* », des échanges, courts ou plus approfondis, pour permettre à chacune et à chacun de faire le point sur sa manière de travailler, intégrer de nouvelles possibilités, formaliser des procédures dans les processus empiriques utilisés et réviser ces procédures au regard des résultats qu'elles permettent d'atteindre⁶ ;
- faire en sorte que ce travail métacognitif exigeant déteigne sur l'ensemble de l'activité pédagogique, en particulier en instaurant une vigilance particulière sur la précision et l'explicitation, la rigueur linguistique, afin d'éviter les phénomènes de brouillage culturel ;
- transférer progressivement le pilotage de la différenciation du maître vers l'élève pour permettre à ce dernier de progresser vers toujours plus d'autonomie ;
- ne pas chercher un quelconque ajustement parfait entre l'élève et l'enseignement qui lui est donné, mais développer, par la métacognition, les possibilités offertes à l'élève de profiter au mieux de tout ce qui lui est proposé pour apprendre.

QUELLE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE POUR AUJOURD'HUI ?

Une pédagogie différenciée réaliste et lucide devrait être aujourd'hui une pédagogie qui conjugue, dans le quotidien de l'activité pédagogique, la construction du collectif et la prise en charge des personnes, l'unité d'un projet et la diversité des méthodes. À l'inverse du fonctionnement centrifuge qui externalise la prise en charge des différences et l'accompagnement individualisé de l'élève, il s'agit de construire un collectif où chaque élève est tout à la fois pris en compte dans sa ressemblance et sa différence. De quoi s'agit-il alors ? De constituer des groupes d'élèves suffisamment proches les uns des autres pour pouvoir communiquer entre eux et s'engager sur des apprentissages communs, mais aussi suffisamment différents les uns des autres pour pouvoir s'enrichir de leurs différences. Loin du mythe de la classe homogène, mais loin, aussi, d'une juxtaposition d'individualités condamnées à s'ignorer, la classe doit permettre d'engager des projets communs dans lesquels chacune et chacun doit pouvoir s'impliquer. Ces projets, supportés par des finalités éducatives et des objectifs d'apprentissage, permettent de construire un cadre contenant et fédérateur ; ils sont d'autant plus mobilisateurs qu'ils ont un contenu culturel fort, doté d'un pouvoir d'interpellation anthropologique qui ne peut laisser aucun élève indifférent. Il peut s'agir d'un enjeu comme « *l'entrée dans l'écrit*

socialisé », avec un travail sur le rapport à la trace et au sens, sur la communication différée, sur l'expression de soi et la découverte de l'altérité, etc., comme il peut s'agir d'un projet scientifique ou artistique : l'important, ici, est d'intégrer les connaissances et les compétences à acquérir dans une perspective qui permette de les ressaisir, de les unifier et de se représenter aussi bien ce que tous pourront faire ensemble que ce que chacun pourra acquérir individuellement.

C'est dans ce collectif, et parce qu'il aura été institué, que pourra se mettre en place une individualisation qui fera droit à la différence de chaque élève. Les élèves à besoins particuliers devront, bien sûr, être accompagnés individuellement pour participer au travail commun, comme ils pourront bénéficier d'un soutien ou d'exercices spécifiques sur des plages de temps banalisées, à la manière de ce que proposent les Rased (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) : ils ne sont pas alors orientés vers d'autres dispositifs, ils sont intégrés et soutenus dans leur intégration par un accompagnement adapté dans le cadre d'une péda-

La classe doit permettre d'engager des projets communs dans lesquels chacune et chacun doit pouvoir s'impliquer.

gogie différenciée.

Par ailleurs, cette pédagogie différenciée doit, à mes yeux, alterner une différenciation successive, qui permet d'étendre le répertoire méthodologique de chacun, avec une différenciation simultanée, qui permet à chacun de progresser selon ses propres voies. En effet, dès lors que l'on abandonne la vision exclusivement réparatrice de l'individualisation, il ne peut plus être question de chercher à faire coïncider à priori les différentes méthodes utilisées avec les besoins de chacun des élèves. Pour autant, la critique des pédagogues de « *l'école sur mesure* » reste parfaitement fondée : la méthode unique (qu'elle soit individuelle ou collective, qu'elle relève du tâtonnement expérimental ou du cours magistral) est toujours sélective. Plus ou moins, bien sûr, selon la qualité de sa mise en œuvre. Mais sélective néanmoins, puisque inévitablement plus adaptée à certains élèves qu'à d'autres. C'est pourquoi, dès lors que le cadre institutionnel est posé et que le projet structurant est engagé, il est important que le maître différencie ses approches. Pas question pour autant de pratiquer l'éclectisme aléatoire ! D'une part, parce que le choix des méthodes utilisées doit rester cohérent avec les objectifs visés ; d'autre part, parce que le maître doit pouvoir organiser son travail en fonction de ce qu'il maîtrise et réussit le mieux. Mais, au moins, peut-on proposer un principe régulateur relativement simple : sur une séquence d'apprentissage, il faut s'efforcer d'alterner des temps de présentation

⁶ Je l'ai développé dans mon ouvrage *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1995.

collective avec des temps de travail individuel et des temps de travail par petits groupes. Bien sûr, pour chacune de ces modalités, il est toujours nécessaire de préciser la nature exacte de l'activité attendue des élèves : l'exposé collectif peut avoir une fonction d'interrogation ou bien de reprise synthétique ; le travail individuel peut être un temps de recherche ou d'entraînement ; le travail par petits groupes peut avoir pour objectif l'interrogation réciproque ou l'élaboration collective. Il est donc essentiel, chaque fois, de le préciser. Comme il est fondamental de planifier la séquence en scandant son déroulement de manière parfaitement lisible, avec des consignes suffisamment claires et précises pour éviter toute ambiguïté. C'est ainsi que l'on associera la rigueur de la présentation avec la diversité des situations ; c'est ainsi que l'on permettra au plus grand nombre d'élèves de se trouver en phase, à un moment ou à un autre, avec la méthode utilisée et, à d'autres moments, de découvrir, peut-être, des modalités de travail nouvelles pour eux.

Bien évidemment, il restera toujours, dans cette manière de procéder, et quel que soit le soin apporté par l'enseignant à la rigueur de sa progression, une part d'aléatoire : rien ne garantit jamais que les situations proposées vont permettre aux élèves d'apprendre. Tout peut toujours arriver. Du désintérêt imprévu au blocage imprévisible. De l'incompréhension au rejet. Parce que la méthode proposée suppose acquis des comportements qui ne sont pas encore stabilisés. Parce qu'un document, un paragraphe, une phrase ou même un seul mot n'a pas été compris. Parce qu'un malentendu subsiste là où l'on croyait avoir été parfaitement clair. C'est pourquoi il faut toujours répercuter l'approximation inévitable dans la prise de décision en attention et réactivité dans la régulation des apprentissages. C'est pourquoi il faut être capable, à l'occasion de chaque dysfonctionnement, de prélever les indices qui l'expliquent et d'identifier les points d'appui qui permettent de le dépasser. C'est pourquoi il faut aussi, à cette occasion, revisiter sa mémoire pédagogique ou engager un travail de recherche, seul ou en équipe, pour proposer une autre situation, plus mobilisatrice et adaptée à la fois. Mais c'est aussi à l'occasion de ces dysfonctionnements qu'on peut identifier les personnes qui ont besoin, à un moment donné, d'un travail individualisé particulier. C'est à ce moment-là qu'il faut introduire, pour certains, une lecture complémentaire, pour d'autres un exercice particulier, pour d'autres encore un questionnaire détaillé ; c'est là qu'il faut proposer à un élève qui a compris d'expliquer à trois de ses camarades qui piétinent ; c'est là qu'il faut reprendre la démonstration avec d'autres exemples ou mettre en place une situation problème originale. La classe, alors, bascule d'une différenciation successive à une différenciation simultanée, mais avec toujours le même objectif : la progression de chacune et de chacun au sein du collectif apprenant.

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : UNE QUESTION ÉTHIQUE ET POLITIQUE

En réalité, la clé de voute de tous ces dispositifs consiste bien (on ne le rappellera jamais assez) à transférer progressivement le pilotage de la différenciation au sujet lui-même. Quelle que soit, en effet, la bienveillance de l'éducateur, son attention à ne pas figer le sujet à un moment de son évolution, sa volonté de lui permettre de découvrir d'autres horizons et de se dépasser, la pédagogie différenciée reste guettée par la manipulation classificatoire.

Tant que le maître ou le formateur conservent le pilotage exclusif de la différenciation, tant qu'ils sont les seuls juges de la réussite ou de l'échec des apprentissages, tant qu'ils ne permettent pas à celui qui apprend de comprendre ce qu'il fait, comment il le fait et comment il pourrait le faire mieux, la différenciation reste une manière d'améliorer les performances d'une personne, mais sans pour autant développer son autonomie. Or, là est bien le point crucial de la

La pédagogie différenciée n'est pas seulement un « projet scolaire », elle devient un projet social, une dynamique éducative capable de briser les enfermements.

problématique de la différenciation : si le sujet n'est pas associé à sa mise en œuvre, elle renvoie à la terrible songerie d'une société organisée selon l'ordre éternel et immuable dicté par un malin génie ou un bataillon d'experts. Ou bien, en effet, la personne est partie prenante de la définition de « son propre bien », ou bien elle subit les décisions de ceux et celles qui, en surplomb, s'obstinent à associer les caractéristiques provisoires de son individualité, prélevées, le plus souvent, de manière partielle et aléatoire, avec des catégories et des dispositifs préconçus. Ou bien sa formation lui permet de décider progressivement de son destin, ou bien elle n'est qu'une forme plus ou moins camouflée de dressage, au service d'une quelconque employabilité.

C'est pourquoi les questions de l'autoévaluation, de la métacognition et de l'autorégulation de ses apprentissages ne sont pas des questions techniques, mais des questions profondément éthiques et politiques, au cœur des finalités de l'école et du projet démocratique. La pédagogie différenciée n'est pas seulement un « projet scolaire », elle devient un projet social, une dynamique éducative capable de briser les enfermements sans abolir les singularités, de transmettre les savoirs et d'émanciper les personnes, y compris au regard de sa propre pratique. Car, comme le dit si bien Johann Heinrich Pestalozzi à propos de sa méthode, « *quelqu'un se l'approprie, celui-là se heurtera toujours dans*

ses exercices à un point qui sollicitera principalement son individualité, et par la reprise et le développement duquel se déploieront à coup sûr en lui des forces qui l'élèveront bien au-delà du besoin d'aide et de formation, pour le mettre en état de parcourir et d'achever lui-même le reste du chemin de sa formation. S'il n'en

était pas ainsi, ma maison ne tiendrait pas debout, mon entreprise aurait échoué^[7] ». ■

7 Johann Heinrich Pestalozzi, *Écrits sur la méthode*, volume 1, « Tête, cœur, main », LEP éditions, 2008.

Texte inédit

EN COMPLÉMENT

Pour une **présentation synthétique** fort intéressante et stimulante de la pédagogie différenciée, voir l'analyse de Bruno Robbes : http://meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differeenciee.pdf

Voir aussi : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/individualisation.pdf> et <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

N° 503 | FÉVRIER 2013 | 68^e année | 8,50 €

CAHIERS

www.cahiers-pedagogiques.com

PEDAGOGIQUES

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

DOSSIER

Actualité de la pédagogie différenciée



ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

DÉCROCHAGE : des pistes pour tous
RECRUTEMENT : ambition enseigner
NUMÉRIQUE : explorateurs de nouveaux mondes

PERSPECTIVES

FAITS ET IDÉES :
une classe passerelle à la Réunion
LE PAPIER DU BLOGUEUR : de l'ordre
LE LIVRE DU MOIS : réussir l'école du socle

SUR NOTRE LIBRAIRIE

La pédagogie différenciée apparaît comme une réponse à de multiples besoins : l'accueil d'élèves non francophones, d'élèves en situation de handicap, la lutte contre l'échec scolaire et la garantie pour tous d'un socle commun. Un dossier pour faire le point sur la prise en compte des différences à l'école.

<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/revue/505-actualite-de-la-pedagogie-differenciee.html>

Un pragmatisme exigeant

Françoise Clerc, professeure à l'IUFM de Lorraine

En prenant ses distances avec la norme, avec l'évaluation traditionnelle et la transmission descendante du savoir, la pédagogie différenciée bouscule les pratiques, pousse à la professionnalisation et conduit à prendre des risques. C'est la condition pour prendre en compte le réel.

La pédagogie différenciée échappe aux caractérisations habituelles : elle ne fournit ni méthode, ni solutions pédagogiques toutes faites. Elle consiste plutôt en une façon d'aborder les questions d'enseignement et d'éducation, une orientation pour la recherche de solutions. Elle suppose à la fois une certaine technicité, des attitudes sociales et des références à des valeurs humanistes. En revanche, quand on entre dans une classe où se pratique la pédagogie différenciée, on peut voir tour à tour un cours magistral, du travail individualisé, du travail de groupes, etc. Elle ne s'adresse pas à des élèves idéaux, rêvés par les pédagogues. Sa force est précisément d'être pragmatique et de viser des ajustements ici et maintenant, aux élèves tels qu'ils sont.

SES PRINCIPAUX ADVERSAIRES

La notion de besoin d'apprentissage est probablement celle qui est la plus mal comprise par les enseignants et la hiérarchie pédagogique. Dans le contexte éducatif actuel, tout adulte pense avoir une connaissance intime et objective des besoins des jeunes. Dans le domaine des apprentissages, le besoin est pensé comme l'équivalent d'une lacune ou d'un écart constaté entre ce que l'élève devrait savoir et ce qu'il sait réellement. La différenciation pédagogique, en posant au cœur des apprentissages la norme personnelle de l'élève, suppose que le professeur accepte de se départir de la norme externe (celle de la classe d'âge, celle de l'examen) et renonce à la croyance qu'il détient la mesure du savoir.

Intimement liée à cette question, celle de l'évaluation traditionnelle apparaît comme le second adversaire. Sur le plan théorique, l'évaluation formative pose des problèmes de conception que les didacticiens ne se hâtent guère d'analyser. Il est vrai que, dès que l'on tente de dépasser la simple définition abstraite pour analyser le fonctionnement des pratiques, on se heurte à de grandes difficultés : les évaluations formatives revêtent des formes diverses selon la discipline en cause,

le moment de l'apprentissage, la population d'élèves, l'usage social qui est fait du jugement de valeur. On peut même soutenir qu'elle est tellement intégrée au processus d'apprentissage qu'elle est à peine une évaluation, tout juste une régulation interne du processus de construction du savoir. Cet aspect explique en partie les résistances dans les pratiques : perte de pouvoir du professeur dans la fonction de coercition que représente l'évaluation traditionnelle, demande sociale de notes

La notion de besoin d'apprentissage est probablement celle qui est la plus mal comprise par les enseignants et la hiérarchie pédagogique.

et de jugements de valeur synthétiques, problèmes de communication des résultats.

Le troisième adversaire est l'organisation de la communication dans la classe et la croyance que le savoir doit être normé par l'habitus du maître : si le maître en sait plus que l'élève, alors la communication doit être descendante et centrée sur lui. La révolution copernicienne des pédagogies actives a été de montrer que, précisément, l'inégalité face au savoir devrait entraîner une centration de la communication sur l'élève ou sur des collectifs d'élèves. La pédagogie différenciée, héritière de cette conception, n'a pu permettre le franchissement de cet obstacle majeur : la confusion entre détention du savoir, maîtrise de la parole et possession du pouvoir. Elle se fonde progressivement dans la vieille revendication des enseignants d'enseigner face à des groupes restreints. On voit ainsi baptiser « *groupes différenciés* », en modules ou en consolidation, de petits groupes (moins de quinze) composés d'élèves à profil homogène et qui fonctionnent sur le modèle magistral traditionnel. L'adversaire le plus redoutable est dans notre idéologie sociale : c'est la croyance que nous ne pouvons apprendre qu'en compagnie de ceux

qui nous ressemblent. Le mythe identitaire a la vie dure. Les jeunes enseignants qui débutent dans le métier voient déjà dans le refus des élèves de se « *mélanger* » la preuve que l'hétérogénéité est une calamité pédagogique. Les arguments rationnels, les solutions pratiques n'y font rien. Mettre les bons avec les bons, les moyens avec les moyens et les mauvais avec les mauvais reste la norme, même si la mauvaise conscience conduit parfois à quelques contorsions de vocabulaire.

Un élève de 6^e, dans un groupe en consolidation, le disait avec beaucoup de bon sens : « *On peut appeler notre classe comme on veut. On est toujours des nuls.* »

Le droit à la différence et l'entraide ne sont pas les valeurs dominantes de notre société ; il serait étonnant qu'ils le soient dans notre système éducatif.

PENSER LA COMPLEXITÉ

C'est surtout par ce qu'elle implique de changements dans la profession que la pédagogie différenciée provoque des résistances : augmentation de la technicité (poser un diagnostic, organiser des activités, gérer des groupes) ; exigence d'adaptabilité (concevoir de stratégies flexibles et ajustables, renoncer aux voies moyennes) ; réalisme (prendre en considération la diversité, ne pas rêver d'une homogénéité à la ressemblance du maître) ; responsabilité accrue (prendre le risque d'observer, s'engager dans l'exploration du sens, assumer ses choix face aux élèves, aux parents et à l'institution). La difficulté est peut-être encore plus grande pour les cadres du système éducatif : il leur faudrait gérer de l'incertain, optimiser et non contrôler la conformité des actions pédagogiques, accepter une zone d'autonomie dans la conduite des professionnels dont ils ont la responsabilité.

Les situations d'enseignement et d'éducation sont par nature complexes. La résistance au réel n'est pas

une tactique efficace. On a pu longtemps fonctionner sur des réductions parce que le corps social, et plus particulièrement les jeunes, acceptaient d'entrer dans une fiction de simplicité et d'uniformité. Il était alors loisible de traiter les élèves comme une collection indistincte (le port de la blouse était l'indice de cette volonté d'uniformiser). Or, notre société est engagée dans un difficile processus autour duquel l'égalité change de sens (ce ne peut plus être l'égalité républicaine abstraite), où les segmentations sociales traditionnelles tendent à s'estomper au profit de vastes réseaux d'interdépendance, tandis que, paradoxalement, les iden-

Le droit à la différence et l'entraide ne sont pas les valeurs dominantes de notre société ; il serait étonnant qu'ils le soient dans notre système éducatif.

tités personnelles et collectives reprennent sens et vigueur. En parodiant une phrase de Gilbert Simondon, on pourrait dire qu'« *il y a individus lorsque le milieu associé existe comme condition siné qua non de son fonctionnement* ». Les jeunes actuels importent de gré ou de force leur système à l'école. Leur milieu est attaché à la semelle de leurs baskets et à la visière de leur casquette. Ils ont peu de revendications romantiques et sentimentales, mais une exigence d'être reconnus comme acteurs sociaux et économiques, y compris dans le milieu scolaire. Différencier la pédagogie, c'est reconnaître la légitimité des différences de leur fonctionnalité par rapport aux apprentissages et à la vie collective de la solidarité des personnes (jeunes et adultes dans le groupe classe et, au-delà, dans la communauté scolaire). C'est, dans une école où les systèmes sociaux (famille, quartier, classe sociale) ont désormais droit de cité, une nécessité vitale. ■

Article paru dans le supplément n° 3 des *Cahiers pédagogiques*, « Retour sur... la pédagogie différenciée », octobre 1997



Un principe de réalité

Philippe Perrenoud, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève

Sollicité en 1997 pour faire le point sur la notion de pédagogie différenciée, un des auteurs incontournables sur la question en rappelait le fondement, tout en formulant sur sa mise en œuvre des réflexions qui sont toujours d'actualité.

Que reste-t-il des pédagogies différenciées au-delà des slogans, dérives et déformations ? La question révélerait, si on se la posait autrement qu'à titre rhétorique, l'archaïsme de la pensée pédagogique ou la confusion dans laquelle elle est plongée. Comme si on avait le choix ! Ou bien la pédagogie sera différenciée, ou bien l'école continuera à transformer les différences en inégalités qui poursuivront les individus toute leur vie et priveront une partie de ceux qui l'ont fréquentée des moyens de faire face à la complexité du monde de manière responsable et autonome, solidaire et active.

UN PRINCIPE FONDATEUR

Différencier la pédagogie, c'est organiser les activités et les interactions didactiques de sorte que chaque apprenant soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations les plus fécondes pour lui du point de vue des apprentissages visés. Si l'on s'en tient à cette conception, comment pourrait-on renoncer à différencier, sans renoncer du même coup à instruire tous ceux qui n'apprennent pas spontanément hors de l'école ?

Aussi longtemps que le « meilleur des mondes » n'est pas advenu et que les gens sont différents, tous les métiers de l'humain devront faire avec les différences sans les transformer irrésistiblement en hiérarchies, en avantages ou en handicaps irréversibles. Si la médecine ne soignait que les bien portants, elle ne profiterait qu'aux médecins. Si l'école n'instruisait que ceux qui doivent tout à leur héritage culturel, à quoi servirait-elle ?

Imagine-t-on la médecine se demandant « la différenciation des actions thérapeutiques est-elle encore d'actualité ? ». En tant que mode de pensée, en tant que réponse aux différences, la différenciation est au principe de toute action pédagogique. On ne peut l'ignorer sous peine d'abandonner les plus démunis. Le reste est affaire de stratégies et de moyens.

Instruire ceux qui ne demandent qu'à s'instruire et ont tous les atouts est à la portée de tout adulte un peu cultivé et doué de bon sens. Si nous avons besoin de professionnels et d'écoles efficaces, c'est surtout pour les autres. C'est donc que la réalité résiste à l'in-

tention d'instruire. L'idée de pédagogie différenciée a près d'un siècle. En défendant une « *éducation sur mesure* », Édouard Claparède, au début du siècle, reconnaissait déjà que si l'école reste « *indifférente aux différences* », selon l'expression de Bourdieu (ou plus exactement ne les prend en compte qu'au moment d'évaluer), elle transformera la diversité des élèves en hiérarchies.

ALORS... COMMENT TENIR COMPTE DE CETTE NÉCESSITÉ DE DIFFÉRENCIER ?

Il convient d'accepter la complexité et de s'attaquer aux vrais problèmes. Voici quelques pistes.

- La conception de l'apprentissage et de l'enseignement approprié à une pédagogie différenciée, qui s'appuie sur les didactiques des disciplines plutôt que de

Imagine-t-on la médecine se demandant « la différenciation des actions thérapeutiques est-elle encore d'actualité ? ».

construire à côté. Cette jonction des forces est à peine amorcée, mais se révèle prometteuse. Elle permettra de construire des stratégies de différenciation qui tiennent mieux compte du contenu spécifique des disciplines, plutôt que de plaquer un modèle de régulation universel sur n'importe quel contenu.

- Le développement de démarches et d'outils d'évaluation, d'observation formative et de régulation des apprentissages comme composantes de toute pédagogie différenciée. L'évaluation critériée, par objectifs, reste un outil indispensable, mais ne suffit pas. Elle doit être accompagnée par des formes plus interactives de régulation, centrée sur l'observation des conditions et des processus d'apprentissage plutôt que sur les seuls acquis et faisant une place croissante aux échanges métacognitifs et à l'évaluation formatrice.

- La création de cursus, de cycles d'apprentissage, de modules et de dispositifs permettant une réelle individualisation des parcours de formation sans creuser les écarts. La différenciation exigera une refonte radicale de l'organisation pédagogique héritée du XIX^e

siècle, avec un cursus structuré en années de programme et constituant autant de paliers de la carrière scolaire idéale.

- La pratique de la différenciation elle-même à l'intérieur des situations et des dispositifs d'enseignement-apprentissage, par un travail sur les erreurs, les objectifs obstacles, le transfert de connaissances et la formation de compétences. On abandonne l'idée d'une adéquation des tâches aux capacités des élèves, sur le modèle d'une microorientation, pour faire porter l'effort de différenciation sur la gestion des situations didactiques. Par ailleurs, l'échec est progressivement redéfini en termes de capacités de transfert et de compétences de haut niveau.
- La connexion étroite entre les aspects pédagogiques et didactiques de la différenciation et la réflexion sur

les relations intersubjectives dans la classe, la distance culturelle, le rapport au savoir, le sens du travail scolaire. Conquis par les pédagogies différenciées, Frankenstein (évoqué par Philippe Meirieu) n'en est que plus dangereux. En dépit de leurs bonnes intentions, elles peuvent renforcer la violence symbolique et la *Glasnost* pédagogique.

Bref, il y a du pain sur la planche, à l'écart des effets de mode. La pédagogie différenciée n'est pas une pédagogie de plus à ajouter au catalogue des approches didactiques disponibles. C'est une dimension de toute pédagogie, une alternative à l'indifférence aux différences, l'expression d'une volonté de maîtriser la diversité des expériences éducatives pour fabriquer moins d'inégalités. ■

Article paru dans le supplément n° 3 des *Cahiers pédagogiques*, « Retour sur... la pédagogie différenciée », octobre 1997

Les *petits* Cahiers

SUR NOTRE LIBRAIRIE
Un thème, 6 articles, 3 euros



Les pièges de la différenciation

Jean-Yves Rochex, université Paris VIII Saint-Denis, laboratoire Escol-Circeft

Des chercheurs comme ceux de l'équipe Escol (Éducation et scolarisation) proposent des interpellations stimulantes qui empêchent de s'enfermer dans de nouveaux conformismes. Ici, on pointe le risque de chercher à s'adapter aux spécificités perçues ou supposées des enfants au lieu d'analyser ce qui renforce ou atténue les inégalités.

Le temps peut sembler bien lointain, et la thèse obsolète, dans lesquels Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron se proposaient de démasquer « *l'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique* » et « *l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou, plus exactement, exigée* » comme l'un des processus majeurs au travers desquels le système scolaire reproduit et légitime les privilèges culturels et les inégalités sociales face au savoir, et affirmaient que cette « *indifférence aux différences* » conduisait à ce que, « *en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, le système d'enseignement exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas* ».

LOGIQUES D'AVEUGLEMENT

Cette thèse est aujourd'hui, sinon bien connue, du moins fortement vulgarisée, et nombre de mesures et de dispositifs politiques (tels que la mise en œuvre des ZEP) ou de préconisations pédagogiques (telles que la pédagogie différenciée) sont présentés comme visant à combattre les processus de (re)production des inégalités ; loin de l'« *indifférence aux différences* » dénoncée naguère par la sociologie critique, le système scolaire et ses différents professionnels seraient désormais très largement acquis à la prise en considération, à la reconnaissance, voire à la promotion des différences et de la diversité, et seraient ainsi mieux disposés et mieux outillés pour œuvrer à plus d'égalité.

Pourtant, rien n'est moins sûr, et nos recherches montrent que l'on peut voir coexister, dans l'ordinaire des classes, des modes renouvelés ou récurrents d'« *indifférence aux différences* » et des modalités d'adaptation aux différences (réelles ou supposées) entre élèves qui sont bien loin d'aller dans le sens de la réduction des inégalités d'apprentissage, mais aboutissent au contraire à entériner et renforcer ces inéga-

lités en différenciant les tâches, les apprentissages et les univers de savoirs que peuvent réaliser, construire et fréquenter les différents types d'élèves. En d'autres termes, nos observations et analyses nous conduisent à affirmer que persistent, dans les classes et chez les agents du système éducatif, des logiques d'aveuglement ou d'indifférence à des dimensions et des phénomènes majeurs du point de vue des apprentissages, qui coexistent avec un souci de différenciation des tâches

On peut voir coexister, dans l'ordinaire des classes, des modes renouvelés ou récurrents d'« indifférence aux différences »

et des situations pédagogiques et de leurs supports et avec des modalités d'adaptation à certaines différences et certaines dimensions de l'expérience des élèves, orientés par et vers tout autre chose que ce qui facilite les apprentissages, et serait ainsi de nature à réduire les inégalités de réussite scolaire. Un tel constat interroge les discours et les modes de faire prônant ou s'efforçant de mettre en œuvre ce qu'il est aujourd'hui courant d'appeler une « pédagogie différenciée » (voire individualisée) sur deux registres : celui des différences, qu'il s'agirait de prendre en considération, et de leurs modes de catégorisation, de description et de perception par les discours, savants et profanes, et par les habitus sociaux et professionnels des enseignants, des formateurs et des chercheurs ; et celui des conceptions de ce que peuvent et doivent être les modalités et les finalités de leur prise en considération, qui est également celui des modes de faire contextualisés et souvent insus, non délibérés, des enseignants et des professionnels de l'école, confrontés avec des élèves réels, concrets, dont les ressources, les dispositions et les modes d'interprétation des situations scolaires s'avèrent très contrastés.

EXIGENCES IMPLICITES

Nos observations nous ont permis de mettre au jour deux grandes logiques de différenciation productrices d'inégalités. La première relève d'une différenciation que l'on peut qualifier de « passive », que Bourdieu et Passeron appelaient « *pédagogie de l'abstention pédagogique* » (ou « *pédagogie invisible* », selon le terme utilisé par Basil Bernstein). On l'observe quand les situations et pratiques mises en œuvre présupposent des élèves qu'ils puissent tous effectuer un certain nombre d'activités sans que celles-ci leur aient été enseignées, ou sans que l'on ait attiré explicitement leur attention sur la nécessité de les mettre en œuvre : mettre en relation différentes situations ou informations, tirer des enseignements à partir des tâches que l'on vient d'effectuer, se situer dans un registre de langage et de vocabulaire spécifique, etc.

Or, tous les élèves ne sont pas à même de décrypter ces exigences implicites. Ceux qui y sont familiarisés en dehors de la classe parviennent, par exemple, à percevoir les enjeux de savoirs qu'il peut y avoir au-delà de la succession des tâches demandées par l'enseignant, ou encore à reconnaître qu'il y a, entre différentes tâches, des traits ou des principes communs qui relèvent de la spécificité des disciplines et des contenus d'apprentissage. D'autres élèves, au contraire, de par leur environnement ou leur scolarisation antérieure, ne sont pas familiarisés avec ce type de mises en relation et ne peuvent décrypter ce qui est attendu d'eux mais demeure dans l'implicite. On se retrouve donc avec, d'un côté, certains enfants dont on attend des choses qui ne leur sont finalement guère enseignées et, de l'autre, des enseignants qui ne sont pas forcément conscients qu'il soit nécessaire de le faire.

DES MODES D'ADAPTATION PROBLÉMATIQUES

La seconde participe d'un processus de différenciation active, même s'il se produit, évidemment, à l'insu de l'enseignant. Il relève du souci de prendre en considération les différences et les difficultés que l'on perçoit chez les élèves et d'adapter les tâches, les exigences, les supports de travail ou les modalités d'aide qu'on leur propose. Intention louable évidemment mais qui, quand elle ne se fonde pas sur une analyse et une prise en charge rigoureuses de ce qui fait difficulté d'apprentissage pour les élèves les plus démunis, conduit fréquemment à leur proposer des tâches restreintes, de plus en plus morcelées, qu'ils peuvent effectuer et réussir les unes après les autres sans trop d'effort, mais au terme desquelles il n'y a pas de réel apprentissage et de réelle construction de savoir ; elle peut également conduire à « habiller » les tâches de manière à les rendre plus attractives, mais à ne rien modifier quant à ce qui fait difficulté intellectuelle, voire à faire que cet habillage brouille la possibilité

pour les élèves de se saisir des enjeux propres au travail attendu. Une telle logique de restriction ou de brouillage des univers de tâches et de savoirs proposés aux élèves les plus en difficulté (qui sont massivement des élèves de milieux populaires) ne peut (au mieux) les aider que de manière superficielle et fort peu durable, mais elle les pénalisera plus gravement quand les obstacles ainsi contournés s'avèreront incontournables, ce qui est souvent le cas lors des passages de l'école au collège ou du collège au lycée.

La récurrence de tels phénomènes de différenciation active sur l'année, observée dans différentes classes élémentaires ou maternelles, permet de dire que les bons élèves et les élèves en difficulté (qui appartiennent souvent à des milieux sociaux différents) se voient proposer et fréquentent des univers de travail et de savoirs très différents et inégalement producteurs d'apprentissage, précurseurs de « carrières » scolaires très inégales, et que ces processus de différenciation et d'adaptation par le bas se produisent le plus souvent à l'insu des élèves, et même des enseignants.

Ces deux processus de différenciation passive ou active s'alimentent l'un et l'autre de logiques hétéro-

Des univers de travail et de savoirs très différents et inégalement producteurs d'apprentissage, précurseurs de « carrières » scolaires très inégales.

gènes portant sur : la place et le statut minorés, voire transparents, des contenus et enjeux de savoir au regard des tâches que l'on prescrit aux élèves, les situations et activités proposées aux élèves étant bien plus pilotées par les tâches que par les savoirs censés y être acquis ou mis en œuvre ; une logique peu maîtrisée d'assouplissement, voire de brouillage, des formes et modalités de classification des savoirs, de délimitation entre savoirs et expériences scolaires et ordinaires, entre discours vertical instructeur propre à des logiques de savoir et de travail intellectuel déparcellisées et décontextualisées et discours horizontal régulateur propre à la communication dans les situations et les interactions ordinaires (au sens de non liées aux enjeux de savoir) dans la classe ; des modalités de cadrage et de contrôle fortes concernant les aspects comportementaux de la conduite de la classe et le discours régulateur, mais très faibles concernant les enjeux proprement intellectuels et le discours instructeur.

DÉPASSER LES FIGURES IMPOSÉES DU DÉBAT

Tout cela ne plaide ni en faveur, ni en défaveur de la pédagogie différenciée, pas plus qu'en faveur ou en défaveur des pédagogies dites actives, modernes ou



constructivistes, ou de celles dites traditionnelles ou transmissives, vocables ou modes de catégorisation des pratiques enseignantes qui fonctionnent bien plus comme emblèmes (pour leurs promoteurs comme pour leurs détracteurs) que comme catégories d'analyse pertinentes pour décrire la complexité du réel et agir sur lui. Nos résultats de recherche, après d'autres, invitent au contraire à travailler collectivement à analyser les pratiques et les dispositifs d'enseignement tout autrement qu'en instruisant des procès symétriques et qu'en mobilisant de manière dichotomique et simpliste ce que j'appelle les figures imposées du débat pédagogique, pour mettre au cœur de la réflexion le traitement, par les enseignants et les élèves, des contenus de savoir, des techniques intellectuelles (au sens large) et de leur progression. Et si différenciation il doit y avoir, il me semble que les principes d'une différenciation des modes de faire à l'école (lesquels ne se réduisent pas aux pratiques enseignantes) qui puisse contribuer effectivement à la réduction des inégalités sociales et sexuées, ne sont pas à chercher

d'abord dans les particularités individuelles infinies des enfants (sur lesquelles existent d'ailleurs beaucoup de représentations et de préjugés sociaux), mais bien plus dans l'analyse des pratiques et contenus de savoir et des obstacles sociocognitifs sur lesquels achoppe leur appropriation. Ce qui requiert, à mon sens, de pouvoir établir des rapports renouvelés, d'une part entre enseignants (ou formateurs d'enseignants) et chercheurs, d'autre part, au sein des milieux de recherche en éducation, entre des approches et des préoccupations de recherche issues de différents domaines disciplinaires : psychologie des apprentissages, didactique des disciplines, sociologie des inégalités scolaires, sociales et sexuées, etc. ■

BIBLIOGRAPHIE

Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, 2011.

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 503, « Actualité de la pédagogie différenciée », février 2015

Renforce-t-elle l'exclusion ?

Jean-Michel Zakhartchouk, professeur de collège et formateur

Pour que la différenciation pédagogique soit bien au service de la démocratisation des savoirs et non un subtil moyen de maintenir, voire de produire des écarts, gardons envers nous-mêmes une vigilance critique.

Alire certains écrits, vouloir pratiquer la pédagogie différenciée serait le signe d'un renoncement inadmissible à notre mission d'instruction, d'élévation de tous à un haut niveau ; chacun y perdrait quelque chose : les bons élèves parce qu'ils seraient entraînés vers le bas, les plus en difficulté parce qu'on leur offrirait un sous-enseignement, une sous-culture, en les trompant et en les berçant d'illusions. À force d'insister sur les différences, on oublierait ce qui rassemble, l'universalité du savoir, qui nécessite exigences et efforts. La pédagogie différenciée serait au fond comme une drogue qui endormirait les élèves sous prétexte que chacun devrait suivre son rythme propre, que l'on devrait respecter la particularité de chaque élève. On les soumettrait en fait à ce que Jean-Pierre Le Goff appelle « *la barbarie douce* » : on casse le thermomètre en truquant les évaluations, on s'ingénie à donner à certains des travaux de plus en plus faciles, et pendant ce temps, les écarts se creusent, même si les bons ne peuvent développer au maximum leurs capacités ; l'école ne peut plus alors jouer son rôle d'instruire tous les élèves tout en dégageant une élite issue de l'« *égalité des chances* ».

Qu'en est-il de la pertinence de ces critiques ? Plutôt que de les balayer d'un revers de manche, prenons-les comme une occasion d'affiner nos conceptions et de lutter contre les dérives toujours menaçantes de toute bonne idée.

LES CONTENUS ET LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

La pédagogie différenciée implique-t-elle un rabaisement des contenus cognitifs et culturels de l'école ? Avant de répondre, rappelons que ce qui importe, c'est l'appropriation réelle par les élèves de ces contenus. Ce qui compte, c'est de savoir par exemple si à la fin de la 6^e, tous les élèves auront acquis une connaissance des grands mythes fondateurs de l'Antiquité ou de la Bible. Pour y parvenir, bien des moyens sont possibles : utilisation des versions jeunesse des textes, recours à

une imagination pédagogique foisonnante, récupération d'œuvres télévisées familières aux enfants, etc. Camper sur des positions pures et dures comme l'interdiction de sortir des textes grecs originels équivaut à exclure les deux tiers des élèves pour le moins. On peut citer mille exemples du même acabit. Quand, enfin, dans les débats sur l'école, arrêtera-t-on de considérer qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent ? Quand considèrera-t-on que toute communication pédagogique implique qu'un récepteur ait compris le

Quand, enfin, dans les débats sur l'école, arrêtera-t-on de considérer qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent ?

message de l'émetteur et qu'il est du devoir de cet émetteur de s'en assurer ? J'ai l'impression d'affirmer des banalités, mais malheureusement, nous sommes contraints sans cesse de les réitérer.

En même temps, il nous faut sans doute nous interroger précisément sur les contenus, sans tabou. Ainsi, qu'est-ce qui est le plus formateur aujourd'hui, savoir décoder les messages des médias ou devoir s'extasier comme nous le faisions jadis devant telle œuvre classique ? Savoir naviguer dans un hypertexte ou pratiquer une lecture non linéaire d'un document informatif vaut bien la reconnaissance hasardeuse de l'attribut du sujet. Ceci dit, l'exclusion, c'est aussi interdire l'accès aux grandes œuvres culturelles à nombre d'élèves, tout à fait d'accord. Mais il y a deux manières de le faire : préférer la sortie à Disneyland à la visite du Louvre, soit, mais aussi rendre inaccessible le Louvre, en faire un lieu de culte austère plus que de culture, ce qui donnera le même résultat que l'attitude démagogique précédente. La pédagogie différenciée propose de trouver des chemins, des itinéraires verts pour des accès parfois inattendus aux œuvres et aux savoirs les plus difficiles, ce qui, en même temps, ne

nous empêche pas de réfléchir sur ce que peut être la culture, à ce que doit être le « *savoir minimum culturel* », notion rejetée trop facilement avec mépris¹.

EXIGENCES COGNITIVES

D'autre part, en différenciant la pédagogie, empêche-t-on l'accès à l'abstraction des élèves qui en sont encore très éloignés ? On proposerait à ceux-ci des activités ludiques, des découpages et des bricolages, au lieu de les confronter directement au seul savoir qui vaille : l'abstraction, la pensée déductive.

Là encore, la réponse est double.

Oui, des dérives existent, lorsqu'on oublie qu'il s'agit bien de trouver un chemin vers cette abstraction, qui d'ailleurs ne se confond pas avec la seule déduction. Mais justement, « un » chemin et non « le » chemin, puisqu'il y en a plusieurs. Il est tout à fait clair que si on renonce pour certains élèves aux exigences intellectuelles, on les exclut. Mais c'est tout aussi vrai lorsqu'on ignore la complexité de la pensée humaine, lorsqu'on oublie sa dimension concrète, lorsqu'on n'a que mépris au fond pour la technique ou pour le corporel (dans l'enseignement des sciences ou dans celui des lettres). Différencier, c'est bien cela : à objectif final constant, faire appel à des ressources vastes, à une pluralité d'approches pour atteindre des capacités de pensée plus justes, impliquant des dimensions multiples.

ENFERMEMENTS OU ENRICHISSEMENTS ?

Troisième reproche fait à la pédagogie différenciée : elle enfermerait les individus dans leurs particularismes, les excluant donc du coup de l'universalité. Excluant surtout ceux qui sont déjà prisonniers d'un certain communautarisme.

Là encore, il s'agit bien d'un danger réel. Tous les pères fondateurs de la pédagogie différenciée ont souligné que le respect des différences devait déboucher sur un enrichissement réciproque et non sur des ghettoïisations. Il s'agit bien de dénoncer l'« *illusion identitaire* », en montrant par exemple aux élèves les échanges qui s'opèrent historiquement ou géographiquement d'une culture à une autre. Les influences réciproques musicales, vestimentaires ou alimentaires en sont un témoignage éclatant. Mais précisément, les échanges ne peuvent s'opérer que si on ne s'enferme pas d'avance dans un faux universel, qui en réalité a les couleurs occidentales. Les plus grands auteurs délivrent un message universel, mais sont aussi insérés profondément dans la culture de leur temps. L'accès à l'universel n'est pas seulement cet « *arrachement* » dont parlent certains :

il invite à conjuguer, dans le plaisir comme dans la douleur, les identités multiples, comme ces élèves qui se revendiquent « *arabes* », mais sont aussi des supporters des footballeurs français, drapeau tricolore brandi, et des adeptes de la culture *made in USA*. Le pari de la pédagogie différenciée est de ne pas ignorer les différences, de prendre le risque de les confronter, pas n'importe comment, de façon organisée, médiatisée par le savoir scolaire, parce qu'il n'y a pas d'autre issue pour parvenir au dépassement de ces différences, à leur relativisation, qui ne signifie pas « abandon ». Je suis toujours étonné de voir combien certains chercheurs, qui par ailleurs nous apportent beaucoup par leur réflexion fine, ont tendance à durcir les positions dites « *différencialistes* », alors que celles-ci sur le terrain n'existent guère sous la forme qu'ils dénoncent, comme si la prise en compte de différences (par exemple l'enseignement des langues d'origine) équivalait à je ne sais quel enfermement communautaire.

INDISPENSABLE DIFFÉRENCIATION

On peut reprocher à la notion de pédagogie différenciée de rester floue et parfois confuse, ce qui autorise détournements et incompréhensions. Il faut sans

Les échanges ne peuvent s'opérer que si on ne s'enferme pas d'avance dans un faux universel.

doute rappeler inlassablement qu'elle n'a de sens que comme alternative à une pédagogie différenciatrice, à des pratiques qui, de fait, excluent et creusent les différences. Les critiques que nous avons évoquées doivent nous inciter à davantage de rigueur pour ne pas la réduire à une pédagogie du pauvre qui serait une bien pauvre pédagogie, ni en faire une finalité alors qu'elle est un moyen d'action pour réduire les écarts, si possible par le haut. Elle est nécessairement corrélée à un choix ferme en faveur de l'hétérogène et du brassage socioscolaire. La pédagogie différenciée doit se démarquer avec force de ses contrefaçons : n'a-t-on pas vu parfois des établissements baptiser « *classes à pédagogie différenciée* » des structures particulières pour élèves en difficulté ou des responsables appeler « *pédagogie différenciée* » les pratiques d'aide en études dirigées ? Or, si elle peut prendre les formes les plus variées, elle est d'abord un moyen de réduire l'hétérogénéité lorsque celle-ci est un obstacle et une source d'inégalités, et de la prendre en compte lorsqu'elle est richesse et élargissement, lorsqu'elle est non pas un enfermement dans sa différence mais dialogue, interactions et conjugaison des différences. ■

1 On oublie au passage que la référence au SMIC est plutôt progressiste, quand on sait qu'il s'agit d'une conquête sociale, souvent menacée !

Une injonction paradoxale ?

Sylvie Jouan, professeure de philosophie, formatrice à l'université de Montpellier

L'approche par cycles à l'école primaire marque une rupture par rapport à une uniformité peu propice à la différenciation. Cela suppose de rompre avec un héritage historique pesant.

On a beaucoup parlé de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 comme faisant date dans l'histoire de l'école française, en partie du fait de cette formule si controversée de « *l'élève au centre du système éducatif* ». La politique des cycles, certes moins médiatisée et moins connue du grand public, n'en était pas moins novatrice, puisque directement liée à cette volonté nouvelle de placer l'élève au centre en organisant les enseignements « *en fonction des élèves* », c'est-à-dire en prenant en compte leurs rythmes d'apprentissage et caractéristiques propres, dans une logique de différenciation.

Dans cette approche, une nouvelle exigence s'est imposée, celle de la « continuité éducative », au-delà du découpage annuel traditionnel : « *Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité¹* ». Plus question d'imposer des progressions standardisées et annuelles à tous les élèves, il convient désormais, d'après ce texte, de proposer une progression continue, pensée au-delà du découpage annuel sur un plan pluriannuel de trois années selon la répartition des cycles de 1989, revue tout récemment avec la loi de 2013. On peut voir dans cette nouvelle structuration de la scolarité une véritable rupture par rapport à l'organisation pédagogique traditionnelle. Pour bien comprendre, il convient de rappeler les choix pédagogiques décisifs pour l'école primaire française réalisés au XIX^e siècle, avant même l'institutionnalisation de l'école républicaine par Ferry.

SIMULTANÉ VS MUTUEL

Dans la querelle pédagogique opposant, au tout début du XIX^e siècle, partisans de l'école mutuelle et défenseurs de l'enseignement simultané codifié par Jean-Baptiste de La Salle, François Guizot tranche dès

1834 en faveur de la méthode lassalienne. Pourquoi ce choix ? Pour des raisons essentiellement politico-morales : l'enseignement simultané conduit les élèves à faire tous la même chose en même temps, mêmes écrits et mêmes leçons, de manière à ne pas perdre de vue le regard et la parole d'un maître unique qui, par sa présence exemplaire, garantit une éducation morale.

Dans l'enseignement mutuel en revanche, le maître délègue une partie de ses fonctions à des élèves moniteurs choisis parmi les plus avancés. Délégation qui permet de constituer des petits groupes de travail par

Une volonté nouvelle de placer l'élève au centre en organisant les enseignements « en fonction des élèves ».

niveau, de manière à ce que les élèves soient toujours suivis au plus près de leur rythme d'apprentissage. Ces moniteurs constituent pourtant le point de cristallisation de toutes les critiques, qui dénoncent un risque moral du fait du pouvoir attribué à des enfants. Lorsque Guizot fait le choix de l'enseignement simultané, c'est pour que l'école puisse répondre à sa mission première d'éducation morale, que seul un maître moralement exemplaire peut assumer.

Mais ce faisant, il impose une méthode d'enseignement rendant très difficile la prise en compte de l'hétérogénéité d'une classe. La conséquence quant au mode de regroupement des élèves ne tarde pas à s'imposer : pour que la simultanéité des enseignements soit possible, il faut que les classes soient structurées par âge et niveau moyen des élèves, ce dernier contenant toujours une part irréductible d'hétérogénéité, qu'il faudra pourtant oublier pour que la méthode soit applicable. Un tel mode de regroupement, que nous connaissons encore aujourd'hui, avec redoublement dans le même cours si le niveau moyen n'est pas atteint en fin d'année, s'imposera ainsi progressivement dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, pour être officialisé

¹ Article 4 de la loi de 1989.

au tout début de l'école républicaine, sous l'influence notamment d'Octave Gréard.

C'est ainsi que l'idée d'une différenciation au sein même d'une classe, avec continuité des apprentissages indépendante d'une progression annuelle, sera abandonnée au profit d'une vision gommant l'hétérogénéité du groupe classe. On comprend mieux alors en quoi l'approche par cycles introduite par la loi de 1989 vient rompre avec une organisation pédagogique ancrée depuis plus d'un siècle dans notre système éducatif.

PÉDAGOGIE VS LOGIQUE ADMINISTRATIVE

Examinons de plus près la justification qui est donnée à cette nouvelle approche dans le rapport annexé à la loi de 1989 : « *La notion de cycle d'apprentissage et une bonne articulation de ces cycles entre eux permettent de mieux tenir compte de l'évolution psychologique et physiologique de chaque enfant et de chaque jeune. Le cycle d'apprentissage est en effet une réalité à la fois psychologique et pédagogique, distincte des notions d'âge et de structure d'accueil.* »

Il convient donc désormais de prendre en compte, au-delà de la structuration annuelle de la scolarité en cours constitués selon le niveau et l'âge des élèves, « *l'évolution psychologique et physiologique de chaque enfant* ». C'est pourquoi les cycles doivent être distingués « *des notions d'âge et de structure d'accueil* ». Cette distinction est essentielle et éminemment problématique : si elle consacre bien la prise en compte différentialiste, elle témoigne aussi d'une organisation

qui n'est que partiellement adaptée à la mise en œuvre des cycles. En effet, s'il faut distinguer les cycles « *des notions d'âge et de structure d'accueil* », c'est parce que les classes demeurent les mêmes, le découpage annuel n'étant pas revu. Une telle distinction est essentielle pour comprendre combien il sera par la suite difficile de donner une réalité effective à ces cycles. On pourrait dire qu'il y a, d'une part, l'organisation matérielle ou administrative basée sur le découpage annuel et standardisé en classes correspondant chacune à un cours, structures d'accueil annuelles, et, d'autre part, l'organisation pédagogique basée sur des exigences différenciatrices, cycles pluriannuels.

À travers cette distinction, il y a pourtant bien une invitation à considérer avec souplesse les progressions des élèves, à sortir du carcan des découpages annuels, en pensant l'évolution individuelle de chaque élève à l'échelle de deux ou trois années et non plus d'une seule année. Pédagogiquement, les enseignants sont donc bien invités à penser en termes de progression pluriannuelle, avec le souci de la différenciation ; mais la structure administrative de l'organisation pédagogique demeure basée sur le découpage annuel des classes, ou cours, et des programmes qui tarderont à être structurés par cycles. ■

BIBLIOGRAPHIE

Sylvie Jouan, *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui, archaïsme ou école de demain*, ESF éditeur, 2015.

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 543, « Travailler par cycles », février 2018

Le hasard des rencontres

Voilà maintenant dix ans que j'enseigne dans des écoles multiâges (deux différentes). C'est un choix avant tout militant que j'ai fait et, parfois, qui heurte les représentations de certains collègues. Lors d'un temps de formation continue, je me suis retrouvée dans un petit groupe de travail avec trois autres collègues de cycle 3 venant d'autres écoles de la circonscription. Nous devions préparer une séquence d'apprentissage en histoire, sur une période choisie. Avant de commencer la préparation à proprement parler, nous avons fait un tour de table pour avoir le contexte professionnel de chacune. Quand est venu mon tour, l'une

d'entre elles m'a interpellée en me demandant : « Franchement, je ne sais pas comment tu fais pour gérer un triple niveau. » J'ai essayé de lui faire entendre qu'il ne s'agissait pas d'un triple niveau, mais bien d'un groupe d'élèves que je gère simultanément et que c'étaient les supports et mes exigences qui différaient en fonction des compétences de chacun. Mais elle m'a répondu que cela devait demander un travail titanesque en préparation et en correction, ce à quoi j'ai répondu que non, dans la mesure où nous travaillions en équipe, et que c'était une répartition de la charge de travail différente de celle que l'on rencontre la plupart du temps.

Quelques années plus tard, cette même personne s'est retrouvée en observation dans mon école d'exercice, dans le cadre de la formation continue, mais cette fois-ci, j'étais devenue formatrice. Elle a vu fonctionner l'école durant une matinée. Et son retour a été surprenant ; elle m'a dit : « *Eh bien, tu vois quand tu m'avais expliqué, je ne voyais absolument pas comment ça pouvait marcher et maintenant, je comprends mieux, j'en vois même le bénéfice.* »

AUDE PETIT

Conseillère pédagogique de circonscription

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 543, « Travailler par cycles », février 2018

Les apports de Jean-Pierre Astolfi

Nous aurions volontiers repris des articles de Jean-Pierre Astolfi qui a apporté beaucoup à la réflexion sur la différenciation, sur les risques de dérive, sur la nécessaire clarification de l'articulation entre modes de travail et contenus. Mais nous avons récemment publié un hors-série autour de son œuvre dans les *Cahiers* et nous renvoyons donc à celui-ci^[1]. Une partie est consacrée à « Différencier », avec quatre textes :

- « Questions de vocabulaire » : un article éclairant pour distinguer « différenciation successive » et « simultanée » notamment ;

- « Comment différencier sans réviser les contenus à la baisse ? » : le titre indique bien l'intention. Des pistes pour éviter le cours à deux vitesses et le nivellement par le bas ;

- « Les groupes d'apprentissage » : Jean-Pierre Astolfi remet en cause l'unicité « du » travail de groupes. Là encore, il faut varier en fonction de l'objectif : recherche, évaluation, production commune, entraide, etc. ;

- « Comment différencier par les “modes de pensée” » : Les cours peuvent marcher à des régimes différents, selon qu'on fonctionne sur un mode déductif, inductif, analogique ou dialectique.

Rappelons aussi un texte coécrit avec Florence Castincaud, « Les 3 J de la pédagogie différenciée », où Jean-Pierre Astolfi reprenait un dispositif de formation expérimenté lors de Rencontres d'été du CRAP. Il y développe le « modèle du sablier » : l'enseignant travaille en amont à décanter le contenu de son cours pour le resserrer sur un ou deux concepts clés, et déployer ensuite une grande variété pédagogique pour faire accéder les élèves à ces concepts. L'exemple développé par les auteurs de l'article est celui de mai 68 : qu'est-ce qui est vraiment essentiel dans l'événement et qu'on va pouvoir ensuite approcher peu à peu par des itinéraires divers et des dispositifs variés ? Lors d'une formation à la pédagogie différenciée, il est bien intéressant de se référer à ce modèle de construction de séquences pédagogiques, du décantage convergent à la créativité divergente.

■ Extrait de ce texte, paru dans le numéro spécial « Différencier la pédagogie » (1987, épuisé)

« Il faut décanter le contenu des disciplines, séparer l'essentiel de l'accessoire, pour mieux savoir ce qu'on enseigne. On augmente alors les chances de faire porter son effort sur les points qui en valent la peine, au lieu de se disperser dans une multitude de choses, toutes présentées sur le même plan.

Un contenu avec ses concepts clés étant choisi, il s'agit maintenant de s'habituer à diversifier les situations d'apprentissage possibles. On cherche ici à se donner le plus d'idées possible, on s'entraîne à imaginer d'autres situations, d'autres supports que ceux auxquels chacun songe spontanément et auxquels il revient toujours presque malgré lui.

Alors que la première partie du travail était très convergente et réductrice, avec tout ce que cela peut induire comme frustration, la seconde devient divergente et créative. Il faut simplement éviter à ce stade de s'embarquer trop vite dans les problèmes pratiques, dans la cuisine pédagogique. Ce qui compte, c'est d'abord d'aboutir à un tableau des possibles à partir duquel on pourra faire des choix, prendre des décisions didactiques. » ■

POUR SE PROCURER LE HORS-SÉRIE :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Actualite-de-Jean-Pierre-Astolfi>



1 <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Actualite-de-Jean-Pierre-Astolfi>



Chercheurs et acteurs de terrain avancent ensemble

Jean-François Chesné, coordonnateur exécutif du Cnesco

Marie Toullec-Théry, maître de conférences à l'université de Nantes, présidente du jury chargée de la rédaction des « recommandations »

En mars 2017 s'est déroulée la conférence de consensus du Cnesco sur la différenciation pédagogique. Elle a produit des résultats et recommandations qui sont bien dans l'esprit du présent dossier.

Pour tenir compte de l'hétérogénéité des élèves, le redoublement, l'orientation précoce et les filières ségrégatives sont reconnues inefficaces par la recherche internationale. Il existe donc, dans les classes, une importante diversité de niveau scolaire des élèves, mais aussi de leur proximité vis-à-vis de l'école, de leurs attentes et attitudes. L'école française a pourtant l'ambition légitime et nécessaire de les amener tous à maîtriser les connaissances et les compétences relevant d'un socle commun. Les enseignants sont alors partagés entre avancer dans les programmes à tout prix et être bienveillants vis-à-vis des élèves qui « *n'arrivent pas à suivre* », dans des contextes scolaires parfois difficiles. Le challenge est élevé pour ne pas réduire la qualité des apprentissages et réussir à lutter contre les inégalités sociales : il faut identifier et gérer les écarts cognitifs, langagiers et culturels entre les élèves, et adapter les pratiques pédagogiques aux rythmes d'apprentissage des élèves au service d'objectifs communs, c'est-à-dire mettre en œuvre, dans les classes, une différenciation pédagogique. C'est la volonté de confronter les résultats de la recherche sur ce thème aux interrogations des acteurs de terrain qui est à l'origine de la conférence de consensus.

QUE DIT LA RECHERCHE ?

Dix-sept experts sont intervenus. Leur message principal est qu'en matière de différenciation pédagogique, il existe peu d'éléments validés par la communauté scientifique, alors que de nombreux allant de soi traversent le métier d'enseignant : par exemple, croire que laisser aux élèves le choix des tâches est profitable pour tous, ou encore que faire travailler les élèves en

groupes ou sur un ordinateur engendre nécessairement des apprentissages.

Les résultats issus de la recherche produits pour cette conférence incitent à la prudence et mettent surtout en évidence des conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une différenciation bénéfique à tous les élèves. Si on peut dire avec certitude qu'« *une pédagogie indifférenciée*

Si on peut dire avec certitude qu'« une pédagogie indifférenciée accentue les écarts », il n'existe en revanche pas de recette toute faite.

accentue les écarts », il n'existe en revanche pas de recette toute faite. Une variété et une souplesse des pratiques sont à envisager, via une combinaison de dispositifs, de supports pédagogiques qui valorisent, entre autres, des interactions entre enseignant et élèves, des travaux individuels, avec une autonomie plus ou moins grande des élèves, des travaux en groupes, un tutorat entre élèves, un partage du travail entre plusieurs enseignants, une utilisation du numérique. Les résultats principaux sont présentés ci-dessous à travers quatre questions.

En quoi une pédagogie différenciée peut-elle être au service de tous les élèves ?

Trois grands leviers pour différencier la pédagogie sont efficaces selon la recherche :

- la définition des objectifs d'apprentissage : pour faire progresser les élèves dans leur diversité, les objectifs d'apprentissage doivent être précis, présenter un défi modéré, être atteignables à court terme (plutôt que des objectifs généraux et éloignés dans le temps),

être fixés le plus souvent possible de manière concertée avec les élèves ;

- les tâches : il est souhaitable de diversifier les types de tâches, d'offrir aux élèves une autonomie concernant leur choix (mais pas leur niveau) et de les évaluer ;
- les *feedbacks* : ces retours qu'un professeur effectue vers les élèves sont d'autant plus efficaces qu'ils sont précis, réguliers, avec des commentaires sur les points forts et sur les points faibles (plutôt que des notes ou des appréciations générales) ; il s'agit de situer la performance des élèves par rapport à leurs propres performances antérieures et à l'objectif attendu (plutôt que par rapport aux autres élèves) et de leur offrir en privé (et non en public) des suggestions pour s'améliorer, couplées à un ajustement de l'objectif.

Enseignement explicite ou enseigner explicitement ?

Un enseignement explicite comporte plusieurs dimensions, utiles à tous les élèves : la prise de conscience par un élève de ce qu'il est en train de faire, d'apprendre, de déployer comme démarches ou stratégies ; la prise de conscience par un élève de ce qui lui permet de planifier son action ; s'assurer, pour un enseignant, que les élèves sont entrés dans une activité cognitive et la comparer à celle qui était attendue.

Cependant, des désaccords existent entre chercheurs nord-américains et français, portant principalement sur l'exploitation des tâches complexes (NDLR : généralement chargées en implicites) : alors que les premiers prônent leur utilisation en fin de séquence d'apprentissage, c'est-à-dire une fois que les connaissances et les compétences pour les réaliser sont acquises par les élèves, les seconds proposent de les utiliser dès le début d'une séquence.

Les manières de proposer des tâches à des élèves ayant des difficultés sont-elles bénéfiques à tous les élèves ?

Un allant de soi laisse entendre que les choix d'un enseignant pour les élèves avec des difficultés sont aussi utiles aux autres élèves. Pourtant, André Tricot souligne un certain nombre de résultats qui déstabilisent cette représentation (voir son article dans le présent dossier, NDLR).

La coopération entre élèves favorise-t-elle leurs apprentissages ?

Si la relation entre enseignant et élèves, centrée sur des situations d'apprentissage robustes et différenciées, selon les besoins, est fondamentale, de nombreux travaux montrent que l'apprentissage coopératif entre élèves est un moyen souvent efficace pour les faire progresser, mais à certaines conditions. Céline Buchs, chercheuse à l'université de Genève, en pose quelques jalons : expliciter très clairement les objectifs, les comportements

attendus ; s'assurer que tous les membres du groupe comprennent la tâche à effectuer ; rendre possibles l'engagement cognitif et la participation de tous via une documentation qui leur permet d'assumer la tâche.

À l'issue des deux journées de séances publiques, un jury d'acteurs de terrain (enseignants, chefs d'établissement, formateurs, inspecteurs, etc.) présidé par Marie Toullec-Théry a alors rédigé vingt-deux recommandations.

LES RECOMMANDATIONS DU JURY

S'appuyant sur les ressources scientifiques produites pour la conférence, les recommandations du jury portent sur : des principes et des pratiques pédagogiques à mettre en œuvre en classe (garantir des objectifs ambitieux communs, proposer une palette diversifiée de manières d'arriver à un même résultat, sans pour autant abaisser le niveau des tâches demandées, collecter les différentes méthodes proposées par les élèves, de la plus simple à la plus complexe et les exposer à la classe ; construire avec les élèves une grille d'autoévaluation progressive et claire des buts visés,

De nombreux travaux montrent que l'apprentissage coopératif entre élèves est un moyen souvent efficace pour les faire progresser.

adopter des postures variées) ; des dispositifs dans la classe (développer une pédagogie coopérative pensée pour le bénéfice de tous les élèves, organiser des tutorats entre élèves ; regrouper temporairement des élèves autour d'un même besoin) ; sur des ingénieries pédagogiques, davantage situées aux niveaux des écoles ou des circonscriptions, et des établissements scolaires (mutualiser les besoins, les ressources et les pratiques des enseignants, favoriser des classes hétérogènes, tout en organisant des groupes restreints temporaires visant l'acquisition d'une compétence donnée).

Ces recommandations mettent en évidence l'impérieuse nécessité d'une expertise didactique pour tous les enseignants, qui leur donne les moyens de disposer d'une palette de pratiques pour effectuer des choix pertinents, en fonction de leurs élèves et des objectifs d'apprentissage visés, pour anticiper au mieux ce qui va se jouer en classe et adapter en direct les situations selon les réactions des élèves. Elles soulignent aussi la nécessité de faire évoluer le métier d'enseignant vers une dimension plus collective, aussi bien dans l'école ou l'établissement qu'en formation. Elles ouvrent enfin des perspectives aux chercheurs : des études sont à envisager pour comprendre plus finement, dans la variabilité des pratiques quotidiennes des enseignants, ce qui est efficace pour l'apprentissage des élèves.

C'est à partir de tout ce matériau que Canopé (Réseau

de création et d'accompagnement pédagogiques) Grand-Est a mis en place une formation-action de 2017 à 2020.

COMPLEXITÉ DES ACTIONS DE TERRAIN

Ce projet a consisté à accompagner une trentaine d'enseignants volontaires, exerçant surtout dans le premier degré. Ces enseignants, répartis en trois groupes, ont choisi une thématique liée à une ou plusieurs recommandations du jury, afin de la mettre en œuvre dans leurs classes respectives : expliciter, regrouper les élèves de façon temporaire (dispositif dit de la « table d'appui »), faire coopérer les élèves. Le projet, coordonné scientifiquement par Marie-Toullec Théry et bénéficiant de l'expertise de chercheurs ayant participé à la conférence de consensus (Dominique Bucheton, Céline Buchs, Alexia Forget), avait pour objectifs de permettre aux enseignants engagés : d'identifier les enjeux de la différenciation pédagogique ; de s'approprier les recommandations du jury ; de documenter leurs pratiques professionnelles par les apports de la recherche ; d'expérimenter des pistes de mises en œuvre dans leurs pratiques ; d'analyser les effets de leurs pratiques sur les apprentissages des élèves.

Canopé a alors mobilisé des médiateurs formés à l'accompagnement et engagé la rédaction d'un ouvrage rassemblant des fondements théoriques sur la différenciation pédagogique et des écrits narratifs des enseignants participant au projet. La visée de cet ouvrage n'est pas de modéliser des pratiques, mais d'engager

les lecteurs dans deux voies : une documentation sur ce que les recherches disent des intérêts et limites de la différenciation pédagogique, et un accès à ce que des enseignants explicitent de l'évolution de leurs pratiques, même si subsistent souvent des obstacles, voire des dilemmes de métier.

Enfin, le Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations (Cérep, université de Reims Champagne-Ardenne) a mené une évaluation qualitative pour déceler les conditions de mise en œuvre des pratiques pédagogiques nouvelles, issues des recommandations de la conférence de consensus du Cnesco et les leviers de réussite d'une démarche d'accompagnement des enseignants, dans le cadre d'une dynamique de développement professionnel.

C'est donc une démarche d'ensemble qui est visée, avec le souci permanent d'articuler théorie et pratiques, par la conférence de consensus du Cnesco pour contribuer, dans la durée, aux changements institutionnels et à l'évolution des pratiques des acteurs de terrain. ■

RÉFÉRENCES

Les recommandations issues de cette conférence, mais aussi les textes et vidéos des scientifiques qui y ont pris part, sont disponibles sur le site du Cnesco : <https://tinyurl.com/yelvzpbpa>

L'ouvrage publié par Canopé : *Différencier la pédagogie, dix-neuf expériences pratiques*, 2020.

Texte inédit

Qu'est-ce qu'une conférence de consensus ?

C'est en s'adossant aux attentes fortes des acteurs de la communauté éducative et de la société civile que le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) a, depuis sa création en 2014, développé une méthodologie originale dans le domaine de l'éducation, associant productions d'experts et mobilisation des acteurs de terrain. À partir de résultats scientifiques multidimensionnels, le Cnesco s'est en effet donné comme objectif de favoriser le débat entre chercheurs et membres de la communauté éducative, afin de construire collectivement des

recommandations qui visent l'amélioration de l'école. Désormais, Centre national d'étude des systèmes scolaires est rattaché au Conservatoire des arts et métiers (CNAM) depuis septembre 2019, le Cnesco poursuit cette approche scientifique et participative qui a fait son succès ces six dernières années. La notion de « conférence de consensus », loin de se restreindre à deux jours de séances publiques, comprend notamment la définition du périmètre d'étude et d'analyse de la thématique, au regard d'une revue de la littérature scientifique

et de la prise en compte des attentes et des besoins des acteurs de terrain, la constitution et la formation d'un jury, l'audition d'experts lors de séances publiques et la rédaction de recommandations. Une diffusion de l'ensemble des productions scientifiques, des recommandations, et l'accompagnement de la mise en œuvre de politiques ou de dispositifs éducatifs qui peuvent en découler complètent la démarche spécifique du Cnesco, illustrée ci-dessous.



2. Pratiques dans la classe

Moins de quoi, plus de quoi ?

Corinne Brisbart, enseignante chargée de l'aide à dominante pédagogique en banlieue lyonnaise

Confrontés à des élèves en grande difficulté, les enseignants sont parfois tentés par une différenciation quantitative qui risque d'être une impasse. En s'appuyant sur des acquis de la recherche, il est possible d'aborder la question autrement.

Devant les inégalités de réussite des élèves, comment envisager la différenciation lorsqu'on croit fortement au principe d'éducabilité ? Comment interpréter la résistance de trop d'élèves à toute tentative d'aide, alors même qu'ils expriment leur désir de réussir ? J'ai été très éclairée par le questionnement de Sylvie Cèbe : « *Donner plus ? Mais de quoi ? À ceux qui ont le moins, mais de quoi ? Et surtout le donner comment ?*^[1] »

S'EXTRAIRE DE LA PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS

Puisqu'on tricote et détricote à partir de ce que l'on a construit, mes observations d'aujourd'hui prennent appui sur mon parcours d'enseignante. Lorsque j'ai débuté ma carrière, c'est par la pédagogie par objectifs que s'organisait la différenciation. Les enseignants engagés dans cette démarche étaient les champions du découpage des tâches en multiples sous-objectifs proposant des paliers de réussite susceptibles de correspondre au niveau de chacun.

Le traitement de l'hétérogénéité s'organisait autour de deux idées : une conception linéaire de l'apprendre et une lecture des progrès directement liée à la réussite des tâches. C'était un travail fastidieux (il fallait proposer à chaque élève des outils et des supports adap-

tés), mais qui allait vite montrer son inefficacité, car les élèves ne sortaient pas des niveaux dans lesquels nous les avions enfermés.

Aujourd'hui, je fais le constat que l'approche de la différenciation a peu changé. La pédagogie par objectifs n'est plus au cœur de nos pratiques, mais malgré le changement de mots, de niveau en besoin, de progression linéaire en progression spiralaire, d'objectifs en

Comment interpréter la résistance de trop d'élèves à toute tentative d'aide, alors même qu'ils expriment leur désir de réussir ?

compétences, etc., les enseignants continuent à offrir aux élèves en difficulté un découpage des tâches qui s'appuie sur une simplification ou un allègement, des supports et des outils différents. Moins de mots à lire, ou des mots considérés comme plus simples, des dictées plus courtes ou différentes, moins d'opérations à réaliser ou des opérations qui n'utilisent pas la bande numérique jusqu'au même nombre, des éléments en couleur, mis en relief, etc. Moins de difficulté, moins de quantité, ou « plus de » : plus d'outils, plus d'accompagnement sur et hors temps scolaire. Il me semble que les injonctions actuelles à l'individualisation ainsi qu'une différenciation structurelle qui permet de faire

1 <https://tinyurl.com/yalp63xv>

pression sur les enseignants (exigence de 100 % de réussite dans les CP et maintenant les CE1 à douze) enferment les enseignants dans des pratiques inefficaces.

Le cadre dans lequel j'exerce (en Rased, Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) m'amène chaque jour à constater que cette approche ne fonctionne pas, que les élèves continuent à être enfermés dans des niveaux qu'ils ne dépassent pas. L'école continue à apporter des réponses qui envisagent l'aide en termes de degrés et contribuent de ce fait à installer et renforcer les écarts entre les élèves. Une situation qui engendre une culpabilité réciproque (enfants et enseignants se considérant comme incompetents).

Lorsque j'accueille ces élèves qui résistent, ils témoignent de leur difficulté d'apprendre en ces termes : « *J'apprends mes mots, le soir, je les sais et le lendemain, je ne les sais plus ; je suis nul en... ; je n'y arrive pas et pourtant j'écoute ; pour Untel, c'est toujours facile parce qu'il est fort.* »

J'observe aussi leurs attitudes en classe qui montrent le désir de faire, de se conformer : lever le doigt comme les autres élèves mais dire « *je ne sais plus ce que je voulais dire* », regarder sur le voisin pour ne pas rendre une feuille blanche, demander de l'aide sans avoir le temps de lire ou chercher, remplir les espaces vides de la feuille sans savoir ce qu'on attend d'eux, etc. À travers ces mots et ces attitudes, ces enfants nous rappellent tout d'abord leur douleur de ne pas savoir faire, mais aussi leur volonté de trouver des stratégies pour se conformer et répondre à l'enseignant.

D'OÙ VIENT LA DIFFICULTÉ ?

En fait, ces enfants n'ont pas compris ce qu'être élève signifie. Leur capacité à s'adapter leur permet d'essayer de ressembler à ces élèves qu'ils regardent avec admiration parce qu'« *ils savent tout* » et qu'« *ils sont trop forts* » mais ne leur permet pas de repérer, derrière l'attitude visible de leurs camarades, la pensée en action. Pour trouver des réponses plus précises sur ce qui empêche ces enfants d'apprendre, je me suis appuyée sur des analyses de chercheurs en lien avec mes constats.

Ce sont des enfants qui disent que pour réussir il faut réfléchir, il faut écouter, mais qui ne mettent derrière ces mots que de l'agir (écouter ce qu'il faut faire) et s'engagent souvent dans de l'imitation. Ce qui les met en difficulté car, comme l'explique André Tricot^[2], les enfants doivent comprendre qu'à l'école on distingue ce que l'on fait (la tâche) de pour quoi on le fait (le but). Les tâches sont des prétextes pour construire un apprentissage qui s'inscrit dans la durée. Les élèves qui ne l'ont pas compris sont pris dans un éternel recommencement, ils interprètent toute nouvelle tâche indépendamment des précédentes et se

sentent submergés par l'ampleur des connaissances à acquérir. Ce sont aussi des enfants auxquels on n'a pas rendu explicite la spécificité des apprentissages scolaires, celle du regard instruit que décrit Bernard Rey^[3], et qui semblent toujours répondre à côté de la question. Il faut donc que les enseignants fassent partager aux élèves la manière scolaire de voir les situations, deviennent des passeurs.

DE L'ÉCAILLE À LA LETTRE

Les enseignants ne sont pas toujours conscients qu'ils construisent de la différence à travers des supports qui ne sont pas expliqués. Marie-Thérèse Zerbato-Poudou^[4] nous offre un bel exemple de cette différenciation passive lorsqu'elle présente une activité de grande section : on donne aux enfants un support sur lequel est dessiné un poisson auquel il manque des écailles. Lorsqu'elle les interroge, certains disent qu'ils dessinent les écailles du poisson, d'autres tracent des graphismes appelés « *ponts* », pendant que d'autres se préparent à l'écriture

En fait, ces enfants n'ont pas compris ce qu'être élève signifie.

en reproduisant des gestes qui seront utiles pour tracer des lettres. Ainsi les enfants les plus éloignés de l'école (et peut-être bien d'autres) appréhendent mal ce que l'enseignant (l'école) veut qu'ils apprennent à travers cette activité. Pour quoi me fait-il faire ce qu'il me fait faire, quelle est la différence entre faire cette activité à la maison, au périscolaire et à l'école ? Il y a les enfants qui voient les écailles, ceux qui voient les ponts et ceux qui se demandent comment ils vont faire, quel geste sera pertinent pour obtenir le résultat attendu. C'est en cela qu'ils se préparent à l'écriture (ils s'entraînent, car en réalité cette activité n'est ni une activité de dessin, ni une activité de graphisme) et s'engagent dans l'activité scolaire avec un regard d'élève.

C'est surtout de clarification que ces élèves ont besoin : choisir l'interprétation scolaire de la tâche, afin d'identifier les connaissances à mobiliser et les procédures déjà rencontrées qu'il va falloir utiliser. Ils ont besoin de prendre conscience que la forme scolaire n'est pas la manière naturelle d'apprendre, celle qu'ils utilisent ailleurs, mais que c'est celle qu'il faut choisir.

L'individualisation souvent proposée ne fonctionne pas, pour plusieurs raisons : elle ne prend pas en compte la personne de l'enfant, qui s'est construit dans un contexte comme chacun d'entre nous, avec son histoire, ses repères, sa culture ; elle s'appuie sur une idée de l'hétérogénéité qui serait un obstacle, alors

2 Voir son article dans le dossier, NDLR.

3 Par exemple, lors de la conférence de consensus du Cnesco en 2017, voir article dans ce dossier.

4 René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, *Comment l'enfant devient élève*, Retz, 2000.

que c'est un atout, un facteur déterminant et décisif dans la construction d'une société; elle engage l'enfant dans une relation de dépendance vis-à-vis de l'enseignant qui l'empêche de s'autonomiser, faisant de lui un apprenant passif; elle propose des situations trop simplifiées qui ne permettent plus à l'enfant d'être confronté à des tâches complexes.

DONNER PLUS DE QUOI ?

Plutôt que de penser la classe et le travail des élèves en termes de dispositifs divers et variés, la penser en termes de principes : ce que je présente à l'école est bizarre pour de nombreux enfants, donc je ne tiens rien comme allant de soi concernant les situations d'apprentissage, et je propose à tous un enseignement qui par avance explicite (au sens de ce qui se joue dans l'activité, son sens scolaire) ce qu'un certain nombre d'élèves risquent de ne pas comprendre.

Si je reprends la situation des écailles du poisson, il s'agit de prendre en compte ce que les enfants croient devoir faire à partir de cette fiche. L'entretien collectif qui précède l'activité permet d'entendre toutes les interprétations possibles afin de détecter les malentendus et replacer l'activité dans des objectifs scolaires. Ainsi la précision du geste, l'application, la nécessité de produire un résultat acceptable prennent tout leur sens scolaire. La lecture de la consigne, ensuite, ne laisse plus place à l'interprétation.

Il faut partir de l'idée que l'enfant a toujours une bonne raison pour dire ce qu'il dit. Lorsqu'en CP, dans une séance de phonologie où on demande de trouver des mots dans lesquels on entend « fr », un enfant propose le mot « cerise »; et que, dans une autre séance autour du phonème [a], il propose « tonton », à la suite de « papa », « maman », lui faire faire plus de phonologie n'a que peu de chances de lui permettre de progresser dans cette activité métalinguistique. Si, pour

Ce que je présente à l'école est bizarre pour de nombreux enfants, donc je ne tiens rien comme allant de soi.

certaines enfants, le fait d'apprendre à lire est lié aux activités de phonologie, pour d'autres c'est loin d'être une évidence, alors ils lisent les situations scolaires à partir de ce qu'ils connaissent : un enfant a dit « fraise », je dis « cerise ». L'activité n'est pas envisagée pour ce qu'elle va permettre, mais seulement pour elle-même. L'enfant n'a pas besoin de plus de phonologie mais de compréhension : comprendre le lien entre la nécessité d'entendre ce qu'il y a dans les mots et la capacité de décoder et d'encoder un mot. Il a besoin qu'on l'aide à construire des savoirs sur la lecture et sur l'écrit. ■

Texte inédit

Lire ou courir ?

Les situations de différenciation passive (engendrées par l'activité et source de mise en difficulté) sont nombreuses. Ainsi, aujourd'hui, l'accent est mis sur la fluence en lecture, énoncée comme le point central de la difficulté scolaire. Suite aux évaluations nationales, de nombreuses séances sont consacrées à chronométrer la lecture des élèves. À partir de

listes de mots ou de textes, on définit le résultat acceptable et on le quantifie en termes de nombre de mots lus dans un temps donné. Que font les élèves qui sont confrontés à cette activité, que comprennent-ils de l'acte de lire ? Lire bien, c'est lire vite ? Lire, c'est lire un nombre de mots en un temps donné ? Si l'adulte connaît l'importance de la fluence pour être capable de comprendre un

texte, qu'en est-il des élèves qui n'ont qu'une obsession, lire le plus vite possible ? On enferme là encore les élèves dans des représentations et on conforte des malentendus. Comment cette activité creuse-t-elle les écarts entre les élèves en réduisant pour certains l'acte de lire à un concours de vitesse ?

C. B.



La différenciation n'est pas une pédagogie au rabais

Vincent Guédé et Anne Hirribaren, enseignants au collège Clithène de Bordeaux

Au cœur de son projet, dont les *Cahiers* se sont fait très souvent l'écho, l'équipe du collège Clithène a mis la différenciation pédagogique, en étroite relation avec l'entraide : un cocktail plein d'énergie.

Comme de nombreux pédagogues (dont des rédacteurs des *Cahiers* qui se reconnaîtront aisément !), nous assignons deux objectifs à la différenciation pédagogique.

Le premier est de permettre à chaque élève de progresser. Bien entendu, nous voulons aider les élèves les plus en difficulté à s'en sortir, mais aussi pousser encore plus loin les élèves qui réussissent déjà très bien : la différenciation n'est pas réservée aux décrocheurs. Le deuxième principe est de faire acquérir les objectifs essentiels (ou objectifs noyaux, ou socle commun, chacun choisit ses mots) à tous les élèves. La différenciation n'est donc pas une pédagogie au rabais, son but n'est pas d'apprendre moins mais d'apprendre mieux. Face à ces deux objectifs ambitieux, un moyen essentiel : mettre chaque élève en position de réussite.

COMPÉTENCES ET ENTRAIDE

Pour différencier, encore faut-il connaître les difficultés et les réussites des élèves. L'évaluation par compétences s'est imposée à nous pour établir un diagnostic plus fin des capacités des élèves. Dans chaque matière, nous avons établi depuis six ans une liste de compétences, peu nombreuses (une vingtaine par matière), et le plus souvent interdisciplinaires ou transdisciplinaires. Régulièrement, nous évaluons ces compétences, selon un code couleurs simple qui comprend le rouge (compétence non acquise), l'orange (compétence en cours d'acquisition) et le vert (compétence acquise). Actuellement, à l'instar de certains collègues, nous réfléchissons à l'adoption d'un quatrième niveau, le vert-vert (compétence définitivement acquise).

Quand nous animons des formations sur le sujet, de nombreux collègues s'étonnent que nous demandions tout haut les couleurs à une compétence, voire que nous les affichions au tableau. Les élèves ne se

moquent-ils pas de leurs camarades ? À Clithène, depuis le début, nous croyons fortement aux valeurs de solidarité, d'absence de compétition, de respect des autres, de coformation. Les élèves savent qu'ils ont le droit de se tromper et que les adultes sont là pour les aider. Ainsi, nos élèves ont peu de pudeur à exposer leurs difficultés, ils savent qu'aucune moquerie ne sera admise. Demandez à Ludwig, en 6^e ! Pour s'être moqué en classe d'une erreur de Khadiatou, il a dû l'aider toute une semaine à réviser les leçons à l'origine de

Les élèves savent qu'ils ont le droit de se tromper et que les adultes sont là pour les aider.

cette difficulté ! Concrètement, nous mettons en action ce principe de la solidarité en privilégiant très souvent la coformation, notamment au travers du tutorat entre élèves. Ainsi, lors d'une correction d'évaluation en 4^e, Anne Hirribaren demande à chaque élève vert en justification de réponse d'aider un camarade rouge. Il doit le guider dans sa correction, mais sans la réaliser à sa place. Pour s'en assurer, un nouvel exercice portant sur la même compétence est réalisé par l'élève rouge. Cela lui permet de rattraper quelque peu sa mauvaise note, et, s'il réussit maintenant, son tuteur se verra récompenser d'un point supplémentaire. Si nous avions quatre niveaux de compétence, le tuteur serait probablement passé vert-vert, car l'un des moyens de prouver que l'on maîtrise définitivement une compétence est d'arriver à l'enseigner à quelqu'un d'autre. Mais comme nous ne disposons actuellement que de trois niveaux, nous validons pour le tuteur une compétence de solidarité et de coformation. Nous utilisons de nombreux autres dispositifs. Les résultats enregistrés sont très encourageants. Pour un investissement assez faible en temps, nous avons beaucoup moins l'impression d'être

impuissants face aux difficultés des élèves, ou de ne pas demander assez aux élèves qui réussissent déjà très bien. La participation orale lors des exercices différenciés est excellente, le regard des élèves sur leurs difficultés change. Une de nos fiertés est aussi de voir que de nombreux collègues que nous suivons sur deux ans lors de stages d'équipes mettent en pratique la différenciation et arrivent à mieux faire réussir leurs élèves. Il est quand même très réconfortant de constater que l'on peut efficacement permettre à tous les élèves de progresser, sans enseigner nécessairement dans un collège expérimental !

QUE TOUS PUISSENT S'EMBARQUER

Mardi 4 décembre 2007, 14 h 30, classe de 3e. Nous sommes au cœur du cours d'histoire sur l'URSS de Staline. Sujet du moment : le goulag. « Qui est rouge en commentaire de texte ? », demande Vincent Guédé, le professeur. Un seul élève lève le doigt. Il reçoit un exercice spécifique, à sa portée. Les dix-sept élèves orange sur cette compétence puis les cinq verts doivent eux aussi réaliser leur propre exercice. Il s'agit d'un questionnaire différencié : à chaque couleur dans une compétence correspondent des questions particulières. Les élèves en rouge ont des consignes plus simples ou plus guidées, pour éviter de les mettre en échec dès le début. Les élèves en orange ont l'exercice classique, celui que l'on donne dans un cours normal. Enfin, les élèves en vert doivent réaliser un travail plus ambitieux. Comme dans cet exercice, les réponses attendues ne sont pas les mêmes (voir ci-contre le questionnaire), chaque groupe répondra à tour de rôle. Clément, le seul rouge en commentaire de texte, est tout étonné d'être interrogé en premier, et plus encore que la classe soit attentive, car elle a besoin de sa réponse pour comprendre le cours. Les orange, par la suite, se bousculent pour intervenir sur un exercice à leur portée. Les verts, enfin, peuvent faire avancer rapidement la classe grâce à leur travail plus synthétique. Avec un peu d'habitude, ce dispositif est très

rapide à mettre en place. Une anecdote le montre. Un autre cours d'histoire, en 5e cette fois-ci, ne se passe pas bien : les élèves sont dissipés, les bavardages et activités annexes fleurissent. Bref, l'ambiance n'est pas au travail. « *Je voyais arriver avec un peu d'inquiétude le dernier exercice de la séance, l'analyse du très passionnant schéma de l'organisation de l'Empire carolingien*, raconte Vincent Guédé. *Mon questionnaire classique était voué à l'échec. J'ai donc décidé d'élaborer en direct un questionnaire différencié, que j'inventais au fur et à mesure que je l'écrivais au tableau. Et là, retournement spectaculaire de l'ambiance : tous les élèves se sont mis au travail, les doigts*

On peut efficacement permettre à tous les élèves de progresser, sans enseigner nécessairement dans un collège expérimental !

se levaient en rafale pour demander de l'aide. Mieux, cinq ou six élèves, ayant fini l'exercice orange qui leur était attribué, m'ont demandé de réaliser celui prévu pour les verts. Lors de la mise en commun, j'ai systématiquement demandé à un élève de critiquer la réponse faite par son camarade, ce qui a été fait avec beaucoup de sérieux. Et de conclure : Ces deux minutes de réflexion pour réaliser le questionnaire différencié ont totalement changé l'ambiance de la fin du cours. » L'expérience révèle un dispositif très simple et très précieux. Il nous permet de ne pas couler les rouges dans une compétence, tout en leur apprenant les méthodes par un cheminement plus guidé que d'habitude. Nous pouvons aussi poser des questions beaucoup plus complexes aux verts, de celles que l'on n'osait plus poser de peur de perdre la plupart des élèves. Les orange, eux, ont un questionnaire plus classique, mais toujours utile. Nous essayons donc de mettre chaque élève en position de réussite pour lui permettre de progresser. ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 463, « L'orientation », mai 2008.

Relever le défi d'équité avec le plan de travail

Sylvain Connac, directeur d'école à Montpellier, chercheur en sciences de l'éducation

La « réussite pour tous » cesse d'être un slogan creux ou un idéal inaccessible quand individualisation et coopération font grandir chacun. Mais cela suppose de basculer réellement d'« enseigner » à « faire apprendre ».

La principale difficulté à laquelle doit faire face l'école n'est pas de se rendre égalitaire, mais plutôt de parvenir à appréhender le profond déséquilibre de niveaux des élèves qu'elle accueille. Au-delà de ce qui se passe actuellement, à savoir un système éducatif performant pour seulement 50 % des élèves, pas les plus en difficulté d'ailleurs, le défi lancé à l'ensemble des enseignants français est de permettre à leurs élèves de progresser selon un principe d'équité. Il ne s'agit pas d'atteindre un même niveau d'excellence pour tous, ce qui serait proprement illusoire voire contraire au pluralisme humain, ni même de prétendre indexer le travail moyen sur la moyenne des élèves. Il s'agit plutôt de faire en sorte que, pour chacun, au terme des périodes scolaires, le degré d'acquisition atteint soit supérieur à celui dans lequel le travail a débuté. Autrement dit, à partir de ce que les élèves sont à leur entrée à l'école, nous visons qu'ils puissent tous constater de franches évolutions au terme des principales étapes scolaires : que les petits grandissent et, qu'en même temps, les plus grands le deviennent encore plus. Au-delà d'un pari d'égalité, c'est plutôt un engagement d'équité vers lequel nous gagnerions à tendre.

VERS UNE NOUVELLE POSTURE PÉDAGOGIQUE

Sous une apparente évidence, un tel positionnement révèle en fait une modification radicale de la posture enseignante. Il convient en effet de faire basculer nos priorités d'une logique d'enseignement vers l'acte d'apprendre. Notre souci devient alors moins d'établir des situations didactiques rationnellement fondées voire théoriquement perspicaces que de placer nos préoccupations du côté de l'élève. On se met ainsi en situation de recherche, des conditions les meilleures pour qu'il puisse apprendre, l'intérêt étant que cela s'effectue de manière autonome et durable.

On entre donc dans la sphère des recherches sur la différenciation en éducation. Nous allons vers une prise en compte systémique des classes où les interactions

avec le milieu et les interrelations entre enfants deviennent des supports aux apprentissages. Les élèves peuvent alternativement choisir entre diverses formes de travail favorisant les recherches individuelles, les situations d'entraide et de tutorat et les moments collectifs de constructions coopératives. C'est pour cela que nous préférons parler de personnalisation que d'individualisation, la personnalisation véhiculant davantage l'idée que l'on gagne à apprendre à plusieurs, tout du moins dans un contexte d'échanges et de relations. Il

Au-delà d'un pari d'égalité, c'est plutôt un engagement d'équité vers lequel nous gagnerions à tendre.

ne sera pas ici question des organisations en petits groupes tant cela nous apparaît comme une impasse au regard des difficultés que cela peut générer dans les mises en place. Nous préférons faire appel à des outils qui tendent à enrichir une structure de classe et visent l'évolution de chacun dans un milieu aidant. Apprendre correspond à un processus éminemment singulier et c'est en ce sens que tous les outils qui visent à engager des procédures de travail autonome sont à considérer.

LE PLAN DE TRAVAIL

L'un d'entre eux, certainement le plus central dans les dispositifs de personnalisation, est le plan de travail. Il peut être entendu comme un document spécifique à chaque élève, sur lequel il planifie les activités à partir de ce qu'il souhaite réaliser et de ce qu'il a à acquérir au terme de son cycle, note la réalisation des travaux, et évalue l'ensemble en fin de période de validité du plan afin d'élaborer le plan de travail à venir.

L'enseignant aide à la projection, suit, accompagne et oriente la réalisation, participe à l'évaluation globale du travail.

Historiquement, cet outil est issu du plan Dalton, la première méthode de pédagogie différenciée créée vers 1910 aux États-Unis par Helen Parkhurst. En France,

c'est une innovation provenant de l'œuvre de Célestin Freinet apparue en 1937.

Le plan de travail utilisé à l'école de Vence par Freinet avait la forme reproduite ci-contre. Les élèves y notaient dans la partie supérieure les activités à réaliser au cours de la semaine, puis, le vendredi, grisaient ce qui avait été effectué. Cela permettait de dresser un double bilan: à partir de ce qui restait à terminer (et qui faisait généralement l'objet d'un report sur le plan de travail suivant) et en fonction de la forme que prenait le graphique en bas du plan de travail. Ce bilan était conjointement fait par l'élève et le maître. Le plan de travail était enfin envoyé dans les familles de manière à ce que les parents puissent le signer.

Les conditions pour remplir un plan de travail peuvent être présentées de la sorte: avoir ce que nous avons à faire dans la journée, dans la semaine, dans le mois et dans l'année. Le plan de travail vise à faire l'inventaire des activités désirées par les enfants, exigées par la vie ou les programmes officiels; donner aux enfants la possibilité technique de réaliser le travail prévu, ce qui suppose la recherche, la mise au point et la production des outils de travail: logiciels, matériel d'expérimentation, sources documentaires, fichiers scolaires, livres, compendium, photos, vidéos, etc.; parfaire l'organisation scolaire qui permet le travail ainsi compris, avec plans de travail, enquêtes, comptes rendus, conférences, etc.; contrôler l'exécution du travail: évaluations, graphiques, tests, chefs-d'œuvre et brevets.

Cet outil poursuit des objectifs éducatifs précis, en lien direct avec notre préoccupation d'équité scolaire: personnaliser les apprentissages; gérer l'hétérogénéité d'un groupe classe; susciter la coopération et l'entraide entre enfants; permettre aux enfants d'effectuer et d'assumer des choix; proposer des travaux adaptés à chacun, qui ne soient ni trop simples ni inaccessibles.

DEUX EXEMPLES EN CLASSE PRIMAIRE

Voici deux plans de travail [images 2 et 3] utilisés dans une classe unique de l'école coopérative Antoine-Balard de Montpellier. Le premier s'adresse principalement aux enfants non-lecteurs, c'est pour cette raison qu'il est fait usage de pictogrammes. Le second est à destination des élèves plus grands, articulant leur travail autour des outils de la démarche Pidapi (Parcours individualisés et différenciés des apprentissages en pédagogie institutionnelle).

Pour la semaine du 11 au 16 octobre, Amel (CP) a choisi avec son maître plusieurs activités. En lecture et en écriture, elle a prévu une histoire, deux feuilles d'écriture, une valise des mots, un coloriage magique lecture, deux séances sur logiciel de français, une feuille d'entraînement et le texte de référence de la semaine. En mathématiques, elle pense faire deux coloriages magiques, un logiciel de calcul, un furet et trois labyrinthes. Elle doit aussi réaliser son dessin sur la sortie

Ci-dessus: Plan de travail Freinet.

Ci-dessous: images 2 et 3



au musée et effectuer tous les rituels du matin. Le samedi, elle fait son bilan. Elle a travaillé un peu plus que prévu en mathématiques. Il lui manque à terminer la valise des mots, un logiciel de lecture, celui de calcul, deux labyrinthes et les opérations. C'est sans doute ce qu'elle choisira en premier pour son futur plan de travail. Elle se montre satisfaite en français et dans son comportement, un peu moins en mathématiques et pour le travail à la maison. Son maître est d'accord avec elle et ses parents aussi.

En CM1, Adil a des compétences précises à maîtriser et des connaissances à travailler. Cette semaine, une fois ses rituels terminés, il a prévu plusieurs activités. Lundi, il doit travailler ses échelles de mots, répondre à son correspondant, faire une fiche de numération, participer au toilettage de texte et se rendre à l'atelier d'école en histoire. Les autres jours, il ira en chant, en anglais et en sciences. Mardi et jeudi, il aura à terminer deux fiches de lecture et écrire son article sur la reine Didon découverte au musée Fabre. Il lui restera des maths, du français et son projet de sculpture en argile. Ce plan de travail a été validé par son enseignant.

En fin de semaine, même s'il est plutôt satisfait de ses journées, le bilan n'est pas très bon parce qu'il n'a pas pu tout terminer, notamment son article et ses problèmes de maths. En plus, il a plusieurs fois dérangé la classe. La semaine prochaine, il pourra compter sur une aide plus serrée de la part de l'enseignant.

Dans une classe qui fonctionne avec des plans de travail, chaque élève peut compter sur des activités qui combinent en même temps : des projets personnels et des tâches scolaires plus ordinaires, des supports à la systématisation et des situations de découverte, du travail individuel, en petits groupes et collectifs, la responsabilisation du travail et le partage des connaissances.

Autant d'ouvertures qui optimisent le temps passé en classe et conduisent chacun, quel que soit son

profil, à développer des apprentissages à sa mesure.

Bien d'autres outils aident fortement la mise en place des plans de travail, notamment les « boîtes aux lettres » et les « passeports » dont il ne pourra être question dans cet article. Quoi qu'il en soit, il est évident qu'ils reflètent les conceptions pédagogiques des maîtres, devenant une sorte de prolongement matériel d'un ensemble constitué de leurs représentations de l'acte d'apprendre, de leur projet professionnel, des caractéristiques du contexte d'enseignement et de leurs pratiques enseignantes. Au sein de deux classes,

Des ouvertures qui optimisent le temps passé en classe et conduisent chacun, quel que soit son profil, à développer des apprentissages à sa mesure.

conduites par deux maîtres différents, deux plans de travail ne peuvent être les mêmes, sous peine d'adaptation d'au moins un des deux documents.

C'est par ailleurs cet argument d'adaptation que l'on pourrait mettre en avant face au paradoxe soulevé par Philippe Perrenoud au sujet des pédagogies nouvelles¹ : « Elles risquent de fort bien convenir aux élèves qui sont aussi les principaux bénéficiaires des pédagogies frontales. » Lorsque nous abordons le caractère aventureux de cette quête d'équité à l'école, c'est bien contre ce type de phénomènes que nous nous élevons. Il ne s'agit pas de modifier des pratiques pour développer du confort et du plaisir, mais plutôt d'engager cette vague d'évolution, parce que justement elle va servir à tous les enfants que nous rencontrons, pas seulement à certains. ■

1 <https://tinyurl.com/ybv9nq6m>

Différencier jusqu'à... l'évaluation ?

Nicolas Lacoste, Cepec - Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil, Lyon

Cet article date de 2007. Bien des travaux ont creusé depuis lors le sillon de l'évaluation, mais la question de la différenciation au moment des contrôles reste une difficulté pour les enseignants.

Imaginons une séquence de natation. Après avoir accompagné chaque élève en fonction de son niveau de maîtrise tout au long des séances, les moniteurs, estimant que le temps d'apprentissage touche à sa fin, organiseraient le contrôle des acquisitions en invitant tous les élèves à traverser le grand bassin. Il paraît évident, en fait, qu'on ne peut accompagner jusqu'au bout les élèves qui peinent à progresser que si on valorise leurs réussites, même partielles, sous peine de démotiver ceux-ci s'ils sont jugés à partir de normes d'excellence.

Comment faire ? D'abord, bien distinguer les deux grandes fonctions de l'évaluation.

Quand on a la responsabilité d'une classe, d'une part, on s'engage à mettre en œuvre tout ce qui pourra être envisagé pour aider chaque élève à progresser dans ses acquisitions et ses compétences : logique pédagogique de l'évaluation. D'autre part, on accepte de certifier le niveau des apprentissages construits par les élèves : logique sociale de l'évaluation. Ces deux logiques se révèlent incompatibles. Trop souvent, une centration trop forte sur le niveau attendu parasite totalement l'intention formative.

DIFFÉRENCIER LES SITUATIONS D'ÉVALUATION

Depuis plusieurs années, des enseignants se sont joints aux enseignants formateurs du Cepec de Lyon¹ pour chercher comment permettre à chaque élève de progresser par rapport à lui-même tout au long de sa scolarité sans être confronté à ce qu'il ne maîtrise pas au moment des évaluations finales. Nous avons mis en avant quelques conditions indispensables pour y parvenir : une formalisation la plus explicite possible d'un référentiel de formation ; la déclinaison de chaque apprentissage inscrit au référentiel de compétences en une variété de paliers de maîtrise ; la mise en place de pratiques pédagogiques valorisant l'évaluation forma-

tive : analyse critériée de la tâche, contractualisation de défis personnalisés, propositions d'évaluations sommatives différenciées ; le positionnement, à posteriori, de la réussite atteinte par l'élève sur l'échelle des paliers de maîtrise définis.

Détaillons certains points.

« Expliciter le référentiel de formation » : Il s'agit de formaliser explicitement le référentiel de formation en formulant des compétences et connaissances précises à atteindre. Par exemple, en français, raconter à la classe une histoire lue, réaliser un montage technique simple à partir d'une fiche technique, rédiger un questionnaire

Trop souvent, une centration trop forte sur le niveau attendu parasite totalement l'intention formative.

d'enquête. En mathématiques, résoudre un problème de calcul de monnaie, rédiger un programme de construction, construire une figure à partir d'un programme, inventer l'énoncé d'un problème arithmétique.

Ce travail, pour compliqué qu'il soit, semble incontournable pour, d'une part, proposer aux élèves des chantiers d'apprentissage visant la maîtrise de situations problèmes finalisées faisant sens, et, d'autre part, mettre en réseau la multiplicité des notions à aborder et sortir, enfin, du morcellement des acquisitions qui handicapent particulièrement les élèves les moins scolaires.

« Définir une variété de paliers de maîtrise pour chaque apprentissage » : Il convient également de préciser les caractéristiques de niveaux de performance attendus selon que la compétence sera travaillée en première, en deuxième ou en troisième année d'un cycle.

Ainsi, « raconter oralement une succession d'événements » peut se décliner en une variété de paliers, de plus en plus élaborés et de plus en plus compliqués à maîtriser : raconter la journée de classe, raconter une

¹ <https://www.cepec.org/>



sortie en respectant la chronologie, raconter les événements importants d'une période à l'aide du calendrier ; exposer son histoire, raconter sommairement l'histoire de sa famille sur plusieurs générations, exposer les principaux événements d'une période après lecture d'un document.

Lorsqu'un enseignant dispose d'une telle progression, il peut construire des situations d'évaluations finales vraiment différenciées, chaque élève ayant la possibilité de se confronter au niveau de difficulté qu'il maîtrise et être validé, et valorisé, dans son niveau de maîtrise.

De telles pratiques supposent que la production finale ne soit plus vécue comme un contrôle, mais comme une étape de l'apprentissage qui permet à chaque élève de réaliser une production la plus aboutie possible. L'instauration d'un cahier de réussite est un support intéressant pour gérer cette différenciation.

Les réflexions et expérimentations de notre groupe de recherche visent à définir un outil permettant de certifier les acquisitions des élèves sans que cette certification ne soit ni trop strictement normative, ni négative.

À cette fin, cet outil devrait s'inspirer des graphiques médicaux utilisés pour suivre le développement statur pondéral d'un individu, de la naissance à l'âge adulte. À chaque âge correspond une normalité sta-

tistique présentant une bande passante assez ouverte pour prendre en compte les différences interindividuelles. Si et seulement si les mesures effectuées sur un sujet, à un moment donné, sont en décalage probant avec ce qui est ordinairement observé, ces mesures sont considérées comme significatives d'un besoin particulier. Mais, tant qu'elles demeurent dans la bande

Certifier les acquisitions des élèves sans que cette certification ne soit ni trop strictement normative, ni négative.

passante, on reconnaît aux jeunes en période de croissance le droit d'être plus ou moins grand et plus ou moins lourd.

Actuellement, la définition de cette courbe de croissance n'est pas suffisamment explicitée en ce qui concerne la normalité statistique des niveaux de maîtrise des compétences à l'école. Souhaitons que la définition du socle commun permette d'avancer dans l'élaboration de cet outil, qui aiderait grandement les enseignants dans la mise en place de parcours d'apprentissage différenciés, jusqu'à l'évaluation. ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 454, « Enseigner en classe hétérogène », juin 2007

Que chacun soit évalué à sa juste mesure

Patrice Bride, professeur d'histoire-géographie en collège

Il y a bien des manières de prendre en compte les différences entre élèves lorsqu'on les évalue. Il suffit de rompre avec une logique pseudo-égalitaire. Et faire confiance à l'ingéniosité des pédagogues.

J'ai commencé par l'apprentissage des repères géographiques en 4^e : les élèves doivent mémoriser les principaux fleuves, montagnes, États et villes d'Europe. J'ai défini quatre groupes de repères, que j'ai intitulés « Minimum » (comme son nom l'indique), « Niveau brevet » (les repères explicitement évalués au brevet en fin de 3^e), « Bonus » et même « Super bonus ». C'est assez simple à expliquer aux élèves : il y a des repères tout à fait incontournables, qu'on ne peut pas se passer d'apprendre pour se repérer sur une carte de l'Europe (la mer Méditerranée, le Rhin, etc.) ; tant qu'on n'a pas réellement mémorisé ces repères-là, inutile de passer à la suite ; par contre, si on les a bien en tête, ou même si on les connaît déjà, pourquoi ne pas en apprendre d'autres, voire beaucoup plus que ceux prévus par les programmes ?

Ces différents niveaux se traduisent sur l'échelle des notes entre 0 et 20, mais de façon plutôt logarithmique que proportionnelle : l'élève qui retient les huit repères essentiels obtient 8/20, mais doit ensuite en apprendre huit autres pour obtenir 14, huit ou dix de plus pour obtenir 17, et finalement un total de vingt-cinq ou trente repères pour obtenir la note maximale de 20/20. Ce dispositif assez simple a plutôt bien fonctionné : des élèves qui d'habitude renonçaient devant des listes qui leur paraissaient bien trop longues peuvent estimer qu'avec ce système, « ça vaut le coup » de faire l'effort d'en maîtriser quelques-uns pour obtenir une note correcte. Au contraire, le fait de pouvoir en apprendre davantage stimule les élèves, qui se prennent au jeu, qui réussissent au final à placer par exemple correctement Lituanie, Lettonie et Estonie sur la carte, ou bien à écrire sans faute le nom de la capitale de la Slovaquie.

J'ai repris ensuite la pratique en classe de 3^e, cette fois pour l'évaluation des connaissances acquises au cours de chaque chapitre. Je distribue une fiche de révision, ou le vocabulaire, les dates et les idées essentielles qui devront être acquises à la fin du chapitre sont réparties en trois rubriques : « Minimum brevet »,

niveau dont peuvent se contenter les élèves qui préparent leur orientation en voie professionnelle et se fixent comme objectif principal de leur année l'obtention du brevet ; « Bonus lycée général », niveau que doivent chercher à atteindre des élèves dont l'objectif est le passage en 2^{de} générale ; « Super bonus histoire », pour des élèves qui souhaitent approfondir davantage. À la fin du chapitre, les élèves doivent choisir un de ces niveaux, puis préparer leur fiche de révision. Au moment du contrôle, je leur distribue un sujet corres-

Les discussions que nous avons alors sont l'occasion de réfléchir sur la hiérarchie des connaissances qu'on leur demande d'acquérir.

pondant au niveau choisi, avec une note maximale de 12/20 pour le niveau brevet, 16/20 pour le lycée général. Les questions pour les trois évaluations sont assez proches, c'est davantage dans les exigences de correction en termes de quantité de connaissances et de maîtrise des explications que se font les différences.

ENCOURAGER LES CHOIX

Tout n'est pas rose, bien sûr, fixer clairement une barre pas trop élevée pour le niveau brevet ne suffit en particulier pas toujours à mobiliser les élèves les plus en difficulté, mais le bilan que je fais de ce dispositif après deux ans de pratique est largement positif.

D'abord, il faut dire qu'un temps d'assimilation de ce dispositif inhabituel est nécessaire pour les élèves. Ils n'acceptent pas bien en particulier de ne pouvoir obtenir qu'un maximum de 12/20 lorsqu'ils choisissent le minimum. Mais les discussions que nous avons alors sont l'occasion de réfléchir sur la hiérarchie des connaissances qu'on leur demande d'acquérir : inutile d'apprendre la définition de « kolkhoze » si on ne connaît rien sur les idées communistes, de savoir ce



qui s'est passé lors de la Nuit des longs couteaux si on ne connaît pas la date du 30 janvier 1933.

Ensuite, ce système donne une marge d'autonomie aux élèves, les oblige à faire des choix, ce qui me paraît important dans une année d'orientation. Les craintes des parents, exprimées lors de la réunion de début d'année, que leurs enfants se contentent systématiquement du minimum ne se vérifient pas : si effectivement certains adoptent une gestion prudente « bon père de famille », en assurant à chaque fois le minimum et en obtenant sans difficulté les douze points, la plupart des élèves seraient au contraire plutôt trop ambitieux, s'essayant au niveau lycée général sans avoir vraiment assimilé les connaissances du minimum. D'autres, encouragés de bien réussir un niveau, peuvent essayer le niveau supérieur le chapitre suivant, quitte à revenir par la suite à une attitude plus modeste. Les élèves ont compris aussi que ce choix peut se faire en fonction d'autres paramètres, la quantité de travail global du moment, l'intérêt ou l'aisance par rapport aux connaissances de ce chapitre particulier, etc.

Finalement, je trouve que cette obligation de choisir un niveau est l'occasion pour les élèves de réfléchir à des objectifs qui soient à la fois réalistes et ambitieux pour chacun, de discuter avec l'enseignant, voire les parents, des marges de progression que l'on peut se donner.

Il ne s'agit pas pour autant de fragmenter ainsi en niveaux tout mon enseignement. Mis à part la préparation des fiches de révision, l'essentiel du cours reste le même pour tous les élèves, ou plutôt est centré avant tout sur le minimum que chacun doit acquérir. Bon nombre des connaissances que je demande pour le niveau « Super bonus histoire » ne sont que peu voire pas du tout traitées en cours, je choisis de laisser à l'initiative et à l'autonomie des élèves qui choisissent ce niveau le travail de recherche des connaissances

L'occasion pour les élèves de réfléchir à des objectifs qui soient à la fois réalistes et ambitieux pour chacun.

nécessaires dans le livre ou au CDI, et je n'interviens qu'au moment de la vérification des fiches de révision pour valider leurs recherches ou apporter les informations qui leur manquent. D'autres évaluations, enfin, sont les mêmes pour tout le monde : les devoirs de type brevet, ou encore l'évaluation des exposés que les élèves font régulièrement au cours de l'année. Mais il me semble important qu'au moins une partie de l'évaluation soit avant tout un outil qui permette à chacun de progresser, plutôt qu'une toise commune à tous. ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 454, « Enseigner en classe hétérogène », juin 2007

Des élèves professeurs ?

Yacine Fletcher, professeur d'histoire et géographie

Un autre façon de diversifier consiste à répartir le travail entre élèves, puis à mettre en commun. Chacun progresse en partageant avec d'autres le résultat de ses recherches. Un mode de travail qui joue sur une implication forte des élèves, moteur d'apprentissages.

« **V**ous parlez trop. », c'est ce que m'ont dit des professeurs allemands d'un collège avec qui nous avons eu un échange et qui assistaient à un de mes cours. Et pourtant, je leur avais proposé un cours où les élèves travaillaient en groupe, en partie en autonomie. Ce n'était pas assez, manifestement, pour eux !

Depuis mes débuts dans le métier, j'ai beaucoup expérimenté pour créer des cours en autonomie. Les échanges avec les collègues allemands m'ont beaucoup appris, car leur collège est à la pointe de la mise en place du SOL (*SelbstOrientiertes Lernen*, qu'on peut traduire par autoapprentissage). Je me suis aussi appuyé sur ce que font les professeurs des écoles en adaptant certaines pratiques du primaire au collège.

Ainsi, j'avais construit un cours sur l'Italie et le Royaume-Uni où les élèves devaient se répartir une première fois en groupes de trois, pour choisir chacun un thème : la population, les régions économiques, les relations avec l'Europe. Chaque élève travaillait ensuite avec ceux qui avaient choisi le même thème, avant de revenir finalement dans son groupe de départ pour faire le cours aux autres. Je n'ai pas reproduit de suite ce genre d'activité, car cela me demandait beaucoup de travail et était chronophage en classe. Mais je sentais les élèves intéressés par ce nouveau travail et ils comprenaient l'intérêt d'être responsables de leur apprentissage et de celui des autres. Je n'avais pas eu à faire vraiment de discipline, car les élèves étaient assez motivés dans l'ensemble par l'enjeu.

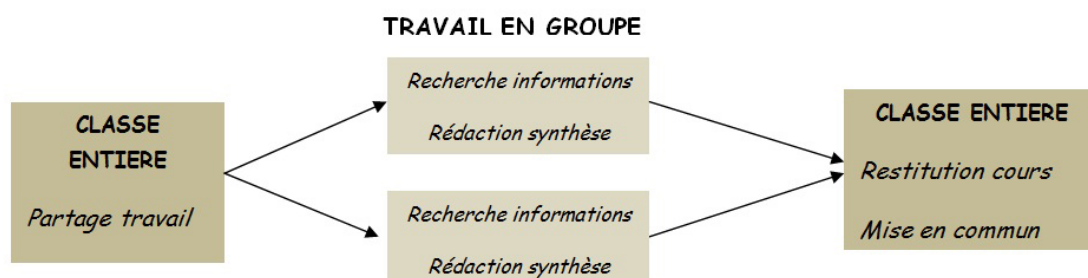
Cette année, je me suis plongé dans la recherche d'informations sur la pédagogie innovante sur internet et dans les revues comme les *Cahiers pédagogiques*. J'ai découvert des pédagogues comme Célestin Freinet ou Philippe Meirieu. Au bout de dix ans d'ancienneté, on pourrait dire qu'il était temps ! Et surtout, je suis tombé sur des articles sur l'enseignement coopératif. Je pouvais alors mettre un nom sur mes expérimentations.

J'ai trouvé diverses informations sur la pédagogie coopérative, sur ses fondements et ses intérêts, mais pas d'exercices ou de cours. Avec des collègues, je me

Je suis tombé sur des articles sur l'enseignement coopératif. Je pouvais alors mettre un nom sur mes expérimentations.

suis donc appuyé sur ce que je savais faire pour construire des séquences coopératives. L'idée principale est que les élèves construisent le cours, pour en présenter une partie à leurs camarades. Chacun apporte sa pierre à l'édifice. Les élèves sont doublement motivés, car ils construisent leur apprentissage et sont aussi responsables de celui des autres.

Pour tous les sujets à travailler, la démarche est la même : dégager des thèmes que les élèves peuvent se répartir. Pour l'étude des pays émergents, des groupes ont travaillé sur la Chine, d'autres sur le Brésil, d'autres sur l'Inde. Chaque groupe a un dossier à compléter. Pour l'étude des États-Unis, quatre lieux de puissance





(New York, le Pentagone, la Silicon Valley et Hollywood) correspondaient à quatre groupes de travail.

Dans les premiers temps, nous demandions surtout de la recherche d'informations. Suite à une rencontre avec un IPR (inspecteur pédagogique régional) d'histoire-géographie, nous insistons davantage sur la construction en commun de la trace écrite. C'est un plus, car les élèves se sont vraiment impliqués dans la rédaction et je les ai trouvés encore plus motivés que pour la recherche d'informations.

Nous avons essayé différentes modalités pour le compte rendu en classe entière. Pour la séquence sur Tokyo, les élèves avaient à leur disposition des fiches de correction sur le bureau du professeur. Ils pouvaient les consulter dès qu'ils avaient fini leur recherche et les expliquer à leurs camarades de groupe. Cette correction les a un peu perturbés, car il n'y avait pas eu un seul moment commun dans cette séquence. Du coup, nous avons plutôt opté pour une correction commune. Les élèves qui ont travaillé sur un sujet particulier passent au tableau, et les autres se mettent en arc de cercle pour écouter. Ils expliquent d'abord leur travail, puis dictent une trace écrite.

Dans ces activités, le rôle du professeur est d'expliquer les objectifs et de donner les consignes. Ensuite, je me mets en retrait pour encourager, aider les groupes, les remotiver si besoin. Par moments, je me mets à la porte de la classe, presque en dehors, pour les observer échanger, travailler ensemble sur un même objectif avec un certain enthousiasme. Je fais attention à ce que les élèves plus faibles ou moins actifs soient intégrés à l'échange. J'interviens au moment de la correction pour préciser certains points, en simplifier d'autres. Les élèves restent attachés à une présence, même minimale, du professeur, cela les rassure.

La plupart des élèves disent apprécier le travail coopératif : travailler ensemble, s'entraider et partager avec leurs camarades. Les réponses sont de qualité, les traces écrites rédigées en groupe très intéressantes. Une petite minorité, plus réservée, préfère que ce soit le professeur qui fasse le cours, ou bien n'aime pas être active ou travailler en groupe. Mais aucun n'a refusé de faire le travail. En tout cas, les séances basées sur l'enseignement coopératif ont été bien accueillies. L'ambiance de travail est bonne et les résultats aussi.

Pour nous enseignants, le bilan est très positif. La préparation de ce type de cours est plus intéressante qu'une leçon plus classique, même si cela demande

Les élèves qui ont travaillé sur un sujet particulier passent au tableau, et les autres se mettent en arc de cercle pour écouter.

plus de temps. Il faut trouver le bon équilibre entre les différents dossiers et éviter les trop grands écarts de fin de travail. Il permet, dans une classe chargée, d'individualiser le suivi des élèves, car le professeur peut intervenir pour approfondir une question ou aider un groupe qui connaît des difficultés. Les élèves acquièrent de l'autonomie, se responsabilisent, se préparent à la vie professionnelle, au travail en collaboration avec des collègues dans une entreprise.

Pour que ces cours gardent de leur intérêt, il faut à mon avis alterner avec d'autres types de pédagogie, cours en autonomie simple, cours magistral qui s'appuie souvent sur le vidéoprojecteur. Mais incontestablement, l'enseignement coopératif est un succès. ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 505, « Mieux apprendre par la coopération », mai 2013

La complexité pour tous et pour chacun

Céline Walkowiak, professeure de lettres, collège de Loos-en-Gohelle (Nord)

Francis Blanquart, professeur de technologie, collège de Loos-en-Gohelle (Nord)

Un exemple de dispositif pédagogique en technologie pour accompagner chaque élève dans une classe confrontée à une tâche complexe.

Dès qu'on travaille en tâche complexe, on prend conscience de l'hétérogénéité des élèves. Ce que certains vont faire assez naturellement, parce qu'ils ont, consciemment ou non, structuré leurs apprentissages et qu'ils parviennent à déterminer ce dont ils vont avoir besoin, se posera en obstacle pour d'autres, lors des apprentissages, comme en situation d'évaluation.

L'enseignant est alors en posture de guide et d'observateur. Comme il a écrit en amont la consigne de son activité, défini les ressources mobilisables et vérifié leur disponibilité, il peut plus facilement différencier son accompagnement des élèves dans leur démarche de résolution, en fournissant, au cas par cas, les aides ou coups de pouce nécessaires à chacun. La différenciation s'inscrit donc naturellement dans l'activité autour de tâches complexes, sans qu'il soit question de préparer plusieurs cours en même temps pour la même heure.

L'expérience montre que c'est souvent la mobilisation des ressources qui pose problème, plus que la compréhension des consignes. Face à une tâche donnée, l'élève doit identifier ce dont il va avoir besoin, retrouver dans sa mémoire l'encodage qu'il a effectué lors de la mémorisation, et prendre le recul nécessaire face à cette ressource, pour la mobiliser dans un contexte d'apprentissage ou d'évaluation inédit. La difficulté est accentuée quand il s'agit d'une ressource construite dans une autre discipline, par exemple l'utilisation d'une formule de mathématiques en technologie, ou celle des connecteurs logiques dans le paragraphe argumenté en histoire.

La mobilisation des ressources, une fois que leur maîtrise a été vérifiée, doit donc faire l'objet d'un apprentissage spécifique et progressif, de la 6^e à la 3^e, avec un accompagnement différencié, d'abord guidé et organisé.

Nous développons ici l'exemple d'une tâche complexe, en technologie, en classe de 6^e, autour d'une skatinette.

Les élèves ont appris préalablement à décrire le principe général de fonctionnement d'un objet technique, les fonctions techniques, les différentes familles de matériaux et à indiquer la nature des sources d'énergie utilisées sur des supports comme le vélo, la trottinette électrique et le char à voile. La maîtrise des ressources et leur réinvestissement sur d'autres supports comme le vélo électrique ou les rollers ont été évalués, et le cours a permis de construire avec les élèves la notion de « notice explicative », dans laquelle on doit à la fois décrire l'objet et expliquer son fonctionnement.

L'expérience montre que c'est souvent la mobilisation des ressources qui pose problème, plus que la compréhension des consignes.

La tâche complexe en elle-même consiste en effet à demander aux élèves de produire la notice explicative d'un nouvel objet technique, la skatinette, dans le cadre d'un jeu de rôle qui positionne l'élève en posture d'inventeur.

L'analyse des productions des élèves fait apparaître plusieurs difficultés : l'absence de croquis ou de schéma annoté (ce qui n'était pas précisé dans la consigne, mais relève de la structuration de la notice) ; certains élèves présentent chaque fonction technique séparément (par exemple « le frein sert à ralentir ou s'arrêter, le guidon sert à diriger »), et pas le fonctionnement général de la skatinette, comme il est demandé ; d'autres ne disent rien sur les matériaux ou l'énergie utilisés par l'objet décrit (c'est sur ce point que va s'axer la remédiation de l'enseignant, lors de la correction individualisée) ; certains textes sont trop pauvres ou mal construits pour permettre d'évaluer la mobilisation des ressources attendues.

Des réussites sont également observées par l'enseignant. Les élèves développent des stratégies person-



nelles de description de l'objet technique : certains annotent un dessin à l'aide de flèches, d'autres utilisent une légende et des couleurs différentes, d'autres encore intègrent à leur description écrite des renvois au dessin. Les trois stratégies sont acceptées par l'enseignant, qui montrera cependant, lors de la correction individuelle, que les notices technologiques privilégient le dessin annoté. Par ailleurs, les élèves semblent avoir tous compris la consigne de la tâche demandée.

La correction de cette tâche complexe suppose un regard très individualisé sur la production de chaque élève. L'enseignant profite d'une activité de groupe, en relative autonomie, pour appeler un à un les élèves au bureau, avec leur cahier de cours. Ensemble, ils discutent de la production de l'élève, des manques, et l'enseignant fait émerger, par son questionnement, les stratégies suivies par l'élève et les ressources qui auraient pu être mobilisées, ainsi que leur emplacement dans le cahier ou dans les documents distribués lors de la phase d'apprentissage. L'enseignant et l'élève déterminent ensemble un guide d'amélioration de la production, que l'élève va pouvoir mettre en œuvre chez lui.

Pour les élèves dont la production est trop pauvre pour être évaluée, l'enseignant vérifie à l'oral que les ressources sont acquises. Dans le cas contraire, une activité de remédiation leur est donnée pour retravailler cette acquisition de connaissances.

Les élèves en grande difficulté d'écriture sont signalés à l'enseignante de lettres de la classe, qui reprendra

le travail dans les heures interdisciplinaires mises en place dans l'établissement, pour pallier ce genre de difficultés transversales.

La différenciation de l'aide apportée en correction se fait donc tout naturellement, par le biais de l'entretien d'explicitation et de la discussion pédagogique entre l'élève et l'enseignant, autour de la production et des apprentissages de l'élève.

La tâche complexe est un dispositif tout à fait pertinent pour construire les compétences du socle com-

La tâche complexe est un dispositif tout à fait pertinent pour construire les compétences du socle commun.

mun. Elle permet la différenciation des aides apportées aux élèves, selon leurs besoins réels à un moment donné. Cette différenciation peut se situer au niveau de la construction et de la maîtrise des ressources, comme de leur mobilisation. Tous les élèves ne construisent pas au même rythme cette mobilisation, et certains ont besoin plus longtemps de l'étayage que l'enseignant met à leur disposition. Il s'agit cependant d'intégrer ce dispositif dans une progressivité des apprentissages, de la 6^e à la 3^e, pour construire l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages. ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 503, « Actualité de la pédagogie différenciée », février 2015.

La quadrature du cercle

Fernand Oury, fondateur de la pédagogie institutionnelle (1920-1998)

Mettre le désir au centre d'une école qui ferait du « sur mesure », rêvait Fernand Oury en 1985. Alors, ce serait pour quand ?

« **C**oncilier démocratisation et exigence de qualité, c'est la quadrature du cercle », dit monsieur le ministre^[1]. Ajoutons : « *tant qu'on continuera à rêver d'auditoires homogènes et de savoirs uniformes.* »

L'hétérogénéité ? Les primaires connaissent, ils accueillent le tout-venant depuis 100 ans. Ils savent, même quand ils ne veulent pas le savoir, que, encourageant les bons et décourageant les mauvais, l'école sélectionne et handicape. Mais ils sont bien placés pour trouver les solutions. Le travail individualisé par exemple. Il y a belle lurette que, pour les apprentissages mécaniques, des instituteurs utilisent des fichiers autocorrectifs dont ils ne méconnaissent ni les vertus, ni les limites : chacun à son niveau, à son rythme, mais tout seul.

Une autre réponse : organisée en « *classe de niveaux scolaires* », la classe où rien n'est figé accueille et fait progresser des éléments hétérogènes. Ici, le dynamisme de groupe est préservé, les enfants et le maître continuent à vivre dans leur classe, milieu cohérent, com-

plexe, humain, maîtrisable par les intéressés.

Est-il possible, au collège aussi, de renoncer au mythe de la classe homogène, d'accepter la réalité et d'y répondre par des techniques et des institutions adéquates ? Je ne sais pas. Localement, des tentatives sont faites ; on pourrait s'y intéresser au lieu de gémir sur la primarisation du secondaire.

Car un collège sur mesure où tous progressent, est,

Le désinvestissement, le non-désir de grandir, le non-désir d'être, le désir de non-être, voilà qui devient grave.

en démocratie, une utopie nécessaire.

L'école sera sur mesure ou ne sera pas, mais rien ne peut être ni venir sans désir.

Le désinvestissement, le non-désir de grandir, le non-désir d'être, le désir de non-être, voilà qui devient grave. On peut transmettre des connaissances, cela suppose un récepteur actif désirant, libéré des terreurs infantiles ou actuelles. Vœux, invocations, exhortations ne servent à rien ici. Il faut trouver les techniques qui fomentent du désir. ■

¹ Le ministre de l'époque était Roger-Gérard Schwartzberg.

Extrait d'un article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 239, « Pédagogie différenciée », décembre 1985

Différencier pour inclure : l'exemple de l'EPS

Jean-Pierre Garel, chercheur associé au laboratoire Relacs, université du Littoral Côte d'Opale

L'éducation physique et sportive « assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap », dit explicitement le programme de collège. Qu'en est-il concrètement ?

Le vademécum intitulé « Les pratiques sportives à l'école », mis en ligne par le ministère de l'Éducation nationale, invite l'enseignant à « construire son action pédagogique sur une connaissance fine des capacités et des besoins de l'élève » en situation de handicap. Il ajoute que cette information « passe par l'appropriation du projet personnalisé de scolarisation, des échanges avec l'élève, sa famille, l'enseignant référent ou les personnels de santé », ainsi que par « les prescriptions du certificat médical ». Ces préconisations amènent plusieurs remarques.

Tout d'abord, l'étude de projets personnalisés de scolarisation (PPS) existants montre le plus souvent l'absence de référence à l'EPS ou, quand cette discipline est mentionnée, le caractère peu opérationnel des indications. Ensuite, lorsque le certificat médical propose des adaptations, on peut s'interroger sur la pertinence et la légitimité de cette incursion dans le champ pédagogique. C'est là en effet la responsabilité de l'enseignant, qui a moyen de s'exercer à partir des indications formulées par le médecin. Par exemple, une mention de la fatigabilité d'un élève, ou de sa mobilité réduite, pourra conduire à adapter la pratique d'un sport collectif en aménageant l'espace ou en différenciant les règles. Enfin, qu'il s'agisse du PPS ou du certificat médical, l'évaluation de l'élève et les éventuelles adaptations qui en découlent sont posées a priori sur la base d'informations issues de situations plus ou moins éloignées de celles auxquelles l'élève est effectivement confronté ou appelé à l'être en EPS, et ces informations sont en général avancées par d'autres personnes que l'enseignant qui intervient actuellement auprès de l'élève en question. Or, il n'est pas possible de totalement préjuger de ce que pourra réaliser un élève dans une situation donnée à partir de données médicales ou de connaissances recueillies dans un contexte qui

diffère de cette situation. Sauf à croire que les possibilités d'un élève se déduisent parfaitement de ses troubles, et donc à méconnaître qu'il n'y a pas de handicap en soi, intrinsèque à la personne, indépendamment de la situation à laquelle elle se trouve confrontée.

C'est l'observation, par l'enseignant, de l'élève engagé dans son activité qui permettra d'identifier ses difficultés.

UN ENSEIGNANT QUI OBSERVE...

Par conséquent, admettons que si les informations apportées par des tiers sont nécessaires, elles ne sont pas suffisantes. Il est difficile de prévoir précisément comment un élève en situation de handicap se comportera dans telle ou telle situation, notamment parce qu'il peut avoir des ressources personnelles qui lui permettront de pallier plus ou moins les difficultés liées à sa déficience ou sa maladie. À partir des informations dont il dispose, l'enseignant risque de sous-estimer ou de surestimer ses possibilités. Ainsi, l'annonce de la très faible acuité visuelle d'un élève, et du handicap qui en résulte pour écrire, n'incitera pas l'enseignant d'EPS à l'engager dans une pratique du tennis de table. Et pourtant, cet élève est capable de s'y révéler plus performant que prévu, car la perception d'une balle en mouvement sollicite une zone de la rétine distincte de celle qui est sollicitée pour l'écriture. C'est donc l'observation, par l'enseignant, de l'élève engagé dans son activité qui permettra d'identifier ses difficultés, ses réussites, ses ressources, les obstacles qu'il rencontre et les points d'appui sur lesquels étayer ses progrès.

L'observation de l'élève est d'autant plus nécessaire que son activité dépend de facteurs psychologiques que

le PPS et le certificat médical peinent à cerner. De façon générale, outre l'attrait qu'un élève peut avoir pour toute activité physique ou pour une activité particulière, on sait que le rapport plus ou moins favorable avec l'enseignant et les pairs n'est pas étranger à sa mobilisation. Dans le cas d'élèves en situation de handicap, la dimension psychologique s'avère plus complexe à saisir lorsque leur rapport au corps a été travaillé par des expériences négatives qui ont nourri un sentiment d'impuissance. Cependant, il ne faut pas croire que de tels élèves sont forcément dépourvus du désir de s'investir en EPS. Tendue par la recherche de jouissance, le désir s'origine dans le manque. On comprend que des jeunes dont les faibles capacités physiques ont entravé les plaisirs et autres bénéfices d'une mise en jeu corporelle puissent s'investir fortement dans des activités physiques, sportives et artistiques, quand l'occasion d'en pratiquer dans des conditions accessibles leur est donnée. En EPS, le désir d'éprouver et de partager des émotions, de s'éprouver, d'acquérir des pouvoirs d'agir qui participent à l'accomplissement personnel, de reconnaître et de voir reconnues ses capacités, ainsi que d'être affilié au groupe de pairs peut favoriser l'engagement de l'élève dans cette discipline et le mener à un niveau de réussite quelquefois insoupçonnable.

Mobiliser ce levier de performance ne se réduit pas à apporter des réponses connues à des besoins particuliers préalablement diagnostiqués, car les techniques auxquelles un élève en situation de handicap peut recourir avec succès pour arriver à ses fins sont parfois imprévisibles. Il arrive que certaines d'entre elles soient reprises par d'autres personnes, jusqu'à devenir une technique sportive très largement partagée, comme le tir par rotation du fauteuil électrique en foot-fauteuil. Les adaptations les plus modestes et les inventions les plus surprenantes impliquent, pour l'enseignant, de sortir des chemins didactiques étroitement balisés, de donner et d'organiser un espace de liberté suffisant pour que son désir de réussite conduise l'élève à se risquer à tâtonner, expérimenter, inventer en toute sécurité, physique et psychologique, et à faire émerger de nouveaux besoins. Qui aurait pu avoir l'idée de proposer à un jeune qui n'a pas l'usage de ses bras de jouer au tennis de table en tenant la raquette avec ses pieds ou sa bouche ? Évidemment, cette technique exceptionnelle n'est pas généralisable. C'est le propre d'un enseignement différencié que de créer les conditions d'un apprentissage selon des modalités adaptées à chacun.

En EPS, avec une classe comprenant un élève en situation de handicap, différencier l'enseignement

s'impose parfois comme une évidence : comment assurer une relative égalité des chances de réussite quand des difficultés sont aussi manifestes que dans le cas d'une cécité ou d'une paralysie ? Même pour des troubles qui ne se perçoivent pas au premier regard, des aménagements sont bienvenus, mais la différenciation requiert de la vigilance afin de ne pas assigner l'élève à sa différence. De fait, il y est en quelque sorte réduit quand un principe de l'inclusion, « *adapter l'école à l'élève* », est privilégié au point d'être opposé sans nuance à l'adaptation de l'élève à l'école et de se traduire par des objectifs insuffisamment ambitieux. En effet, l'élève engagé dans un apprentissage doit s'adapter à des contraintes qui, même dosées avec justesse, comportent des obstacles à franchir. Les apprentissages, comme l'inclusion, appellent donc une adaptation

Les apprentissages, comme l'inclusion, appellent une adaptation réciproque entre la personne et son environnement.

réciproque entre la personne et son environnement. Et l'adaptation est un processus dynamique : nécessaire à un moment donné, elle se révélera peut-être insuffisamment stimulante lorsque l'élève aura progressé. Le maintenir dans des situations trop peu exigeantes ne lui permettra pas de se réaliser pleinement et creusera l'écart avec ses camarades. Il lui sera alors plus difficile de partager avec eux des expériences, des savoirs et l'accès à une culture commune.

La différenciation est critiquée quand elle prend la figure de l'individualisation, entendue comme une mise à l'écart du groupe pour un travail solitaire. Des enseignants y ont pourtant recours. Ainsi, un jeune myopathe pratique le tir à la sarbacane pendant que ses camarades jouent au volleyball. Quand les capacités sont trop différentes pour partager une même activité, d'autres scénarios apparaissent : l'élève en grande difficulté est accueilli dans une autre classe pour une activité qui lui convient mieux, la natation par exemple, ou bien les élèves en situation de handicap de l'établissement sont réunis sur un même créneau horaire, au sein d'un petit groupe, mais dont l'homogénéité illusoire peut entraver une pratique commune. Ces différentes façons de prendre en compte l'hétérogénéité renvoient à une question fondamentale : face à la diversité, comment articuler au mieux le singulier et le commun ? ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 526, « Inclure tous les élèves », janvier 2016



Optimiser les exigences des apprentissages : oui, mais comment ?

André Tricot, chercheur, université de Toulouse

Puisque ce qui marche avec les uns est peu efficace pour les autres, inutile de nous enfermer dans une logique binaire d'affrontement de méthodes : cherchons plutôt à optimiser les divers moyens proposés aux élèves pour atteindre le but.

Quand nous préparons un enseignement, nous sommes souvent capables de décrire de façon distincte un but (les connaissances que les élèves vont apprendre) et des moyens (les activités que nous allons leur proposer pour qu'ils apprennent). Nous sommes aussi capables de vérifier si les élèves s'approchent du but (pendant l'apprentissage) et si le but a été atteint (à la fin de l'apprentissage). Nous pouvons aussi essayer de faire évoluer les moyens pendant la séance d'enseignement, ou après, pour la prochaine fois. Ainsi, enseigner relève en partie au moins de la rationalité : nous savons distinguer but et moyens ; nous cherchons à optimiser les moyens.

Parfois, souvent même, les élèves ont des connaissances tellement différentes entre eux que le même but, avec les mêmes moyens, n'est pas atteint par tous. Nous avons alors le choix de ne rien y changer, ou de faire évoluer les buts, ou bien encore de faire évoluer les moyens. Par exemple, nous pouvons poursuivre des buts plus exigeants avec les élèves les plus avancés, moins exigeants avec les élèves les moins avancés. Cette stratégie produit à long terme un effet bien documenté (par exemple par Marcel Crahay, voir bibliographie) : la différence entre les élèves s'accroît. Une autre stratégie consiste à maintenir des buts identiques et exigeants pour tous, en faisant varier l'exigence des moyens. Les élèves les plus avancés devront faire face à des activités plus exigeantes, les autres à des activités moins exigeantes.

FAIRE VARIER LES MOYENS

Cette seconde stratégie a fait l'objet de milliers de travaux de recherche. Je vais en présenter une synthèse. Mais il ne s'agit surtout pas de prétendre que ces travaux ont fait la preuve de leur efficacité comme stratégie de différenciation pédagogique en classe.

La différenciation pédagogique est tellement difficile à mettre en œuvre, elle produit tellement d'effets secondaires difficiles à maîtriser¹ que je suis incapable de prétendre quoi que ce soit dans ce domaine. Les travaux que je présente maintenant ne prétendent qu'une chose : il est possible d'optimiser les exigences des apprentissages en faisant varier les moyens plutôt que les buts.

Il est possible d'optimiser les exigences des apprentissages en faisant varier les moyens plutôt que les buts.

Les travaux dans ce domaine relèvent de deux stratégies distinctes : faire baisser les exigences des moyens pour les élèves les moins avancés (en se référant à la théorie de la charge cognitive de John Sweller) versus augmenter les exigences des moyens pour les élèves les plus avancés (encore la théorie de la charge cognitive, mais aussi celle des « *difficultés désirables* », d'Elizabeth et Robert Bjork). Mais je préfère présenter ces travaux ensemble.

Par exemple, plusieurs dizaines de publications montrent de façon expérimentale que les élèves les moins avancés apprennent mieux en étudiant un problème résolu ; les élèves les plus avancés apprennent mieux en résolvant le même problème. Un élève qui n'a jamais rédigé de dissertation progressera plus vite s'il commence par étudier une ou deux dissertations réussies et s'il essaie de comprendre, avec l'aide de son enseignant ou d'autres élèves, comment cette dissertation a été rédigée. L'élève avancé, celui qui maîtrise déjà cette forme de

¹ Voir dans ce dossier la contribution sur la conférence de consensus du Cnesco en 2017.

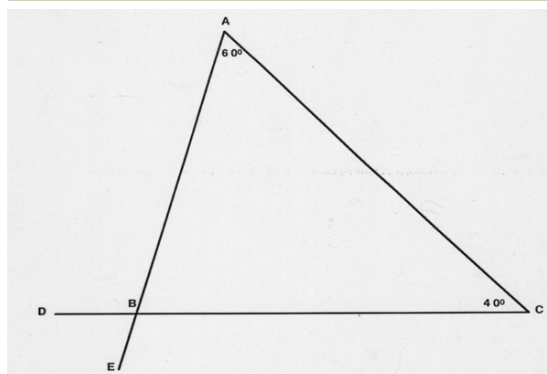
production écrite, progressera plus en rédigeant des dissertations et en recevant un retour élaboré sur ses productions. Étudier une dissertation est moins exigeant que rédiger une dissertation, mais les deux contribuent à l'apprentissage de la dissertation, à des moments différents de l'apprentissage.

Une façon de réduire la charge cognitive associée à la résolution de problèmes est d'utiliser la présentation sans but spécifié. Dans une expérience de John Sweller et Graham A. Cooper en 1985, les auteurs ont montré que le même problème présenté sans but spécifié améliorait l'apprentissage par rapport à une présentation conventionnelle (voir figure). La raison en est que les deux problèmes permettent d'apprendre les mêmes connaissances, tandis que le premier est moins exigeant (il exonère l'élève du raisonnement qui consiste à décider de calculer l'angle ABC d'abord, les informations fournies ne permettant pas de calculer directement DBE). En rendant le problème moins exigeant, on le met à la portée d'un nombre plus important d'élèves, leur permettant ainsi d'apprendre.

Dans le tableau, j'ai tenté de résumer les principaux résultats obtenus. Chacun de ces résultats a été répliqué dans des pays différents, avec des élèves d'âges différents, dans des disciplines scolaires différentes. Ce tableau peut être lu comme un ensemble de propositions, à objectif d'apprentissage égal et tâche identique,

Problèmes sans but spécifié

« Dans la figure ci-dessous, calculez autant d'angles que vous pouvez. »



Problème conventionnel

« Dans la figure ci-dessus, calculez la valeur de l'angle DBE. »

pour faire varier l'exigence de la tâche et rendre ainsi l'objectif atteignable par tous, ou même atteignable par le même élève en début d'apprentissage puis quand celui-ci est bien avancé.

Plus largement, les travaux conduits au sein de la théorie de la charge cognitive (notamment ceux de Paul A. Kirschner, John Sweller et Richard Edward

Avec les élèves les moins avancés pour l'apprentissage visé	Avec les élèves les plus en avancés pour le même apprentissage visé
Ne pas trop spécifier le but du problème, indiquer plutôt à l'élève qu'il doit atteindre tous les buts qu'il peut atteindre, faire tout ce qu'il sait faire	Spécifier le but du (même) problème
Donner à l'élève le problème résolu et lui demander d'étudier la solution Alterner les problèmes résolus et les problèmes à résoudre Donner le problème avec une solution partielle	Donner le (même) problème à résoudre
Intégrer physiquement les informations que l'élève devra mettre en relation mentalement pour rendre cette information intelligible Éliminer toutes les informations inutiles ou décoratives Présenter les sources d'information que l'élève devra mettre en relation dans des modalités différentes (auditive et visuelle)	Éviter la redondance : ne pas répéter inutilement ce qui peut être présenté une seule fois d'une seule manière
Si l'information à présenter est complexe (beaucoup d'éléments et de relations), alors la présenter progressivement, partie par partie	Présenter le tout d'emblée plutôt que par parties, pour que l'élève puisse apprendre les relations entre les parties
Varié les exemples, avec parcimonie en début d'apprentissage	Présenter l'information avec beaucoup de variabilité pour que l'élève puisse apprendre quelles variables sont pertinentes et lesquelles ne le sont pas
Guider fortement au début, puis faire disparaître le guidage progressivement	D'emblée, ne pas guider, laisser l'élève explorer librement
Ne pas présenter d'information transitoire continue (oral, vidéo) ; présenter plutôt des informations statiques, faire des pauses aux moments pertinents et guider l'attention sur les parties pertinentes	Présenter de l'information transitoire continue (oral, vidéo)
Proposer du travail en groupe (selon un scénario précis) quand l'apprentissage visé est éloigné des élèves ; sinon, le travail peut être réalisé seul	Si l'accès aux connaissances d'autrui est nécessaire, alors le travail en groupe est utile, sinon, le travail individuel peut être mis en œuvre
Mettre en exergue ce qui est important Expliciter les liens entre les parties d'un tout	Ne pas tout expliquer : engager les élèves dans des activités de production d'inférences, d'hypothèses, de conjectures

Clark) ont contribué à la prise de conscience des dangers d'une approche sans nuance des apprentissages par découverte ou par problèmes, sorte de constructivisme pédagogique mal digéré. Il est impossible d'ignorer que plus les élèves sont éloignés du but d'apprentissage, plus ils ont besoin de guidage. Réciproquement, quand les élèves sont proches du but d'apprentissage, le fait de moins les guider, de les conduire à produire des inférences ou des hypo-

thèses, mais aussi à interagir avec des pairs, améliore les apprentissages. ■

RÉFÉRENCES

Marcel Crahay, (éd.), *L'école peut-elle être juste et efficace?*, De Boeck, 2013.

André Tricot, « Entre la psychologie et la pédagogie, l'ingénierie », Séminaire interdisciplinaire des archives Jean Piaget, 2020 : <https://www.youtube.com/watch?v=ZIIOdRMVxGo>

Texte inédit



SUR NOTRE LIBRAIRIE

Comment embarquer les élèves dans les apprentissages, pour qu'ils aient l'envie et le plaisir d'apprendre ? Comment développer leur implication et leur engagement dans leurs apprentissages ? Certains dispositifs pédagogiques favorisent-ils la motivation et la mobilisation des élèves ? Pour quelle efficacité et quelles exigences ?

<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/revue/646-s-embarquer-dans-les-apprentissages-.html>

3. D'autres organisations, d'autres groupements.

L'aide personnalisée a-t-elle tué la pédagogie différenciée ?

Éric Saillot, directeur de Segpa et chercheur en sciences de l'éducation

Les heures d'aide instituées à l'école primaire ont-elles incité à renoncer à des pratiques de différenciation en classe entière ? À regarder de près les pratiques, la réponse ne peut être que nuancée.

Dès 2005 et l'instauration des PPRE¹, Jean Houssaye² dénonçait le soutien comme « *une pédagogie du rattrapage et... de la bonne conscience* » qui permet aux enseignants de ne pas remettre en cause leurs pratiques. Tous les efforts de la pédagogie différenciée pour traiter l'autre et le même ensemble seraient ainsi arrêtés. De plus, la pédagogie de soutien, maintes fois essayée sous de multiples formes, aurait toujours échoué à redonner du sens au travail scolaire, contrairement aux méthodes actives

de l'éducation nouvelle. Elle s'enfermerait trop souvent dans le « *plus de la même chose* » et ne parviendrait, au mieux, qu'à aider les élèves en légère difficulté, jamais à récupérer les élèves en échec.

Ces affirmations sont peut-être un peu rapides et excessives. En effet, nos observations de situations d'enseignement réelles, confrontées à ce qu'en disent les enseignants de leurs propres pratiques, nous incitent à nuancer l'opposition trop marquée entre enseignement dit traditionnel et pédagogie différenciée.

Une étude comparant des pratiques d'aide en classe ordinaire et d'aide personnalisée à l'école primaire³ montre, certes, « *des intentions d'enseignement contrastées qui amènent les professeurs à construire des "milieux d'aide" très dissemblables* ». Les auteures s'interrogent sur « *la prégnance de la posture surplombante du pro-*

¹ Programme personnalisé de réussite éducative, prévu par la loi du 23 avril 2005. C'est un plan coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun. Il est proposé à l'école élémentaire et au collège. Il est élaboré par l'équipe pédagogique, discuté avec les parents et présenté à l'élève.

² Voir par exemple son article dans le hors-série numérique n° 22 des *Cahiers pédagogiques*, « Le triomphe de la pédagogie de soutien : un trompe-l'œil ? ».

³ Guylène Louvel, Corinne Marlot et Marie Toullec-Théry, dans une communication présentée en 2012 au congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation à Genève.

fesseur dans les situations d'aide », qui, selon elles, « compromet l'efficacité des aides dans les dispositifs d'aide personnalisée, où, comme en classe, les interventions d'aide ne sont que rarement suivies d'effets ». Elles déplorent également les pratiques de « guidage serré » reposant sur une fragmentation et un éparpillement de la tâche qui ne permettraient pas de « renouer avec l'avancée du temps didactique dans la classe ».

Mes propres observations, pourtant, ne valident pas forcément la thèse qui qualifie la pédagogie de soutien de « plus de la même chose ». Au-delà des situations didactiques et pédagogiques formalisées sur le papier, souvent semblables à celles utilisées en classe, c'est au niveau de leurs mises en œuvre qu'il peut y avoir de la différenciation, notamment à travers la plus ou moins grande maîtrise du langage comme instrument professionnel pour s'adapter aux besoins spécifiques de chaque élève.

C'est bien la professionnalité et l'expertise des enseignants qui doivent être interrogées. J'en suis arrivé à l'hypothèse d'une complémentarité entre les tentatives plus ou moins ambitieuses de différenciation pédagogique et la nécessité institutionnelle, telle qu'imposée en 2008, d'organiser l'aide personnalisée aux élèves en difficulté. Lors d'entretiens d'explicitation, certains enseignants m'ont expliqué que, premièrement, l'aide personnalisée les avait obligés à s'interroger plus en profondeur sur les formes d'étayage possibles, et, deuxièmement, que ces nouvelles pratiques hebdomadaires leur avaient fait prendre confiance en eux quant à leur expertise grandissante vis-à-vis du traitement de la difficulté scolaire et de la gestion de petits groupes d'élèves : sentiment de compétence bien nécessaire pour les enseignants, autant que pour les élèves.

J'ai observé des différences notables parmi les professeurs des écoles rencontrés lors de mes recherches. Si certaines séances pouvaient faire penser à un cours

dialogué en miniature, d'autres nous ont permis de voir des stratégies de différenciation très intéressantes. L'une d'elle consistait à disposer les élèves en cercle, en demandant aux plus fragiles de se mettre de chaque côté de l'enseignant. Cette proximité permettait à celui-ci de mieux observer les élèves et d'affiner certains étayages. Certains enseignants s'autorisaient à dialoguer avec un seul élève pendant quelques minutes pour comprendre ses difficultés, en tentant de les lui faire expliciter. Pendant ce temps, les autres poursuivaient leurs tâches et communiquaient parfois avec l'enseignant par de simples gestes pour savoir s'ils pouvaient poursuivre. Les cinq élèves ayant cinq tâches ou cinq temporalités différentes, l'enseignant passait de l'un à l'autre d'un regard ou d'un pas, sans avoir à gérer le reste du groupe classe, ce qui pose parfois de réels problèmes d'ambiance de travail.

Sans pour autant généraliser trop hâtivement, je postule donc que l'aide personnalisée n'empêche pas les enseignants experts de différencier, ce dispositif peut même finalement amener certains professionnels à améliorer leurs compétences d'étayage, indispensables à la mise en place d'une pédagogie différenciée. On ne peut que souhaiter que des formations dignes de ce nom accompagnent ces évolutions et favorisent la réflexivité et la conceptualisation dans l'action.

On se situerait alors dans la logique exposée par Philippe Perrenoud : « Le soutien ne saurait être considéré comme une forme achevée de différenciation de l'enseignement » s'il est pris en charge par des intervenants différents du maître de la classe. Il préfère réfléchir à l'évolution possible du rapport entre ces deux formes de pratiques et souligne qu'« il serait donc fort injuste de tomber dans la caricature. Le soutien est certainement une forme de différenciation de l'enseignement, il offre à une partie des élèves une aide personnalisée et, autant que possible, proportionnée à leurs difficultés. Cette forme n'est pas figée, elle peut s'élargir ». ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 503, « Actualité de la pédagogie différenciée », février 2015

Une vraie fausse nouveauté ?

Avec la démocratisation, voire la massification du système scolaire français, la notion de soutien pédagogique est apparue à la suite de la loi Haby du 11 juillet 1975 qui a instauré le collège unique. Tous les élèves issus du primaire sont alors accueillis dans une classe indifférenciée de 6^e, inspirée de la 6^e des sections classiques. L'article 7 prévoit alors « des aménagements particuliers et des actions de soutien [...] au profit

des élèves qui éprouvent des difficultés ».

Certaines similitudes peuvent être observées avec le nouveau dispositif de l'aide personnalisée de 2008. Déjà en 1975, la loi prévoit que les « actions de soutien sont organisées dans les écoles et dans les collèges, afin de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés temporaires ». Des actions de soutien « portent sur le français et les mathématiques », et

réunissent les élèves concernés « en groupe d'effectif restreint permettant un enseignement approprié à leur cas ». Le texte précise même que « ces séances, organisées à l'initiative et sous la responsabilité du maître, prennent place dans l'emploi du temps hebdomadaire normal de la classe, sans excéder trente minutes par jour, ni deux heures par semaine ».

É. S.

Enseigner en souplesse

Karine Lerat, Yasmine Vasseur, Victoria Verbrègue, Guillaume Caron, professeurs principaux de 6^e au collège Lucien-Vadez de Calais (Pas-de-Calais)

Présentation d'un dispositif qui permet, avec des professeurs référents, de varier les modalités de regroupement d'élèves, et donc les temps et situations d'apprentissage.

Jeudi, 8 h. Deux classes de 6^e se mélangent. Un groupe va travailler sur les textes fondateurs avec un professeur de français et un professeur d'histoire-géographie, les autres groupes se constituent autour de capacités non maîtrisées en mathématiques. Partant du constat de la relative inefficacité du soutien classique qui venait s'ajouter au cours, nous avons mis en place un dispositif sur les classes de 6^e qui nous permet, en utilisant des moyens humains supplémentaires, de créer de la souplesse en termes de regroupement d'élèves, mais aussi en termes de situations d'apprentissage et de temps.

CASSER LE GROUPE CLASSE

Sur deux heures consécutives, deux classes sont alignées, cinq enseignants sont à disposition : le professeur de mathématiques et le professeur de français des deux classes, un professeur d'histoire-géographie, le professeur référent en mathématiques et le professeur des écoles référent du réseau. Même si, pour le français et les mathématiques, nous sommes un peu au-dessus des heures statutaires, une partie de celles-ci est injectée dans ce dispositif. Ces moyens « *éducation prioritaire* » sont donc au service d'un large éventail de configurations possibles à partir de classes mises en doublette. Premier levier de ce dispositif : la remise en cause du groupe classe. Même si les combinaisons se limitent à deux classes, elles restent nombreuses de par l'apport d'enseignants supplémentaires. Selon les besoins des doublettes de classes et les enseignants qui les ont en charge, les choix en termes de contenu, d'organisation des groupes, de découpage du temps et de répartition des enseignants varient. De deux à cinq groupes, il est donc possible de varier les effectifs en mélangeant les élèves des deux classes, en créant parfois de l'homogénéité autour d'une notion précise ou en favorisant l'hétérogénéité dans d'autres situations. Nous pouvons aussi créer des groupes de remédiation sur un savoir-faire technique, constituer un groupe de compétences en fonction d'un degré de maîtrise ou de familles de situations proposées, ou encore prévoir une répartition favorable à la coopéra-

tion entre élèves. Cette coopération est d'ailleurs d'autant plus riche que les élèves se retrouvent avec ceux d'une autre classe. Côté enseignants, les combinaisons possibles sont également nombreuses. D'un enseignant face à un groupe à deux ou trois enseignants en co-intervention, qu'ils soient de la même discipline ou non, la souplesse créée ici permet un large choix, dépendant des situations proposées aux élèves.

VARIER LES SITUATIONS

Cette souplesse nous permet différents types de travail. Des activités autour de thèmes interdisciplinaires en co-intervention de deux enseignants de disciplines différentes : densité de population (maths-géographie), textes fondateurs (français-histoire) ; des

Le schéma du professeur face à sa classe est oublié. La mise en activité des élèves et la prise d'initiatives sont favorisées.

formations autour de compétences transversales : extraire de l'information, lire et comprendre des consignes, développer un propos en public ; de la remédiation à des difficultés plus techniques, de manière ponctuelle et différenciée à partir des positionnements réguliers des élèves. Dans les deux premiers cas, la co-intervention prend toute sa place et donne une légitimité aux situations proposées. Cette modalité de prise en charge change la donne au sein de la classe. Les deux enseignants sont avec les élèves, le schéma du professeur face à sa classe est oublié. La mise en activité des élèves et la prise d'initiatives sont favorisées. Le travail par compétences est au cœur de ce dispositif. L'apport de moyens humains supplémentaires permet aussi de travailler le transfert de ces compétences, qui n'est pas toujours naturel pour les élèves. Les temps de remédiation sont utilisés à des fréquences diverses selon les doublettes de classes, et donc des enseignants qui pilotent le travail dans chacune d'entre elles. Les professeurs principaux des deux classes ont choisi de mettre l'accent sur ce point sur la première partie de l'année. À tour de rôle, les pro-



fesseurs de français et de mathématiques constituent des groupes de besoin en fonction de capacités ou compétences non maîtrisées lors d'évaluations réalisées en classe. D'autres groupes approfondissent certains points. Pour une autre paire de classes, ces remédiations ont été plus ponctuelles (10 à 20 % du temps). Dans les deux cas, un positionnement par couleurs est proposé régulièrement aux élèves, pour qu'ils puissent être conscients et acteurs de leurs progrès. L'apport d'enseignants extérieurs à la classe permet de rendre cette remédiation différente. Il ne s'agit pas de refaire à l'identique ou presque ce qui n'a pas été compris, mais bien de varier les contextes, pour permettre à chacun d'y trouver sa porte d'entrée. Ce dispositif est aussi un moment privilégié pour la mise en place de PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), avec une approche transversale nécessaire et un temps de dialogue possible que nous prenons moins le temps d'entamer en configuration normale.

MAÎTRISER LE TEMPS

La dernière souplesse créée est celle du temps. En ayant deux heures consécutives avec cinq enseignants, nous nous offrons des temps de travail modulables. Les salles concernées étant assez proches les unes des autres, il nous est aisé de changer les groupes au bout d'une heure, de quarante minutes, ou de rester deux heures. Qui n'a jamais rêvé de temps modulables ? Plus courts pour les synthèses, les exercices d'entraînement ? Plus longs pour les projets, productions,

travaux de groupes ? Plus encore qu'un créneau de deux heures que nous pourrions avoir dans nos emplois du temps classiques, c'est ici la possibilité de varier selon les semaines, les besoins et les travaux engagés qui est intéressante. Le bilan de ce dispositif est, à nos yeux, très positif. Au-delà du bénéfice pour les élèves (mise au travail, motivation, implication, etc.), la concertation nécessaire que nous avons régulièrement pour mettre en place les séquences proposées est particulièrement riche et nous permet une approche beaucoup plus globale des apprentissages et des élèves.

Il ne s'agit pas de refaire à l'identique ou presque ce qui n'a pas été compris, mais bien de varier les contextes, pour permettre à chacun d'y trouver sa porte d'entrée.

Nous acceptons de perdre des heures purement disciplinaires, mais nous considérons que le gain est bien plus fort. Les moyens supplémentaires de notre collègue sont un levier important dans notre cas. Ils permettent une souplesse organisée qui pourrait, avec un peu de volonté, s'étendre à une échelle plus grande : d'autres niveaux de classe, un créneau supplémentaire mettant en jeu d'autres disciplines, avec la possibilité de ne mettre que trois ou quatre enseignants sur le créneau pour qu'il soit moins couteux ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 499, « Quelle éducation prioritaire ? », septembre-octobre 2012

Gagner du temps et personnaliser grâce au numérique

L'équipe des e-profs ! Fabrice Battais, Françoise Deschamps, Nathalie Dombis, Lucie Guillon, Nicole Garcin, Guylaine Giannas, Delphine Chauveau, initiatrice du projet, collège Sainte-Trinité, Marseille

La e-classe est un dispositif mis en place dans une classe par niveau au sein du collège Sainte-Trinité, qui accueille des élèves d'un niveau social hétérogène. Après quatre ans d'expérimentation, l'équipe fait le point.

Notre collège a mis en place une e-classe par niveau. Notre équipe avait pour objectifs de jeter un pont entre deux mondes souvent trop éloignés, l'école et l'extérieur, en formant les élèves aux outils qu'ils ne savent pas tous utiliser, contrairement aux idées toutes faites. Et aussi de réintroduire la notion de plaisir à l'école.

UN DISPOSITIF TECHNIQUE

Les e-classes sont composées de vingt-cinq élèves environ. Chaque élève dispose d'un ordinateur attiré connecté à internet, d'une adresse courriel et de manuels scolaires supplémentaires qui restent en classe. Les salles sont équipées d'un tableau blanc interactif (TBI) et d'une plateforme permettant aux professeurs de mettre leurs cours en ligne et de tenir un cahier de texte électronique. Du côté des familles, tout élève postulant pour la e-classe doit être équipé à son domicile d'un ordinateur connecté à internet et d'une imprimante couleur, mais aucune connaissance particulière en informatique n'est exigée. Une formation à la maîtrise des outils est donnée au préalable aux enseignants et aux élèves. Cependant, la e-classe ne se définit pas comme une classe informatique qui utiliserait les moyens technologiques pour rénover un enseignement traditionnel. Le principe du dispositif est de valoriser l'autonomie, la curiosité et l'oralité des élèves, et d'inciter les enseignants à laisser libre cours à leur créativité pédagogique. L'enseignant découpe sa séquence en séances, qu'il rend disponibles aux élèves sur traitement de texte via la plateforme en ligne, au fur et à mesure de son déroulement. En un seul cours peuvent se côtoyer documents vidéos, audios, picturaux, animations flash ou exercices interactifs, grâce aux manuels interactifs et aux logiciels spécifiques. En

classe, la prise de notes n'est plus un problème, puisque l'élève retrouve le soir à la maison la trace écrite laissée par l'enseignant sur la plateforme de cours en ligne. Le gain de temps induit permet aux enseignants d'élargir et d'approfondir le cours. En cours de langue par exemple, une part plus grande est donnée à l'oral en classe : dialogues entre élèves, commentaires d'images ou de journaux télévisés, jeux interactifs sur le voca-

Jeter un pont entre deux mondes souvent trop éloignés, l'école et l'extérieur

bulaire, etc. En cours de sciences comme en mathématiques, on s'attarde plus longtemps sur les travaux pratiques. Sur des sites internet d'exercices interactifs, les élèves s'entraînent avec plaisir. Ce mode de fonctionnement permet une différenciation pédagogique plus aisée.

LIBÉRÉ

L'enseignant est aussi plus disponible pour les élèves en difficulté, car les outils numériques le libèrent d'un certain nombre de contraintes. En géométrie, les outils tels que le compas ou le rapporteur peuvent rester fixés à l'écran, alors que le professeur prend le temps de vérifier l'avancement des élèves. Les étapes d'une construction géométrique sont filmées, pour que les élèves puissent retrouver la démarche à tout moment sur la plateforme. La caméra qui retransmet l'expérience en direct sur le TBI accompagne les enfants dans leur démarche scientifique. En cours d'histoire, les élèves sont encouragés à réfléchir sur la question de la séance, à donner leur point de vue et à le confronter à celui de leurs pairs, afin de construire, ensemble, une synthèse

qui s'affiche peu à peu sur le TBI : le numérique permet aussi une plus grande participation des élèves. La mise en autonomie est plus systématique ; l'enseignant, moins centré sur la simple transmission des connaissances, a le rôle d'un guide qui oriente, pilote le groupe et développe l'esprit critique des élèves. Les élèves ne sont donc plus spectateurs du cours, mais prennent une part plus active et soulèvent d'autres questionnements qui enrichissent le cours et font le lien avec les autres disciplines, entre l'histoire et le français, voire la philosophie. Ces questionnements mènent également au pluriculturel : la visite de la section Han du musée Guimet est un temps de recherches, mais aussi de découverte. Les élèves vont donc plus loin dans la connaissance et dans la réflexion. Néanmoins, ces formes nouvelles de pédagogie ne sont pas destinées à remplacer totalement les enseignements plus traditionnels. Il est par exemple important qu'en mathématiques, l'élève sache faire des constructions avec les instruments de géométrie. En effet, placer une équerre sur un écran relève de la connaissance théorique, mais ne répond pas à la compétence pratique du maniement de l'outil en termes de psychomotricité. De la même manière, nous avons constaté que l'élève avait besoin de travailler sur un support papier pour les frises chronologiques et la cartographie, afin de se familiariser avec le repérage visuospatial. Les activités classiques et numériques sont donc complémentaires.

À LA MAISON AUSSI

L'élève prend connaissance des devoirs à effectuer (traditionnels ou numériques) sur le cahier de texte électronique. Il télécharge la séance laissée à sa disposition par l'enseignant. Cette séance n'est pas prête à imprimer : l'élève doit agir sur la leçon, en la complétant d'une définition à chercher, d'une synthèse ou des notes manuscrites prises en classe à reporter, et en la personnalisant pour l'adapter à un éventuel handicap cognitif comme la dyslexie, ou à sa méthode de mémorisation de prédilection (rajout d'images, mise en forme du cours sous forme de carte heuristique), tâche qui favorise l'autonomie et la métacognition. Il imprime ensuite son cours, le range dans un classeur que le professeur vérifie de temps en temps. Les évaluations sont effectuées pour la grande majorité d'entre elles sous forme traditionnelle, manuscrite, afin de garder l'habitude du stylo et de former les élèves aux conditions d'examens nationaux. Néanmoins, quelques pratiques nouvelles sont apparues : exercices en ligne, ou, dans une très moindre mesure, les *serious games* maison ; pour évaluer en français la séquence sur Ulys-

se, par exemple, une enseignante a créé un jeu de l'oie sur le TBI. La classe, divisée en équipes, devait suivre Ulysse dans son voyage et répondre à des questions (grammaire, mythologie, littérature) en rapport avec la séquence faite précédemment, mimer une scène du livre ou dessiner un personnage que la classe devait reconnaître. Cette évaluation d'un genre différent a permis à bon nombre d'élèves de l'appréhender avec moins d'anxiété et d'obtenir des résultats plus satisfaisants. Au vu des évaluations, l'équipe pédagogique note par ailleurs que les élèves acquièrent les concepts de façon plus rapide, sont capables de discerner les

Nous constatons un meilleur investissement et un développement de la créativité, qui se perçoit notamment à travers leurs travaux personnels

mots et les notions clés, de se les approprier et de les réutiliser au travers de différentes séances et disciplines. Ce bon résultat est sans doute dû à une meilleure implication de l'élève en cours par sa participation orale, par ses recherches, par les échanges d'idées, mais aussi, à la maison, par la réappropriation de la trace écrite et les recherches complémentaires qu'il peut effectuer, en internaute averti.

INVESTISSEMENT ET CRÉATIVITÉ

Ainsi, pour les élèves, le bénéfice est évident en termes de participation et d'autonomie, ce qui contribue à faire baisser de manière significative le taux d'absentéisme. Malgré une certaine démotivation lorsque le cours devient plus scolaire ou lorsque le ludique devient la norme, nous constatons un meilleur investissement et un développement de la créativité, qui se perçoit notamment à travers leurs travaux personnels (créations de diaporamas, de sites internet, montages vidéos). Ce dispositif induit par ailleurs l'acquisition évidente de l'usage bureautique de l'informatique au quotidien et une démarche réfléchie sur internet, compétences qui seront nécessaires pour le B2i (brevet informatique et internet) comme pour la vie professionnelle. Nous notons en outre une curiosité accrue, un développement de la confiance en soi et une plus grande aisance dans la prise de parole, dans la vie privée comme en classe. Il faut alors lutter contre certaines dérives : prises de parole intempestives, difficulté pour certains élèves à rester concentrés et à écouter les autres ou le cours, notamment dans la mesure où ils ont la certitude de le retrouver en ligne le soir. ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 498, « Apprendre avec le numérique », juin 2012

Loin des yeux, près du cœur

Catherine Mendonça Dias, professeure de lettres modernes, MCF en sciences du langage et didactique du FLE-FLS à Paris 3 Sorbonne Nouvelle

Prendre en compte et dépasser les différences, une démarche au cœur des classes d'accueil des élèves allophones où l'hétérogénéité est vécue comme une richesse.

Hugo arrive en CM2 en classe normale et lui, qui est aveugle, intrigue, attire, étonne, suscite les moqueries mais aussi l'intérêt d'une petite fille débrouillarde et solidaire, Aïssata, la Malienne à la peau ébène.

Aïssata est là pour lui expliquer les couleurs, celles du ciel, des arbres et celles qui, sur le corps, sont les mal discriminées. Hugo aura le cœur déchiré quand Aïssata sera expulsée de France ; il pense à elle encore. Mais tout cela, ce n'est qu'une histoire, n'est-ce pas ? Celle que raconte le roman de Thierry Lenain¹. Ici, au collège Vaillant, ce n'est pas une Aïssata, mais des Georgiana, des Martinha, des Demeter, des Abderrahim qui sont arrivés sous les filandreux nuages pluvieux de Bordeaux, près des hautes tours des bas quartiers. La plupart devraient rester en France, si tout se déroule favorablement pour leur famille venue travailler ou se réfugier. Comme des milliers d'autres², ils sont scolarisés en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), mais aussi en classe ordinaire, où ces extraordinaires devront trouver leur place, eux plus migrants que tous, moins francophones que d'autres et dont on ignore tant. Si, avant, c'était leur responsabilité d'enfants de s'intégrer et devenir semblables, désormais c'est à tous de les inclure.

ÉCRIRE EN BRAILLE

L'an dernier, dans l'UPE2A qui n'a pas de programme d'enseignement, le projet fédérateur d'un groupe hétérogène réunissant des élèves de la 6^e à la 3^e, lecteurs ou non, pensifs et motivés, était basé sur ce roman de jeunesse de Thierry Lenain. L'incipit sensibilisait à la question de la cécité et de l'inclusion dans la société, et c'est ainsi que le travail a été initié autour du braille. De sorte à donner un destinataire aux productions des

élèves en même temps que renforcer la cohésion de quartier et améliorer les regards des uns sur les autres, un partenariat s'est établi avec une classe de grande section de l'école maternelle. C'est ainsi que collégiens et écoliers ont lu un album, *Les Sept Souris dans le noir*³, et que, d'un établissement à l'autre, au cours du mois de novembre, des albums tactiles ont été créés reprenant la même structure narrative, avec des illustrations qui grattent, piquent ou caressent, sous-titrés

Si, avant, c'était leur responsabilité d'enfants de s'intégrer et devenir semblables, désormais c'est à tous de les inclure.

en braille, grâce à un partenariat avec la bibliothèque municipale. Et les grands de venir offrir et lire leurs histoires aux petits, ravis de faire découvrir à leur tour leurs albums. En janvier, les collégiens lurent le roman, mais s'arrêtèrent avant le dénouement. À eux d'écrire la fin. Imaginer, rêver, débattre et, à l'envers d'une fin qu'ils ignoraient, ils ont écrit leur fin (ou le début) de leur histoire. Peut-être que ces adolescents migrants, bousculés déjà par la vie, avaient envie d'une situation finale conventionnelle : c'est ainsi que Hugo recouvra la vue grâce à une opération et se maria avec Aïssata qu'il aima et avec laquelle il eut, comme il se doit, de nombreux enfants. Toute cette histoire fut adaptée sous forme de synopsis en bande dessinée, avec l'auteur illustrateur Jérôme d'Aviau, en vue de réaliser une vidéo. Toutefois, dans cette perspective, un problème se posait : il n'y avait pas de fille noire dans la classe, alors qui tiendrait le rôle d'Aïssata ? D'autres cas de discriminations ont émergé : une religion mal perçue, une nationalité méprisée, une différence intellectuelle, une langue qui ferait ricaner, quelques rondeurs physiques, une classe sociale distincte, etc. La

1 Thierry Lenain, *Loin des yeux, près du cœur*, éditions Nathan, 1991.

2 Juliette Robin, Mustapha Touahir, « Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente », *Note d'information* n° 35, octobre 2015, DEPP.

3 Ed Young, *Sept souris dans le noir*, 1995, Milan.

différence ne manque pas de provoquer les rejets. Il fut décidé qu'Aïssata serait pauvre, et ne pas correspondre au style vestimentaire, aux habitudes culturelles fut jugé bien suffisant pour qu'elle soit marginalisée dans un groupe où elle se trouverait minoritaire.

UN TOURNAGE DANS LA VILLE

La bande dessinée permet de rédiger les dialogues et de définir les lieux retenus pour le tournage : à travers le collège, de l'administration à la cantine, de la piscine du quartier à la mairie où le jeune Coréen Lee, portant l'écharpe tricolore du maire de ces lieux, célébra un mariage symbolique et, enfin, à l'école maternelle également associée au tournage, où les jeunes mariés vinrent chercher leurs (très) nombreux enfants. C'est ainsi que les élèves allophones évoluèrent dans les différentes sphères de la ville qu'ils s'approprièrent, aux côtés de la caméra de Sébastien Gendron. Pour certains, cette nouvelle entrée dans les impressionnants services administratifs qui scellent parfois l'avenir était forte. La vidéo fut présentée au Théâtre national de Bordeaux, avec une mise en scène décidée par les collégiens, devant les familles, des élèves et des enseignants. Une autre projection eut lieu en classe, de façon plus confidentielle pour les seuls enfants de maternelle, pour lesquels ils avaient aussi préparé une exposition. Et quand, à la fin de l'année, on leur demanda ce qu'ils avaient apprécié le plus, des spectacles, de réaliser un film, de dessiner, d'assister à divers spectacles, de jouer eux-mêmes, d'écrire, etc., entre tout, ce fut d'avoir rencontré les petits et passé de bons moments ensemble. Je ne sais pas si, sans le projet et avec plus d'exercices, ils n'auraient pas acquis davantage de compétences en français ; du moins là, ils en obtinrent plus de souvenirs, d'expériences inédites ainsi que de rencontres humaines. Ce projet a été aussi construit en interdisciplinarité avec les sciences de la vie et de la Terre (pour l'étude de la vue), l'éducation musicale (pour le générique du film) et les mathématiques (pour la représentation du braille et les cases de BD). Le temps renouvelle les projets de citoyenneté, impulsés aussi par les associations locales ; comme Alifs (Association du lien interculturel familial et social) l'année d'avant, l'UPE2A avait réalisé quatre courts métrages adaptant quatre textes poétiques contre le racisme, et avait élaboré un « permis citoyen » soumis à des classes du collège, tandis qu'aujourd'hui, de nouveaux projets voient le jour.

Juin 2016. L'année scolaire se termine. Les UPE2A de Bordeaux bouillonnent de projets. Ces mois-ci, des collégiens primo-arrivants ont créé une fresque d'autopourtraits calligrammes plurilingues, désormais exposés à la cantine ; ils ont aussi gravé dans un mobilier de bois les expressions de leur choix, dans les langues de leur choix, pour un salon de lecture de plein air situé dans Le jardin de ta sœur (Bordeaux) et on peut lire, entre autres, « *Liberté égalité fraternité nous sommes tous libres et égaux* », sculpté en lettres capitales par Demi, jeune Géorgien dont la famille déboutée dans sa procédure de demande d'asile logea au gré des hospitalités, en appartement, hôtel, voiture ou extérieur et qui vient, entretemps, d'obtenir un avis favorable pour son séjour. Non loin de là, des écoliers allophones terminent des carnets de voyage élaborés avec les familles plurilingues venues en classe, tandis qu'à l'autre bout

Les élèves allophones évoluent dans les différentes sphères de la ville qu'ils s'approprièrent.

de la ville, les enfants ont préparé une représentation théâtre-exposition sur l'« Histoire de nos ailleurs ». Qu'on traverse le pont de pierre, et ce sont des collégiens allophones qui reviennent d'un concert au Rocher de Palmer, où ils ont interprété leurs paroles, avec d'autres adolescents d'un établissement rural : « *La liberté ne se voit pas, la liberté ne s'entend pas, et pourtant elle s'est accrochée, tout au bout de mon stylo rouge.* » Difficilement, progressivement, les UPE2A, précédemment classes d'accueil, commencent à rompre avec l'isolement où leurs caractéristiques structurelles et leurs spécificités didactiques cantonnaient élèves et enseignants, et arrivent à associer d'autres classes d'ici et d'ailleurs, jusqu'à ce qu'un processus inverse s'opère à Bordeaux et que l'UPE2A devienne un médium, certes modeste, de cohésion sociale, le temps d'une création, comme en atteste le nombre de partenaires impliqués dans ces différents projets qui poursuivent leur réalisation en dehors des murs scolaires. Reste à espérer que les dispositifs des élèves les plus marginalisés, des peu scolarisés antérieurement, des enfants du voyage, aussi, parviennent à sortir du huis clos méconnu et à trouver leur place dans le quartier, en impulsant une dynamique d'échanges respectueux et constructifs. ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 531, « S'embarquer dans les apprentissages », octobre 2016

Les avantages du travail en ilots

Laure Etevez, professeure de mathématiques en collège en Eure-et-Loire

Un témoignage enthousiaste sur le travail en ilots bonifiés, vu ici sous l'angle de la prise en compte de l'hétérogénéité.

Chaque année, à peu près à la même période, vers le milieu du deuxième trimestre, un problème revenait dans mes classes : quelques élèves ne faisaient plus rien. Au point qu'il devenait même très difficile de leur faire ouvrir un cahier pour copier le cours. Même si ce phénomène ne concernait qu'un ou deux élèves par classe, il n'en demeurait pas moins inacceptable pour moi. D'autant plus qu'il n'était qu'un symptôme parmi d'autres de ce qui ne me convenait pas dans ma façon d'enseigner : l'impression d'une transmission trop verticale (même en cours dialogué, je ne parvenais pas à impliquer tous mes élèves), et le constat que je n'avais jamais vraiment le temps de répondre aux questions, que je ne faisais pas assez chercher mes élèves. Toujours à courir après le temps et le programme. J'ai alors décidé de totalement revoir ma façon de travailler, et dès l'année suivante, poussée par la lecture du livre de Marie Rivoire, *Travailler en ilots bonifiés*¹, je décidais de me lancer dans l'aventure.

DES GROUPES HÉTÉROGÈNES

Les ilots sont constitués d'élèves de niveaux différents. D'abord, parce que les recherches montrent de façon générale que l'hétérogénéité présente davantage de bénéfices que l'homogénéité. Ensuite, parce que je trouve que c'est un moyen efficace d'être disponible pour tous les élèves, quel que soit leur niveau, et d'être certaine que tous les groupes puissent avancer. En outre, j'ai remarqué que ce système permet de montrer à tous que même les bons élèves ont parfois besoin de temps.

Je suis convaincue que l'on travaille mieux avec des personnes que l'on apprécie. C'est le cas en tout cas pour moi avec mes collègues. Je pars du principe que c'est la même chose pour les élèves : si je leur impose un travail collaboratif, alors mieux vaut les laisser se regrouper en fonction de leurs affinités. D'autant plus que l'investissement des élèves en classe et dans le travail de groupe est évalué. Des groupes choisis par

les élèves, donc, mais avec un certain nombre de contraintes : l'hétérogénéité et la mixité de genre. La plupart du temps, les élèves jouent bien le jeu et j'ai rarement été contrainte d'intervenir pour constituer, au moins partiellement, les groupes.

L'obligation de travailler en équipe est explicite : les élèves ne peuvent me demander de l'aide que si personne dans leur ilot n'est capable de les aider. Pour eux, c'est une contrainte difficile à satisfaire au départ. Mais rapidement, ils se rendent compte qu'ils apprennent mieux en travaillant ensemble, ils com-

Rapidement, ils se rendent compte qu'ils apprennent mieux en travaillant ensemble, ils comprennent mieux, ils reformulent le cours.

prennent mieux, ils reformulent le cours. Et surtout, ils réfléchissent plus efficacement en prenant le temps de regarder les exercices ensemble, le travail leur paraît plus facile. Ainsi, petit à petit, le travail en équipe devient une habitude et même une demande des élèves. La contrainte est matérialisée par une « fiche de table » sur laquelle j'évalue à chaque séance la compétence « *Aider ou se faire aider* » et occasionnellement « *Mettre en commun* ». Pendant qu'ils travaillent, je circule beaucoup dans la classe. Je réponds aux questions, souvent bien plus longuement que je ne le faisais auparavant : il m'est désormais possible de passer autant de temps que nécessaire assise à côté d'un élève qui en a besoin, cela ne pose aucun problème pour les autres. S'il n'y a pas de question, j'observe le travail de mes élèves. Je les connais davantage, et je comprends bien mieux les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Je passe aussi plus de temps qu'avant à corriger les problèmes de rédaction. En somme, je me sens disponible et je n'ai plus cette impression d'être toujours pressée par les cinquante-cinq minutes de cours, puisque beaucoup plus de temps est dédié à l'entraînement des élèves. L'atmosphère de la classe en est plus apaisée et plus agréable.

¹ Marie Rivoire, *Travailler en ilots bonifiés pour la réussite de tous*, éd. Génération 5, juillet 2012.

GAGNER DU TEMPS SUR LA LEÇON

Avec tout ce temps passé sur les exercices, il m'a très vite fallu trouver une solution pour en gagner quelque part. Travailler à plusieurs, c'est plus efficace, mais c'est aussi plus long. Alors j'ai décidé de ne plus faire copier la leçon aux élèves. Finalement, je ne suis pas persuadée que le fait de copier en classe permet d'apprendre, beaucoup d'élèves copiant sans réfléchir. D'ailleurs, leur laisse-t-on vraiment le temps d'intégrer la leçon qu'ils copient ? Je pense que s'entraîner reste un bon moyen de progresser, en tout cas en mathématiques, et j'ai donc fait le choix de rendre les exercices prioritaires. En septembre, je donne aux élèves un fascicule avec tous les cours de l'année. Il n'est bien sûr pas question de leur demander de le lire seul. Au fur et à mesure de l'avancée du programme, on regarde ensemble la leçon, on y inscrit des commentaires et on travaille les exemples. Le cours est toujours

à côté des élèves quand ils font les exercices, et ils l'utilisent bien plus que l'ancien cahier de leçon. Peut-être parce que je leur apprend davantage à l'utiliser, à aller chercher les informations dans le sommaire ou l'index, à mettre les annotations qui leur sont utiles, etc. C'est finalement tout un travail de méthodologie que je ne faisais pas du tout auparavant.

La gestion de classe reste un défi quotidien, peut-être parce que le fait d'être une des seules de l'équipe à pratiquer le travail en îlots donne l'impression aux élèves que le cours de maths est « *plus cool* ». Mais en contrepartie, les conflits sont plus faciles à gérer, puisque je peux discuter avec un élève en aparté pendant le cours. D'autant qu'ils sont moins nombreux, puisque je suis moins rigide et que ma relation avec mes élèves est bien meilleure : ils me voient davantage comme un soutien et une aide. ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 529, « Quelles maths pour tous ? », mai 2016



SUR NOTRE LIBRAIRIE

Qu'est-ce qu'accompagner au sein et hors de la classe ? Qu'en est-il de l'accompagnement personnalisé ? Comment l'accompagnement vise-t-il à construire l'autonomie de l'élève ? Ce dossier interroge le sens donné aujourd'hui à l'accompagnement de tous les élèves par les enseignants et aussi par les coéducateurs.

<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/revue/719-accompagner-en-pratiques.html>

Objections et réponses

Jean-Michel Zakhartchouk, professeur honoraire

Certaines objections nous stimulent et nous obligent à être plus rigoureux et vigilants sur les dérives possibles.

- La pédagogie différenciée est utopique
- Il y a une disproportion entre le coût (temps, énergie, moyens matériels) et les bénéfices pour les élèves.
- Elle n'est pas possible sans une mobilisation de tout l'établissement scolaire.
- Elle n'est pas compatible avec les programmes actuels.
- Elle demande un effort de formation très important, elle n'est réservée au mieux qu'à des « militants ».
- Elle va à l'encontre des tendances lourdes de la société (élitisme, winners et losers).
- On ne peut pas la mettre en place

■ Contre-arguments :

L'idée que la différenciation ne fonctionne que si « *tout le monde le fait* » relève de ce qu'on appelle les arguments maximalistes auxquels nous serions parfois tentés d'adhérer. C'est vrai, à quoi bon nous démenager si nous ne sommes qu'une poignée ?

Mais le maximalisme est un bon allié du conservatisme. On peut se lancer dans la différenciation sans que tout l'établissement suive. Introduire davantage de différenciation peut être un premier pas, en rupture avec une pédagogie uniforme. D'ailleurs, certains font déjà, sans la nommer ainsi, de la différenciation, sans être des militants, seulement des professionnels avertis.

Par ailleurs, les programmes, lorsqu'ils sont davantage conçus comme curriculaires, comme des repères où l'important est avant tout que les élèves apprennent, autorisent, voire encouragent la différenciation des parcours, la variété des dispositifs et méthodes. C'est aussi l'esprit du socle commun qui invite à dégager des niveaux d'exigence progressifs.

Quant à être à contrecourant, après tout, c'est souvent une fonction de l'école que d'aider les élèves à résister à certaines tendances sociétales. Cependant, on peut dire aussi que la prise en compte des différences est valorisée dans notre société, au risque d'ailleurs d'un trop-plein de « *moi, je* ». Différencier, tout en visant le travail commun et la coopération, est la meilleure façon de lutter contre toute pensée unique et uniforme.

- La pédagogie différenciée est dangereuse
- Elle renforce les différences au lieu de produire de l'unité universaliste.

- Elle exalte l'individu contre le collectif, elle est un instrument du libéralisme individualiste.
- Elle propage le culte de l'enfant roi ou du jeunisme sous prétexte de respect de chacun.
- Elle met au second plan les savoirs et est un agent d'une école « *light* ». Les bons sont retardés et les faibles sont coulés.
- Elle a un aspect totalitaire (« *la barbarie douce* ») que des administratifs alliés aux pédagogues mystifiés ou mystificateurs tentent d'imposer au détriment de la liberté d'enseigner.
- On ne doit pas la mettre en place

■ Contre-arguments :

Une certaine conception, qui n'est pas la nôtre, peut tirer la différenciation vers l'école à deux vitesses, sous prétexte de respect de chacun. L'école traditionnelle est loin, en réalité, de valoriser le commun et l'universel. D'autant que la ségrégation a longtemps existé dans les structures (classes et établissements « *de niveau* »), et c'est encore trop le cas aujourd'hui. Les études internationales montrent d'ailleurs que mettre les élèves plutôt en difficulté en contact avec des camarades plus performants va plutôt les tirer vers le haut, à condition que des pédagogies adéquates soient pratiquées.

La pédagogie différenciée, dans sa boîte à outils, utilise d'ailleurs le monitorat et la coopération comme pièces maîtresses, très loin d'un individualisme libéral.

Quant à la centration sur l'enfant dans sa singularité, elle peut conduire à des dérives si, par exemple, on confond ses désirs spontanés et ses besoins objectifs. Mais elle est essentielle dès lors que ce qui est privilégié, c'est le rapport de l'élève au savoir. On est très loin d'une mise au second plan des savoirs et de la culture dans la pédagogie différenciée bien comprise : c'est justement dans la mise en place d'« *itinéraires verts* », de « *chemins buissonniers* » et de ruses d'un enseignant « *passeur culturel* » qu'on arrivera au but, bien mieux que les coups de menton ou les effusions lyriques sur les « *savoirs émancipateurs* ». ■

Extrait d'un texte paru dans *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP, 2001.

La différenciation au temps du confinement

Des adhérents du CRAP

Ces témoignages sont issus du très dur épisode du confinement et de la fermeture des écoles de mars à mai 2020. Une épreuve qui oblige à prendre du recul par rapport aux habitudes et à réfléchir sur la manière de traiter les différences, qui sont souvent ici des inégalités.

De nombreux enseignants ont raconté leur expérience de la « continuité pédagogique » qui n'est en aucun cas « l'école à la maison ». Nous reprenons ici quelques propos de membres du CRAP-Cahiers pédagogiques.

Jeanne-Claude Mori enseigne en maternelle en Alsace. La situation, très tendue dans sa région, a renforcé ses convictions en matière pédagogique et notamment la volonté de bien prendre en compte les différences entre élèves, puisqu'elle a un public très diversifié, enfants de cadres, de familles allophones ou en grande difficulté sociale. Tous ne disposent pas des conditions pour assurer la fameuse « continuité » et ne possèdent pas les codes. Aussi a-t-elle cherché à joindre les familles très rapidement. Extraits d'un courrier qu'elle leur a adressé :

« Le simple fait d'associer votre enfant à vos activités de la vie quotidienne est déjà un bon début pour assurer cette continuité pédagogique. Par exemple, lui faire couper des légumes permet de développer sa motricité fine, mettre la table lui permet de se repérer dans l'espace mais aussi de compter (le nombre de couverts et d'assiettes, etc.) et d'apprendre à contribuer au vivre ensemble. Par ailleurs, il est impératif de veiller à limiter le temps d'exposition des enfants aux écrans (tablettes, télévision, téléphone). Je vous joins une liste d'activités concrètes pour différents domaines d'apprentissage. Il ne s'agit évidemment pas de tout faire, mais de cibler des situations que vous allez intégrer dans votre quotidien. Vous ferez ainsi évoluer vos activités éducatives dans un versant encore plus pédagogique pour votre enfant. N'hésitez pas à garder des traces, des photos de vos activités et à les insérer dans son cahier de vie, et votre enfant aura l'occasion, de retour en classe, de raconter ce qu'il a fait. Cela permettra aussi d'assurer la liaison maison-école.

Si cette situation devait durer, n'hésitez pas à choisir de nouvelles activités à mettre en œuvre avec votre

enfant. » (Suit une liste d'activités possibles qu'on peut retrouver ici : <http://file:///C:/Users/JEANMI~1/AppData/Local/Temp/-34.pdf>.)

Rachel Harent, professeure des écoles dans le Finistère et coordonnatrice REP (réseau d'éducation prioritaire), met en garde : « Attention à ce que nous demandons aux parents, aux enfants. Certains n'ont pas accès à internet, pas d'imprimante, d'autres ont une connexion mais uniquement un téléphone portable pour écran, et ce, pour toute la famille. Certains parents télétravaillent et ne peuvent assister leur enfant devant leur cahier six heures par jour. Et plus encore, bon

« Ce n'est pas qu'ils ne veulent pas, c'est tout bonnement qu'ils ne sont pas enseignants ! »

nombre de parents ne savent pas faire. Ce n'est pas qu'ils ne veulent pas, c'est tout bonnement qu'ils ne sont pas enseignants !

Quand nous leur transmettons nos "conseils pour aider votre enfant", réfléchissons bien à ce que nous leur demandons. Que signifie pour un parent de CP "poser des questions sur l'implicite du texte" ? Que signifie pour un parent de grande section "organisation de l'espace : jeu de pixel" ? Au mieux, il comprend qu'il doit poser des questions à son enfant sur ce qu'il vient de lire, au mieux il voit un dessin à reproduire dans un quadrillage. Mais les enjeux d'apprentissage lui restent inconnus (ça, c'est notre métier, pas le leur). »

Véronique Druot, professeure des écoles dans le Gers, partage ses réflexions après une première semaine. « Nous voilà loin de l'espace classe, derrière nos écrans à essayer de rester en contact avec nos élèves. Comme de nombreux enseignants, je suis motivée pour aider mes élèves à poursuivre leurs apprentissages. J'ai confiance en leurs parents avec qui j'ai de bonnes rela-

tions : je crois qu'ils me font confiance aussi, mais ils ne sont pas enseignants. Comment vont-ils aborder les notions sans surcharger leurs enfants ? Après une semaine de fonctionnement, je leur envoie un petit questionnaire afin d'ajuster mon travail. Sur vingt-quatre élèves, trois se disent inquiets pour la suite de la scolarité de leur enfant mais dans l'ensemble, ils sont tous de bonne volonté et suivent le planning. Oui certains débordent en voulant donner davantage d'entraînement, mais je les modère et ils entendent, me semble-t-il, les conseils.

Quelle relation mettre en place derrière un écran ? Finalement, après une semaine, je m'aperçois qu'on peut établir une autre relation. Parents et enfants montrent une forte reconnaissance du travail que je fais. J'essaie d'être la plus réactive possible face aux demandes par courriel. Un enfant m'envoie la photo du pain qu'il a fabriqué, ce qui me permet de rebondir sur l'après. "Tu nous en feras pour l'école si tu veux et j'apporterai de la pâte à tartiner." Raphaël est enthousiaste. Lui qui n'est pas très scolaire a pu partager un de ses talents. Je prends beaucoup de plaisir à valoriser les travaux qu'il m'envoie par courriel. Un de mes élèves entreprend d'écrire un journal de son quotidien, car il n'a pas envie de faire le travail que je lui envoie. Son travail est valorisé par une publication sur le blog Mediapart. Ça lui donne des ailes, il redouble d'efforts. Je fais un cours sur Skype avec quatre élèves qui ont du mal avec les fractions (un petit atelier différencié en ligne). Elles sont ravies et moi aussi. Je sens la relation saine : elles osent participer, se tromper, acceptent de recommencer, elles sont de très bonne volonté. On remet ça la semaine prochaine : "Ah que oui !"

Il est certain que notre relation sera différente en rentrant. Toujours est-il qu'elle me conforte dans mes habitudes de classe : différencier, essayer de prendre chacun comme il est avec ses difficultés, son besoin de temps pour apprendre, etc. Vivement le retour en classe ! »

Un collectif d'enseignants très engagés dans les pédagogies coopératives réfléchit au maintien de la motivation dans cette situation distanciée. Chacun s'interroge : « Qu'est-ce que cette situation change dans ma façon de concevoir les cours ? Qu'est-ce que ça change dans la façon de réguler afin de ne laisser personne sur le bord de la route ? Finalement, ce terme de "continuité" nous amène à réfléchir au raccrochage scolaire, là où en présentiel, la question de la motivation des élèves nous semble aller de soi comme un préalable à tout enseignement. Nous en venons ainsi à nous interroger sur les gestes et les postures qui pourraient maintenir le lien avec nos élèves, favoriser leur autonomie et leur engagement.

Et de faire des propositions qui pourraient parfaitement inspirer des situations normales.

- Pour chaque étape, proposer aux élèves des éléments de cadrage de la notion (synthétiques, avec des exemples et une vidéo de support, par exemple), puis quelques exercices autocorrectifs d'application directe et, enfin, donner une consigne pour l'évaluation de l'entité. Les élèves envoient ensuite leur travail à leur enseignant. L'évaluation consiste à répondre "validé" ou "pas encore validé".

- En cas de non-validation, les élèves reprennent leur entraînement. En cas de validation, ils passent à l'échelon suivant.

- Introduire un support symbolique de motivation extrinsèque (à défaut de pouvoir compter sur la satisfaction de travailler avec d'autres) : des badges qui s'obtiennent, des couleurs qui s'atteignent, des points qui se gagnent, etc.

- Garder le lien avec les élèves en créant un fil de discussion, en téléphonant, penser aux gestes tutoraux pour maintenir l'engagement des élèves grâce à des messages ou des appels réguliers, des rétroactions, etc.

- Penser à proposer des outils qui permettent les échanges et l'entraide entre élèves. Par exemple, un espace de tchat entre élèves, pour introduire une part de coopération sur les entraînements. »

« Nous en venons ainsi à nous interroger sur les gestes et les postures qui pourraient maintenir le lien avec nos élèves. »

Cyril Lascassies, professeur de mathématiques en collège et lycée dans les Hautes-Pyrénées, organise l'entraide. « Pour différencier, je m'appuie sur ce que je fais déjà en classe : mes élèves ont un plan de travail sur une période de vacances à vacances, les corrections et des explications complémentaires sont accessibles dans l'ENT (espace numérique de travail) et ils peuvent recevoir de l'aide dès qu'ils la sollicitent. Mes élèves ont donc déjà été confrontés à des situations d'autonomie responsable : ils peuvent décider de travailler seuls, ou avec un autre élève pour s'entraider, pour aider ou recevoir une aide, ou avec l'enseignant. Cette diversité de formes d'autonomie fait qu'il y a un lien entre coopération et différenciation pédagogique.

Comment transposer cela à distance, même en sachant que ça ne remplacera pas la relation en présentiel ?

La classe virtuelle permet l'animation d'un conseil coopératif : nous rappelons le cadre, les décisions prises la dernière fois ; des émoticônes permettent de faire le bilan météo des émotions ; chacun peut prendre la parole pour témoigner des difficultés et réussites qu'il vit pendant ce confinement ; et un outil de sondage nous aide à trouver un consentement mutuel pour l'organisation de la semaine suivante.

Le tableau de classe où l'élève indique "je peux aider" ou "j'ai besoin d'aide", afin d'organiser le tutorat, est remplacé à distance par le PAD (traitement de texte collaboratif en ligne) intégré à l'ENT. Nous pouvons ensuite faire confiance aux élèves pour utiliser les moyens de communication à distance qu'ils connaissent déjà, afin de travailler à plusieurs s'ils le souhaitent. Ils n'ont pas attendu que les enseignants leur suggèrent, certains avaient déjà pris l'initiative de créer des groupes Snapchat, Discord, etc. dès le début d'année. Voilà une belle occasion pour l'enseignant de les éduquer aux limites et danger de ces outils.

Aussi, le lien avec le professeur se fait par l'intermédiaire du courriel, des moments collectifs en classe virtuelle pour corriger des exercices ou apporter de nouvelles notions, à petites doses. J'enregistre même de courtes vidéos de correction d'exercices pour répondre aux demandes d'aide les plus importantes dans le PAD, leur permettant d'avoir "un peu de moi chez eux".

Après deux semaines, mon inquiétude se porte sur les élèves qui n'ont pas l'accès à internet, ceux qui n'arrivent pas à travailler à la maison et qui n'osent pas solliciter l'aide. Ils sont à présent recensés, reste à prendre le téléphone pour les appeler un à un, en concertation avec l'équipe éducative. Le questionnaire suivant sera la mise en place de l'évaluation formative à distance, pour le moment c'est de l'autoévaluation à partir des corrections en ligne. »

Quant à Antoine Tresgots, principal de collège, il s'insurge contre ceux qui prônent le « rien faire » pour ne pas « creuser les inégalités », et explique pourquoi l'inaction serait ici le plus mauvais choix. « Observons la composition classique d'une classe. On peut schématiquement diviser les élèves en trois catégories :

- les locomotives : ce sont les élèves qui avancent tout seuls. Ils comprennent vite et bien (quand ils ne savent pas déjà presque tout avant). Ils bénéficient d'un fort accompagnement à la maison. Ils profitent à 110 % du travail de l'enseignant mais, en réalité, ils n'en ont presque pas besoin.
- les wagons bien accrochés : ce sont les élèves standard. Ils profitent pleinement du travail de l'enseignant,

respectent scolairement les consignes et arrivent généralement au niveau attendu. Ils ne bénéficient que de peu de ressources extérieures et sont donc largement dépendants des apports du professeur.

- les wagons mal accrochés : ce sont les élèves fragiles. Pour eux, l'entrée dans les apprentissages est difficile. Ils ont besoin de tout l'étayage possible de la part de l'enseignant pour progresser. Leurs résultats peuvent être décevants tant la distance à parcourir pour arriver à l'attendu est importante. Sans l'aide des enseignants, ils risquent de décrocher complètement.

Quelle est l'attitude de ces élèves face au travail en ligne ?

Avec ou sans, les locomotives continueront d'avancer. Peut-être un peu moins vite qu'en classe, mais ils trou-

« Ne rien faire, c'est les laisser avancer alors que les autres stagnent et donc accroître les inégalités. »

veront les ressources pour s'alimenter et préparer leur retour. Ils souffriront peu de la rupture.

Les wagons bien accrochés ont besoin d'un train pour avancer. Ils ont impérativement besoin que les enseignants proposent des choses, faute de quoi ils ne seront plus alimentés et risquent d'être fragilisés.

Les wagons mal accrochés ne peuvent progresser sans l'aide la plus insistante de l'enseignant. Ils ont besoin de modalités de travail très accessibles, avec le moins d'obstacles possible (des vidéos plutôt que du texte, par exemple). La difficulté, pour eux, va être d'aller vers le travail. Et pour ça, il faut les rassurer par des activités à leur portée.

Bilan : les locomotives n'ont pas besoin d'enseignants, les autres si. Ne rien faire, c'est les laisser avancer alors que les autres stagnent et donc accroître les inégalités. Pour les autres, on est face à un gradient d'efficacité. Plus les activités en ligne seront accessibles, plus elles embarqueront d'élèves et plus elles éviteront d'accroître les inégalités. Le résultat ne sera pas parfait, mais préférable à l'inaction. » ■

Propos recueillis par Jean-Michel Zakhartchouk, texte inédit

DROITS ET TARIFS

Ce hors série est diffusé au prix de 8 €

Toute reproduction, diffusion et utilisation commerciale sont strictement interdites.

Directeur de publication : Yannick Mével

Rédaction en chef : Cécile Blanchard, Agnès Berthe

ISSN 2268-7874

À paraître en septembre 2020

Glossaire des notions-clés en éducation

Les *Cahiers pédagogiques* et *Les Petits Cahiers* sont publiés par le Cercle de recherche et d'action pédagogiques, association loi 1901.



Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21

www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com