

Théories et pratiques de la différenciation pédagogique. Quelques propositions pour l'enseignement du français

Claudine Garcia

Citer ce document / Cite this document :

Garcia Claudine. Théories et pratiques de la différenciation pédagogique. Quelques propositions pour l'enseignement du français. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°53, 1987. Pédagogie différenciée. pp. 6-38;

doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1987.1418>

https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1987_num_53_1_1418

Fichier pdf généré le 13/07/2018

THÉORIES ET PRATIQUES DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Quelles propositions pour l'enseignement du Français

Claudine GARCIA-DEBANC

"Il s'agit de reconnaître que l'autre nous est précieux dans la mesure où il nous est dissemblable".

Albert Jacquard - **Eloge de la différence.**

La "pédagogie différenciée" fait recette. Au point qu'elle sert de label publicitaire pour la vente de tout ouvrage se rapportant à la relation pédagogique (1). Aux débats passionnés sur la mise en place des groupes de niveau dans les collèges, ont succédé certains désenchantements. Toujours est-il que les modalités de différenciation pédagogique restent au cœur du débat sur les fonctions de l'école, avec toutes les ambiguïtés des discours qui en traitent.

Comment nous, enseignants de Français, pouvons-nous prendre en compte l'hétérogénéité des élèves ? Que signifie-t-elle par rapport à nos contenus d'enseignement ? Quelles pratiques opératoires et théorisées suppose sa gestion ? Autant de questions qui nécessitent un travail spécifiquement didactique.

Nous pouvons être aidés dans cette tâche par les résultats d'un certain nombre de travaux de psychologie expérimentale, qui proposent des pistes stimulantes pour concevoir les situations optimales pour la construction des apprentissages. Bien qu'ils reposent le plus souvent sur des expériences conduites en laboratoire, ils évaluent les effets de principes transposables en pédagogie, et apportent des réponses à des questions d'organisation que se posent les enseignants. Comment constituer des groupes de travail et quelles tâches leur proposer ? Doise, Mugny et Anne-Nelly Perret-Clermont avancent la théorie du rôle déterminant du conflit socio-cognitif dans la construction de certains concepts. Quelle part réserver à l'explicitation par l'élève de ses procédures de travail ? Les travaux sur la métacognition sont sur ce point précieux.

Il reste à transposer ces résultats dans notre discipline et à analyser dans quelles conditions ils peuvent y être aussi opératoires. Pour cela, il faut les mettre en jeu dans les activités scolaires, entreprendre des observations de classe, analyser les stratégies des enfants. C'est ce que nous proposons dans la troisième partie de cet article et dans l'ensemble de ce numéro.

Cet article propose le cadre problématique général du numéro ; il analyse la pédagogie différenciée du double point de vue théorique et pratique : présentation de la notion d'abord, propositions didactiques ensuite. En effet une première partie dégage les axes-clefs de la pédagogie différenciée, tels que les mettent en avant les textes théoriques de référence. Une deuxième partie essaie de dénoncer les lectures réductrices qui ont pu en être faites sur le terrain et d'en analyser les

(1) Je remercie Claudette DELPRAT, Jean-François HALTÉ, Caroline MASSERON et Jean-Pierre DEBANC pour la lecture critique qu'ils ont bien voulu faire de la version initiale de cet article et pour leurs remarques, qui ont guidé ma réécriture.

mécanismes de production. Quant à la troisième partie, elle avance quelques propositions disciplinaires en tenant compte de la part décisive de la didactique dans la mise en œuvre d'un travail pédagogique qui prenne en compte l'hétérogénéité des élèves.

1 - LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE PAR ELLE-MÊME : REPÈRES HISTORIQUES ET THÉORIQUES

Je tenterai tout d'abord de dégager les axes-clés de la rénovation proposée, en m'appuyant sur les principaux textes théoriques qui définissent les principes d'une pédagogie différenciée : propositions et commentaires de Louis Legrand (2), André de Peretti (3) Philippe Meirieu (4), ainsi que sur les comptes rendus d'expériences réalisés par des équipes d'établissement, publiés dans des numéros spéciaux de revues : **Cahiers Pédagogiques** (5), **Amis de Sèvres** (6), Revue **Collège** (7), brochures de l'INRP ou de CRDP (8).

1.1. Rapide historique

On parle beaucoup de pédagogie différenciée dans les collèges depuis 1983 : discussions sur les propositions contenues dans le *Rapport Legrand* (paru en Décembre 1982) (9), élaboration de projets d'établissement, mise en place de groupes de niveaux-matières... Pourtant, la notion de différenciation pédagogique est beaucoup plus ancienne. Dès 1967, avec l'avènement d'un collège unique comportant trois filières, L. Legrand s'efforce de proposer un modèle pédagogique intermédiaire entre la pédagogie de *Type I*, conduisant au lycée, et la pédagogie des *classes III, de transition*. C'est cette hypothèse de travail qui constitue la base de la première expérimentation, qui se déroulera de 1967 à 1974.

Le protocole de travail, redéfini en Octobre 1974 à Dijon-Chenôve, met l'accent sur la différenciation pédagogique, qui constitue le premier axe de cette expérimentation :

-
- (2) Pour la rédaction de cette partie, je me suis appuyée sur le remarquable ensemble documentaire réalisé par le CRDP de TOULOUSE et diffusé dans tous les CDDP de l'Académie, et dont Claudette DELPRAT présente les principaux titres dans la bibliographie commentée jointe en Annexe. Je remercie le CDDP de RODEZ pour le prêt de cette valise.
Essentiellement : Louis LEGRAND (1986) : **La différenciation pédagogique**, Editions Scarabée CEMEA, 181 pages, et " *Le collège unique et la différenciation de la pédagogie* " in **les Amis de Sèvres** N° 1, Mars 1985, pp. 36 à 43.
- (3) André DE PERETTI (1984) : **Les points d'appui de l'enseignant : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée**, Institut National de Recherche Pédagogique, Novembre 1984 et " esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée " in *La Pédagogie différenciée* I, **Les Amis de Sèvres**, N° 1, Mars 1985, pp. 5 à 35.
- (4) Philippe MEIRIEU (1985) : **L'école Mode d'emploi**, ESF, 174 pages et MEIRIEU (1984) : **Outils pour apprendre en groupe**, Tome 2, Chronique Sociale, Lyon, 206 pages.
- (5) **Cahiers Pédagogiques**, Numéros Spéciaux *Pédagogie différenciée*, I N° 239, Décembre 1985 ; II, N° 244-245, Mai-Juin 1985 ; III, N° 246, Septembre 1986.
- (6) **Les Amis de Sèvres**, Numéros *La pédagogie différenciée*, I, Mars 1985 ; N° 2, Juin 1985, N° 3, Septembre 1986.
- (7) Revue **Collège**, en particulier N° 3, Juillet 1984 et 4, Octobre 1984, mais aussi N° 2, Mars 1984 sur *l'évaluation formative*, N° 11, Mai 1986 sur *le travail de l'élève*, N° 13, Décembre 1986 sur *les Conseils au Collège*.
- (8) **Groupements différenciés d'élèves**, Collection Collèges... Collèges, INRP : N° 1 : **Structures de l'emploi du temps** ; N° 2 : **Pédagogie différenciée, évaluation formative** ; N° 3 : **L'interdisciplinarité, un moyen de différencier la pédagogie**, 1983.
CRDP de LYON (1986) : **Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ?**
Recherches et documents élaborés dans le cadre des journées d'étude interacadémiques 1^{er} au 6 juillet 1985 / Direction des Collèges : organisées par le CRDP de Lyon, La MAFPEN de Lyon et l'Université de Lyon II sous la direction de Philippe Meirieu, 160 p..
CRDP de NANCY-METZ (1986) : **L'aide au travail personnel, Un élément important de la pédagogie différenciée**, 125 pages.
Pour une bibliographie plus complète, on consultera l'article de Claudette DELPRAT, Georgette KRUCZYNSKI et Michel RODES à la fin de ce numéro.
- (9) **Pour un collège démocratique**, Rapport au Ministre de l'Education Nationale, par Louis Legrand, La Documentation Française, Décembre 1982.

Individualiser au maximum la pédagogie, de façon à enseigner les élèves tels qu'ils se présentent en sixième - au niveau des connaissances, des compétences et des performances - en différenciant cette pédagogie par les méthodes, les procédures et les techniques, et, au besoin, par les contenus. Le soutien, dans ses aspects diversifiés, est une modalité de cette individualisation (10).

C'est cette même formulation qui est retenue dans le texte d'orientation soumis aux autorités ministérielles le 4 avril 1977 (11), définissant une "recherche prospective sur la pédagogie générale au niveau de l'enseignement des collèges" (12). Les deux autres axes de travail sont constitués par le rééquilibrage des activités (en particulier artistiques) et la collaboration interdisciplinaire.

En fait, les enjeux d'une telle réforme s'inscrivent au cœur de la réflexion sur les fonctions sociales du système éducatif. En effet, les phases de l'expérimentation - dont nous avons indiqué les dates - ne peuvent pas être dissociées du contexte global d'organisation des collèges, auquel elles répondent. Ces années sont en effet décisives dans la mise en place du collège unique. Rappelons-en les principaux moments :

Organisation des collèges

1959 : Réforme Berthoin

Elle prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Elle est appliquée totalement en 1967. Collèges d'enseignement général et Lycées.

1963 : Création des collèges d'enseignement secondaire, remplaçant les anciens lycées et cours complémentaires.

3 sections différenciées par leurs programmes et le statut de leurs enseignants :

- I : Section classique et moderne long, avec des professeurs certifiés ou agrégés.
- II : Section moderne court, avec des PEGC.
- III : Section de transition, avec des instituteurs formés aux méthodes actives.

1971 : Les filières I et II ont des programmes identiques mais la distinction est conservée.

1974 : Fusion des filières I et II.

1975 : Réforme Haby. Suppression des Sections III. Mise en place de la réforme en 1977.

1977 : Mise en place de la réforme Haby, présentant le collège unique.

Phases de l'expérimentation

1967-1971 : 1^o Phase de l'expérimentation.

Le principe même de la répartition des élèves de 6^e en 3 filières n'est pas remis en cause.

Recherche des critères objectifs pour la répartition des élèves.

Travail uniquement sur la filière II (avec des professeurs bivalents).

1971-1975 : 2^o Phase de l'expérimentation.

Suppression des filières et mise en place des groupes de niveau-matières en Français, Math, Langues vivantes.

Définition des programmes-noyaux, en particulier en Math et Sciences Naturelles.

1977 : Poursuite des objectifs d'individualisation, de rééquilibrage des activités artistiques et du travail en équipe pluridisciplinaire (13).

1980 : Fin de l'expérimentation pour des raisons institutionnelles (Louis Legrand est contraint d'abandonner la direction de l'INRP).

(10) *Recherches Pédagogiques* N° 118, *Vers un autre collège*, p. 11.

(11) *Ibid.*, p. 15.

(12) *Ibid.*, p. 21.

(13) Gabriel LANGOUET (1985) : *Suffit-il d'innover ?*, PUF, pp. 71 à 82.

Les propositions produites par l'expérimentation doivent être considérées en contrepoint de l'organisation des collèges. Si, jusqu'en 1977, elles s'inscrivent en réaction à un système privilégiant la différenciation en filières étanches, elles n'ont pas le même sens à partir de 1982, à l'intérieur d'un système de collège unique à classes hétérogènes.

Louis Legrand situe de la façon suivante les enjeux sociaux des discours pédagogiques sur l'unification et la différenciation (14) :

Un système éducatif a deux fonctions principales :

- celle d'unifier le corps social dans des perspectives de transmission des valeurs et de pérennité de ce corps social.

- celle de diversifier les populations qui sont enseignées en fonction des exigences de la division du travail.

C'est cette balance entre ces deux fonctions principales - d'unification et de diversification - liée à l'évolution des profils d'emploi et de qualification dans notre société actuelle, qui conduit à poser un problème qui avait été préalablement résolu en quelque sorte sans qu'on y fasse attention. (...) Le problème pédagogique de la diversification jusqu'alors s'était trouvé en somme résolu - de facto - par la sociologie, par le fait que les systèmes éducatifs étaient des prolongements des couches sociales (15).

Legrand est ainsi conduit à distinguer une différenciation **volontariste** par les méthodes, qui tendrait à assurer au plus grand nombre d'élèves la maîtrise d'objectifs communs, et une différenciation **réaliste** par les contenus (à chacun selon ses capacités, et, indirectement, selon sa classe sociale), qui tend à ressurgir aujourd'hui. Ce type de discours s'enracine, selon lui, aux nouvelles données de la situation économique : besoins d'une main-d'œuvre très qualifiée d'une part, très fort taux de chômage prévisible d'autre part. Les discours pédagogiques internes à l'école sont donc pour une part déterminés par les exigences qu'assigne à l'école l'économie.

La difficulté principale réside dans la double fonction du collège : lieu d'enseignement, il devrait avoir pour fonction de conduire chaque élève le plus loin possible dans les apprentissages culturels, mais il est en même temps lieu d'orientation et assume une fonction de sélection. Or, la prégnance de cette fonction fait souvent oublier l'autre.

L'émergence de la notion de pédagogie différenciée se situe donc au confluent de plusieurs facteurs d'ordre politique, pédagogique et scientifique :

- de **nouvelles exigences politico-économiques** par rapport à la fonction sociale du système scolaire, comme nous venons de le voir.
- **d'un point de vue pédagogique, la réaction à un modèle d'enseignement dominant** de type transmissif.

André de Peretti, présentant les points d'appui de l'enseignant pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée, définit l'enjeu de ses propositions comme d'abord le souci de "*lutter contre les effets de monotonie et efface-*

(14) Louis Legrand (1982) : Transcription d'une intervention orale au CIEP-GREPS, Sèvres, 25 Novembre 1982.

(15) Avant la réforme de 1959, les élèves étaient, naturellement pourrait-on dire, enseignés dans des écoles séparées spécifiées par leur recrutement social et leur finalité pré-professionnelle : les lycées pour les classes sociales supérieures, les cours complémentaires et les écoles primaires pour les classes moyennes, les classes de fin d'études primaires pour les enfants du peuple, ruraux en particulier".

Louis Legrand (1985) : "*Le collège unique et la différenciation pédagogique*" in **Les Amis de Sèvres. La Pédagogie différenciée I**, N° 1, Mars 1985, p. 36.

Ces diverses filières pratiquent des programmes différents, par exemple, en Français, " alors que dans les lycées, l'accent est mis dès la sixième sur l'enseignement de la littérature, dans les classes de fin d'études primaires, il s'agit essentiellement d'orthographe, de lecture mécanique et de rédactions utilitaires".

Louis LEGRAND (1986) **La différenciation de la pédagogie**, *op. cit.*, p. 83.

ment ou d'usure et d'inertie qui menacent l'enseignement et la relation éducative " (16). La pédagogie différenciée tend avant tout à promouvoir une diversité de stratégies pédagogiques, en lieu d'un modèle transmissif non remis en question.

- en liaison avec l'enjeu pédagogique, apparaît un souci de faire avancer la **formation pédagogique** des professeurs et les instruments méthodologiques favorisant **le travail en équipe** (17). Ce n'est pas un hasard si la pédagogie différenciée a connu son heure de gloire au moment où se mettait en place une formation pédagogique des enseignants du second degré.

- enfin, dans une moindre mesure, au plan scientifique, la pédagogie différenciée s'alimente au développement des résultats de **la psychologie différentielle**, avec les travaux de Reuchlin, Drevillon, Lautrey, Huteau (18). Celle-ci propose un traitement scientifique de la variation, au lieu de considérer celle-ci comme parasite dans la construction de l'objet scientifique. C'est d'ailleurs elle qui a inspiré à Louis Legrand l'appellation de pédagogie différenciée, qu'il justifie de la façon suivante : " *Le choix du participe passé différencié mettait d'emblée l'accent sur l'activité pédagogique qui devait la produire* " (19). La pédagogie différenciée, même si elle s'inspirait du cadre méthodologique de la psychologie différentielle, était conçue non comme une application de celle-ci, mais comme une construction sur le terrain, par des enseignants-chercheurs, des réponses opératoires aux problèmes d'organisation des apprentissages rencontrés dans les collèges.

En effet, la pédagogie différenciée se justifie d'abord par le constat d'une certaine crise du système éducatif. Elle se donne pour but de " *transformer l'hétérogénéité de contrainte en ressource* " (20).

1.2. Topologie des modes de différenciation.

Dans son évolution au cours des vingt dernières années, le collège s'est trouvé confronté à une hétérogénéité croissante au sein d'un même établissement : hétérogénéité des populations scolaires, hétérogénéité des enseignants, de statuts et de formations différents, et d'implications pédagogiques variables, hétérogénéité des établissements et de leurs modes de gestion. Or, pour faire face à cette hétérogénéité sans se scléroser, le système est conduit à entretenir une plus grande diversité de modes de régulation interne.

C'est ainsi qu'André de Peretti (21) établit le fondement de la pédagogie différenciée dans l'application de la **loi de la variété indispensable** ou **requis** énoncée par W. Ross Ashby pour la cybernétique et l'étude générale des systèmes.

(16) André DE PERETTI (1984) : **Les points d'appui de l'enseignant : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée**, *op. cit.*, INRP, P III de l' *Avertissement pour l'utilisation du présent ouvrage*.

(17) *Ibid.*, p. 35 : " La mise en œuvre et la régulation d'une pédagogie différenciée suppose un renouvellement des didactiques et des langages, c'est-à-dire la **permanence d'une formation continuée** pour les enseignants ". L'ouvrage fait des propositions sur les contenus des séminaires et journées d'études, PP 35-36.

(18) Maurice REUCHLIN (1969) : **La psychologie différentielle**, PUF, Le psychologue.

Jean DREVILLON (1980) : **Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire**, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui.

Jacques LAUTREY (1984) : " Diversité développementale et développement cognitif " in **Psychologie Française** Tome 29-1, Mars 1984, PP 16 à 21.

Voir dans l'article de Jean-François HALTÉ, dans ce même numéro, les principales thèses de Jacques LAUTREY et une analyse de leurs incidences pédagogiques.

Michel HUTEAU (1984) : *Les styles cognitifs et la recherche fondamentale*, *Ibid.*, pp. 42 à 47.

(19) Louis LEGRAND (1984) : " *La notion de Pédagogie Différenciée* " in *Revue Collège* N° 3, Juillet 1984, p. 25.

(20) Philippe MEIRIEU (1985) : **L'école mode d'emploi**, *op. cit.*, p. 104.

(21) André DE PERETTI (1985) : " *Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée* " in **Amis de Sèvres** N° 117, 1985, pp. 5 à 35. Les éléments en gras sont indiqués comme tels dans le texte initial.

Cette loi de variété requise peut être énoncée simplement de la façon suivante : dans un système hypercomplexe, le sous-système qui assure la **régulation** des demandes, des rapports et plus généralement des problèmes d'ajustement et de fonctionnement, doit disposer d'une variété de réponses ou de solutions au moins égale à la variété des besoins et des problèmes du système ou de ses sous-groupements : si la variété des solutions et des relations offertes est insuffisante, le sous-système fonctionne comme réducteur et non plus comme régulateur ; il entraîne des blocages et des ruptures qui favorisent les effets pervers du système (22).

Dans le cas du système éducatif, le **corps enseignant** agit bien comme **sous-ensemble régulateur** : à condition qu'il dispose, dans son sous-ensemble comme au profit de chaque individu et de l'environnement, d'une **variété** de mesures pédagogiques et de méthodes qui soit suffisamment développée. De même, chaque enseignant, au sein d'une classe d'élèves, fonctionne comme **sous-ensemble régulateur** de leur ensemble hétérogène, du moins s'il peut mettre en œuvre une variété d'approches didactiques et de techniques qui s'adaptent suffisamment aux modalités diverses de fonctionnement de tous ces élèves. On conviendra qu'une autonomie dégagée par une régionalisation avisée, au bénéfice de sous-ensembles académiques, peut favoriser la multiplication nécessaire de modalités diverses tant pour les équipes d'enseignants que pour chacun d'entre eux.

Ce qui conduit De Peretti à distinguer **trois principes de différenciation** :

*afin de faire rejouer des chances de variété, à raison des pressions croissantes d'hétérogénéité, et en dépit des phénomènes réducteurs ou des appesantissements, il importe d'instituer des principes éclairant et favorisant la diversité des pédagogies qui existe en fait et qui est seulement réduite par les phénomènes et les effets décrits ci-dessus. Il s'agit, de la sorte, de **consentir aux différences, chez les enseignants comme entre les élèves, tout en les organisant.***

*Nous distinguerons pour fixer les idées, tout d'abord le principe d'une **pédagogie différenciée**, établie par l'institution dans son ensemble, mais pour mieux assurer l'autonomie de chaque établissement. Elle peut soutenir des dispositions particulières, notamment dans le cas des ZEP et **pour des publics d'élèves accueillis positivement.***

*Cette pédagogie différenciée s'appuie toutefois sur la variété des pratiques reconnues et assurées dans le corps enseignant : il s'agit alors d'un second principe, celui d'une **pédagogie diversifiée**, suivant lequel il est souhaitable que les enseignants développent des méthodes pédagogiques originales et diverses, contrastées au sein d'un même établissement, en se respectant réciproquement dans leurs contrastes **(au bénéfice d'une variété sensible à leurs élèves)** (23).*

*Enfin, dans le double cadre de la différenciation organisée et de la diversification consentie, il importe que chaque enseignant puisse développer des alternatives de démarches et d'intervention, suivant le principe d'une **pédagogie variée**, accordée à sa personnalité et à l'élasticité de ses préférences autant que modulée à la **multiplicité des tempéraments de ses élèves** (24).*

Meirieu (25), s'inspire de ces principes pour désigner trois lieux possibles de mise en œuvre de la variation :

(22) *Ibid.*, p. 9.

(23) Philippe MEIRIEU propose une organisation de l'établissement prenant en compte cette diversité pédagogique : pour un même objectif de connaissance - explicité par l'équipe des professeurs d'une même discipline enseignant à un même niveau - chaque élève peut choisir l' "*itinéraire de son choix* " pour une séquence de 2 ou 3 heures.

Philippe MEIRIEU (1985) : "*Utilisation des objectifs et personnalisation des itinéraires d'apprentissage* (expérimentation menée dans un collège français)" in II^e Colloque International du Didactique et Pédagogie du Français Langue Maternelle, Décembre 1983, publiée dans **Recherches actuelles sur l'enseignement du Français**, Communications, Tome II, pp. 97 à 106, CNRS et AFEF Caen.

(24) André DE PERETTI (1985), *op. cit.*, p. 14-15.

(25) Philippe MEIRIEU (1985) "*La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page, Tract manifeste*", in **Cahiers Pédagogiques** N° 239, Décembre 1985, p. 47.

- la **population concernée**, classe ou ensemble de classes. C'est ainsi qu'il distingue la différenciation "*dans la classe, par chaque professeur dans la discipline*" et "*pour plusieurs classes, dans une discipline donnée*".

- le **temps** où elle s'opère, Meirieu distingue alors :

- la **différenciation successive**, qui *consiste à utiliser successivement différents outils et différentes situations d'apprentissage, de manière à ce que chaque élève ait le maximum de chances de trouver une méthode lui convenant*".

- la **différenciation simultanée**, qui *consiste à distribuer à chaque élève un travail correspondant, précisément, à un moment donné du programme, à ses besoins et à ses possibilités*". Elle ne peut s'effectuer que sur une partie du temps scolaire.

- les **contenus disciplinaires** touchés : une fois d'accord sur un certain nombre d'objectifs transdisciplinaires, les professeurs les explicitent aux élèves et leur laissent le choix de la discipline dans laquelle ils devront réaliser cette acquisition.

De Peretti et Meirieu dressent ainsi une carte des possibles, qui devrait aider les enseignants à situer chacun de leurs choix parmi une foule de dispositifs potentiels. Ceci permet en particulier de relativiser la place des groupes de niveau-matière parmi d'autres types d'organisation. La lourdeur même des taxinomies ainsi établies en fait davantage des grilles d'analyse après-coup des innovations mises en œuvre, utilisables dans des situations de formation ou des réunions d'équipes qu'une source de documentation pour des maîtres isolés.

Les dispositifs proposés reposent sur un certain nombre de principes d'action pédagogique généraux, que l'on peut tenter de récapituler.

1.3. - Quelques principes qui sous-tendent la pédagogie différenciée.

1.3.1. - Définir des objectifs d'apprentissage.

Dès la première phase de l'expérimentation (1967-1974), la référence à la pédagogie par objectifs et à la pédagogie de maîtrise (26), était marquée par l'emploi du terme de "curriculum" :

"La différenciation rationnelle des pédagogies du Français ne peut donc être atteinte qu'au terme d'un travail complexe qui constitue ce qu'on appelle de façon technique l'élaboration d'un curriculum" (27).

De même, le fragment du protocole de 1977 cité plus haut met en bonne place les notions de connaissances, compétences et performances, caractéristiques de la technologie des objectifs. La pédagogie par objectifs occupe en effet une place centrale dans le travail d'innovation entrepris. Citons un passage du rapport Legrand (P. 38 et 39) :

"Rompre la rigidité des programmes composites de classe. En premier lieu, définir des objectifs terminaux généraux devant être atteints en fin de cycle pour tous les élèves. J'entends par là des compétences générales transférables. Par exemple, pour fixer les idées, savoir prendre des notes, se servir d'un dictionnaire, d'un fichier, savoir observer de façon armée, émettre une hypothèse... Ces compétences peuvent être acquises par un exercice répété au cours des quatre années.

(26) Marquée en particulier par l'emploi fréquent des termes de *connaissances, compétences, performances*, dans les projets de recherche de 1974 et 1977.

(27) Louis LEGRAND (1979) : *Existe-t-il une pédagogie différenciée pour les élèves de 11 à 14 ans ?* In **Recherches pédagogiques** N° 100, L'enseignement du Français dans les collèges : à la recherche d'une pédagogie différenciée, p. 10.

En second lieu, dans chaque discipline, définir les compétences précises relevant de savoirs et de savoir-faire qui relèvent d'une progression rationnelle et ordonnée temporellement de la sixième à la troisième. La prise en compte de l'hétérogénéité des populations devrait conduire aux dispositions suivantes :

- *distinguer l'essentiel de l'accessoire ;*
- *organiser les objectifs en programmes degrés permettant de situer chaque élève sur un cursus sans référence à un programme de classe, de façon à pouvoir, à tout moment, l'enseigner selon son niveau de développement (...).*

L'une des voies de la différenciation consiste donc à déterminer pour chaque notion d'enseignement, les items permettant la réussite d'une large majorité d'élèves, ce qui conduit à la détermination de programmes-noyaux.

La détermination de tels programmes (qu'il convient de ne pas confondre avec des programmes minimum de connaissances) vise à répertorier, pour chaque objectif, les items qui correspondent à une réussite satisfaisante pour une classe d'âge donnée. A partir de là, il s'agit de définir les formulations les plus adaptées aux différents élèves et à en faire varier les approches pédagogiques ”.

Le premier type de compétences citées, d'ordre transdisciplinaire, seront traitées dans l'ensemble des disciplines, et, plus souvent encore, dans le cadre de l'aide au travail de l'élève. Elles donnent lieu à l'émergence de nouveaux objets d'enseignement, comme nous le verrons plus loin, en 1.3.3.

Le deuxième type d'objectifs, d'ordre disciplinaire, nécessite un travail spécifiquement didactique qui fera l'objet de concertations d'équipes disciplinaires.

Ce travail s'appuie sur les principes de la pédagogie de maîtrise, développée par Bloom aux Etats-Unis (28). *“ L'idée de base reste que la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise, et s'il existe des critères clairs de ce qu'est la maîtrise ”* (29). Une telle théorie met au premier plan les notions d'objectifs d'apprentissage (30), d'organisation de ces objectifs sous la forme d'un curriculum, d'évaluation formative orientée vers le repérage des compétences de l'élève et de moyens pour les améliorer, de critères d'évaluation objectivés.

L'entreprise d'objectivation des objectifs disciplinaires est conduite à son terme en Sciences Naturelles (31), matière qui a récusé les groupes de niveau-matières et leur préfère des groupes hétérogènes à effectifs dédoublés. En mathématiques, la construction du programme-noyau nécessite une élaboration de longue haleine (32). Quant à l'enseignement du Français, le travail y est plus délicat encore. Après une phase où, comme le précise Danielle Manesse (33), *“ l'organisation formelle, la transformation proposée de structure, laissent à l'origine inentamé le problème des contenus disciplinaires et des modes d'enseignement ”*, la tentative d'explicitation d'objectifs communs fait apparaître des désaccords sur les finalités et les enjeux prioritaires de l'enseignement du Français : *“ les positions diffèrent sur la*

(28) Voir par exemple Benjamin S. BLOOM (1979) : **Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires**, Nathan-Labor, 270 pages.

(29) BLOOM (1979), p. 15.

(30) Pour une classification précise et critique sur cette notion, on lira bien sûr Daniel HAMELINE (1979) : **Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue**, ESF/Entreprise moderne d'édition, 200 pages.

(31) On en trouve les résultats dans **Recherches Pédagogiques** N° 55.

(32) Cheminement dont rend compte **Recherches Pédagogiques** N° 80, 1976, **Mathématiques en 6^e et 5^e : Vers la définition d'un programme noyau et d'une pédagogie différenciée**.

(33) Danielle MANESSE (1979) : *L'enseignement du Français dans les collèges : à la recherche d'une pédagogie différenciée*, **Recherches Pédagogiques** N° 100, p. 19.

norme, sur la place à donner à la littérature, sur l'utilisation ou non de manuels, sur les procédures à adopter en grammaire " (34), autant de points qui relèvent d'une définition spécifiquement didactique des contenus d'enseignement. De plus, les expérimentateurs soulignent une autre limite de ce travail sur les objectifs "il entérine apparemment la division du français en sous-disciplines, alors que nous pensons que l'enseignement du français doit tendre à la globalisation, à l'intégration des activités les unes dans les autres " (35). On court alors le risque d'une atomisation des compétences en Français et d'une mise en valeur des sous-secteurs disciplinaires d'ordre métalinguistique (orthographe, grammaire, vocabulaire) au détriment des pratiques de communication orale ou écrite, plus difficiles à mettre en liste d'objectifs opérationnels.

Dans tous les cas, la définition d'objectifs explicites permet la mise en place de procédures d'évaluation formative.

1.3.2. Mettre en œuvre des procédures d'évaluation formative.

Dans la plupart des systèmes d'enseignement contemporains, l'organisation pédagogique dominante est l'enseignement collectif, faiblement différencié, dans le cadre de groupes-classes suivant un même programme pendant une ou plusieurs années consécutives. A ce type d'enseignement est liée une évaluation essentiellement sommative et comparative.. C'est une composante du système (36).

Elle compare les élèves les uns par rapport aux autres au sein d'un groupe de référence et évalue chacun par rapport à la moyenne du groupe.

La mise en place d'une pédagogie différenciée suppose, elle, une prise en compte beaucoup plus fine et plus qualitative des acquis et des difficultés de chacun des élèves, dans le cadre d'une évaluation formative. Celle-ci a pour but "de fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage " (37). Elle est donc un élément nécessaire du système de la différenciation pédagogique. D'ailleurs, les deux notions d'"évaluation formative" et d'"enseignement différencié" sont associées dans le titre du colloque - et de l'ouvrage - fondateur des travaux dans le domaine de l'évaluation formative : **l'évaluation formative dans un enseignement différencié...**

Indispensable pour gérer la différenciation pédagogique, l'évaluation formative peut être pratiquée de façon différente selon la conception de l'apprentissage à laquelle on se réfère. Si l'on se situe dans une perspective behavioriste, elle s'opère sous la forme d'épreuves diagnostiques, de séquences d'enseignement répondant à un découpage rationnel des objectifs dans la perspective de la pédagogie de maîtrise de Bloom, d'évaluations intermédiaires donnant lieu à des exercices de remédiation. L'évaluation formative peut être également pratiquée dans une perspective cognitiviste, à propos de la résolution de tâches complexes... Elle utilise alors des procédures d'observation fondée sur :

- l'entretien avec l'élève,
- l'observation du comportement de l'élève pendant qu'il effectue une tâche,
- l'observation d'un groupe d'élèves qui discutent des démarches à suivre en effectuant une tâche... (38).

(34) *Ibid.*, p. 47.

(35) *Ibid.*, pp. 47-48.

(36) Philippe PERRENOUD (1979) : *Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié* " in Linda ALLAL, Jean CARDINET, Philippe PERRENOUD (1979) : **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**, Peter Lang, p. 20.

(37) Linda ALLAL (1979) : " *Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application* ", *Ibid.*, p. 131.

(38) *Ibid.*, p. 136.

Conduite dans cette perspective, elle aide l'élève à réguler son activité dans son déroulement même, en objectivant contraintes et ressources qui peuvent intervenir dans la réalisation de la tâche proposée, comme le montre ici-même l'article de Michel-Paul Vial.

L'ensemble des procédures d'évaluation permettent alors de répondre aux diverses fonctions du collège. Si l'évaluation sommative, sous la forme d'épreuves ou d'examen notés, assure un constat périodique des acquisitions réalisées et répond ainsi à la fonction de sélection et d'orientation sociale que joue le Collège, l'évaluation formative permet de poser des contrats pour des apprentissages à plus court terme, de jauger des évolutions davantage que des niveaux, d'apprécier qualitativement et analytiquement des zones de maîtrise en cours de construction ; elle remplit ainsi dans une certaine mesure une fonction de démocratisation du Collège. Prenons l'exemple d'un élève de 6^e qui a des difficultés graves en orthographe. L'évaluation sommative peut en constater l'importance par une dictée avec application du barème. L'évaluation formative consiste à poser des contrats limités, par exemple en utilisant la grille d'analyse des erreurs mise au point par l'équipe CNRS-HESO de Nina Catach et publiée dans les numéros 25 et 46 de **Pratiques**, pour rendre l'élève conscient des types d'erreurs les plus fréquentes et les plus graves et lui permettre de se construire progressivement des zones de réussite dans le plurisystème orthographique du Français. L'enseignant ne lui masquera pas pour autant que, du point de vue d'une évaluation sommative, compte tenu de son niveau du moment, le problème orthographique est grave et peut nuire à certaines orientations souhaitées.

Ces deux fonctions de l'évaluation, évaluation formative et évaluation sommative, auxquelles correspondent des procédures différentes, sont également nécessaires dans un système social. Elles s'articulent, à condition que les évaluations sommatives portent bien sur des compétences (et non sur la conformité aux attitudes exigées par le métier d'élève, comme le montre ici-même Bernard Maccario), sur des éléments qui ont fait l'objet d'un enseignement, dans lequel a pu intervenir efficacement l'évaluation formative.

Ainsi définie, l'évaluation formative s'attache davantage aux procédures de travail de l'élève qu'à ses seuls résultats. C'est dans la même perspective que s'inscrit un travail transdisciplinaire sur les méthodologies de travail de l'élève, qui a contribué à l'émergence et à la légitimation de nouveaux objets d'enseignement.

1.3.3. Légitimer de nouveaux objets d'enseignement, d'ordre méthodologique.

Si comme nous l'avons vu plus haut, les réflexions sur les objectifs d'ordre disciplinaire n'ont pas été toujours menées à leur terme, en particulier à cause de la suspension de l'expérimentation à partir de 1980, une des grandes originalités de la pédagogie différenciée est de désigner des objectifs méthodologiques, transversaux aux diverses disciplines, par le biais de la mise en place du tutorat, d'études surveillées, d'aide au travail de l'élève, et ainsi de promouvoir des objets d'enseignement nouveaux.

Pour mettre en évidence cette évolution, nous emprunterons à Yves Chevallard (39) le cadre d'analyse qu'il propose pour définir les objets de savoir de l'enseignement des mathématiques. Il distingue en effet, trois types d'objets, figurant à des niveaux différents dans le "*champ de perception didactique*" des enseignants :

(39) Yves CHEVALLARD (1985) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, 126 pages

- **les notions mathématiques** figurent explicitement dans les programmes, sont repérées comme telles et nommées par les enseignants, font l'objet d'une évaluation directe. On peut ranger dans cette rubrique "*l'addition, le cercle, la dérivation, les équations différentielles linéaires du premier ordre à coefficients constants*"...

- **les notions paramathématiques** sont "*des notions-outils de l'activité mathématique*". Elles ne sont pas normalement des objets d'étude pour le mathématicien, mais on en pointe la déficience. Ainsi par exemple des notions de *paramètre, démonstration, équation*...

- *enfin, certaines notions, dites protomathématiques*, sont mobilisées implicitement dans le contrat didactique, système de contraintes implicites qui régissent le rapport d'enseignement (40). Ainsi par exemple de *la capacité à organiser son travail, à résoudre un problème*...

Par analogie, on pourrait considérer qu'en Français, si on analyse les programmes actuellement en vigueur au Collège, ont le statut de notions au programme essentiellement des **notions de nature métalinguistique** (ainsi par exemple de la longue liste de points de grammaire à voir (41)), que correspondent aux notions paramathématiques toutes **les capacités qui relèvent de la compétence de communication en matière de lecture ou de production de textes** (dans la mesure où les moyens techniques de développer ces compétences ne sont jamais explicités). Ces dernières peuvent dans certains cas accéder au statut de contenus d'enseignement explicitement traités.

Ainsi par exemple des exploitations didactiques, souvent caricaturales dans les manuels scolaires, des travaux sur le récit. Quant aux notions correspondant aux notions protomathématiques, ce sont elles essentiellement qui constituent le fond des **capacités transdisciplinaires** mobilisées dans les diverses activités scolaires faisant appel au *Français Bien Commun* (42).

L'aide individualisée au travail des élèves, les études dirigées, le tutorat ont eu pour principal enjeu de faire accéder au champ de la perception didactique des enseignants un certain nombre de compétences, qui figuraient jusque-là au niveau protodidactique. C'est ainsi que les élèves ont été amenés à apprendre explicitement à lire des consignes (43), utiliser de façon efficace leurs manuels scolaires (44), étudier une leçon (45), rechercher une documentation dans le CDI, organiser son temps de travail à la maison (46)...

Autant de compétences implicitement convoquées dans toutes les activités scolaires qui peuvent améliorer notablement la réussite.

(40) La notion de *contrat didactique* est empruntée à un autre didacticien des Mathématiques, Guy BROUSSEAU (1982) : *Les objets de la didactique des mathématiques, Séminaire de la 2^e école d'été de Didactique des Mathématiques* : "*dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une suite d'ordres (...). Ainsi se négocie un "Contrat didactique" qui va déterminer explicitement pour une part mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à sa charge de gérer*". Le contrat se révèle essentiellement lors de ses ruptures, ruptures inévitables dans la mesure où il est implicite et intenable.

(41) **Programme et Instructions des Collèges**, pp. 38, 39, 40, 41, 42, 43 pour les classes de 6^e/5^e. Par contre, la référence aux textes et à leur typologie tient en 3 lignes.

(42) Selon le titre de la Revue **Recherches** N° 2, Mai 1985, éditée par la régionale Nord-Pas-de-Calais de l'AFEF.

(43) **Recherches** N° 2, pp. 12 à 20 et pp. 41-42.

(44) *Ibid.*, pp. 28 à 37 : Francine DARRAS, Isabelle DELCAMBRE, Roseline TISET : "*Un langage, des langages. Etude de la double page de manuel d'histoire, la société hindoue*".

(45) M.C. JANISZEC (1986) : "Apprendre à apprendre une leçon" in **Cahiers Pédagogiques** N° 246, Septembre 1986, Numéro spécial : *Pédagogie Différenciée* 3, pp. 29 à 32.

(46) *Ibidem*.

1.3.4 - Prendre en compte les stratégies d'apprentissage des élèves.

En effet, un autre grand principe de la pédagogie différenciée est que les enseignants observent les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves, et les aident à les rentabiliser et les faire évoluer. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les références aux travaux de la psychologie différentielle (47) ou à La Garanderie (48).

“ Ce n'est plus tant à un constat d'hétérogénéité des connaissances que, le plus souvent on s'attache, qu'à celui des moyens d'accès à la connaissance et de la construction de celle-ci. (...) On sait que chacun a sa propre façon de se construire son savoir et que les matériaux utilisés, les cheminements, les rythmes, les types de structurations successives sont différents. Dès lors, la pédagogie différenciée a pour tâche et pour raison d'être de s'adapter aussi étroitement que possible à ces procédures diverses ” (49).

En effet, apprendre, ce n'est pas accumuler un stock de connaissances à partir de rien. C'est faire évoluer des acquis, représentations, effets de pratiques sociales antérieures... Pour tenir compte des diversités chez ses élèves, l'enseignant observe ses élèves à l'aide de grilles plus ou moins détaillées, s'entretient avec eux de leurs procédures de travail, par exemple dans le cadre du tutorat, leur soumet des questionnaires (50)... Il est en effet important d'aider l'élève à expliciter comment il s'y prend pour apprendre une leçon, pour rédiger un devoir de français, pour acquérir un vocabulaire nouveau en Langues Vivantes... Cette explicitation a des effets sur la gestion métacognitive des procédures de travail comme nous le verrons plus loin, ainsi que sur les attitudes des élèves par rapport au travail scolaire.

Le constat de la diversité des stratégies d'apprentissage chez les élèves conduit logiquement à une diversification des situations de travail qui leur sont proposées.

1.3.5. - Diversifier les situations de travail proposées aux élèves.

Le modèle dominant dans l'enseignement secondaire est le modèle magistral explicatif. Les partisans de la pédagogie différenciée ont pour visée de promouvoir des formes de travail diversifiées : travail en groupes de tailles diverses, constitués sur des critères variables, restituant leurs recherches à l'aide de supports diversifiés ; travail individuel à partir de fiches de difficultés graduées ; communications magistrales par le biais d'exposés ou de projections de films... Il s'agit de multiplier les points d'entrée pour donner des chances de progresser au maximum d'élèves.

En effet, les enfants profitent diversement des différentes méthodes d'enseignement, comme le montre Meirieu (51). Analysant les effets d'apprentissage de diverses méthodes pédagogiques sur les élèves, il compare le cours magistral, le travail individualisé par fiches, le travail en groupes informels et les groupes d'apprentissage, et analyse *“ les corrélations entre le degré de réussite individuelle et la méthode utilisée ”* il en conclut qu'*“ aucune des méthodes envisagées ne peut prétendre à l'hégémonie ; chacune d'entre elles produit des effets positifs avec un certain nombre d'individus, alors qu'elle échoue avec d'autres ”* (52).

(47) Voir par exemple Maurice REUCLIN (1969) : **La psychologie différentielle**, PUF, Le Psychologue.

(48) Antoine DE LA GARANDERIE (1980) : **Les profils pédagogiques**, Le Centurion, ou (1982) : **Pédagogie des moyens d'apprendre**. Les enseignants face aux profils pédagogiques, Le Centurion.

(49) Christiane LUC (1984) : *“ La pédagogie différenciée ”* in **Languasivastas** 5, p. 385.

(50) On en trouvera plusieurs exemples dans le N° 246 des **Cahiers pédagogiques**, Septembre 1986, en particulier pp. 25 à 28.

(51) Philippe MEIRIEU (1984) : **Outils pour apprendre en groupe**, Tome 2, pp. 84-85.

(52) *Ibid.*, p. 90.

L'essentiel du travail pédagogique est alors d'analyser les séquences proposées du point de vue de l'activité effective de l'élève, et non du seul contenu de la parole magistrale.

1.3.6. - Construire des outils

Dans la mesure où la parole magistrale ne détient plus le monopole de la fonction d'enseignement, d'autres supports doivent relayer cette fonction. Ils sont de plusieurs types. Nous avons vu plus haut comment la prise en compte des stratégies d'apprentissage des élèves nécessitait le recours à des outils d'observation mis au point par les enseignants : grilles d'observation, questionnaires... De même, la différenciation simultanée des tâches entraîne la construction d'un matériel pédagogique spécifique, rarement présenté par les manuels : fiches d'exercices de difficultés graduées, aides de diverses natures, rappels notionnels... D'autres outils encore permettent de gérer l'organisation du travail : feuilles de route ou contrats de travail (53) aident à garder en mémoire la liste des tâches à effectuer et leur échéancier, à objectiver les progrès réalisés, et sont le lieu des contrats individualisés qui peuvent être passés avec l'élève. De plus, une telle organisation a pour conséquence logique la modification des outils d'évaluation habituels, bulletins scolaires par exemple (54). La masse de matériel nouveau à concevoir pour la gestion d'une pédagogie différenciée est telle que le travail en équipe constitue une ressource précieuse pour mettre au point ces outils.

Ces principes pédagogiques ne sont pas le monopole de la pédagogie différenciée. Nous avons tendance à penser qu'ils sont des points incontournables de toute réflexion pédagogique. Le courant de la pédagogie différenciée les a seulement diffusés largement dans le milieu enseignant, profitant de la conjoncture historique. Cependant, cette diffusion à large échelle ne s'est pas opérée sans un certain nombre de réductions, voire de détournements complets de l'esprit même des changements proposés.

2 - LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE SUR LE TERRAIN OU LES RISQUES DE DÉRIVES

Les lignes qui vont suivre apparaîtront peut-être à certains comme un album de caricatures. Elles présentent des dévoiements possibles, que les auteurs du projet eux-mêmes n'hésitent pas non plus à stipendier.

2.1. Le triomphe du dispositif sur le projet de travail en équipe.

Les décisions d'organisation devraient résulter des choix pédagogiques. Ainsi par exemple de la constitution des groupes, de la durée des séquences, de la définition de l'emploi du temps. Or, dans la mise en œuvre des mesures sur le terrain, l'effort de formation a d'abord porté sur l'organisation des établissements : de nombreux chefs d'établissement ont suivi des stages sur l'emploi du temps

(53) Comme par exemple le contrat-capacités proposé par Philippe MEIRIEU dans le N° 239 des **Cahiers Pédagogiques**, Décembre 1985, pp. 39-40. Il propose une liste d'exercices à effectuer obligatoirement par tous les élèves (par exemple, réaliser un dossier complémentaire réunissant au moins dix documents, faire un résumé, rédiger une fiche de lecture ou faire un exposé...) mais en leur laissant la possibilité d'effectuer chaque exercice dans la discipline de leur choix.

Sous la forme d'un tableau à double entrée, l'outil fait la liste des objectifs à remplir et des tâches à réaliser, mentionne la matière retenu et le sujet précis, indique dates de début et de réalisation du travail et avis du professeur concerné.

(54) Ici encore le travail de Philippe MEIRIEU a été pionnier dans le domaine. On en trouve le récit dans **Les Dossiers de CEPEC** N° 14, Mars 1984, **Un carnet de liaison pour l'évaluation formative**. D'autres exemples en sont donnés dans le N° 13 de la Revue **Collège**, Décembre 1986, intitulé : **Les conseils au Collège**.

souple, les modalités de mise en place de groupes de niveau-matière. Faute d'un travail similaire conduit dans la didactique des disciplines, la mise au point du dispositif a, dans nombre d'établissements, précédé la réflexion sur les choix pédagogiques par l'équipe des enseignants. D'où d'âpres discussions sur la longueur des séquences, la taille des groupes ou l'organisation des emplois du temps, sans qu'une réflexion préalable ait été conduite sur la nature des activités proposées aux élèves, qui aurait pu permettre d'étayer pédagogiquement les choix.

2.2. - Les groupes-ghettos en lieu de diversification des pratiques pédagogiques.

Des mesures proposées par *le Rapport Legrand*, c'est incontestablement la mise en place de groupes de niveau-matière qui a rencontré le succès le plus massif dans les établissements. Parfois même, le dispositif a été retenu sans le corollaire qui l'accompagnait, à savoir la mise en place de structures de concertation et de travail en équipe !

L'expression de groupes de niveau avait été proposée dans l'expérimentation en 1972, dans le protocole de Saint-Quentin, donc dans un système d'organisation par filières. La mise en place de ces groupes sur une partie seulement de l'horaire, le principe de mobilité proclamé pouvait apparaître comme un progrès vers l'uniformisation par rapport à des filières étanches. En 1982, le contexte institutionnel était bien différent.

De plus l'expérimentation a rapidement mis en évidence les limites d'une telle organisation. Écoutons Louis Legrand (55) :

"Avec le recul, le système des groupes de niveau-matière apparaît comme une solution grossière et transitoire". En effet, "les groupes institutionnels sont apparus inadéquats au bout de quelques années. Au groupement-matière institutionnalisé sur la base de moyennes trimestrielles ou annuelles, ont été peu à peu substitués des groupements homogènes occasionnels résultant d'observations plus fines, faites sur la base d'évaluations approfondies sur des sujets d'étude précis".

C'est cette notion qu'affine Philippe Meirieu, sous l'appellation de "*groupes de besoin*" (56). A partir de l'observation fine des difficultés majeures qui apparaissent chez leurs élèves, l'équipe d'enseignants leur propose des démarches différenciées (57), "*le groupe de besoin, contrairement au groupe de niveau, n'impose pas seulement de classer les élèves, mais aussi d'esquisser, dans l'opération même du classement, des propositions pédagogiques*" (58).

Le succès du terme de "niveau" n'est pas innocent, dans la mesure où le fantasme de **niveau** est central dans les représentations des enseignants lorsqu'ils parlent des résultats scolaires de leurs élèves (59). Or, le discours pédagogique sur le niveau masque en réalité souvent une appréciation sociologique sur la conformité de l'élève aux valeurs et pratiques sociales valorisées dans l'école (60), de sorte que la pédagogie différenciée est souvent menacée d'une réification des différences. Celle-ci s'opère au prix de plusieurs réductions, dont on peut tenter d'analyser les mécanismes.

(55) Louis Legrand (1985) : "Le collège unique et la différenciation de la pédagogie" in *Les Amis de Sèvres*, La Pédagogie Différenciée I, N° 117, Mars 1985, p. 41.

(56) Philippe MEIRIEU (1985) : *L'École, mode d'emploi*, Deuxième Partie, "Vers une école plurielle ou Différencier la pédagogie ?", Chapitre 8, "Groupes de niveau ? Groupes de besoin ?", pp. 149 à 155, Editions ESF.

(57) *Ibid.*, pp. 152-153.

(58) *Ibid.*, p. 153.

(59) Suzanne MOLLO-BOUVIER (1986) : *La sélection implicite à l'école*, PUF Pédagogie d'aujourd'hui, 322 pages. Suzanne MOLLO-BOUVIER analyse les modèles de constitution de ces jugements à partir d'une analyse de contenu de discours d'enseignants.

(60) Comme le montre aussi Philippe PERRENOUD dans son ouvrage, *La fabrication de l'excellence scolaire*, dont rend compte ici Bernard MACCARIO.

Première réduction : le **qualitatif** est systématiquement converti en **quantitatif**. Ainsi les observations portant sur les résultats des élèves sont le plus souvent exploitées quantitativement. La version la plus caricaturale de cette procédure serait la mise en place de groupes de niveau à partir de moyennes de moyennes. Plus fréquemment, les tests diagnostiques de début d'année, qu'ils soient confiés au Conseiller d'Orientation ou bâtis conjointement par instituteurs et professeurs de 6^e, font l'objet, le plus souvent, d'une exploitation statistique en terme de nombre d'erreurs, sans que les items soient explicitement reliés à une compétence donnée. C'est ainsi qu'on mettra ensemble tous les lecteurs qui ont fait beaucoup d'erreurs ou qui lisent avec une vitesse en deçà d'un certain seuil, au lieu de procéder à une analyse qualitative de la source des difficultés. Or, une évaluation diagnostique, telle que celle qui est ainsi mise en œuvre, n'a de sens que si elle permet d'engager des stratégies différenciées en fonction de la nature propre des difficultés constatées. L'outil d'observation utilisé, dans sa dimension strictement quantitative, est donc grossier.

Dans une même logique de traitement quantitatif de la différence, les différences de stratégies constatées sont souvent étiquetées par un seul trait saillant, se prêtant à des oppositions binaires diverses : les auditifs et les visuels, les lents et les rapides, les forts et les faibles, les conceptuels et les manuels. Les termes retenus ont le plus souvent une connotation dans l'ordre d'une échelle de valeurs.

Cette partition a comme conséquence logique une rigidification des démarches d'enseignement, avec comme axiome sous-jacent : "à chacun selon ses capacités". Ainsi, l'enseignant - ou le psychologue - étiquetterait des différences et enfermerait l'élève dans le domaine auquel il appartient, de sorte que certains élèves seraient "*cantonnés dans des activités mécaniques (ce que d'aucuns appellent encore les mécanismes de base) en réservant à la minorité douée les activités nobles de la résolution de problème et de la critique rationnelle*" (61). Les élèves "*faibles*" ont des difficultés à expliciter les stratégies qu'ils ont utilisées ? Qu'à cela ne tienne, on se bornera à leur faire appliquer mécaniquement des procédures automatisées. Certains enfants ont des difficultés à construire un concept en généralisant leurs observations ? Qu'à cela ne tienne, on se bornera à leur faire étiqueter des exemples. Les élèves "*forts*", à l'inverse, manient facilement l'abstraction ? Qu'à cela ne tienne, on évitera avec eux des pratiques de manipulations, réservant ces activités à des groupes plus faibles. Or, "*une pédagogie différenciée en fonction de la démarche propre à chaque élève enfermerait à terme les individus dans un type de "profil pédagogique" une forme déterminée de "guidage" et un rythme de travail qui ruinerait chez eux toute possibilité d'adaptation*" (62). C'est une lecture des propositions de La Garanderie qui a souvent été opérée dans les collèges : les auditifs avec les auditifs, les visuels avec les visuels. Alors que la seule lecture dynamique possible de ce type de travaux est de mettre l'enseignant en alerte sur la diversité des procédures qu'il propose ou ne propose pas à ses élèves.

Les travaux de référence conduits en psychologie différentielle montrent au contraire que l'entraînement le plus efficace consiste à développer les stratégies complémentaires de celles auxquelles recourt spontanément chaque sujet.

Dans une expérience de justification d'inclusion par des enfants de 8-9 ans, BIDEAUD et LAUTREY ont pu constater que "*c'est dans le cas où le plan d'expérience provoque l'interaction entre les deux types de processus en présence (ceux utilisés*

(61) Louis LEGRAND (1985) : "*Le collège unique et la différenciation de la pédagogie*" in *Les Amis de Sèvres, La Pédagogie différenciée I*, p. 40.

(62) Philippe MEIRIEU (1985) : *L'École mode d'emploi*, p. 125.

spontanément par le sujet et ceux induits par l'entraînement) que l'acquisition de la notion réellement logique d'inclusion est la meilleure " (63).

Une spécification rigide des démarches pédagogiques aboutit en fait - et c'est la quatrième réduction - à une **différenciation des contenus**, qui retrouve le dispositif en filières les plus cloisonnées. Or, la hiérarchisation des niveaux de difficultés prévues aboutit bien souvent à des non-sens. Ainsi, par exemple en **production écrite**, des groupes faibles peuvent avoir pour tâche de produire des phrases, tandis que les groupes moyens rédigeraient des paragraphes et que les groupes forts seulement produiraient des textes. Cela supposerait que la même compétence soit en jeu dans ces trois tâches. Or, rédiger une phrase syntaxiquement correcte n'a jamais permis de produire un texte adapté aux exigences situationnelles. De plus, ce découpage repose sur l'idée que le plus court est plus simple et plus facile que la production d'unités plus longues. Or, faire court n'est pas nécessairement plus facile. Par exemple, un résumé est bien plus délicat à rédiger qu'une simple reformulation d'un texte. Et un récit très court, à la manière des contes froids de Sternberg, nécessite probablement un travail bien plus long et contraignant qu'un conte de plusieurs pages !

De plus, **la méthodologie pédagogique utilisée a une incidence notable sur les contenus abordés**. En grammaire, par exemple, le statut accordé aux manipulations syntaxiques dans le travail demandé aux élèves n'affecte pas seulement la modalité de construction des concepts grammaticaux, mais a des incidences importantes sur la nature et l'enjeu du savoir grammatical. En effet, la pratique de manipulations, déplacements, effacements, substitutions... pour dégager les propriétés d'un élément grammatical, n'est pas seulement une méthode de facilitation de l'apprentissage destinée aux élèves les plus faibles. Elle est avant tout une école intellectuelle, permettant de développer une attitude scientifique par rapport à la langue comme objet d'étude. Les seuils de difficultés définis par les enseignants dénaturent donc bien souvent les contenus de savoir mis en jeu.

De plus, certaines activités se prêtent mal à des groupes homogènes qui risquent de les paralyser. Ainsi lors de séances d'expression orale rassemblant des enfants qui prennent difficilement la parole, l'enseignant est conduit à intervenir beaucoup plus fréquemment que dans un groupe hétérogène, jouant en quelque sorte le rôle du bon élève. Où est alors le gain ?

Enfin, la mise en place de groupes de niveau peut éviter à certains enseignants de se poser le problème de l'hétérogénéité et de la différenciation. Bien souvent dans les collèges, ce sont les enseignants les plus intéressés par la pédagogie, les plus motivés à lutter contre l'échec scolaire qui ont pris en charge les groupes les plus faibles. De sorte que leurs collègues plus élitistes ont pu continuer à fonctionner plus tranquillement encore qu'auparavant dans un modèle transmissif-expositif, face à un public enfin proche de celui des lycées. Sans parler de ce collège organisé en modules en 6^e où l'agrégé avait pris en charge le groupe fort, le certifié le groupe moyen et le PEGC le groupe faible, les trois groupes présentant d'ailleurs un effectif équivalent. Le tour est joué : la reconstitution des filières d'avant 1977 n'est plus alors masquée !

(63) BIDEAUD J. LAUTREY J. (1982) : " *La résolution du problème d'inclusion : évolution des procédures de réponses entre 7 et 11 ans* ", présentée aux journées de la section de psychologie expérimentale de la Société Française de Psychologie, Aix-en-Provence, 26-27 février 1982.
Rapporté dans Jacques LAUTREY (1984) : " *Utilisation des variables différencielles dans l'étude du développement de l'enfant* " in **Psychologie Française**, Mars 1984, Tome 29-1, pp. 19-20.

Les dangers d'une telle situation sont nombreux. Tout d'abord, les effets négatifs sur l'apprentissage des élèves sont rapidement sensibles. L'apprentissage n'est pas en effet seulement affaire de technique, mais aussi de représentations, d'attitudes, de projections possibles sur l'adulte. Bien que soit affirmée dans le projet la mobilité des groupes, rares sont les cas de transformations profondes chez les élèves. Bien plus, certains effets pervers peuvent être observés. Ainsi cette fille de collègue, très bonne élève, qui avait fait des erreurs dans son contrôle de mathématiques délibérément pour rester avec le professeur du groupe moyen qu'elle trouvait plus sympathique.

Les groupes de niveau-matière présentent donc un danger de réification des différences. De plus, ils contribuent le plus souvent à donner une vision atomisée des compétences à développer.

2.3. - Un risque d'atomisation des compétences

Le risque avait déjà été dénoncé dès les premières phases de l'expérimentation : le travail de formulation d'objectifs opérationnels en Français "*entérine la division du Français en sous-disciplines, alors que nous pensons que l'enseignement du Français doit tendre à la globalisation, à l'intégration des activités*" (64). En effet, il est assez facile de formuler des micro-capacités, vérifiables par un comportement observable univoque dans une tâche très fermée, telles que par exemple "*être capable d'accorder le verbe avec son sujet*" ou "*enchâsser une proposition relative*". Il est plus délicat d'explicitier les compétences requises dans une tâche plus complexe comme la production de texte ou d'en définir des critères de réussite opératoires. Cela tient à au moins deux raisons : d'une part la formation des maîtres les conduit à être plus familiers avec la grammaire de phrase, d'autre part, les évaluateurs préfèrent toujours les tâches fermées supposant un nombre de réponses fini et exploitable statistiquement.

D'où, dans les évaluations diagnostiques conduites dans les collèges en Français, une inflation d'items portant sur des capacités très limitées, le plus souvent d'ordre métalinguistique (*souligner le verbe, compléter la phrase, entourer le sujet, transformer deux phrases en phrase comportant une subordonnée...*). Cette tendance est dominante dans les évaluations ministérielles conduites par le SIGES ou la grille des prérequis 6^e construite il y a plusieurs années par le CEPEC (65), qui sont à la base de beaucoup des évaluations diagnostiques pratiquées dans les collèges.

Des effets similaires peuvent être observés dans les listes de compétences figurant dans les outils d'évaluation construits dans les collèges ; selon les cas, les compétences énumérées sont d'une extrême généralité (*produire un texte cohérent*) ou terriblement émiettées (*accorder sujet et verbe...*).

Les activités programmées dans les groupes de niveau reproduisent alors cet émiettement. C'est ainsi qu'en grammaire, sera travaillé le pronom à trois vitesses, à partir d'exemples plus ou moins difficiles, mais tous proposés dans le cadre de la grammaire de phrase, de sorte que toute une série de problèmes d'anaphorisation ou de progression thématique ne pourront pas être posés.

(64) Danielle MANESSE (1979) : "*L'analyse des objectifs du Français*" in **Recherches Pédagogiques** N° 100, L'enseignement du Français dans les collèges : A la recherche d'une pédagogie différenciée, p. 47.

(65) **Grille expérimentale pour le contrôle des pré-requis en Français à l'entrée en sixième (dominante cognitive)**, Les Dossiers du CEPEC N° 1, Septembre 1981.

Un tel système a un autre effet encore plus pervers : il tend à opposer des activités de communication ou d'expression faisant l'objet d'une évaluation empirique (le don) ou non justifiables d'une évaluation (les ateliers de théâtre, de lecture-fabrication...) et des activités "sérieuses" faisant l'objet d'évaluations périodiques quantifiées et justifiant la répartition dans les groupes de niveaux différents (orthographe, grammaire, contrôles de lecture...). Cette partition tend à renforcer l'émiettement de la discipline Français aux yeux des élèves, et à renforcer les clivages entre les disciplines. Les matières nobles (Math, Structuration en Français, Langues Vivantes) se prêtent ainsi aux groupes de niveau, tandis que les autres matières, jugées secondaires, n'utilisent pas ces dispositifs. Ceci ne contribue pas à donner à l'élève une image cohérente des activités pratiquées au collège.

2.4. Les risques d'une assimilation entre les notions de "travail individualisé" et de "travail individuel".

La pédagogie différenciée s'efforce de rester au plus près des stratégies spécifiques de chaque élève. Le risque est alors d'isoler chaque élève face à une tâche, si adaptée soit-elle, et de le cantonner à l'utilisation du matériel qui correspond le mieux à son profil cognitif. Nous avons vu plus haut (1.3.6) que la construction d'outils était un élément central dans la mise en place d'une pédagogie différenciée. Or une utilisation exclusive de fiches de travail individuelles crée une nouvelle dépendance, que dénonce Philippe Meirieu : "évacuant l'expression orale, privilégiant une seule méthode d'accès au savoir et les élèves capables de l'investir, appauvrissant leur pensée opératoire en les enfermant dans un seul type de démarche et en empêchant le décollage par rapport à ses acquis", elle "creuse les écarts" (66) et nie le processus même de différenciation.

Les dérives rapportées ci-dessus ont pu être observées surtout au début de la diffusion des propositions Legrand. Elles peuvent s'expliquer par divers facteurs :

- Tout d'abord, la **possibilité d'un choix à la carte parmi les différents éléments du dispositif de la pédagogie différenciée**. Or, sans constituer un système fermé, la pédagogie différenciée propose un ensemble de mesures convergentes. Les appliquer partiellement peut revenir à en dénaturer la raison d'être et les effets. Nous en avons vu un exemple particulièrement flagrant avec la mise en place de groupes de niveau-matière, non assortie d'un travail en profondeur sur les objectifs d'enseignement, l'aide au travail des élèves, ou les modalités d'évaluation.

- D'autre part, l'**insuffisance de la formation didactique** dans la mise en œuvre stratégique sur le terrain. Dans la diffusion de la recherche - comme dans sa conduite elle-même d'ailleurs - l'accent a été mis, au début de la mise en application de ces dispositions, sur l'aspect organisationnel. Le pari était pris que le reste suivrait. C'était sous-estimer la part restreinte de la formation didactique dans les formations académiques des enseignants du second degré. Cet effet a été corrigé par la suite par la mise en place d'actions de formation prenant en compte la dimension didactique, par les Missions Académiques à la formation. Mais, étant donné les carences de départ, les effets d'un tel travail ne peuvent être sensibles qu'à moyen terme.

(66) Philippe MEIRIEU (1985a) *op. cit.* p. 98.

- Peut-être aussi faut-il accuser la **force de résistance** du corps enseignant, qui tend à ramener l'inconnu au déjà pratiqué. Nous en avons vu un exemple dans la lecture des groupes de niveau-matière comme de nouvelles filières.

Ces dérives présentent un certain nombre de traits communs. Là où la pédagogie différenciée s'efforçait de faire entrevoir un éventail de possibles, elles ont rigidifié les procédures de travail. Là où elle souhaitait faire jouer les différences sans souci de hiérarchisation, elles les ont réifiées. En bref, elles ont tendu à substituer à un discours volontariste des promoteurs de la pédagogie différenciée, un discours réaliste de différenciation par les capacités.

2.5. - Un point insuffisamment pensé dans la pédagogie différenciée : celui de la nature des contenus d'enseignement.

Nous avons vu plus haut que le problème des objectifs, considéré comme l'une des notions-clés pour la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, était traité par une référence technologique à la pédagogie par objectifs, rarement accompagnée d'une réflexion spécifiquement didactique. Encore faudrait-il s'interroger d'abord sur la nature des savoirs enseignés et leurs rapports avec les pratiques sociales des élèves. Ainsi, les élèves de collège ne diffèrent pas seulement par leurs styles cognitifs, leur dépendance ou leur indépendance du champ, leurs motivations par rapport aux pratiques scolaires, autant de caractéristiques psychologiques à prendre en compte. Ils diffèrent d'abord par leurs différences de pratiques sociales et culturelles, qui déterminent pour une large partie les points précédents (67), et sont d'un impact particulièrement crucial dans le domaine d'intervention du professeur de Français. Une pédagogie différenciée qui ne retiendrait pas comme lieu de différenciation important la **nature des savoirs enseignés à l'école** ignorerait un des déterminants importants de la réussite scolaire. Or ce travail de réflexion ne peut être entrepris que sur un terrain spécifiquement didactique.

En mettant en place des dispositifs différenciés sophistiqués pour continuer à enseigner exclusivement la grammaire de phrase, armera-t-on les élèves à produire des écrits diversifiés ?

Ceci supposerait que les capacités mobilisées dans les deux cas sont du même ordre. Or, si un texte est effectivement constitué de phrases, d'une part l'agencement de ces phrases entre elles pose des problèmes spécifiques (progression thématique, coréférence...) non traités par la grammaire de phrase, d'autre part la production d'un texte convoque bien d'autres capacités que l'utilisation d'une syntaxe correcte, par exemple la prise en compte des effets à produire sur l'auditoire, la planification du texte... (68). Il est donc nécessaire d'aborder frontalement le problème des contenus d'enseignement en Français.

L'entreprise est délicate, dans la mesure où, comme le souligne Jean-Claude Forquin, *"ce qu'il peut y avoir d'arbitraire, c'est-à-dire de socialement et culturellement construit"*, dans la définition et la programmation des contenus d'enseignement est destiné le plus souvent à passer inaperçu par un effet de *"méconnaissance structurelle" propre à toute entreprise de transmission symbolique* (69).

(67) Voir ici-même, dans l'article de Jean-François HALTÉ, le développement sur *"différences sociales, différences cognitives"*.

(68) Selon les modèles d'analyse du processus rédactionnel présentés dans le N° 49 de *Pratiques, Les Activités Rédactionnelles*, Mars 1986.

(69) Jean-Claude FORQUIN (1986) : *"L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement"* in *Perspectives documentaires en Sciences de l'éducation* N° 5, Repères bibliographiques, pp. 31 à 70.

Quels éléments prendre en compte alors pour conduire une réflexion sur la détermination des contenus d'enseignement en Français ? Travaillant sur l'enseignement des Mathématiques, Chevallard montre comment le savoir savant des mathématiciens est transposé didactiquement en objet enseignable au prix d'une série de réductions (70). Réfléchissant aux possibilités de transfert de ce type d'analyse à d'autres disciplines scientifiques, Anne-Marie Drouin s'élève contre la rupture posée par Chevallard comme nécessaire entre la ritualisation des savoirs enseignables et les pratiques de recherche des savants mathématiciens. Selon elle, dans le domaine des sciences expérimentales, il est possible, et même nécessaire, de prendre en compte "les démarches et les représentations des élèves pour les orienter vers une appropriation progressive de méthodes et de savoirs qui ne défigurent pas le savoir et les méthodes des savants. Le pari est de faire de la transposition autre chose qu'une trahison" (71). La détermination des contenus d'enseignement n'est donc pas seulement affaire de technique didactique. Elle répond à des enjeux sociaux et à des finalités éducatives très larges. Cette préoccupation est sensible chez les chercheurs en Sciences Expérimentales. Elle est encore plus cruciale pour la réflexion sur l'enseignement du Français, dans la mesure où celui-ci concerne des pratiques symboliques.

La réflexion sur les contenus d'enseignement en Français se heurte à plusieurs obstacles. Tout d'abord, "le français n'est pas une discipline. Pour les autres matières, il existe une relation verticale entre la discipline de recherche construite hors de l'école et l'enseignement. Il appartient à la didactique de régler au mieux les rapports entre les étages" (72). Ainsi en est-il du rapport entre l'activité du chercheur en Mathématiques ou en Sciences Expérimentales et des points de programme traités dans l'enseignement. Avec un décalage historique nécessaire, au prix de certaines réductions, ils entretiennent une relation directe. En Français, les pratiques d'enseignement résultent rarement d'une transposition didactique des savoirs savants. Encore qu'on en ait eu un exemple avec l'utilisation pédagogique des recherches linguistiques sur la syntaxe. Le choix du modèle de référence est d'ailleurs lui-même très problématique. Ainsi l'enseignement des sciences peut choisir comme point de référence l'activité du chercheur. Mais, en matière de production de récits écrits par exemple, quel pourra être le modèle de référence ? Le "savant" qui conduit des travaux théoriques à l'Université sur la structure des récits, mais qui ne produit jamais lui-même de tels textes ? L'expert, écrivain ou journaliste, qui, lui, produit des récits reconnus socialement, sans toujours théoriser ses pratiques ?

De plus, en Français, les contenus d'enseignement ne peuvent être définis que par rapport à des pratiques sociales de référence, reposant elles-mêmes sur la diversité des pratiques culturelles, des systèmes de valeurs... Par les textes qu'il propose en classe, par les pratiques argumentatives qu'il favorise chez les élèves, l'enseignant de Français est toujours au cœur de cette problématique. Ce qui conduit Gilbert Ducancel à mettre en évidence une triple détermination des contenus d'enseignement dans notre matière (73) :

(70) Yves CHEVALLARD, *op. cit.*

(71) Anne-Marie DROUIN : "Sur la notion de contrat didactique" in *Aster* N° 1, pp. 29 à 36, INRP Sciences.

(72) Jean-François HALTÉ et André PETITJEAN (1979) : "Pour un nouvel enseignement du Français" in *Pratiques N° Spécial Colloque de Cerisy*, p. 20.

(73) Gilbert DUCANCEL (1986) : "Statut et fonctions de la didactique du Français (Langue Maternelle)", Intervention au Congrès du SNEP 19-10-1985 in *Contenus et didactique*, Editions SNEP.

- la tradition scolaire de la discipline Français, telle que la décrit par exemple André Chervel (74) par rapport à l'enseignement de la grammaire ou de la composition française,

- les pratiques et savoirs sociaux,
- les "savoirs savants".

La réflexion sur les contenus d'enseignement en Français avait été abordée par les recherches en Pédagogie Différenciée, qui mettaient en avant le concept de communication pour différencier les situations de travail dans cette matière (75). Cependant, on peut regretter que l'effort ainsi réalisé ait majoritairement porté sur la transposition didactique d'un "savoir savant", le schéma de la communication de Jakobson, sans prise en compte des deux autres pôles énoncés plus haut, en particulier les pratiques et savoirs sociaux des élèves.

La différenciation est donc inséparable d'une analyse rigoureuse des contenus d'enseignement mis en jeu.

3 - DÉFENSE ET ILLUSTRATION DE L'IMPORTANCE DE LA DIDACTIQUE DANS LA MISE EN ŒUVRE D'UNE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE EN FRANÇAIS.

La pédagogie différenciée n'est pas une nouvelle méthode pédagogique à appliquer, prête à l'emploi. Au contraire, elle consiste à élaborer, en équipe d'enseignants, des solutions tenant compte des contraintes et des ressources locales, de la spécificité du public... Comme le souligne Louis Legrand, "il ne s'agit pas de faire uniquement des recherches de pointe dans des centres de recherche. Il s'agit de coordonner des activités d'essai ici et là et de les féconder par l'apport scientifique" (76). L'intérêt principal du courant dit de "différenciation pédagogique" est bien de mettre en branle dans les établissements du second degré une dynamique d'innovation et de recherche-action.

En effet, les enseignants s'attachent ainsi à définir des conditions favorables aux apprentissages des élèves. Or, ce travail suppose une réflexion spécifiquement didactique sur les contenus d'enseignement de chaque domaine disciplinaire. En effet, c'est la didactique qui traite de l'articulation de la nature des objets d'enseignement, de la démarche d'apprentissage des élèves et des sources de leurs difficultés, des paramètres à prendre en compte dans les situations d'apprentissage proposées et peut conduire l'analyse des pratiques pédagogiques innovantes mises en œuvre et de leur incidence (77).

(74) **Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français**, *Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977.

(75) **Recherches pédagogiques** N° 100, 1979.

(76) Louis LEGRAND (1982) : *La pédagogie différenciée*, Transcription d'une intervention orale au CIEP-GREPS, Sèvres, 25 Novembre 1982.

(77) Comme le souligne une note de l'Inspection Générale du 18 juin 1979 pour la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, "dans l'enseignement d'une discipline, la didactique résulte de l'interaction entre : d'une part, les diverses approches et démarches scientifiquement valables qui permettent de passer d'une notion initiale à une notion nouvelle, d'autre part, les représentations mentales spontanées que l'élève a de la notion initiale et de la notion nouvelle à acquérir, et les démarches d'apprentissage qu'il est capable d'effectuer pour prendre d'abord conscience de ses représentations, les corriger et s'approprier ensuite la notion nouvelle. Pour toute pédagogie, et pour la pédagogie différenciée à plus forte raison, le maître devrait pouvoir saisir les deux bouts de la chaîne et construire une leçon ou préparer des apprentissages qui résultent de la combinaison de ces deux groupes de facteurs, le deuxième étant souvent très difficile à déceler". Cité dans **Les Amis de Sèvres** N° 117, 1985, *La Pédagogie différenciée* I, p. 17.

En matière d'enseignement du Français, le croisement des résultats de recherches conduites en psycholinguistique d'une part, en psychologie sociale du développement d'autre part, en didactique du Français enfin, permettent de dégager un certain nombre de lignes d'action nouvelles, qui aident à préciser les modalités d'une pédagogie différenciée rationnelle dans le cadre de l'enseignement du Français. Ces travaux se penchent sur les stratégies d'apprentissage des élèves, et en éclairent ainsi la spécificité par rapport aux contenus d'enseignement concernés. Ils contribuent à remettre radicalement en question une différenciation rigide et réifiée, telle que nous en avons vu les avatars dans la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée sur le terrain sans réflexion didactique suffisante.

3.1. Les phases d'élaboration d'outils pour la mise en place d'une pédagogie différenciée en lecture en 6^e : rôle de la formation didactique dans ce processus.

La mise en œuvre d'une pédagogie différenciée dans un secteur disciplinaire suppose le croisement de plusieurs types de réflexions et de formations :

- une **réflexion méthodologique générale sur l'apprentissage**, l'évaluation formative, les outils de suivi du travail de l'élève, telle que les proposent les travaux généraux sur la pédagogie différenciée.
- la connaissance précise de l'**objet d'apprentissage** en termes d'activités cognitives des élèves et d'obstacles possibles dans la construction de ces apprentissages, que peut seulement fournir une formation disciplinaire et didactique,
- l'observation sur le terrain des causes de difficultés des élèves à partir de ces connaissances conceptuelles, et pour cela l'**élaboration progressive d'outils d'observation** spécifiques et leur utilisation régulière,
- la détermination d'une **stratégie d'intervention** à court, moyen et long terme et l'évaluation périodique des effets de cette stratégie, relevant là aussi d'une formation spécifiquement didactique.

Ce travail est complexe. Il nécessite un temps important de formation, de concertation, l'expérimentation d'innovations soigneusement contrôlées et analysées, bref la mise en place d'une véritable recherche-action dans chaque établissement. Or, on connaît l'exigence que fait peser un tel dispositif sur le travail de chaque enseignant et sur la nature des stratégies de formation à mettre en œuvre.

Le modeste exemple qui suit témoigne du cheminement d'une équipe interdisciplinaire intervenant auprès des mêmes élèves de 6^e, qui a fait progresser sa formation sur la lecture en mettant au point des outils de travail pour elle-même et pour ses élèves. Les outils fabriqués valent moins par leur contenu que par le travail d'appropriation de données théoriques sur l'activité de lecture qu'a permis leur production.

Etat des lieux. L'ensemble des professeurs de toutes disciplines intervenant dans deux modules de 6^e. Le projet d'améliorer les capacités de lecture des enfants constitue l'un des axes du projet d'établissement. Les professeurs, en particulier de Français, sont décidés à agir auprès des élèves en grande difficulté. Jusque là (nous sommes au début du 2^e Trimestre), les concertations rejouent hebdomadairement le conseil de classe, se bornant à une évaluation sommative du travail de chaque élève. Les élèves faibles, regroupés en groupes de niveau,

s'entraînent à partir du fichier ATEL et du manuel de Brigitte Chevalier (78), pendant que les élèves " forts " réalisent des dossiers documentaires au CDI. Situation très caractéristique de la mise en place de groupes de niveau lecture en collège.

Deux journées de stage dans l'établissement ont été négociées. La première phase de l'action de formation consiste, à partir de diverses situations ludiques en atelier, à analyser les compétences en jeu dans l'activité de lecture, à expliciter les stratégies utilisées, à relativiser la place de la vitesse de lecture... Temps de formation résolument didactique, étayé par des références aux travaux de psychologie cognitive, essayant de concilier de façon cohérente les pratiques de stage (faire puis analyser comment on s'y est pris, avant de dégager des perspectives d'action didactique) et les démarches pédagogiques proposées pour la classe (79).

Après avoir analysé des dossiers lecture établis par des équipes interdisciplinaires du type du dossier sur le loup présenté dans le N° 44 de **Pratiques**, et avoir explicité les compétences de lecture qu'ils mettent en jeu, les professeurs, par groupes de 2, si possible enseignants de disciplines différentes, dégagent ensuite les compétences de lecture qui leur apparaissent comme cruciales pour réussir dans leur secteur disciplinaire. Inventaire très hétéroclite reflétant la diversité des finalités éducatives et de la formation antérieure. Paradoxalement, ce sont les enseignants de français qui ont le plus de difficultés à définir positivement les compétences attendues. La confrontation des propositions donne lieu à des conflits de représentations. Tel enseignant juge impossible qu'un élève de 6^e s'affronte à un long texte scientifique difficile, là où le professeur de Sciences Naturelles considère cette compétence comme nécessaire. De même, longues sont les discussions pour admettre que la lecture d'un schéma ou d'une carte entre bien dans les compétences de lecture et relativiser ainsi la place hégémonique du texte pour les professeurs de Français.

Ce travail débouche sur la construction de trois types d'outils, dont la conception est ébauchée au cours de ces journées, puis sera affinée au cours des concertations ultérieures de l'équipe.

- une **typologie des difficultés de lecture des enfants**, (Doc. A)
- un **planning de régulation des activités spécifiques proposées**, (Doc. B)
- une **grille d'autoévaluation continue des élèves dans l'ensemble des disciplines**. (Doc. C) (80).

Pour des raisons de place, nous ne reproduisons ici que le document C.

(78) Brigitte CHEVALIER (1985) : **Bien lire au Collège**, Nathan.

Pour une analyse critique des exercices d'entraînement mécanique de la perception visuelle, on lira Liliane SPRENGER-CHAROLLES (1986) : " *La perception visuelle au cours de la lecture ou peut-on entraîner l'œil à mieux se comporter* " in **Pratiques** N° 52, **Pratiques de lecture**, Décembre 1986, pp. 112 à 123.

(79) On trouvera une présentation de divers types d'exercices par exemple dans le texte ministériel **complément aux Instructions Officielles sur la lecture au Collège**, ou encore dans Isdey COHEN et Yannick MAUFFREY (1983) : **Vers une nouvelle pédagogie de la lecture**, Armand Colin/Bourrelier, ou encore dans plusieurs numéros de **Pratiques** : N° 35, **La Lecture**, N° 43, **Le sens des mots**, N° 52, **Pratiques de lecture**...

(80) La fiche est remplie par les enfants avec l'aide des enseignants des diverses disciplines environ une fois par mois (Décembre, Janvier, Février) pour repérer périodiquement des avancées. Les enseignants ont pensé formuler des objectifs raisonnables pour le premier semestre de 6^e. En fait, une analyse après coup montrera qu'ils sont trop nombreux et trop ambitieux pour être maîtrisés aussi rapidement par la plupart des élèves. L'état de la fiche témoigne des représentations des enseignants malgré l'action de formation ; c'est ainsi que je ne partage pas la formulation de certaines rubriques telles que " je peux lire sans le doigt " ou " je peux lire au moins 600 signes à la minute ". Cet outil, en apparence destiné aux seuls élèves, a tout de même comme visée stratégique de favoriser la communication entre les enseignants du module sur les capacités de leurs élèves. Ne soyons pas tout de même idyllique : si, dans l'ensemble la fiche a été utilisée, certains professeurs l'ont négligée ou l'ont donnée à remplir à la maison sans explication, comme une tâche scolaire supplémentaire.

Les trois outils prennent la forme de recensements, de mises à plat de possibles qui peuvent guider l'action. Cependant, ils ne prétendent pas à l'exhaustivité : au contraire, ils sont provisoires, correspondent à l'état des réflexions de l'équipe à ce moment de l'année, demandent à être mis à l'épreuve et amendés, n'ont de valeur opératoire que pour l'équipe qui les a construits. Une seconde session a permis d'en analyser les effets et de rectifier certaines rubriques. Qu'ils concernent l'activité de l'élève ou la planification des activités pédagogiques par l'enseignant, leur fonction est avant tout de faire apparaître la diversité des activités possibles, en lieu de la lecture à haute voix ou des exercices Atel pratiqués de façon exclusive jusque là. Ils ne doivent pas faire penser que la résolution des difficultés puisse s'opérer de façon mécaniste : à telle difficulté, telle thérapeutique. Tout au plus, peut-on recenser des directions d'action à activer tour à tour.

Nous procédons ainsi à un recensement de tous les lieux de différenciation possibles, comme De Peretti. Mais ceux-ci concernent cette fois la dimension didactique : nature des activités pratiquées en classe, nature des compétences ainsi mise en jeu, contenus d'enseignement concernés...

L'apport spécifiquement didactique est déterminant dans cette mise en œuvre. En effet, c'est sur des compétences étayées didactiquement en référence à des travaux psycholinguistiques que les enseignants ont construit leur programme de travail. D'ailleurs, la complémentarité des compétences (professeurs de disciplines et de statuts différents) a joué favorablement dans l'entreprise, pour aider les enseignants à prendre une certaine distance par rapport à leurs pratiques habituelles. De plus, le suivi de l'action par un formateur extérieur à l'équipe d'établissement, connaissant le terrain mais en même temps portant sur lui un regard légèrement décentré, semble avoir également joué un rôle positif dans la réalisation du travail.

Cette action de formation a entraîné une réorganisation des groupes de niveau à l'intérieur de l'un des deux modules. Le principe de tâches différenciées a été conservé, mais la rotation des élèves s'est effectuée non plus sur la base d'une hiérarchisation groupes forts/groupes faibles, mais autour d'ateliers centrés sur le développement de compétences spécifiques, proches des groupes de besoin définis par Meirieu. Chaque classe, en groupe hétérogène, pratique des activités impliquant des opérations spécifiques de l'acte de lecture, par exemple lecture sélective dans un ensemble documentaire, formulation d'hypothèses... A partir des besoins constatés, sont décidés des ateliers d'entraînement sous une forme ludique : textes-puzzles, lecture progressives, lecture sélective...

Chaque enseignant prépare un ensemble de séquences, qu'il fait fonctionner avec des groupes semi-hétérogènes : déchiffreurs et lecteurs moyens, lecteurs moyens et lecteurs performants. Ceci permet de graduer la difficulté. Ainsi, pour la lecture sélective, certains groupes ont à chercher rapidement une information explicitement présente dans le texte, d'autres à corrélérer pour cela plusieurs informations du texte, d'autres encore à inférer des éléments implicites en surface. L'hétérogénéité relative du groupe permet en même temps de faire expliciter les diverses stratégies et d'en faire découvrir le caractère plus ou moins opératoire. Tous les élèves passent dans les différents types d'ateliers, sans avoir l'impression d'être étiquetés à un niveau donné. Quant aux enseignants, ils ont à fournir une préparation limitée face à des activités qu'ils n'ont pas l'habitude de conduire, sont amenés à se poser des problèmes de formulation de consignes et de construction de matériaux de travail diversifiés foncièrement différents des prati-

ques de questionnement les plus répandues, sont tous obligés de se poser à un moment le problème des lecteurs en difficulté. Un tel dispositif devient un lieu de formation collective.

L'approfondissement disciplinaire a entraîné un assouplissement des groupes de niveau, en référence à des arguments didactiques. D'autres arguments, issus de travaux expérimentaux sur les effets des interactions sociales sur les apprentissages individuels, convergent pour inciter à la prudence dans ce domaine.

3.2. - Des vertus de l'hétérogénéité dans certaines situations.

Mettre ensemble tous les élèves présentant des difficultés peut avoir des conséquences négatives sur les attitudes des élèves et leurs motivations par rapport aux apprentissages. Cela suffirait à rendre prudent sur une différenciation ségrégative.

Mais, plus profondément, certains travaux expérimentaux ont pu montrer l'incidence favorable sur les apprentissages individuels du conflit de centrations sur un problème à résoudre.

3.2.1. Le rôle du conflit socio-cognitif dans la construction des apprentissages individuels : l'exemple des notions mathématiques chez Anne-Nelly Perret-Clermont.

Un certain nombre de travaux expérimentaux conduits en psychologie sociale du développement (81) sur la base des observations effectuées antérieurement par Piaget (expériences de la conservation de liquide, du nombre, de la longueur...) ont mis en évidence que,

"dans certaines conditions, une situation d'interaction sociale qui requiert que les sujets coordonnent entre eux leurs actions ou qu'ils confrontent leurs points de vue peut entraîner une modification subséquente de la structuration cognitive individuelle". (82) En effet, "l'intérêt de réalisations effectuées en commun ne résiderait pas seulement dans leurs éventuelles supériorités par rapport aux performances individuelles, mais également dans l'occasion qu'elles offrent d'interactions sociales qui peuvent être fécondes pour le développement cognitif des participants" et "le bénéfice personnel subséquent à l'activité collective" (83). L'éclairage est ainsi déplacé du produit réalisé par le groupe sur les gains cognitifs obtenus par chacun des enfants. Le dispositif expérimental repère dans un pré-test les niveaux initiaux des élèves par rapport aux problèmes piagétien concernés, apparie ensuite les sujets en fonction des résultats observés (élèves ayant une même centration sur le problème, élèves ayant des centrations différentes, avec un écart plus ou moins marqué), leur propose une tâche commune de résolution de problèmes, qui suppose une discussion entre eux, puis évalue par un post-test individuel le gain réalisé par chacun par rapport aux résultats du pré-test. Les résultats obtenus font apparaître des progrès seulement dans le cas où les centrations sur le problème traité sont différentes "si le conflit avec un point de vue cognitivement supérieur au sien peut être bénéfique, le conflit avec un point de

(81) La psychologie sociale du développement se donne pour tâche de "comprendre en quoi l'expérience sociale joue un rôle en tant que mécanisme même des constructions cognitives individuelles". Préface de Michel GILLY in Gabriel MUGNY Ed. (1985) : **Psychologie sociale du développement cognitif**, Editions Peter Lang, p. 12.

On trouvera dans ce volume plusieurs études expérimentales sur les effets du conflit socio-cognitif en matière d'apprentissages. Sur ce point, on consultera également le point 1.5 de l'article de Jean-François HALTÉ, intitulé "Le travail des différences".

(82) Anne-Nelly PERRET-CLERMONT (1979) : **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**, Editions Peter Lang, p. 197.

(83) *Ibid.*, p. 224.

vue opposé mais de même niveau peut l'être aussi " (84). En effet, un gain peut être constaté chez tous les élèves, y compris les élèves les plus forts. " *Les contradictions de ses camarades, quels que soient leurs niveaux, contribuent à rendre saillantes les différentes dimensions cognitives et incitent à une coordination ou à une élaboration qui permette un dépassement du conflit* " (85). A.-Nelly Perret-Clermont conclut que " *la présence d'un conflit est un élément essentiel et que l'interaction sociale n'est pas uniquement liée à la présence d'écart entre les niveaux des partenaires* ". Il importe essentiellement que la tâche proposée implique l'émergence et la résolution du conflit. D'où un principe pédagogique général : obliger les enfants à justifier leur point de vue en faisant surgir un conflit sociocognitif. Ainsi, l'adulte peut proposer une réponse différente de celle des élèves, pour les obliger à justifier et à affiner leur point de vue. Et un principe de constitution des groupes de travail centrés sur l'appropriation d'un concept : l'interaction entre les enfants sera d'autant plus bénéfique que leurs centrations sur l'objet concerné seront au départ divergentes. Condamnation sans appel du groupe homogène dans ce domaine.

Cependant, on pourra objecter que les résultats ainsi obtenus concernent des concepts mathématiques. De telles méthodes sont-elles transposables dans l'enseignement du Français, et au prix de quels ajustements spécifiques ?

3.2.2. - Un exemple de transposition du conflit socio-cognitif pour l'enseignement de la grammaire.

Des travaux psycholinguistiques ont montré que les procédés de reconnaissance d'une fonction grammaticale varient selon les enfants (86). Ainsi, pour identifier un sujet, ils peuvent s'attacher plutôt à des :

- **critères pragmatiques**, reposant sur la connaissance du monde qu'ils ont. Ainsi, " un nom en fonction sujet sera d'autant mieux reconnu qu'il s'agira d'un animé. Cette reconnaissance sera encore facilitée lorsqu'il s'agira d'un nom propre, comme Maman, Jacques..." (87).

- **critères sémantiques**. Les sujets des verbes possédant des sèmes d'action seront mieux identifiés que ceux des verbes dits d'état.

- **critères positionnels**. Les sujets inversés seront plus difficiles à reconnaître pour certains enfants.

- **critères morphologiques**. Fait problème l'identité de terminaison entre un nom et un verbe (par exemple : " le manque de précision " et " il manque de précision ").

De sorte que, dans les phrases :

Olivier va en vacances chez ses cousins.

ou

Les marins pêchent des poissons avec des filets.,

le sujet est identifié sans erreurs par tous les élèves dès le CE 1, par contre, les réussites sont plus limitées dans les cas suivants :

Dans son lit elle fait de beaux rêves.

As-tu rencontré ton copain ce matin ?

(84) *Ibid.*, p. 190.

(85) *Ibid.*, p. 189.

(86) Michel BROSSARD et Geneviève LAMBELIN (1985) : " Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales ", in *Revue Française de Pédagogie* N° 71, Avril-Mai-Juin 1985, pp. 23 à 27.

(87) *Ibid.*, p. 25.

ou

C'est par une balle que la fenêtre a été cassée.

Ces différences de stratégies de reconnaissance du sujet manifestent des centra-tions différentes sur la notion de sujet, plus ou moins complètement construite. L'enseignant peut exploiter cette hétérogénéité pour renforcer la construction du concept grammatical de sujet, dans la perspective de la mise en place de conflits socio-cognitifs entre les enfants.

Une telle démarche suppose plusieurs étapes. Tout d'abord, l'enseignant s'efforce de cerner les représentations de ses élèves par rapport à la notion étu-diée et les stratégies de reconnaissance qu'ils utilisent. Cette investigation peut être menée à l'aide de diverses méthodes. On peut demander aux élèves, indivi-duellement, par écrit, de donner une définition de ce qu'est un sujet, assortie d'exemples qu'ils jugent significatifs. Ce matériau donne lieu à un tri par les élèves dans une phase ultérieure : classer les définitions, compléter la liste des exem-ples... L'enseignant peut également, comme dans l'expérience rapportée, propo-ser une batterie de phrases de difficultés inégales et demander aux élèves d'y repérer le sujet. Nous avons conduit un tel travail en CE 2 et CM. Il ne semble pas superflu encore avec des élèves de 6^e/5^e. Le dépouillement de ce premier exer-cice, jouant un rôle analogue à celui du pré-test, permet à l'enseignant de repérer où en est chacun des élèves par rapport à la notion à étudier-revoir.

La deuxième phase du travail consiste à proposer une tâche-problème (tri de phrases selon la nature des sujets) à résoudre par petits groupes de 2 ou 3, constitués au vu des résultats de l'épreuve antérieure. Le conflit socio-cognitif ainsi mis en jeu permet aux élèves de systématiser les stratégies d'identification d'un sujet.

La phase de transfert des connaissances ainsi construites peut consister en exercices d'application ou en recherches de justification à des affirmations géné-rales sur les propriétés possibles des sujets.

Une telle démarche prend du temps dans la classe. Mais elle agit en pro-fondeur sur les représentations des enfants, leurs méthodes de travail... Le temps ainsi pris est un investissement à long terme, qui remplace la répétition chaque année des mêmes leçons de grammaire, avec des effets limités sur les apprentis-sages des élèves. L'enseignant n'a-t-il pas toujours l'impression qu'ils n'ont rien fait l'année précédente ?

Une démarche similaire convient à toute construction de concept. En grammaire, Maurice Mas en propose une à propos de la notion de phrase, pour amener les enfants à distinguer grammaticalité, acceptabilité et correction (88). Cette fois, les élèves ont à produire le plus grand nombre de phrases à partir de groupes permutables. En groupes hétérogènes, ils ont ensuite à juger de l'accep-tabilité grammaticale de ces phrases. Ce travail permet de fortifier une démarche linguistique sur le concept de phrase. Un travail similaire pourrait être entrepris par rapport au concept de récit. A partir des représentations initiales des élèves (un récit, c'est "une histoire inventée", "quand y a une fée", "quand y a un héros"...), et en leur proposant une tâche-problème, par exemple un ensemble de textes, récits fictionnels et faits divers, bandes dessinées et extraits d'œuvres litté-raires..., à classer en justifiant les critères de classement proposés, on peut les amener à dépasser leurs représentations initiales réductrices et à systématiser leurs observations.

(88) Maurice MAS (1985) : "Et si les enfants avaient une certaine idée de la phrase" *Ibid.*, pp. 17 à 22.

La mise au point précise de telles démarches suppose une réflexion spécifiquement didactique. En effet, il ne suffit pas que l'enseignant soit sensibilisé aux effets bénéfiques du principe de conflit socio-cognitif. Pour qu'il ménage des interactions favorisant les progrès cognitifs des élèves, il est aussi nécessaire que, dans le cas de la démarche grammaticale sur le sujet par exemple :

- il puisse expliciter l'ensemble des propriétés observables du sujet, telles que les mettent en évidence les travaux linguistiques. On pourra consulter à ce propos, l'article de Christian Nique sur " la notion de propriété syntaxique : le sujet et le C.O.D. " dans **Pratiques** N° 9 (89). Cette connaissance se rapporte aux propriétés du concept à enseigner. Elle relève d'une formation dans la discipline de référence.

- il soit informé des obstacles que peuvent rencontrer les enfants dans le repérage de cette fonction grammaticale et des stratégies qu'ils utilisent le plus fréquemment. Il est pour cela nécessaire qu'il lise les travaux psycholinguistiques correspondants.

- il ait analysé les divers types de stratégies d'identification utilisées par ses propres élèves. Pour cela, il doit avoir assimilé les diverses informations théoriques indiquées plus haut et les avoir utilisées pour mettre en place des procédures d'observation : mise au point d'un matériau posant problème, élaboration d'une grille de dépouillement des réponses des enfants...

- il transforme ces observations en choix pédagogiques : organisation des groupes de travail, tâche proposée, durée de travail, trace écrite exigée, modalités de mise en commun, exercices de réinvestissement...

Autant de points qui relèvent spécifiquement d'un travail didactique. Certes la démarche de préparation ainsi décrite est idéale. Il est rare, que dans les situations scolaires, on puisse contrôler aussi strictement ses interventions pédagogiques. Cette mise à plat a en tout cas pour but de mettre en évidence le croisement nécessaire entre des formations relevant de plusieurs champs disciplinaires (ici linguistique, psycholinguistique, didactique du Français) pour mettre en œuvre de façon rigoureuse des démarches prenant en compte au plus près l'hétérogénéité repérée chez les élèves.

Dans un cas comme celui-ci, c'est la différence même de centration sur le concept faisant l'objet de l'apprentissage qui est facteur de progrès, quel que soit le niveau initial des élèves. Grâce à la mise en jeu de conflits socio-cognitifs, les uns peuvent dépasser les critères partiels et rigides qu'ils utilisaient, d'autres apprennent à éviter des pièges, d'autres encore systématisent les critères d'identification possibles. De tels progrès s'opèrent grâce à une gestion plus consciente des stratégies utilisées pour la réalisation de ces tâches.

3.3. - L'importance des procédures de contrôle métacognitif dans tout apprentissage.

Au début de la recherche sur l'élaboration d'un programme-noyau en Mathématiques, Louis Legrand propose de différencier les modalités de l'activité proposée en prenant en compte son caractère plus ou moins intuitif ou explicite :

(89) Christian NIQUE (1976) : " La notion de propriété syntaxique : le sujet et le COD " in **Pratiques** N° 9, Mars 1976, pp. 53 à 64.

“ On sait d’expérience qu’une même tâche sera de difficulté tout à fait différente selon que l’on se borne à en demander une exécution intuitive ou selon qu’on demande la justification de l’opération effectuée “. Il s’agirait alors de “ réserver la justification explicite aux plus avancés ” (90).

Une telle proposition paraît difficilement recevable pour deux raisons. Tout d’abord, on conçoit mal comment on pourrait demander à l’élève de résoudre un problème par exemple, sans lui demander d’explicitier la stratégie utilisée et donc de justifier les opérations effectuées. D’autre part, les travaux conduits sur les savoirs et savoir-faire psychologiques ont montré l’importance cruciale du contrôle métacognitif dans les apprentissages. En dispenser certains enfants, sous prétexte que l’explicitation leur est plus difficile, reviendrait à les priver de la possibilité d’exercer un contrôle sur leurs opérations cognitives, décisif pour la réussite des apprentissages.

Les recherches psycholinguistiques distinguent trois qualités d’autocontrôle des activités cognitives (91) :

- le niveau **épilinguistique** désigne une gestion des contraintes selon des procédures restant implicites, rarement conscientes. Elles sont mises en œuvre précocement et régulent les activités sans réflexion de la part du sujet.

- le niveau **métalinguistique** correspond à une objectivation des opérations à effectuer. Les métaprocessus qui lui correspondent permettent une gestion cognitive réfléchie de tel ou tel aspect de la tâche à accomplir. Ils sont très coûteux en terme d’espace occupé en mémoire de travail.

- enfin une **gestion automatisée** des contraintes correspond à un niveau supérieur de maîtrise.

Certains éléments des métaprocessus peuvent être objectivés sous la forme d’outils construits dans la classe (92). L’élaboration d’une carte d’étude, telle que la définit dans ce numéro Michel-Paul Vial, permet de conscientiser les règles de fonctionnement utiles pour une régulation consciente au cours de la tâche d’écriture, quand le besoin s’en fait sentir, soit au cours de la rédaction elle-même, soit dans la perspective d’une lecture critique, soit encore pour améliorer la production.

L’outil constitué de la sorte est commun à la classe, mais il prend en compte la diversité des productions et des stratégies et permet de gérer l’hétérogénéité. Comment ?

Tout d’abord, la phase d’explicitation des processus et des critères de réussite s’effectue par confrontation des productions et de stratégies individuelles dans le groupe. En effet, la gestion métacognitive n’a de sens que si elle s’enracine

(90) Louis LEGRAND (1976) : *“ Orientation générale de la recherche : de la différenciation des objectifs pédagogiques à la différenciation des pédagogies. Intervention faite le 26 Mars 1973 au Stage de Dijon ”*, in **Recherches Pédagogiques** N° 80, **Mathématiques en 6^e et 5^e : Vers la définition d’un programme noyau et d’une pédagogie différenciée**, p. 26.

(91) Jean-Emile GOMBERT (1986) : *“ Processus rédactionnel et développement des métaconnaissances dans le domaine langagier ”*, Communication au III^e Colloque International de Didactique du Français, 2-4 septembre 1986, A paraître dans les **Actes du Colloque**, Duculot.

On pourra consulter aussi Jean-Emile GOMBERT (1986) : *“ Le développement des activités métalinguistiques chez l’enfant : le point de la recherche ”* in **Etudes de Linguistique Appliquée** N° 62, **Activités métalinguistiques et métadiscursives chez l’enfant de 6 à 11 ans**, Didier Erudition pp. 5 à 25.

(92) L’outil est défini comme *“ un objet matériel facilitant la production ou la révision d’un texte... ”* On en trouvera des exemples, ainsi qu’une analyse de leurs fonctions dans Claudine GARCIA-DEBANC (1986) : *“ Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l’écriture ”* in **Pratiques** N° 49, **Les activités rédactionnelles**, Mars 1986, pp. 23 à 49, en particulier pp. 46 et 47.

dans une pratique réalisée antérieurement. L'expert, en l'occurrence l'enseignant, peut indiquer à l'élève comment faire, par exemple par le biais d'une fiche de guidage qu'il aura rédigée. Ceci sera infiniment moins efficace qu'une objectivation après coup de la procédure utilisée, confrontée aux autres procédures possibles. D'autant plus que, dans le domaine des processus rédactionnels, il existe diverses modalités, toutes aussi légitimes, de gestion des sous-processus rédactionnels (93).

Chaque enfant note d'abord individuellement les critères de réussite qui lui paraissent déterminants, il les confronte ensuite avec ceux d'un de ses camarades et tente avec lui de les ordonner, avant qu'une fiche commune soit progressivement construite. L'enseignant accepte que celle-ci soit incomplète et mal formulée, tenant compte au plus près des représentations des élèves. Cette phase s'apparente à la mise en jeu de conflits socio-cognitifs.

La fiche commune permet une appréciation critériée de l'état initial de la production écrite et autorise ainsi des contrats différenciés pour la réécriture du texte. Je ne développe pas ce point qui avait été montré dans le travail de Caroline Masseron et Marie-Christine Riedlin sur les grilles d'évaluation des rédactions dans **Pratiques** n° 44 (94).

Enfin l'utilisation de tels outils peut être différenciée. Nous avons montré, à propos de la fiche-guide pour la prise de notes (95), que, selon les cas, les enfants y recouraient prioritairement avant ou après leur activité, le document étant à leur disposition pour répondre aux problèmes qu'ils se posent.

3.4. - Mettre en place des dispositifs pédagogiques diversifiés.

Ce principe découle des résultats des recherches conduites en psychologie différentielle sur la flexibilité. Celles-ci, comme par exemple les travaux conduits par Drevillon (96), s'efforcent de montrer "*comment les variations de conditions de scolarité seraient susceptibles de rendre compte (en grande part) des inégalités de développement des mécanismes opératoires chez des enfants de 9 à 13 ans entre le Cours Moyen 1^{ère} année et la classe de 5^e incluse*". (97). Les variables dégagées à partir de l'observation des pratiques pédagogiques réelles dans les classes sont principalement :

- le rôle du langage formel (c'est-à-dire structuré) employé dans la relation éducative,

- l'influence du degré d'activité exploratoire ou expérimentale permise à l'élève,

- l'importance de l'activité créatrice comme invention de problèmes donnant lieu à des échanges, tolérée dans le cadre scolaire (98). L'étude conclut que "*dans les classes de type actif et particulièrement flexible (c'est-à-dire manifestant*

(93) *Ibid.*, p. 29.

(94) Marie-Christine RIEDLIN et Caroline MASSERON (1984) : " Objectifs, élaboration et limites des grilles d'évaluation " in **Pratiques** N° 44, **L'Évaluation**, Décembre 1984, pp. 53 à 60.

(95) Claudine GARCIA-DEBANC (1985) : "*Propositions pour une initiation méthodique à la prise de notes*" in **Pratiques** N° 48, Décembre 1985, pp. 5 à 22. La grille et ses modalités d'utilisation sont présentées pp. 11 à 14.

(96) Jean DREVILLON (1980) : **Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire**, Puf, Pédagogie d'aujourd'hui.

Cette recherche porte sur l'incidence de la nature des interactions pédagogiques au sein de la classe, observées dans des situations éducatives naturelles, sur le développement cognitif des élèves de Cours Moyen et du Cycle d'Orientation.

(97) Jean DREVILLON (1980) : *op. cit.*, p. 65.

(98) *Ibid.*, p. 71.

une variabilité dans le temps des situations pédagogiques proposées), l'homogénéisation des niveaux de performance comme des niveaux opératoires est à la fois plus marquée et plus précoce. (...) A l'opposé, les élèves qui fréquentent des classes au style impositif particulièrement rigide présentent des profils opératoires généralement hétérogènes " (99). Autrement dit, **l'uniformisation des situations de travail produit de la différence, là où la diversification des activités facilite une réussite maximale d'un plus grand nombre d'élèves.**

Suivant les possibilités de l'établissement, cette flexibilité souhaitable peut s'exercer soit dans l'aménagement par l'enseignant seul des situations de travail proposées à ses élèves, soit dans l'organisation en équipe d'activités différenciées conduites en parallèle. Dans un tel cadre, **toutes les formes de travail jouent de façon dynamique et complémentaire**: ateliers, cours magistraux, suivi individualisé du travail des élèves, exercices communs à l'ensemble du groupe, exercices différenciés selon les besoins constatés alternent selon la logique d'avancement du travail en cours dans la classe et sous le contrôle des exigences du programme institutionnel. On retrouve là une des caractéristiques du modèle de **travail en projet**, que nous avons eu l'occasion d'analyser dans la revue (100). Je ne développerai pas ce point, dans la mesure où Jean-François Halté montre très bien comment, dans une telle dynamique, les groupes de natures et de fonctions différentes successivement constitués favorisent les interactions de diverses natures, elles-mêmes facteurs d'apprentissages cognitifs et de développement de la personnalité. Et effet, chaque individu se construit au croisement de tous les réseaux sociaux auxquels il participe.

Une telle dynamique joue aussi bien au niveau des élèves, dans le cadre de la classe, que des enseignants lorsqu'ils travaillent en équipe.

Nous avons vu que le besoin de différenciation pédagogique émanait d'un constat sur l'hétérogénéité croissante à l'intérieur du système éducatif. De fait, les modalités de mise en œuvre des propositions Legrand à large échelle sont un indicateur significatif de l'état actuel du système. Dérives ou avancées résultent des conditions locales : rapports administration/enseignants, existence ou faiblesse d'équipes de professeurs, nature des formations disciplinaires et didactiques des personnels, rapport de force pour la construction de projet d'établissement ou du plan de formation... Des avancées pédagogiques et didactiques ont pu être réalisées là où des conditions favorables à un travail d'équipe des enseignants étaient pour l'essentiel déjà réunies. Le développement de la Formation Continue a alors permis de faire de l'établissement un lieu de décision des acteurs, dans la mesure où elle parvient à mettre en synergie à la fois :

- une **réflexion transdisciplinaire sur les conditions générales de l'apprentissage** : travail sur les représentations des élèves, leur rapport au travail scolaire et aux pratiques culturelles, aménagement des réunions institutionnelles dans le sens de la mise en place d'une évaluation formative, formulation à long terme de projets d'orientation (101).

- et un travail d'**actualisations disciplinaires** : construction en équipe de matériel d'évaluation, de séquences didactiques, d'outils de travail pour les élèves...

(99) *Ibid.*, p. 323.

(100) En particulier dans **Pratiques** N° 36. **Travailler en projet**, Décembre 1982.

(101) On peut souligner à ce titre l'implication importante des conseillers d'orientation dans les projets d'établissement, dans le cadre de la Rénovation des Collèges.

La conjonction permanente de ces deux directions de travail, la première plus pédagogique, la deuxième didactique, fait que, d'une part, au niveau des élèves, les problèmes d'échec et de réussite scolaire peuvent être traités dans toute leur complexité, d'autre part, au niveau des enseignants, les demandes de formation formulées deviennent de plus en plus précises et exigeantes.

Le maître-mot d'un tel dispositif est alors celui de **dynamique** :

- dynamique des contacts entre enseignants de disciplines différentes (souvent plus rapidement productifs que des conflits idéologiques sur les finalités de l'enseignement du Français).
- dynamique des apports documentaires croisés empruntant à divers champs de recherche : sciences du langage, psycholinguistique textuelle, sciences de l'éducation, didactique du Français...
- dynamique des essais en classe et de l'analyse des pratiques, en corrélation avec les apports théoriques,
- dynamique des relations entre l'équipe d'établissement et des personnes-ressources (formateurs d'enseignants, animateurs de la rénovation des collèges, enseignants-relais...).
- dynamique de la mise en réseau des initiatives locales par la création, importante au cours des dernières années, de bulletins académiques de l'innovation, revues, plaquettes ou autres publications (102).

C'est en effet dans la multiplication des liens et des interactions que se diffusent le plus efficacement les innovations pédagogiques : " le dispositif d'aide doit entretenir des liens étroits avec le système de l'utilisateur, des liens dits " multiplexes " , pour reprendre le terme sociologique : beaucoup de liens, beaucoup de liens de différents types (formels, informels) et à différents niveaux hiérarchiques. Pour simplifier un peu : plus on se " fréquente " de façon fonctionnelle, plus ce genre de liens se forge " (103). Il s'agit là des conditions de mise en place d'une recherche-action généralisée.

L'enjeu dépasse largement des options techniques sur la différenciation pédagogique. Il y va de la mission sociale du système scolaire. Le pouvoir politique a-t-il intérêt à impulser un tel mouvement ? Le système éducatif dans son ensemble peut-il le supporter ? En tout cas pour nous, enseignants de Français, les discours généraux sur la pédagogie différenciée ont contribué à souligner l'importance cruciale d'un travail spécifiquement didactique et à mettre en branle plus largement qu'auparavant des essais d'innovation dans les établissements du second degré. A nous de saisir cette chance en étant d'autant plus vigilants sur les dévoiements toujours possibles.

(102) Dont certaines, comme la Revue **Collège**, éditée par le CRDP d'Aix-Marseille, ont rapidement gagné une audience nationale.

(103) Michel HUBERMAN (1986) : " Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants " in **Revue Française de Pédagogie** N° 75, Avril-Mai-Juin 1986, pp. 5 à 15.