

in *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique, pp. 11-41.

Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros !

Philippe Meirieu

Université Lumière Lyon II

1995

Merci de votre accueil et merci de l'invitation à participer à cette soirée. Je dois dire que j'ai été très heureux de cette invitation qui m'a été faite, parce que je trouve que le projet dans lequel vous êtes engagés est un projet qui me semble particulièrement prometteur, c'est un projet fort, un projet ambitieux et qui, je crois, affiche des objectifs clairs... (réactions du public) ; c'est surtout un projet qui a le mérite d'exister.

Nous allons parler un peu, si vous le voulez bien, de ce qui constitue le premier axe de ce projet qui est un axe qui me tient particulièrement à coeur : c'est celui de l'individualisation des parcours de formation. Je vous propose d'engager la réflexion à partir d'un plan organisé en sept points ainsi que des quelques documents de travail (les copies de ces documents de travail ont été directement intégrées dans la transcription du texte). Je commenterai ces documents au fur et à mesure de la soirée, mais il va de soi que ce ne sont pas des documents qui constituent un aboutissement, ce sont des outils, des méta-outils, des outils pour construire des outils, et ce sont des documents avec lesquels vous pourrez travailler et que vous pourrez largement dévoyer pour en faire ce qui vous semblera utile pour votre propre cheminement. Voici les chapitres que j'aborderai :

- 1) Différencier la pédagogie... une vieille histoire !
- 2) Les deux orientations de la différenciation pédagogique
- 3) La différenciation " régulatrice " : quels points d'appui ?

- 4) La différenciation “ régulatrice ” : quelles pistes possibles pour faire varier les méthodes ?
- 5) Pour différencier sans atomiser et individualiser sans creuser les écarts
- 6) Les conditions de la différenciation : contrat didactique et contrat social
- 7) La différenciation : une question d'éthique.

1. Différencier la pédagogie... une vieille histoire !

Je vais aller vite sur le premier point pour pouvoir prendre du temps sur les points qui me paraissent requérir une plus grande explication. Philippe Perrenoud vient de rappeler que l'idée de différenciation a émergé en tant que telle dans les années 1970. Or, je voudrais redire, simplement par honnêteté, et parce que je crois qu'il faut respecter le travail qui a été fait, qu'elle est bien antérieure. L'expression de différenciation a été forgée sans doute par Louis Legrand... cependant André de Perretti lui en dispute de temps en temps la paternité. Cette expression a été construite à partir de l'expression “ psychologie différentielle ”, ce qui, à mon sens, devrait déjà nous alerter sur un certain nombre d'ambiguïtés sur lesquelles je reviendrai tout à l'heure. Mais, avant même que l'idée de pédagogie différenciée soit formalisée et exprimée dans des ouvrages tels que ceux que Philippe Perrenoud a évoqués tout à l'heure, nous disposions tout de même d'un nombre considérable de travaux sur l'idée d'individualisation des parcours de formation.

Je ne vais pas remonter au préceptorat et vous expliquer que celui-ci est antérieur, d'une certaine manière, à la pratique de la classe et de l'enseignement collectif ; en ce sens, l'individualisation a précédé l'enseignement que nous connaissons aujourd'hui. Mais je voudrais vous rappeler que, dès 1905, aux États-Unis, Miss Parkhurst a organisé une école selon un système qu'on appelait à l'époque le plan Dalton et qui était un système de programmation de l'enseignement par fiches individuelles qui se suivaient les unes derrière les autres en fonction de ce qu'on appellerait aujourd'hui une batterie d'objectifs. Ainsi, en 1907, il y a près d'un siècle, Miss Parkhurst avait déjà fait une première synthèse, extrêmement suggestive des avantages et des inconvénients de son système d'individualisation des parcours de formation. Dans les avantages, elle rangeait la rationalisation, le développement du sens de l'organisation, la possibilité d'un soutien accru et personnalisé, et un meilleur rendement du travail scolaire avec une moindre perte de temps. Dans les inconvénients, Miss Parkhurst indiquait que le respect du programme

de fiches dénaturait ou risquait de dénaturer l'idée première d'individualisation, parce que le système devenait plus centré sur ce qui était appris que sur l'apprenant lui-même. Miss Parkhurst soulignait également que le travail par fiches et par contrats préétablis, aboutissait à une division excessive des tâches et risquait de basculer dans un travail à la chaîne. Elle indiquait d'autre part que l'individualisation trop poussée provoquait un manque de contacts entre les élèves et les enseignants, et qu'elle comportait un privilège abusif de l'écrit.

Nous sommes en 1907. Ce sont les deux premières années du plan Dalton, et déjà, au bout de deux ans, on tire des conséquences sur lesquelles, d'une certaine manière, on peut encore réfléchir aujourd'hui et qui sont toujours des conséquences intéressantes pour penser les problèmes de l'individualisation des parcours de formation.

Vous savez qu'il y a eu de très nombreuses expériences, relativement ponctuelles, mais nombreuses telles que l'école de Winnetka en Angleterre, le travail de Freinet qui met en place un système de fiches avec une machine autocorrective qui était une sorte de préfiguration de l'ordinateur. Vous savez également qu'en 1927, ici même à Genève, Dottrens ouvre l'école du Mail précisément fondée sur le principe de l'individualisation absolue des parcours de formation. Dottrens y abolit l'idée même de classe et y organise l'ensemble du parcours en fonction d'un travail individuel programmé. Il a une certaine conception de l'apprentissage qui se démarque d'une vision trop mécanique et, si on le relit aujourd'hui, il nous donne un certain nombre d'éléments sur l'intérêt et les limites de l'individualisation. Je ne vais pas prolonger l'inventaire, ce serait long et fastidieux. Simplement, je voulais vous rappeler que nous sommes là sur un terrain, qui est déjà bien exploré par les chercheurs et, d'une certaine manière, nous avons la chance de bénéficier, depuis les années 1900 et le plan Dalton, d'une quantité d'éléments qui devraient nous permettre de ne pas refaire un certain nombre d'erreurs et de piloter la différenciation, l'individualisation comme on disait à l'époque, avec le maximum de chances de réussite.

2. Les deux orientations de la différenciation pédagogique

Il s'agit donc d'une " vieille " histoire, mais, très vite, cette histoire est devenue un lieu de conflits et, au sein de tout ce courant qui cherche à individualiser, à faire ce qu'on va appeler " *l'école sur mesure* " – l'expression est de Claparède –, on va voir apparaître deux tendances qu'il me semble important de vous rappeler, parce qu'il y a un enjeu, à la

fois théorique et pratique, dans le fait que ces deux tendances aient coexisté et coexistent encore aujourd'hui dans les travaux sur la différenciation pédagogique.

Je les ai intitulées ici, mais d'une manière qui est forcément lacunaire et la formulation va peut-être vous apparaître excessive : **l'orientation applicationniste et l'hypothèse du diagnostic préalable** et **l'orientation régulatrice et l'hypothèse de l'approximation féconde**. Ces formules peuvent vous apparaître un peu obscures, voire ésotériques, mais je vais m'efforcer de les éclairer.

Au fond, la première de ces deux tendances consiste à dire – et je schématise beaucoup, mais vous allez voir que cette schématisation recouvre des pratiques et des tentatives réelles de mises en place de pratiques – qu'on ne peut pas différencier sans connaître a priori le maximum d'informations sur les élèves auxquels on s'adresse. Autrement dit, l'idéal de la différenciation dans cette perspective serait de pouvoir faire passer, en préalable, une série de tests qui permettraient d'identifier pour un élève donné, son niveau de développement cognitif, son rapport social au savoir, la nature de ses stratégies personnelles d'apprentissage, son rapport avec les adultes, s'il s'entend mieux avec un homme ou une femme, s'il travaille mieux avec un jeune ou un vieux, toute une série de tests qui permettraient de cerner une sorte de profil psychopédagogique. Et, à partir de ces tests-là, on produirait un ensemble d'outils pédagogiques qui seraient adaptés d'une manière précise aux besoins d'un individu donné, tels qu'ils auraient été évalués par ces tests préalables. Cette tendance est dominante dans la pédagogie différenciée et, au départ, on la trouve très présente chez des gens comme Claparède qui, dans *“ l'école sur mesure ”* défend extrêmement vigoureusement ce point de vue. C'est une tendance qu'on va voir reprise chez un certain nombre de gens qui s'inscrivent dans la mouvance de Skinner et de l'enseignement programmé, et elle est également présente aujourd'hui dans un certain nombre de travaux qui sont effectués autour d'une certaine conception de la pédagogie de la maîtrise.

Pour ma part, c'est une conception de la différenciation que je considère comme impossible et dangereuse. Impossible parce qu'elle suppose la connaissance préalable de l'élève. Or ce qui caractérise précisément la pédagogie, c'est qu'il n'y a jamais de connaissance préalable de l'élève ; on ne connaît l'élève qu'après avoir travaillé avec lui. *“ Comment saurais-je s'il est musicien, disait Alain, tant que je n'aurais pas tenté de lui apprendre à jouer du piano. Et comment saurais-je si j'ai fini d'explorer toutes les méthodes qui lui permettraient d'apprendre à jouer du piano ? ”* Autrement dit, une des caractéristiques essentielles de la pédagogie, c'est que la plupart des connaissances que nous avons sur l'élève viennent de nos initiatives, de notre action à l'égard de l'élève. La pédagogie a cette caractéristique que la connaissance sur l'élève est produite par l'interaction que j'engage avec lui : je ne sais pas si l'élève avec lequel je vais travailler va réagir de telle ou telle manière à ce que je vais lui proposer, tant que je ne lui ai pas proposé et je ne le sais pas parce que ce que je vais lui proposer ne peut pas être déduit mécaniquement d'une analyse de ses besoins, puisque cela ressort de mon inventivité didactique.

Je vous propose ici une anecdote pour illustrer mon propos. Une de mes étudiantes, il y a deux ou trois ans, était institutrice dans une classe de cours préparatoire, c'est-à-dire dans une classe pour des jeunes enfants qui apprennent à lire et elle était

particulièrement inquiète et même traumatisée parce qu'une petite fille de sa classe arrivait tous les matins en pleurant, en refusant de rentrer dans la classe ; il fallait la tirer par les bras pour la faire entrer dans la classe et il fallait une demi-heure pour que la petite fille finisse par se calmer, s'habituer, se trouver à l'aise dans la classe et commence à travailler un peu. Alors, nous avions un petit groupe d'étudiants et d'étudiantes qui travaillaient avec moi et qui échangeaient sur leur pratique professionnelle, et cette institutrice nous disait régulièrement : *“ c'est toujours pareil, je suis catastrophée, je ne comprends pas pourquoi cette petite fille ne veut pas rentrer dans la classe ”*. C'était terrible pour elle et elle le vivait comme un échec personnel : avoir une petite fille qui, tous les matins, pleurait pour entrer dans la classe ! Puis, un jour, après avoir discuté avec un membre du groupe, cette institutrice décide de tenter quelque chose de l'ordre d'un travail de groupe, de créer un journal de classe et de mettre en place des petits groupes d'élèves pour écrire des articles. Il se passe alors quelque chose de tout à fait imprévu : l'après-midi même du jour où elle a tenté cela, la petite fille ne pleure pas et vient lui dire : *“ maîtresse, est-ce que demain encore, on fera un travail de groupe comme avant ? ”*. Est-ce que cela veut dire que la petite fille pleurait parce qu'on faisait du travail individuel, et qu'on ne faisait pas de travail de groupe ? Évidemment non ! Ce serait absurde de le penser. Ce serait de la même manière absurde de penser qu'il y a une sorte de déduction mécanique qui permettrait d'imaginer que l'intelligence du traumatisme psychologique subi par cette petite fille dans son passé, produit en quelque sorte le dispositif *“ travail de groupe et écriture d'un journal collectif ”*.

C'est parce que cette institutrice a inventé, a imaginé, a construit quelque chose, qu'elle a pu découvrir comment aider cette petite fille qui était traumatisée à la suite d'une expérience personnelle, sans doute difficile, où se conjuguèrent des rapports avec des parents, avec des amis, avec des anciens instituteurs, et sur lesquels l'institutrice n'avait plus de pouvoir. C'étaient des choses passées, mais c'est à l'occasion de cette mise en place d'un travail collectif que l'institutrice a découvert que cette petite fille pouvait dépasser ses difficultés si on lui proposait un type d'activité pédagogique original ; mais, encore une fois, ce type d'activité n'était pas mécaniquement déductible d'une analyse a priori des besoins de la petite fille. C'était en le lui proposant qu'on découvrait les richesses, les possibilités et les ouvertures possibles de cette petite fille.

Donc, si je me suis permis cette petite incursion, c'est parce que je crois que nous touchons là à un point très fort, qui est sans cesse rémanent dans l'histoire de la pédagogie. Nous voudrions avoir une sorte de certitude qui nous permettrait de fonder a priori nos propositions pédagogiques dans la connaissance de l'enfant. Je crois que cette certitude est très dangereuse et qu'elle est un leurre. Mireille Cifali parle de cet *“ enfant adjectivé ”* et de *“ cette passion de le connaître, pour ne pas l'éduquer, et faire l'impasse sur l'aventure éducative avec lui ”*. Je crois qu'il y a quelque chose d'un peu semblable dans cet espèce de désir absolu d'identifier, d'étiqueter, de mettre des adjectifs sur l'enfant et d'en déduire ce qu'il s'agirait de lui proposer en matière de différenciation. Nous sommes là dans quelque chose qui est contraire même, je crois, à la nature de la réflexion pédagogique ; contraire et également impossible parce que nous n'avons jamais fini de connaître précisément et que nous savons bien que ceux qui font de la connaissance un a priori radical pour l'action n'agissent jamais !

L'action, n'est-ce pas précisément la capacité de se résigner à la méconnaissance, à l'approximation, de se résigner à agir un peu à tâtons, en tentant des choses sans être tout à fait sûr que ça va marcher, que ça va fonctionner et que l'élève va réagir conformément à ce qu'on aurait imaginé ou à ce qu'on a décidé pour lui.

Une différenciation qui serait conçue à la manière d'un grand ordinateur dans lequel on mettrait, en quelque sorte, toutes les informations préalables sur les élèves et qui nous permettrait d'obtenir, en fonction des objectifs définis à l'avance, tout ce que nous devons faire faire aux élèves, le temps que nous devons passer, le type d'exercices qu'ils doivent faire, les méthodes à utiliser, etc., cette différenciation-là est plus proche de cette utopie éducative qu'est "*Le meilleur des mondes*" d'Huxley que de l'idée qu'on peut se faire d'une éducation émancipatrice, d'une éducation prenant en compte le sujet et permettant à ce sujet d'exister et de grandir.

C'est la raison pour laquelle, par opposition avec cette conception que j'appelle applicationniste, mécanique, psychopédagogique au sens où la psychopédagogie prétend déduire la pédagogie de la psychologie, c'est par opposition à cette conception-là que nous avons été un certain nombre à proposer l'idée de différenciation, non pas du tout dans la perspective de coller d'une manière exacte à des besoins identifiés a priori chez les élèves, mais comme une manière d'explorer avec eux les possibilités qu'ils peuvent avoir et de répercuter dans la régulation de l'action les approximations de la prise de décision.

Nous prenons toujours des décisions approximatives et nous ne pouvons pas espérer décider exactement ce qui convient à chacun à chaque instant... c'est un rêve impossible. En revanche, nous pouvons faire des propositions, observer, recueillir de l'information, et de cette approximation dans la prise de décision, tirer profit pour réguler et même pour réfléchir avec l'élève, lui permettre de comprendre en quoi ce qui lui est proposé est adapté ou pas à ses besoins et à sa démarche. C'est ce qui me fait dire souvent qu'une bonne pédagogie n'est pas une pédagogie parfaite, de même qu'une pédagogie réussie n'est pas une pédagogie parfaite. L'illusion d'une pédagogie parfaite est sans doute une illusion extrêmement dangereuse, peut-être même un peu terroriste, peut-être même un peu manipulatrice. Une bonne pédagogie est une pédagogie qui maîtrise ses imperfections autant que faire se peut et qui optimise, comme disent les gestionnaires aujourd'hui, les imperfections inévitables en en faisant des occasions de réflexion intelligente avec les élèves, avec les enfants.

C'est cette deuxième conception de la différenciation pédagogique que je voudrais défendre devant vous aujourd'hui. Je la trouve plus ouverte, plus intéressante, et plus dynamogène pour nous. Je trouve aussi qu'elle laisse au praticien plus d'initiative, qu'elle ne le met pas dans la dépendance d'une espèce de diagnostic préalable qui préexisterait à son action et je trouve qu'elle est conforme à l'idée que l'on peut se faire d'une pédagogie où l'on apprend de l'action aussi. J'ai employé le terme de régulation qui implique que l'on répercute les observations dans l'action. Il ne s'agit pas d'agir à tâtons. Il s'agit d'agir en sachant que ce que je vais proposer à un moment donné à des élèves n'est pas nécessairement ce dont ils ont besoin, que je vais les regrouper selon des critères qui ne sont pas nécessairement les bons, que je vais utiliser des méthodes qui ne sont pas nécessairement adaptées, mais que cela n'a pas d'importance à partir du moment où

j'introduis une dynamique qui consiste, avec les élèves, à regarder ce que nous faisons, à étudier si c'est efficace ou pas, à leur permettre de s'interroger, eux, sur la manière dont ils émergent et se découvrent comme sujets apprenants dans cette opération et, à partir de là, à construire une collectivité apprenante.

Voilà le deuxième point que je souhaitais développer avec vous, j'aurais pu être plus précis, je voudrais simplement, avant de passer au troisième point, vous alerter sur l'extraordinaire fascination qu'ont exercé sur toute l'histoire de la pédagogie ce qu'on pourrait appeler les typologies caractérologiques. Quand j'étais au lycée, il y avait la caractérologie de Le Senne où il était question des "affectifs", "primaires" et "secondaires", etc. Il y a eu d'autres caractérologies avant. Je me suis amusé à faire une étude des caractérologies, des typologies caractérologiques dans l'Allemagne des années 30 à 40 où elles fleurissaient d'une manière extraordinaire et où elles étaient alors liées très fortement à la forme du visage et à un certain nombre d'autres choses. Un dénommé Albert Huth, qui était alors l'un des grands penseurs de la pédagogie germanique, expliquait que les élèves "gros" voyaient bien les formes, et mal les couleurs, et que les élèves "maigres", au contraire, étaient des cérébraux qui etc... Ces typologies-là, on en trouve encore beaucoup sur le marché. Je ne vais pas les détailler, il vous suffit de regarder dans un rayon de librairie qui parle de pédagogie et vous en trouverez !

Des tiroirs pour mettre des élèves, il y en a... Il y en a infiniment plus que nous n'en avons besoin. Le problème c'est qu'il ne s'agit pas seulement de mettre des élèves dans des tiroirs, c'est-à-dire de les étiqueter comme il faut. Il s'agit de les faire progresser, et surtout, de les faire grandir.

3. La différenciation " régulatrice " : quels points d'appui ?

Points d'appuis scientifiques

C'est bien dans cette perspective que je voudrais développer le troisième point, la différenciation régulatrice et montrer que cette différenciation régulatrice consiste non pas à étiqueter les élèves et à supposer une connaissance a priori parfaite qui permettrait d'engager la différenciation, mais à tenter quelque chose avec eux. Cette différenciation régulatrice peut prendre appui sur un nombre considérable de travaux, tant dans le domaine scientifique que sur le plan pédagogique. Je vais aller très vite, parce que je ne veux pas vous assommer de données, et puis je voudrais surtout vous permettre d'entrer dans des questions très concrètes le plus tôt possible. Cependant, cela peut être intéressant de savoir qu'il y a des gens qui ont travaillé, montré des choses, et de revenir brièvement d'un mot à la loi d'Ashby :

“ Quand un sous-système régulateur n’est pas aussi hétérogène que le système qu’il régule, il ne régule plus que la part du système homogène avec lui-même ... ”

Admettons qu'une école, une classe, soit un système. Dans un système, il y a un “ sous-système régulateur ”. Le sous-système régulateur dans la classe c'est l'enseignant, dans l'école c'est l'équipe des enseignants. Vous avez chaque fois un sous-système régulateur et dans la cellule - je ne parle pas de la cellule politique, mais de la cellule biologique – il y a un sous-système qui pilote la cellule.

“ Quand le sous-système régulateur n’est pas aussi hétérogène que le système qu’il régule, il ne régule plus que la part du système homogène avec lui-même ”. Vous voyez maintenant ce que cela veut dire. Cette loi - d'ailleurs le terme de loi est peut-être un peu excessif, il vaudrait mieux parler du principe d'Ashby - a été aussi appelée le principe de la variété requise et il se vérifie partout, dans une classe, dans un établissement scolaire, dans toute société, comme il se vérifie également dans le fonctionnement des organisations, des méga-organisations comme des micro-organisations, dans le fonctionnement biologique ou physique. En ce qui concerne la nécessité de différencier, vous voyez bien les implications que cela entraîne.

Quand un sous-système régulateur - moi, comme enseignant - je ne suis pas aussi hétérogène dans ma manière de travailler que le système que je régule, c'est-à-dire l'ensemble de mes élèves, je ne régule plus que le sous-système, la partie du système homogène avec moi-même. Cela veut dire tout bêtement que je ne fais travailler que les élèves qui me ressemblent et qui sont comme moi. Alors vous me direz que ce sont des discours bien compliqués pour arriver à des choses bien simples. Mais de temps en temps, cela fait du bien de savoir que ce qu'on sait intuitivement correspond à une réalité scientifique et que cela a été travaillé, discuté, par des scientifiques éminents.

On pourrait multiplier les points d'appui comme cela. On pourrait montrer à quel point, aujourd'hui, le développement de la personnalité, tel que nous le connaissons à travers les travaux des scientifiques, des biologistes en particulier, est un développement qui fourmille de possibilités, de connections synaptiques, et ces possibilités sont autant de potentialités infinies qui ne se stabilisent que progressivement ; la personnalité elle-même ne se construit que par stabilisation progressive de ses apprentissages. On pourrait montrer que cette stabilisation est spiralaire et que chaque fois qu'on acquiert quelque chose, cela donne un point d'appui pour acquérir des choses supplémentaires et, qu'en ce sens, rien n'est plus absurde que d'enfermer un sujet dans une définition de lui-même, qu'il serait condamné à répéter, à dupliquer, en quelque sorte.

On pourrait aussi évoquer, bien sûr, les travaux plus proches de nous en matière éducative, sur ce qu'on appelle le conflit socio-cognitif, les travaux d'Anne-Nelly Perret-Clermont et de toute l'école néo-piagetienne sur la psychologie sociale cognitive, tous ces travaux qui montrent à quel point les individus se construisent, dans leurs interactions, et se construisent d'une manière différente les uns des autres.

On pourrait surtout développer la notion de **stratégie d'apprentissage**. Nous avons particulièrement travaillé avec les collègues lyonnais sur cette notion (voir figure 3.1 ci-dessous). C'est une notion qui est un tout petit peu compliquée de la manière dont nous

l'utilisons, mais qui, néanmoins, permet de comprendre des choses que nous vivons quotidiennement dans la classe. Une stratégie d'apprentissage, c'est quelque chose que développe un sujet pour appréhender, s'approprier un objet. La stratégie d'apprentissage n'est pas, bien sûr, définitivement stabilisée, elle est toujours en évolution, puisque, précisément, ce qui la caractérise, c'est qu'en apprenant le sujet modifie tout ce qu'il a en lui et développe et enrichit ses stratégies.

Le modèle que nous utilisons – qui n'est qu'un modèle parmi d'autres - utilise plusieurs types de concepts, montre que le sujet a relativement vite stabilisé un certain nombre d'éléments permanents de la personnalité, essentiellement autour de ce qu'on appelle la dépendance ou l'indépendance par rapport au champ. Ce sont des concepts un peu vieillots aujourd'hui, mais qui restent extrêmement importants et qui nous permettent de comprendre le rapport qu'un individu entretient avec son environnement. Je pense que tout le monde est familier de ces concepts de dépendance ou d'indépendance par rapport au champ. Il s'agit de vieilles expériences - Witkin aux États-Unis, il y a plusieurs dizaines d'années - mais qui restent toujours largement valables. Ils nous renvoient à des expériences quotidiennes, au fait que certains d'entre nous sont tout à fait à l'aise pour travailler dans une salle de café bruyante, parce que, d'une certaine manière, l'hostilité de l'environnement leur permet de mieux se concentrer et de faire fonctionner leur propre intelligence, alors que d'autres ont besoin d'un environnement qui est entièrement organisé par eux, maîtrisé, et dans lequel tout soit tourné vers leur propre activité. Disons que certains individus sont indépendants du champ, c'est-à-dire que, d'une certaine manière, ils sont capables de s'adapter à peu près à n'importe quelle situation parce qu'ils ont intériorisé les règles du jeu ; ils ont une sorte de mémoire des situations de travail qui est indépendante des situations matérielles dans lesquelles ils sont. Par exemple, pour les individus indépendants du champ, cela ne leur fait pas grand-chose de changer d'instituteur ou d'institutrice, que la classe soit bien décorée ou non, que leur bureau soit bien rangé ou non.

Et en face, il y a les individus dépendant du champ. Ce sont des individus qui ne peuvent travailler que dans des conditions relativement stables, reproductibles, et identifiées par eux. On a longtemps prétendu qu'ils étaient moins autonomes ; je pense qu'ils ne sont pas moins autonomes, simplement ils fonctionnent différemment. Prenons le cas d'un élève qui va passer un examen. Cet individu est indépendant du champ, il est " autonome ", il se présente donc devant un premier examinateur à l'oral qui lui donne le sujet : l'élève est indépendant du champ, il récite ce qu'il sait après avoir préparé son exposé. Pendant ce temps-là, le professeur lit son journal. Étant indépendant du champ, il ne va pas être du tout perturbé, il va pouvoir reproduire ce qu'il a préparé, sans être déstabilisé. Puis il passe devant un deuxième professeur qui lui donne un sujet et commence son exposé. Mais là, le deuxième professeur se met à lui faire des gestes désespérés pour lui montrer qu'il est complètement hors sujet. Étant indépendant du champ, qu'est-ce qu'il fait ? Il continue son exposé... Donc tout ce qu'il gagne en autonomie, il le perd en prise en compte du feedback !

Bien entendu, il ne faut pas comprendre ces catégories comme étant des classes où il y aurait d'un côté les dépendants du champ, et de l'autre côté les indépendants du

champ. Non, il s'agit de polarité et nous sommes plus ou moins dépendants ou indépendants du champ. Les travaux de Witkin, de Huteau aujourd'hui en France, montrent que nous sommes à peu près stabilisés dans notre rapport à l'environnement ... entre 7 et 10/12 ans et que globalement notre rapport au champ est à peu près construit. Cela ne veut pas dire qu'il ne va pas y avoir des changements qui vont intervenir à l'occasion d'événements essentiels de la vie personnelle de l'individu, mais ce seront des changements qui, précisément, seront exceptionnels. Si la continuité est respectée, l'individu restera à peu près dépendant ou indépendant par rapport au champ. Voilà, nous avons là quelque chose que les psychologues cognitivistes et, en particulier, les différentialistes appellent le **style cognitif**, qui constitue une base assez stable de la personnalité.

En revanche, nous avons, dans la stratégie d'apprentissage d'un sujet, des éléments qui sont beaucoup moins stabilisés :

Il y a tout ce qu'on appelle les **charges affectives associées à des expériences antérieures** : *“ ça m'a fait mal la fois dernière, ça m'a coûté cher, j'ai réussi à résoudre ce problème de math, mais j'ai sué, hein ... non seulement j'ai sué, mais je me suis fait mal à moi-même, ... qui plus est, pendant très longtemps j'ai eu le sentiment que j'étais un imbécile, j'y arrivais pas ... ça m'a coûté affectivement ”*. Il y a un coût affectif des opérations cognitives. Et il y a des choses que nous faisons avec des coûts affectifs faibles et d'autres que nous faisons avec des coûts affectifs forts, et nous en gardons la mémoire. Cela s'inscrit et laisse des traces dans notre histoire, et chaque fois que nous nous trouvons devant des exercices, des disciplines, ou des enseignants qui nous rappellent ces traces-là, celles-ci vont interférer dans la construction de la stratégie que nous allons utiliser.

Il y aussi tout ce qui concerne les **rappports sociaux au savoir**. Nous savons, depuis très longtemps maintenant, que les élèves n'entretiennent pas le même type de rapport social au savoir selon qu'ils sont d'un milieu où l'on utilise un langage très concret, très utilitaire, ou d'un milieu dans lequel on va utiliser très tôt un langage abstrait et un langage très conceptualisé. Les travaux de Bernstein - mais depuis il y a eu énormément d'autres travaux - montrent que l'enfant qui arrive à l'école, a un certain type de rapport au savoir et Bernard Charlot montre bien que ce rapport au savoir est fortement social, que ce qu'on appelle le bon élève, c'est un élève qui a compris que l'important n'est pas de savoir, mais de montrer qu'on sait, surtout quand on ne sait pas...

Le rapport au savoir des élèves de milieu populaire est beaucoup plus instrumental, Bernard Charlot et tous les sociologues sont d'accord là-dessus. L'élève fera des maths, non pas pour se distinguer de celui qui ne sait pas les mathématiques, il fera des maths s'il pense que cela peut lui être utile, d'une manière concrète, pour résoudre des problèmes concrets auxquels il est confronté. Et depuis *la distinction* de Bourdieu, on sait bien que ce que l'école valorise d'abord, c'est un certain type de rapport au savoir, ce que Bourdieu appelle *“ le déni esthétique du scolaire ”*, c'est-à-dire cette manière de ne pas y toucher, cette négation du labeur dans le miracle du résultat, cette manière de se donner comme brillant, sans paraître avoir travaillé, de vivre sur des réserves pour pouvoir faire des études l'année d'après. C'est ce qui explique d'ailleurs qu'à résultat égal, les filles soient

toujours défavorisées dans les orientations, puisqu'on suppose que comme elles travaillent plus, elles sont moins intelligentes ! On le suppose, je ne dis pas que c'est vrai !

Donc, il y a des rapports sociaux au savoir et, si on voulait travailler sur le problème des rapports filles-garçons, parce que c'est une des différences fondamentales que nous avons à traiter, il faudrait regarder comment le rapport filles-garçons évolue d'un milieu social à un autre. Ce n'est pas simple. Il y a des travaux importants et intéressants là-dessus qui montrent que le rapport filles-garçons n'est pas le même dans les milieux sociaux favorisés et dans les milieux sociaux très populaires, qu'il y a des choses qui se jouent là, que cela fait partie des éléments qui contribuent à construire le rapport au savoir des personnes.

Et enfin, il y a le troisième élément : **des procédures cognitives qui ont été stabilisées dans des expériences antérieures**. C'est une sorte de mémoire de travail qui fait que l'on se souvient que "*quand on s'y est pris comme cela, cela a marché*". Alors, quand on se trouve en face d'un problème nouveau, on va développer une stratégie qui va mettre tout ça en branle et qui va tenter de venir à bout de la difficulté face à laquelle on est confronté. De plus, il va falloir tenir compte de l'environnement, c'est-à-dire de toutes les ressources et de toutes les contraintes devant lesquelles on se trouve. D'ailleurs, si j'emploie le mot de stratégie, c'est en assumant totalement la connotation militaire. Je crois que l'élève, devant un exercice, est un peu comme un général sur un champ de bataille, mais à l'époque de Napoléon, c'est-à-dire qu'il est là à se demander où est l'ennemi, est-ce qu'il est de ce côté-là, de ce côté-ci, est-ce qu'il est derrière cette colline ? Il envoie des émissaires en reconnaissance, puis il doit savoir quelles sont ses propres forces, sur quoi il peut compter ; est-ce qu'il a une cavalerie qui tient, est-ce qu'il a une artillerie qui est faible, est-ce qu'il est plus efficace quand il tape vite ou quand il tape lentement ? Il doit connaître ses propres forces, mais il doit aussi se faire une idée des forces de l'adversaire. L'objet sur lequel je vais m'obstiner, ce devoir de math ou cet exercice de français, quelles sont ses caractéristiques propres ? Je dois évaluer mes propres forces, évaluer l'objet et travailler sur la manière dont moi et cet objet on va entrer en relation l'un et l'autre. Je dois aussi me demander, comme le général sur un champ de bataille, si je ne peux pas me faire un allié de cette colline, et si je ne peux pas utiliser tel méandre du fleuve pour y faire passer un bout de ma cavalerie. Alors, pour l'élève, ce sera : "*Est-ce que c'est en temps limité ou pas ? Est-ce que je peux consulter des documents ou pas ?*" Tout cet environnement, il va le gérer et l'environnement ne sera jamais le même d'une situation sur une autre.

Et au fond, on voit bien, avec cette idée de stratégie d'apprentissage, que ce qui fait la véritable autonomie, ce n'est pas d'être dépendant ou indépendant par rapport au champ, c'est d'être capable de travailler dans la conscience la plus explicite possible, – nous parlons de métacognition – du rapport que l'on entretient avec les objets sur lesquels on travaille.

Vous me direz, cela est très abstrait... nous, on a des enfants de trois ans, on ne voit pas bien comment on peut faire ça. Et bien si, moi je le vois bien. Je vois faire, surtout, des instituteurs et des institutrices qui accueillent des enfants de deux ans, leur apprenant à mettre leur manteau et je vois des enfants de deux ans qui mettent leur manteau en s'asseyant par terre en mettant les bras derrière eux... et d'autres qui ne veulent pas

s'asseoir par terre parce que cela salit leur jupe ou leur pantalon, alors qui veulent le mettre devant et le passer par derrière, et puis je vois des enfants qui se font aider par un copain, et d'autres qui refusent qu'on les aide parce que ça les agace et parce qu'ils aiment bien venir à bout du problème tout seuls et qui vont s'embarlificoter dans les bras de leur manteau, mais qui iront tous seuls jusqu'au bout de l'exercice. Je vois des institutrices qui en profitent pour travailler avec les élèves là-dessus, sur ces choses aussi simples, pour faire émerger, à cette occasion, de l'intelligence, de la réflexion et pour les faire formuler ce qu'ils font, pour les faire expliciter leur stratégie, pour leur faire comprendre comment ils sont en train de s'y prendre, non pas pour leur dire : *“ Voilà la bonne solution ! ”* mais pour leur dire *“ Qu'est-ce que tu fais ? Pourquoi tu fais ça ? Réfléchis à comment tu fais ! Mets-toi dans une situation qui te permet de capitaliser ton expérience ! Que ce que tu fais aujourd'hui te serve demain, que tu en tires des leçons, des conclusions, que tu n'aies pas toujours à réinventer la même chose ! Évidemment, les problèmes vont changer, demain ce ne seront pas les mêmes, et donc les stratégies ne seront pas tout à fait les mêmes, parce que tu dois apprendre à adapter ta stratégie à l'objet et au problème. Tu dois travailler en permanence dans un rapport entre toi et le monde, et ce rapport entre toi et le monde, c'est ça qui te rend intelligent. ”*

A ce sujet, je cite parfois ce mémoire qui avait été fait par un étudiant de Nouvelle Calédonie sur l'apprentissage de la pêche, où il montrait qu'apprendre à pêcher, c'est, tout à la fois, apprendre à connaître l'environnement, les lieux poissonneux et les lieux qui ne le sont pas, apprendre à se connaître soi-même, savoir si on aura la patience d'attendre que ça morde ou pas ou si on va utiliser telle ou telle technique parce qu'elle correspond mieux aux besoins que l'on a sur le moment, et c'est aussi être capable d'apprendre du poisson, c'est-à-dire de se laisser guider par le poisson que l'on prend pour adapter, en fonction du poisson, la manière dont on va le fatiguer et finalement l'attraper.

Développer ses stratégies d'apprentissage, c'est apprendre simultanément sur soi et sur les objets avec lesquels on travaille, et c'est apprendre en permanence sur l'interaction entre soi et l'objet. Je crois que nous touchons là à quelque chose qui est fondamental dans le développement de l'intelligence. Chaque fois que nous mettons les individus en situation de réfléchir sur leurs stratégies d'apprentissage, nous les rendons intelligents. Et nous sommes tous, en ce sens, avant d'être instituteur, ou prof de math ou prof d'histoire, prof d'intelligence... un prof d'intelligence, c'est-à-dire quelqu'un qui n'a pas comme objectif premier de remplir des cases, d'aller jusqu'au bout des programmes, mais de rendre les gens avec qui il travaille intelligents. Il n'est pas beaucoup d'exemples de gens intelligents que l'école ait rendu bêtes, mais malheureusement il est des exemples de gens que l'on n'a pas suffisamment stimulés dans leur milieu social et familial et qui n'ont pas trouvé à l'école non plus les stimulations nécessaires pour développer leur intelligence.

Je crois que nous touchons là un point tout à fait essentiel : différencier la pédagogie, c'est d'abord, peut-être et tout simplement, dans un premier temps, permettre aux gens, aux élèves, aux personnes de réfléchir sur la manière dont ils travaillent. Je le disais cet après-midi au cours d'une petite réunion avec le groupe qui pilote le travail dans lequel vous êtes engagés, je disais : il y a des choses simples à faire là-dessus, qui ne nécessitent aucune autorisation de quiconque. Si, par exemple, vous décidez, et vous pouvez le décider, ici, tout de suite, maintenant, ce soir, que dorénavant chaque fois que

vous donnez un exercice à un élève, vous ne dites jamais “ *je vous donne l'exercice 12 de la page 32* ”, mais vous dites “ *je vous donne le choix entre l'exercice 12 et l'exercice 13 de la page 32* ”, vous créez une situation complètement nouvelle ! Cela change tout ! Vous mettez l'élève en situation de se dire “ *Il me donne deux exercices, j'ai le choix entre les deux, quel est le plus facile ?* ” Vous feriez pareil, vous auriez la même réaction, évidemment...

– *Toi tu penses que c'est celui-là qui est le plus facile, moi je pense que c'est l'autre, alors qui c'est qui a raison ?*

– *Celui-là est plus facile pour toi, pourquoi ?*

– *Comment tu t'y prends ?*

– *Ah ! si on s'y prend comme ça, il est plus facile... effectivement et si on s'y prend comme ça, il est plus difficile.* ”

On change complètement le rapport au savoir et au pouvoir, on devient acteur de son propre apprentissage, et ça, d'une certaine manière, sans que rien apparemment n'ait été changé dans l'organisation de l'institution. Au fond, le cadre reste le même, mais on introduit des espaces de réflexion, des espaces de régulation, on introduit des lieux où la personne peut réfléchir à ce qu'elle fait, c'est-à-dire avoir l'intelligence de ce qu'elle fait.

Points d'appuis institutionnels, sociaux, personnels

Institutionnellement, je pense que la différenciation s'appuie sur un besoin très fort aujourd'hui de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. Je pourrais essayer de vous montrer, si j'avais le temps, pourquoi les institutions, jusqu'à présent, ont pu se passer de cette prise en compte et pourquoi aujourd'hui cela devient urgent. Je crois que cela tient à l'évolution sociale et à la difficulté pour les institutions de précisément assumer cette évolution sociale.

Je pourrais essayer de vous montrer également, que sur le plan personnel, il y a des enjeux forts dans l'idée de différenciation. Il y a même quelque chose qui travaille notre identité professionnelle. Accepter l'idée de pédagogie différenciée, c'est accepter de basculer d'une fonction de transmetteur à une fonction d'entraîneur, c'est-à-dire ne plus être seulement celui qui distribue des savoirs, mais être celui qui entraîne les gens au travail. Je dis toujours “ entraîneur ”, mais on me fait remarquer que c'est un mot malheureux, car si on le met au féminin, il peut prêter à confusion... pourtant, je vous ferai remarquer, beaucoup plus sérieusement, que l'entraîneur ce n'est pas celui qui est incompetent dans ce sur quoi il entraîne les gens. Moi, on ne me confie pas l'entraînement de l'équipe de France de saut à la perche... parce que je suis incapable de comprendre quoi que ce soit au saut à la perche. En revanche l'entraîneur de l'équipe de France de saut à la perche n'est pas quelqu'un qui se contente de faire des cours sur le saut à la perche, c'est quelqu'un qui fait travailler les gens, c'est quelqu'un qui leur dit “ *Regarde où tu as mis ton pied aujourd'hui ? Regarde comment tu as mis ta perche aujourd'hui ? Essaie de capitaliser l'expérience, ça fait un centimètre de plus si demain tu la mets autrement, tu verras...* ” C'est quelqu'un qui travaille avec, qui est au coude à coude, qui commence là et qui prend à coeur de faire progresser une équipe, c'est un compagnon de travail, et non pas quelqu'un qui distribue des connaissances.

J'ai utilisé le modèle de l'entraîneur sportif, on pourrait utiliser d'autres modèles sociaux. Vous savez, pendant tout le 19ème, l'enseignant c'était essentiellement l'avocat, l'homme politique, le tribun. On peut utiliser le modèle de l'entraîneur, on pourrait utiliser le modèle du médecin, la métaphore médicale a ses limites, mais elle est intéressante. On peut filer la métaphore médicale : *“ Est-ce que nous sommes des gens qui savons assez donner des ordonnances, et pas seulement des bulletins de santé ? ”* Parce que les parents reçoivent régulièrement des bulletins de santé. Vous leur en envoyez tous les trimestres ou tous les mois... Mais est-ce qu'ils reçoivent des ordonnances ? Et les élèves, est-ce qu'ils reçoivent des ordonnances ? C'est-à-dire autre chose que des états signalétiques des problèmes que les élèves ont ou n'ont pas. On pourrait même filer la métaphore en lui donnant un tour hospitalier. Je dis parfois, d'une manière un peu brutale et caricaturale, que si on voulait faire du mauvais esprit, on pourrait imaginer que l'école fonctionne comme un hôpital où on ne classerait les élèves qu'en fonction de leur température — je dis les élèves, j'aurais dû dire les malades, le lapsus est particulièrement significatif. Vous auriez un hôpital, avec la salle des 37,1°, la salle des 37,5°, la salle des 39,2°, puis la salle des 40,3° juste avant l'exclusion. Et puis, quand les gens ne guérissent pas, on leur prescrit un an supplémentaire à passer dans la même salle. Et puis, si cela ne marche pas, on s'adresse au ministre pour demander des crédits supplémentaires, parce que normalement si on maintient tous les gens qui ont 39,2° dans la même salle pendant un temps assez long, ils doivent guérir, c'est la logique... Vous voyez là que la métaphore nous apprend des choses sur la nécessité de passer, non pas à un diagnostic préalable, mais à une pédagogie qui prenne en compte autre chose qu'une simple évaluation formelle des sujets et qui cherche à avancer avec eux, pour leur proposer à chacun d'eux ce qui peut leur permettre de réussir le mieux possible.

4. La différenciation “ régulatrice ” : quelles pistes possibles pour faire varier les méthodes ?

J'en viens maintenant à des choses beaucoup plus concrètes qui font l'objet d'une quatrième série de remarques. A partir de cette différenciation régulatrice dont j'ai essayé de vous montrer que, pédagogiquement, elle avait une cohérence, qu'elle signifiait quelque chose, quelles pistes possibles peut-on utiliser pour faire varier les méthodes et s'adapter aux élèves ?

Le tableau ci-dessous comporte énormément de choses. Je ne vais pas le commenter de manière fine, puisque vous l'explorerez, si vous en avez envie - au cours des travaux que vous poursuivrez dans la journée de demain et les semaines à venir. Néanmoins, je vous donne quelques indications qui vous permettront de le lire le plus rapidement possible.

Tableau 4.1 : Individualiser les parcours de formation
Variations méthodologiques possibles autour d'un objectif-noyau

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

Un **objectif-noyau**, de quoi s'agit-il ? C'est un objectif fort dont on se dit qu'il faut que tous les élèves l'acquière. Ce n'est pas évident ! L'objectif-noyau n'est pas un programme en plus petit. La tentation en France, quand nous avons été amenés à définir des objectifs-noyaux par discipline a été de prendre les programmes, de les diviser par deux ou par trois et de dire voilà les objectifs-noyaux, c'est-à-dire voilà les choses vraiment importantes. Ce n'est pas ça du tout un objectif-noyau.

Ce que nous appelons un objectif-noyau dans nos travaux, ce sont des éléments, dont l'intelligence et la compréhension constituent des points nodaux d'accès à un niveau supérieur d'étude. On pourrait considérer que la notion de phrase est un objectif-noyau et il est très difficile de savoir ce qu'est une phrase. On pourrait considérer qu'en biologie, la notion de respiration, comprise non pas comme échange gazeux, comme fonctionnement à l'intérieur de l'organisme et corrélation entre un système pulmonaire et un système sanguin est un objectif-noyau de fin d'école primaire. On pourrait considérer qu'en histoire, le concept de révolution ou celui d'Etat est un objectif-noyau. Les objectifs-noyaux

sont des points forts, nodaux, dont on se dit, voilà des choses si importantes que le reste, d'une certaine manière, va s'ordonner autour, que c'est cela qui va constituer les points centraux, autour desquels on va organiser notre travail.

C'est d'ailleurs une des difficultés de la différenciation, dans un premier temps, d'identifier les objectifs-noyaux les plus importants, c'est-à-dire de procéder à un travail d'élagage, de décantation, qui permet de repérer ce qui est vraiment essentiel, ce qui organise et structure le reste par rapport à ce qui n'est qu'accessoire. Une fois qu'on a dégagé cela, et je crois qu'il n'y a pas énormément d'objectifs-noyaux, je pense qu'on devrait pouvoir, en équipe d'enseignants, faire ce travail de lecture, de tamisage des programmes, et puis se dire : *“ voilà, à la fin de telle année d'enseignement, on considère qu'il y a trois, quatre, cinq concepts forts, sur lesquels tous les élèves doivent pouvoir être totalement en situation de maîtrise ”*. Il n'y en a pas tellement. Et une fois qu'on les a, je pense que ça doit devenir des éléments forts, organisateurs de l'enseignement.

A ce moment-là, on brise ce que j'appellerais la logique linéaire, la logique qui préside le plus souvent à l'organisation programmatique de nos enseignements, c'est-à-dire qu'au lieu d'enclencher des séquences, par ordre de complexité croissante, de contenus moins complexes en contenus plus complexes, on se donne des objectifs finaux relativement ambitieux, mais on se donne aussi le temps, les moyens de les atteindre par des voies différenciées et complexes.

Autrement dit, on réduit à quelques éléments essentiels et, à partir de ceux-ci, sur lesquels on tient bon, on reconstruit des progressions, mais qui ne vont pas être des progressions du type de la chaîne d'arpenteur, qui vont être des progressions en arborescences, c'est-à-dire des progressions différenciées, des progressions avec des parcours multiples, des progressions qui vont permettre à chacun de trouver sa place et de construire sa personnalité en trouvant sa place. J'insiste sur cette idée, qu'il faudrait creuser si on avait le temps, qui est que passer de l'idée de programme à l'idée d'objectif-noyau, c'est passer de l'idée d'une progression en chaîne à l'idée d'une progression arborescente, c'est passer de l'idée segmentée de fragments qui s'organisent les uns derrière les autres à des projets plus ambitieux et plus globaux, par rapport auxquels on va prendre le temps, on va inventer des choses, et on va se dégager d'une vision programmatique des programmes.

Par exemple, on se donne comme objectif la phrase. Comprendre l'unité sémantique de la phrase à la fin de l'école primaire, voilà quelque chose qui serait un bel objectif ambitieux. Pour y arriver on ne va pas mettre bout à bout la principale, la subordonnée, la subordonnée relative, la subordonnée conjonctive, etc. Cela c'est la chaîne d'arpenteur. L'objectif-noyau serait l'intelligence de l'unité sémantique de la phrase et, à partir de là, on a de la liberté. J'ai de la liberté parce que des concepts et des notions comme *“ relative ”*, *“ conjonctive ”*, *“ proposition ”*, je vais les faire venir, mais je vais les faire venir organisés autour de cet objectif central, de cet objectif-noyau qui va leur donner du sens. Je vais acquérir à la fois de la sécurité et de la liberté. De la sécurité parce que je saurai où je vais, j'aurai un petit nombre d'objectifs très forts qui auront un grand pouvoir organisateur sur mon travail, mais en même temps énormément de liberté. Alors que la programmation linéaire, la chaîne d'arpenteur, ne me donne aucune liberté, mais non plus

aucune sécurité, puisqu'en cours de route je perds toute une série d'élèves. Il faut inverser les choses : peu d'objectifs, simples et ambitieux ; on se donne du temps et on met entre parenthèses, provisoirement, la logique expositive de celui qui sait et qui a envie d'expliquer, non pas la manière dont il a découvert, mais la manière dont il sait enseigner ! On se donne le temps de découvrir et de chercher ensemble des méthodes. Quelles méthodes ? Je vous en propose quelques-unes, mais je le fais d'une manière qui n'est pas exhaustive, ce sont simplement des propositions parmi des milliers d'autres que l'on pourrait faire.

Objectifs-noyaux communs et variation des notions et exemples utilisés

Je peux, par exemple, avoir un objectif qui serait : " Qu'est-ce qu'un Etat ? " ou " Qu'est-ce qu'une démocratie ? C'est un objectif-noyau en histoire qui pourrait être important. Je vais chercher différents cadres historiques où la notion de démocratie a émergé. Il y avait une démocratie à Athènes et pourtant il y avait des esclaves et les femmes ne votaient pas : est-ce que la démocratie est compatible avec l'esclavage ? Ce ne sont déjà pas des problèmes faciles à traiter ! Et puis, il y a une démocratie, ici à Genève : Qu'est-ce qui est une démocratie ? Qu'est-ce qui ne l'est pas ? Et on voit très bien qu'à partir des différentes notions que j'utilise, en changeant de cadre, je vais permettre progressivement d'accéder au concept.

La notion de " changement de cadre ", je l'emprunte aux didacticiens des mathématiques qui utilisent cette notion à partir surtout de la notion d'agrandissement ou rétrécissement du cadre. Le même exercice portant sur la proportionnalité, avec la même structure, je peux le faire sur un point précis concernant l'exécution d'un gâteau, par exemple et, si ça bloque sur l'exécution d'un gâteau, je vais le faire sur la fabrication d'une maison, je vais le faire en imaginant qu'on fait passer une route dans la cour, je vais le faire sur des objets différents... Et on le fait spontanément tout cela, tous, le changement de cadre, ... on sait faire ça d'une façon quasiment instinctive dans le métier.

Ce que la pédagogie différenciée nous dit simplement c'est : " *Vous savez le faire d'une manière instinctive, alors, donnez-vous les moyens de le faire et faites-le d'une manière un peu plus systématique.* "

Objectifs-noyaux communs et variation des structures des dispositifs didactiques.

La structure des dispositifs didactiques, c'est bien jargonneux... J'en ai donné trois exemples, sur lesquels j'ai particulièrement travaillé, mais on pourrait multiplier les exemples, là encore.

On peut avoir un dispositif de type inductif où l'on va réfléchir à la proportionnalité ou à la règle d'accord du participe passé à partir de cinq ou six exemples. On va chercher les points communs de ces exemples. On va essayer de construire une règle, à

partir des points communs de ces exemples. On peut aussi, pour cela, avoir une approche de type déductif, dans laquelle on expose d'abord la règle ou la loi et puis on essaie de l'appliquer ensuite dans différentes situations. Ou bien, on peut avoir des dispositifs de type plus expérimental, c'est-à-dire qu'à partir d'une observation on met à l'épreuve une hypothèse et on le fait dans une pédagogie plus active.

Dans le cadre d'une expérimentation que j'avais pilotée avec des élèves de dix à quatorze ans, nous avons tenté de montrer que, quand on varie les dispositifs, on multiplie les chances de réussite. Par exemple, on voulait faire acquérir à des élèves de quatorze ans un concept littéraire, le concept de romantisme, ou une règle grammaticale concernant la concordance des temps dans le récit. On s'était aperçu qu'un certain nombre d'élèves travaillaient mieux si on commençait par leur faire étudier des exemples. Aussi, on prenait le texte et le marqueur fluorescent et on cherchait tous les verbes, on regardait les temps, on les mettait en colonnes, et on faisait des tas de travaux de découpage, etc. D'autres, en revanche, travaillaient mieux si on leur disait : *“ La concordance des temps, voilà, historiquement, c'est pour cela que c'est apparu... Tel enjeu de la concordance des temps, c'est de permettre de structurer le récit de telle manière ... Maintenant, vous allez me retrouver cela dans ce texte ... ”* Il y a des gens qui considèrent que le second procédé est plus économe, mais, les études que nous avons faites et qui sont d'ailleurs confirmées par des psychologues cognitivistes montrent que le second procédé est plus économe, mais que les résultats sont aussi plus fugaces, que le premier procédé est plus long, mais que les résultats sont aussi plus enracinés et que, surtout, à certains moments, les élèves vont être plus à l'aise dans un type de procédure et à d'autres plus à l'aise dans un autre, et qu'il faut respecter cette diversité, même si l'on a intérêt à faire en sorte que les élèves puissent se trouver à l'aise dans tous les types de procédures.

Objectifs-noyaux communs et variation des outils d'apprentissage

J'énonce des choses qui sont des banalités : *“ écrit, oral, image, technologies nouvelles ”* ; on pourrait ajouter le corps, qui est un vecteur d'information infiniment sous-utilisé. J'étais récemment dans une classe de maternelle où on faisait de la géométrie avec le corps. C'était absolument prodigieux. On traçait des triangles par terre, on organisait des choses. Il y a une multiplicité de possibilités dans l'usage du corps.

L'usage de l'oral est aussi très sous-estimé. Vous savez que l'enseignement se fait par oral et se vérifie par écrit, et, en général, l'enseignant est celui qui a acquis le droit de ne plus écrire, sauf des annotations dans la marge. Ce qui m'amène à dire que, de temps en temps, l'enseignant pourrait plus utiliser l'écrit et l'élève plus utiliser l'oral. Ce serait un renversement de perspective qui pourrait être utile, d'autant plus que les travaux montrent, là encore, que, contrairement à ce que disent un certain nombre de mauvaises langues, les élèves ne sont pas plus mauvais en écrit qu'il y a quelques années, mais qu'en revanche ils ne progressent que beaucoup plus lentement sur le plan de l'oral, et que l'oral est en réalité un lieu d'échec beaucoup plus grave que l'écrit. Prendre la parole, organiser

un exposé de cinq minutes devant une classe, quel élève sait faire ça à la fin d'une école primaire, a eu l'occasion de le faire vraiment, et s'est entraîné à le faire systématiquement ?

Objectifs-noyaux communs et variation des situations sociales d'apprentissage

On peut avoir des travaux individuels très guidés, c'est le cas de la fiche, c'est le cas du didacticiel ; mais on peut, également, avoir des projets individuels peu guidés, *“ tu travailles, allez, tu me fais un article, je ne viens pas t'embêter... ”* ; on peut avoir des projets collectifs très guidés : un groupe qui travaille avec, régulièrement, une intervention de l'enseignant, de même qu'on peut avoir des projets collectifs très peu guidés, etc.

Objectifs-noyaux communs et variation des dimensions du sens de l'apprentissage

On peut permettre aux élèves d'avoir ce que j'appelle une anticipation évaluative, ou bien fonctionner sur le registre de la pédagogie du projet avec la présence d'un obstacle identifié, qui va permettre de faire apparaître une ressource, ou encore créer des situations problèmes, des situations dites d'alternance : on va sur le terrain, on regarde comment ça marche, plus exactement on regarde des choses, mais le concret ne livre jamais pourquoi et comment ça marche... Alors, on revient en classe, on dit *“ Qu'est-ce que vous avez vu ? ”* et on essaye de comprendre. Ce sont différentes manières de donner du sens au travail scolaire...

Objectifs-noyaux communs et variation de la gestion du temps de l'apprentissage

De même, on peut varier le temps, on peut organiser l'apprentissage de manière massée, segmentée, programmée, globalisée, tout est possible.

Méthodologie de suivi individualisé du travail et de la progression

On peut également varier, ce que j'appelle le suivi individualisé, en ayant des types de contrats personnels, avec des élèves en difficulté. Ce n'est jamais un contrat à parité, mais c'est quelque chose qui m'engage, moi, et qui l'engage, lui. On peut avoir un système d'unités capitalisables : *“ voilà tu dois avoir fait x choses dans ton semestre ”*, un système de plan de travail, comme l'avait proposé Freinet, etc.

Donc tout cela, ce sont des variations possibles. Alors vous me direz, il y a trop de choses, on ne peut rien en faire ! Quand il y en a trop, on ne fait rien ! Évidemment qu'il y en a trop... Vous n'allez pas explorer tout ça, personne ne peut explorer tout ça dans sa

classe ... Ce serait un travail de titan, gigantesque, de plus ce serait ingérable. C'est donc là que nous allons nous pencher sur le tableau suivant :

J'y ai repris les différents types de variations possibles : objectifs-noyaux, etc. ... et , comme vous pouvez le voir, horizontalement, nous retrouvons ce que nous avons sur l'autre tableau, mais, verticalement, nous avons là toute une série de possibilités qui sont de l'ordre de l'organisation institutionnelle.

**Tableau 4.2 : Individualiser les parcours de formation
Grille d'exploration pour un travail d'équipe**

	objectifs-noyaux communs et variation des notions et exemples utilisés ("changement de cadre")	objectifs-noyaux communs et variation des structures des dispositifs didactiques	objectifs-noyaux communs et variation des outils d'apprentissage	objectifs-noyaux communs et variation des situations sociales d'apprentissage	objectifs-noyaux communs et variation des dimensions du sens de l'apprentissage	objectifs-noyaux communs et variation de la gestion du temps de l'apprentissage
Différenciation successive dans la classe						
travail individualisé						
Monitorat entre élèves						
Groupes d'apprentissage						
Mise en réseau des ressources						
Groupes de besoin entre plusieurs classes						
Utilisation des ressources offertes par l'environnement						

Différenciation successive dans la classe

Cela veut dire simplement que dans la classe, moi, avec mes élèves, sur l'accord du participe passé, je vais m'astreindre à utiliser une méthode inductive, à utiliser l'oral, à utiliser l'écrit, à utiliser le travail individuel, à utiliser le travail de groupe, pour que, au bout du compte, à peu près tout le monde y trouve son compte. Il y avait une chanson, quand j'étais jeune, peut-être de Greame Allwright, qui disait " *S'il vous plaît, pas toujours les mêmes...* " Je dirais volontiers la même chose : " *que ce ne soient pas toujours les mêmes qui soient favorisés* ". Utilisons, varions, changeons, mettons du travail individuel, du travail de groupe, du travail écrit, du travail oral. Je peux faire ça, n'importe qui peut faire ça, et déjà

en faisant ça, je varie. Le sous-système régulateur devient hétérogène, il n'est plus homogène, et parce qu'il devient hétérogène, il se donne les moyens de gérer l'hétérogénéité du système complexe.

Travail individualisé

Je peux aussi utiliser une forme de travail que j'appelle individualisé : cela veut dire un travail personnel, par fiche, sur didacticiel, par monitorat ou préceptorat.

Monitorat entre élèves

Je peux utiliser ce que j'appelle le monitorat entre élèves, qui est quelque chose que j'aurais aimé développer, mais le temps me manque. Il s'agit de permettre à des élèves qui sont un peu en avance, qui comprennent bien, d'expliquer à d'autres et découvrir, par ailleurs, qu'en expliquant, ils comprennent un peu mieux et que, sous notre contrôle, on peut avoir des choses extrêmement riches.

Groupes d'apprentissage

On peut avoir des systèmes que j'appelle des groupes d'apprentissage. Je ne vais pas le détailler, car ce serait un peu compliqué. C'est un système où on s'assure à l'avance que chacun des élèves a fait un travail préparatoire préliminaire et on fait en sorte que la mise en groupe soit une mise en commun des travaux préparatoires préliminaires de chacun.

Mise en réseau des ressources

On peut utiliser des systèmes de mise en réseau. La mise en réseau, c'est très simple. Voici, par exemple, une mise en réseau dans une classe difficile de la région lyonnaise faite avec un de mes étudiants. Il y a un certain nombre de tâches, qui concernent essentiellement le français et le passage à l'écrit, parce que nous avons travaillé là-dessus et il y a le nom des élèves, et il y a une croix quand ils savent faire et c'est affiché. C'est très simple : *“ Je ne sais pas faire ça... tiens, Sébastien, il sait faire ça, alors je vais voir Sébastien ... pas besoin d'aller voir le maître... le maître il m'aidera si Sébastien n'y arrive pas... Quand moi, je sais faire, je mets une croix. ”* La classe se donne à elle-même un tableau de bord de ses propres progressions. On est là encore dans des situations qui ne sont pas compliquées à mettre en place. Oury avait organisé un système de ce type avec les couleurs des ceintures de judo. C'est-à-dire que pour les mathématiques, pour le français, pour l'histoire, il y avait des ceintures de judo... et je me souviens de la classe de Fernand Oury, un jour où il y avait un passage de ceinture noire en arithmétique. Ce qui est formidable chez Oury, c'est que c'est l'élève qui demande à passer à la ceinture supérieure, comme au judo, c'est-à-dire que ce n'est pas le professeur qui le met en échec en lui imposant un exercice difficile, c'est l'élève qui se dit : *“ Je me sens capable parce que je suis prêt à passer au niveau supérieur ”*. Je me souviens de ce jour, parce que c'était assez

extraordinaire. C'était un élève de 8 ans, qui demandait à passer en ceinture noire, c'est-à-dire le niveau final de mathématique de primaire. Donc, il y avait un stress considérable dans l'assemblée. Est-ce qu'il allait y arriver ? Est-ce qu'il allait avoir sa ceinture noire en arithmétique ou pas ? Finalement, il ne l'a pas eue. Tout cela, c'était avec des petites pastilles. Chaque élève, dans chaque discipline, avait une petite pastille de couleur, il y avait des tests, et quand les élèves se sentaient prêts, ils passaient à la pastille supérieure, à la couleur supérieure. On met en réseau les ressources, on organise, on bricole, mais c'est un bricolage qui met de la vie et qui, en même temps, permet aux gens de trouver leur place.

Groupes de besoins entre plusieurs classes

Ce que j'appelle le groupe de besoin est très simple. C'est un groupe qui est identifié, non pas sur le fait que les élèves ont le même âge, ou que les élèves sont capables de passer dans la classe supérieure. C'est un groupe de gens qui ont, à un moment donné, d'une manière un peu artificielle et toujours approximative, le même besoin. C'est-à-dire, par exemple, qu'ils ne parlent pas assez, qu'ils ne savent pas apprendre leur poésie – parce que ça ne se trouve pas dans les chromosomes d'apprendre une poésie : ça s'apprend d'apprendre une poésie, c'est difficile... moi, je ne sais pas apprendre une poésie... Il faut repérer les indicateurs sémantiques décisifs, il faut se donner des images mentales, il faut des tas de choses très compliquées. Il y en a qui ont des papas et des mamans qui savent faire ça. Mais, la plupart des élèves ne savent pas. Alors, on peut se dire “ *Tiens, on va apprendre une poésie ensemble. Comment tu fais ?.... moi, je fais comme ça...* ”

S'ils sont bloqués sur la proportionnalité, il y a un problème de passage sur les fractions ... bon, je reprends les élèves là-dessus, parce que la proportionnalité, ça m'intéresse, et je me donne une demi-journée, tranquille, où je ne vais faire que ça... On va faire de la proportionnalité... On va sortir, on va aller discuter avec un artisan, par exemple, et on va voir que la proportionnalité, c'est utilisé, non seulement par moi, en classe, pour mettre en difficulté les élèves en leur faisant faire des problèmes stupides, mais que c'est aussi utilisé dans la vie sociale, que cela correspond à des pratiques et que, quand on veut mettre un pourcentage d'huile dans de l'essence, ou de l'engrais sur de la terre, il faut calculer des proportionnalités. Un groupe de besoin consiste simplement à réunir, à un moment donné, des élèves, non parce qu'ils appartiennent à une classe, mais parce qu'ils peuvent avoir un besoin commun. Je dis bien - ils peuvent – je ne reviens pas sur ce que j'ai dit tout à l'heure, le groupe de besoin est approximatif et il est bien possible que, dans le groupe, il y ait des élèves qui n'aient pas ce besoin.

J'ai animé pendant plusieurs années à Lyon un collège expérimental qui avait l'originalité que les élèves choisissaient, tous les matins, à la fois leur nombre d'heures de cours, leurs enseignants et leurs matières, en s'inscrivant sur des panneaux. Il y avait, bien sûr, des objectifs-noyaux et des évaluations régulières, etc. Mais cela ne cadrait jamais très bien ; par exemple, il y avait des élèves, qui, certains matins, n'arrivant pas assez tôt, ne pouvaient se placer dans le cours dont ils pensaient qu'ils avaient besoin et avec le professeur avec lequel ils s'entendaient le mieux. Alors comme les salles ne sont pas extensibles, que les chaises ne sont pas multipliables à l'infini et que les murs sont fixes, ils

étaient obligés d'aller avec un autre... Et ils venaient me voir en disant " *Tiens, mais j'ai découvert quelque chose aujourd'hui ...* "

L'imperfection permet des découvertes aussi, y compris quand on organise des groupes. Il ne faut pas se fixer sur l'idée que le groupe doit être parfaitement constitué, d'une manière définitive. Parfois, il sera constitué comme il faut, et s'il n'est pas constitué comme il faut, on rectifiera la fois d'après. Et peut-être que, parce qu'il n'est pas constitué comme il faut, le gars découvrira des choses. Il y des profs qui me disent : " *Nous, on ne va pas faire des choses comme ça, parce qu'on connaît pas assez les élèves. Il faudrait faire des tests à l'avance... Je leur réponds alors :* " On ne va pas faire des tests à l'avance, vous savez bien, globalement, quels sont les besoins. Faites des propositions, organisez et discutez-en après avec les élèves. Ils vous diront " *Je n'étais pas à ma place, c'était trop facile ou trop difficile pour moi.* " L'important est qu'ils vous disent quelque chose, ils auront participé, ils auront été actifs, ils auront compris ce qu'ils faisaient dans l'école ; pour une fois, ils auront pu dire s'ils étaient bien à leur place dans le travail que vous faites avec eux, et la prochaine fois, ils seront infiniment mieux insérés "

Utilisation des ressources offertes par l'environnement

Là encore, on peut ouvrir l'école. La pédagogie différenciée, c'est aussi accepter qu'il y a des choses que l'enseignant n'est pas capable de transmettre. Différencier la pédagogie, c'est aussi accepter qu'un copain, un proche, un voisin, peut faire acquérir beaucoup de choses. Aussi bien le centre social, la maison de jeunes, le club de tennis ... peuvent également faire acquérir des choses. Il y a une multitude de ressources sociales porteuses de possibilités d'apprentissage autour de l'école, qui sont totalement inexploitées. Depuis cinq ans maintenant, nous avons créé avec des collègues, dans le cadre d'ATD Quart Monde un système de mutualisation en utilisant les gens du troisième âge et les chômeurs de longue durée, en particulier pour amener les enfants à la bibliothèque, ou faire des tas de choses comme cela ... On s'aperçoit que, dès que l'on donne ces possibilités, le tissu associatif devient extraordinairement riche de possibilités d'apprentissage.

Il ne s'agit pas, évidemment, de renvoyer notre responsabilité à d'autres ; c'est toujours, bien entendu, sous notre responsabilité que s'effectue l'apprentissage. **Il s'agit de se désaisir**, et je conclurai cette partie par là, **des procédures pour avoir en responsabilité le processus d'apprentissage.**

Jusqu'à présent, nous nous crispions sur le fait que nous sommes responsables de la procédure qui est, essentiellement, une procédure transmissive et nous laissons le processus à la liberté de l'individu. Bravo ceux qui marchent et tant pis pour les autres qui traînent la patte ! Encore heureux que l'école n'apprenne pas aux élèves à marcher, parce que vous voyez le résultat si cela produisait à peu près les mêmes effets que pour les mathématiques ! Pour ma part, je propose, et je suis absolument convaincu, qu'être responsable du processus, quitte à se désaisir de certaines procédures, n'est ni une négation de notre mission, ni une diminution de notre fonction et de notre importance, bien au contraire. Parce que je ne suis plus seulement responsable de faire des cours, je

suis responsable que l'élève apprenne et je suis responsable de l'aider à trouver le meilleur moyen pour apprendre, même si ce n'est pas moi le meilleur moyen pour apprendre. Cela, c'est très important, parce que, quand vous basculez de la responsabilité de la procédure d'apprentissage à la responsabilité du processus, vous basculez véritablement dans une pédagogie différenciée.

Le tableau 4.2 est volontairement vide, mais, bien évidemment, il ne faut pas remplir toutes les cases, il faut avancer petit à petit. Il faut mettre quelques pastilles, et, peut-être que, dans une salle d'enseignants, il faut se demander ensemble : *“ Qu'est-ce qu'on est capable de faire, est-ce que moi je suis capable, sur l'objectif “ proportionnalité ”, d'organiser des dispositifs didactiques différents ? Est-ce que nous sommes capables sur l'objectif “ apprendre une poésie ” d'organiser des groupes de besoin ? ”* Il ne s'agit pas de tout prendre, il s'agit de repérer, dans cette multitude de possibilités offertes, ce qui va nous permettre de prolonger ce que nous savons déjà faire, de le mutualiser et d'en faire un véritable outil au service de tous. Je suis convaincu, en ce sens, que toute école est infiniment riche de possibilités et que, si on se met au travail sur un objectif précis, avec un tableau comme cela, on va découvrir des compétences professionnelles extraordinaires chez les uns et les autres, pour autant qu'on accepte de les mettre en commun.

5. Pour différencier sans atomiser et individualiser sans creuser les écarts

La cinquième série de remarques, je l'ai déjà évoquée tout à l'heure, mais je voudrais y revenir en quelques phrases pour souligner avec vous la nécessité de différencier sans atomiser et d'individualiser sans creuser les écarts. Parce qu'il y aurait un danger à vivre la différenciation comme une manière de casser, de briser toute dynamique collective, ou d'individualiser comme une manière de “ respecter ” les différences et d'y enfermer les personnes. Moi je ne “ respecte pas ” les différences, je le dis avec beaucoup de simplicité, les différences j'en tiens compte... ce qui est tout à fait autre chose. C'est-à-dire que, si quelqu'un ne sait pas accéder à la pensée abstraite par exemple, je ne vais pas camper sur une position qui consiste à dire *“ Je respecte sa différence, il ne sait pas accéder à la pensée abstraite, donc je ne lui fournis que du concret ”*. Je tiens compte des différences, c'est-à-dire que je prends en compte le niveau où il est, mais je vais l'aider à progresser. Donc, individualiser, ce n'est pas enfermer, ce n'est pas étiqueter, ce n'est pas creuser les écarts. Et, pour cela, je l'ai évoqué tout à l'heure, il y a des tas de formules qui consistent, au fond, à resserrer ce qu'on a un peu éparpillé. Grâce à l'existence d'un objectif-noyau, on se donne du temps, on met en place différentes méthodes, on cherche ensemble avec les élèves les meilleures méthodes. Les élèves souvent nous disent ce qui réussit le mieux pour eux, avec quoi ils apprennent le mieux. On prend le temps d'en

parler, et il faut chercher un moyen pour formaliser les choses. C'est nécessaire afin que la régulation pédagogique ne soit pas atomisée.

Le contrat

On peut utiliser le contrat individuel dans les cas lourds. Mais il me semble que le contrat, c'est " la grosse cloche ". Il ne faut pas faire trop de contrats individuels avec les élèves parce qu'on ne peut pas les suivre avec autant d'énergie, autant d'acharnement qu'il le faudrait. Donc le contrat, cela doit être vraiment dans des cas qui requièrent un suivi personnalisé très lourd, et lorsque l'on prend un contrat avec un élève, il faut qu'on aille jusqu'au bout, nous dans nos engagements et lui dans les siens. Sinon, ce n'est pas un véritable contrat.

Les unités capitalisables

Comment faire pour gérer des unités capitalisables ? Est-ce qu'on va mettre des pastilles de couleur sur un tableau, un système de plan de travail ? Car il faudra qu'à un moment ou à un autre la différenciation soit structurée. Ce n'est pas non plus très compliqué à faire, on fait des choses infiniment plus compliquées et infiniment moins efficaces. Infiniment plus compliquées lorsque l'on se met à noter avec les barèmes des choses invraisemblables qui correspondent à peu de réalité pédagogique ; infiniment plus compliquées, quand on organise parfois des référentiels d'une extrême sophistication. Là, il ne s'agit pas de cela, il s'agit de clarifier les engagements réciproques.

6. Les conditions de la différenciation : contrat didactique et contrat social

J'aurais aimé en parler assez longuement, mais je ne vais en dire que quelques mots... C'est là-dessus que je travaille actuellement. On a toujours un faible pour ce sur quoi on travaille, mais je vous ai donné des tableaux qui vous permettront de rêver, et puis surtout vous ferez votre interprétation vous-même et vous confronterez vos interprétations ; cela fera du conflit socio-cognitif dans les établissements ... socio-cognitif et non pas du conflit tout court.

Dans le prolongement de ce que je viens de dire, je crois nécessaire, quand on réfléchit en termes de différenciation, de toujours articuler contrat didactique et contrat social (voir figure 6.1, page suivante). C'est un point qui me tient à coeur, mais qui est sans doute lié à mes engagements actuels, au travail dont parlait Philippe Perrenoud tout à l'heure, et à l'analyse que je fais de l'évolution de la situation scolaire française. Elle n'est certainement pas la même que la vôtre, mais j'observe que de plus en plus, dans les classes,

les enseignants ont des difficultés à passer à la pédagogie différenciée, parce qu'il existe une marge ou une frange d'élèves - je ne sais comment il faut dire - dont ils pensent qu'ils n'ont pas intégré les règles élémentaires du contrat social scolaire.

Alors, j'ai des enseignants qui m'écrivent en me disant " *Monsieur Meirieu, c'est très bien ce que vous dites, la pédagogie différenciée, nous, nous sommes prêts à la mettre en place, mais mettez-nous d'abord dehors 30 % des élèves, c'est-à-dire tous ceux qui absorbent 90 % de notre énergie, mettez-les avec des gens spécialisés et puis nous on fera de la bonne pédagogie différenciée. Enlevez-nous tout ce qui fait problème, tout ce qui chahute, tout ce qui ne sait pas déjà travailler, tout ce qui n'est pas poli, tout ce qui n'est pas lisse, bien éduqué... et à ce moment-là on fera de la bonne pédagogie.*" Pourquoi se creuser la tête à chercher comment faire de la bonne pédagogie avec de mauvais élèves, alors que c'est tellement facile de le faire avec des élèves qui sont déjà de bons élèves ? Et il y a dans le système français - je crois que les sociologues sont assez d'accord pour le constater - un mouvement de fond des enseignants qui disent : " *pour pouvoir faire de la pédagogie différenciée, pour pouvoir faire de la bonne didactique, il faut qu'on nous ait en quelque sorte épuré la classe d'un certain nombre d'élèves qui nous empêchent d'entrer dans ce travail* ".

Personnellement, je suis évidemment contre cette manière de voir les choses. Je pense qu'on ne peut pas mettre un préalable de ce type. L'école pouvait, il y 5 ans, 10 ans, 20 ans, a fortiori, mettre comme préalable " *nul n'entre ici s'il n'est pas déjà éduqué !* " et ce préalable fonctionnait assez bien. Ce n'était pas " *nul n'entre ici s'il n'est pas géomètre* ", c'était " *nul n'entre ici s'il n'est pas déjà éduqué* ", c'est-à-dire que lorsque vous entrez ici vous savez tout ce qu'il faut savoir pour réussir dans ce lieu. Vous avez décidé définitivement de surseoir à toute violence physique, verbale, vous avez décidé définitivement de rentrer dans le registre de la rationalité interargumentative, d'abandonner tout moyen de pression, tout chantage affectif. Vous êtes un segment abstrait et rationnel qui avez droit de cité dans l'institution scolaire démocratique. Et avec ça, on avait des bonnes classes qu'on menait très loin, mais, d'une certaine manière, on n'avait guère de mérite.

Or, la société ne fonctionne plus de la même manière. Il y a eu une faillite massive - je sais pas pour la Suisse, mais en France cela est sûr - des grandes institutions de socialisation : la famille, la religion, le sport et à bien des égards d'autres institutions de socialisation... ce qui fait que l'école se retrouve avec des élèves qui intègrent l'institution sans être déjà " *éduqués* ", c'est-à-dire sans avoir construit un certain nombre de choses élémentaires et, en particulier, une chose qui me tient beaucoup à coeur, qui est le rapport à la loi. Pas le rapport aux règles, mais le rapport à la loi. Ils ont compris le rapport aux règles, mais c'est le rapport à la loi qu'il n'ont pas compris. Ils savent comment tourner les règles, ils savent qu'une règle est faite pour être tournée. En revanche le rapport à la loi : Qu'est-ce que c'est qu'une loi ? En quoi une loi est fondatrice de la possibilité même de discuter de toutes les règles ? En quoi la loi fondatrice, c'est l'interdit du passage à la violence ? En quoi, cette loi-là garantit l'intégrité psychologique et physique de chacun ? Cette loi-là, pour beaucoup d'élèves, n'est pas construite quand ils arrivent à l'école. Donc on ne peut pas " *se lancer* " dans une pédagogie active, sans prendre les précautions nécessaires pour contenir le problème social à l'intérieur du problème didactique, autant que faire se peut. Là, j'utilise des termes que, sans doute, des analystes, des pédagogues

plus compétents que moi discuteraient, mais ce que je veux dire c'est que je dois toujours avoir en tête le fait que la structuration de la classe en tant que collectivité apprenante n'est pas donnée avant que j'arrive, c'est-à-dire que le cadre social n'est pas construit.

C'est ça la grande nouveauté de l'institution scolaire de ces dernières années. L'an dernier lorsque je suis arrivé dans mon lycée d'enseignement professionnel, c'est ce que m'ont dit les vieux professeurs d'ateliers. Ils me disaient qu'il y a 10 ans, 20 ans, le cadre était construit, on pouvait le discuter, mais il existait. Les élèves savaient ce que c'était qu'être élève, les professeurs savaient ce que c'était qu'être professeur, on savait ce qu'on attendait l'un de l'autre, la violence était contenue dans certaines formes ritualisées, organisées, voire étiquetées par l'administration, les rencontres avec les parents obéissaient à des règles qui étaient complètement construites, le cadre social était donné. On rentrait dans un cadre construit avant nous.

Or, d'une certaine manière, quand le professeur rentre dans sa classe aujourd'hui, il doit construire le cadre lui-même. Le cadre n'existe plus, il n'est pas déjà préfabriqué. Et construire le cadre, c'est donc construire quelque chose qui permet de structurer le groupe en tant que collectivité de travail. Cela veut dire qu'on ne peut pas avoir une politique pédagogique de type avancé, novatrice autour de la pédagogie différenciée si, simultanément, on ne travaille pas en permanence sur la socialisation. Sinon, je vais le dire avec beaucoup de simplicité, on prend des risques personnels et institutionnels qui vont nous ramener à une grande vitesse à la pédagogie la plus retardataire, et on va produire des situations que vous connaissez bien : la situation de ces jeunes enseignants qui démarrent en début d'année en disant aux élèves : *" Eh bien faites ce que vous voulez, je suis à votre disposition "* et qui se retrouvent confrontés à une pagaille sans nom qui les amène à intervenir de manière autoritaire. On est là dans une oscillation infernale.

Il y a deux ans, mon fils qui était à l'époque en seconde, à 15 ans, me racontait son premier cours d'anglais au lycée. *" La prof d'anglais est très sympa "*, elle leur a dit : *" Écoutez, vous êtes grands maintenant. Moi je ne vais pas vous imposer des cours, on va travailler ensemble, on va faire une pédagogie différenciée, ça va être bien, vous allez voir ... "* Le deuxième cours, tout le monde avait son walkman, le troisième cours tout le monde était sur la table, et le quatrième cours, il y avait le proviseur qui disait : *" je mets dehors les quatre premiers qui parlent ! "*. On est là dans quelque chose d'infernal. Si je me permets de le dire, c'est que je suis convaincu qu'il ne faut pas trop jouer à l'apprenti-sorcier dans ce domaine, c'est-à-dire que quand on avance un pied, il faut savoir si le terrain est stable et, en particulier, quand on met en route des dispositifs où les élèves ont à travailler seuls ou en groupe, il faut toujours savoir si l'on est capable de contenir, sur le plan social, le dispositif didactique que l'on met en place sur le plan des apprentissages.

J'aimerais ne pas avoir à vous dire cela, parce que ce que je vous dis, d'une certaine manière, vous pouvez l'interpréter comme une façon de freiner vos initiatives. Mais, je crois que c'est le minimum d'honnêteté de vous le dire, parce que je crois que si je ne vous le dis pas, cela va, à la fois, à l'encontre de mon expérience personnelle, et de la multitude

des témoignages que nous recueillons des enseignants qui essaient de se lancer dans ce type de pédagogie.

Le contrat didactique et le contrat social

Je vous ai présenté des schémas, qui comme tous les schémas sont schématisés ! Ce sont des pistes de travail, et je ne voudrais pas trop m'attarder sur ces schémas mais, simplement, vous alerter sur le fait qu'il y a là quelque chose d'important. Ce qui finalise le contrat didactique, c'est-à-dire ce qui fait qu'on est là ensemble, ce sont l'apprentissage et les acquisitions individuelles. Ce qui rend possible la vie collective, c'est la construction de la loi, c'est-à-dire le respect de l'intégrité psychologique et physique des personnes dans une collectivité de travail.

Je fais l'hypothèse que, chaque fois que l'on clarifie le contrat didactique, on contribue à rendre plus facile le contrat social, mais que cela ne suffit pas. Il fut un temps où il suffisait de clarifier le contrat didactique pour qu'il n'y ait pas de problème social, où la bonne didactique, d'une certaine manière, résolvait les problèmes de socialisation. Je pense que c'est encore vrai dans quelques écoles, c'est peut-être vrai en Helvétie dans toutes les écoles, mais chez nous ce n'est plus vrai dans un certain nombre d'écoles. Donc, il faut travailler dans des interactions fortes. Alors je fais les hypothèses suivantes, pour prolonger les deux premières, c'est que le contrat didactique s'articule autour d'un certain nombre de choses :

- autour d'un programme d'objectifs-noyaux, avec des indicateurs de réussite ;
- autour d'objectifs-obstacles avec des situations d'apprentissage : quand l'élève découvre un obstacle et que l'on met en place une situation qui lui permet de surmonter cet obstacle ;
- autour de tâches à réaliser avec des critères de réussite de la tâche... les critères n'étant pas les indicateurs, mais je ne veux pas rentrer dans ce type de débat qui nous amènerait très loin, puisqu'on peut avoir des critères de réussite d'une tâche, mais qu'on ne peut pas avoir des critères d'acquisition d'un objectif... Puisque, par définition, un objectif est invisible, ce n'est que la tâche qui est visible ; donc en termes d'objectif, il n'y a jamais que des indicateurs et en termes de tâche, c'est toujours des critères, et le rapport entre les uns et les autres est d'ailleurs un rapport très largement aléatoire, ce qui est un des grands problèmes de l'évaluation scolaire.

Le contrat social, lui, requiert un projet collectif, des règles négociées en commun. Le projet collectif rend possible l'inscription sociale du groupe, les règles négociées en commun rendent possible la communication et les contraintes imposées par la tâche permettent l'organisation du travail.

Articulation du contrat didactique et du contrat social

Ce dont je fais l'hypothèse, c'est qu'on peut entrer différemment dans l'articulation "contrat social /contrat didactique". En particulier, on peut entrer par les finalités, on peut entrer par les situations et on peut entrer par les objets. Cela veut dire qu'on peut

relier, sous forme d'axe prioritaire, soit tout ce qui touche à ce que j'appelle le registre des finalités - " on est là pourquoi ? on est là pour apprendre ? pour faire ? etc. ", soit on peut entrer par les situations - il faut que ça fonctionne, il faut qu'on communique, et il faut que la situation d'apprentissage permette de communiquer -, soit on peut entrer par les objets - qu'est-ce qu'on a à faire, et qu'est-ce que cela impose comme contraintes ?

A ce moment là, on crée des axes forts sur lesquels on articule quelque part une exigence didactique et une exigence sociale et c'est cette articulation entre l'exigence didactique et l'exigence sociale qui permet d'avancer sur un terrain stable et de mettre un pas en avant sur quelque chose qui ne soit pas trop aléatoire.

L'articulation contrat didactique et contrat social comme condition de la mise en place de l'individualisation des parcours de formation

- 1) Il est impossible de poser l'un des deux contrats comme préalable à l'autre... sauf à produire de l'exclusion.
- 2) On peut construire des éléments de l'un et de l'autre en articulant des pôles de chacun d'eux autour d'entrées spécifiques.
- 3) Cela permet de prendre le contrat didactique comme objet de contrat social (mobilisation collective autour du "projet d'apprendre")... et de prendre le contrat social comme objet du contrat didactique (afin d'aboutir à des apprentissages sociaux).
- 4) Cela peut permettre d'aboutir à ce que les deux contrats deviennent des "contenants" réciproques et permettent, tout à la fois, l'apprentissage et la socialisation.

7. La différenciation : une question d'éthique

Je passe tout de suite à la conclusion, pour vous dire que je n'ai fait qu'effleurer un certain nombre de problèmes, mais que mon objectif n'était évidemment pas de les traiter tous. J'ai bien conscience de vous avoir plus placés devant un espèce de panorama gigantesque qui risque de vous décourager, que devant des recettes miracles qui seraient susceptibles de vous mobiliser pour une manifestation à la sortie, imposant la différenciation dans les rues de Genève. Je ne me fais aucune illusion...

Je crois que d'ailleurs ce serait de ma part le signe d'une grave cécité, et en particulier d'une cécité sur l'extrême difficulté qu'il y a à mettre en application ce qui est de l'ordre des convictions... parce que, précisément, la pratique a une logique qui n'est pas simplement l'application d'une théorie. Simplement, je voudrais souligner que si j'avais à chercher à vous mobiliser sur l'idée de différenciation, je le ferais à partir d'une existence essentiellement éthique que nous avons à viser, à mon avis, dans nos sociétés. C'est de mettre en place, dans nos systèmes éducatifs, vaille que vaille, avec les difficultés institutionnelles que nous avons à affronter, des situations qui permettent, tout à la fois, aux élèves **d'apprendre et de se socialiser, d'acquérir des outils et de devenir intelligents, de s'inscrire dans une collectivité, dans une communauté et de devenir un sujet.**

Je crois que c'est cela, l'enjeu fondamental de la pédagogie différenciée, s'inscrire dans une communauté, dans une collectivité, parce qu'on acquiert des savoirs qui nous donnent notre place, qui nous permettent de nous comprendre dans cette communauté, mais le faire dans une démarche qui nous reconnaît et qui nous promeut dans notre subjectivité et dans notre personnalité. C'est un enjeu essentiel, parce que c'est un enjeu qui tisse ensemble ces deux droits fondamentaux - on a parlé des droits de l'enfant tout à l'heure, et je m'associe évidemment à tout ce qui a été dit là-dessus, mais si j'avais à le dire autrement, dans mon langage, je dirais : droit à la ressemblance, droit à la différence. Travailler, tisser ensemble l'un et l'autre en permanence.

Droit à la ressemblance, parce que tous nos élèves, quels que soient la couleur de leur peau, leur origine sociale, ou les problèmes scolaires qu'ils ont pu avoir, ont droit à un savoir qui leur permette de se comprendre et de comprendre le monde. Ils ont droit aussi à se reconnaître comme fondamentalement semblables dans leur humanité, dans ce qui les fait avoir le plaisir de créer, la joie de découvrir et de comprendre... droit à cette ressemblance fondatrice de toute collectivité humaine, et droit à la différence, sans laquelle la ressemblance n'est qu'une totalité informe.

Droit à la différence, mais droit à la différence qui ne peut jouer que sur un droit à la ressemblance, parce que sans ressemblance, on ne peut vivre les différences comme une richesse. Pour communiquer avec l'autre, il faut que je lui ressemble assez pour pouvoir lui parler, mais que je diffère assez de lui pour avoir quelque chose à lui dire. Ce que la pédagogie différenciée porte, c'est cela aussi, c'est un projet d'homme, c'est un projet qui vise à faire de nos élèves des gens assez proches les uns des autres, maîtrisant ensemble assez de savoirs en commun pour constituer une société solidaire, mais suffisamment respectueux aussi de leurs différences pour constituer une société où ils puissent s'enrichir réciproquement de ces différences. Je pense que cela, c'est un vrai projet.

Et même si ce n'est pas très clair dans un certain nombre de textes, c'est quand même pour moi un enjeu fondamental, une finalité déterminante qui fait de nous, enseignants, des acteurs sociaux de premier plan, parce que c'est entre nos mains, qu'est livré, aujourd'hui, le sort de ce droit à la ressemblance et de ce droit à la différence. La société ne traite pratiquement nulle part ailleurs ce problème-là. Ailleurs, dans la société, c'est le droit à la ressemblance : la famille, l'entreprise, etc. ou droit à la différence : le ghetto, l'exclusion, etc. Nous, nous avons à traiter les deux et à travailler en permanence

les deux comme étant fondateurs de notre action au quotidien. “ *Je te ressemble et je diffère... je diffère et je te ressemble* ”.

Je conclus : J'ai évoqué des tas de pistes, des tas de possibilités, je n'ai pas tout dit, bien loin de là ... Vous travaillerez, vous imaginerez des choses nouvelles, parce que c'est cela qui nous fera avancer aussi, mais, pour cela, il faut se lancer et, récemment, avec Philippe Perrenoud, dans une rencontre où nous étions ensemble, je rappelais cette phrase que Daniel Hameline cite aussi de temps en temps et qui me touche toujours beaucoup.

Il s'agit d'un extrait de ce que disait Jankélévitch dans son hommage à Bergson, quand il explorait avec lui le fameux paradoxe de la cithare. Connaissez-vous le paradoxe de la cithare chez Aristote ? Comment peut-on apprendre à jouer de la cithare, si ce n'est en jouant de la cithare ? Mais si je joue de la cithare, c'est que je sais jouer de la cithare, donc je n'apprends jamais à jouer de la cithare. Alors vous me direz, ce sont des vieilleries philosophiques ! Pas du tout. Pensez, par exemple, à la prise de parole dans votre classe. Comment peut-on apprendre à parler si ce n'est en prenant la parole ? Et qui prend la parole, sinon les enfants qui savent déjà parler ? Alors, comment peut-on apprendre à parler dans votre classe ? Et cette question s'adapte à bien d'autres exemples !

C'est que cette question nous renvoie à un problème philosophique essentiel, qui est celui que Jankélévitch appelle “ *le courage des commencements* ”... c'est-à-dire qu'il n'y a rien avant le commencement. Jankélévitch écrit : “ *Pour commencer, il faut seulement du courage* ”... parce qu'on n'apprend pas à commencer, sinon il faudrait commencer à apprendre à commencer... et si on attend d'être prêt, on ne commence jamais !

Donc il y a un moment où il faut se lancer, et où la multiplicité des préparations techniques n'épuise pas l'angoisse du passage à l'acte. J'ai beau répéter vingt cinq fois ma déclaration d'amour devant ma glace, la fois où je la fais devant la personne que j'aime, c'est quand même autre chose ! J'ai beau avoir vingt cinq fois travaillé dans mon manuel de natation comment on fait pour se jeter dans l'eau de la piscine, ça n'enlève rien à l'angoisse du moment où je saute. J'ai beau avoir assisté à toutes les conférences possibles du monde et à avoir lu tous les livres sur la pédagogie différenciée, ça n'enlèvera jamais rien à la difficulté de commencer un jour à différencier sa pédagogie, concrètement dans sa classe.