

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET SOCLE COMMUN

COMMENT CONCILIER LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE AVEC LES OBJECTIFS DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE ?



Bernard REY

Professeur à l'université libre de Bruxelles, Belgique

L'impératif de pratiquer une différenciation pédagogique repose sur l'idée généralement partagée (mais vis-à-vis de laquelle nous exprimerons d'importantes réserves) selon laquelle il faut tenir compte des caractéristiques différentes des élèves.

Pour notre part, nous partirons de faits plus directement observables : les difficultés rencontrées par les élèves et, plus précisément, les écarts entre les productions des élèves et les objectifs de l'école. C'est ce que les enseignants ont sous les yeux journallement et la pédagogie différenciée ne peut pas se justifier autrement que par la volonté de réduire ces écarts et de rapprocher au maximum les performances de tous les élèves de ces objectifs.

Quelles sont donc les causes des difficultés rencontrées par les élèves ? Que savons-nous aujourd'hui sur ce point ?

Deux premières sources de difficulté

Une première source de difficulté, la plus fréquemment invoquée dans l'univers scolaire, serait que les élèves concernés n'auraient pas mémorisé un certain nombre de données : des définitions, le sens de termes techniques, des règles, des formules, des résultats notables (par exemple, à l'école primaire, ceux de la table de multiplication), des faits scientifiques, historiques ou géographiques, etc.

Une deuxième cause de difficulté pour certains élèves serait qu'ils n'auraient pas automatisé des opérations inhérentes aux savoirs scolaires : effectuer des opérations arithmétiques, effectuer la somme de fractions, accorder l'adjectif en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte, mettre une phrase anglaise à la forme interrogative ou à la forme négative, opérer des transformations sur des expressions algébriques, etc.

Les difficultés qui relèvent de ces deux premières causes apparaissent comme n'étant pas foncièrement irréductibles. La modalité de « remédiation » souvent envisagée dans les pratiques scolaires consiste à faire répéter par les élèves les énoncés à mémoriser ou à leur faire effectuer des exercices suffisamment nombreux pour qu'ils parviennent à une automatisation des opérations visées. On a là une première forme de pédagogie différenciée, peut-être la plus couramment pratiquée parce qu'elle est facile à organiser.

Même si cette pratique de différenciation pédagogique est certainement utile dans un certain nombre de cas, elle pose néanmoins problème au moins sur deux points :

- 1) Elle laisse de côté la question de savoir pourquoi les élèves concernés n'ont pas « appris » ces énoncés et ces opérations au moment où ils ont été présentés pour la première fois à l'ensemble de la classe. Une réponse souvent donnée implicitement à cette question est que ces élèves refusent l'effort, autrement dit qu'ils seraient « paresseux ». Ainsi, au collège, il arrive fréquemment que la remarque synthétique portée par le chef d'établissement au bas du bulletin trimestriel d'un élève en difficulté consiste en l'injonction de « travailler plus ». Une telle hypothèse empêche de s'interroger sur les raisons pour lesquelles cet élève ne souhaite pas apprendre et n'entre pas dans le jeu scolaire. En outre, des études (voir par exemple Barrère, 1997) montrent que la réussite scolaire ne dépend pas principalement de la « quantité » de travail.
- 2) Même si, dans un certain nombre de cas, la difficulté éprouvée tient à une insuffisante mémorisation de données ou une insuffisante automatisation de procédures de base, dans beaucoup d'autres cas, la véritable cause de difficulté est ailleurs. Dès lors, la pratique de remédiation qui consiste à faire revoir inlassablement par l'élève son « cours » ou à lui faire refaire des batteries d'exercices s'avère inutile. Elle est pourtant fréquemment mise en œuvre, en dépit de son inefficacité, parce que souvent prédomine l'idée qu'apprendre consiste essentiellement à mémoriser et aussi parce que la véritable cause de la difficulté éprouvée n'est pas directement perceptible.

Quelles sont donc ces autres causes de difficulté qui ne se réduisent pas à des questions de mémorisation ou d'automatisation ? Dans l'état actuel des connaissances, deux types de causes ont pu être dégagés. Nous évoquerons rapidement le premier, bien connu et diffusé, pour nous attarder sur le second, plus récent.

Les obstacles à la compréhension des savoirs

Les connaissances factuelles que nous avons évoquées plus haut et que nous avons présentées comme devant être mémorisées ne peuvent l'être valablement que si elles sont liées entre elles et intégrées dans des modèles explicatifs de la réalité. Afin d'être prêt à mémoriser la valeur phonique de chaque lettre (ou de chaque graphème), le jeune élève doit avoir préalablement compris que notre système d'écriture consiste à coder non pas directement les choses ou les actions, mais les sons dont sont composés les mots qui les désignent. Avant d'avoir à la fois l'envie et la possibilité de mémoriser des faits historiques, les élèves doivent avoir compris les relations causales qui expliquent les événements. On mémorise d'autant plus volontiers et facilement des définitions lorsqu'on

comprend l'usage qu'on peut en faire. Pour le dire autrement, les connaissances que l'école se donne pour objectif de faire acquérir ne sont pas constituées d'énoncés disjoints qu'il faudrait mémoriser un par un, ni d'algorithmes qu'il faudrait appliquer aveuglément. Un savoir (qu'il s'agisse de la grammaire, de la géographie, des mathématiques ou de la biologie) est un ensemble organique dans lequel les énoncés sont articulés entre eux pour constituer des approches rationnelles de la réalité.

Or, ce que les recherches en didactique des disciplines ont fait apparaître depuis longtemps, c'est que, comme l'avait vu le philosophe Bachelard (1936), l'élève ne reçoit pas avec un esprit vierge les modèles explicatifs présentés par les enseignants. Il a, sur tous les sujets abordés, des « représentations » ou des « conceptions » préalables, issues de la pensée courante, des pratiques quotidiennes, des croyances collectives ou individuelles, de la perception immédiate, etc., dont certaines sont susceptibles de faire obstacle à la compréhension des savoirs. Dès les années 1970, Laurence Viennot (1979) a fait apparaître les conceptions parasites qui empêchent la bonne compréhension de la physique. De même Emilia Ferreiro (2000) a révélé comment beaucoup d'enfants (vers 5 et 6 ans) sont convaincus qu'il y a un rapport de taille entre l'écriture d'un mot et l'objet qu'il désigne (à une « grande » chose devrait correspondre un mot dont l'écriture est longue). Depuis lors, des recherches ont confirmé en quoi les préconceptions peuvent constituer des obstacles à la compréhension dans la plupart des disciplines scolaires.

Ces connaissances sur le poids des préconceptions sont désormais bien connues et largement diffusées dans le cadre de la formation des enseignants. Mais elles ne sont pas toujours mises en œuvre de manière efficace dans la pratique pédagogique. Le mot d'ordre souvent répandu est de « faire émerger les représentations » des élèves. Une telle opération est certainement utile, mais elle ne suffit pas. Ce qui importe surtout, c'est de mettre en place des situations d'apprentissage qui conduisent les élèves à renoncer à ces préconceptions au profit de conceptions conformes au savoir. Une telle orientation pédagogique, lorsqu'elle est mise en œuvre systématiquement par l'enseignant, relève de la différenciation, en ce qu'elle tient compte du mode de pensée initial des élèves, mais elle présente trois caractères qui méritent d'être soulignés :

- 1) elle part non pas des caractéristiques des élèves, mais plutôt du rapport entre les élèves et les spécificités des savoirs ;
- 2) elle s'effectue, non pas, sous une forme « remédiate » après que les difficultés soient apparues, mais dans la manière même de faire accéder tous les élèves au savoir ;
- 3) elle est tout à fait conforme à la poursuite, pour tous les élèves, des objectifs de l'école.

L'interprétation des tâches et des situations

Le dernier groupe de difficultés scolaires que nous voudrions évoquer ici ressort de recherches plus récentes. Elles n'apparaissent pas tant qu'on fait accomplir par les élèves de tâches simples dans lesquelles il s'agit de répondre à des questions par des connaissances factuelles ou d'effectuer des opérations ayant fait l'objet d'un entraînement. Elles deviennent visibles lorsque les élèves sont confrontés à des tâches plus complexes telles que la résolution d'un problème de mathématiques ou de sciences, la compréhension d'un texte, la rédaction d'un texte, l'analyse de documents, etc. Ces tâches ont en commun d'une part d'exiger la mise en œuvre d'une pluralité de connaissances

élémentaires et de procédures de base, d'autre part de comporter à chaque fois des caractères singuliers. Elles sont donc à la fois complexes et originales.

Ce qu'on constate, tant par l'expérience enseignante que par des recherches (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003), c'est que beaucoup d'élèves ne réussissent pas à accomplir ces tâches, alors même qu'ils maîtrisent pourtant toutes les connaissances et procédures élémentaires qui y sont nécessaires. En effet, pour déterminer lesquelles de ces ressources il convient de mettre en œuvre, une interprétation globale de la tâche est nécessaire et c'est ce point qui fait difficulté pour beaucoup d'élèves. Car interpréter la tâche, ou plus généralement la situation, c'est repérer parmi les éléments qui la composent ceux qui sont pertinents, c'est-à-dire ceux qui sont utiles à la recherche de la solution.

Soit par exemple le problème suivant posé à des élèves de CE1, après l'étude de la soustraction : « Victor possède 7 €. Il veut s'acheter un jouet qui coûte 12 €. Combien doit-il demander à ses parents ? » L'interpréter, c'est retenir comme pertinent l'écart numérique entre 7 et 12 et négliger le fait qu'il s'agit d'un enfant, de l'achat d'un jouet, qu'une demande doit être faite à un adulte, etc. Or, à propos de ce problème, une élève nous a déclaré que Victor devait demander à sa maman et que c'est celle-ci qui dirait la somme d'argent à ajouter pour réaliser l'achat. Ce qui apparaît dans cet exemple, c'est l'importance de l'interprétation de la tâche, mais aussi le fait qu'à côté de l'interprétation attendue par l'école, peuvent exister des interprétations non scolairement valables, mais non absurdes.

De même, nous avons soumis à des élèves de fin du primaire (Rey *et al.*, 2003) un problème dans lequel il s'agissait de calculer le prix de la peinture pour repeindre une salle. On donnait les dimensions de la salle et celles des fenêtres, ainsi qu'un document emprunté à un catalogue commercial précisant le pouvoir couvrant et le prix de différentes peintures. Or certains élèves, en nombre non négligeable, plutôt que de s'engager dans les calculs nécessaires, ont répondu, avec des formulations diverses, que le mieux serait d'acheter un premier pot de peinture et qu'ensuite il serait toujours possible de retourner au magasin pour compléter.

De nombreux autres cas peuvent être repérés (Bonnéry, 2007 ; Rey, 2011) dans lesquels l'interprétation de tâches par certains élèves n'est pas conforme à l'attendu scolaire, mais n'est pas illégitime selon d'autres normes. Ces cas ne sont pas toujours aussi spectaculaires que ceux que nous venons d'évoquer, mais ils font apparaître que l'interprétation des situations que l'école attend a des caractères très spécifiques.

Ainsi, une épreuve d'histoire destinée à des classes de seconde, présentait aux élèves différents documents sur l'exercice de la justice sous l'Ancien Régime (lettre de cachet, fragment d'un cahier de doléances, fragment d'un texte de Voltaire, texte d'un historien sur le statut des juges, document iconographique représentant une scène de torture, etc.). On demandait aux élèves d'indiquer, à partir de ces documents, quels étaient, sous l'Ancien Régime, d'une part le rapport entre la justice et le pouvoir, d'autre part le rapport entre la justice et la stratification sociale. Concernant le premier point, la réponse attendue était que la justice n'était pas indépendante, mais dépendait directement du pouvoir royal. Sur le second point, l'enseignant attendait que les élèves tirent des documents le fait que selon qu'une personne appartenait ou non à la noblesse, les règles judiciaires différaient et qu'en outre au sein du Tiers État, on n'avait pas les mêmes capacités de se défendre devant les tribunaux selon sa richesse et son degré d'éducation. Or, un nombre important d'élèves, à côté

d'éléments de réponse justes, ont pensé devoir insister sur le caractère dégradant et inacceptable de la torture, faisant ainsi état d'un sentiment collectif propre à notre époque, mais inutile par rapport aux deux questions posées.

Ainsi, d'une manière plus ou moins visible, beaucoup d'élèves ont du mal à distinguer l'important du secondaire parmi les données des tâches scolaires, dès lors que celles-ci sont originales et un peu complexes. Plus exactement, ils effectuent cette distinction selon une orientation du regard qui n'est pas toujours injustifiable, mais qui diffère de celle que l'école attend.

Cela signifie que l'interprétation scolairement attendue des tâches et situations ne va pas de soi, qu'elle n'a rien de naturel et qu'il convient de la faire connaître systématiquement aux élèves si on veut réduire la puissance discriminatrice de ces tâches et si on veut que les objectifs de l'école soient atteints par tous. Cette manière particulière d'interpréter les tâches et situations selon les normes de l'école est difficile à saisir, parce que les enseignants (et les chercheurs), l'ayant intériorisée de longue date n'en remarquent pas la spécificité et ont tendance à la considérer comme allant de soi. Cependant, on peut arriver à en discerner quelques caractéristiques à partir de l'examen des erreurs d'élèves (celles qui portent précisément sur l'interprétation de la tâche) (Rey, 2014 ; Van Lint, 2015). Voici, sans prétention à l'exhaustivité, quelques-unes de ces caractéristiques :

- Pour appréhender une tâche ou une situation avec le regard scolaire, l'élève doit la catégoriser au moyen des concepts propres à un savoir scolaire, et non pas en faisant référence à son expérience personnelle, ses croyances, ses opinions, ses émotions ou bien des considérations pragmatiques. Ainsi dans le problème de l'achat du jouet, il convient de retenir de la situation ce qui correspond aux notions arithmétiques et de laisser de côté l'expérience des relations avec les parents que peut avoir l'élève. De même le problème sur le prix de la peinture doit être abordé non pas à partir de considérations pragmatiques, mais avec un traitement mathématique. Quant au problème historique évoqué ci-dessus, il doit être abordé non pas avec le sentiment d'horreur qu'on peut avoir vis-à-vis de la torture, mais avec les concepts de séparation des pouvoirs et d'égalité des droits.
- Même si l'élève doit utiliser les savoirs scolaires pour appréhender la tâche, il doit le faire en pensant par lui-même et non pas en tentant d'accrocher à un élément de l'énoncé une connaissance acquise. Par exemple, dans le problème sur le prix de la peinture, un certain nombre d'élèves, constatant que l'énoncé leur indiquait la longueur, la largeur et la hauteur de la salle, se sont arrêtés là et ont calculé le volume. Les élèves qui ont l'habitude de ce type de dérive correspondent bien à une forme de « rapport au savoir » décrit par les chercheurs de l'équipe ESCOL (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Bonnéry, 2007 ; Bernardin, 2013). Ils voient l'école comme un lieu où il faut d'abord obéir et tenter de se mettre en règle avec l'institution, d'où leur effort constant pour trouver, dans un énoncé, un indice d'exécuter une action stéréotypée sans réfléchir. L'objectif de l'école est au contraire que les élèves sortent de l'obéissance à des commandements pour accéder à l'autonomie intellectuelle.
- Enfin, l'école attend des élèves que leur production langagière (notamment lorsqu'elle est écrite) ait du sens indépendamment des situations particulières qu'ils vivent. Dans la vie courante, les paroles échangées se réfèrent très souvent à la situation que vivent les locuteurs. À l'école, le savoir peut parfois être construit à partir de situations de classe (des mises en activité des élèves), mais il doit aussi progressivement être rendu autonome par

rapport à la situation vécue (être décontextualisé) pour constituer un texte dans lequel les phrases tirent leur sens de leur relation mutuelle, plutôt que par référence à des situations vécues. De même, lorsque les élèves ont à écrire un texte (qu'il s'agisse d'une narration, d'un texte documentaire ou d'une argumentation, d'une réponse à un problème mathématique ou scientifique), on attend d'eux qu'ils produisent des textes « autosuffisants », c'est-à-dire qui puissent se comprendre sans référence à des situations particulières.

Pour conclure

Il est essentiel de rappeler que la pédagogie différenciée a pour ambition de conduire tous les élèves, par-delà leurs différences, aux objectifs visés par l'école. Or le risque est évidemment qu'en alignant l'enseignement sur les caractéristiques propres à chaque élève, on n'abandonne, pour nombre d'entre eux, ces objectifs.

Pour éviter ce risque, il nous semble préférable de ne pas chercher à adapter la pédagogie et les objectifs poursuivis aux caractéristiques des élèves, mais de partir des difficultés inhérentes à la nature des savoirs scolaires, plus précisément à leur décalage par rapport à la pensée ordinaire et à la vision du monde particulière qu'ils impliquent. Car ce sont ces difficultés qui, dans le champ de l'école, induisent des différences (et plus précisément des inégalités) entre les élèves. Or, cela conduit à modifier la représentation qu'on se fait de l'élève : il ne s'agit plus de concevoir l'élève en difficulté comme un objet à réparer (et dont il faudrait donc connaître le mécanisme interne et les singularités), mais comme sujet auquel on veut faire partager une vision sur le monde.

Sous cette forme, la pédagogie différenciée consiste à prendre en compte à l'avance (Kahn, 2010) des compréhensions diverses que les élèves peuvent avoir des savoirs scolaires. Cette conception est pleinement compatible avec les objectifs de l'école, puisqu'elle n'a pas d'autres modalités que de faire partager une vision du monde propre à l'école. Par-delà les connaissances factuelles que l'école veut faire acquérir, ce qui peut être considéré comme « objectifs » de l'école, c'est justement de faire partager cette vision du monde « instruite ».

Références :

Bachelard G. (1936). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Barrère A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.

Bernardin J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.

Bonnéry S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Charlot B., Bautier, E. Et Rochex, J.-Y. (1992). *Écoles et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.

Ferreiro E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.

Kahn S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.

Rey B. (2011). Le savoir entre activité et texte : quelles conséquences pour les élèves et les pratiques d'enseignement à l'école primaire ? Dans Ph. Maubant (dir.), *La place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (p. 193-212). Québec : Presses de l'université du Québec.

Rey B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck.

Rey B., Carette V., Defrance, A. Et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Van Lint S. (2015). *Jeu et compétences scolaires : comment enseigner les compétences à l'école ?* Bruxelles : De Boeck.

Viennot L. (1979), *Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire*. Paris : Hermann.