Jean-Steve Meia,
Pascal Carron,
Karine Dominé,
François Gremion
et David Zappella

Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier

Des propositions pour les degrés secondaires

HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

2022

Jean-Steve Meia,
Pascal Carron,
Karine Dominé,
François Gremion
et David Zappella

Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier

Des propositions pour les degrés secondaires

HEP BEJUNE

2022

Publié avec le soutien du Fonds national suisse
de la recherche scientifique

Ce texte est sous licence Creative Commons : celle-ci vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier © Jean-Steve Meia, Pascal Carron, Karine Dominé, François Gremion et David Zappella, 2022

Sommaire

INTENTION

Jean-Steve Meia, Pascal Carron, Karine Dominé, François Gremion et David Zappella

7

Première partie : notions de base

Chapitre 1

L'école inclusive et ses défis

François Gremion

13

Chapitre 2

Des élèves différent·e·s dans de multiples dimensions

Pascal Carron

29

Chapitre 3

Vers un enseignement différencié

Jean-Steve Meia

41

Chapitre 4

Apprendre à connaître ses élèves

Pascal Carron et David Zappella

59

Deuxième partie : des pratiques à mettre en œuvre

Chapitre 5
Enseignement magistral différencié
Pascal Carron
79

Chapitre 6
Apprentissage coopératif
François Gremion
105

Chapitre 7
Apprentissage par projets
Jean-Steve Meia
125

Chapitre 8
Enseignement programmé
David Zappella
143

Chapitre 9
Classe inversée
David Zappella
157

Chapitre 10
Enseignement explicite
Pascal Carron
173

Chapitre 11
Travail en ateliers
Karine Dominé
191

CONCLUSION

De la diversification des pratiques à la gestion de l'hétérogénéité
Jean-Steve Meia, Pascal Carron, Karine Dominé, François Gremion et David Zappella
213

Intention

Jean-Steve Meia, Pascal Carron, Karine Dominé,
François Gremion et David Zappella

Enseignant·e·s, formatrices et formateurs d'enseignant·e·s des degrés secondaires, nous partageons avec nos étudiant·e·s une unité de formation intitulée Pratiques pédagogiques guidées. Cette dernière invite la soixantaine de participant·e·s répartis en quatre groupes à anticiper, planifier et pratiquer leur enseignement de façon diversifiée en fonction du contexte (plan d'études, élèves, locaux, horaire, temps à disposition…).

Après avoir animé cette unité de formation durant plusieurs années, l'idée est venue de publier un ouvrage qui s'adresse aux enseignantes et aux enseignants des degrés secondaires, aux futurs enseignant·e·s et à toute personne s'intéressant aux multiples manières d'enseigner.

Nous discutons dans ce livre sept *pratiques pédagogiques* (Encadré 1), récentes ou plus classiques. Cet exercice de diversification des pratiques n'est pas uniquement une tâche d'articulation entre théories et pratiques pour la formation initiale ; il vise aussi à renforcer l'habileté à proposer un enseignement qui prenne en compte les conditions d'exercice de la profession.

Vivre sa pratique dans des classes de plus en plus hétérogènes nécessite de questionner l'enseignement dit « traditionnel » où « le maître fait cours ». La compétence de l'enseignant·e à se détacher d'un modèle unique semble une voie possible afin de mieux prendre en compte la diversité des élèves et de les impliquer dans leurs apprentissages. Le cadre général de l'école inclusive qui, pour de multiples raisons, s'est imposé cette dernière décennie (voir **Chapitre 1**) appelle à diversifier les pratiques d'enseignement et à mettre en œuvre une différenciation active dans les classes.

Cette capacité à diversifier l'enseignement figure en bonne place dans tous les référentiels des compétences attendues d'un·e enseignant·e.

Dans la haute école pédagogique où nous œuvrons, le référentiel qui guide le programme de formation compte dix compétences. L'une d'entre elles est dédiée à la prise en compte de la diversité et vise deux objectifs généraux : *Percevoir et analyser les besoins et les caractéristiques des élèves* et *Concevoir et mettre en œuvre des activités d'enseignement qui tiennent compte de la diversité des élèves*. Atteindre ces objectifs ne va pas de soi. *Comment proposer un enseignement qui favorise l'apprentissage et la progression de chaque élève ?* est une question qui se pose ici et ailleurs. Elle a fait l'objet de recommandations (Cnesco, 2017) et d'ouvrages (voir notamment les références indiquées à la fin du **Chapitre 3**), mais les enseignant·e·s que nous rencontrons en formation initiale et continue disent avoir besoin de repères aisément abordables tant en ce qui concerne les concepts que leur mise en œuvre dans le contexte du Secondaire.

Encadré 1

Quelques repères terminologiques

Sans renoncer aux références de la littérature des sciences de l'éducation, et en conservant des libertés éditoriales propres à chacune de nos plumes, nous allons dans cet ouvrage utiliser quelques termes de manière récurrente et commune.

Les premiers termes que nous privilégions sont ceux de *pratiques pédagogiques*, entendues comme « l'ensemble des procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne » (van Zanten et Rayou, 2017, p. 684) ; il nous paraît important de souligner l'aspect pluridimensionnel de l'activité enseignante, l'importance du contexte et celle de la personne enseignante. Sept de ces pratiques sont abordées (**Chapitres 5 à 11**). Elles reposent toutes sur des *approches* (manières d'aborder un problème) et des *démarches* (manières d'agir pouvant être décrites sous forme d'étapes successives).

Nous parlerons de *diversification de l'enseignement* pour ce qui est de l'ajout de pratiques à la boîte à outils de l'enseignant·e. Par ailleurs, nous utiliserons sans distinction, comme synonymes, les adjectifs *divers*, *différent*, *hétérogène*. De même, les notions de *pédagogie différenciée* ou de *différenciation* recouvrent l'idée de mettre en œuvre des dispositifs d'enseignement et des situations d'apprentissage prenant en compte les différences entre les élèves (**Chapitre 3**). Ces différences sont évoquées dans le **Chapitre 2** et des dispositifs permettant de mieux connaître ses élèves en vue de gérer l'hétérogénéité sont proposés dans le **Chapitre 4**.

L'ensemble de ces éléments s'inscrit dans la perspective d'une *école inclusive*, soit d'un environnement scolaire répondant aux critères de présence, d'acceptation, de participation et de réalisation de chaque élève (**Chapitre 1**).

Cet ouvrage n'est pas une recension de la littérature scientifique sur les thématiques abordées. Nous y partageons des regards sur l'enseignement, à l'articulation entre des contenus de cette littérature et des pratiques vécues, partagées, construites au fil de nos expériences, de nos lectures, de nos rencontres, de nos enthousiasmes personnels, et de nos limites aussi. Les propos sont ainsi orientés, partiaux et nécessairement partiels ; nous sommes conscients que certains d'entre eux pourraient heurter les spécialistes des thématiques traitées, parce que les expressions sont choisies selon des perspectives qui nous sont propres ou qu'elles ne prennent peut-être pas suffisamment en compte certains résultats ou réflexions. Nous assumons nos choix,

en invitant à considérer nos possibles interprétations comme des jalons sur le chemin d'une clarification encore nécessaire.

Le choix des pratiques présentées est aussi limité et arbitraire, fondé autant sur notre expérience d'enseignant·e·s que sur les dispositifs mis en œuvre dans nos pratiques de formatrice et de formateurs. Il correspond à ce que nous abordons dans l'unité de formation qui constitue le point de départ de ce livre. D'autres pratiques de diversification de l'enseignement aux degrés secondaires sont évidemment possibles et le fait qu'elles n'apparaissent pas ici ne les dévalorise en rien.

Les cinq auteur·e·s de cet ouvrage se sont laissé la liberté de rédiger les **Chapitres 5 à 11** portant sur les pratiques pédagogiques à leur manière, mais en suivant un même fil rouge, démarrant avec une *entrée dans la pratique*, détaillant ensuite ses *caractéristiques*, puis présentant ses intérêts *en termes de différenciation et de prise en compte des différences* et terminant par *un (des) exemple(s) de mise en œuvre* et, parfois, des suggestions de lecture *pour aller plus loin*. Ces chapitres se veulent orientés vers la mise en œuvre ; ils ne constituent pas pour autant un « mode d'emploi » ou un « livre de recettes » qu'il suffirait de suivre pas à pas. Néanmoins pragmatiques, ils répondent en ce sens à une préoccupation partagée : celle de diversifier et différencier son enseignement. Toujours dépendante d'un contexte qui va conditionner les choix et les possibilités de l'enseignant·e, une pratique pédagogique ainsi conçue devient dès lors un geste professionnel : les tâches que l'enseignant·e accomplit en vue de diversifier son enseignement sont associées à un choix de démarches fondées, justifiées ou validées par des savoirs de référence.

La (re)découverte de ces différentes pratiques pédagogiques, décrites dans un langage que nous espérons accessible et illustrées par des exemples de mises en œuvre, est aussi

une invitation à faire le point sur les défis de l'école en termes d'inclusion et de différenciation.

Comme nous l'évoquons dans la **Conclusion** de l'ouvrage, l'école inclusive et la gestion de l'hétérogénéité peuvent être soutenues par cette diversification

de l'enseignement, déjà bien présente dans les premiers cycles de l'enseignement obligatoire. Nous espérons que la lecture de ce livre offrira de nouvelles pistes d'action aux enseignant·e·s des degrés secondaires.

Encadré 2

Un microsite internet, structuré de la même manière que ce livre, met son contenu à disposition en libre accès et propose des suppléments ainsi que la possibilité d'interagir avec les auteur·e·s.

Consulter le microsite
edutools.hep-bejune.ch/diversifier

RÉFÉRENCES CITÉES

Cnesco (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* Dossier de synthèse. http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/

Van Zanten, A., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. PUF.

Chapitre 1

L'école inclusive et ses défis

François Gremion

En adaptant nos pratiques, nous essayons de différencier et donc d'aider à l'inclusion scolaire.

A., étudiant en formation à l'enseignement secondaire

En Suisse, les systèmes éducatifs sont appelés à s'inscrire dans l'idéal de l'inclusion scolaire proclamé dans des déclarations internationales. Si ce processus est en cours, il peine à se concrétiser dans les situations scolaires où la participation de toutes et tous est encore un avenir à réaliser.

Cet ouvrage aborde la thématique de la diversification et de la différenciation pédagogique (Kahn, 2010 ; Leroux et Paré, 2016 ; Perrenoud, 1995). Orienter son enseignement dans cette direction pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et favoriser leur réussite implique, pour les enseignant·e·s, d'adapter leurs pratiques en conséquence. Dans ce chapitre, nous soutenons que

> le défi primordial de l'école consiste à ce que des approches pédagogiques flexibles et diversifiées soient d'abord proposées au quotidien de la classe.

Ici, nous posons cette affirmation comme étant la réponse première d'une pédagogie qui tient compte de la diversité des élèves. Or, malgré une perception accrue de l'hétérogénéité des publics scolaires et des appels à tenir compte de l'injonction à l'inclusion scolaire, la mise en œuvre d'une pédagogie diversifiée et différenciée n'est pas encore actualisée, plus particulièrement au Cycle 3 (OCDE, 2014). Une approche pédagogique traditionnelle, uniforme et *indifférente aux différences* (Bourdieu, 1966) ne peut répondre aux besoins multiples des apprenant·e·s. En imposant ses normes et ses attentes, l'école place, de fait, nombre d'élèves en situation de disqualification. Cela génère des inégalités qui entravent leurs chances de réussite. Cette école, qui reste sélective, a toutefois prévu des moyens et des mesures de compensation (voir l'Accord intercantonal, CDIP, 2007). Pour autant, ces ressources sont, pour une part, utilisées afin de décharger l'enseignement des difficultés des élèves (Gremion, 2012) sans qu'une prise en charge des besoins des élèves par des approches différenciées ne soit au préalable prérequise.

À l'heure actuelle, les appels à l'inclusion scolaire, les débats sur une société plus inclusive et respectueuse des diversités sont renforcés par des textes internationaux tels que ceux de l'UNESCO (1990, 1994). Le texte de l'Agenda 2030 (UNESCO, 2016), signé par notre pays, vise à une éducation inclusive, équitable et de qualité. Dans le contexte d'une société où la diversité sous toutes ses formes est comprise et acceptée, tout individu a droit à une scolarité et à une éducation tout au long de la vie. Or, la perception de nombre d'actrices et d'acteurs scolaires concernant l'inclusion fait état de leur senti-

ment d'un manque de moyens et de ressources pour la réalisation d'un idéal d'éducabilité ou de valorisation de la diversité, ce que d'aucuns perçoivent aussi comme une utopie (Gremion & Brahier, 2021).

Promouvoir les valeurs de l'inclusion est une chose, les mettre en œuvre en est une autre dans un système intégratif qui, paradoxalement, reste sélectif. En fait, l'inclusion scolaire s'inscrit elle-même dans un double mouvement historique de l'école pour tous et de l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap (Gremion, 2021), ce qui brouille encore la compréhension de la situation.

L'INCLUSION : UN DROIT AVANT TOUT

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) est proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre 1948. Dans un idéal humaniste, elle vise un horizon d'égalité et de paix pouvant être atteint par l'éducation. Dans son préambule, *l'enseignement et l'éducation* sont les moyens par lesquels la reconnaissance et l'application de cet idéal sont envisagées, ce que précise l'article 26, *« toute personne a droit à l'éducation »*. L'éducation doit favoriser, notamment, le *« plein épanouissement de la personnalité humaine »*. Les déclarations internationales qui suivent la DUDH renforcent l'idée du droit à une éducation pour tous (EPT). La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE, 1989)[1] demande ainsi aux États de reconnaître le droit de tout enfant à une éducation, *« sur la base de l'égalité des chances »* (Art. 28). Cette idée est explicitée et renforcée dans la Déclaration de Jomtien en 1990. Il convient de comprendre que l'éducation inclusive, qui émerge dans ces textes, prend naissance dans des mouvements sociaux larges de reconnaissance et de luttes contre les discriminations dont le point de convergence est, en 1994, la Déclaration de Salamanque dans laquelle le mot *inclusion* est encore traduit en français par *intégration* (Gremion, 2021). Avec la Déclaration d'Incheon (ONU, 2016), l'idéal de l'EPT se précise encore. À l'horizon 2030, il s'agit *« d'assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité, et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »*.

En 1992, la Suisse officialise son engagement en signant le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (ONU, 1966). Désormais, *« l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés*

[1] La Suisse a signé cette convention en 1997.

fondamentales ». (Pacte, art. 13, al. 1). Toutefois, cela ne vaut pas pour les personnes en situation de handicap qui ne figurent pas explicitement sur la liste[2]. En Suisse, la base légale de ce droit fondamental entre dans la Constitution en 1999 : l'article 8, alinéa 2 précise que *« nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe […] ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique »*. Sa mise en application fait suite en 2002, avec l'édiction de la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand). La personne handicapée de nationalité suisse est désormais, sur le plan juridique, un·e citoyen·ne à part entière, bien que dans les faits tout ne lui soit pas, aujourd'hui encore, pleinement acquis.

LE BESOIN ÉDUCATIF PARTICULIER (BEP)

À l'école, l'apparition de la notion de besoin éducatif particulier (BEP) précède la signature de la Déclaration de Salamanque en 1994. Historiquement, cette notion est apparue pour la première fois en Angleterre dans le rapport Warnock (1978). Celui-ci proposait cette dénomination pour sortir d'une notion biomédicale du handicap en l'élargissant à celle de BEP (Ciambrone, 2018). En Suisse, avant même l'entrée en vigueur de la LHand en 2004, l'idée avait ainsi fait son chemin et conduit les cantons, dès les années 1990, à modifier leurs législations scolaires en faveur d'une intégration scolaire soutenue, mais non contrainte. Désormais, dans l'école, la notion de BEP concerne des publics variés. Elle met « l'accent sur la difficulté d'apprentissage de certains élèves et sur la nécessité de leur donner une aide » (Plaisance, 2000, p. 24), sans spécification de publics particuliers, conformément à la Déclaration de Salamanque. « L'attention aux *special needs education* ne doit pas faire des élèves un groupe isolé, mais contribuer à les inscrire dans la stratégie globale de l'EPT » (Gremion, 2021, p. 145). Dès lors, il importe que les enseignant·e·s et les équipes éducatives ne considèrent plus le BEP comme un déficit, voire une particularité biomédicale propre à l'individu, mais comme une situation dans laquelle se trouvent tant l'élève que l'enseignant·e. Si le BEP n'est pas ou plus considéré comme une déficience, il s'agit alors de bien comprendre la situation dans laquelle émerge le besoin pour, le cas échéant, l'aménager en conséquence, voire la prévenir (Gremion & Gremion, 2020).

[2] « Les États parties au présent Pacte s'engagent à garantir que les droits qui y sont énoncés seront exercés sans discrimination aucune fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance ou toute autre situation. » (Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, art. 2, al. 2)

Si tout élève peut de fait obtenir une aide ou un soutien spécialisé en cas de besoin, reste à savoir, en fonction des modalités d'octroi des mesures, qui peut réellement en bénéficier. Dans les cantons, les prestations offertes varient notamment en fonction de l'instance de décision, de l'ampleur du soutien nécessaire, de sa durée, du type de mesure, etc. (CSPS - PHBern InSeMa). C'est pourquoi les cantons se sont dotés d'un accord-cadre dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) permettant de promouvoir l'intégration (Art. 1). Même si tous les cantons n'ont pas ratifié cet accord, tous se réfèrent à la définition de l'offre de base assurant la prise en charge des élèves à BEP et l'utilisation d'instruments communs[3] pour fonder les décisions d'octroi de mesures. Ce que souligne le document commenté de cet accord-cadre : *« Ces entraves ou ces besoins doivent évidemment être clairement constatés et identifiés par les services de psychologie ou de médecine scolaires concernés et autorisés, qui doivent associer à ce processus les titulaires de l'autorité parentale »* (2007, p. 7). Paradoxalement, ce souci de préciser le besoin pour accorder des mesures cible à nouveau l'élève et non pas la situation. Les mesures ne sont fournies qu'aux élèves qui présentent des BEP. Cela revient ainsi, de fait, à reproduire l'essentialisation de la difficulté scolaire que le rapport Warnock (1978) dénonçait. Il n'en demeure pas moins que le cadre juridique, avec son idée générale d'une intégration comprise dans une perspective inclusive (Gremion, 2021), fonde le droit de recevoir une aide qui contribue à la non-discrimination et à la réduction des inégalités par la compensation des désavantages (Meier-Popa & Ayer, 2020).

INTÉGRATION ET INCLUSION

Bien que les deux termes soient souvent pris l'un pour l'autre, l'inclusion diffère de l'intégration scolaire. Alors que « l'inclusion scolaire est une approche holistique de l'accueil des élèves » (Gremion, 2021, p. 144), l'intégration scolaire s'attache principalement à offrir les moyens de compensation permettant d'assurer une scolarité à une majorité d'élèves (Gremion & Paratte, 2009).

L'intégration est une notion générique non exclusive au milieu scolaire. Elle renvoie à l'insertion sociale des personnes issues de la migration ou en situation de vulnérabilité. À l'école, dans les années 1980, l'intégration concernait les élèves issus de la migration avant d'être utilisée dès les années 1990 dans le champ du spécialisé. Cette approche intégrative s'oppose aux mesures séparatives qui, depuis l'après-guerre, ont prévalu sur le plan structurel, par

[3] P. ex. : La procédure d'évaluation standardisée (PES).

la mise en place de dispositifs spécifiquement dédiés. Selon le concordat sur l'enseignement spécialisé (CDIP, 2007) et dans de nombreuses législations scolaires cantonales, les *solutions intégratives* doivent être privilégiées aux *solutions séparatives* lorsque c'est possible. De fait, en Suisse, le paradigme de base demeure l'intégration. Le système est centré sur l'élève et sa capacité à s'adapter à la norme et non pas sur la capacité du système à l'accueil de toutes et tous. On s'inquiète de l'aide ou de la compensation des désavantages à fournir plutôt que de la modification des situations ou structures pour garantir le développement du plein potentiel de toutes et tous. Notre système éducatif suisse, par ses pratiques évaluatives et sélectives d'orientation (Gremion & Brahier, sous presse), peut difficilement prétendre au développement d'une inclusion scolaire. Ni l'accessibilité ni la participation en milieu ordinaire ne sont garanties du moment que l'intégration en classe ordinaire est préférée sans contrainte. Cette conception demeure irréductible à un idéal inclusif tel que décrit dans les déclarations internationales et vers lequel non seulement l'école, mais la société dans son ensemble pourrait évoluer.

> L'inclusion n'est pas un état, mais un processus au sein duquel la quête d'identification des obstacles, en vue de les lever, est constante.

Les critères de cette quête retenus par l'UNESCO (2006, 2017), à la suite des travaux de Farell (2004), portent sur *la présence*, *l'acceptation*, *la participation* et *les acquis* de toutes et tous les élèves, tout en accordant une attention plus particulière aux groupes d'apprenant·e·s susceptibles d'être exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire.

La *présence* porte sur un enseignement commun pour toutes et tous, le lieu où se déroule l'enseignement et la régularité avec laquelle les élèves le fréquentent. En second lieu, il s'agit de *l'acceptation* : chaque élève est accueilli·e selon ses aptitudes d'apprentissage et sa condition, quelles qu'elles soient. Quant à la *participation*, elle porte sur la possibilité pour tout·e apprenant·e d'être activement engagé·e dans les activités communes d'apprentissage. Elle renvoie à la qualité de ce que les élèves peuvent vivre et ce qu'elles et ils en pensent. En dernier lieu, les *acquis* portent sur les apprentissages de l'ensemble du programme plutôt que sur les seuls résultats aux tests ou examens. L'idée

reste de poser des objectifs de haut niveau, d'avoir des attentes élevées et de réussite envers toutes et tous les élèves, même si chaque élève doit pouvoir progresser selon ses aptitudes individuelles.

> La visée inclusive cherche à trouver les meilleurs moyens pour répondre à la diversité, apprendre à vivre avec elle et s'enrichir par elle pour développer la créativité et la résolution de problèmes.
>
> (CSE, 2017)

Les structures collectives sont créées pour les individus et pour répondre à leurs besoins, quels qu'ils soient. Ce ne sont plus les individus qui s'adaptent aux seules exigences institutionnelles, même si des moyens et des ressources sont mis à disposition pour réduire les écarts de certains à la norme scolaire attendue. Il s'agit aussi pour les institutions de s'adapter pour répondre aux besoins des individus, et ce, avant tout sur les dimensions précédemment mentionnées d'accessibilité, de participation et de sélection. La réalisation de l'inclusion scolaire implique une scolarisation des élèves dans l'école ordinaire la plus proche de leur domicile. L'école ordinaire s'adapte à tous les enfants dans un esprit de non-sélection. Il n'y a plus d'écoles particulières ségréguées et on renonce de fait aux solutions séparatives.

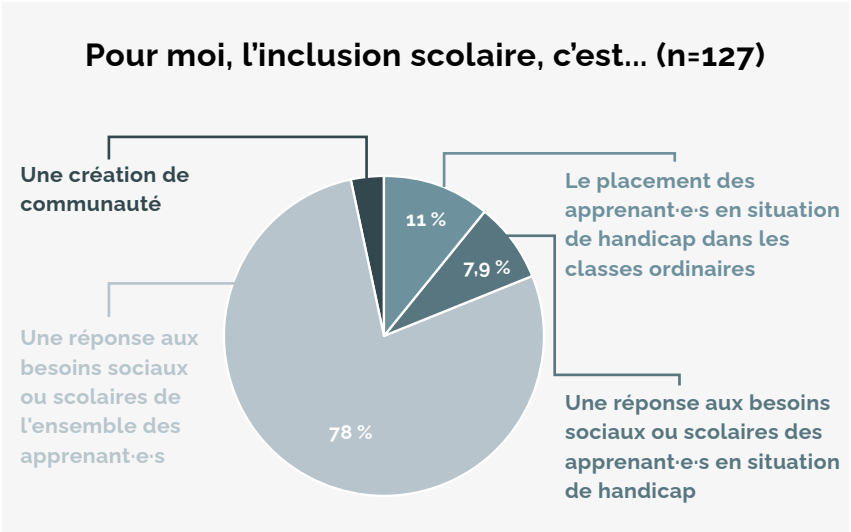
LA DIFFÉRENCIATION, POUR CHEMINER DE L'INTÉGRATION VERS L'INCLUSION SCOLAIRE

S'orienter vers une école plus inclusive, c'est passer d'un système centré sur l'élève et sa capacité à s'adapter à un système centré sur l'enseignant·e et sa capacité d'adapter son enseignement aux besoins de ses élèves. La mesure de base d'une telle école repose sur l'offre garantie d'un enseignement différencié, souple et flexible. Dans le cadre d'un projet de recherche mené à la Haute École Pédagogique BEJUNE par les auteur·e·s de cet ouvrage (Meia et

al., 2019), on a pu enquêter auprès de plus d'une centaine de futurs enseignant·e·s du Cycle 3, entre 2019 et 2021.

Sur le plan idéologique, les résultats indiquent que le projet de l'inclusion en tant qu'adaptation aux besoins des élèves est une idée largement partagée par ces futurs enseignant·e·s. Sur la Figure 1, on peut remarquer que, pour 78% des étudiant·e·s interrogés, l'inclusion est une réponse du système scolaire, par ses actrices et ses acteurs, aux besoins sociaux ou scolaires de tous les apprenant·e·s, et ce, quels que soient les origines de l'élève, son genre ou ses aptitudes, etc.

Figure 1: Perception de l'inclusion scolaire chez de futurs enseignant·e·s secondaires.



On observe aussi qu'une conception de l'inclusion en tant que création d'une communauté est très minoritaire (3%), tandis qu'une perception en phase avec les dispositions juridiques décrites dans la LHand est portée par près de 8% des répondant·e·s. Autrement dit, pour environ 81% des futurs enseignant·e·s interrogés, leur conception de la notion d'inclusion concerne l'ensemble des élèves et pas seulement les apprenant·e·s en situation de handicap. On peut faire l'hypothèse que ces futurs enseignant·e·s perçoivent des besoins éducatifs singuliers chez leurs élèves, et ce, plus largement que chez les seul·e·s élèves diagnostiqué·e·s à BEP. Ils partagent l'idée que l'adaptation n'est plus unidirectionnelle, de l'élève à l'école, mais qu'il s'agit désormais aussi d'une adaptation de l'école aux besoins des élèves, de toutes et tous les

élèves, en réponse à leur diversité. Selon ce résultat, la perception des futurs enseignant·e·s semble plutôt favorable à une école plus inclusive.

Sur le plan des pratiques, par contre, la situation paraît plus préoccupante. Notre enquête s'est intéressée à celles dont les étudiant·e·s ont fait l'expérience jusque-là. L'enseignement magistral et l'évaluation formative sont les deux seules pratiques dont plus de la moitié des répondant·e·s affirment avoir fait l'expérience, en tant qu'élève ou enseignant·e. Il ressort de ces données le sentiment qu'à l'école, une uniformité des pratiques prévaut, plutôt qu'une diversité des approches pédagogiques. En effet, la scolarité suivie par nos étudiant·e·s semble s'inscrire dans un registre restreint de pratiques pédagogiques dont elles et ils ont pu être les bénéficiaires. Plus de la moitié estiment ne jamais avoir vécu sept des neuf pratiques d'enseignement qui sont étudiées dans le cadre de notre dispositif de formation[4], intitulé Pratiques pédagogiques guidées (PPG). Par ailleurs, on ne peut exclure que les expériences d'enseignement différencié que font les étudiant·e·s dans le cadre de leur stage portent avant tout sur des adaptations ou des modifications (Leroux & Paré, 2016) destinées aux élèves diagnostiqué·e·s à BEP (p. ex. laisser davantage de temps pour les évaluations, accorder l'accès aux dictionnaires, fournir à telle ou tel élève un document avec une police adaptée, etc.) plutôt que sur un enseignement diversifié, souple et flexible aux besoins de l'ensemble des élèves. De fait, le développement de la capacité à différencier son enseignement pour gérer l'hétérogénéité des publics d'élèves et cheminer vers une école plus inclusive demeure un défi d'actualité, pour les futurs enseignant·e·s, de même que pour les enseignant·e·s titulaires (Gremion & Brahier, sous presse).

Un enseignement fondé sur des approches diversifiées, souples et flexibles permet de répondre aux quatre critères de l'inclusion présentés plus haut, à savoir *la présence*, *l'acceptation*, *la participation* et *les acquis* de toutes et tous les élèves (UNESCO, 2006, 2017). Avec une orientation pédagogique de ce type, les processus d'apprentissage des élèves sont observés, la gestion du temps adaptée en fonction de la difficulté ou de la facilité des élèves, les contenus rejoignent leurs besoins, leurs intérêts ou leurs attentes, et le tout est soutenu par de l'évaluation formative au service des apprentissages. Un tel enseignement n'a plus rien d'un enseignement frontal, homogène et indifférent aux différences (Bourdieu, 1966). Sa flexibilisation peut porter tant sur la nature des travaux, leur niveau de difficulté, le respect des rythmes de travail des élèves, du choix des matériaux utilisés ou des formes de travail. Une telle approche pédagogique, de façon explicite, est attendue par les autorités sco-

[4] Les Chapitres 5 à 11 de cet ouvrage décrivent sept d'entre elles.

laires (DIP Berne, 2019). Elle représente la mesure primordiale que chaque professionnel·le de l'enseignement se devrait de mettre en œuvre en réponse à la diversité des élèves. Cette approche de l'enseignement est censée, avant l'octroi de mesures individuelles ou de soutien pédagogique, former la base des pratiques enseignantes en vue de l'atteinte des objectifs de fin de cycles. Elle s'adresse à l'ensemble des élèves. Elle permet d'intervenir sans stigmatiser qui que ce soit et de répondre à certaines difficultés scolaires d'origines non pathologiques. Cette proposition s'inscrit comme mesure première dans l'idée d'une réponse progressive et adaptée pour gérer l'hétérogénéité et répondre à la diversité des élèves.

Or, comme l'enquête réalisée auprès des étudiant·e·s le confirme, les pratiques différenciées ne semblent pas fonder la norme des pratiques scolaires. À ce sujet, en France, l'enquête Talis de 2013 a mis en évidence que les deux tiers (67%) des enseignant·e·s de collège participant à cette enquête affirment ne pas différencier les contenus, structures ou processus utilisés dans leur enseignement (OCDE, 2014). Il est donc fort probable que nombre d'élèves en difficulté ne bénéficient pas, à ce jour encore, d'un enseignement suffisamment souple et flexible, en phase avec leurs besoins. La différenciation pédagogique, en tant que réponse de base, ne participe pas de la routine des pratiques enseignantes. Pourtant, malgré la pression sélective du système scolaire, qu'est-ce qui permet de justifier une pratique encore trop souvent, pour l'essentiel, uniquement de type frontal ? Bien que cela soit plus facile à dire qu'à faire, une approche différenciée de l'enseignement a toute sa pertinence pour avancer vers une école plus inclusive, compte tenu de l'organisation scolaire actuelle du Cycle 3 en filières ou par niveaux. Comme mesure de base, elle reste, de fait, à être davantage généralisée. À portée de tout enseignant·e, elle consiste en une alternative réaliste, efficace, éthique et responsable comme adaptation de l'institution scolaire en réponse à la diversité et aux besoins des élèves.

CONCLUSION

Ce que ce chapitre tente de montrer, c'est que le chemin vers l'inclusion a des bases légales. L'idéal inclusif ne repose pas que sur des mots à la mode ni ne se fonde uniquement sur des concepts « tendance ». Décréter l'inclusion scolaire, c'est prétendre que le système scolaire a le devoir de s'adapter aux besoins des élèves sans distinction, quelles que soient leurs compétences, leurs difficultés, leurs différences. Il s'agit d'un droit pour toutes et tous. Ce droit porte sur un accès et une pleine participation à la vie scolaire et sociale pour chaque élève, et ce, indépendamment de son origine géographique ou linguistique, de son appartenance sociale, de son sexe, de ses compétences ou de ses

déficiences. Avec une adaptation réciproque de l'institution et des élèves, la dimension pédagogique est portée au cœur de l'école inclusive. Or, bien qu'elles et ils aient l'impression de manquer de moyens et de ressources pour soutenir les valeurs et les principes de l'inclusion, les enseignant·e·s n'en recevront pas davantage, et elles et ils le savent. Dans ces conditions, rien ne les empêche de changer de regard pour considérer désormais la diversité des élèves davantage comme une richesse (CSE, 2017) que comme une entrave. Il est envisageable de faire d'elle une ressource disponible.

L'école intégrative demeure aujourd'hui encore trop souvent une entreprise de normalisation, au sein de laquelle toutes celles et tous ceux qui n'ont pas la chance ou le privilège de se situer dans la norme sont exclus, notamment par les pratiques évaluatives (Gremion & Brahier, 2022). L'école inclusive a pour défi de « renormaliser » ses pratiques de sorte que l'institution scolaire accepte de donner une place à chacune et à chacun, s'ouvre à la différence pour répondre aux besoins individuels. Or, comme on l'a évoqué au début de ce texte, il semble dommageable que les ressources et les moyens à disposition, dont les enseignant·e·s se plaignent du manque, soient attribués à des élèves dont le trouble est créé par l'école elle-même. Une attitude préventive, dont un enseignement différencié et flexible est la base, demeure une pratique à généraliser pour que les ressources disponibles, de fait limitées, puissent être utilisées à bon escient. C'est donc dans le camp des professionnel·le·s que se trouve la balle pour qu'elles et ils fassent leur part et donnent une chance à chacune et à chacun. La charge est lourde sur les épaules des enseignant·e·s, mais le défi n'est pas impossible à relever.

RÉFÉRENCES CITÉES

Assemblée générale des Nations Unies (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme* (217 [III] A). Paris. http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, *3,* 325-347.

CDIP (2007). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat_pedagogie-specialisee.pdf

CDIP (2007). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Commentaire des dispositions. https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/commentaires_concordat_pedagogie_specialisee.pdf

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). Quelles différences y a-t-il entre l'intégration et l'inclusion ? https://www.csps.ch/https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). Mesures scolaires intégratives et séparatives (PHBern InSeMa). Quelles différences y a-t-il entre l'intégration et l'inclusion ? https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2https://www.csps.ch/fr/phberninsema#/

Ciambrone, R. (2018). Des classes différenciées aux besoins éducatifs spéciaux. L'évolution du modèle inclusif en Italie. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, *2* (82), 171-183.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves.* Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf

Constitution fédérale de la Confédération suisse (Cst.). RS 101 (1999, 18 avril ; état le 1er janvier 2020). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr

Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2019). *Intégration et mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire dans le canton de Berne (IMEP). Lignes directrices concernant la mise en œuvre de l'article 17 LEO à l'intention du corps enseignant, des directions d'école et des autorités scolaires.* Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation. https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/01_Besondere_Massnahmen/bes_massnahmen_leitfaden_IBEM_f.pdf

Farell, P. (2004). School Psychologist Making Inclusion Reality for All. *School Psychology International, 25* (1), 5-19. DOI : 10.1177/0143034304041500

Gremion, F. & Brahier, A. (2021). Prendre en charge les besoins éducatifs particuliers (BEP) en s'engageant dans « une pensée didactique ». *Babylonia, 2*/2021, 68-73. https ://babylonia.online/index.php/babylonia/article/view/102/77

Gremion, F. & Brahier, A. (sous presse). Le soutien pédagogique spécialisé, au service des apprentissages ou à la botte de l'évaluation scolaire ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 3*/2022.

Gremion, F. & Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation : pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. In N. Chatelain, C. Miserez-Caperos & G. Steffen (dir.). *Interagir dans la diversité à l'école*, (pp. 15-27). Éditions HEP-BEJUNE. https://doi.org/10.37027/HEPBEJUNE.17575

Gremion, L. (2021). Inclusion scolaire. In P.-F. Coen & E. Runtz-Christan, *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin*, (pp. 144-147). Éditions Loisirs et pédagogie.

Gremion-Bucher, L. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire : étude sociologique de la production des décisions d'orientations de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé.* [Thèse de doctorat, Université de Genève].

Gremion, L. & Paratte, M. (2009). *Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire, Formation et pratiques d'enseignement en questions, 9*, 159-176. https://revuedeshep.ch/pdf/09/9_gremion.pdf

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck Éducation.

Leroux, M. & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves*. Chenelière Éducation, Chenelière/Didactique.

Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand). RO 2003 4487. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/fr

Meia, J.-S., Gremion, F., Zappella, D., & Carron, P. (2019). *Un dispositif de recherche-action et formation pour un enseignement différencié à visée inclusive*. Projet de recherche 2019-2023. HEP-BEJUNE.

Meier-Popa, O. & Ayer, G. (2021). *La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive*. Édition SZH/SSPS.

OCDE (2014), *Résultats de Talis 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Talis. Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264214293-fr

Organisation des Nations Unies (ONU). (1966, 16 décembre). Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (RS 0.103.1, état le 28 mai 2019). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1993/725_725_725/fr

Organisation des Nations Unies (ONU). (1989, 20 novembre). Convention relative aux droits de l'enfant (RS 0.107, état le 25 octobre 2016). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/fr

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. ESF.

Plaisance, E. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. In M. Chauvière et E. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* (pp. 15-29). PUF.

Reverdy, C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ, n° 127, janvier.* ENS de Lyon. http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/127-janvier-2019.pdf

UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, Jomtien, Thaïlande, 5 au 9 mars. https://bice.org/app/uploads/2014/06/unesco_declaration_mondiale_sur_leducation_pour_tous.pdf

UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/InclusionPrincipesDirecteurs.pdf

UNESCO (2016). Éducation 2030. *Déclaration d'Incheon et cadre d'action vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf

UNESCO (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. http://www.insieme-ne.ch/documents/GuideONUinclusionetequitedansleducation_259389f_2017.pdf

Warnock report (1978). Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Warnock report : special educational needs.* London : HMSO. http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html

Chapitre 2

Des élèves différent·e·s dans de multiples dimensions

Pascal Carron

Je n'avais jamais imaginé qu'il y ait autant de différences possibles entre des êtres humains, en particulier des élèves d'une même classe.

M., étudiante en formation à l'enseignement secondaire

L'évidence des différences entre individus semble parfois rester hors des salles de classe. Nous savons que nos élèves sont différents les un·e·s des autres, mais dans quelle mesure prenons-nous en compte cette hétérogénéité ? Identifier les composantes de la diversité, accepter de les reconnaître et de les évoquer avec les élèves constituent un préambule essentiel en vue d'une pédagogie différenciée.

L'« enseigner tout à tous » du pédagogue Comenius au XVI^e siècle. L'« enseignement mutuel » du Père Girard dans la première moitié du XIX^e siècle. La lutte contre « l'indifférence aux différences » (Bourdieu, 1966). L'*Éloge de la différence* (Jacquard, 1981).

[Permettre à] chacun et chacune [des élèves] de développer ses potentialités de manière optimale

(CIIP – Plan d'études romand – Finalités et objectifs, 1.1, 2011).

« Comment favoriser la réussite de tous les élèves alors que les classes d'aujourd'hui sont de plus en plus hétérogènes ? » (Leroux et Paré, 2016).

Des mots, des extraits, une question, anciens ou plus récents, qui sonnent comme des slogans et qui soulignent d'emblée combien la diversification de l'enseignement et la gestion de l'hétérogénéité sont des problématiques présentes depuis longtemps dans la pratique enseignante.

Les fondements de ces problématiques nécessitent que l'on s'interroge sur ce qui peut apparaître à première vue comme des évidences : les différences entre les élèves existent, sont nombreuses, impliquent des écarts entre elles et eux, de tout type, et constituent généralement une difficulté pour l'enseignant·e. Enfin, de manière moins intuitive sans doute, leur prise en compte relève d'un choix conscient, fondé sur des valeurs éthiques identifiables.

De la 1^re HarmoS à l'enseignement au tertiaire, ces différences ont été, sont et seront constamment présentes. La massification de l'enseignement dès les années 1970 (voir Kahn, 2010), au secondaire supérieur en particulier, et les intentions d'une école inclusive (voir chapitre précédent) ont produit une diversification plus grande encore des publics apprenants et un développement de la réflexion pédagogique et de la recherche autour du concept de différenciation (Meirieu, s.d.a ; Przesmycki, 2008 ; Carron, 2014 ; Leroux & Paré, 2016 ; p. ex.). Il n'en reste pas moins que la gestion de la diversité pose encore questions et obstacles à la pratique de nombre d'enseignant·e·s.

DE L'ÉVIDENCE DES DIFFÉRENCES

Entrer dans une classe en tant qu'enseignant·e, quels que soient l'âge ou le nombre d'apprenant·e·s, c'est faire l'expérience de l'autre, des autres, mais aussi de soi-même comme un autre. Les visages des élèves sont présences multiples, leurs regards sont signifiants et permettent de prendre conscience, à la suite de Levinas (1963), qu'autrui est un visage et que ce « visage parle » : les attentes, ou non, les motivations, ou non, les appels au dialogue, ou non, le goût d'apprendre, ou non, sont déjà perceptibles dans ces visages, potentielles entrées dans l'espace intellectuel et affectif de l'autre et invitation à l'évidence de la différence. « *L'intuition fondamentale de la moralité consiste peut-être à s'apercevoir que je ne suis pas l'égal d'autrui* » (Levinas, 1963). Une posture éthique[1] de l'enseignant·e peut être fondée ici, en admettant d'emblée, sans a priori, que la classe est un système dont elle ou il fait partie, adulte enseignant·e et responsable : système composé d'individualités non réductibles à une généralisation (« la classe », « l'élève », « le visage »).

Cette posture face à l'évidence des différences est évoquée par les principes institutionnels, puisque tant les lois scolaires cantonales que les plans d'études évoquent la prise en compte des élèves dans leurs différences. La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), dans sa déclaration d'intentions introduisant le Plan d'études romand, souligne que la finalité de l'École publique est d'« *assurer la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale* » (CIIP, 2011, paragr. 2, 1.1).

Ce « chacune et chacun » avec « ses potentialités » est un fait qui ne fait que renforcer cette posture éthique incitant à l'accueil des différences et qui se fonde également sur le principe d'éducabilité :

> *L'éducabilité est d'abord le principe "logique" de toute activité éducative : si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éducables, il vaut mieux changer de métier. C'est aussi un principe heuristique essentiel : seule la postulation de l'éducabilité de l'autre interdit à l'éducateur d'attribuer systématiquement ses échecs à des causes sur lesquelles il n'a pas pouvoir et d'engager la recherche obstinée de nouvelles médiations*.
>
> (Meirieu, s.d.b, paragr. 1)

[1] Nous ne distinguons pas les termes « morale » et « éthique » ici, à la suite, par exemple, de Prairat (2013).

Accepter de voir les différences, de les identifier, de les discuter avec les élèves est une première étape essentielle : elle permet de donner existence à la différence, de la verbaliser, voire de la valoriser. Cette reconnaissance (Honneth, 2004) complète ce que nous évoquions précédemment avec Levinas : les visages sont les reflets d'un « même » que soi, et en même temps des « autres » que l'on rencontre de manière générale, avant de re-connaître ce qui en elles ou eux est différent et, assurément, capable d'apprendre. L'identification, l'attestation, puis la gratitude (Ricœur, 1990) permettent ainsi une re-connaissance mutuelle.

Ces premiers moments d'observation-perception vécus en classe peuvent être vertigineux, car ils offrent une ouverture à tous les possibles. Ces visages, ces manières de travailler et d'apprendre, ces multiples comportements qui font face au regard de l'enseignant·e ne peuvent qu'apparaître dans leur singularité. L'expérience de l'enseignement et de l'apprentissage masqués, durant la pandémie, a mis en lumière de manière parfois douloureuse nombre de difficultés à ce propos.

En tant que chercheur, j'ai depuis une dizaine d'années posé la même question à des étudiant·e·s-stagiaires futurs enseignant·e·s : *« Lorsque vous êtes en classe, quelles sont les (trois) différences principales entre vos élèves qui vous marquent ? »* On peut ici inviter la lectrice ou le lecteur à répondre à cette question.

L'évidence des différences présentes est confrontée aux multiples perceptions individuelles de chacune et chacun : si l'on est attentive ou attentif à l'autre, aux autres, on n'en perçoit cependant pas toutes et tous, ni de la même manière, les mêmes nuances. Notre expérience de vie, notre personnalité, notre caractère nous rendent sensibles différemment aux personnes et à leurs caractéristiques, apparentes ou réelles.

De nombreux auteur·e·s (Perrenoud, 1997 ; Meirieu, s.d.a ; Astolfi, 1998 ; Kahn, 2010 ; Leroux & Paré, 2016) ont proposé des typologies de ces différences ; sans privilégier l'une ou l'autre, nous proposons d'observer la diversité entre nos élèves selon quatre dimensions qui permettent de réunir la centaine de différences identifiées par les répondant·e·s à la question ci-dessus (Carron, 2014, p. 134) :

- *De l'ordre de la personne et son parcours de vie* : genre ; différences physiques observables ; handicap ; caractère et comportement ; âge et maturité ; environnement socioculturel et systèmes parentaux, familiaux ; confiance et estime de soi…

- *De l'ordre du rapport au savoir* : motivation, curiosité et intérêt ; participation et implication ; buts et rapport à l'évaluation, à l'école de manière générale…

- *De l'ordre du cognitif* : niveaux de connaissances générales, de prérequis ; styles cognitifs ; prédispositions et capacités particulières…

- *De l'ordre des méthodes de travail* : vitesse et rythme de travail ; autonomie et organisation ; ordre et soin…

Nous retranscrivons là, telles quelles, les différences évoquées par celles et ceux qui ont participé à cette recherche devenue longitudinale (2011-2021, voir Tableau 1 en fin de chapitre). Nous avons pu aussi mettre en évidence le fait que certaines différences apparaissent de manière récurrente chez les répondant·e·s, par exemple : *motivation, rythme de travail, niveaux de connaissances ou de prérequis, comportement, genre…* Enfin, ces différences sont centrées sur l'individu lui-même, or, comme nous l'indiquons dans le Chapitre 1, il est nécessaire de considérer ce dernier dans les différents systèmes dans lesquels il évolue, les « multiples mondes »[2] dans lesquels il évolue.

L'importance n'est pas le nombre de différences perçues, ni même les typologies permettant de les classer, mais, d'abord, la conscientisation de ces différences et de nos perceptions personnelles[3].

Accepter d'observer, voire de mettre en lumière les différences entre ces apprenant·e·s peut conduire à un premier pas vers la différenciation,

plutôt qu'en rester à une posture « allant contre », en délaissant les évidences, le choix est ici de « faire avec », de prendre en compte cette hétérogénéité.

[2] Voir Davidson et Phelan (1999).
[3] Pour dépasser nos intuitions et premières perceptions, diverses méthodes de recueils de données existent – voir Chapitre 4.

DES DIMENSIONS DES DIFFÉRENCES

L'analyse des différences entre les élèves relève de multiples dimensions – du point de vue de l'élève, de l'enseignant·e, du savoir, de l'institution – qui peuvent soulever diverses questions permettant de mieux en cerner les enjeux.

- *La différence concernée est·elle diagnostiquée institutionnellement ?* En promulguant une école inclusive, les institutions scolaires prévoient des mesures particulières pour certain·e·s élèves en fonction de troubles, de différences, voire de handicaps identifiés et diagnostiqués. Les décisions et mesures ne relèvent alors pas directement de la responsabilité de l'enseignant·e, même si cette dernière ou ce dernier est chargé de les mettre en œuvre. Le principe d'éducabilité reste ici au cœur de la pratique, mais il peut arriver que les objectifs d'apprentissage doivent par contre être modifiés en fonction des besoins particuliers de ces élèves.

  Les dispositifs de différenciation présentés dans cet ouvrage s'adressent à tout·e élève et visent à répondre à toute forme de diversité.

- *La différence concernée est-elle source d'obstacles pour l'enseignement ? L'élève type* ou *idéal*, bien qu'étant de l'ordre du mythe, est assurément plus simple à enseigner qu'une classe composée d'individus aux différences reconnues. Pour nombre d'enseignant·e·s, l'utopie de la « classe idéale », homogène, avançant de manière synchrone dans leurs activités et compréhensions, est fondatrice de leur pratique et les différences ne sauraient alors être considérées.

  Il ne s'agit pas d'individualiser l'enseignement en offrant un·e enseignant·e « derrière » chaque élève, mais bien d'accompagner individuellement le parcours de chaque élève, en offrant des tâches différentes, en proposant des choix, en leur laissant s'approprier les savoirs à l'aide de leur propre mode d'apprentissage. Varier les pratiques pédagogiques constitue un premier pas nécessaire, mais non suffisant, vers l'autre. Cela permet de considérer l'autre comme étranger·ère à son propre mode d'apprentissage et d'appréhender ensemble les valeurs à vivre dans la relation, en construction commune et partagée prenant en compte autrui et ses valeurs.

  Ainsi que l'évoquait Bachelard (1993), il s'agit de quitter la posture de celle ou celui qui sait et qui trouve dans son propre parcours d'apprenant·e le cheminement idéal vers le savoir, quel qu'il soit, quitter un formatage global de la pensée apprenante pour laisser l'autre s'approprier son propre parcours : « *Les enseignants ne comprennent pas qu'on*

ne comprenne pas », écrivait Bachelard (1993, p. 18), et ne peuvent comprendre, tant qu'elles et ils considèrent la classe comme une unité, en apprentissage simultané et guidance constante. Différencier pousse à trouver un juste milieu entre individualisation et globalisation.

Prendre en compte la diversité implique ici d'oser remettre en cause sa vision de l'apprentissage, de la relation pédagogique et, donc, de l'enseignement pour laisser les différences entre les élèves enrichir ses pratiques. Dès lors, ces dernières et nos dispositifs peuvent se diversifier et offrir des conditions d'apprentissage nouvelles pour les élèves.

– *L'enseignant·e peut-elle ou il modifier, influencer, simplement agir avec la différence concernée ?* Le champ d'action est large, mais il ne semble guère productif de s'engager dans des projets de différenciation sans être soi-même convaincu·e que des adaptations et modifications peuvent intervenir à la suite de la mise en œuvre de ces dispositifs. Par exemple, si la motivation est considérée par l'enseignant·e comme étant du domaine et à la charge de l'élève – motivation intrinsèque uniquement –, il ne lui viendra pas à l'esprit de s'en préoccuper, ni de chercher à la modifier. Si, a contrario, on estime qu'il est possible de stimuler la motivation de l'élève, la conception et la mise en œuvre de l'enseignement vont être reconsidérées.

  Autre exemple, la maîtrise des prérequis nécessaires à l'entrée dans l'apprentissage d'un nouvel élément de savoir : on peut estimer que ces prérequis sont acquis et que, dès lors, ce n'est pas à l'enseignant·e de s'en assurer, ni de remédier aux lacunes potentielles, ou, au contraire, être conscient·e de la possibilité d'agir sur cette différence entre les élèves, en mettant en œuvre des tests diagnostiques et des remédiations adaptées. Chaque différence peut ainsi être interrogée et observée sous l'angle de l'influence potentielle qu'ont les pratiques enseignantes sur elle et, en rétroaction, chacune peut être source d'évolution de celles-ci.

– *La différence est-elle source de difficulté d'apprentissage scolaire pour l'élève ?* Éthiquement, si la réponse à cette question est *oui*, il semble nécessaire d'agir et de prendre en compte les différences préexistantes. Un·e élève plus « lent·e », un·e élève connaissant des problèmes d'organisation, des élèves maîtrisant mal la prise de notes, etc. ne pourront que se retrouver dans un cercle vicieux d'échec et de démotivation, si l'enseignant·e n'identifie pas clairement la source de cette différence (rythme de travail, motivation, etc.) et n'offre pas des pistes d'action concrètes pour y remédier.

– *La différence concernée peut-elle être source de richesse pour l'enseignement ?* Sans conteste, il peut s'agir d'une chance pour l'enseignant·e que d'oser « travailler avec », plutôt que de négliger ces différences. La diversité culturelle, les multiples modes d'apprentissage, les différences de rythmes peuvent être à leur tour des ressources vives pour diversifier les modes de travail en classe et permettre aux élèves de s'enrichir les un·e·s les autres.

DU CHOIX CONSCIENT ET RAISONNÉ DE LA DIFFÉRENCIATION

Une question supplémentaire complète la réflexion et est sans doute la plus essentielle : *Est-ce gérable de prendre en compte cette différence, ces différences ?*

Comme déjà évoqué, l'exigence de la gestion de l'hétérogénéité ne peut déboucher sur un enseignement individualisé pour chacune et chacun des élèves[4]. L'enseignant·e reste seul responsable de ses pratiques pédagogiques et de ses choix didactiques. Il n'est ainsi pas raisonnable de mettre en œuvre des dispositifs d'apprentissage qui peuvent engendrer une charge de travail trop importante ou un enfermement des élèves dans un déterminisme par trop rigoureux.

L'évidence de l'existence des différences et le choix d'une éthique qui en découle, leur observation et identification, l'appréciation de leurs multiples dimensions permettent de poser des choix raisonnés et conscients. Est évitée alors une posture prétendument différenciatrice, mais qui ne fait qu'accroître encore les inégalités entre les élèves.

Chacune des pratiques pédagogiques présentées dans cet ouvrage nécessite un changement de posture chez l'élève également

[4] Les alertes formulées par Meirieu (s.d. c) à ce propos sont explicites.

et si cet aspect est négligé, la mise en œuvre de cet enseignement peut augmenter encore les écarts préexistants : l'autonomie nécessaire à la pédagogie de projet ou au travail par ateliers demande d'être accompagnée pour que les élèves les plus dépendant·e·s de l'enseignant·e puissent prendre confiance en elles ou eux et en les autres ; de même pour la classe inversée. La pratique de l'enseignement magistral ou de l'explicite exige aussi des capacités d'écoute, d'attention, en particulier, qui sont souvent manquantes chez nos élèves, notamment au Cycle 3. Varier les pratiques ne saurait ainsi suffire, sans étayage et bonne connaissance des élèves.

La différenciation devient un enjeu personnel qui peut être mesuré à l'aune de sa propre motivation et de sa disponibilité à diversifier ses pratiques, en particulier ses modes d'évaluation des apprentissages. Cela contribue, sans doute, à complexifier mais aussi enrichir sa vie enseignante.

Comme évoqué dans le chapitre précédent, l'institution scolaire *exige* de la part des enseignant·e·s une implication dans le processus d'inclusion scolaire, en allant bien au-delà d'une simple intégration des élèves. Il est nécessaire désormais de considérer cet objectif majeur et reconnu qui encourage à maîtriser de multiples pratiques et postures enseignantes, condition nécessaire mais non suffisante pour « entrer en différenciation et gestion de l'hétérogénéité ».

Tableau 1 : Résultats obtenus à la question des « trois différences » – Carron 2012-2021.

Écart de génération (TikTok...)

DIFFÉRENCES PERÇUES ENTRE LES ÉLÈVES PAR DE FUTUR·S ENSEIGNANT·E·S

Liées à la personne et son parcours de vie	Nombre d'occurrences
• Genre	78
Proportion filles/garçons	5
• **Physique** (santé, voix, taille, masse, coiffure, lunettes, appareil dentaire, coordination, condition…)	112
Couleur de peau	4
Attitude corporelle (façon de s'asseoir ; manière de demander la parole) ; place dans la classe	21
Apparence, habillement, look (foulard)	31
• Santé, handicap, troubles psychiques ou physiques, dys-	13
• Âge ; Maturité	94
• **Milieu, environnement**, culture (socioculturel, socio-économique, familial ; nationalité ; background)	112
Origine (ethnique), histoire familiale, expérience de vie (problèmes privés)	28
Relations familiales (cadre, bonnes, mauvaises, absentes…)	9
Religion (confession) ; valeurs ; éducation (foulard) ; repas de midi Langue (maternelle)	21
	19
Expérience, parcours scolaire (autre canton, redoublement) et professionnel	23
• **Caractère** ; personnalité (éducation ; sensibilité ; réflexivité ; relation à l'environnement ; confiance *vs* défiance ; propension à l'ennui ; façon d'exprimer leur ressenti / mentalité)	69
• **Comportement** ; posture ; attitude ; présence ; rôles (humeur ; discipline ; joyeux, triste, rêveur…)	**116**
Timide (à l'oral) et réservé (**introverti**), réfléchi, fermé, discret, gêne, *vs* rigolard, **extraverti**, extravagant, perturbateur, impulsif, ouvert, clown, spontané	5
Sens de l'humour	5
Studieux, sérieux, discipliné, poli ; bavard voire « cancreux »	22
Actifs (faire bcp de bruit, agitation, énergie, éveil, réactif) ; Passifs (voire dormant)	31
Créatif, débrouille, éveil *vs* souhaitant un cadre clair	6
Copieur	
Socialisation ; sociabilité ; rôles dans un groupe (leader, bouc émissaire, suiveur, solitaire, solidaire…)	45
• Respect de l'enseignant·e, des autres, des règles de vie, savoir-être, honnêteté	26
• Recherche de l'attention ; contact/rapport avec/à l'enseignant-e ; regard	19
• Confiance en soi ; zones de confort ; gestion du stress, des émotions ; peur ; initiative ; humilité	33
De l'ordre du rapport au savoir	
• **Motivation ; curiosité ; intérêt ; affinité** (à la base ; a priori ; qui n'aime pas ; envie d'apprendre)	**260**
Bonne *vs* mauvaise volonté ; enthousiasme /investissement	8
Artistes vs scientifiques ; lettreux ; rapport à la branche	11
• **Participation** ; visibilité ; implication ; assiduité ; interaction (questions *vs* s'en fichent ; production ; contribution)	**191**
• But ; objectif des études ; ambitions ; aspirations ; projet ; options/attentes	11
• Rapport à l'école (scolaire ou non ; performant vs compétent ; système de croyances ; attentes)	14
• Rapport à l'erreur (logique d'apprentissage *vs* logique de décrochage)	8
• Passions, loisirs	
De l'ordre du cognitif	
• **Niveaux (brillants, bons, moyens, faibles ; notes)**	**142**
selon l'école du Cycle 3 d'origine ; dans leur prérequis	8
connaissances (a priori, de base dans la branche ; préconnaissances)	46
culture générale, références	22
langue (L1 ou L2), de lecture et d'expression ; prononciation	41
savoirs et compétences (abstraction)	8
musical ; chant ; EPS	5
imagination	2
• Compréhension (questions, consignes, concepts, règles ; semblent comprendre *vs* non)	
• ~~P~~rédispositions (capacités ; facultés ; raisonnement, réflexion ; aptitudes ; aisance ; difficulté ; faire des liens)	36
• Doués vs non-doués ; intelligence ; niveau intellectuel ; compétences	20
• Styles cognitifs ; formes de travail (visuels, auditifs, kinesthésiques… ; pratique *vs* théorique ; écrit *vs* oral, oratoire ; manuel, sportif, intellectuel, artistique)	40
De l'ordre des méthodes de travail, dans l'organisation	
• **Vitesse de travail ; rythme** (mise au travail ; prise de notes ; travail ; compréhension)	**193**
• Taux d'activité ; Taux d'écoute (concentration ; **attention** ; éveil ; rétention ; mémoire)	113
• Méthodes de travail, d'apprentissage ; efficacité ; fraîcheur ; stratégies d'apprentissage	36
• Avec ordinateur ou non	
• Autonomie ; organisation ; persévérance et régularité ; dévouement à la tâche ; demande d'aide	49
• Travailler seul *vs* en groupe	6
• Travail et ressources à domicile ; préparation à la leçon	11
• Ordre et soin ; application	16
• Ponctualité	5
• Motricité fine, écriture	8

C'est la première caractéristique que je note [...], même si je n'en fais pas grand chose par la suite.

Tenues **vestimentaires** (voile, ventre découvert, bonnet, capuche...)

Maturité dans l'approche réflexive, certains étant très éveillés et fins dans leurs réflexions alors que d'autres restent très premier degré.

Melting-pot d'origines (et c'est magnifique)

***Éducation** entre élèves (politesse, écoute respectueuse de ses camarades, saluer l'enseignant·e à l'entrée de classe...).*

Entre différentes classes, il est frappant de constater une grosse diversité de prérequis, nécessitant parfois de réaliser des cours à deux voire trois vitesses.

Tout ce qui est logique pour nous ne l'est pas forcément pour elles et eux.

Ce sont des facteurs qui peuvent vite compliquer la leçon et l'avancée dans la matière

PC – UNIFR : DAES I et DEEM & HEP BEJUNE 2012 – 2021 : compte-rendu de réponses d'étudiant·e·s sans modifications ni commentaires ; nombre total de participant·e·s : 605

RÉFÉRENCES CITÉES

Astolfi, J.-P. (1998). « La pédagogie différenciée ou mieux : La différenciation de la différenciation ». *Modulo, n° 9*.

Bachelard, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie, 3*, 325-347.

Carron, P. (2014). *De la gestion de l'hétérogénéité en formation universitaire d'enseignant-e-s du secondaire*. [Thèse de doctorat : Université de Fribourg].

CIIP (2011). Déclaration de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin). *Plan d'études romand*. https://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-declaration

Comenius, J. A. (1657/1997). *La grande didactique ou L'art universel de tout enseigner à tous*. Klincksieck.

Davidson, A.L. & Phelan, P. (1999). Student's multiple Worlds : An anthropological approach to undernstanding student's engagement with school. *Advances in motivation and achievement*, *11*, 233-327.

Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du Mauss*, *23*, 133-136.

Jacquard, A. (1981). *La génétique et les hommes, Éloge de la différence*. Points.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.

Leroux, M. & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.

Levinas, E. (1963). La trace de l'autre, *Tijdschrift Voor Filosofie 25* (3), 605–623.

Meirieu, P. (s.d.a). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* https://meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf

Meirieu, P. (s.d.b). Éducabilité.
https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm

Meirieu, P. (s.d.c). Personne.
https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/personne.htm

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée, Des intentions à l'action*. ESF.

Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. PUF.

Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Hachette Éducation.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

Chapitre 3

Vers un enseignement différencié

Jean-Steve Meia[1]

Nous pouvons passablement varier notre pratique professionnelle et ainsi adapter notre enseignement à la classe et aux besoins particuliers des élèves.

B., étudiante en formation à l'enseignement secondaire

Différencier, c'est concevoir et mettre en œuvre un enseignement qui s'adresse à l'ensemble des élèves, sachant qu'elles et ils se distinguent dans de multiples dimensions. La responsabilité de la différenciation incombe à l'enseignant·e. Quatre principes, quatre axes et deux voies de mise en œuvre – la différenciation successive et la différenciation simultanée – peuvent être mobilisés pour (mieux) différencier ses pratiques.

[1] Je remercie David Zappella pour sa précieuse contribution.

ENTRÉE DANS LA THÉMATIQUE

Durant de nombreuses années, la question de la différenciation pédagogique ne s'est pas posée pour moi, du moins de façon consciente. J'ai enseigné dans les degrés secondaires depuis la fin des années 1980, suivant le programme correspondant à la filière à laquelle était rattachée chacune des classes que l'on me confiait.

La différenciation s'est invitée à la table de mes préoccupations au début des années 2010, au moment où s'est amorcée pour le Cycle 3 du canton de Neuchâtel la grande réforme qui supprimait la répartition des élèves en filières selon leur niveau scolaire. J'étais alors responsable de la formation initiale des enseignant·e·s des degrés secondaires et il s'agissait d'envisager les adaptations à apporter à la formation pour qu'elle permette aux (futurs) enseignant·e·s de relever les défis liés à ce nouveau contexte d'exercice de la profession, à savoir des classes plus hétérogènes. Je me rappelle très bien que la documentation officielle destinée aux enseignant·e·s ne consacrait qu'un paragraphe au *travail en classe hétérogène*. Celui-ci précisait qu'il était demandé aux enseignant·e·s de « repenser l'enseignement afin de travailler avec tous les élèves et non plus par section » et indiquait :

> *Comme deux élèves n'ont jamais exactement le même parcours éducatif, l'enseignement, et plus particulièrement en classe hétérogène, demande à être différencié (et non individualisé) […] La différenciation semble devoir s'éloigner d'une vision plus traditionnelle de l'enseignement où l'on effectue largement un enseignement magistral et uniforme. C'est pourquoi plusieurs écrits suggèrent la nécessité d'une « reconstruction d'ensemble » pour réussir à différencier plutôt que de viser à ajouter une préoccupation supplémentaire à ce qui se fait déjà en classe.*
>
> DEF (2014, p. 11)

La piste était bien suggérée, mais ses modalités de mise en œuvre en classe restaient à définir ! Je me suis alors lancé sur un chemin, alternant lectures, conférences, échanges avec des collègues et étapes de synthèse, qui m'a mené à dispenser des formations et, finalement, à rédiger le présent chapitre. Un point marquant de ce parcours, centré sur la question de la différenciation, est le moment où, assistant à une conférence de Mylène Leroux, spécialiste québécoise de la thématique, je me suis trouvé dans la position de Monsieur Jourdain apprenant qu'il pratiquait la prose sans le savoir. La différenciation pédagogique était déjà présente dans mes enseignements ! Il s'agissait de prendre conscience des dimensions dans lesquelles je différenciais déjà et de celles que je négligeais. Il s'agissait de faire évoluer mes pratiques, pas de les révolutionner.

Différencier, c'est avant tout un état d'esprit.

Celui d'être attentif à ses élèves, à leurs caractéristiques, à leurs différences, et d'être prêt à proposer des dispositifs variés dans la perspective que chacun·e puisse apprendre au mieux.

UNE APPROCHE PRAGMATIQUE ET ÉVOLUTIVE

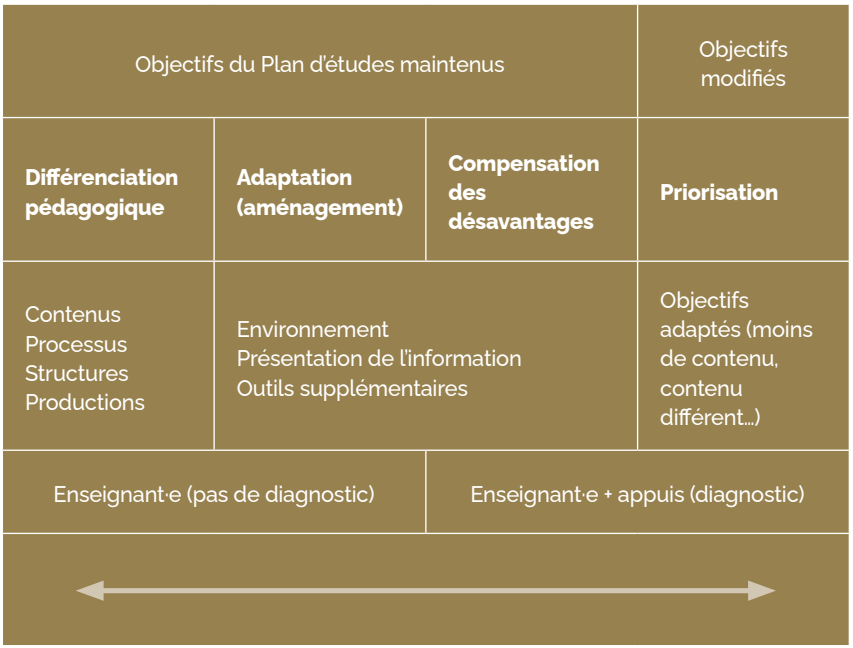
S'ancrant dans le chemin personnel qui vient d'être décrit, ce chapitre propose de faire évoluer les pratiques *vers* un enseignement différencié, en suivant une voie intégratrice et pragmatique. *Intégratrice* parce qu'elle cherche à associer différents modèles de la différenciation pédagogique. *Pragmatique* parce que, d'une part, elle vise à dépasser la prise en compte de principes, tels que ceux définis par Bablon et al. (2019) sur lesquels nous nous arrêterons plus loin et, d'autre part, elle ne propose pas l'application d'un modèle d'action conceptualisé qui obligerait l'enseignant·e à repenser toutes ses manières de faire. Il paraît plus prometteur de proposer une entrée progressive dans la différenciation qui puisse s'insérer, au gré des besoins et des opportunités, dans l'histoire professionnelle de chaque enseignant·e. L'appropriation des éléments abordés dans ce chapitre devrait permettre de questionner ses pratiques usuelles – en quoi sont-elles différenciées ? comment les améliorer en termes de différenciation ? – et d'en envisager de nouvelles – en s'appuyant, entre autres, sur les chapitres suivants – avec la perspective de renforcer la prise en compte des différences entre élèves.

DIFFÉRENCIER, CE N'EST PAS…

Avant de définir ce qu'est la différenciation pédagogique, il est certainement utile d'indiquer ce qu'elle n'est pas. Et de commencer par rassurer celles et ceux qui penseraient que différencier, c'est devoir préparer et dispenser un enseignement particulier pour chaque élève. Différencier, ce n'est pas individualiser (Leroux et Paré, 2016, pages 6-7, p. ex.). Enseigner, c'est bien s'adresser à un groupe et le conduire collectivement en fonction des objectifs assignés par le plan d'études. La différenciation se distingue d'ailleurs des autres types d'interventions visant à soutenir l'inclusion de l'ensemble des élèves dans une classe ordinaire par sa forte coloration collective.

Les pratiques inclusives peuvent être placées dans un continuum (Figure 1), allant de la différenciation à des actions plus individualisées, comme l'adaptation (ou l'aménagement) et la compensation des désavantages. Celles-ci, tout comme la différenciation pédagogique, ne modifient pas le programme et les objectifs à atteindre. Elles visent à tenir compte des besoins particuliers d'un·e élève en agissant sur l'environnement (intervention d'une deuxième personne adulte dans la classe pour faciliter la mise au travail d'un·e élève ou pour coder l'information en langue des signes…), la présentation de l'information (texte imprimé plus grand…) ou par la mise à disposition d'outils supplémentaires (logiciel de correction orthographique…). La compensation des désavantages est liée à un diagnostic. Elle se fait en regard d'un statut établi, celui d'élève à besoins particuliers, qui nécessite des mesures de soutien supplémentaires. Elle n'est pas à improviser et devrait s'inscrire dans un répertoire identifié et limité d'actions validées (Leroux et Paré, 2016). À l'autre extrémité du continuum figure la priorisation (ou la modification) des objectifs. Celle-ci ne concerne que quelques rares élèves et découle, comme la compensation des désavantages, d'un diagnostic. La priorisation est le seul cas où les objectifs du plan d'études sont adaptés.

Figure 1 : Continuum des pratiques inclusives dans une classe ordinaire (extrait de Paré et Trépanier, 2015, adapté à la terminologie du canton du Jura).



DIFFÉRENCIER, C'EST…

Différencier, c'est d'abord prendre en compte que :

> *(…) vouloir donner à tous les mêmes leçons selon les mêmes modalités répondrait à une utopie faussement démocratique d'égalité […]. Chacune de nos classes est un ensemble d'individus divers par leurs origines sociales et culturelles, leur établissement et classe d'origine, leur niveau de maîtrise mais aussi leur fonctionnement intellectuel.* (Chaminade & Teillet, 2019, p. 104)

La différenciation de l'enseignement vise à nous permettre de toucher nos élèves dans leur diversité. Elle peut être définie comme une « démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves […] d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative » (Caron, 2003, p. 80).

Dans leur livre de 2019, Bablon et ses collègues énoncent quatre principes qui, s'ils sont appliqués en classe, facilitent une prise en compte des différences et favorisent ainsi les apprentissages. Le livre développe chacun de ces principes qui ne sont que très brièvement décrits ici :

PRINCIPE 1 : INSTAURER UNE RELATION DE QUALITÉ AVEC LES ÉLÈVES

Des liens de qualité au sein de la classe, entre l'enseignant·e et ses élèves, mais aussi entre les élèves, sont garants d'un bon climat de classe et donc d'un bon climat d'apprentissage. Les éléments qui caractérisent une relation de qualité sont la possibilité de prendre la parole, l'écoute réciproque, la confiance, la disponibilité, la coopération, etc. Des pistes pour construire, maintenir (voire restaurer) une telle relation sont proposées par Pascal Carron et David Zappella dans le prochain chapitre de ce livre.

PRINCIPE 2 : PRENDRE EN COMPTE LE RYTHME D'APPRENTISSAGE DE CHACUN·E

Ce principe implique d'accepter le fait qu'après un certain temps, une partie des élèves maîtrisent les connaissances ou la compétence visées, alors que d'autres ont besoin de plus de temps. Que faire avec les élèves plus rapides ? La proposition est de leur confier des exercices plus complexes, de déve-

lopper chez eux la faculté à s'auto-évaluer, notamment en s'appuyant sur les nombreuses ressources offertes par le numérique. Le tutorat ou le travail en coopération sont également des possibilités.

PRINCIPE 3 : PROPOSER UN ÉTAYAGE PERSONNALISÉ

L'étayage consiste à aider un·e élève à surmonter un obstacle non franchi dans le temps imparti, en l'encourageant, en explicitant ce qui était resté implicite. Il ne s'agit pas de supprimer l'obstacle, mais d'aider à le franchir, en donnant à l'élève un « coup de pouce », en lui proposant une autre source d'information ou/et une autre approche, une situation de travail intermédiaire qui lui permette d'atteindre l'objectif avec une étape supplémentaire, etc. Une bonne observation de l'élève aidera à fournir l'étayage le plus adéquat.

PRINCIPE 4 : METTRE EN PLACE UNE ÉVALUATION AU SERVICE DES PROGRÈS DE CHACUN·E

Ce dernier principe rejoint les considérations récentes des spécialistes de l'évaluation : celle-ci, quelle que soit sa forme, devrait être au service des apprentissages. Elle ne devrait pas constituer une sanction, mais un moyen de progresser et de réussir. Pour qualifier une telle évaluation, Bablon et ses collègues utilisent l'adjectif « bienveillante ». D'autres préféreront « formative » (fournissant des informations à l'enseignant·e pour ajuster ses actions) et/ou « formatrice » (offrant à l'élève des informations pour se situer dans ses apprentissages). Une caractéristique primordiale d'une évaluation pour l'apprentissage est que les élèves aient connaissance des critères d'évaluation et puissent se les approprier.

Ces principes, qui ne sont ni nouveaux ni révolutionnaires, sont à voir comme des conditions de base d'une pédagogie qui tienne compte des différences et vise à la réussite de l'ensemble des élèves. Il s'agit pour l'enseignant·e de les intégrer dans les phases de préparation, de conduite et d'évaluation d'un enseignement différencié, tel que décrit dans les parties suivantes de ce chapitre.

QUE PEUT-ON DIFFÉRENCIER ? LES QUATRE AXES DE DIFFÉRENCIATION

Selon de nombreux auteur·e·s, la différenciation pédagogique peut se construire sur quatre axes (Tableau 2).

Tableau 1 : Les quatre axes de différenciation. Synthèse à partir de Caron (2003, 2008), Feyfant (2016), Leroux & Paré (2016) et Cnesco (2017).

<table>
<tr><th colspan="3">Les structures</th></tr>
<tr><td colspan="3">Différencier les conditions-cadres dans lesquelles on travaille.

On peut agir sur :
• le lieu : travail en extérieur, en salle d'informatique, à la bibliothèque…
• l'aménagement physique de la salle de classe : tables en îlots, coin documentation…
• le temps : horaire souple ou imposé, utilisation d'outils de gestion du temps…
• le regroupement des élèves, dans la classe, ou en réunissant plusieurs classes : travail par paires, groupes de besoin ou d'intérêt…
• le type de ressources sollicitées : livres, vidéos, sites internet, articles…</td></tr>
<tr><th>Les contenus</th><th>Les processus</th><th>Les productions</th></tr>
<tr><td>Différencier ce que les élèves doivent apprendre et le matériel didactique lié.

On peut agir sur :
• les sujets
• les savoirs et les compétences à travailler
• les degrés de complexité
• le matériel didactique mis à disposition
• …</td><td>Différencier les chemins proposés par l'enseignant·e et suivis par les élèves pour s'approprier les contenus.

On peut agir sur :
• le choix des pratiques : enseignement explicite, atelier, projet, discussion, débat, étude de cas…
• les formes et le degré de guidance ou d'étayage
• le rythme d'apprentissage
• les stratégies d'apprentissage
• …</td><td>Différencier les réalisations, les supports et les modes de communication par lesquels les élèves témoignent de leurs apprentissages.

On peut agir sur :
• les types de production, que ce soit à l'oral ou à l'écrit
• le nombre d'auteur·e·s : productions individuelles ou collectives
• les modalités d'évaluation
• …</td></tr>
</table>

Le premier axe invite à travailler sur les structures – ou modalités organisationnelles – qui déterminent les conditions-cadres dans lesquelles les trois autres

axes pourront être mobilisés (Caron, 2008). Travailler sur cet axe, c'est notamment s'intéresser aux lieux. Changer l'agencement de la salle de classe en fonction des modes de travail est, par exemple, un élément extrêmement puissant en termes de climat de classe et d'apprentissage. Le temps, apparemment perdu, pour installer les tables en îlots pour un travail coopératif (Chapitre 6) ou en ateliers (Chapitre 11) est vite récupéré parce que les élèves sont en situation adéquate pour mener efficacement les activités demandées. Par ailleurs, comme le relèvent Chaminade et Teillet (2019, p. 108), « acquérir des connaissances peut se faire en tous lieux, c'est pourquoi il ne faut pas hésiter à sortir de la salle de classe pour apprendre ailleurs autre chose ». Il s'agira de veiller à ne pas reproduire hors de la classe une situation d'enseignement frontal. Plutôt que de tenter de faire cours hors de la classe, je suggère (après l'avoir expérimenté avec succès à de multiples reprises) de profiter de ces lieux pour confier des tâches aux élèves et les laisser travailler en autonomie, qu'il s'agisse de la bibliothèque, de la cafétéria, des couloirs, de la cour de l'école ou d'une visite au musée. Une autre possibilité d'agir sur les structures est de collaborer avec un·e collègue qui dispense l'enseignement dans la classe parallèle, voire dans la précédente ou la suivante, pour répartir les élèves par groupes de besoins ou d'intérêt.

Le deuxième axe est celui des contenus. Proposer aux élèves de traiter des contenus différents est déjà une pratique usuelle dans certaines disciplines, à certains moments, lorsqu'on demande par exemple de préparer un exposé, de choisir une lecture ou un titre de dissertation. Mais, souvent, toute la classe fait le même travail avec le même matériel. Travailler sur cet axe, c'est proposer aux élèves différents supports pour traiter les contenus, par exemple deux manuels différents ou deux textes de différents niveaux de complexité pour traiter les mêmes objectifs. C'est aussi accepter que certain·e·s élèves approfondissent des contenus pendant que d'autres confortent leur maîtrise des attentes fondamentales. Cet axe de différenciation invite à bien distinguer les attentes fondamentales liées à un thème et celles proposées en sus pour les élèves ayant déjà atteint ces attentes (niveaux 2 et 3 dans le Plan d'études romand, par exemple). En résumé, il s'agit de travailler les contenus en fonction des caractéristiques des élèves et de leur niveau d'atteinte des objectifs.

Différencier les processus, c'est le troisième axe, consiste à intervenir sur les stratégies mises en place par l'enseignant·e et suivies par l'élève pour susciter les apprentissages, autrement dit sur le comment. Il est possible de varier les pratiques (apprentissage programmé, enseignement par projet, apprentissage coopératif…), d'agir sur les consignes (en variant leur complexité), sur le degré de guidance (en laissant plus ou moins d'autonomie) et d'étayage (en fournissant plus ou moins d'aide). Guidance et étayage peuvent aussi différer dans leur forme : proposés par écrit ou par oral, en continu ou à certaines

étapes définies, réalisés par l'enseignant·e ou par un·e autre élève (monitorat ou tutorat, voir Leroux & Paré, 2016, p. 215).

Le quatrième et dernier axe est celui des productions, c'est-à-dire ce que l'élève produit pour témoigner de ses apprentissages. Il s'agit de demander aux élèves de réaliser des supports différents au fil du temps ou de leur laisser le choix du support pour un certain travail. Force est de constater que les pratiques scolaires sur cet axe sont plutôt monotones, alors que la liste des possibles est très longue, que cela soit par oral (exposé, débat, jeu de rôle, devant l'enseignant·e, devant la classe, devant des personnes extérieures à la classe, etc.) ou/et par écrit (texte libre, article, poster, croquis, schéma, tableau, capsule audio ou vidéo, page internet, etc.). La différenciation peut aussi porter sur les modalités d'évaluation. Celles-ci se limitent souvent à cibler – sous la forme d'un examen sur table – les connaissances mémorisées, alors que la formulation, la structuration, la forme, l'originalité, la capacité à utiliser des sources et celle à résumer un document constituent autant d'autres objectifs du plan d'études. Les outils mis en action pour l'évaluation peuvent également prendre différentes formes (grille, entrevue, portfolio…).

S'intéresser à ces quatre axes, ce n'est pas seulement lister la diversité des possibles en les catégorisant, c'est aussi saisir l'occasion de mettre en évidence les éléments avec lesquels on est à l'aise, de découvrir des angles auxquels on n'a pas pensé et des pistes à explorer pour tenir compte de la diversité. En le faisant, on se rend compte que ces axes ne sont pas mutuellement exclusifs mais s'entrecroisent. Par exemple, en proposant deux textes de niveaux de complexité différents, on différencie les contenus mais on touche aussi les processus.

LES DEUX TYPES DE MISE EN ŒUVRE DE LA DIFFÉRENCIATION

A) LA DIFFÉRENCIATION SUCCESSIVE

Travailler sur les axes qui viennent d'être indiqués peut se faire de façon successive dans le temps, c'est-à-dire en pensant son enseignement comme une suite de séquences où l'ensemble des élèves seront occupé·e·s en même temps sur une même tâche, mais d'une manière différente à chaque fois : par exemple, en leur demandant tantôt d'écouter et de prendre des notes, tantôt de s'engager pratiquement dans une activité, seul ou en groupe, tantôt de travailler sur des supports visuels, d'autres fois sur un support audio. Cette différenciation successive peut être réalisée en mobilisant au fil du temps les différentes pratiques pédagogiques décrites dans les chapitres suivants de ce livre. Différencier son enseignement prend ici le sens de *diversifier* (varier) son enseignement, en faisant un double postulat.

Premier postulat : en variant successivement les types d'enseignement, on se sera *in fine* adressé à un plus large éventail d'élèves puisqu'on leur aura proposé au fil du temps des manières variées de se confronter aux savoirs à acquérir. Un exemple permettra de mieux comprendre cette idée. Dans une séquence où j'aborde une partie de cours en demandant aux apprenant·e·s d'écouter, de prendre des notes, de résumer leurs notes et de les mémoriser, je m'adresse de façon privilégiée à la frange d'élèves à l'aise dans cette succession d'activités individuelles. Si je propose un travail coopératif dans la séquence suivante, ce sont celles et ceux dotés de bonnes aptitudes sociales qui seront à leur tour dans une situation qui leur convient. En exploitant successivement les possibilités offertes par les quatre axes de différenciation, je prends mieux en compte les potentialités de l'ensemble de mes élèves, et je permets aussi à chacun·e d'être tantôt dans une situation confortable tantôt dans une autre moins confortable, sachant que les deux cas de figure sont nécessaires à l'apprentissage.

Second postulat : en quittant un enseignement traditionnel de type magistral pour recourir à des pratiques pédagogiques où les élèves sont engagé·e·s à des tâches menées avec une certaine autonomie, il est possible pour l'enseignant·e de se libérer de la conduite de la classe et ainsi de se rendre disponible pour accompagner plus étroitement celles et ceux qui en ont besoin, en accord avec les quatre principes préalablement énoncés. Cette disponibilité ouvre sur la mise en œuvre d'une différenciation simultanée (voir ci-dessous), mais aussi sur les autres pratiques inclusives mentionnées précédemment dans ce chapitre en lien avec la Figure 1.

Dans la différenciation successive, l'enseignant·e pense les situations pour l'ensemble de la classe et elles demeurent le plus souvent collectives. Cela conduit certains auteur·e·s à ne pas considérer le fait de proposer des conditions d'enseignement et d'apprentissage variées comme une véritable différenciation pédagogique. C'est le cas en particulier de Forget (2018), qui ne nie pas les bénéfices indiscutables d'une pédagogie qui diversifie ses pratiques, ses outils et ses méthodes, mais qui considère que cela n'est pas suffisant pour répondre aux besoins diversifiés des élèves. Forget (2018, p. 41) propose « d'inscrire toute pratique de différenciation sur un continuum qui débuterait par une variation des conditions d'apprentissage pour s'acheminer progressivement vers une réelle adaptation de celles-ci aux caractéristiques des élèves ». La perspective esquissée dans le présent ouvrage est bien de s'inscrire dans ce continuum : les enseignant·e·s sont conviés à varier et flexibiliser leurs pratiques pour développer leur habileté à différencier. La diversification des pratiques peut ainsi être vue comme la première étape d'un chemin conduisant à une différenciation plus aboutie, qui constituera une véritable gestion de l'hétérogénéité (voir le chapitre de conclusion).

B) LA DIFFÉRENCIATION SIMULTANÉE

La différenciation simultanée invite non pas à fixer, pour une séquence d'enseignement, des objectifs identiques pour toute la classe, mais à proposer plusieurs chemins d'apprentissage qui tiennent compte de l'hétérogénéité de la classe. Concrètement, les élèves sont répartis dans des activités différentes, sur la base d'un diagnostic préalable. Celui-ci peut être établi par l'enseignant·e ou délégué à l'élève. La prise en compte de la diversité des élèves aboutit à une diversité de moyens et de procédures d'apprentissage visant à placer chacun·e dans une situation optimale d'apprentissage. Cette différenciation s'appuie sur la conviction que, conformément aux résultats des recherches menées par Benjamin Bloom et ses collaborateurs dans les années 1970 (Bloom, 1979), pratiquement l'ensemble des élèves peuvent tout réussir si l'enseignant·e ajuste ses formules pédagogiques et l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte de leurs caractéristiques et de leurs connaissances préalables.

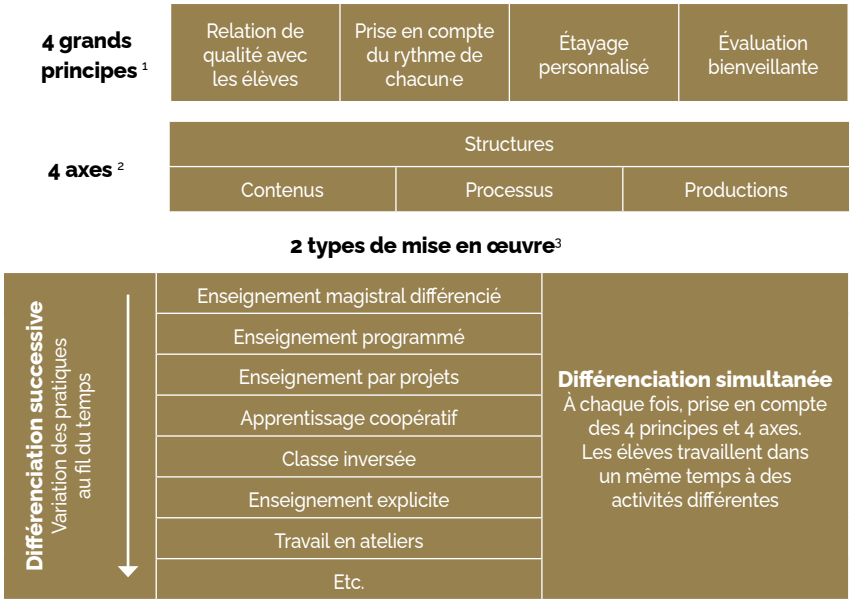
La différenciation simultanée est plus complexe à mettre en œuvre que la différenciation successive. Selon Meirieu (1992, p. 135), elle exige non seulement « des moyens plus importants » mais « surtout, de la part du maître, […] un déconditionnement total par rapport au modèle traditionnellement admis » (celui de la classe où tout le monde réalise les mêmes activités au même moment). La différenciation simultanée peut être mise en œuvre dans chacune des pratiques décrites dans les chapitres suivants de ce livre, mais certaines s'y prêtent mieux que d'autres. À celles et ceux qui souhaitent s'engager dans la différenciation simultanée, je suggère de l'introduire de manière progressive, en commençant par des séquences d'une ou deux leçons. Une fenêtre favorable pour se lancer se situe en fin de chapitre, avant l'évaluation certificative et/ou après celle-ci au moment de sa correction. On formera alors des groupes de besoins, en invitant les élèves à se regrouper en fonction des objectifs considérés ou constatés comme insuffisamment maîtrisés. Une autre façon de procéder est de concevoir une séquence, d'une ou deux leçons, différemment de ce qu'on a fait jusqu'alors. Une fois les deux approches prêtes, on pourra proposer aux élèves de choisir l'une ou l'autre.

SYNTHÈSE ET APPROPRIATION

Pour terminer cette introduction à la différenciation pédagogique, je propose d'en faire une synthèse sous une forme schématique. La Figure 2 reprend l'idée que quatre grands principes guident la différenciation pédagogique et que celle-ci peut se construire dans quatre dimensions de l'enseignement constituant quatre axes de différenciation. L'enseignant·e peut travailler sur ces quatre axes,

dans l'esprit de ces quatre grands principes, soit successivement en faisant varier ses pratiques au fil du temps, soit simultanément dans chacune des pratiques qu'elle ou il met en œuvre, tout en sachant que chacune d'elles n'offre pas les mêmes opportunités (cela sera discuté dans la partie En termes de différenciation et de prise en compte des différences des Chapitres 5 à 11 de ce livre).

Figure 2 : Présentation synthétique de la différenciation pédagogique.
Bablon et al. (2019)[1] ; Cnesco (2017)[2], Feyfant (2016), Leroux et Paré (2016) ; Meirieu (1992)[3].



Et finalement, pour permettre une appropriation des notions abordées, je suggère à la lectrice ou au lecteur de réaliser trois courtes études de cas. Celles-ci ont été développées pour une journée de formation à la différenciation. Elles visent à soumettre une pratique enseignante observée aux questions figurant au début de ce chapitre : en quoi cette pratique est-elle différenciée ? Comment l'améliorer en termes de différenciation ? À vous de jouer !

ÉTUDE DE CAS 1 – PAUL

Paul s'attache à proposer un enseignement varié, dans lequel alternent des moments d'apports théoriques à toute la classe, des moments de mise en projet des élèves par groupes (recherche de documents à la bibliothèque, préparation d'affiches…), des moments de travail individuel (exercices, études de cas…).

Questions :

1) De quel(s) type(s) de différenciation s'agit-il ? De quelle manière Paul tient-il compte des différences entre élèves dans son enseignement ?
2) Quels axes de différenciation pouvez-vous identifier dans cet exemple ?
3) Que pourriez-vous proposer pour optimiser ce dispositif ?

1. Il s'agit d'une différenciation successive (ou diversification). Le postulat est qu'au final, les différences entre les élèves sont prises en compte par le fait que chacun·e se sera trouvé dans des situations d'apprentissage qui lui correspondent.
2. Concernant les axes de différenciation :
   - Axe « structures » : exploité (l'enseignant change les modalités organisationnelles en passant d'un enseignement frontal à des temps de travail en groupe ou individuels, en utilisant la salle de classe et d'autres lieux comme la bibliothèque)
   - Axe « contenus » : exploité (lorsqu'elles et ils cherchent des informations ou préparent une affiche, les élèves travaillent probablement des contenus différents et des niveaux de complexité différents)
   - Axe « processus » : exploité (plusieurs démarches, outils et organisations sociales sont mis en œuvre)
   - Axe « productions » : moyennement exploité (affiches, fiches ou cahier d'exercices)
3. La différenciation est moyennement planifiée : Paul tient compte de l'existence de différences entre les élèves, mais pas de manière spécifique à cette classe et aux élèves qui la composent. La différenciation, ici, ne repose pas sur un diagnostic des besoins réels des élèves en lien avec un apprentissage en particulier. Il serait donc possible de perfectionner le dispositif en cherchant à :
   - regrouper les élèves par besoins ;
   - différencier le temps de travail individuel en faisant travailler les élèves selon leurs besoins et préférences, leur motivation, leur niveau.

ÉTUDE DE CAS 2 – SARAH

Sarah enseigne une langue étrangère et va commencer un nouveau thème avec l'une de ses classes. Elle a classé les activités et les exercices du moyen d'enseignement en trois catégories : « obligatoire », « facultatif », « pour les plus rapides ». Elle a inscrit ces éléments dans un plan de travail sur lequel chaque élève peut indiquer ce qu'elle ou il a fait, à quelle date, son résultat (par

exemple le nombre de points réalisés à un exercice) et un commentaire sur son travail. À chaque leçon, l'élève établit son programme et travaille individuellement.

Questions :

1) De quel(s) type(s) de différenciation s'agit-il ?
2) Quels axes de différenciation pouvez-vous identifier dans cet exemple ?
3) Que pourriez-vous proposer pour optimiser ce dispositif ?

1. Il s'agit d'une différenciation simultanée, puisque tous les élèves ne font pas la même chose au même moment et travaillent à leur rythme en faisant des choix, essentiellement selon leur niveau (mais possiblement aussi leurs besoins).
2. Concernant les axes de différenciation :
   - Axe « structures » : n'apparaît pas dans le descriptif
   - Axe « contenus » : exploité (les élèves ne traitent pas les mêmes objectifs au même moment, elles et ils ne font pas la même chose au même moment, certain·e·s feront plus d'exercices que d'autres)
   - Axe « processus » : moyennement exploité (le rythme d'apprentissage est respecté, puisque l'enseignante accepte que certain·e·s élèves effectuent plus d'exercices que d'autres ; on peut imaginer que le manuel propose des outils variés selon les objectifs traités ; par contre, on ne sait pas si le degré d'étayage est adapté en fonction des besoins)
   - Axe « productions » : pas explicitement exploité (cependant, il est bien possible que, dans sa conception, le moyen d'enseignement ait prévu de faire varier les réalisations et les modes de communication, si bien qu'en « ventilant » tous les exercices du moyen d'enseignement, on aboutisse aussi à une différenciation dans cet axe)
3. La différenciation a été planifiée puisque, pour que le dispositif fonctionne, l'enseignante a dû, avant le cours, évaluer à laquelle des trois catégories identifiées (« obligatoire », « facultatif », « pour les plus rapides ») elle ferait appartenir chaque exercice du moyen d'enseignement. Il serait profitable d'évaluer les acquis et les besoins des élèves en rapport avec les objectifs du thème pour mieux les orienter sur les activités et les exercices à faire en priorité. Ainsi, la répartition des exercices dans les trois catégories ne serait plus identique pour l'ensemble des élèves, mais elle serait établie pour chaque élève sur la base d'une évaluation diagnostique.

ÉTUDE DE CAS 3 – CLAUDE

Claude enseigne sa branche selon un rituel bien établi.

Chacune de ses leçons comprend trois parties : une courte vidéo, une partie transmissive où il rappelle ce qui a été vu à la leçon précédente puis introduit une nouvelle notion, et finalement un moment de travail individuel ou en duo où les élèves avancent dans la série d'exercices d'application des notions présentées.

Questions :

1) Claude différencie-t-il son enseignement ?
2) Si oui, quels axes de différenciation pouvez-vous identifier dans cet exemple ?
3) Quelle est la faiblesse d'une telle approche en termes de différenciation ?

1. Chacun des cours de Claude offre, à première vue, de la variété et on pourrait penser qu'il y a une différenciation successive. Pourtant, entre regarder la vidéo et écouter la théorie de Claude, il n'y a pas vraiment de différence pour l'élève (écouter, regarder, poser des questions, prendre éventuellement des notes). La dernière partie est plus engageante pour l'élève mais reste, apparemment du moins, peu différenciée (l'ensemble des élèves lisent les mêmes consignes et répondent aux mêmes questions par écrit). La différenciation est donc peu développée.
2. Concernant les axes de différenciation :
   - Axe « structures » : peu exploité (les conditions-cadres sont identiques à chaque fois)
   - Axe « contenus » : probablement peu exploité (il semble toujours s'agir du même type d'exercices, proposés à tout le monde)
   - Axe « processus » : faiblement exploité (différents outils sont mobilisés et on peut supposer que Claude adapte, lors de son passage près des élèves durant la partie « exercices », le degré de guidance à leurs besoins)
   - Axe « productions » : pas exploité
3. Il n'y a pas de prise en compte des différences entre élèves. Certain·e·s réussiront (parce que la démarche convient à leur profil d'apprenant·e) mais d'autres ne seront pas placé·e·s dans de bonnes conditions pour réussir leurs apprentissages.

POUR ALLER PLUS LOIN

OUVRAGES ET TEXTES DE RÉFÉRENCE SUR LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Bablon, F., Bertille, M.-N. , Claman, P., Letot, O., Moutard, S. , & Raphael-Manhaval, G. (2019). *Différencier son enseignement au collège et au lycée*. ESF Sciences humaines.

Cnesco (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* Dossier de synthèse. http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/

Leroux, M. , & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.

Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ, 113*. ENS de Lyon. http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf

Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Université de Genève.

AUTRES RÉFÉRENCES CITÉES

Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Labor.

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles.* Chenelière Éducation.

Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support.* Chenelière Éducation.

Chaminade, C., & Teillet, C. (2019). *Bien débuter en collège : Repères et clés pour l'enseignant.* Canopé Éditions.

DEF (2014). *Cahier d'information « Rénovation du cycle 3 »*. Département de l'éducation et de la famille de la République et canton de Neuchâtel, Service de l'enseignement obligatoire.

Meirieu, P. (1992). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée.* ESF éditeur.

Paré, M., & Trépanier, N. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (Éd.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (pp. 263-286). Presses universitaires du Québec.

Chapitre 4

Apprendre à connaître ses élèves

Pascal Carron et David Zappella

Apprendre à connaître ses élèves, c'est souvent accepter de « perdre du temps » avec eux. Perdre dix minutes de cours pour sortir du chemin tracé, c'est souvent en gagner pour la suite.

A.-S., étudiante en formation à l'enseignement secondaire

Si individualiser intégralement son enseignement est de l'ordre du fantasme, ou tout au moins de la belle et généreuse utopie, il nous est possible de rencontrer nos élèves dans leurs différences, dans leurs particularités, tant du point de vue du fonctionnement cognitif – manières d'apprendre, de mémoriser… – que dans leur rapport à l'école, à notre discipline, aux savoirs. Cette condition semble nécessaire, mais pas forcément suffisante, pour entrer dans un enseignement différencié.

Les défis de l'école inclusive sont nombreux – comme évoqué dans le Chapitre 1 – et face à notre volonté de mettre en œuvre un enseignement prenant en compte certaines des différences existant chez les élèves, il semble nécessaire de structurer notre démarche.

Pour diversifier son enseignement, acquérir de nouveaux gestes professionnels est un premier pas significatif qui permettra de mieux toucher, au fil des enseignements, les élèves dans leur diversité. Il s'agit là d'une ébauche :

> pour développer la différenciation, il s'agit de diversifier en fonction des élèves

et aussi de leur proposer des moments de différenciation simultanée (Chapitre 3) où le travail s'organise en fonction de leurs intérêts, préférences, facilités, tout comme des obstacles ou des difficultés rencontrés dans les apprentissages – chaque particularité d'un individu peut être propice au développement d'un dispositif de différenciation, d'où la nécessité d'effectuer des choix (Chapitre 2). Une meilleure connaissance des élèves, construite sur des outils et des méthodes, est une piste d'action essentielle pour orienter les choix et les dispositifs prioritaires. C'est bien une forme de « diagnostic » initial que nécessite la gestion de l'hétérogénéité.

Dans ce chapitre, nous proposons, dans un premier temps, quelques éléments relatifs à l'entrée dans la relation avec les élèves. Ensuite, de manière chronologique au fil de l'année scolaire, quelques pistes pratiques de rencontre entre élèves et enseignant·e seront évoquées, sans pour autant prétendre à l'exhaustivité ou à l'originalité[1]. Les multiples dimensions de leurs différences (Chapitre 2) nécessitent diverses manières de reconnaissance réciproque dont nous proposons ci-après quelques exemples. Apprendre à connaître ses élèves relève d'une démarche personnelle choisie par l'enseignant·e et fondée sur les valeurs définies, en particulier, dans les lois scolaires et le Plan d'études romand (PER). Les visées et objectifs de la posture induite par ce processus sont, ici, esquissés.

[1] Les ouvrages de Jacqueline Caron (2012) et Christian Staquet (2012) sont des sources recommandées. Nous pouvons indiquer également, en lien avec la pratique pédagogique de l'enseignement explicite (Chapitre 10), qu'un ouvrage de Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2017) est consacré à *l'enseignement explicite des comportements*.

Dans son *Projet global de formation* de l'élève, le PER inclut un axe de *Formation générale* intitulé « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » ; l'enseignant·e y trouve des éléments permettant de développer un mode d'éducation des élèves et certaines valeurs qui y sont mentionnées rejoignent pleinement les attentes d'une gestion avisée de l'hétérogénéité.

La « [reconnaissance] de l'altérité » (FG35), par exemple, propose d'*« [identifier] les phénomènes de groupes et leur dynamique »* ou prône l'exercice d'*« une attitude d'ouverture qui tend à exclure les généralisations abusives et toute forme de discrimination »*. La recherche de *« raisons des différences et des ressemblances entre diverses cultures »* est également évoquée. Ce cadre offre un support à la différenciation, mais aussi, simplement, à l'établissement d'un climat de travail reposant sur une meilleure connaissance de l'Autre, des autres et de soi (voir Chapitre 2).

CONSTRUIRE LA RELATION PÉDAGOGIQUE

> « On pourrait rêver d'une relation pédagogique qui prendrait ses distances avec la pédagogie bancaire et le marchandage, pour viser un échange équitable. Pour ce faire, il faudrait accepter l'idée que peu d'êtres humains s'investissent dans le savoir comme on entre dans les ordres, sans réserve, sans ambivalence, sans ruse » (Perrenoud, 2005).

Le démarrage d'une année scolaire est un moment fort. L'enseignant·e et ses élèves partagent un même espace. Elle ou il est ici parce que c'est son métier, les autres parce qu'elles et ils ont en commun une date de naissance assez proche et que les lois scolaires ont décrété de regrouper les élèves sur la base de ce critère. Chacun·e a donc une raison d'être là. Pour autant, tout reste à faire dans la création de la relation pédagogique.

La première semaine et le premier mois d'une année scolaire peuvent être centrés sur la relation pédagogique, sans négliger les savoirs disciplinaires à enseigner. Des formes diverses de socialisation des élèves (travaux en duos, trios, en plus grands groupes), de brefs questionnaires et entretiens individuels et, surtout, un recueil organisé d'observations faites par l'enseignant·e durant les phases de travail, collectives et personnelles, peuvent fonder une connaissance des un·e·s et des autres propice à la réalisation d'un projet d'apprentissage différencié. Il s'agit, sans vouloir personnaliser à tout crin notre enseignement, de bien identifier les obstacles majeurs et les appétences de chacune et de chacun. En cherchant à rencontrer chaque élève, l'enseignant·e peut identifier des forces, des besoins, des difficultés, des obstacles forcément présents et de dif-

férents ordres (Encadré 1), qui sont aussi un apport certain à la dynamique des apprentissages que l'on peut (ou pas encore !) mettre en place dans une classe[2].

Encadré 1

Des obstacles et des élèves

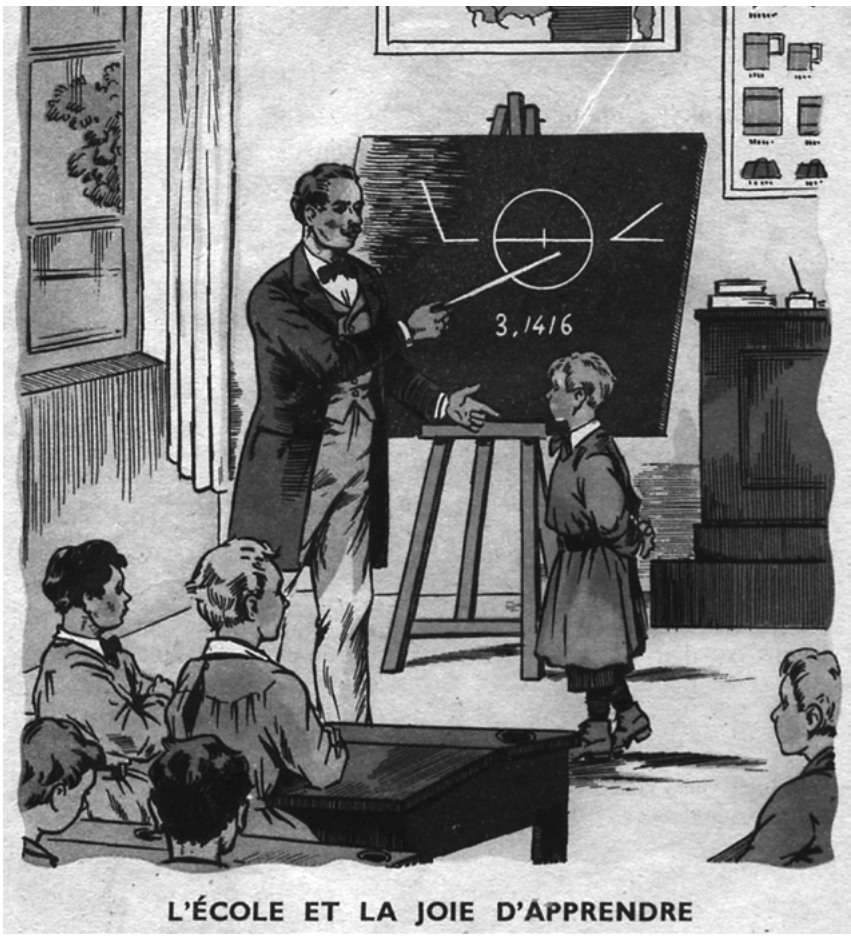
Brousseau (1989), en se basant en particulier sur Bachelard (1938), et Piaget (1972) distingue trois types d'obstacles qui sont à traiter en lien, respectivement, avec les trois sommets du triangle pédagogique (Houssaye, 2000) :

- **Obstacle épistémologique** (en lien direct avec le savoir, au sens large) : le fait que « l'élève arrive en classe avec des connaissances […] déjà constituées » (Bachelard, 1938), des valeurs personnelles et familiales, des manières d'être et de penser, mais aussi d'apprendre et de rencontrer, constitue un obstacle potentiel à l'apprentissage des savoirs, mais aussi des valeurs et des conditions propres à la vie en communauté. On peut ici citer à nouveau Bachelard : « Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit » et l'intention des dispositifs présentés par la suite est bien de construire, ensemble.
- **Obstacles ontogéniques** (en lien direct avec les facultés de l'élève) : même si les différents stades de développement définis par Piaget ont été depuis contestés, l'adolescence reste une période de grande hétérogénéité dans la croissance, l'apparition de la pensée formelle, des capacités d'abstraction et de maîtrise de notions complexes comme l'infini, les valeurs, les relations, etc.
  Il est également des difficultés qui n'appartiennent pas directement à l'élève mais qui relèvent de situations contextuelles (situation familiale, par exemple, ou handicap).
- **Obstacles didactiques** (en lien direct avec l'enseignant·e) : tout savoir scientifique nécessite d'être transposé pour que l'élève puisse se l'approprier. Un parallèle peut être tiré avec des *obstacles que l'on pourrait nommer « didact-éthiques »* : les enjeux de la rencontre, les apports et les risques de la différenciation, la différence essentielle entre équité et égalité… tout cela mérite également d'être transposé clairement pour que les élèves soient parties prenantes de cette relation pédagogique.

[2] Nous pouvons encore mentionner l'excellent ouvrage de Leroux & Paré (2016), en particulier le chapitre 2 « Pour se préparer… » qui propose de nombreux dispositifs pour « évaluer les différences », les « consigner » et ainsi « définir les besoins et objectifs prioritaires de la classe ».

Dans la construction de la relation (pédagogique), impossible de passer sous silence l'importance du tout premier cours de l'année scolaire, en tant qu'enseignant·e d'une discipline. Le premier échange de regards, la première appréhension de l'espace-classe et du système non encore constitué, le premier engagement dans le savoir recèlent de nombreux enjeux et nécessitent anticipation, préparation et authenticité de la part de l'enseignant·e. Il serait contre-productif d'adopter une attitude démagogique ou d'animer un premier cours allant à l'encontre de ses valeurs propres ou/et de son mode de travail habituel. Inutile de « vendre du rêve » à nos élèves ou, a contrario, de les terroriser ; mieux vaut, selon nous, offrir un premier cours à l'image de ce que sera l'année scolaire à vivre ensemble.

Figure 1 : Quelle relation pédagogique allons-nous construire ?
(image extraite de Reynaud, 2007)



PISTES PRATIQUES

Trois opérations :
Voir, opération de l'œil.
Observer, opération de l'esprit.
Contempler, opération de l'âme.
Quiconque arrive à cette troisième opération entre dans le domaine de l'art.
Émile Bernard (1868-1941), *Connaissance de l'art*

Regroupées de manière chronologique (des premiers cours de l'année scolaire vers la fin de celle-ci), les pistes ci-dessous ont été expérimentées et choisies par le collectif d'auteur·e·s de cet ouvrage. Elles sont des occasions d'apprendre à se connaître et d'apprendre à connaître ses élèves[3], de construire le système-classe et la relation pédagogique. Les informations recueillies permettent, évidemment, de réfléchir à la manière dont on va tenir compte et gérer la différence (Chapitre 2) et de privilégier un ou des axes prioritaires de différenciation (cf. Tableau 1 du Chapitre 3).

Il est une piste que nous ne détaillons pas, mais qui est assurément première et essentielle : l'observation. Même s'il s'agit d'une évidence, l'écoute et le regard vigilants durant chaque activité sont la première source d'information pour l'enseignant·e. La posture physique de l'élève, son langage, ses manières de travailler, de s'intégrer ou non dans les groupes, l'entrée et la sortie de la classe, ses relations, etc., tout est source pour l'œil et l'oreille. Des entretiens, même très brefs, avec l'élève, ses parents, ses pairs, voire avec d'autres enseignant·e·s vont permettre de confronter notre perspective sur elle ou lui, de la contredire et de l'enrichir. L'observation peut conduire à des prises de notes, tableaux informatisés, relevés de traces qui nous permettront peut-être, comme l'évoque Émile Bernard, d'atteindre cette « opération de l'âme » qu'est la contemplation d'une classe en communauté d'apprentissage.

AU DÉBUT DE L'ANNÉE SCOLAIRE

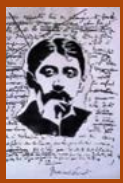
Le(s) premier(s) cours de l'année scolaire, la première semaine, peuvent être l'occasion de mettre en œuvre différentes activités destinées à la rencontre réciproque. Apprendre à se connaître les un·e·s les autres nécessite d'oser aborder des fonctionnements, des traits de caractère, des qualités et des défauts

[3] Aux degrés secondaires, le défi est d'autant plus grand du fait du nombre d'élèves rencontrés et du moindre temps partagé avec elles et eux. Cela ne signifie pas qu'il est impossible d'entrer dans une meilleure connaissance de chacune et chacun, en commençant par… le prénom !

personnels, et l'authenticité[4] devrait être de mise chez l'ensemble des participant·e·s, enseignant·e compris, en vue d'assurer le succès des dispositifs mis en œuvre. Il semble également propice de conserver constamment un lien avec la discipline d'enseignement et les apprentissages prévus pour les élèves : la rencontre n'est pas uniquement de personnes entre elles, mais également d'élèves avec le savoir à apprendre. Les quatre activités brièvement esquissées ci-dessous sont différentes variantes d'une même intention : apprendre à se connaître.

[4] Rogers (2013) parle de congruence, qui représente cette forme d'authenticité que nous évoquons, qui permet de se mettre correctement en contact avec l'autre, en acceptant la complexité de nos sentiments, pensées et attitudes, en enjoignant à chacun·e de communiquer ce qu'elle ou il éprouve, au moment adéquat.

A. Questionnaire de Proust adapté



1. Mon trait de personnalité le plus révélateur.
2. Ce que j'apprécie le plus chez mes amis.
3. Mon principal point fort.
4. Mon principal point faible.
5. Mon occupation préférée.
6. Pour moi, faire de la XXX[1], c'est…
7. Si je n'étais pas moi-même, qui aurais-je aimé être ?
8. Où aimerais-je vivre ?
9. Le thème que je préfère en XXX.
10. Le mot/concept que je préfère en XXX.
11. Le mot que je préfère.
12. Le mot que je déteste le plus en XXX.
13. Un·e XXXien·ne préféré·e.
14. Mes profs héroïnes ou héros en XXX (sans nommer une personne, décrire comment elle enseigne cette discipline).
15. Mes héroïnes préférées dans la vie.
16. Ce que je déteste par-dessus tout en XXX et à l'école.
17. Les erreurs que je fais le plus souvent en XXX.
18. Le don de la nature que je voudrais avoir.
19. Ma devise pour la discipline XXX.
20. Mon état d'esprit actuel.

On peut réduire le nombre de questions en choisissant les plus pertinentes pour la discipline d'enseignement concernée. Le document distribué peut également comporter une photo de l'élève et/ou un espace où il peut esquisser sa représentation de sa personne (dessin, photo, symbole, totem…).

[1] désignant la discipline scolaire : géographie, histoire, français, etc.

B. Speed-dating ou World café

Proposer un speed-dating (deux cercles concentriques d'élèves se faisant face) ou un World café (trios ou quatuors debout échangeant quelques minutes ensemble).

C. Bataille de boules de papier

Les élèves et l'enseignant·e écrivent au recto d'une feuille de papier recyclée de XXX (tests de l'année précédente, p. ex.) trois brèves phrases originales, un peu mystérieuses, pour parler d'eux-mêmes.

Ensuite, les élèves froissent la première feuille pour former une boule et se livrent à une bataille de boules de papier pendant une minute.

Puis chacun·e ramasse la boule la plus proche, lit les phrases et fait une hypothèse sur la personne dont il s'agit.

D. La feuille blanche

L'enseignant·e invite les élèves à prendre une feuille blanche dans le sens de la largeur et leur demande oralement de compléter un à un les éléments indiqués ci-dessous, dans l'ordre des numéros. Le document est anonyme.

L'enseignant·e commence par le 1. en donnant la consigne suivante : « Au centre de la page, vous notez, s'il vous plaît, les premiers mots qui vous viennent à l'esprit si on vous dit XXX. Sans réfléchir, et sans aucune censure ». Puis l'on continue (en consigne orale uniquement) dans les différentes invitations à l'écriture.

À la fin de l'activité, la colonne de gauche illustre le rapport positif qu'entretient l'élève avec son passé dans la discipline scolaire, la colonne centrale une part de ses représentations actuelles et la colonne de droite les attentes face aux périodes à venir dans cette discipline.

4. Meilleur souvenir en XXX	3. Le travail des « XXX-ien·ne·s » c'est de…	7. Mes attentes face à la ou au prof de XXX
5. Ce que j'ai bien aimé en XXX	1. Premiers mots qui me viennent à l'esprit pour cette nouvelle année en XXX	8. Mes attentes face à la classe durant les cours de XXX
6. Un élément que je serais capable d'expliquer en XXX	2. Pour moi, faire de la XXX, c'est :	9. Mes attentes et motivations en XXX

DURANT LES PREMIERS MOIS DE L'ANNÉE SCOLAIRE

Les *Capacités transversales* du PER invitent les enseignant·e·s, entre autres, à soutenir les élèves dans leurs connaissances des stratégies d'apprentissage et leur « capacité à développer des stratégies renvoie à la capacité d'analyser, de gérer et d'améliorer ses démarches d'apprentissage ainsi que des projets en se donnant des méthodes de travail efficaces ». Parler avec chacune et chacun de stratégies d'apprentissage est un autre bon moyen pour l'enseignant·e d'apprendre à connaître ses élèves : dans quelles conditions travaillent-elles et ils (bien) ? Savent-elles et ils planifier leurs apprentissages ? Qui, parmi les élèves, dispose de suffisamment de stratégies différentes d'apprentissage pour les utiliser de manière… stratégique (choisir en fonction d'un contexte donné) ? On peut identifier, à partir d'activités organisées autour de l'énonciation de stratégies d'apprentissage, des obstacles ontogéniques (Encadré 1) et proposer d'autres manières d'apprendre.

Encadré 2

Des évaluations formatives et formatrices

L'évaluation formative est une évaluation qui a pour fonction d'améliorer l'apprentissage en cours en détectant les difficultés de l'apprenant·e afin de lui venir en aide (remédiation), en modifiant la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés.

L'évaluation formatrice (Nunziati, 1990) est de l'auto-évaluation formative, qui implique les apprenant·e·s dans le processus d'évaluation formative, en les amenant à s'approprier les critères d'évaluation, et en les responsabilisant face aux processus de gestion des erreurs.

Les travaux de l'Université d'Aix-Marseille ont montré que les performances des apprenant·e·s augmentent de façon significative lorsque ces dernières et ces derniers se sont approprié les critères d'évaluation. L'évaluation formatrice s'inscrit dans une approche constructiviste de l'apprentissage. Elle s'apparente à un processus d'accompagnement qui rend lisibles les variables en jeu dans l'apprentissage (voir aussi chapitre Enseignement explicite).

Les dispositifs ci-après peuvent être vécus en classe durant les premières semaines de l'année scolaire, puis faire l'objet de rappels et d'évaluations formatives, voire formatrices (Encadré 2). Ces dernières livrent également de précieux renseignements dont l'enseignant·e peut tenir compte lors de la mise en œuvre des prochaines séquences d'apprentissage (comment former les groupes de travail ? qui se décourage rapidement ? qui n'est actuellement pas en confiance dans ma discipline d'enseignement ? etc.).

Un dénominateur commun aux activités proposées ci-après est d'être des portes d'entrée pour parler avec les élèves de la métacognition et de la gestion des émotions

dont la littérature nous indique qu'elles jouent un rôle certain dans la réussite scolaire (voir, par exemple, Lafortune & St-Pierre, 1994). Leroux et Paré (2016) proposent dans leur ouvrage (fiche 2.3b, p. 54) un questionnaire sur la motivation directement utilisable.

A : Qu'as-tu appris ?

En fin de leçon ou de semaine, l'enseignant·e demande aux élèves de prendre une petite feuille et de répondre à une ou plusieurs des questions suivantes :

- Qu'as-tu appris ?
- Que vas-tu retenir de ce cours ?
- Comment vas-tu faire pour retenir les éléments essentiels de ce cours ?
- Quels sont les objectifs d'apprentissage de ce cours ?
- Imagine une question-test pour vérifier les éléments de savoir de ce cours.
- etc.

B : Qu'apprends-tu… et comment ?

- Qu'apprends-tu le mieux durant le cours avec l'enseignant·e ?
- Qu'apprends-tu le mieux seul·e ?
- Qu'apprends-tu le mieux avec tes ami·e·s ? Quels sont tes besoins pour travailler efficacement en groupe ?
- Comment mémorises-tu les définitions, les mots de vocabulaire… ?
- etc.

DURANT LE RESTE DE L'ANNÉE SCOLAIRE

L'évaluation du fonctionnement du groupe-classe peut être réalisée de manière ludique ou de manière plus formelle avec des questionnaires en ligne, anonymes et confidentiels. Au besoin, l'enseignant·e présente uniquement des synthèses dans lesquelles les remarques et les propositions des élèves sont réunies sans pour autant qu'on puisse les identifier. Outre la mise en évidence des aspects relationnels et offrant un cadre d'apprentissage sûr, ces dispositifs peuvent permettre aux élèves de mieux se connaître. L'enseignant·e peut également profiter de ces activités pour illustrer son implication personnelle dans le système-classe.

A. Les points communs

Montrer l'expérimentation sociale menée par la chaîne nationale danoise TV2.
https://www.youtube.com/watch?v=jD8tjhVO1Tc

En groupes de quatre, les élèves tentent de reformuler le contenu du message.

Puis elles et ils rédigent des affirmations qui devraient tenter de regrouper toute la classe.

Tester les affirmations comme sur la vidéo.

Puis elles et ils rédigent des affirmations qui divisent la classe en groupes.

Cette activité peut aussi être utilisée en début d'année, pour permettre à chacun·e d'apprendre à se connaître.

B. Les influences en classe

Montrer une expérience en caméra cachée sur les effets du conformisme dans les groupes.
https://www.youtube.com/watch?v=kikIt9OiH-Y

En groupes, les élèves échangent sur leurs expériences dans leur classe passée ou actuelle : quels sont les comportements qu'elles et ils ont « adoptés » face au groupe ? Quels sont les comportements qu'elles et ils ont refusé d'adopter ?

C. Le sociogramme

Les élèves sont d'abord prévenu·e·s que leurs réponses seront consultées uniquement par l'enseignant·e.

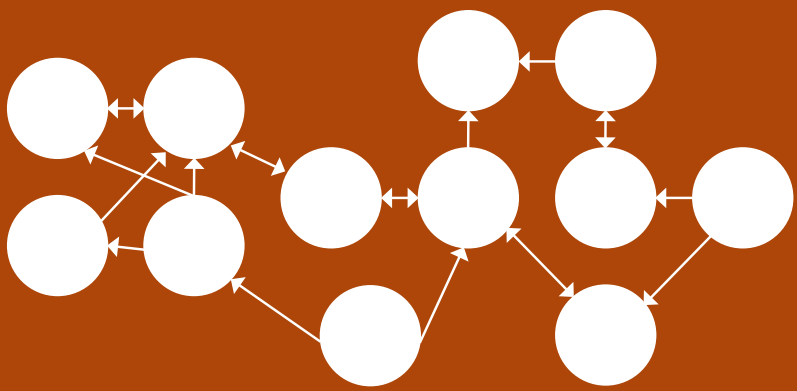
Chaque élève remplit un questionnaire composé de ces deux questions au moins :

1. Nomme deux élèves avec qui tu travailles bien et/ou avec qui tu travaillerais volontiers.
2. Nomme un·e élève avec qui il t'est difficile de travailler pour le moment.

On peut aussi y ajouter, à répondre de manière facultative :

3. Par quelle personne (une seule) penses-tu avoir été choisi·e ?
4. Par quelle personne (une seule) penses-tu ne pas avoir été choisi·e ?
5. Avec quelle(s) personne(s) ne peux-tu pas encore savoir si tu travaillerais bien/volontiers avec elle(s) ?

Les réponses des élèves sont ensuite représentées graphiquement : chaque élève est symbolisé·e par un cercle, et les liaisons entre elles et eux sont figurées par des flèches, d'une couleur lorsqu'elles sont positives (« je travaille bien avec… ») d'une autre couleur lorsqu'elles sont négatives (« il m'est difficile de travailler avec… ») et d'autres couleurs encore lorsqu'elles sont réciproques (intérêt/désintérêt mutuel à travailler ensemble).



ANALYSES ET EXPLOITATION DES OBSERVATIONS

Ces différents dispositifs et les constantes observations effectuées en classe, mais aussi durant les pauses, les moments hors classe, nécessitent d'être sélectionnés, partagés et peuvent offrir de nombreuses pistes de gestion de l'hétérogénéité.

Si nous reprenons les principales différences mises en évidence dans le Chapitre 2, nous pouvons proposer le Tableau 1, inspiré de Leroux et Paré (2016, p. 43), pour exemplifier le processus de prise en compte des observations effectuées. Il est à noter que ces « exemples d'objectifs » sont issus de notre pratique enseignante et qu'ils ne sauraient être exhaustifs, ni fonctionner à coup sûr avec l'ensemble des élèves dans chaque classe.

Tableau 1 : Prise en compte des observations.

Exemples d'observations	Différences majeures potentielles	Exemples d'objectifs pour l'enseignant·e
Certain·e·s élèves manifestent leur désapprobation face à de nouvelles activités ou en entrant dans de nouveaux chapitres. D'autres réalisent les tâches, mais sans tisser de liens avec d'autres activités effectuées. D'autres encore, ou les mêmes, effectuent les tâches en prenant tout leur temps mais y parviennent sans aide. Et l'un·e ou l'autre, souvent nombreuses et nombreux finalement, posent la question « À quoi ça sert, M'sieu, M'me ? »	Différences de motivation. Différences dans le sens donné aux apprentissages, voire à l'école.	Prendre en compte les intérêts des élèves ou/et l'actualité. Motiver les apprentissages abordés au travers de l'épistémologie, l'histoire des sciences, l'utilité au quotidien, etc. en produisant de brefs moments *d'enseignement magistral*. Construire avec les élèves une conception de l'intelligence correspondant à la réalité (développement toujours possible et non intelligence figée définitivement). Mettre en place, systématiquement, un test diagnostique avant chaque nouvelle connaissance essentielle. Le dispositif de *La feuille blanche* permet en début d'année de fonder les bases de la discipline de manière plus individuelle et peut modifier le rapport au savoir des élèves. La fiche 2.3 de Leroux et Paré (2016), citée relative à la motivation et présentée précédemment, interroge directement les élèves sur leur motivation.

Exemples d'observations	Différences majeures potentielles	Exemples d'objectifs pour l'enseignant·e
Quelques élèves s'approprient aisément les consignes et terminent en un temps record leurs tâches, d'autres font le travail dans le temps imparti et d'autres sont astreint·e·s régulièrement à terminer le travail à domicile. Les plus rapides et les plus lent·e·s peuvent parfois finir par être des sources de dérangement pour leurs camarades de classe.	Différences de rythmes (pouvant être liées à des différences de prérequis, ou de motivation ou de maîtrise de la langue, ou…).	Accepter que tous les élèves ne travaillent pas en même temps sur la même tâche – en proposant des autocorrigés, de la classe inversée, par exemple. Travailler en classe en prenant en compte le rythme des élèves (par *ateliers*, grâce à un *plan de travail*, etc.). Accompagner de manière plus soutenue les élèves en difficulté et offrir du temps aux plus avancé·e·s (activité de développement transversal ou temps libre pour d'autres disciplines).
Des élèves s'imposent très vite comme des leaders, en particulier durant les pauses ; d'autres ne s'expriment pratiquement jamais, et des moqueries se font parfois entendre quand les un·e·s et les autres sont interpellé·e·s ou interrogé·e·s par l'enseignant·e.	Différences de comportements. Différences dans l'intro/extraversion. Différences dans la conception des relations.	Utiliser le *travail coopératif* ou par projets pour gérer les relations en groupes plus restreints. Mettre en œuvre un sociogramme, un speed-dating ou une bataille de boules de papier permettant de mieux se connaître et de développer des valeurs communes.

De cette manière, chaque dispositif précédemment présenté peut contribuer à une meilleure connaissance des élèves, de leurs besoins et de leurs envies, ainsi qu'à la mise en œuvre réfléchie des diverses pratiques présentées dans cet ouvrage.

EN GUISE DE CONCLUSION PARTIELLE

Les pistes pratiques et les outils présentés brièvement ci-dessus s'inscrivent dans une temporalité de la relation scolaire par laquelle, nécessairement, le premier mois, la première semaine, voire le premier cours ont toute leur importance.

On peut ici tisser un lien avec l'évaluation diagnostique ou, mieux, *anticipative*, dans le sens où l'on ne va pas d'emblée prendre le risque d'« enfermer » les élèves dans une forme de diagnostic médico-social[5]. Dans ces premiers temps au contact d'une nouvelle classe, on cherche plutôt à dévoiler et faire vivre aux élèves notre posture enseignante, et à déduire de l'ensemble des observations recueillies les dispositifs les mieux adaptés à l'hétérogénéité de la classe. L'entrée dans la relation avec les élèves et l'invitation à l'établissement d'un climat de travail commun et co-construit demandent des prises d'informations, nombreuses, variées et complémentaires, qui permettent de planifier des pratiques pédagogiques adaptées aux élèves concerné·e·s.

Le premier cours de l'année scolaire, en particulier, est un moment clé, champ de tous les possibles pour l'enseignant·e qui, en prenant en compte le temps limité imposé, devra faire des choix : axer sur le didactique (présentation du programme, des objectifs, du matériel, etc.) ou sur le pédagogique (faire connaissance, apprendre les prénoms, se présenter mutuellement, etc.). Ce moment peut offrir aussi l'occasion d'un premier partage des valeurs soutenant l'enseignement (*collaboration, plaisir et liberté pour apprendre*, par exemple). Peu importe finalement le contenu de ce premier cours dans la mesure où il entre en résonance, en congruence avec les intentions et les pratiques pédagogiques qui seront mises en œuvre.

Ainsi que l'évoque Reynaud (2007, p. 7), « il […] semble non seulement souhaitable, mais nécessaire de s'affranchir de toute tentative de manipulation dans les dispositifs pédagogiques » et, dans cette perspective, les propositions d'activités et dispositifs succinctement dévoilés ci-dessus offrent des pistes d'action qu'il s'agit d'adapter à sa manière d'envisager et de vivre la relation pédagogique en une forme de différenciation qui rejoint ce qu'évoque Prud'homme (2007) :

- Ce n'est pas un enseignement individualisé.
- Ce n'est pas un fardeau qui s'ajoute à la tâche des enseignant·e·s.
- Ce n'est pas non plus une méthode d'enseignement pour briser la monotonie ou une stratégie pour varier ses techniques.

[5] L'école inclusive repose déjà, en bien ou en mal, sur nombre de rapports et bilans individuels qui imposent des modifications ou des adaptations importantes à l'espace – et au groupe-classe (voir Chapitre 1).

RÉFÉRENCES CITÉES

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Vrin.

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.

Brousseau, G. (1989). Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques. In N. Bednarz, N. & Garnier, C. *Construction des savoirs Obstacles et Conflits,* pp. 41-63. Les Éditions Agence d'Arc.

Caron, J. (2012). *Quand revient septembre* (vol. I et II). Chenelière Éducation.

Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.

Lafortune, L., & Saint-Pierre, L. (1994). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité.* Les Éditions Logiques.

Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques, 280, 47-64.*

Perrenoud, Ph. (2005). « Le métier des élèves leur appartient ». *Éducateur, n° 4*, 1er avril, 26-30.

Piaget J. (1972), *Problèmes de psychologie génétique,* Denoël-Gonthier.

Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : Analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. [Thèse non publiée. Université du Québec en Outaouais, Gatineau].

Reynaud, C. (2007). Trois types d'autorité pour trois modes de relation pédagogique. *Tréma* [Online], 27 | 2007. DOI : https://doi.org/10.4000/trema.516

Rogers, C.R. (2013). *L'approche centrée sur la personne*. Ambre.

Staquet, C. (2012). *Accueillir les élèves : activités pour une année réussie et positive*. Chronique sociale.

Chapitre 5

Enseignement magistral

Pascal Carron

Et moi qui pensais que le cours *ex cathedra*, enfin, l'enseignement transmissif ou magistral était à bannir, parce qu'il ne permettait pas de différencier son enseignement !

M., étudiant en formation à l'enseignement secondaire

L'exposé magistral est une présentation orale d'informations soutenue, généralement, par un support visuel. La participation des élèves n'y est pas attendue, ni proposée. Ce mode d'enseignement, souvent pratiqué, est collectif et synchrone, mais il peut cependant offrir de nombreuses pistes de différenciation.

ENTRÉE DANS LA PRATIQUE

Une petite classe dans une école privée fribourgeoise, il y a une trentaine d'années : jeune enseignant, je débute mon cours de mathématiques par les propriétés des quatre opérations (+, –, x, :), sujet technique et théorique s'il en est. Frais émoulu de mes études universitaires, j'enseigne comme on m'a enseigné durant ma scolarité, à une classe de sept élèves d'origines, de parcours et de motivations fort divers.

Tableau noir, un peu de rétroprojecteur, prise de notes laborieuse de mes élèves – en fait une recopie de mes lignes blanches, à l'encre bleue sur leur feuille lignée. J'utilise une généralisation des différentes propriétés mobilisant le calcul littéral, alors que ces vaillant·e·s élèves n'en avaient jamais connu précédemment.

Un discours bien construit, des concepts clairs, un usage soigné de la craie, des couleurs et, pourtant, ces élèves de 9e ne parvenaient pas à entrer dans la thématique, n'y comprenaient… rien ! Je crains alors le pire pour les générations à venir et, surtout, un peu plus tard, pour ma carrière d'enseignant.

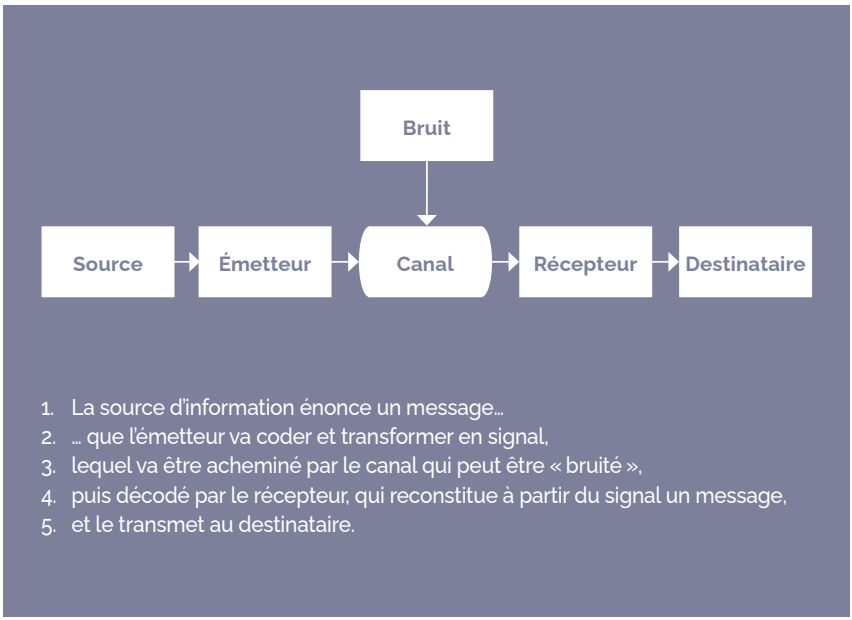
Une classe plus nombreuse d'élèves plus âgé·e·s d'école de culture générale, quelques années plus tard : enseignant de géographie bien en place, je pratique l'enseignement magistral avec force effets de manche, voix assurée, gestuelle adaptée.

Dernière heure du jeudi, élèves fatigués mais soumis, prenant des notes avec assiduité à défaut de motivation. Je décide de tenter une petite expérience et, durant trois minutes, je parle, je discours en apparente cohérence. Le vocabulaire est géographique, la posture est magistrale et scientifique, le développement du bla-bla est convaincant, mais… il ne signifie rien, il n'a aucun sens. J'ai, durant ce petit moment, aligné des concepts et des vocables géographiques, mais en total désordre, mêlant géologie, climatologie, géomorphologie, géographie culturelle, apports sociologiques en une envolée lyrico-géographique dénuée de sens.

Je m'arrête, leurs visages se lèvent vers moi, en attente de la suite. Ces élèves n'avaient rien remarqué, elles et ils se contentaient de noter, de regarder le diaporama qui n'avait pas de lien avec mon discours, sans s'étonner…

L'adjectif « magistral » peut faire référence à une action réalisée de « main de maître » et être ainsi remarquable et exemplaire. Lorsqu'il s'agit *d'enseignement magistral*, la posture adoptée relève d'un acte par lequel l'enseignant·e

met en scène un discours où elle/il expose un savoir qu'elle/il maîtrise, ou en tout cas est censé·e maîtriser, et qui est supposé être appris par les élèves par transmission directe. Il s'agit du schéma de la communication de Shannon et Weawer (1949/1963) :

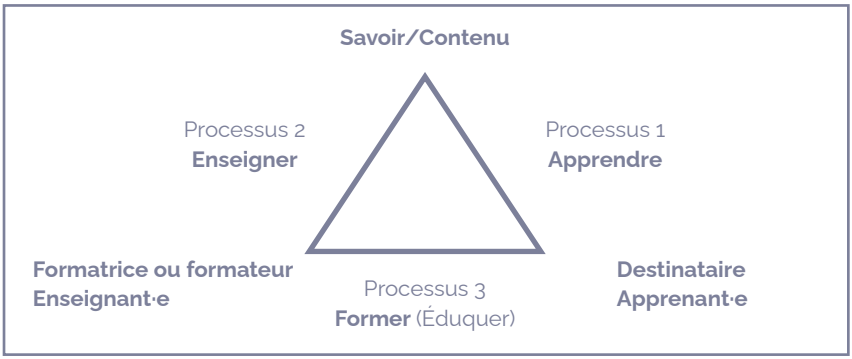


Cette forme d'enseignement est qualifiée aussi de « traditionnelle », voire « naturelle » : en effet, n'est-ce pas par le discours direct, par l'explication orale que l'on transmet le plus souvent un savoir, une procédure, un conseil ? Qu'il s'agisse du mode d'emploi d'un outil domestique ou d'une règle de grammaire, d'un théorème mathématique ou d'un récit historique, l'oralité soutenue par le langage non verbal et paraverbal permet d'aller droit au but et de transmettre l'essentiel de manière rapide et économique, car elle peut s'adresser à un large public – d'où son utilisation, en particulier, dans les vastes auditoires universitaires.

L'enseignement secondaire supérieur et tertiaire, en particulier, est le lieu privilégié de cette pratique pédagogique, mais on peut l'observer à tout niveau. Critiquée, voire décriée, depuis de nombreuses années, elle reste cependant fort utilisée et n'est pas à abandonner, car elle a fait ses preuves et reste une pratique à la fois efficace et confortable pour l'enseignant·e, dans le sens où ce dernier possède une maîtrise complète sur le déroulement du moment d'enseignement.

Soutenu par un support visuel, ou non, l'enseignement magistral peut s'apparenter à une forme de conférence. La posture de l'élève est clairement définie : il s'agit, « simplement », d'être attentive ou attentif, d'écouter et de prendre des notes, en vue de mémoriser les contenus de savoir présentés.

Dans le triangle pédagogique de Houssaye (2000), on se situe sur le côté *enseigner*, axe privilégiant le rapport de l'enseignant·e au savoir et mettant l'élève au second plan, lui imposant de jouer le rôle mineur, de non-sujet dans la relation, c'est-à-dire de celle ou celui qui retranscrit et « absorbe » pendant que l'enseignant·e occupe l'espace et le temps.



La place de cette pratique pédagogique dans un tel ouvrage peut étonner ; cependant, il semble important de ne pas l'éliminer, du fait qu'elle est justement encore très utilisée, pour de bonnes ou de mauvaises raisons. L'approche ici proposée est de rappeler quelques caractéristiques qui peuvent être des atouts de cette approche, tout en prônant une pratique différenciée de cette dernière.

CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT MAGISTRAL

PRINCIPE GÉNÉRAL

Il s'agit d'une des formes de l'enseignement dit « transmissif » qui se situe, comme évoqué précédemment, sur l'axe *enseigner*. D'autres formes d'enseignement transmissif existent, comme la maïeutique scolaire (méthode « questions-réponses ») ou simplement en donnant un texte à lire aux élèves.

Nous nous centrons ici sur ces moments où l'enseignant·e possède seul le rôle du « magister », du maître qui détient la parole en proposant un discours sur le savoir à enseigner (Encadré 1).

Encadré 1

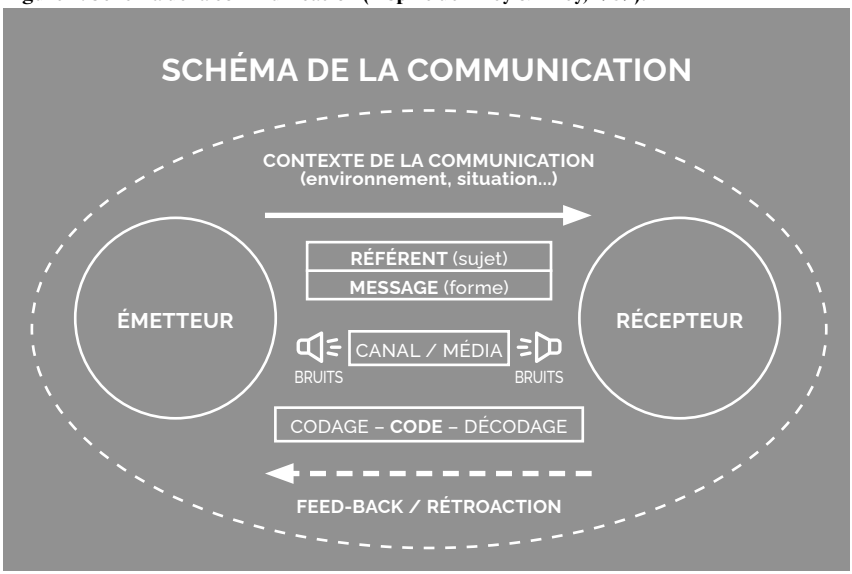
De quoi parle-t-on ?

L'enseignement magistral, ou transmissif, peut être défini comme « relation linéaire et directe entre un émetteur, détenteur du savoir, et un récepteur qui mémorise successivement les messages. Devant un grand groupe, l'enseignant·e suit la structure de l'exposé et est seul à s'exprimer ; toutefois, devant un petit groupe, l'exposé [peut devenir] moins formel ». (Peretti, (2006), cité dans Enseignement magistral, s.d.)

L'enseignement magistral connaît différentes formes dérivées comme le mode « questions – réponses » (maïeutique scolaire), la transmission par le truchement de textes ou autres supports. On parlera de « magistral » lorsque seul l'enseignant·e produit un discours oral.

L'enseignement magistral relève donc directement du schéma de la communication[1] (Figure 1) et soulève d'emblée de nombreux points de tension que nous allons successivement détailler.

Figure 1 : Schéma de la communication (inspiré de Riley & Riley, 1959).



[1] Pour d'autres modèles et schémas sur la communication, voir, par exemple : https://www.cairn.info/anthropologie-des-pratiques-langagieres--9782200287788-page-43.htm

Du côté de l'émetteur : l'enseignant·e

- **L'enseignant·e** porte toute la responsabilité de l'enseignement et cette pratique pédagogique est centrée sur elle ou lui : la transposition didactique joue ici un rôle essentiel, dans le sens où les choix de l'enseignant·e visant à transmettre un savoir savant adapté, transposé au niveau de ses élèves, sont primordiaux : le *message* doit ainsi être pertinent, compréhensible et structuré de manière logique. De plus, la mise en scène du message, sa forme, la voix, le langage non verbal, la gestuelle, la diction… jouent également un rôle en vue de motiver l'élève et de conserver son attention.

- **Le référent** – savoir transmis par le discours – recouvre, généralement, des notions théoriques, ou des récits factuels, difficilement transmissibles par d'autres moyens. Il peut permettre aux élèves d'entrer, par exemple, dans un nouveau contenu de savoir, un nouveau concept.

  L'enseignement magistral est particulièrement adapté à ce type de savoir déclaratif et peut être efficace : on peut atteindre un grand nombre d'élèves en même temps et, en un temps bref, présenter les éléments théoriques ou factuels essentiels. Du point de vue de l'enseignant·e, cette transmission se révèle plus confortable, même s'il n'y a aucune certitude que l'élève va apprendre, par la seule magie de l'écoute.

  Certains contenus du savoir à enseigner s'y prêtent bien mieux que d'autres – il semble peu efficace d'enseigner uniquement par discours des procédures complexes, des savoir-faire ou des compétences : jouer au basket-ball, décrire sans la réaliser une recette de cuisine en Économie familiale, résoudre un problème. A contrario, des récits historiques, des contenus offrant des éléments d'épistémologie ou de savoir savant déclaratif se prêtent bien à cette approche.

- **Le code**, c'est-à-dire l'ensemble des éléments du discours qui permettent de transmettre le savoir, nécessite une grande attention : le vocabulaire utilisé, les schémas proposés, les images ou les exemples, doivent pouvoir être aisément décodés par le récepteur. Ici réside souvent une difficulté lorsque, au milieu du discours par exemple, un·e élève interrompt l'enseignant·e parce qu'elle ou il ne maîtrise pas le lexique nécessaire ou ne se souvient plus d'une procédure expliquée dans le cadre d'une autre séquence.

- **Le contexte** général de l'enseignement magistral dépend en partie du canal mobilisé : qu'il soit direct et synchrone – cours magistral donné en classe ou en visioconférence – ou asynchrone – enregistrement d'un moment d'enseignement magistral mis à disposition des élèves –, il est bien entendu essentiel de s'assurer de la qualité sonore et visuelle des supports.

Du côté du récepteur : l'élève

Cette pratique pédagogique relève d'une forme scolaire que les élèves sont censé·e·s maîtriser : « l'enseignant·e parle, je suis attentive ou attentif, j'écoute, je regarde le support visuel, je prends des notes » et… « je mémoriserai, voire je comprendrai plus tard ».

Même si l'on qualifie souvent l'enseignement magistral de « passif » pour les apprenant·e·s, leur activité cognitive est pourtant fort élevée, dès qu'il y a acception de ce rôle d'auditeurs-scripteurs. Il s'agit simultanément de : écouter un discours, observer un support visuel et prendre des notes, tout cela sans se laisser déranger par des éléments de contexte (nommés « **bruits** ») pouvant brouiller le message. Ces bruits peuvent aussi bien être des éléments externes liés à la situation – brouhaha dans la classe, bruit de fond, mauvaise diction de l'enseignant·e – que des éléments internes à l'élève – si l'enseigné·e et l'enseignant·e ne possèdent pas les mêmes références, représentations mentales, intérêts, la pratique magistrale prend le risque d'être peu efficace. Le discours peut permettre à l'élève de modifier ses représentations ; une bonne appropriation des apports nouveaux peut suffire à provoquer chez l'élève suffisamment de remises en cause pour que les savoirs nouveaux prennent place dans son bagage intellectuel.

Plutôt que passive, on peut qualifier la posture de l'élève de « captive » : dans cette pratique pédagogique, l'élève ne dispose d'aucune autonomie ; elle ou il est entièrement dépendant·e du discours de l'enseignant·e, de son contenu, de son rythme, de sa structure.

DÉROULEMENT CLASSIQUE, PAS FORCÉMENT LE PLUS COURANT

1. L'enseignant·e annonce la thématique et le plan de l'exposé.
2. Elle ou il discourt, avec ou sans support visuel.
3. Les élèves prennent des notes, à l'aide ou non d'un support préparé et distribué, ou non, par l'enseignant·e (par exemple, copie de diapositives, mind map, etc.). Les élèves peuvent se contenter de recopier ce qui est

écrit au tableau ou à l'écran si l'ensemble du discours de l'enseignant·e s'y trouve.

4. L'enseignant·e demande s'il y a des questions.

Cette manière de faire peut convenir pour des élèves ayant pleinement acquis leur métier traditionnel d'élève et possédant les mêmes conceptions et vocabulaire de la thématique et du discours.

En caricaturant l'ensemble du déroulement depuis la conception du cours jusqu'à l'apprentissage de l'élève, on peut relever une perte successive d'informations que la Figure 2 ci-dessous illustre par ces rectangles aux surfaces diminuant à chacune des étapes[2] :

Figure 2 : Pertes successives d'informations du savoir savant au savoir appris.

[2] Inspiré, entre autres, de Laure (2004).

Tout ce qui est indiqué en italique dépend directement de l'élève : son attention, sa motivation, sa capacité à prendre des notes. L'enseignant·e ne maîtrise pas cette part essentielle de l'apprentissage – comme dans toute pratique pédagogique, nous enseignons, oui, mais seul·e l'élève peut apprendre. Ces diminutions successives peuvent être réduites grâce au travail préparatoire de l'enseignant·e et une centration sur les objectifs d'apprentissage visés.

POINTS DE TENSION

La pratique de l'enseignement magistral interroge les postures respectives de l'enseignant·e (« magister », omniscient, omnipotent et omniprésent) et des élèves (captif·ive·s et dépendant·e·s). Si leur activité reste peu visible extérieurement, leur attention et la mobilisation de différents canaux de réception postulent une activité cognitive importante et potentiellement fatigante.

Les choix de l'enseignant·e peuvent imposer à l'élève d'être en modes multiples : visuel en observant les supports du discours, auditif en écoutant le discours, kinesthésique en prenant des notes, analytique pour tisser des liens entre tout cela en vue d'entrer dans une compréhension des concepts présentés ou du récit évoqué.

Saint-Onge (1996) met en évidence certains présupposés présents, consciemment ou non, dans les représentations de l'enseignant·e mobilisant une pratique magistrale.

Encadré 2

Postulats de l'enseignement magistral (Saint-Onge, 1996)

Il apparaît clairement que l'acquisition du savoir ne se fait pas par simple contact avec le savoir d'un autre. Il faut le reconstruire en soi. Pour cela, il faut en être capable. Or, souvent, nous donnons nos cours sans nous demander si ce que les élèves ont à faire pendant nos cours est réellement susceptible de développer chez eux les capacités que nous souhaitons voir apparaître. C'est la constatation faite par Marilla Svinicki, professeure à l'Université du Texas.

Dans un article intitulé « It Ain't Necessarily So : Uncovering Some Assumptions About Learners and Lecture s » (1985), l'auteure présente huit postulats conduisant plusieurs enseignant·e·s à ne retenir que l'exposé comme stratégie de médiation dans leur méthode d'enseignement et à croire que leurs exposés magistraux sont efficaces en soi (p. 2).

Premier postulat : La matière que j'enseigne est assez intéressante pour capter l'attention des élèves.

Deuxième postulat : Les élèves sont capables d'enregistrer et d'intégrer un flot continu d'informations pendant plus de 50 minutes.

Troisième postulat : Les élèves apprennent en écoutant.

Quatrième postulat : Les élèves sont des auditrices et auditeurs averti·e·s et habiles à prendre des notes.

Cinquième postulat : Les élèves ont les connaissances préalables et le vocabulaire suffisant pour arriver à suivre les exposés.

Sixième postulat : Les élèves sont capables de diriger leur propre compréhension.

Septième postulat : Les élèves sont assez sûr·e·s d'elles-mêmes et d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas.

Huitième postulat : Les élèves peuvent traduire ce qu'ils entendent en action.

EN TERMES DE DIFFÉRENCIATION

DIFFÉRENCES MAJEURES PRÉSENTES

La pratique de l'enseignement magistral, même si elle est courante et sait être satisfaisante tant pour certain·e·s élèves que pour nombre d'enseignant·e·s, reste complexe lorsque l'on considère l'ensemble de ses composantes. De plus, elle est un mode collectif d'enseignement par lequel les élèves, dans leur ensemble, sont considéré·e·s comme une unité homogène, ce qui va, bien entendu, à l'encontre des fondements de la différenciation.

Cependant, tout·e enseignant·e utilisant le discours transmissif peut prendre conscience des nombreuses différences présentes entre les membres de la classe – voir Chapitres 2 et 4 – et qu'il est possible de prendre en compte ces différences.

Ces dernières relèvent principalement de cinq catégories qui recouvrent en partie les huit postulats de l'Encadré 2 :

- Différences de motivation : à la fois face au mode d'enseignement et à la thématique traitée par le discours, voire à la discipline scolaire.
- Différences dans le rapport au savoir et la perception de ce qui est important à retenir, à apprendre et de ce qui relève de l'anecdote.
- Différences d'attention : qui peuvent d'ailleurs être liées aux précédentes et aux suivantes.
- Différences de niveaux : prérequis initiaux, vocabulaire nécessaire, capacité de synthèse.
- Différences d'habileté dans la prise de notes.

PROPOSITIONS DE GESTION DE CES DIFFÉRENCES

Dans cette partie, nous présentons de manière chronologique quelques dispositifs pouvant intervenir pour différencier notre enseignement magistral, de la préparation du discours à l'évaluation de celui-ci. Nous évoquons parallèlement la gestion des catégories de différences ci-dessus. Loin de se prétendre exhaustives, ces pages visent à attirer l'attention sur certains points de tension cruciaux.

1. Avant le discours

La première différence qu'il est possible de mieux gérer relève du « niveau de base des élèves » sur le contenu de savoir faisant l'objet du discours (pos-

tulat 5 de Saint-Onge) et construire une différenciation axée sur les contenus et la structure de la classe (voir le Tableau 1 du Chapitre 3).

On peut ici distinguer les *prérequis* et les *préconnaissances*[3] (Encadré 3). Le traitement de ces deux types de connaissances initiales est nécessaire pour s'assurer que le discours prévu puisse être convenablement reçu par l'élève et que celle-ci/celui-ci ne parte pas « perdant », démotivé par la thématique et cette pratique pédagogique.

Encadré 3

Essentiel à distinguer

Les prérequis : Éléments de savoir ayant été préalablement enseignés aux élèves, dans les semaines, mois ou années scolaires précédents. Ces éléments sont censés être connus, être « préacquis » par les élèves et ne font pas partie des objectifs d'apprentissage de la nouvelle séquence. Ils sont essentiels à l'entrée dans l'apprentissage du nouveau savoir.

Il peut s'agir d'un vocabulaire spécifique, de procédures, règles ou autres.

Les préconnaissances : Connaissances que possèdent les élèves sur le contenu de la nouvelle séquence.

Par leurs parents, leurs pairs, la télévision, les médias internet, ou simplement par intuition, les élèves disposent de préconnaissances – que l'on peut également nommer *préconceptions* ou *représentations mentales initiales* – qui peuvent être correctes, partielles, voire erronées.

Pour les **prérequis**, il s'agit d'abord d'identifier les savoirs essentiels à la compréhension du discours, puis de proposer aux élèves une évaluation diagnostique leur permettant de prendre conscience de leurs lacunes éventuelles. Le test doit être précis, bref et ne pas empiéter sur des thématiques ou des éléments qui seront traités durant la séquence.

[3] Les éléments ci-après reprennent, parfois mot à mot, les différents textes et travaux de Michel Mante, en particulier dans le cadre des *Ressources didactiques – Mathématiques 9-10-11*. Nous le remercions ici vivement pour ce cadre offert.

Si l'élève ne possède pas les prérequis nécessaires à l'entrée dans un nouvel objet de savoir, il n'a aucune chance de parvenir à se l'approprier, et n'a, dès lors, aucune motivation.

Pour l'enseignant·e, cela permet d'insister sur le fait qu'elle ou il ne reviendra pas en cours de séquence sur ces savoirs censés être maîtrisés.

On ne peut traiter collectivement la correction de ce type d'évaluation diagnostique, car les élèves maîtrisant les prérequis vont très vite s'ennuyer et cela va aller trop rapidement pour celles et ceux qui ont oublié. Il convient de mettre en place des exercices de remédiation ciblés – liste de mots distribuée en début de séquence, entraînement à l'application des règles de base, consolidation par quelques activités ciblées –, uniquement pour les élèves qui en ont besoin.

Pour donner suite à un test de prérequis, on peut constituer trois groupes d'élèves, en variant ainsi, à la fois, les processus, les structures et les contenus :

- Celles et ceux dont les erreurs au test renvoient à des difficultés liées à des conceptions erronées. Ce sont des élèves qui font les erreurs caractéristiques associées aux prérequis. Avec ces élèves, il est nécessaire de prévoir un travail encadré par l'enseignant·e pour les aider à remettre en cause leurs conceptions erronées (approche socio-constructiviste).
- Celles et ceux dont des erreurs peuvent être associées à une insuffisance d'automatisation (erreurs d'exécution, mais la procédure est correcte). Ces élèves vont être plus à l'aise grâce à des exercices d'entraînement qu'ils peuvent travailler en autonomie (autocorrection, utilisation d'outils en ligne).
- Les élèves qui ne font pas d'erreurs : on peut leur proposer un rôle de « mini-coach » pour aider leurs collègues ou prévoir un travail de recherche, une tâche complexe permettant un réinvestissement de leurs acquis.

En agissant de cette manière sur les prérequis, ceci permet également de prendre en compte une autre différence entre les élèves qui est de l'ordre de la motivation. Notre discours peut expliciter également le processus mis en place et aider à la prise de conscience de certaines conceptions erronées.

Pour les *préconnaissances*, une phase d'émergence des représentations des élèves sur la thématique permet de mettre en lumière les diverses conceptions, erronées ou non, puis d'y revenir, avant ou en fin de discours, pour les confronter aux contenus avérés et aux connaissances (plus) correctes. Sans dévaloriser les intuitions, la pensée naturelle ou les connaissances partielles que possèdent les élèves, il est utile de les faire émerger pour construire de nouvelles connaissances reposant sur un socle solide et correct.

Si l'apprenant·e est interrogé·e sur ses représentations et préconnaissances, et que ses intuitions, bonnes ou erronées, sont prises en compte par la suite, sa motivation également peut être mieux soutenue.

Ceci est essentiel pour permettre à l'élève de construire du sens dans l'appropriation du savoir : on ne peut exiger des individus qu'ils possèdent, constamment, pour tout élément de savoir, une motivation intrinsèque et une compréhension des enjeux qui y sont présents. L'utilité du savoir, son ancrage historique et/ou épistémologique, une claire problématisation des nouvelles données présentées sont essentiels.

Toujours dans ce premier moment de préparation du discours, on peut relever les éléments suivants :

- Objectifs d'apprentissage de ce moment magistral : identifier les quelques savoirs essentiels que l'élève aura à retenir et prévoir d'y faire référence à plusieurs reprises dans son discours.

- Durée du discours (voir aussi ci-après) : mieux vaut trois moments de 10 minutes, entrecoupés d'une autre activité permettant à l'élève de s'approprier les contenus, qu'un long discours de 30 minutes. Quant aux périodes entières de 45 minutes, voire plus, consacrées entièrement à un enseignement magistral fondé uniquement sur le discours de l'enseignant·e, il semble préférable d'y renoncer, en particulier au Cycle 3, mais aussi au Secondaire II[4].

[4] Voir, par exemple, Desbiens et al. (2015) à propos de l'enseignement universitaire.

– Structuration du discours : *accroche / cœur du discours en sous-divisions bien marquées / conclusion*. L'accroche (également appelée *amorce* ou *déclencheur*) peut être proposée sous forme de question, de problématisation, voire d'un bref moment de débat pour impliquer les élèves dans ce moment d'enseignement ; cela permet de soutenir leur motivation et de les impliquer dans la thématique. Le cœur du discours va se structurer en fonction des objectifs d'apprentissage visés, en clarifiant bien les liens et les transitions entre eux. La conclusion, enfin, doit permettre de répondre aux éléments de l'amorce, souligner les savoirs à apprendre et tisser des liens avec les autres thématiques du cours.

– Répéter, si on en a la possibilité, ce discours avant sa transmission aux élèves ; *l'art de la rhétorique* pourrait être ici évoqué en vue de développer les capacités oratoires des enseignant·e·s[5]. Cela permet aussi de vérifier la durée de l'intervention orale.

2. En début de discours

Perrenoud (1996) a évoqué les implicites nombreux et les risques du *curriculum caché*, « autrement dit de tout ce qu'on apprend à l'école sans que ce soit explicitement enseigné » et la pratique pédagogique du magistral présuppose que l'élève mobilise nombre d'us et coutumes de son « métier »[6].

Rappeler en début d'année, et en début de discours, les quelques « règles » essentielles peut être fécond, en particulier pour les élèves en difficulté. Par exemple :

- se focaliser sur le discours et les supports visuels ;
- bien réaliser qu'il s'agit d'un moment de discours et non de la méthode questions/réponses – qui représente une autre pratique pédagogique ne devant pas intervenir ici ;
- prendre des notes personnelles (voir ci-après quelques remarques à ce propos et un exemple en fin de chapitre) ;
- noter, en marge, des questions ou points d'interrogation, en sachant que suivra un moment de discussion et/ou d'appropriation individuelle du discours et des savoirs en jeu.
- …

Par la suite, on pourra également attirer l'attention des élèves sur la nécessité d'être attentif·ive·s, aussi, au langage non verbal, aux raisonnements

[5] De nombreux cours, en ligne ou en institution, sont disponibles.
[6] Voir encadré 2 du chapitre *L'enseignement explicite* du présent ouvrage.

peut-être implicites de l'enseignant·e (voir l'exemple de « Du coup » dans le Chapitre 10 du présent ouvrage).

3° Pendant le discours[7]

Cette phase requiert certaines qualités de théâtralisation de la posture chez l'enseignant·e ; la conviction et l'enthousiasme ne suffisent pas s'ils restent intérieurs. Sans tomber dans l'emphase, il est des techniques propres au théâtre qui permettent de mobiliser les élèves :

> *L'enseignant joue aussi son rôle au sens théâtral du terme, non seulement parce qu'il adopte un style relationnel qui lui est propre, plus ou moins distant des élèves, plus ou moins sérieux ou humoristique, mais aussi parce qu'il a préparé son cours, qu'il peut être amené à adopter un certain nombre de stratégies pour surprendre, intéresser, séduire, et enfin parce qu'il peut aussi « feindre » un certain nombre d'émotions : la surprise, la colère, le découragement ou l'espoir et la satisfaction…*
> (Barrère, 2017, p. 96)

On surestime souvent la durée de l'attention des élèves (postulats 2, 3 et 4 de Saint-Onge). Les recherches récentes en neurobiologie confirment ce dont tout·e enseignant·e est conscient en pratiquant l'enseignement magistral : après un temps variable, parfois bien réduit au Cycle 3, l'attention décline. Cela est également valable pour les adultes.

Outre le raccourcissement du discours, ou sa répartition en différentes interventions plus courtes comme évoqué précédemment, les pistes d'action suivantes (Tableau 1), non exhaustives, peuvent être bénéfiques à l'attention des élèves et, potentiellement, à leur appropriation personnelle des contenus de savoirs présentés. Ces différentes propositions sont ici classées en fonction des trois composantes sur lesquelles il semble essentiel d'agir pour mettre en œuvre une différenciation efficace, soit : la structure, les supports et le contenu central du discours.

[7] Nous n'évoquons pas ici la pratique complexe de la maïeutique scolaire (« méthode questions / réponses ») qui ne devrait pas être utilisée simultanément ou en « parallèle » du magistral, car la posture de l'élève et l'engagement cognitif ne sont pas les mêmes que durant l'enseignement magistral. La maïeutique scolaire semble plus adaptée lors de phases de remédiation.

Tableau 1 : Pistes d'action de trois composantes essentielles de l'enseignement magistral.[8]

	Structuration explicite	Support visuel	Récurrence du contenu
Description	Présentation initiale du plan du discours, avec numérotation des parties et en le visualisant – par exemple en le laissant constamment présent au tableau ou sur flipchart. Planification temporelle prenant en compte le temps d'appropriation de certains éléments du support visuel (graphique, carte, ligne du temps, etc.).	Projection d'éléments qui le nécessitent uniquement – ne pas y indiquer l'ensemble du discours, par exemple. Éviter les diaporamas trop chargés de textes, mal conçus, avec trop d'animations perturbant l'attention. Varier les supports visuels (mind mapping, ligne du temps, tableaux à double entrée, etc.). Distribution, papier ou/et pdf, de supports à la prise de notes.	Informations essentielles et savoirs à maîtriser sont présentés à différentes reprises du discours, par exemple : En explicitant les objectifs d'apprentissage. En introduction. En les soulignant de la voix ou du pointeur, à plusieurs moments du discours. En conclusion.
Apports	Possibilité pour l'enseignant·e de s'y repérer en tout temps et d'indiquer aux élèves les passages successifs aux différentes parties du discours. Clarification pour l'élève de la progression de la phase magistrale.	Soutien à la structure du discours. Moins d'éléments à prendre en note pour les élèves et, donc, gain de temps. Meilleure disponibilité au discours oral pour les élèves, en ne devant pas constamment passer de l'écran (TBI, tableau noir) à leur feuille.	Centration de l'enseignant·e sur les savoirs essentiels à transmettre. Reconnaissance claire pour les élèves de ces mêmes savoirs. Possibilité d'improviser, de narrer des anecdotes tout en restant clair sur « ce qui est à apprendre ».

[8] Nous rappelons que nous n'abordons pas ici les aspects essentiels de la rhétorique.

	Structuration explicite	Support visuel	Récurrence du contenu
Risques	Se perdre dans son propre discours en multipliant les digressions et/ou en ne respectant pas son plan initial. « Perdre » aussi les élèves qui ne repèrent pas les enchaînements entre les différents moments, ni les anecdotes et exemples destinés à illustrer les savoirs présentés.	Support visuel trop complexe, trop détaillé et/ou ne correspondant pas au discours. Il s'agit d'un support au discours et non d'une retranscription complète destinée à le remplacer. Croire que les élèves sont des expert·e·s de la prise de notes (postulat 4, de Saint-Onge).	Se perdre dans un flot d'informations non hiérarchisées. « Perdre » aussi les élèves dans un discours sans points d'accroche suffisants.

Différents dispositifs peuvent aussi être mis en œuvre pour enseigner la prise de notes, en passant peut-être d'abord par une phase de recopie du tableau noir ou de la projection – voir exemple en fin de chapitre ; les capacités de synthèse et de reformulation peuvent alors être développées. Les techniques pour faire siennes les informations transmises par l'enseignant·e peuvent être fort diverses en fonction de la discipline d'enseignement, du support visuel mis à disposition et, bien entendu, de l'enseignant·e.

Il existe de nombreuses manières de prendre des notes ; il est ainsi possible de proposer des méthodes alternatives que nous ne détaillerons pas ici (enregistrement audio du cours, prise de notes visuelle « sketchnoting », méthode Cornell, ligne du temps, usage de mots clés et abréviations, mind mapping, surlignement coloré et ajout de commentaires, etc.).

Permettre aux élèves de comparer entre elles et eux leurs notes personnelles participe à leur motivation et développe leur propre connaissance de leurs façons privilégiées d'apprendre.

Ainsi, en prenant en compte ces propositions, différents axes de différenciation peuvent ici construire une approche moins normative de l'enseignement magistral (Tableau 2).

Tableau 2 : Axes de différenciation pour l'enseignement magistral.

Les processus	Les structures	Les contenus	Les productions
Les modalités d'apprentissage ne sont pas immédiatement définies : il est possible de travailler avec les élèves, avec un degré de guidance plus ou moins important, individuellement ou en duos, pour mettre en place une posture adéquate en vue de s'approprier le discours de l'enseignant·e.	S'il est essentiel dans les moments de discours transmissif que l'enseignant·e se présente bien comme transmetteur du savoir, face à la classe, l'environnement affectif, par les supports visuels, mais aussi grâce aux anecdotes et à l'humour peut être différencié et offrir clins d'œil et motivation à chacune et chacun.	L'enseignant·e présente son discours en évoquant de manière récurrente les éléments centraux et à l'aide de différents supports. Outre le discours oral, des mind maps, ou des schémas, le tableau, des diapositives ou photos permettent aux élèves de s'approprier différemment les nouveaux savoirs.	Chaque élève peut choisir son mode de prise de notes et le(s) support(s) pour ces dernières. On peut aussi organiser des échanges de prises de notes et des partages de savoirs sur la base des différentes productions.

4. Après le discours

Les trois derniers postulats de Saint-Onge (1996) sont les fondements des quelques pistes brièvement décrites ci-après. Dans ce moment qui a suivi le discours, il semble important de prévoir un moment d'appropriation individuelle, ou en duos, en trios, des savoirs présentés. En effet, on ne peut simplement et immédiatement demander à notre public d'élèves : « Y a-t-il des questions ? » ou « Ça va ? compris ? »

Ainsi que l'évoque Saint-Onge (1996), selon les postulats 6 et 7, nos élèves, en particulier du Secondaire 1, ne peuvent diriger par eux-mêmes leur propre compréhension, ni toutes et tous se sentir assez sûrs, ni assez rapides, pour oser poser des questions et, peut-être, mettre en questionnement notre présentation. Cela est aussi un apprentissage à effectuer de ce curriculum caché précédemment évoqué.

Si le discours est constitué uniquement d'un savoir déclaratif, que les élèves sont censés apprendre par cœur pour la prochaine évaluation, il est évident qu'il n'est pas forcément nécessaire de prendre du temps pour s'assurer de leur appropriation. Cependant, la compréhension ne va pas de soi, n'est pas forcément immédiate.

En revanche, dans une perspective de « mettre en action » ce qui est transmis (postulat 8 de Saint-Onge), on peut imaginer différentes techniques offrant à l'élève d'auto-évaluer sa compréhension du discours, une fois celui-ci achevé. Ces techniques peuvent être centrées, d'abord, sur l'appropriation du discours (Encadré 3), puis sur le transfert, la *mise en actes, voire en actions* à effectuer (Encadré 4). Dans les écoles où les travaux à domicile sont encore admis, on peut aussi proposer de le faire en « devoirs scolaires », ces activités ne pouvant qu'être différentes d'un·e élève à l'autre.

Ce passage du savoir déclaratif ou théorique à un savoir procédural ou savoir-faire pose souvent de très grandes difficultés aux élèves : ce n'est pas parce que les choses ont été dites, voire exemplifiées que cela signifie que chacune et chacun des élèves sera capable de mobiliser ces savoirs dès le premier exercice d'entraînement. Un accompagnement est, ici aussi, nécessaire.

Encadré 3

Évaluer l'appropriation du discours quelques exemples de dispositifs

Inviter les élèves à une minute de détente – yeux fermés, absence de mouvement et de bruit – et de « digestion-médi(t)ation » du discours.

- Puis leur demander une idée qu'elles et ils ont retenue et réaliser une mind map au tableau ou un nuage de mots et concepts.
- Résumer le discours en très peu de mots, ou dessins, etc., que les élèves viennent, librement, noter au tableau.
- Quiz (assisté ou non par le numérique, style Kahoot) sur les savoirs déclaratifs présentés : quelques questions bien ciblées, sous forme de compétition anonyme permettant à l'élève de situer sa compréhension.
- Transformer, individuellement, le diaporama en mind map ou autre figure, dessin.
- Par écrit, individuellement, de manière anonyme et en laissant 3 à 5 minutes pour répondre à la question « *Qu'avez-vous (qu'as-tu) appris ?* » Être prêt alors à des réponses diverses et variées, à traiter par l'enseignant·e après le cours en vue d'en produire une synthèse pour l'amorce du cours suivant[9].

[9] Exemples de dispositifs proposés dans le Chapitre 4.

Encadré 4

Évaluer la traduction du discours en actes quelques exemples de dispositifs

Inviter les élèves à une minute de détente – yeux fermés, absence de mouvement et de bruit – et de « digestion-médi(t)ation » du discours. Puis, les inviter à une des activités suivantes :

- Proposer, seul·e·s ou en duos, un exemple illustrant les savoirs présentés dans le discours – possibilité de répartir les duos en fonction des différentes thématiques abordées.
- Inventer un exercice, une activité permettant de réinvestir le contenu du discours.
- Écrire un texte concis pour expliquer ce discours magistral à un·e élève d'une autre classe, voire à un·e camarade-élève plus jeune.
- Questions possibles dans une perspective métacognitive[10] :
  - Comment retenir ces éléments de savoir ?
  - Comment les relier à d'autres éléments vus cette année ?
  - Etc.
- Construire, en duos ou trios, une mind map permettant de tisser des liens avec d'autres thématiques intra- et interdisciplinaires. À l'aide d'un logiciel en ligne de mind mapping, on peut imaginer partager une seule carte et la construire ensemble, toute la classe.

En conclusion, les postulats de Saint-Onge (1996) et notre « discours » visent d'abord et surtout à prévenir certaines dérives de l'enseignement magistral, mais cette pratique pédagogique ne peut en aucun cas être considérée comme désuète, ou inefficace, bien au contraire. Pour certain·e·s élèves, elle peut même être une manière aisée d'apprendre.

Si l'on cherche à « élargir le public », la prise en compte des représentations initiales des élèves est à souligner une fois encore ; ainsi que l'évoque Giordan (s.d.), les inconvénients majeurs de cette pratique pédagogique sont

[10] Pour Paquay et al. (1990), la métacognition est définie comme un « processus cognitif intervenant dans toute conduite en tant que prise d'information permettant une régulation de l'action ». Autrement dit, il s'agit pour l'élève de mieux comprendre comment il apprend, comment il peut mieux apprendre, mais aussi quels sont les obstacles majeurs à son appropriation des savoirs (qu'as-tu appris ? comment vas-tu le retenir ? comment pourrais-tu mieux le retenir ? quelles sont tes manières d'apprendre du vocabulaire, des savoir-faire ?).

> *la fréquente absence de questionnement des élèves au regard des points abordés par l'enseignant (le message n'est entendu que s'il est attendu) et dans le décalage inévitable qui s'installe entre l'enseignant et l'enseigné, le premier possédant des modes de raisonnement et un cadre de référence qui font défaut au second. Et finalement, le risque est grand pour l'enseignant de fournir des réponses incompréhensibles à des questions que les élèves ne se posent pas !*
> (Giordan (s.d.) paragr. 10)

Ainsi, en proposant par exemple aux élèves de faire part de leurs questions initiales sur la thématique à venir, de leur permettre de s'exprimer sur leurs conceptions, leurs définitions des termes centraux, il est possible de les inviter avec plus de motivation à entrer dans la démarche d'apprentissage soutenue par notre discours.

La diversification de notre enseignement dans une perspective de différenciation incite à utiliser avec prudence et choix conscientisés cette pratique, comme toutes les autres, en prenant en particulier en compte les différences principales entre nos élèves et les différentes phases de conception, planification et mise en œuvre de moments transmissifs. La prise en compte des différences peut aussi passer par la diversification de nos moments d'enseignement magistral : les différentes formes et supports présentés ci-dessus *(3° Pendant le discours)* peuvent ainsi se succéder lors d'une séquence d'enseignement et permettre aux élèves de développer différents canaux de perception.

Encadré 5

Ce chapitre a suscité chez vous l'envie de mieux différencier un moment d'enseignement magistral ?

Voici une suggestion de marche à suivre avec, pour chaque étape, un point de vigilance ou un élément d'explication :

1. Définir clairement les objectifs d'apprentissage visés.
2. Lister les prérequis nécessaires à l'entrée dans le discours et tenter de prévoir les obstacles potentiels issus de préconnaissances erronées.
3. Prévoir une évaluation diagnostique et des remédiations permettant de gérer l'hétérogénéité des prérequis, ainsi qu'un recueil de préconnaissances.
4. Structurer le discours autour des éléments centraux des objectifs d'apprentissage.

5. Transmettre la structure de la présentation.
6. Prendre en compte les différents modes d'apprentissage des élèves en proposant des supports visuels adaptés et des moments de « digestion » du savoir.
7. Vérifier la compréhension immédiatement après le discours avant d'en proposer le transfert à d'autres savoirs.

EXEMPLE DE MISE EN ŒUVRE

Plutôt que de présenter des exemples de cours et de discours magistraux qui requerraient un complément audio, voire vidéo, nous reproduisons ici, sans modification, le travail réalisé dans sa classe, durant trois périodes, par une de nos étudiant·e·s, en 2015. Nous la remercions d'avoir accepté cette publication, tout en soulignant que, depuis, elle a encore affiné et développé cet enseignement de la prise de notes. La reproduction du diaporama ci-après est suffisamment explicite pour que nous ne la décrivions pas plus en détail.

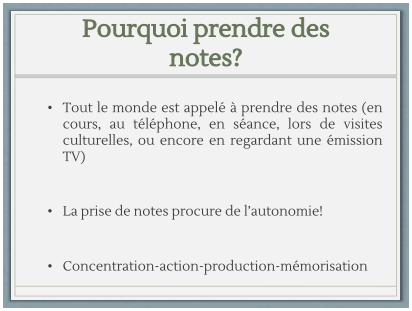
Les éléments suivants peuvent être mis en évidence :

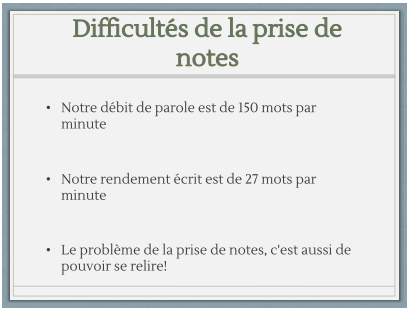
- Si la forme générale du travail reste collective, l'environnement affectif est différencié par la prise en compte des différents ressentis et pratiques des élèves face à la prise de notes.
- On peut faire éclater la structure de la classe lors des exercices en regroupant les élèves de manière hétérogène (comparaison de méthodes différentes pour découvrir d'autres approches) ou homogène (même méthode de prise de notes en vue de la rendre plus efficace).
- Les différents exercices proposés par l'enseignante (diapositives 9, 11, 12, 14, 15 et suivantes) peuvent être adaptés, simplifiés dans un premier temps pour des élèves en plus grande difficulté face à la prise de notes.
- Le fait même que la prise de notes constitue un contenu d'apprentissage représente une mise en perspective et en action de la différenciation, en agissant ainsi sur la motivation des élèves par la prise en compte de cette capacité transversale trop souvent supposée préacquise.
- Le travail en duos, les moments d'appropriation individuels, des exercices de remédiation facultatifs, un suivi de la prise de notes d'élèves

la ou le sollicitant permettent en particulier de différencier les processus d'appropriation de méthodes de prise de notes.

- La diversité des productions des élèves est ici forcément attendue ; chacune et chacun ayant à découvrir, entraîner et rendre plus efficace sa prise de notes personnelle.

- Le temps investi dans cet exercice participe à la fois à la construction des connaissances des élèves sur le contenu de cours – la mitose – et sur cette capacité transversale essentielle dans le cadre d'un apprentissage en enseignement magistral.





Exercice

- *Ecoutez ce petit texte et notez les mots clés.*

A partir de la cellule œuf issue de la fécondation, un individu se construit et forme un organisme souvent constitué de milliards de cellules pour les êtres les plus évolués. La cellule œuf s'est donc divisée un très grand nombre de fois selon un processus appelé mitose. La mitose se déroule en plusieurs étapes: d'une cellule mère à deux cellules filles

Sélectionner et écrire

- Respecter la structure du cours écouté
  - Basez-vous sur le plan de cours, sommaire ou table des matières.
- Relever les informations importantes
  - Ce sont généralement des informations précises comme des chiffres, définitions, noms etc.
- Utiliser les mots outils, abréviations, schémas synthétiques

Les mots « outils » pour guider le raisonnement

- Car, en effet, par exemple : preuve
- Pour que, en vue de, afin : but
- Bien que, quoique, même si : concession
- D'abord, ensuite, enfin : chronologie
- Cependant, mais, néanmoins, pourtant : opposition
- Or, si, d'autre part : transition
- De même, ainsi que : comparaison

Les abréviations

suppression de lettres

bcp	beaucoup
cb	Combien
dvt	Devant
lgt	Longtemps
Ms	Mais
Càd	C'est à dire
-tion	-t°
-ment	-mt

De manière générale les voyelles peuvent être supprimées

Les mots composés peuvent être résumés à leurs initiales

symboles

=	égal
//	Parallèle
/	Par raport
>	Supérieur à…
<	Inférieur à…
≠	différent
≃	environ
↗	augmentation
↘	baisse
⇒	Conséquence

Structurer ses notes

- Préparer son support (cahier, document word)
- Faire apparaître la hiérarchie des informations
- Table des matières (plan de cours

Points importants

- Marges
- Dates
- Numéros de pages
- Classer, souligner, aérer, utiliser la couleur
- Dessiner!
- Encadrer les définitions
- Liste des abréviations

Système personnel d'abréviations

- Les abréviations utilisées ne sont pas nécessairement toutes universelles
- Les abréviations sont en évolution
- Entraînez-vous progressivement, pour vous fabriquer votre propre stock de codes personnels
- Astuce: notez en marge chaque nouvelle abréviation et faire une liste des abréviations en fin de chapitre
- http://www.meltingmots.com

Exercice de groupe 1

- *Prise de notes sur des textes en groupe de 4 ou 5*

Prophase

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Dunod.

Desbiens, J.-Fr., Kozanitis, A., & Lanoue, S. (2015). Repenser l'utilisation de l'exposé magistral. *Le Tableau, 4* (7). https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/repenser-lutilisation-de-lexpose-magistral

Enseignement magistral (s.d.). *Outil d'aide à la scénarisation*. https://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/node/134

Giordan, A. (s.d.). *Des modèles pour comprendre l'apprendre : de l'empirisme au modèle allostérique.* https://www.andregiordan.com/articles/apprendre/modalost.html

Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.

Laure, Fr. (2004). *Le guide des techniques d'animation*. Dunod.

Paquay, L., Allal, L., & Laveault, D. (1990). L'autoévaluation en question(s). Propos pour un débat. *Mesure et évaluation en éducation, 13* (3), 5-25.

Perrenoud, P. (1996). Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? In P. Perrenoud. *Le métier d'élève* (pp. 15-24). Unapec.

Riley, J., & Riley, M. (1959). Mass Communication and the Social System. *Sociology Today*.

Saint-Onge, M. (1996). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Beauchemin.

Weaver, W., & Shannon, C.E. (1963). *The Mathematical Theory of Communication*. Univ. of Illinois Press.

Chapitre 6

L'apprentissage coopératif

François Gremion

Lors du travail coopératif, certains groupes ont mieux fonctionné que d'autres. En passant dans les rangs, je me suis plus longuement arrêté vers des groupes qui avaient ce problème de cohésion, car cette dernière se travaille, et l'enseignant doit aussi y mettre du sien.

C., étudiant en formation à l'enseignement secondaire

L'apprentissage coopératif est une manière très structurée de faire travailler les élèves en groupes et de les responsabiliser. L'enseignant·e cherche à créer une interdépendance positive entre les membres du groupe : les élèves se voient assigner des rôles ou des tâches au sein du groupe de manière que le travail de chacun·e soit nécessaire à l'atteinte du but fixé en matière d'apprentissage.

ENTRÉE DANS LA PRATIQUE

Ce n'est pas à l'école que j'ai appris à travailler en groupe et moins encore que j'ai pu bénéficier des apports de l'apprentissage coopératif. C'est bien plus tard dans mon cursus de formation professionnelle que j'ai pu réaliser cela. À cette occasion, le travail en groupe était un objet d'enseignement et d'apprentissage. C'était à la fois une fin en soi et un moyen pour atteindre une fin. En tant que fin en soi, il consistait en une technique de travail dont il s'agissait de maîtriser les divers aspects : les dispositifs, les rôles, l'organisation, etc. En tant que moyen en vue d'une fin, il était l'outil de choix pour l'acquisition de savoirs et le soutien au développement de compétences transversales dont la maîtrise était visée par la formation. Conformément à l'orientation réflexive de la formation, du temps pour des bilans – se réduisant avec la routine – était donné pour revenir sur le dispositif et le vécu de chacune et de chacun au terme de chaque nouvelle expérimentation.

L'école ne m'avait pas appris cela. D'un côté, je le regrettais. Non seulement parce qu'elle m'avait privé d'un apprentissage essentiel, mais encore parce qu'à l'école, toutes les conditions sont réunies pour pouvoir le faire, et le vivre au mieux. D'un autre côté, cette lacune fut une chance. En peine avec le travail en groupe, j'ai dû l'apprendre. Si tout ne fut pas simple au début, cela s'avéra néanmoins possible, et assez rapidement. Or, cette expérience, fondatrice, m'a permis une prise de conscience. Elle est le point de bascule de ma conviction dans le postulat d'éducabilité (Meirieu, 1991).

J'ai acquis la conviction que la capacité de travailler en groupe n'est pas innée, mais qu'elle s'apprend. Par conséquent, en classe, l'apprentissage coopératif n'est pas une démarche à mettre en place du moment que les élèves savent déjà travailler en groupe, mais justement pour leur permettre de développer cette compétence-là et, partant, les valeurs qui en découlent. Tel fut le projet des pédagogues qui font l'histoire de la pédagogie et, plus spécifiquement, l'histoire du travail de groupe. Ces pédagogues (p. ex. Père Girard, Cousinet, ou Freinet) ne semblent pas avoir considéré le travail de groupe comme une seule fin en soi. Il me semble possible d'interpréter leur histoire en considérant qu'ils se sont servis du travail de groupe comme un moyen au service d'une fin, à savoir le développement de valeurs chez les apprenant·e·s. Pour Freinet, par exemple, le recours à la pratique coopérative de l'imprimerie scolaire s'inscrivait dans un projet global de socialisation. De nos jours, l'apprentissage coopératif est une démarche de choix pour faire la classe. Il permet d'associer le développement des capacités transversales à l'acquisition des savoirs disciplinaires pour former nos élèves, citoyennes et citoyens de demain, aux valeurs humaines et démocratiques.

CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

PRINCIPE GÉNÉRAL ET CARACTÉRISTIQUES

Souvent présenté comme la solution à un large éventail de problèmes éducatifs, l'apprentissage coopératif est une manière très structurée de faire travailler les élèves en groupes. Il est organisé par l'enseignant·e pour répondre à des finalités précises d'apprentissage (Connac, 2017). Il se distingue du travail collaboratif dont la forme est plus libre et le cadrage moins strict (voir Tableau 1). Il diffère aussi du travail en équipe, où les élèves sont « simplement » invités à travailler ensemble.

Tableau 1 : Aspects comparatifs entre l'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif et le travail d'équipe (Henri & Lundgren-Cayrol, 2018).

Dimension	Travail d'équipe	Apprentissage collaboratif	Apprentissage coopératif
Constitution des équipes	Libre : homogènes (affinités)	Intentionnelle (souvent hétérogènes)	Intentionnelle (souvent hétérogènes)
Activités	Pas du tout à peu structurées	Peu à assez structurées	Très structurées
Rôles	Pas de rôles ; **Répartition** du travail par les coéquipiers	**Certains rôles définis** (par l'enseignant·e)	**Rôles très définis** (par l'enseignant·e)
Tâche	Décomposition de la tâche en parties	Tâches individuelles variant	Tâches communes réalisées par tous
But commun	**Variable**	Variations individuelles autour d'un **but semblable**	Un **seul but commun**
Interdépendance positive	Variable	Modérée à forte	Forte
Participation	Inégale	Semblable	Égale
Responsabilité	Variable	Planifiée	Planifiée

Abrami et ses collègues définissent l'apprentissage coopératif comme

> *Une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein des groupes ; il faut former ces derniers avec soin afin de créer une interdépendance positive entre les élèves. Cette interdépendance positive est associée à la responsabilisation : les élèves doivent apprendre et en même temps contribuer au travail du groupe.* (1996, p. 1)

En complément de ces deux facteurs, les principes suivants sont également nécessaires à la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif en classe (Reverdy, 2016) : la promotion d'interactions, l'hétérogénéité mesurée, les habiletés cognitives et sociales ou coopératives et le processus de groupe. Nous reprenons dans ce qui suit plus en détail chacune de ces six caractéristiques.

L'interdépendance positive

Un dispositif pédagogique place les élèves en situation d'interdépendance positive si, en raison de sa structure, il permet aux apprenant·e·s de percevoir qu'elles et ils ont besoin les un·e·s des autres pour atteindre un but commun.

La contribution de chacun·e est nécessaire pour permettre aux autres membres du groupe d'atteindre l'objectif. Pour Abrami et al. (1996, p. 74), « *l'interdépendance imposée par l'enseignant·e mène à la perception positive de cette interdépendance par les élèves qui se manifeste par une attitude de coopération qui, une fois intériorisée, devient pour eux une valeur* ». Le succès des un·e·s augmente les chances de succès des autres si bien que les efforts de chacun·e se conjuguent vers l'apprentissage et la motivation à l'entraide.

Dans la pratique, les enseignant·e·s peuvent créer différents types d'interdépendances positives (voir Tableau 2) en fonction de l'organisation des apprentissages. Si l'accent est placé sur la raison pour laquelle les élèves travaillent ensemble, on dira que l'interdépendance positive est liée aux résultats. *« C'est le*

désir d'obtenir ce résultat qui motive les élèves à travailler ensemble » (Abrami et al., 1996, p. 77). Si l'accent est placé sur la manière dont les élèves travaillent ensemble pour atteindre un objectif collectif, on dira que l'interdépendance positive est liée aux moyens. Finalement, avec une interdépendance positive liée aux relations interpersonnelles, les élèves sont motivé·e·s à travailler ensemble *« parce qu'ils ont le sentiment d'en avoir la responsabilité, qu'ils ont de l'attirance pour leurs camarades ou qu'ils désirent personnellement aider les autres »* (idem, pp. 82-83).

Tableau 2 : Types d'interdépendances positives (Abrami et al., 1996, p. 75).

INTERDÉPENDANCE LIÉE AUX RÉSULTATS
Interdépendance liée aux résultats
Interdépendance liée aux récompenses
Interdépendance liée aux forces extérieures
INTERDÉPENDANCE LIÉE AUX MOYENS
Interdépendance liée aux ressources
Interdépendance liée à la tâche
Interdépendance liée aux rôles
Interdépendance liée à la communication
Interdépendance liée au milieu
INTERDÉPENDANCE LIÉE AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES
Interdépendance liée à l'identité
Interdépendance liée à la simulation

La responsabilisation

Un dispositif pédagogique qui accorde de l'importance à la responsabilité individuelle favorise la responsabilisation. Selon le niveau de responsabilisation de ses élèves, l'enseignant·e décide d'un type d'interdépendance positive ou choisit d'en associer plusieurs. De par sa structure, le dispositif contraint

de manière plus ou moins forte les élèves à prendre leur responsabilité individuelle, si bien qu'aucun membre du groupe ne peut se reposer sur le seul travail des autres. La responsabilisation découle de l'interdépendance positive et met l'accent sur la responsabilité de chaque membre compte tenu de sa relation de complémentarité aux autres membres du groupe. Dans tout dispositif d'apprentissage coopératif, chaque membre du groupe a, en plus de ses tâches en matière d'apprentissage, une responsabilité bien définie. Cette responsabilité individuelle porte en classe le plus souvent sur le contenu à traiter (p. ex. *jigsaw teaching,* Aronson et al., 1978 ; voir plus bas dans ce chapitre, Exemple de mise en œuvre) ou la ressource à exploiter, sur la nature de la tâche à effectuer et le rôle à remplir (pour des exemples de rôles selon les domaines, voir Tableau 3). Si chaque élève est responsable de son propre apprentissage, chaque élève a aussi la responsabilité d'aider ses camarades à apprendre. Autrement dit, les élèves ne se soucient plus seulement de leur apprentissage, mais aussi de celui de leurs pairs.

Tableau 3 : Exemples de rôles dans trois domaines : interpersonnel, cognitif et fonctionnel (Abrami et al., 1996, p. 78).

Interpersonnel	Animatrice ou animateur Ton rôle consiste à inviter chaque personne à participer et à t'assurer que l'harmonie règne au sein du groupe.	Motivatrice ou motivateur Ton travail consiste à encourager les partenaires, à souligner leur contribution et à maintenir le moral du groupe.
	Observatrice ou observateur Tu dois observer comment le groupe se comporte et prendre note (sur la feuille d'observations qui t'a été remise) des problèmes qui surgissent.	Responsable du calme Tu dois t'assurer que ton groupe travaille tranquillement et ne dérange pas les autres groupes. Au besoin, rappelle à tes partenaires de parler doucement.
Cognitif	Responsable de la récapitulation Ton travail consiste à faire régulièrement un résumé des idées que tes partenaires et toi formulez pendant les discussions du groupe.	Vérificatrice ou vérificateur Ton travail consiste à vérifier que chaque membre du groupe comprend bien la matière et peut expliquer comment effectuer la tâche ou encore le raisonnement qui sous-tend la réponse du groupe.
	Responsable de l'approfondissement des idées Ton travail consiste à amener tes partenaires à approfondir la matière ou les idées qu'elles et ils formulent.	Responsable du développement des idées Ton travail consiste à développer les idées des autres et à encourager tes partenaires à faire de même en envisageant, par exemple, d'autres possibilités ou d'autres conséquences.

Fonctionnel	Secrétaire Ton travail consiste à mettre par écrit les réponses de ton groupe. Tu dois consigner avec soin les décisions prises par le groupe.	Lectrice ou lecteur Tu dois lire la documentation à tes partenaires. Tu dois lire lentement, bien articuler et t'assurer que tout le monde est capable de suivre.
	Responsable du calendrier de travail Tu dois t'assurer que le travail avance selon les prévisions et qu'il est exécuté dans le délai fixé.	Responsable de la documentation Tu dois réunir la documentation nécessaire à la réalisation de la tâche du groupe et la tenir en ordre.

Dans la pratique, on peut remarquer une réduction de la production et du rendement lorsque la responsabilisation est absente du dispositif. Bien souvent, c'est le cas lors du travail en équipe où les élèves sont « simplement » appelés à travailler ensemble. Plusieurs causes sont possibles. Cela peut être le cas lorsque les membres du groupe ne contribuent pas tous de manière égale à la tâche à réaliser. Ce peut venir aussi du fait que les contributions individuelles à la tâche commune ne peuvent pas être clairement différenciées ou que les membres ne savent pas si leurs efforts s'ajoutent à ceux des autres. Finalement, comme dans bien d'autres approches pédagogiques, cela peut être dû au fait que les tâches sont ennuyeuses, non engageantes ou trop faciles, en bref, pas motivantes pour les élèves. Or, ce phénomène peut aussi se produire lorsque le dispositif d'apprentissage coopératif n'est pas assez contraignant pour des élèves qui n'ont pas eu l'occasion d'apprendre à développer leur responsabilité individuelle par ce moyen. Pour exemple, les étudiant·e·s mettant en œuvre un dispositif d'apprentissage coopératif dont la responsabilisation ne repose que sur les rôles n'évitent pas le phénomène du *free rider* par rapport à la tâche (Toczek-Capelle, 2003), si la responsabilité individuelle n'est pas encore suffisamment développée chez leurs élèves. C'est la raison pour laquelle, au début, il est important de concevoir des dispositifs au sein desquels la responsabilisation des élèves porte sur le contenu, comme c'est le cas par exemple dans le *jigsaw teaching* (Aronson et al., 1978 ; voir plus bas dans ce chapitre Exemple de mise en œuvre).

La promotion d'interactions

Selon Plante (2012), « *la promotion d'interactions a lieu lorsque les élèves issu·e·s d'une équipe de travail encouragent les efforts mutuels afin d'atteindre les buts fixés pour le groupe* » (p. 256). Pour des psychologues sociaux et interactionnistes comme Vygotsky, les expériences sociales et les interactions avec autrui sont fondamentales pour le développement et les apprentissages. Les interactions sortent les élèves de leur passivité – individuelle – et les soutiennent, au sein du sous-groupe, dans un rôle actif et propice aux apprentis-

sages. La promotion des interactions peut concrètement se manifester « *lorsque les coéquipiers s'entraident, échangent des ressources telles du matériel ou de l'information, se fournissent des rétroactions constructives, questionnent le raisonnement et les conclusions des autres, encouragent l'effort pour atteindre les buts du groupe et se font confiance* » (Plante, 2012, p. 256).

Une hétérogénéité mesurée

Carron (2014) définit l'hétérogénéité, au sens large, comme « *le caractère d'un groupe d'individus vivant une même formation, quelle qu'elle soit, mais possédant, a priori, des différences entre eux, quelles qu'elles soient* » (p. 4).

Une certaine hétérogénéité des groupes est un principe même de l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2005). Elle permet que les interactions soient constructives et favorise les éventuels conflits sociocognitifs, surtout au sein de groupes restreints (de 2 à 4-5 individus). Pour Carron, « *la gestion de cette hétérogénéité recouvre la mise à jour de ces différences, leur conscientisation par les apprenant·e·s eux-mêmes et la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement et de situations d'apprentissage prenant en compte ces différences* » (2014, p. 4).

Dans la pratique, ces différences portent avant tout sur le genre, les variables sociales, culturelles, ou le niveau de compétence des élèves, réel ou perçu. Il y a de fait une asymétrie au sein des groupes sur laquelle l'enseignant·e peut agir en les constituant avec soin. Il pourra, selon ce qui est visé, renforcer l'asymétrie au sein des groupes, ou rechercher plutôt une certaine complémentarité entre les membres. Quoi qu'il en soit, il s'agit en principe d'éviter de constituer des groupes homogènes ou du même niveau.

Le développement des habiletés cognitives et sociales ou coopératives

L'enseignement comme l'institutionnalisation des savoirs quand elle a lieu se focalisent avant tout sur les contenus disciplinaires, et ce, malgré l'attente de développement des capacités transversales visées par la plupart des plans d'études. Comme le rappelle Plante, ces habiletés *« liées au leadership, prise de décision, gestion des conflits […] doivent être clairement enseignées, au même titre que les contenus théoriques »* (2012, pp. 256-257). Les élèves, futures citoyennes et citoyens, futurs professionnel·le·s de divers domaines d'expertise devront faire face à des exigences diverses telles que travailler en équipe, communiquer de manière appropriée et efficace, être capable d'écoute et d'empathie, être flexible, créatif ou avoir le sens des négociations, argumenter de manière claire, etc. C'est pourquoi il importe, non pas de minimiser les savoirs scolaires, mais de permettre aux élèves d'acquérir des habiletés cognitives et sociales dont le développement est primordial pour coopérer de manière efficace. « *Les groupes ne peuvent pas fonctionner efficacement si les élèves ne possèdent pas et n'utilisent pas les compétences sociales nécessaires* » (Johnson & Johnson, 1991, p. 2). Tel un cercle vertueux, le développement de ces habiletés est facilité par la coopération qui, elle aussi, est facilitée par elles. Ainsi que le souligne Toczek-Capelle (2003), les relations interpersonnelles sont comme des éléments de base : « *En organisant le dispositif d'enseignement, les enseignant·e·s doivent être en mesure de contrôler les prises de décision, le leadership, la communication ainsi que la gestion des conflits au sein de chaque groupe* » (p. 53).

Tableau 4 : Habiletés cognitives et sociales (Abrami et al., 1996, p. 95).

Dans la pratique, il importe de ne pas seulement donner des objectifs en lien avec des contenus de savoirs scolaires, mais aussi des objectifs visant le développement des habiletés sociales et cognitives comme, par exemple, pratiquer l'écoute active, demander de l'aide, etc. (voir Tableau 4 ci-dessus). À l'aide d'un tableau en T, il est possible de donner aux élèves des précisions sur les comportements attendus, ce que l'on peut en voir et ce que l'on peut en entendre (voir Tableau 5, pour un exemple concret). Cela leur donne des clés spécifiques pour les identifier. Lors de chaque travail, même si des aspects

relatifs à toutes les compétences apparaissent, l'enseignant·e en retiendra une comme objectif spécifique et sur laquelle les élèves porteront avant tout leur attention, en vue du bilan et de l'évaluation sur le fonctionnement du groupe.

Tableau 5 : Définition d'habileté cognitive à l'aide d'un tableau en T (Abrami et al., 1996, p. 104).

INTÉGRER DES IDÉES	
Ce qu'on peut voir…	**Ce qu'on peut entendre…**
On regarde dans les yeux On se penche vers l'élève qui apporte une idée On fronce les sourcils pour marquer qu'on réfléchit	« Comment pouvons-nous mettre ces deux idées ensemble ? » « C'est en rapport avec ce que Julie a dit tout à l'heure… » « Pour ajouter à ce que tu viens de dire… » « À quel consensus pouvons-nous arriver sur ce sujet ? »

Le processus de groupe

Il importe de faire vivre le groupe par des rétroactions et des auto-évaluations, mais aussi de prendre le temps de faire un bilan dans la phase d'institutionnalisation (voir « déroulement type » plus bas). Dans ces moments, l'enseignant·e demande aux élèves de revenir sur la manière dont elles et ils ont travaillé ensemble en se focalisant sur l'habileté retenue. Les élèves ont la possibilité de développer la compétence métacognitive. Par exemple, Johnson et Johnson invitent les enseignant·e·s à structurer « *le traitement de groupe en assignant des tâches telles que (a) énumérer au moins trois actions des membres qui ont aidé le groupe à réussir et (b) énumérer une action qui pourrait être ajoutée pour que le groupe réussisse encore mieux demain* » (1991, p. 2). Au final, par son observation du déroulement du travail, l'enseignant·e donne un feed-back sur l'activité, fait un retour à chacun des groupes ainsi qu'au groupe-classe.

Dans la pratique, on retrouve pour ce point, concrètement, le problème crucial de la gestion du temps. Par manque de temps, on renonce de fait à cette étape ultime de retour sur les apprentissages réalisés et le processus coopératif. Pourtant, c'est à ce moment-là aussi qu'une intégration des savoirs peut se faire. Une bonne gestion du temps est décisive pour le respect de ce principe. Il est important de réaliser ce travail de préférence dans l'enchaînement des activités, à chaud et non pas une semaine après.

DÉROULEMENT TYPE

Nous présentons ici les étapes d'un déroulement standard de la phase d'activité en classe ou dans une salle adaptée en fonction du mobilier, de l'espace nécessaire ou du niveau sonore requis pour le bon déroulement de l'activité coopérative.

a. **Explication des objectifs du cours et de son déroulement** en définissant de façon explicite, outre les compétences cognitives, les compétences sociales et individuelles attendues (Voir Tableau 4). Pour chaque travail coopératif, il importe d'avoir un objectif commun clair, bien spécifié, sur le plan du développement tant des habiletés sociales que cognitives. En effet, l'apprentissage coopératif vise à *faire apprendre à coopérer* afin de *coopérer pour apprendre*.

b. **Constitution des groupes** de trois à cinq membres au maximum selon le principe de l'hétérogénéité mesurée (suffisamment, mais sans extrême) avec des forces diversifiées. En principe, la composition des groupes est de la responsabilité de l'enseignant·e qui cherche une certaine hétérogénéité pour atteindre la synergie ou la complémentarité souhaitée (Rouiller & Howden, 2010). Il se peut que cela crée des réactions. Les élèves peuvent se sentir mal à l'aise et manifester des réactions de peur d'être rejeté·e·s par leurs camarades. Une constitution des groupes par tirage au sort est envisageable. Si cela permet à l'enseignant·e de médiatiser sa responsabilité en s'en remettant au hasard, cela ne résout pas le risque précédent qu'il importe de prendre en compte et, le cas échéant, de gérer.

c. **Répartition du travail**. Chaque élève se voit confier une tâche et/ou un rôle précis (voir Tableau 3) en vue de l'atteinte, ensemble, de buts communs. Quant à la tâche que les élèves doivent réaliser, il importe que les consignes qui accompagnent l'activité soient concises et ne portent que sur ce qui est nécessaire au bon fonctionnement du groupe. En principe, une consigne de ce type contient trois points : 1/ ce qu'il faut faire, 2/comment s'y prendre et, une fois le travail terminé, 3/ ce qui est attendu des élèves. Selon les principes de l'interdépendance positive et de la responsabilisation, chaque membre du groupe devient indispensable pour la réalisation de la tâche finale et la réussite du travail à accomplir. Pour que le travail soit fécond, il importe en principe de débuter par un travail individuel ou que chaque élève ait pu réfléchir au thème à traiter ou s'en faire une idée. Cet aspect permet d'éviter bien des écueils liés à une baisse de rendement, mais aussi de reconnaître la contribution de chacun·e dans l'atteinte de l'objectif, voire de procéder à une évaluation différenciée (par exemple : une double note, la première sur le travail individuel, la seconde de groupe, sur la tâche commune).

d. **Réalisation du travail par les élèves** dans le temps imparti. Durant ce temps, Thiébaud et al. (2019) recommandent aux enseignant·e·s d'adopter *« un rôle de facilitateur des échanges afin de garantir leur qualité »* (p. 39). Durant cette phase a lieu, pour les élèves, l'apprentissage dans l'action des compétences de coopération et des savoirs liés aux objectifs d'apprentissage. Du côté de l'enseignant·e, il s'agit d'observer avec une attention particulière en vue de faire son retour aux élèves sur leur activité. Il s'agit également de prévoir une durée appropriée pour le déroulement du travail et le temps d'interagir. Cela dépend notamment de la taille des groupes (de 9 minutes pour des groupes de 3 à 25 minutes pour des groupes de 5), mais aussi du produit final attendu que les élèves doivent pouvoir terminer.

e. **Institutionnalisation des savoirs**. Pour conduire une réflexion critique, l'enseignant·e engage une discussion avec les élèves. En guise d'auto-évaluation, elle ou il les invite à réfléchir à la contribution de chaque membre du groupe et à la manière dont le groupe a fonctionné, notamment en lien plus spécifique avec l'habileté sociale dont le développement était visé. Pour bien vivre ce moment de rétroaction sur l'activité vécue, l'enseignant·e met en évidence les réussites des élèves afin de renforcer leur confiance en soi, et pourra proposer de reprendre les points à améliorer comme des défis à relever lors du prochain travail coopératif.

EN TERMES DE DIFFÉRENCIATION ET DE PRISE EN COMPTE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

La manière de diversifier son enseignement portera avant tout sur le choix du type d'interdépendance positive.

Interdépendance liée aux résultats

Les « *méthodes d'apprentissage structuré en équipes* »[1] (Slavin, 2010) reposent sur trois principes : « *les récompenses d'équipe, la responsabilité individuelle et une égale possibilité de succès pour tous* » (p. 173). De façon générale, ces dispositifs stimulent l'entraide au sein des équipes pour l'atteinte du meilleur niveau possible. Les élèves s'expliquent mutuellement les concepts

[1] Malgré la présence du mot « équipes » (traduction de Student Team Learning – STL), il s'agit de structures d'apprentissage coopératif à ne pas confondre avec le travail d'équipe tel que présenté dans le Tableau 1.

et veillent à ce que chacun·e soit prêt à être évalué sans l'aide de ses camarades.

> *Le principe d'égale possibilité de succès pour tous exige que chacun fasse avancer son équipe en améliorant ses résultats précédents, de sorte que tous les élèves, quel que soit leur niveau (bon, moyen ou faible) sont également mobilisés pour faire de leur mieux et les contributions de tous les membres de l'équipe sont importantes.* (Slavin, 2010, p. 173)

Ces dispositifs permettent de récompenser les progrès réalisés par les élèves plutôt que le niveau de leurs performances, ce qui favorise leur motivation. Sur le plan de la différenciation et de la prise en compte des différences, en donnant aux élèves la possibilité de s'engager et de persévérer dans la réalisation d'une tâche indépendamment de leurs compétences, ces dispositifs permettent notamment de gérer l'hétérogénéité de niveaux entre les élèves, tout en différenciant plus particulièrement l'axe des contenus, que ce soit le choix des sujets ou le niveau de complexité pour un sujet donné.

Interdépendance liée aux moyens

Une interdépendance positive liée aux moyens peut être construite sur les ressources ou sur les rôles. Elle reposera sur les ressources si on met à disposition des élèves quatre documents différents à partir desquels ils doivent, par exemple, répondre à des questions communes. Elle reposera sur les rôles si l'on forme, par exemple, des groupes de discussion à quatre élèves en langue étrangère avec quatre types de rôles, tels que : 1/vendeuse ou vendeur ; 2/ client·e ; 3/ élève qui observe si la règle grammaticale est respectée ; et 4/ élève qui compte le nombre de mots utilisés. Il en est de même si l'on crée des Cercles de lecture (Ministère de l'éducation du Québec, 2019). Ce type de dispositif est fréquemment utilisé dans le cadre de l'étude d'une langue en lien avec un ouvrage, tel un roman. Les différents rôles envisageables sont : maître des mots, maître des passages, maître illustrateur, maître du voyage, maître des liens et maître de l'animation. Ces différents rôles permettent une différenciation sur l'axe des processus en vue de l'appropriation d'un texte à partir de perspectives complémentaires d'analyse.

Méthode du puzzle *ou* « jigsaw teaching »

Dans le cas de la méthode du puzzle ou *jigsaw teaching* (Aronson, 1978), des interdépendances de plusieurs types sont combinées. Ce dispositif permet de différencier en suivant plusieurs axes simultanément. Celui des structures

d'abord, par l'organisation spatiale qu'il implique ainsi que, par exemple, par les regroupements d'élèves qui peuvent se faire par intérêt pour le segment d'un thème (groupes d'expert·e·s). Celui des contenus ensuite, en agissant sur le degré de complexité ou le matériel didactique mis à disposition. Quant à l'axe des processus, le *jigsaw teaching* permet d'agir sur le degré de guidance ou d'étayage, celui-ci étant plus élevé au sein des groupes d'expert·e·s. Pour finir, au sujet de l'axe des productions, ce dispositif permet de procéder aisément à plusieurs modalités d'évaluation, par exemple à une évaluation individuelle dans un premier temps, puis de groupe. Ce dispositif se déroule en principe en respectant les dix étapes suivantes (voir : http://www.jigsaw.org/) :

1/ Le groupe-classe est divisé en cinq ou six sous-groupes d'élèves hétérogènes ; 2/ Au sein de chaque groupe, un·e élève est nommé·e comme responsable ; 3/ L'enseignant·e scinde le thème en cinq ou six segments (non hiérarchisés entre eux) ; 4/ Elle ou il répartit les segments entre les élèves de chaque groupe, voire idéalement leur laisse faire des choix ; 5/ Du temps est donné aux élèves pour relire leur segment au moins deux fois et se familiariser avec lui (il n'est pas nécessaire de l'apprendre par cœur) ; 6/ L'enseignant·e forme des « groupes d'expert·e·s » temporaires en demandant aux élèves ayant travaillé le même segment de se regrouper, de discuter des principaux points et de répéter les présentations qu'elles et ils feront à leur groupe ; 7/ Les élèves retrouvent leur groupe d'apprentissage initial ; 8/ Chaque élève présente à ses camarades son segment de contenu, en encourageant les autres membres du groupe à poser des questions pour obtenir des précisions ; 9/ L'enseignant·e passe d'un groupe à l'autre en observant le processus, et en intervenant si besoin en chuchotant une instruction sur la manière d'intervenir à l'élève nommé·e responsable ; 10/ À la fin de la session, l'enseignant·e distribue un quiz sur la matière enseignée.

EXEMPLE DE MISE EN ŒUVRE : CHAPITRE DES ISOMÉTRIES EN 9H

Yvan a planifié une séquence de six périodes de 45 minutes (P1-P6) en maths sur la thématique des isométries. Plus précisément, il s'agit des transformations géométriques qui conservent les dimensions des figures, à savoir la translation,

la symétrie axiale et la rotation. Au terme de la séquence, les élèves seront capables de : 1/ identifier chacune de ces transformations ; 2/ reproduire une figure par chacune de ces transformations ; 3/ décrire un mouvement par une transformation géométrique. Sur le plan des habiletés sociales, cette séquence vise à 1/ renforcer la capacité de coopérer avec ses pairs et 2/ communiquer le résultat obtenu. Cette séquence permet de rafraîchir et d'affiner les connaissances des élèves de 9H sur un sujet qu'ils ont déjà vu. L'enseignant fait le choix de la méthode du *jigsaw teaching* car elle est adaptée au contenu de ce chapitre qui est divisé en trois segments thématiques non hiérarchisés (pour rappel : translation, symétrie axiale et rotation). Deux fiches d'exercices accompagnent chacun de ces trois thèmes que les élèves doivent réaliser durant cette séquence et pour lesquels ils peuvent aussi se servir de leur aide-mémoire.

P1. L'enseignant commence la séquence par une introduction sur les isométries, leur intérêt, et présente ensuite aux élèves la manière de travailler dans un dispositif de *jigsaw teaching*, son rôle d'observateur et de soutien si nécessaire. Bien que cela puisse ajouter un stress ou une pression sur certain·e·s élèves, elles et ils sont dès le début avertis que le dispositif d'apprentissage coopératif est pour cette séquence l'unique démarche prévue pour se préparer au travail écrit certificatif (TE) qui aura lieu sur ce chapitre.

P2. La classe est divisée en six groupes de trois ou quatre élèves, constitués par l'enseignant. Chaque segment thématique est traité par deux des groupes. Il en résulte que deux groupes d'expert·e·s sont constitués pour chacun des trois segments thématiques. Les élèves travaillent sur la base des documents préparés par l'enseignant et chaque groupe organise le travail à sa manière, en désignant une oratrice ou un orateur L'enseignant observe le travail et vient en aide, si besoin est, dans les groupes.

P3. Le travail initié précédemment se poursuit et en milieu de période. L'enseignant fait se rejoindre les groupes travaillant sur le même segment thématique. Les élèves désigné·e·s comme « oratrices » ou « orateurs » présentent le travail qui a été réalisé jusque-là. L'enseignant observe et intervient si nécessaire.

P4. L'enseignant répartit les élèves en groupes de trois ou quatre, de façon à ce qu'il y ait au moins un·e expert·e de chaque segment thématique, pour que chacun·e puisse présenter à ses camarades le contenu travaillé. Au terme de cette période, toutes et tous ont pris connaissance du contenu des trois isométries à l'étude dans cette séquence.

P5. Les élèves retrouvent les mêmes groupes que précédemment pour la suite du travail sur les exercices des deux transformations géométriques qu'elles ou ils n'ont pas abordés dans leur groupe d'expert·e·s. Chaque élève au sein du groupe est une ressource (expert·e d'une thématique) pour ses camarades en cas de besoin.

P6. Le travail se poursuit et durant les 15 à 20 dernières minutes, l'enseignant revient sur les questions des élèves. Il leur répond oralement et fait le bilan de l'activité avec eux.

Points forts : Les élèves ont été enthousiasmé·e·s par ce type d'approche. Même si une nouvelle forme de travail peut générer un peu d'inquiétude, les élèves s'engagent et s'entraident tout en réalisant le travail exigé par l'enseignant. Les élèves expert·e·s sont fiers de pouvoir expliquer à leurs camarades qui, habituellement, sont plus fort·e·s qu'eux. Elles et ils ont pu prendre conscience que la capacité de communiquer un résultat aux autres fait partie des compétences en mathématiques. Pour l'enseignant, cette séquence a permis de gagner du temps dans la gestion de son planning annuel.

Points de vigilance : Le recours au *jigsaw teaching* requiert un nombre exact d'élèves pour son bon déroulement. Comme le dispositif ne peut pas fonctionner avec des absent·e·s, cela implique de dédoubler des rôles. Cette adaptation peut induire de la déresponsabilisation, contrairement à ce qui est visé par la mise en œuvre de ce type de dispositif. Dans le déroulement, il importe par ailleurs de laisser suffisamment de temps pour que tous les groupes d'expert·e·s puissent bien réaliser tout le travail attendu. En effet, l'ensemble des élèves ne s'approprie pas les savoirs à un rythme identique outre le fait que certains segments, compte tenu des obstacles didactiques, s'approprient plus ou moins rapidement que d'autres.

CONCLUSION

On peut faire le constat, ces dernières décennies, d'une diversité croissante à l'école. *« La composition de la classe est plus hétérogène non seulement sur le plan socio-économique et socioculturel, mais également sur le plan de la réussite et des processus d'apprentissage »* (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p. 12). La perspective d'une culture inclusive nous invite à considérer la diversité culturelle, sociale et individuelle comme une richesse. Or cette diversité, parfois difficile à gérer au sein du groupe classe, surtout en condition d'enseignement magistral, s'avère être un des fondements de l'apprentissage coopératif. Ce dernier permet aux élèves de découvrir la richesse de la diversité

et le fait que l'on peut réaliser des tâches ou résoudre, ensemble, des problèmes que l'on ne parvient pas à surmonter tout·e seul·e. Aux enseignant·e·s, il permet de différencier leur enseignement, au choix, sur l'un ou l'autre des divers axes de différenciation (Cnesco, 2017).

L'apprentissage coopératif permet aussi aux enseignant·e·s d'associer l'enseignement d'un contenu à celui d'habiletés sociales. En ce sens, il est une approche de choix pour viser le *Projet global de formation de l'élève* prévu par le PER (CIIP, 2003). Dans ce projet, chaque discipline contribue selon sa spécificité, en partenariat avec le développement des *Capacités transversales* et la *Formation générale*, à offrir à chaque élève « *de développer ses potentialités de manière optimale* ». En offrant des opportunités de différenciation ancrées sur un ou plusieurs des quatre axes présentés dans le Chapitre 3 de cet ouvrage (Cnesco, 2017), l'apprentissage coopératif reste un outil de choix à disposition des enseignant·e·s soucieux de répondre à la diversité de leurs élèves par une différenciation de leur enseignement.

RÉFÉRENCES CITÉES

Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., Apollonia, S. et Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Éditions la Chenelière.

Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., S. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage Publications.

Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie, 153*, 121-149.

Carron, P. (2014). *De la gestion de l'hétérogénéité en formation universitaire d'enseignant·e·s du secondaire.* [Thèse de doctorat. Université de Fribourg, Suisse].

CIIP (2003). Plan d'études romand (PER). https://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-declaration

Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/

Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école.* ESF Éditeur.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire.* Le Conseil. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf

Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2018). Apprentissage coopératif. http://wiki.teluq.ca/wikitedia/index.php/Apprentissage_coop%C3%A9ratif

Johnson, D.-W. & Johnson, F.-P. (1991). Joining together : Group theory and group skills (Ed.). *Englewood Cliffs*. Prentice-Hall.

Lavoie, A., Drouin, M., & Héroux, S. (2012). La pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir. *Revue pédagogie collégiale, 25*(3), 5-8. https://cdc.qc.ca/ped_coll/v25/Lavoie-Drouin-Heroux-25-3-2012.pdf

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. ESF.

Ministère de l'éducation du Québec (2019). *Le cercle de lecture – Français, langue seconde*. Complément au programme de formation de l'école québécoise, Enseignement primaire et secondaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Cercledelecture.pdf

CIIP (2011). Plan d'études romand (PER). https://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1/

Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 35*(4), 252-283.

Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ, Institut français de l'éducation, 114*, 1-32. https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01577290/document

Rouiller, Y., & Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissements.* Chenelière Éducation.

Slavin, R. (2010). L'apprentissage coopératif, pourquoi ça marche ? In OCDE. *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. Éditions OCDE, pp. 171-189.

Toczek-Capelle, M.-C. (2003). La coopération en classe. Quels dispositifs ? Perspective psychosociale. Dans E. Auriac-Peyronnet, *Je parle, tu parles, nous apprenons* (pp. 51-65). De Boeck.

Thiébaud, M., Treyvaud, N., Piscitelli, E., Piaget, M., Ghinet, S., Magnin, L., & Serafin, A. (2019). *Mieux vivre ensemble à l'école, climat scolaire et prévention de la violence.* https://www.climatscolaire.ch/wp-content/uploads/Brochure-mieux-vivre-ensemble-F-Travail-equipe-et-pedagogie-cooperative.pdf

Chapitre 7

Apprentissage par projets

Jean-Steve Meia

Cette pratique est très pertinente puisqu'elle assure un résultat final concret et visible. Concernant l'apprentissage, la marge de manœuvre laissée aux élèves durant l'exercice me paraît primordiale.

P., étudiant en formation à l'enseignement secondaire

L'apprentissage par projets est une pratique pédagogique où l'élève s'engage dans l'acquisition de connaissances et le développement de compétences, seul·e ou en équipe, à l'aide d'une démarche de réalisation d'une production concrète.

ENTRÉE DANS LA PRATIQUE

Avant d'être enseignant, j'ai évidemment été élève. Et puis, un jour, après de nombreuses années passées à suivre des cours, je me suis retrouvé « de l'autre côté ». La joie de pouvoir conduire l'enseignement, plutôt que de le suivre, a cependant été rapidement teintée d'une insatisfaction liée à un déséquilibre d'engagement dans le cours.

Non seulement les élèves participaient de manière variable, selon leur intérêt, leur humeur et leur personne, mais je constatais aussi que je gardais un monopole certain sur les activités, en face d'élèves globalement passif·ve·s. Les temps de questions et d'exercices soigneusement planifiés étaient insuffisants pour mobiliser mes élèves et les amener à véritablement entrer dans les apprentissages que je leur proposais. Fort de ce constat, j'ai réduit mes interventions au profit de temps de travail laissés aux élèves.

Pour stimuler leur engagement, je leur ai demandé de chercher des réponses dans la matière à traiter (plutôt que d'écouter ou de lire des réponses préparées pour eux) et de produire, dans un temps défini, des restitutions sous des formes variées (mini-exposé, résumé écrit en trois points, affiche…) qu'il s'agissait ensuite de partager avec le reste de la classe.

J'avais délégué une part de la responsabilité du déroulement de mes cours à mes élèves et j'étais entré, sans le savoir, dans l'enseignement par projets (et mes élèves dans l'apprentissage par projets).

Au fil des années, les projets se sont développés et certaines restitutions ont quitté la salle d'enseignement pour gagner les couloirs de l'école et parfois même l'espace public. Cours totalement préparés et donnés par des élèves, exposés devant plusieurs classes ou en présence d'un membre de la direction d'école, articles de journaux ou expositions ont été de belles expériences venant diversifier les façons de traiter le programme.

Ce sont ces projets vécus qui ont servi de tremplin à une mise en forme, guidée par la littérature, destinée dans un premier temps à mes cours en formation à l'enseignement. Je me réjouis de poursuivre la démarche de partage dans le cadre de ce chapitre. J'y ferai référence à des expériences vécues en classe aux degrés secondaires avec des *élèves* adolescent·e·s, mais aussi à des apports provenant de mes *étudiant·e·s* adultes amenés à construire et à mener une séquence d'enseignement par projet dans le cadre de leur formation initiale à l'enseignement.

PRINCIPE GÉNÉRAL ET CARACTÉRISTIQUES

PRINCIPE GÉNÉRAL

L'*apprentissage par projets*, ou *enseignement par projets* (parmi d'autres appellations, Encadré 1), est une pratique pédagogique visant à générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Cette production, le *produit final*, peut être tangible (une affiche, un article de journal…) mais pas nécessairement (un exposé d'élève peut, par exemple, être mis en projet, Encadré 2). Le projet peut être individuel ou collectif. L'enseignant·e définit un cadre dans lequel les élèves réfléchissent et prennent des décisions en vue de traiter une demande (tâche, question, problème) qui nécessite un traitement original (il n'y a pas de réponse toute faite). Le produit à réaliser est un moyen de concrétiser et de communiquer la solution trouvée.

Encadré 1

Plusieurs appellations pour une même pratique

Apprentissage par projet(s), apprentissage basé sur un projet (*project based learning PBL*), enseignement par projet(s), enseignement basé sur un projet, pédagogie basée sur un projet, pédagogie par projet(s), pédagogie du projet-élèves sont autant d'appellations de la thématique du présent chapitre : une mise en projet par l'enseignant·e des contenus du cours.

CARACTÉRISTIQUES

Une séquence d'enseignement par projet devrait intégrer les sept dimensions suivantes, développées à partir d'un article de Share et Rogers (1997).

Les élèves prennent des décisions à l'intérieur d'un cadre défini. Le cadre général dans lequel les élèves auront à travailler sur le projet (notamment les questions d'horaire, de délais et d'évaluation) est délimité par l'enseignant·e. Dans mon expérience réitérée de l'apprentissage basé sur un projet, la définition claire de ce cadre et son partage avec les élèves a été un facteur favorisant la réussite. Fort de ce constat, je demande à mes étudiant·e·s, dans le cadre de mes cours en formation à l'enseignement, de préparer un document à remettre aux élèves au début de la séquence d'enseignement pour leur présenter le projet. Ce document-cadre présente le thème, les objectifs, le produit final, les grandes lignes du déroulement avec les dates clés et la procédure d'évaluation. Dans la définition du cadre temporel, il importe de prévoir une ou deux périodes de réserve.

Les élèves pilotent le processus pour atteindre l'objectif fixé. La marge de manœuvre laissée aux élèves est à déterminer en fonction du contexte et des objectifs visés par la séquence d'enseignement. Si ceux-ci sont avant tout transversaux, la classe peut être associée à la définition d'une partie du cadre (choix du thème, du produit final, etc.), la négociation de ces éléments avec les élèves constituant une part des apprentissages à réaliser. La préparation d'un voyage ou d'un spectacle peut ainsi être largement partagée avec les élèves. Si le cadre est d'entrée de jeu plus contraignant, par exemple parce qu'il y a des objectifs en termes de contenus à atteindre, il s'agira de veiller à laisser un espace de décision aux élèves. Une planification trop marquée et détaillée, qui conduit à ce que les élèves n'aient plus qu'à appliquer des consignes, a été qualifiée de *dérive techniciste* par Bordallo et Ginestet (2006). Pour ces auteur·e·s, une attitude inverse, celle de l'enseignant·e qui n'a rien planifié et décide de ne se fier qu'aux envies des élèves, constitue également une *dérive,* qualifiée de *spontanéiste* : les objectifs du programme risquent alors d'être oubliés et la motivation de s'amenuiser.

La demande faite aux élèves n'a pas de solution déterminée à l'avance. Les tâches confiées doivent constituer un défi pour lequel une réponse originale est attendue. C'est une dimension très gratifiante de l'apprentissage basé sur un projet, d'une part, pour les élèves qui pourront faire preuve de créativité et, d'autre part, pour l'enseignant·e qui découvrira des potentialités souvent insoupçonnées chez ses élèves. L'une de mes étudiantes en témoignait après avoir, avec deux de ses collègues, impliqué ses élèves d'une classe de soutien de 9H dans l'animation d'une matinée de Noël destinée à une classe de 3-4H : « Rappelons qu'il s'agit d'élèves ayant de grandes difficultés scolaires », écrivait-elle dans le compte rendu que je lui avais demandé, « [et là] ils ont tous excellé. Tous (y compris les enseignants) avons ressenti un profond sentiment de satisfaction. » Un point de vigilance est de choisir des tâches qui représentent des défis, c'est-à-dire qui ne soient ni trop faciles ni trop difficiles pour les élèves. Si la résolution du problème est trop aisée, il n'y a pas d'apprentissage. Si elle est trop ardue, l'enseignant·e aura tendance à se substituer aux élèves pour atteindre l'objectif fixé.

Les élèves sont responsables de rassembler et de gérer l'information nécessaire. La recherche d'information, sa collecte et sa transformation en vue de la réalisation du produit final sont laissées aux élèves. Ici aussi, il appartient à l'enseignant·e de définir un cadre. Celui-ci peut être complètement ouvert, ou en partie défini, en fonction du projet global, mais aussi des projets partiels dévolus aux élèves. À titre d'exemple, je citerai le cas de la préparation d'une exposition où j'avais d'entrée de jeu suggéré des sites internet de référence à l'un des groupes d'élèves, et pas aux autres. Comme la thématique à traiter par

ce groupe était plus ardue, il s'agissait d'optimiser leur recherche d'information de manière à entrer plus rapidement dans la phase de transformation de l'information et de réalisation du produit. Dans des projets liés à des contenus traités dans le manuel, les chapitres de référence peuvent être indiqués aux élèves, alors que l'appropriation des contenus leur est laissée.

Un produit final est réalisé et sa qualité est évaluée. L'orientation des activités vers la réalisation d'un produit final est sans aucun doute l'élément le plus caractéristique de l'apprentissage par projets. Ce produit peut prendre des formes variées : une présentation écrite (rapport, article, récit imaginaire, affiche, schéma, page internet), une présentation orale (exposé, capsule vidéo, podcast), une œuvre, un objet, une manifestation, etc. Cette réalisation fait l'objet d'une évaluation. Si la séquence d'enseignement est intégrée au programme d'une branche, l'évaluation devrait être certificative et la note attribuée prise en compte au même titre que celles obtenues dans les épreuves certificatives classiques. Ne pas le faire serait donner le signal que le temps consacré et les apprentissages réalisés ont moins de valeur que lorsque le cours est donné de façon plus habituelle. Si le projet se déroule « hors cadre », dans une semaine spéciale par exemple, l'évaluation peut prendre la forme d'une réunion-bilan. La finalité « produit » de cette pratique pédagogique ne doit pas conduire à occulter les aspects liés à l'apprentissage : ce serait tomber dans la *dérive productiviste* de Bordallo et Ginestet (2006) qui consiste à ne plus voir que l'obtention d'un produit de qualité dans le délai fixé. Trouver le juste équilibre entre *apprendre (comprendre)* et *réussir* constitue l'un des défis de la pédagogie de projet, que Perrenoud (1998) assimile à « un exercice d'acrobatie entre deux logiques ». Lorsque le travail est réalisé en groupe, si *réussir* prédomine, le « groupe a tout intérêt à ne pas apprendre mais à confier les tâches à ceux qui savent déjà les faire » (Meirieu, s.d.). Le fonctionnement du groupe et l'implication de chacun·e doivent ainsi être l'objet d'une certaine attention et les deux dernières dimensions, qui font l'objet des deux prochains paragraphes, vont nous le permettre.

L'évaluation a lieu en continu. Cette caractéristique de l'apprentissage par projet peut être comprise – et mise en œuvre – de deux manières. Premièrement, elle invite à considérer que l'évaluation certificative comprendra, à côté des critères relatifs au produit final, des critères portant sur la manière dont le chemin a été parcouru (indépendance dans le travail, écoute réciproque au sein du groupe de travail, respect des délais, etc.). Deuxièmement, elle appelle à mettre en place une évaluation formative. Celle-ci, rappelons-le, a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours en informant l'apprenant·e sur son parcours, ses réussites et ses difficultés. Je suggère de planifier au moins un retour formatif au cours du projet qui permette aux

élèves de se situer par rapport à l'objectif final. Les ouvrages de Proulx (2004), d'Huber (2005) et de Maurer et Gurzeler (2015) fournissent des idées de critères d'évaluation.

Les élèves réfléchissent régulièrement sur leur manière de travailler. L'évaluation formative n'est pas limitée à des feed-back de l'enseignant·e. Elle peut aussi être confiée à l'élève, en l'amenant à recueillir des données et à réfléchir à son propre apprentissage. Cet exercice conduira l'élève non seulement à se situer dans le projet et les apprentissages en cours, mais aussi à développer sa compétence à réguler ses activités. Pour ce faire, on l'invitera à prendre cette position « méta » lors de moments dédiés, en fin de cours par exemple, en lui demandant de répondre à quelques questions comme : *Qu'est-ce que j'ai fait et avec quels résultats ? Qu'est-ce qui va ? Qu'est-ce qui ne va pas ? Comment améliorer ce qui ne va pas ? Sera-t-on dans les temps ? Qu'est-ce que je peux préparer pour la prochaine fois ?* Il faut veiller à éviter la surenchère et choisir les questions les plus pertinentes selon la situation. Si la durée du travail le permet, une bonne piste est de sélectionner une ou deux questions pour chaque étape de travail, que l'on adaptera si besoin pour l'un ou l'autre groupe d'élèves.

Encadré 2

Mise en projet

De nombreuses activités proposées aux élèves peuvent être transformées en projets. Deux exemples :

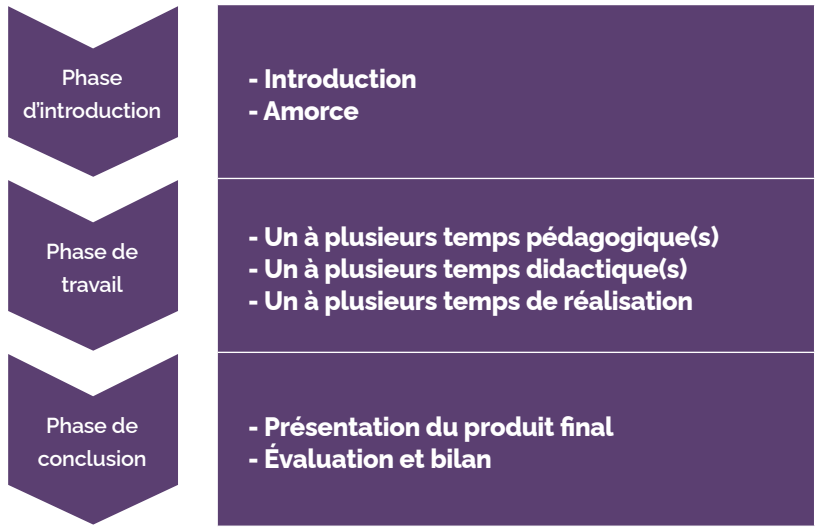
L'exposé oral demandé aux élèves dans de nombreux contextes scolaires. D'un classique exercice de mise en activité dans lequel l'élève choisit un thème et travaille seul jusqu'au délai fixé, il peut devenir un vrai projet s'il s'agit de répondre à une question originale, si des critères définissent la présentation attendue, si le processus prévoit un accompagnement de l'enseignant·e (apport - par exemple méthodologique - en appui, feed-back formatif…) et si la présentation est liée à un certain enjeu (public particulier, réutilisation des contenus par les camarades…).

L'expérience de sciences. D'une suite de manipulations à effectuer en suivant un protocole préétabli, elle peut se transformer en véritable projet pour l'élève s'il s'agit de formuler des hypothèses, d'imaginer un dispositif expérimental, d'établir la liste du matériel et de le collecter, de mener l'expérience et de rendre compte, par exemple dans une communication orale, des objectifs visés, des manipulations réalisées et des résultats obtenus.

DÉROULEMENT TYPE

Fondamentalement, une séquence d'apprentissage basée sur un projet comprend trois parties : la *phase introductive,* la *phase de travail* et la *phase de conclusion* (Figure 1).

Figure 1 : Les étapes de l'apprentissage basé sur un projet.



La phase introductive. C'est le moment où le projet est présenté aux élèves. Il s'agit de leur faire voir le cadre général et la demande qui leur est faite, tels que décrits dans la partie précédente de ce chapitre. Cette phase comprend une *amorce* par laquelle l'enseignant·e vise à susciter l'intérêt et la motivation des élèves. Cette mise en situation peut prendre différentes formes (rencontre avec une personnalité impliquée, visite d'un lieu, brainstorming…), mais dans tous les cas elle devrait être marquante. Elle permet aussi d'identifier les conceptions et les représentations des élèves à l'égard de l'objet d'apprentissage proposé (voir, à ce sujet, Blandenier & Pellaud, 2021).

La phase de travail. Elle démarre par un *temps de développement de la question de départ* cherchant à définir quelles connaissances sont nécessaires pour mener le projet à bien. Ce temps peut se dérouler avec l'entier de la classe ou être directement délégué dans des sous-groupes. Selon Huber (2005), la phase de travail devrait comprendre trois temps différents qui peuvent se répéter en fonction de la durée du projet : (1) un ou des *temps pédagogique(s)* consacré(s) à la gestion du projet où l'on fait, par exemple, le point sur le déroulement des activités ; (2) un

ou des *temps de réalisation* où les élèves travaillent à l'élaboration du produit final ; (3) un ou des *temps didactique(s)* où l'on fournit aux élèves l'occasion d'acquérir ou de développer des connaissances ou des compétences en lien avec le projet (activité de formalisation des connaissances déjà acquises, apport théorique permettant aux élèves de consolider leur apprentissage…). Huber relève que la présence de l'enseignant·e sera plus ou moins marquée selon le temps considéré. Dans tous les cas, elle ou il doit veiller à se mettre en retrait dans les temps de réalisation en ayant confiance dans la qualité du travail qui sera réalisé par les élèves en autonomie. Lorsqu'il m'est arrivé de devoir laisser une classe travailler seule pour une ou deux leçons, j'ai le plus souvent été impressionné par le volume et la qualité de ce qui avait été réalisé en mon absence. Face à des attentes clairement exprimées et bien dosées, amenés à porter la responsabilité du travail à réaliser, les élèves quittent leur position de consommatrices et de consommateurs et sont capables de bien plus que ce que l'on attend habituellement !

La phase de conclusion. C'est le moment de la mise en valeur du produit. Plus celle-ci sera considérable, plus le projet prendra de l'importance aux yeux des élèves et plus ils auront tendance à s'engager (Tableau 1). Le produit final est évalué et un bilan de la démarche effectué. Quelques repères relatifs à l'évaluation et au bilan ont été donnés sous Caractéristiques.

Tableau 1 : Mise en valeur de quelques produits finals classiques.

Produit final	
Un exposé	
- Devant la classe	+
- Devant la classe et d'autres personnes (membre de la direction, autres classes…)	++
Une exposition	
- Dans la classe	+
- Dans le corridor de l'école	++
- À l'extérieur de l'école	+++
Un article publié	
- Dans un journal destiné à la classe	+
- Dans un journal au niveau de l'école / sur le site internet de l'école / sur le web	++
- Dans les médias	+++
Une réalisation	
- Dans l'école	+
- À l'extérieur de l'école	+++

TYPOLOGIE DES PROJETS

Les caractéristiques évoquées précédemment peuvent être exploitées de différentes manières. Proulx (2004) classe les projets notamment selon la *durée*, le *nombre d'auteur·e·s* et la *nature de l'activité* (Tableau 2).

Tableau 2 : Types de projets (adapté de Proulx, 2004).

Les projets peuvent être différenciés
Selon la durée - **Projets de courte durée** : micro-projets, une ou deux leçons - **Projets de moyenne durée** : quelques semaines à quelques mois - **Projets de longue durée** : quelques mois à une année scolaire
Selon le nombre d'auteur·e·s - Projets individuels - Projets d'équipe - Projets de classe
Selon la nature de l'activité - **Projets de production** : un produit original est imaginé et développé par les élèves - **Projets de consommation** : on répond à une commande, il y a moins de liberté quant au choix du produit mais celui-ci sera utilisé - **Projets de résolution de problème** : il faut alors veiller à ce que celui-ci ne soit pas un alibi - **Projets d'apprentissage fonctionnel** : on se focalise sur la démarche qui est en elle-même le but de l'apprentissage et moins sur les contenus traités et sur l'objet produit

Comme Proulx, j'ai relevé que les projets de durée moyenne sont ceux qui fonctionnent le mieux : on a le temps de mettre en œuvre les éléments caractéristiques mentionnés plus haut et on parvient à maintenir l'engagement et l'enthousiasme des élèves (mais aussi de l'enseignant·e), ce qui est plus difficile lorsque le projet dépasse un trimestre. Les micro-projets sont, quant à eux, stimulants mais ils peinent à couvrir l'ensemble des dimensions de la démarche.

Les projets individuels et d'équipe sont intéressants en termes d'apprentissage, car ils offrent des possibilités de différenciation, sont impliquants et responsabilisants. Ceux d'équipe présentent un double avantage. D'abord, ils sont moins lourds à accompagner, puisque le nombre de projets à suivre et à évaluer sera moins élevé. Ensuite, ils donnent l'occasion d'exercer et de développer la collaboration, dans un contexte où celle-ci est reconnue pour être

une source de stimulation et d'innovation. Dans les projets de classe, pourtant porteurs en termes de dynamique de classe, l'enseignant·e prend rapidement le rôle de chef d'orchestre envahissant, réduisant les élèves à de simples exécutant·e·s. Dans le cas où l'on travaille avec toute une classe sur un même produit (une exposition, par exemple), on scindera donc le projet en sous-projets confiés à des équipes composées de préférence de deux à quatre élèves.

La nature de l'activité, quant à elle, va dépendre du contexte dans lequel le projet sera mobilisé. Pour travailler quels objectifs du plan d'études ? À quel moment de l'année ? Dans quel chapitre ? C'est une décision de l'enseignant·e, responsable de choisir les démarches pédagogiques mises en œuvre dans la classe. Ce choix peut être réalisé seul·e, ou en s'associant à des collègues. L'apprentissage par projet se prête particulièrement bien aux pratiques interdisciplinaires. Je me souviens d'un projet, regroupant trois disciplines (français, histoire et géographie), construit par trois étudiants et visant à produire un livre sur des personnes historiques et les rues ou les places qui leur sont dédiées dans la ville où est située l'école concernée. Et aussi d'un concours d'affiches sur la thématique du génie génétique destiné aux élèves des degrés secondaires auquel nous avions participé en mobilisant les heures de biologie et d'arts visuels.

Encadré 3

Porter un regard critique sur sa séquence d'enseignement par projet

Lorsque j'ai été amené à dispenser un cours sur le projet aux futurs enseignant·e·s secondaires, deux évidences se sont vite imposées : le cours suivrait l'approche en question et le produit final attendu des étudiant·e·s serait une séquence d'enseignement par projet. Pour évaluer leurs réalisations, j'ai utilisé une liste de critères que nous avons construite en partie ensemble en reprenant les différentes dimensions de la pédagogie de projet abordées dans le cours.

Vous voulez développer une séquence d'enseignement basée sur un projet ? Je vous invite à la soumettre à l'épreuve de la liste suivante :

1. Le déroulement comprend trois phases (phase introductive avec amorce, phase de travail, phase de conclusion avec mise en valeur du produit)
2. Les élèves sont responsabilisé·e·s (il y a des décisions à prendre)

3. Les élèves ont un problème à résoudre, dont la solution n'est pas déterminée à l'avance
4. Il y a au moins une évaluation formative
5. La métacognition a une place dans la démarche
6. Le produit final est évalué
7. Le produit final est mis en valeur
8. Les objectifs se situent à trois niveaux (connaissances, savoir-faire, savoir-être)
9. Le projet revêt un caractère authentique (il est plus qu'une tâche scolaire, il a un lien avec la vie réelle)
10. Les élèves prennent du plaisir à réaliser le projet
11. La démarche inclut trois temps (pédagogique, didactique et de réalisation)
12. Les dérives décrites par la littérature ont été évitées (dérives productiviste, techniciste et spontanéiste)
13. Les critères de l'évaluation certificative ont été communiqués en amont
14. On profite du projet pour exercer les capacités transversales

L'idée de hiérarchiser les critères a été écartée, la numérotation n'est utilisée que pour faciliter leur identification.

EN TERMES DE DIFFÉRENCIATION ET DE PRISE EN COMPTE DES DIFFÉRENCES

L'enseignement par projets est un merveilleux terrain pour mettre en œuvre les axes de différenciation présentés dans le chapitre 3 de ce livre. Il offre la possibilité de varier les *structures* scolaires, par exemple en regroupant des classes ou en adaptant les lieux en fonction des activités des élèves et des produits finals à réaliser. Ces derniers permettent d'agir sur l'axe des *productions* en devenant des affiches, comptes rendus oraux, articles, croquis, productions multimédias, etc. Cette pratique pédagogique offre, plus que d'autres, l'occasion de différencier les *contenus* puisque les élèves, seul·e·s ou en groupe, auront à gérer leur propre travail, leur propre thème à partir d'un matériel qui sera différent en fonction des personnes et des besoins. Sur tous ces axes, l'ensei-

gnant·e pourra jouer en fixant des cadres dépendants de sa classe et de ses élèves ou en laissant les élèves travailler selon leurs champs d'intérêt, leur rythme et leur façon personnelle d'apprendre, exploitant ainsi l'axe des *processus*. Mais, si la pédagogie du projet est selon moi si intéressante, c'est parce qu'elle mobilise véritablement l'élève dans des activités d'apprentissage, développant son autonomie, mais aussi parce qu'elle dégage ainsi l'enseignant·e de la conduite de l'ensemble des élèves et lui laisse une plus grande disponibilité pour contribuer à leurs progrès où et quand cela est nécessaire. Les échanges que j'ai eus avec des élèves engagé·e·s, avec succès ou difficultés, dans la réalisation d'un projet figurent incontestablement parmi les moments gratifiants de ma carrière où j'ai perçu être face à des apprenant·e·s qui progressaient dans la construction de leurs savoirs et de leurs compétences, dépassant souvent « les exigences strictes de l'enseignant » (Leroux & Paré, 2016).

EXEMPLES DE MISE EN ŒUVRE

ÉCRIRE UN CONTE (9H, FRANÇAIS)

Avec l'une de ses classes de stage et l'accord de sa formatrice en établissement, Alice a planifié et mené une séquence qui promeut les capacités transversales et pour laquelle elle a défini deux objectifs principaux. À l'issue de la séquence, l'élève doit être capable de (1) distinguer les caractéristiques du genre « Conte » et nommer ses étapes suivant le schéma narratif, (2) écrire un conte de sa propre invention avec l'utilisation des temps verbaux adéquats. L'objectif final est de lire les contes devant un public de personnes âgées d'un établissement médico-social (EMS) pour partager un moment avec elles avant les fêtes de Noël.

Alice avait fixé le cadre suivant : le projet est prévu sur une dizaine de périodes. Le travail est réalisé par paires d'élèves formées librement. Les groupes ont à choisir parmi deux variantes de contes, les contes merveilleux et les contes réalistes, et ont reçu certaines consignes (établir un plan du texte avant de se lancer dans la rédaction, respecter les cinq étapes du schéma narratif et les temps verbaux, donner un titre, produire un texte rédigé à l'ordinateur d'une page et demie à deux pages…). Différents documents d'aide sont suggérés. Les critères d'évaluation ont été définis en amont et concernent le contenu (originalité des événements, personnages bien caractérisés, présence et clarté des cinq étapes du schéma narratif, fin surprenante), la technique (orthographe correcte, phrases bien construites et correctement ponctuées, bon emploi des temps verbaux, vocabulaire varié, longueur respectée), et le respect des consignes. Un point de bonus était attribué pour la lecture et l'interprétation dans l'EMS.

Points forts : Les élèves ont eu à gérer leur travail dans un cadre clairement établi et communiqué, le produit final est bien identifié et particulièrement bien mis en valeur puisqu'il est exploité hors de l'école. En mettant en place ce projet, Alice a proposé à ses élèves une nouvelle manière de travailler et d'apprendre et elle s'est ainsi inscrite dans une perspective de différenciation successive. Les élèves ont pu travailler à partir de leur champ d'intérêt et à leur rythme.

Points de vigilance : Le recours à la métacognition et à l'évaluation au fil de la démarche sont les deux caractéristiques que l'on voit le moins apparaître dans le descriptif qui est fait de la séquence. Celle-ci s'attache à développer les compétences sociales, mais cet aspect n'apparaît pas dans les objectifs énoncés.

ASPECTS DE LA VIE COURANTE AU MOYEN ÂGE (9H, HISTOIRE)

Ce projet a été mené par Patricia dans une classe de 9H. Il s'agissait, par groupes de deux élèves, de réaliser une affiche de format A2 contenant du texte et des illustrations sur un aspect de la vie au Moyen Âge. L'affiche devait contenir une enluminure. Les objectifs fixés pour cette séquence étaient les suivants : à l'issue de la séquence, l'élève doit être capable de (1) effectuer une recherche en s'aidant d'ouvrages et de sites internet, (2) choisir le contenu pertinent à placer sur une affiche, (3) respecter la forme et le délai prévus, (4) collaborer avec un·e camarade, (5) rechercher des informations sur les affiches des autres élèves. Une fois réalisées, les affiches ont été placardées dans la classe et chaque élève pouvait y chercher des informations pour préparer une évaluation certificative testant la maîtrise des connaissances acquises sur la société au Moyen Âge. La note finale relative à ce chapitre était une combinaison entre la note attribuée à l'affiche et celle obtenue au test de connaissances.

Le projet s'est échelonné sur plusieurs semaines. Lors d'une première séance en classe, il a été présenté aux élèves qui ont pu choisir leur collègue de travail et leur thématique sur une liste suffisamment fournie pour que chaque groupe puisse trouver un thème qui l'intéresse. Différents exemples d'enluminures et une dizaine d'ouvrages ont été présentés, les groupes pouvant indiquer les pages qu'ils souhaitaient obtenir en photocopies. Les élèves ont reçu la consigne de rechercher de l'information supplémentaire jusqu'à la prochaine séance de cours dédiée au projet. Lors de celle-ci, les groupes ont commencé leur affiche et rempli un document intitulé « Où en sommes-nous dans notre projet ? » Celui-ci, annoté par l'enseignante, a servi de guide pour la suite du travail qui s'est faite à la maison. Finalement, les affiches ont été évaluées selon la grille remise au début de la séquence, rendues avec un com-

mentaire écrit et placées dans la salle de classe. Les élèves ont reçu un questionnaire avec deux questions relatives à chaque affiche et avaient une semaine pour rechercher les réponses sur les affiches. Certaines de ces questions ont été reprises telles quelles dans l'évaluation certificative clôturant le chapitre.

Points forts : Le projet stimule la responsabilisation des élèves qui ont à travailler en dehors des heures de cours, à la maison pour chercher des informations et préparer leur affiche, mais aussi en classe pour s'approprier les contenus des affiches des autres groupes. Les rythmes de travail, les affinités sociales et les intérêts de chacun·e ont été pris en compte. Le choix d'une affiche a permis d'exploiter l'axe de différenciation des contenus. Le produit final est valorisé puisqu'il est non seulement exposé en classe, mais devient aussi support d'apprentissage pour chacun·e.

Point de vigilance : Les objectifs relatifs aux connaissances à acquérir mériteraient d'être ajoutés aux cinq objectifs énumérés. En l'état, le travail proposé pour s'approprier les contenus traités par les autres groupes constitue un exercice de recherche d'informations et d'apprentissage par cœur. Il mériterait d'être développé.

Encadré 4

Ce chapitre a suscité chez vous l'envie de planifier une séquence d'enseignement par projet ?

Voici une suggestion de marche à suivre avec, pour chaque étape, un point de vigilance ou un élément d'explication :

1. Choisir la classe et la partie du programme que vous voulez mettre en projet. *Ne voyez pas trop grand pour la première fois (une dizaine de leçons maximum).*

2. Définir les objectifs de la séquence. *Il y a bien sûr des contenus à acquérir mais certainement aussi des compétences à développer.*

3. Choisir le produit final que les élèves devront réaliser et sa mise en valeur. *Rappelez-vous que plus il sera visible, plus la motivation des élèves sera présente.*

4. Établir le calendrier. *Il s'agit de décliner le déroulement type présenté dans ce chapitre.*

5. Rédiger un document de cadrage pour les élèves. *Il devrait contenir le thème, les objectifs, le produit final visé, les grandes lignes du déroulement et la procédure d'évaluation.*

6. Lancer le projet en classe. *Incluez une amorce pour susciter l'intérêt et donnez les grandes lignes du projet.*

7. Mener le projet en classe. *Alternez les temps pédagogiques, didactiques et de réalisation.*

8. Présenter les objets réalisés. *N'oubliez pas de les évaluer et de ménager un temps de bilan à partager avec les élèves.*

POUR ALLER PLUS LOIN

OUVRAGES, CHAPITRES OU TEXTES DE RÉFÉRENCE SUR L'APPRENTISSAGE BASÉ SUR UN PROJET :

Huber, M. (2005). *Conduire un projet-élèves*. Hachette Éducation.

Raby, C., & Viola, S. (2016). *Modèles d'enseignement et théorie d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement*. Les Éditions CEC.

Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec.

Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? Dossiers de veille de l'IFÉ, 83. ENS de Lyon. http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf

DES IDÉES DE PRODUITS FINALS ET DE CRITÈRES D'ÉVALUATION :

Maurer, H., & Gurzeler B. (2015). *Agenda des compétences. Outils et techniques d'apprentissage*. Éditions Loisirs et Pédagogie.

RÉFÉRENCES CITÉES

Blandenier, G., & Pellaud, F. (2021). Conceptions, représentations. In E. Runtz-Christian & P.-F. Coen (Eds.). *Collection des concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 34-37). LEP.

Bordallo, I., & Ginestet, J.-P. (2006). *Pour une pédagogie du projet*. Hachette Éducation.

Huber, M. (2005). *Conduire un projet-élèves*. Hachette Éducation.

Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.

Meirieu, P. (s.d.). *Groupe (pédagogie de)*. https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.html

Perrenoud, P. (1998). *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html

Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec.

Share, E., & Rogers, L. (1997). Get Real! Project-Based Learning, Practical Advice. *Learning Magazine*, January-February 1997.

Chapitre 8

Enseignement programmé

David Zappella

J'ai testé l'enseignement programmé dans ma classe de sciences de niveau 1 (11H). Ces élèves, habitués aux difficultés dans cette matière (vocabulaire, mémorisation, compréhension des concepts), ont été littéralement embarqués par le programme et boostés dans leur motivation par les nombreux renforcements positifs générés. Comme si elles et ils découvraient l'effet des bonnes réponses.

F., étudiant en formation à l'enseignement secondaire

L'enseignement programmé utilise un document de travail, un texte ou un instrument mécanique ou électronique pour aider les élèves à atteindre un certain niveau de performance. L'enseignement est présenté par étapes, une ou plusieurs questions sont posées à chacune d'elles, suivies d'une rétroaction immédiate.

ENTRÉE DANS LA PRATIQUE

J'ai beau remonter le fil de mes souvenirs scolaires, je n'arrive pas à retrouver dans mon parcours d'écolier, puis d'étudiant, l'expérience d'un apprentissage programmé ! Bien sûr, j'identifie dans certaines démarches quelques traces de la pratique (partage immédiat de la bonne réponse, segmentation et gradation de la difficulté dans la progression de la matière). Mais la distance entre ces souvenirs de pratiques et un modèle d'enseignement programmé reste trop importante pour qu'on les qualifie d'enseignement programmé, même en considérant les distorsions qu'impose le temps qui passe à l'exactitude de mes souvenirs.

Ma première expérience d'enseignement programmé s'est imposée lorsque j'ai été placé devant un défi : comment accompagner dans ses apprentissages un hockeyeur retenu pour les Mondiaux juniors, sachant qu'il serait absent des cours durant trois semaines ? « Il suffit de lui transmettre la matière », m'avaient dit des enseignant·e·s plus expérimentés. Certes, mais comment *l'accompagner* ? Comment lui venir en aide lorsque les difficultés surgiraient ? Comment le livrer à la difficulté sans provoquer son découragement ? C'est ainsi que je me suis mis à rédiger deux cahiers différents, l'un contenant la matière d'enseignement et les exercices permettant de la travailler, et l'autre regroupant un corrigé explicatif, contenant à la fois les bonnes réponses, mais encore des compléments à celles-ci, ainsi que des erreurs que j'anticipais et dont j'essayais d'expliquer les limites ou les incohérences.

J'aimerais écrire que ce premier essai d'enseignement programmé fut un succès, que le hockeyeur devint champion du monde junior tout en revenant en cours à jour dans la matière. La vérité, c'est qu'il oublia ses dossiers chez lui, et qu'il ne les parcourut certainement jamais ! Qu'importe : j'avais défriché un nouveau terrain ! Découper finement une difficulté, se mettre à la place de l'apprenant·e pour anticiper ses questions, les obstacles, chercher à susciter l'intérêt à distance a été une expérience marquante dans mon parcours d'enseignant.

CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ

« Les techniques d'enseignement programmé ont une origine récente. Néanmoins, elles ont déjà fait l'objet d'un nombre substantiel de recherches et d'appréciations. De nombreuses publications, livres ou articles, leur sont consacrées (et même des revues spécialisées). Elles font l'objet de conférences, colloques ou séminaires. » Pierre Oléron ouvre ainsi son article *Introduction à l'enseignement programmé*. C'était en 1964. Déjà à l'époque, il note également qu'« il ne s'ensuit pas cependant que ceux qui ont le plus d'intérêt à

connaître ces techniques (n.d.l.r. des techniques d'enseignement programmé), qui peuvent en tirer un bénéfice ou guider leur usage – éducateurs, psychopédagogues, psychologues – en soient suffisamment informés ». En 2022, le constat que je pose au travers de mon activité de formateur à la HEP-BEJUNE est que les étudiant·e·s sont peu nombreux à connaître cette pratique, de nom comme d'expérience, une fois que « l'étiquette » a été présentée.

On pourrait s'interroger, en ouverture de ce chapitre, sur l'intérêt à vouloir présenter une pratique n'ayant manifestement pas réussi, au cours des dernières soixante années, à faire sa place parmi les pratiques d'enseignement auxquelles les enseignant·e·s du secondaire[1] recourent régulièrement avec leur classe. Pourtant, je vois d'emblée au moins quatre raisons différentes d'y consacrer quelques pages :

- Plus que d'autres, cette pratique permet de libérer les enseignant·e·s de leur activité d'enseignement face à la classe, les rendant de la sorte plus disponibles pour intervenir individuellement auprès d'élèves qui en auraient besoin.

- En début de carrière – mais pas seulement à ce moment-là, ne nous voilons pas la face – de nombreux enseignant·e·s appréhendent la gestion de classe des leçons du vendredi après-midi. L'enseignement programmé cadre et calme une majorité des classes dans lesquelles l'expérience est conduite, puisque chaque élève est face à une tâche clairement identifiée ne devant nécessiter aucune aide extérieure.

- Ne nécessitant plus l'accompagnement constant d'un·e enseignant·e durant le temps de sa réalisation, cette pratique offre des perspectives intéressantes lorsqu'elle est utilisée avec des élèves ne pouvant suivre l'entier d'un enseignement en présentiel (sportives et sportifs d'élite engagés dans des compétitions les éloignant de l'école, élèves moins rapides, élèves en quarantaine, élèves malades).

- « Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme » : sortie du contexte de la conservation des masses dans lequel Antoine Lavoisier a, à peu près, tenu ces propos, cette citation convient pour résumer l'histoire de nombreuses « innovations pédagogiques ». Une pratique « ancienne » peut être remise au goût du jour à l'aide de nouveaux outils. L'irruption des téléphones

[1] En formation pour adultes, de même que pour la formation en ligne, le constat pourrait être différent.

portables et des ordinateurs personnels dans les sacs des étudiant·e·s peut contribuer à donner un nouvel élan à l'enseignement programmé.

PRINCIPE GÉNÉRAL : L'ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ, QU'EST-CE QUE C'EST ?

Pour Marquis et Lavoie, dans leur ouvrage *Enseignement programmé. Enseignement modulaire* (1998, p. 6), l'enseignement programmé est une

> *formule d'enseignement typiquement individualisée dont le contenu est fragmenté et présenté de façon à apporter une rétroaction à l'apprenant au fur et à mesure qu'il avance dans sa démarche d'apprentissage. L'apprenant est ainsi placé devant une zone d'information micro-graduée, il est sollicité pour répondre à une question et il reçoit une confirmation immédiate de sa réponse. L'enseignement programmé est une formule pédagogique présentée sous une forme écrite dans laquelle l'apprenant a le loisir d'apprendre selon ses capacités personnelles, son rythme d'apprentissage et ses disponibilités.*

De cette synthèse des principales caractéristiques de l'enseignement programmé, peuvent être extraits et développés ci-dessous certains éléments centraux de cette pratique, en lien avec mon expérience. Mais auparavant, je tiens à décrire simplement en quoi elle consiste.

En enseignement programmé, chaque élève est confronté·e à un **document de travail** (dont le support peut être un fichier d'exercices, une application sur smartphone, une page Excel sur l'ordinateur, une capsule vidéo, etc.) contenant, entre autres informations, la matière à acquérir et des questions qui s'y rapportent. Après avoir été préparé à répondre à celles-ci, l'apprenant·e livre sa réponse et découvre, dans la foulée, si elle est correcte. Ceci lui est confirmé tantôt via un cahier de corrections, tantôt par un message à l'écran selon le type de document de travail choisi. Généralement, cette rétroaction est accompagnée d'un rappel de la procédure à effectuer (en cas de bonne réponse) ou d'une explication permettant de comprendre en quoi la réponse livrée par l'élève n'est pas correcte (en cas de mauvaise réponse).

On comprend désormais mieux l'idée d'**individualisation** évoquée dans la définition ci-dessus : il ne s'agit pas de proposer à chaque élève un contenu d'apprentissage différent. Il faudrait rapprocher la notion « formule d'enseignement typiquement individualisée » de celle de « formule autoadministrable » de Bullock (1978) : chaque apprenant·e réalise, peu ou prou, les mêmes activités d'apprentissage hors de la dépendance à l'enseignant·e ou/

et au groupe-classe. Elle ou il le fait à son rythme et, pourquoi pas, dans un lieu et à un horaire qui lui conviennent particulièrement. L'enseignement programmé amène ainsi une solution à un problème qu'expérimentent inlassablement les enseignant·e·s (peu importe leur niveau d'expertise) : la gestion des rythmes différentiels de travail et d'apprentissage qui éclate au grand jour dès qu'on s'adresse à un collectif. Cette pratique propose de renoncer à faire avancer l'ensemble des élèves au même rythme, en recourant à la forme écrite.

Un autre élément central de l'apprentissage programmé concerne la **fragmentation du contenu** et la **micro-gradation de la difficulté**. Cette pratique pédagogique repose sur la décomposition fine de la matière en unités d'apprentissage sensées, auxquelles l'apprenant·e est confronté selon une logique *behavioriste* de progression dans la difficulté (voir Encadré 1).

Encadré 1

Le behaviorisme

Le behaviorisme, ou comportementalisme, est un courant de la psychologie très en vogue après-guerre et jusque dans les années 1960 et 1970. On disait alors que le cerveau de l'apprenant·e était une boîte noire à laquelle les enseignant·e·s n'avaient pas accès, mais qu'il leur était pourtant possible de faire apprendre leurs élèves en contrôlant l'environnement d'apprentissage. Pour y parvenir, on comptait notamment sur la segmentation de l'apprentissage en étapes significatives auxquelles l'apprenant·e est confronté, et sur le contrôle des comportements des apprenant·e·s.

D'après le behaviorisme, ce contrôle serait conditionné par la connaissance des conséquences d'un comportement avant même que celui-ci n'intervienne. Ainsi, l'enseignant·e pourrait favoriser l'apparition ou la reproduction d'un comportement souhaité chez ses élèves en utilisant un renforcement (p. ex. une récompense). Elle ou il peut également diminuer la fréquence de l'émergence d'un comportement non souhaité en recourant à une punition (p. ex. une privation momentanée d'une liberté, une désapprobation). Par l'entraînement et l'intériorisation progressive et durable des conséquences de ses actes, l'élève apprendrait (« si je fais ceci, il se passera cela »).

Quand bien même cette conception d'un apprentissage passant par la récompense ou la punition d'un comportement peut nous sembler dépassée, il faut savoir que le behaviorisme a donné naissance à la pédagogie par objectifs, qui s'efforce de traduire les contenus des programmes en comportements attendus et observables de la part de l'apprenant·e.

L'apprentissage programmé est un **programme** – c'est-à-dire l'exécution d'une suite d'opérations rigoureusement découpées – mis sur pied par un·e enseignant·e devant conduire ses élèves vers un apprentissage réussi, tant du point de vue de l'objectif d'apprentissage général (p. ex. : *accorder les participes passés*) que de ses composantes (p. ex. : *accorder un participe passé sans auxiliaire ; accorder un participe passé avec l'auxiliaire être*, etc.). Il appartient donc à l'enseignant·e d'identifier la séquence minimisant les sauts de difficulté à l'intérieur d'une unité d'apprentissage et entre unités d'apprentissage, de sorte que l'apprenant·e produise en continu des bonnes réponses découlant de son engagement intellectuel. On l'aura compris, dans la plupart des expériences d'enseignement programmé, on cherche à minimiser le nombre d'erreurs faites par un·e apprenant·e en cours d'apprentissage, chaque apprentissage reposant sur la bonne maîtrise des étapes précédentes.

La sollicitation de l'apprenant·e soutenue par une **rétroaction** immédiate conclut ce tour d'horizon des composantes centrales de l'enseignement programmé. Les avancées récentes dans l'imagerie cérébrale tendent à confirmer que l'apprentissage repose sur le renforcement (y c. la réorganisation) ou l'élimination de synapses (Dehaene, 2018). L'engagement actif, c'est-à-dire l'activité intellectuelle de l'apprenant·e en cours d'apprentissage, est central dans cette réorganisation synaptique.

L'apprentissage programmé, en alternant phases d'apprentissage et tests répétés de connaissances, stimule l'engagement actif de l'apprenant·e, qui découvre quand elle ou il (ne) sait (pas).

Dès lors que l'élève aboutit à une réponse, et pour éviter qu'une éventuelle erreur ne s'ancre dans son esprit, elle ou il obtient immédiatement un feed-back sur son activité lui permettant de savoir dans quelle mesure ses anticipations sont conformes à ce qui était attendu, et pourquoi il fallait procéder de la sorte. Ce feed-back intervient généralement sous une forme écrite qui, selon le support d'apprentissage utilisé, prendra la forme d'un fichier d'autocorrection ou d'une incrustation à l'écran.

TYPES D'ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ

La littérature (Marquis & Lavoie, 1998 ; Ferland & Avon, 1967 ; Oléron, 1964 ; p. ex.) distingue principalement deux types d'enseignement programmé : l'enseignement programmé linéaire et l'enseignement programmé ramifié.

Enseignement programmé linéaire

Sommairement, dans l'enseignement programmé linéaire, chaque apprenant·e utilise strictement le même matériel didactique, et dans le même ordre. Dans cette variante, on ne tient pas compte d'éventuelles différences préalables de maîtrise de la matière chez les apprenant·e·s. L'expérience d'apprentissage, c'est-à-dire le contenu, les questions, les exercices, le corrigé, est donc identique pour toutes et tous. Pour imager l'enseignement programmé linéaire, on pourrait dire qu'il est un livre que chaque apprenant·e commence à la page 1, et termine à la page 77, en ayant lu dans l'ordre l'entier des pages comprises entre ces deux extrêmes.

Enseignement programmé ramifié

L'enseignement programmé ramifié (également dénommé « brouillé » ou encore « modèle de Crowder ») réserve une place particulière à l'erreur dans l'apprentissage. Celle ou celui qui conçoit la séquence n'a pas pour objectif que l'apprenant·e n'en commette pas. Elle ou il cherche en fait à exploiter les réponses – et donc les erreurs – des élèves pour les orienter vers ce dont elles ou ils ont prioritairement besoin en regard des objectifs d'apprentissage fixés et des réponses qu'elles ou ils ont livrées. L'expérience d'apprentissage s'adapte, ainsi, continuellement aux réponses de l'apprenant·e, puisque c'est la réponse donnée qui détermine la matière qui doit être proposée ensuite. Si sa réponse est correcte, l'apprenant·e peut poursuivre son apprentissage, voire « sauter une ou des étapes ». Si sa réponse n'est pas correcte, son erreur lui est expliquée (on peut également lui demander de réviser un point de théorie, ou encore on peut attirer son attention sur un élément dont il n'a certainement pas tenu compte en produisant la réponse qu'il a formulée) et l'élève doit répondre à nouveau à des questions portant sur la même matière.

Chaque apprenant·e franchit, dans cette variante de l'enseignement programmé, des paliers de difficulté adaptés à ses compétences et à ses besoins. L'expérience d'apprentissage est donc beaucoup plus individualisée – il y a fort à parier que tous les élèves d'une classe n'auront pas répondu aux mêmes questions en cours d'apprentissage. En reprenant la métaphore de la lecture d'un livre, en enseignement programmé ramifié, les apprenant·e·s démarreront à la page 1 et aboutiront à la page 77, mais certain·e·s sauteront de la page 1 à la page 4, puis à la 13 et finalement à la 77, alors que d'autres devront lire toutes

les pages intermédiaires, tout en devant consulter la page 32 d'un autre ouvrage, et en acceptant de relire la page 7 même après être déjà parvenus à la page 9.

Les lectrices et les lecteurs l'auront certainement compris, en s'imaginant en train de concevoir une pratique d'enseignement programmé : l'enseignement programmé ramifié est très séduisant dans sa capacité à s'adapter aux besoins des apprenant·e·s, donc dans ses opportunités d'offrir une différenciation collant aux besoins d'apprentissage des apprenant·e·s. Il réclame toutefois des compétences particulières en programmation didactique[2] : il ne suffit pas de décomposer une difficulté et de la présenter aux élèves de manière progressive, il est nécessaire d'entrevoir des boucles de remédiation, correspondant à des niveaux de maîtrise et des capacités d'intégration de nouveautés, variables d'un·e apprenant·e à l'autre.

DÉROULEMENT TYPE D'UNE PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ

Pour les raisons que nous venons d'évoquer, l'enseignement programmé linéaire est, des deux variantes présentées ci-dessus, celle qui a certainement le plus de chances de faire sa place rapidement dans les pratiques des enseignant·e·s ; c'est donc son déroulement type qui sera présenté ci-dessous.

1. La formulation des objectifs d'apprentissage et l'identification des prérequis : comme pour d'autres pratiques d'enseignement présentées dans cet ouvrage, définir les objectifs d'apprentissage, de même qu'identifier les prérequis, constitue la première étape à considérer dans la réalisation d'un enseignement programmé. Ce faisant, l'enseignant·e analyse la tâche d'apprentissage, c'est-à-dire en identifie les composantes. Marquis et Lavoie (1998) clarifient ce qui est attendu, à cette étape, de l'enseignant·e : « Qu'est-ce que l'apprenant doit déjà savoir ou pouvoir faire pour entreprendre ce nouvel apprentissage ? (…) Le résultat de cet exercice révèle le portrait du cheminement de l'apprenant dans la matière. ». Une fois ce portrait établi, il incombe à l'enseignant·e de déterminer dans quel ordre doit être réalisé ce cheminement. On se souvient ici qu'en enseignement programmé linéaire, on cherche avant tout à ce que l'élève produise des bonnes réponses et, en ce sens, l'apprentissage a tout intérêt à progresser des objectifs les plus simples vers les plus complexes et, à l'intérieur de chacun d'eux, des exercices les plus triviaux vers les plus difficiles.

[2] Voire en programmation tout court si l'on s'imagine concevoir une séquence sur ordinateur dont les exercices varient en fonction des réponses livrées par les apprenant·e·s.

2. La conception de la séquence : la deuxième étape consiste en l'élaboration concrète de la séquence d'apprentissage. Pour démarrer, on peut tout à fait concevoir une pratique faite de deux dossiers écrits : le fichier d'apprentissage et le fichier de vérification (en version papier ou en version numérique).

Le *fichier d'apprentissage* regroupe la plupart des éléments théoriques à acquérir, ainsi que les exercices ou les tâches à réaliser dans le respect de la logique de progression vers la difficulté vue précédemment. Comme l'enseignement programmé est une pratique individuelle, laissant les apprenant·e·s seuls face à leur dossier, je conseillerais de prendre le temps d'introduire cette pratique, en considérant les points suivants :

- La pratique étant auto-administrée, elle bouleverse le rôle de l'enseignant·e, y compris aux yeux des élèves. Elle ou il n'est plus là pour enseigner, expliquer, rappeler la règle : si la séquence est bien construite, les éventuelles difficultés devraient avoir été identifiées et intégrées au fichier de vérification et tout devrait se dérouler de manière fluide. Aussi, il vaut la peine d'expliquer aux élèves les bénéfices qu'elles et ils pourront retirer de cette pratique d'enseignement (possibilité d'avancer à leur rythme, possibilité de révision en dehors de la salle de classe, garantie de maîtrise des objectifs pour autant qu'on « joue le jeu » de l'expérience d'apprentissage – la tentation de filer au plus vite dans le dossier de correction existe chez quelques élèves –) et les raisons pour lesquelles nous jugeons que cet enseignement est adapté à cette matière.

- Des 30 invariants de la pédagogie Freinet, je réserve au quatrième une place de choix dans ma pratique d'enseignant : cet invariant énonce que « *nul – l'enfant pas plus que l'adulte – n'aime être commandé d'autorité* ». On conviendra qu'en demandant à chaque élève de réaliser les mêmes exercices dans le même ordre, sans échange avec ses camarades, l'enseignement programmé linéaire et l'invariant 4 peuvent entrer en confrontation. Il s'agit donc de motiver l'élève à un apprentissage qu'il n'a pas forcément souhaité et dont la forme pourrait, de prime abord, être rebutante. Dans ma pratique, je demande à mes élèves de réaliser un pré-test portant sur les objectifs d'apprentissage ciblés par la pratique programmée à suivre. Les questions du pré-test sont à choix multiples, l'apprenant·e devant se positionner face à des affirmations et évaluer son degré de (in) certitude face aux réponses livrées (« vrai et j'en suis sûr », « vrai mais je devrais vérifier ma réponse », « faux et j'en suis sûr », « faux mais je devrais vérifier ma réponse », « je ne sais pas »). Dans ce pré-test, chaque bonne réponse permet d'acquérir un point, le point

étant doublé lorsqu'une réponse est affirmée (« (…) et j'en suis sûr »), et les mauvaises réponses font perdre des points (doublement dans le cas d'une réponse incorrecte pourtant affirmée avec certitude). La plupart du temps, les apprenant·e·s choisissent des réponses à ±1 point, ou constatent qu'elles et ils ne savent pas (± 0). Pour ces élèves, l'intérêt de travailler avec le dossier devient plus évident, sachant que je leur assure avoir tout mis en œuvre pour qu'à la fin du dossier, elles et ils soient capables de livrer avec certitude uniquement des bonnes réponses à un test vérifiant les mêmes objectifs. Il vaut la peine d'aller corriger les pré-tests des apprenant·e·s ne livrant que des réponses affirmées : si leurs réponses sont effectivement correctes dans 100 % des cas, il est possible de les dispenser du travail dans le dossier (pour information, cela ne m'est jamais arrivé !). Par contre, en cas de mauvaise(s) réponse(s), j'informe l'élève qu'elle ou il a commis un certain nombre d'erreurs, corrigeables au travers de la réalisation du dossier.

– La maîtrise d'un objectif ou d'un sous-objectif ne peut pas toujours être vérifiée à l'aide d'une seule question. Dans la conception de la séquence, je conseille de poser au moins trois questions sur le même sous-objectif, de sorte à minimiser le rôle du hasard dans l'obtention de la bonne réponse. Ces trois questions n'ont pas besoin de se suivre dans le dossier d'apprentissage : la révision d'un même sous-objectif permet d'en assurer la maîtrise.

Un conseil encore : la maîtrise isolée de chaque sous-objectif d'un objectif plus vaste n'implique pas la maîtrise de celui-ci. Aussi, en fin d'apprentissage, les apprenant·e·s doivent se confronter à l'entier de la difficulté d'un objectif d'apprentissage. En reprenant notre exemple préalable de l'accord du participe passé, les élèves doivent, en fin de séquence d'apprentissage, démontrer leur maîtrise de l'accord des participes passés dans des contextes variés : au travers d'une tâche mélangeant toute la diversité d'accords du participe passé (sans auxiliaire, avec l'auxiliaire être, avec l'auxiliaire avoir, avec ou sans complément de verbe, etc.), en rédigeant un texte suivi intégrant un certain nombre de participes passés couvrant un spectre large des situations dans lesquelles ils peuvent se présenter, etc.

Le *fichier de vérification* contient, bien évidemment, les bonnes réponses. L'élève le consulte dès qu'elle ou il a effectué une tâche du fichier d'apprentissage. Chaque bonne réponse est expliquée (pourquoi fallait-il répondre ceci ? quelle démarche fallait-il suivre pour parvenir à cette réponse ? quel élément théorique était vérifié au travers de cette question ?). Elle peut être enrichie d'une anecdote, d'un exemple tiré de la vie réelle qui stimule un peu plus la réflexion et l'activité

cérébrale de l'apprenant·e, voire d'un léger prolongement théorique. Les/des réponses incorrectes sont également envisagées et une explication logique à leur émergence peut même être évoquée (« peut-être avez-vous pensé que… »). Un indice devant conduire l'apprenant·e vers la bonne réponse est ensuite donné (« or, dans ce cas, cette règle ne peut s'appliquer car… ; il fallait donc appliquer la règle n°… »). Il est possible qu'à cette étape, un·e élève vous signale qu'elle ou il était parvenu à une autre réponse que celle(s) figurant dans le fichier de vérification. Il vaut la peine de la considérer, d'une part, pour vérifier qu'il ne s'agit pas d'une autre bonne réponse (ce qui peut arriver pour les questions ouvertes) et, d'autre part, pour intégrer cette (bonne ou mauvaise) réponse dans le fichier de vérification en vue d'une future administration.

3. Une relecture critique : sans être ni spécifique à l'enseignement programmé ni indispensable à sa réalisation, une relecture critique de l'ensemble du matériel élaboré (tant le *fichier d'apprentissage* que le *fichier de vérification*) peut s'avérer précieuse. Celle-ci peut être confiée tant à des collègues de la même branche d'enseignement qu'à des apprenant·e·s. Le but de cette étape est de s'assurer de l'aspect auto-administrable de la pratique. Le retour des collègues sera particulièrement précieux concernant l'identification de l'ensemble des sous-objectifs des objectifs d'apprentissage visés, de même que pour s'assurer de la progression logique et fine dans la difficulté. Leur regard sur la clarté des questions, des réponses et le spectre des mauvaises réponses anticipables peut également être très utile. Le retour d'apprenant·e·s devrait prioritairement permettre de mesurer l'efficacité générale du dispositif, la compréhension des consignes, ainsi que la bonne mesure de la gradation dans la difficulté tout au long du dossier.

EN TERMES DE DIFFÉRENCIATION ET DE PRISE EN COMPTE DES DIFFÉRENCES

L'enseignement programmé présente un intérêt certain pour les enseignant·e·s et pour les apprenant·e·s, tant en termes de différenciation que de prise en compte des différences.

Du point de vue de la prise en compte des différences, on peut identifier un double intérêt à la pratique de l'enseignement programmé. D'une part, elle permet à l'enseignant·e de mieux *agir avec la différence* (voir Chapitre 2), notamment avec les besoins particuliers de certain·e·s élèves (guidance, clarifications de la démarche de résolution, révision de prérequis). Souvent, lorsque l'enseignant·e s'aperçoit qu'un·e élève a ce genre de besoin(s), elle ou il doit opérer un choix difficile : soit freiner l'ensemble de la classe pour permettre à cet·te élève de

raccrocher le groupe-classe (au risque d'ennuyer les autres), soit aller de l'avant avec le groupe-classe, acceptant de ce fait que cet·te élève ne profite plus de la suite du cours (voire des suivants). En libérant l'enseignant·e de la conduite du groupe-classe, l'enseignement programmé offre à l'enseignant·e à la fois de la disponibilité pour aider l'un·e ou l'autre apprenant·e, selon ses besoins, et sans pénaliser personne. Elle ou il peut également, à sa guise, développer ses explications dans le *fichier de vérification* ; ne le lira dans le détail que celle ou celui qui en a besoin. D'autre part, toujours en lien avec son caractère auto-administrable, l'enseignement programmé s'adapte aux rythmes variés de travail des apprenant·e·s. Ces différences, *sources d'obstacle pour l'enseignement* et de *difficulté à l'apprentissage* (voir Chapitre 2), sont respectées puisque les plus rapides ne sont nullement freinés par les plus lents. Un dossier qui ne serait pas terminé durant le temps scolaire peut être achevé à domicile, sans nécessiter l'aide d'une tierce personne. Seule importe la réussite de chacun·e. Par contre, les enseignant·e·s doivent d'emblée être conscients que les élèves finiront en ordre dispersé la séquence d'apprentissage. Il leur incombe donc de prévoir des activités prolongeant l'activité des plus rapides, de sorte à permettre aux élèves plus lents d'achever leurs apprentissages dans de bonnes conditions.

Concernant les *axes de différenciation* (voir Chapitre 3), l'enseignement programmé est propice à la différenciation des *structures* : la pratique est compatible avec la diversité des lieux et des moments pour apprendre. L'apprenant·e peut, en effet, plus facilement choisir où et quand elle ou il souhaite travailler puisqu'elle ou il travaille de manière autonome. Dans un exemple précédemment évoqué, l'engagement d'un sportif d'élite dans ses apprentissages n'est plus entravé par la distance ou le décalage horaire le séparant de son enseignant·e. Un·e élève signalant son indisponibilité intellectuelle momentanée et demandant à pouvoir réaliser le dossier à domicile pourrait également bénéficier de ce dispositif. De plus, la pratique permet de différencier les *processus*. Tant le *fichier d'apprentissage* que le *fichier de vérification* peuvent offrir à l'enseignant·e des opportunités de varier le degré de guidance (en proposant par exemple des indices de résolution) ou d'étayage (en développant davantage la réponse à une question). En réfléchissant à la manière d'occuper les élèves terminant plus rapidement que d'autres les dossiers, l'enseignant·e peut également concevoir des exercices d'approfondissement de la matière, approfondissant par là même la différenciation dans l'axe des processus.

EXEMPLE DE MISE EN ŒUVRE

L'expérience d'enseignement programmé que j'ai choisi de présenter ci-dessous a été conçue par Ariane. Elle l'a expérimentée avec l'une de ses classes

d'anglais de 11H, en lien avec la découverte du chapitre grammatical du *past continuous*. À ce niveau d'enseignement, la maîtrise grammaticale en L3 n'est pas attendue, et l'enseignante précise qu'elle cherche à familiariser les élèves avec cette forme verbale afin qu'elles ou ils puissent inférer le sens et la chronologie d'événements dans un récit narratif au passé. Plus opérationnellement, elle souhaite qu'après un travail sur dossier qui mobilisera les élèves une trentaine de minutes, les élèves soient capables de a) différencier le past simple du past continuous, b) d'expliquer comment le past continuous est formé, c) d'appliquer les règles relatives à la formation et à l'utilisation du past continuous dans des phrases simples. Ariane était désireuse de concevoir un enseignement programmé sur cette matière, car elle était consciente que le contenu de cette séquence pouvait aisément être fractionné et un séquençage graduel de la difficulté logiquement appliqué. De plus, elle souhaitait offrir à ses élèves une grande indépendance dans leur manière de cheminer dans cette matière : par expérience, elle avait constaté que la présentation interactive magistrale devant le groupe-classe d'un contenu grammatical provoquait passablement de stress pour une partie des élèves – les plus lent·e·s et les moins confiant·e·s –, et passablement d'insatisfaction chez les élèves, certain·e·s trouvant que cela avançait trop rapidement, d'autres au contraire trop lentement. Elle pensait donc qu'au travers d'un enseignement programmé, elle permettrait à chaque élève d'avancer à son rythme, et à celles et ceux qui le souhaiteraient de faire les allers-retours entre théorie et applications dont elles ou ils auraient besoin.

Pour commencer la conception de sa séquence, Ariane a dégagé les prérequis de ce nouvel apprentissage (par exemple, les élèves doivent savoir conjuguer l'auxiliaire être au passé ou encore mettre les verbes à la forme en –ing). Puis elle a segmenté la difficulté en lien avec l'objectif principal d'apprentissage en sous-objectifs, qu'elle a ordonnés selon une progression en difficulté. Ariane a déterminé qu'il fallait, premièrement, que ses élèves révisent l'usage du past simple. Deuxièmement, elle a pensé qu'elles ou ils devraient découvrir en contexte la nouvelle forme verbale du past continuous. Troisièmement, elle a décidé que les élèves apprendraient à former, par eux-mêmes, le past continuous de verbes. Finalement, à travers la réalisation d'exercices simples, elle leur permettrait de vérifier leur compréhension des stratégies permettant de différencier le sens lié à l'utilisation du past simple ou du past continuous.

Après avoir imaginé le cheminement dans l'apprentissage que suivraient ses élèves, Ariane a conçu les supports de sa séquence. Ceux-ci se présentent sous la forme de deux dossiers papier, l'un contenant la théorie à acquérir, des phrases exemples et des exercices, et l'autre contenant les solutions ainsi que les explications devant servir tantôt de renforcement (en cas de réponse correcte) tantôt de clarification (en cas de réponse incorrecte). La matière à

acquérir n'est, évidemment, pas présentée en un bloc : chaque sous-objectif fait l'objet d'une introduction (« maintenant, tu vas découvrir… » ; « nous avons vu en page 2 que… »), suivie de la présentation théorique en tant que telle (sous forme de texte, de schéma, etc.), d'exemples d'application (sous forme de phrases isolées) et des exercices que les élèves doivent réaliser (tableau à compléter, texte dans lequel les élèves soulignent des formes verbales, texte à trous, etc.). La première page du dossier d'apprentissage consiste en un test diagnostique sur la matière à acquérir, que les élèves remplissent une première fois avant d'avoir travaillé le sujet, puis une seconde fois en toute fin de séquence (évaluation formative). Je signale ici qu'il aurait été pertinent, à l'étape de l'évaluation formative finale, de renseigner les élèves sur l'endroit dans le dossier où un sous-objectif de l'objectif général d'apprentissage est plus particulièrement traité. De plus, par manque de temps, Ariane n'a pas pu faire vérifier son dossier, ni par un·e collègue, ni par un·e élève. Elle a toutefois remarqué, lors de sa première passation des dossiers en classe, que des améliorations devaient être apportées au dossier (notamment le corrigé, pas assez étayé pour les élèves éprouvant des difficultés).

RÉFÉRENCES CITÉES

Bullock, D. H. (1978). Programmed Instruction. In D. G. Langdon (Ed.), *The Instructional Design Library* (Vol. 14), Englewood Cliffs, New Jersey Educational Technology Publications, Inc.

Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les Talents du cerveau, le défi des machines.* Odile Jacob.

De Montmollin, M. (1967). *L'enseignement programmé.* Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », n° 1171.

Ferland, Y., & Avon, R. (1967) L'enseignement programmé : une solution et un défi. *Prospective, 3*, 2, 112-116.

Marquis, D., & Lavoie, L. (1998). *Enseignement programmé. Enseignement modulaire.* Presses de l'Université du Québec.

Oléron, P. (1964). L'enseignement programmé : I. Aspects généraux et théoriques. *L'année psychologique, 64(2)* 461-481.

Chapitre 9

La classe inversée

David Zappella

En classe inversée, j'ai été surpris de la qualité des recherches faites par mes élèves. La mise en commun fut riche et prolifique.

G., étudiant en formation à l'enseignement secondaire

La classe inversée, dans une forme de base, est un dispositif pédagogique dans lequel la partie transmissive de l'enseignement se fait à distance, libérant le temps en classe pour l'apprentissage fondé sur des activités, des discussions. Dans une version plus ambitieuse, elle permet aux élèves d'appréhender un sujet et de venir en classe présenter et échanger avec leurs camarades les résultats de leurs investigations.

ENTRÉE DANS LA PRATIQUE

Je me rappelle encore assez bien ma découverte de la classe inversée. Je venais d'achever ma formation pédagogique et retournais dans une école secondaire dans laquelle j'avais déjà eu l'occasion de travailler quelques années auparavant. De mon précédent passage dans cette école, je savais que les devoirs à domicile étaient une pratique pédagogique à laquelle nombre de mes collègues recouraient. D'esprit moyennement frondeur, je me questionnais sur cette pratique et son efficacité, mais n'osais pas la supprimer de mon enseignement. Pourtant, ce temps était-il bien investi ? Pour en juger, il faut s'interroger sur l'efficacité du dispositif. À me revoir, lors de la correction en classe, d'un côté, ennuyer les élèves qui avaient bien fait leur travail (ou qui avaient bien été aidés dans cette tâche) et, d'un autre côté, perdre, au rythme auquel se déroulait la correction, celles et ceux qui ne les avaient pas faits ou vite recopiés, je ne pouvais que constater qu'il s'agissait, pour nous toutes et tous, d'un gâchis de temps… par ailleurs coûteux, pour moi, en énergie (tant les élèves qui s'ennuient que celles et ceux qui abdiquent ont des raisons de déranger).

J'aurais pu renoncer aux devoirs à domicile, mais j'ai préféré chercher comment je pouvais les faire évoluer. Première mesure : j'ai réduit leur ampleur (pas plus de 15 minutes de temps de travail à domicile). Deuxième mesure : j'ai progressivement changé leur nature. Alors que jusqu'alors les tâches à domicile étaient surtout l'occasion de prolonger le travail scolaire hors de la salle de classe (terminer des exercices, mémoriser un savoir), je les ai peu à peu orientées vers des recherches à réaliser sur une problématique discutée en classe. Ainsi, les « devoirs » en géographie nous ont permis de constater qu'il fait, chez nous aussi, généralement plus froid en altitude qu'en plaine, et de calculer le gradient thermique « local ». On a mieux compris pourquoi notre village n'était pas une ville, ou encore que le pouvoir d'attraction des villes nous entourant variait en fonction de la rareté des activités qu'on cherchait à y réaliser. Celles et ceux qui « ne jouaient pas le jeu » (on évitait de parler de devoirs) constataient qu'elles et ils étaient à part dans les travaux de groupe au cours desquels on exploitait leurs recherches préparatoires. Peu à peu, de plus en plus d'élèves s'y sont mis·e. Pas toutes et tous, mais c'était déjà un succès !

Je ne savais pas que ce que je faisais alors, c'était une forme de classe inversée. D'ailleurs, ne la connaissant pas et n'en ayant jamais entendu parler, je pensais l'avoir inventée ! Il me faudra un retour à la HEP-BEJUNE, comme formateur, pour découvrir que la pratique était déjà non seulement utilisée ailleurs depuis quelques années, mais en plus déjà plutôt bien documentée, et que les outils numériques offraient de nouvelles possibilités de mise en pratique.

CARACTÉRISTIQUES DES CLASSES INVERSÉES

PRINCIPE GÉNÉRAL : LA CLASSE INVERSÉE, QU'EST-CE QUE C'EST ?

En accord avec Marcel Lebrun (2013), on pourrait écrire que LA classe inversée n'existe pas ! Au mieux, on devrait écrire sur LES classes inversées, et rapidement renoncer à en donner une définition unique. Méthodes d'enseignement relativement nouvelles (si on en attribue la paternité à Eric Mazur à la fin des années 1990[1]), les classes inversées n'ont pas encore trouvé une définition unique faisant unanimité. À la jeunesse de la pratique, renouvelée notamment avec l'intégration du numérique dans le dispositif, on peut ajouter son contexte d'apparition pour expliquer l'absence d'une définition de référence : il s'agit avant tout de pratiques d'enseignant·e·s du terrain, dont il faut chercher à identifier les caractéristiques communes. En se prêtant à l'exercice, on pourrait dégager les éléments communs suivants aux classes inversées :

- Elles distinguent au moins deux temps dans l'apprentissage, le premier réalisé en autonomie par l'élève, hors de la présence active de l'enseignant·e, et le second en la présence de l'enseignant·e. Lors du premier temps, l'élève est exposé. une première fois à une matière, qu'elle ou il approfondira et testera lors du second temps, à son retour en classe, au travers d'interactions de toutes sortes (entre élèves, entre élèves et enseignant·e, entre un·e élève et son enseignant·e).

- Elles cherchent à redonner du sens à la présence en classe : on vient en classe parce que les tâches qui nous attendent peuvent difficilement être réalisées à distance, et qu'il vaut mieux les réaliser accompagnés par un·e enseignant·e.

- Elles sont peu dissociables de l'émergence des outils numériques, qui permettent de mettre à disposition des élèves un certain savoir, et de renseigner l'enseignant·e avant le cours de l'état des (non-) compréhensions individuelles.

Si, on l'a écrit, aucune définition commune aux classes inversées ne fait autorité, différentes définitions de ces pratiques existent. Est retenue ici celle de Lecoq et Lebrun, disponible dans un court ouvrage sous-titré Guide pratique

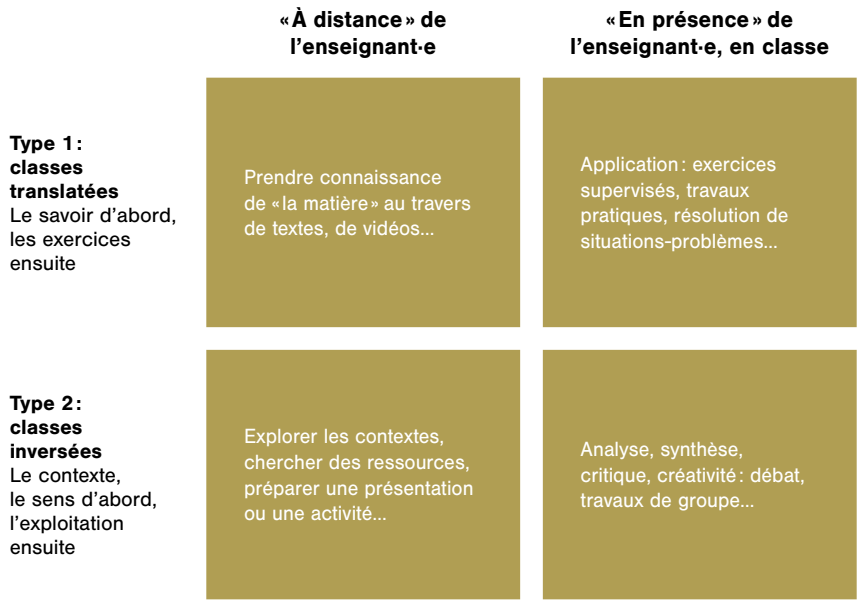
[1] Dumont et Berthiaume (2016) évoquent dans l'introduction de leur ouvrage qu'Eric Mazur est l'un des premiers, à la fin des années 1990, à avoir décrit un dispositif de type classe inversée. Lui-même semble s'en amuser, renvoyant pour sa part la paternité des classes inversées à… Socrate !

pour débuter en classe inversée (Lecoq & Lebrun, s.d., p. 5) : « La classe inversée est une approche pédagogique dans laquelle une première exposition à la matière s'effectue de manière autonome, dans une phase préalable à une phase présentielle animée par un enseignant. »

TYPES DE CLASSES INVERSÉES

Comme il n'existe pas une définition unique de la classe inversée, on peut identifier une diversité de classes inversées. Pour ce livre, nous nous sommes limités à deux types de classes inversées qui ont notamment en commun d'avoir un premier temps réalisé « à distance de l'enseignant·e » et un deuxième temps réalisé « en sa présence ». Tous deux mettent également une certaine distance entre le savoir et l'enseignant·e. Elles se distinguent par contre sur les tâches confiées aux élèves et sur les rôles principaux des enseignant·e·s et des élèves lors de ces deux temps (Figure 1). La lectrice ou le lecteur est rendu attentif au côté quelque peu caricatural de la présentation à suivre.

Figure 1 : Deux principaux types de classes inversées (adapté de Lebrun et Serrano, 2016).



Dans une première interprétation de la classe inversée, qu'on peut appeler *classe translatée* ou *classe inversée de type 1* en reprenant la typologie de Lebrun (2016), « l'inversion » consiste principalement à faire faire aux élèves

les choses dans un autre contexte : traditionnellement, le savoir est présenté aux élèves en classe, d'une manière ou d'une autre (cours frontal, cours dialogué, théorie à parcourir, etc.), avant qu'elles ou ils ne se lancent dans des exercices d'application. Elles ou ils les démarrent souvent brièvement en présence de l'enseignant·e et les poursuivent à la maison. En procédant de la sorte, le risque est que certain·e·s élèves partent s'exercer avec un savoir théorique encore peu solidifié. Elles ou ils s'attelleront à la tâche, se tromperont en partie, mais ne s'en apercevront que bien des heures – peut-être même des jours – plus tard, de retour en classe et lorsque leurs travaux seront corrigés. Autant de temps durant lequel l'erreur a pu s'ancrer dans leur tête !

Dès lors, « l'inversion » des classes translatées consiste à changer le contexte d'apprentissage, en exposant les élèves à une matière avant le cours en présentiel.

Lors de cette phase préparatoire, réalisée en autonomie et aujourd'hui de plus en plus souvent au moyen de ressources numériques, les élèves réalisent des tâches de bas niveau cognitif leur permettant d'aborder un savoir de base. Lorsqu'elles ou ils viendront en cours, elles ou ils pourront le mettre très rapidement à l'épreuve, et disposeront ensuite d'un temps substantiel durant lequel l'enseignant·e pourra répondre à leurs questions, vérifier leur maîtrise, les réorienter vers le ou les aspect(s) moins bien maîtrisé(s), bref, les accompagner lors de leur mise en pratique et leur approfondissement de ce savoir. C'est donc en classe, accompagnés par l'enseignant·e, que les savoirs et les savoir-faire sont exercés et approfondis, alors que dans un enseignement traditionnel cette phase se passe souvent « en dehors de la présence des enseignant·e·s ». Dans les classes translatées, leur rôle change : alors que traditionnellement elles ou ils détiennent et dispensent, en classe, un savoir, laissant aux élèves la responsabilité de l'exercer hors de leur présence, en « translatant », les enseignant·e·s accompagnent les élèves au moment où celles-ci et ceux-ci mettent en application leurs connaissances. L'enseignant·e est donc mieux placé pour détecter les succès et les difficultés d'apprentissage, et rétroagir plus rapidement auprès des élèves, chez qui les erreurs ne s'ancrent plus.

Dans une évolution plus récente – mais également plus ambitieuse du point de vue de la différenciation – de la classe *inversée*, « l'inversion » porte sur l'ordre et les tâches d'apprentissage. Dans les classes *translatées* que nous venons de décrire, l'agencement de l'apprentissage reste traditionnel : la théorie précède la mise en pratique. De plus, cette théorie a été préparée ou sélectionnée par l'enseignant·e, et de retour en classe c'est encore elle ou lui qui sélectionne les exercices ou les tâches à réaliser. En d'autres termes, si les lieux et la forme des apprentissages changent (d'abord à la maison, puis en classe ; utilisation de la vidéo ou de textes simples se substituant à la parole de l'enseignant·e), l'ordre de présentation reste identique : la théorie d'abord, la mise en pratique ensuite. Dans les classes *inversées de type 2*, l'inversion va redéfinir ce séquençage.

Dans les classes inversées de type 2, l'enseignant·e va chercher à utiliser la présence « à 360 degrés » du savoir pour le faire entrer en classe au travers du travail préalable des élèves.

Aujourd'hui, les enseignant·e·s sont conscients que le savoir est accessible aux élèves ailleurs qu'à l'école et en dehors de leur présence. La conjonction d'au moins deux phénomènes y a conduit. D'une part, l'explosion de la présence des chercheuses et chercheurs dans des médias tels que la télévision, la radio ou, bien sûr, internet fait que le savoir est instantanément à disposition d'un nombre croissant de personnes. D'autre part, le degré d'équipement numérique des ménages dans les pays tertiarisés s'est, lui aussi, incroyablement amélioré, au point qu'internet est pratiquement dans chaque foyer et, bien souvent, sous de multiples formes (ordinateur, tablette, smartphone). Cela conduit à cette accessibilité du savoir « partout autour de nous » pour celle ou celui qui le cherche[2]. Non seulement il est disponible à qui sait s'en emparer, mais en plus il évolue également très rapidement si bien qu'il est aujourd'hui impossible pour un·e enseignant·e de le suivre jusque dans ses plus récentes évolutions.

[2] Voire parfois sans le rechercher activement : qui n'a pas encore pris connaissance d'un fait d'actualité par une notification sur son ordinateur, son smartphone ou sa montre connectée ?

La classe inversée en prend acte et va s'en servir. Dans un premier temps, que ce soit à domicile, en salle d'informatique ou en salle de classe mais toujours sans implication active de l'enseignant·e, les élèves effectuent des recherches exploratoires sur le sujet du cours. Selon les affinités et l'humeur du moment, ce temps conduit certain·e·s élèves à lire un article encyclopédique ou d'un quotidien, pendant que d'autres visionnent une vidéo, parcourent un forum ou un blog. Dans un deuxième temps, qui se passe cette fois-ci en classe, les élèves présentent leurs découvertes à leurs camarades. Celles-ci sont tantôt concordantes, tantôt divergentes. Un débat d'idées[3] ou d'arguments peut émerger, charge à elles et eux de se mettre d'accord sur une production communicable à d'autres. On comprend que *l'inversion* concerne cette fois-ci l'ordre d'apprentissage (la théorie est construite après confrontation des idées et connaissances recueillies par les élèves, voire par l'enseignant·e) et qu'elle redéfinit les rôles enseignant·e – élèves. Ces dernier·ère·s prennent une part très active dans l'énonciation des idées, puis dans la construction du savoir, alors que l'enseignant·e veille à organiser les conditions de circulation des connaissances et la construction de savoirs.

Qu'on ne se méprenne donc pas : les classes inversées, qu'elles soient *translatées* ou *inversées de type 2*, ne substituent pas du contenu numérique aux enseignant·e·s. Ceux-ci et les élèves vont développer d'autres compétences (eux apportent des outils, conseils méthodologiques concernant l'accès au savoir, la fiabilité des sources, les différences entre des faits et des opinions, par exemple, alors que les second·e·s développent leurs capacités de présentation, reformulation, confrontation, synthèse, voire de métacognition).

DÉROULEMENT TYPE D'UNE CLASSE INVERSÉE

Si la classe inversée n'existe pas au singulier, un déroulement type d'une classe inversée non plus ! On s'efforcera cependant de se prêter à l'exercice de typicité, non sans avoir rappelé qu'on peut invoquer bien des réserves inhérentes à toute forme de schématisation unique résultant d'une diversité de pratiques non obligatoirement concordantes.

1. **Formation des élèves à la pratique.** Un danger lorsqu'une pratique pédagogique commence à séduire un·e enseignant·e, c'est de vouloir y recourir plus souvent que de raison ! Après mes premières expériences encourageantes de classes inversées, j'ai commencé à les utiliser plus

[3] On insistera sur le fait que l'enseignant·e peut outiller, à cette étape, méthodologiquement ses élèves : comment recherche-t-on sur internet ? qu'est-ce qu'une source fiable ? qu'est-ce qu'un fait, un argument, une opinion ?

régulièrement. Si la mise en place devenait moins chronophage, je me suis heurté à une difficulté non anticipée : la résistance de certain·e·s élèves à cette forme d'enseignement. Cela me paraissait difficilement compréhensible : comment des élèves – parfois même une majorité dans une classe – pouvaient-ils privilégier un enseignement « traditionnel » (lors duquel, pour faire simple, l'enseignant·e enseigne avant que les élèves exécutent) à un enseignement leur offrant plus de liberté quant aux voies d'accès au savoir et aux formes de travail en classe ? Souvent, les élèves nous offrent des réponses, mais on ne sait pas toujours les traiter comme telles : « Pour vous, c'est tranquille cette leçon ! » m'avait une fois lancé Yvonne* (nom d'emprunt), une élève plutôt discrète mais efficace en termes de résultats. Ce qu'aujourd'hui je comprends de sa remarque, c'est qu'en « abandonnant » le groupe-classe et en ne m'adressant plus à lui, elle pensait peut-être que je me désinvestissais de mon travail. En fait, je n'avais pas suffisamment intégré que les rôles des élèves étaient également redéfinis dans la pratique des classes inversées. Alors que traditionnellement j'en appelais surtout à leur mémorisation et à leur bonne mise en application de ce que je leur transmettais, voilà qu'avec la classe inversée je réclamais d'elles et d'eux de nouvelles compétences : accepter de lire ou de visionner quelque chose qu'on écartera par la suite pour différents motifs, présenter aux autres, écouter activement, débattre d'idées, justifier, enrichir un savoir, le synthétiser… Alors que j'appréciais, via la classe inversée, tout particulièrement le cheminement parcouru entre l'avant et l'après apprentissage, j'ai compris que, de leur côté, certain·e·s élèves étaient surtout intéressés par la maîtrise du savoir et non par sa méthode d'acquisition (particulièrement chez les élèves rencontrant un certain succès dans l'apprentissage traditionnel[4]). Navré, Yvonne*, je comprends aujourd'hui que j'aurais dû prendre le temps de vous expliquer le principe de la classe inversée, et de vous dévoiler au moins certaines des raisons pour lesquelles je choisissais d'utiliser une classe inversée pour certains contenus de savoir. Je le fais aujourd'hui. J'explique également à mes élèves – au moins lors des deux premières expériences du genre – ce qui peut être fait à distance de la salle de classe, ce qui sera réalisé en classe, ainsi que l'aide que je leur apporterai… ou pas !

2. **Formulation d'objectifs d'apprentissage clairs et communication de ceux-ci aux élèves.** En partageant mes objectifs disciplinaires, dans

[4] Vincent Faillet (2014) explique que, dans son lycée, cette pratique semble assez favorable aux élèves de niveau plutôt faible en pédagogie traditionnelle alors qu'elle est défavorable aux élèves s'en sortant bien dans une pédagogie dite traditionnelle.

mon ressenti, je ne tue pas la liberté des élèves, je lui mets un cadre dans lequel elle peut pleinement s'exercer. Par exemple, si je veux que mes élèves maîtrisent mieux la collapsologie, autant qu'elles et ils sachent sur quoi concentrer leur attention : doivent-ils définir le concept, le présenter, l'analyser (arguments et contre-arguments), ou encore pouvoir le confronter à autre chose (la collapsologie est-elle une science ?). L'énonciation des objectifs permet aussi de simplifier pour l'enseignant·e l'exploitation en classe du travail des élèves.

3. **Temps de travail à distance de l'enseignant·e.** C'est à partir de cette étape qu'une diversité de classes inversées va émerger. Ce temps de travail est réalisé en autonomie par les élèves. Il s'agit pour elles et eux d'une première exposition à un savoir. En *classes translatées,* celle-ci découle généralement du visionnement d'une vidéo sélectionnée ou réalisée par l'enseignant·e, ou de la lecture d'un extrait de théorie, alors qu'en *classes inversées de type 2* elle consiste en un temps de recherches sur une thématique donnée (sur internet, en interviewant des personnes, en recueillant des données). Si l'on développe quelque peu l'idée de faire travailler les élèves à partir d'une vidéo, il peut valoir la peine de partager ces retours d'expérience :

   - Privilégier les vidéos de moins de 8 minutes, pour éviter la perte d'attention des élèves et la surcharge d'informations.
   - Donner la préférence à des vidéos dépourvues d'artifices ou de distracteurs (musique, bruitage, concordance douteuse entre le son et l'image).
   - Selon les cas, ce temps de travail en autonomie peut être accompagné d'une tâche attirant l'attention des élèves sur les aspects centraux du travail en cours de réalisation (répondre à un questionnaire, réaliser quelques exercices basiques de mise en application du savoir en jeu). Si on demande aux élèves de réaliser ce travail pour une date antérieure au cours en présentiel, l'enseignant·e en retirera de précieuses informations sur les apprentissages : de quoi les élèves sont-ils déjà capables ? qu'est-ce qui nécessite des précisions ? qu'est-ce qui devrait être repris en cours ? Un questionnaire à remplir en ligne est une aide précieuse pour l'enseignant·e pour se faire une idée assez précise du travail réalisé par chaque élève et de la position de chacun·e sur le chemin de l'apprentissage.

4. **Temps de travail de retour en classe.** L'enseignant·e devrait s'assurer de la bonne compréhension par ses élèves de la notion théorique vue hors de sa présence. Comme on l'a écrit précédemment, on gagne en efficacité en

faisant réaliser ce travail aux élèves avant le cours. On peut également le faire en classe, par exemple en évaluant de manière formative les élèves sur le savoir en jeu. On peut aussi leur demander de réaliser des tâches grâce à ce savoir (le présenter à des camarades, le confronter à d'autres savoirs, l'utiliser pour résoudre un problème ou répondre à des questions, etc.). Dans tous les cas, ce retour en classe devrait coïncider avec un approfondissement de la matière et un surcroît d'engagement de la part des élèves : elles et ils sont mis en activité sur le savoir(-faire) à maîtriser.

L'heure dans nos écoles est, aujourd'hui, à la suppression des devoirs à domicile ou à leur raccourcissement. Cela condamnerait-il la pratique de la classe inversée ? Non, bien entendu ! La classe inversée ne doit pas être un moyen déguisé pour les enseignant·e·s de donner plus de travail à domicile à leurs élèves. D'une part, rappelons-le, la tâche confiée dans le temps de travail sans enseignant·e est courte (15 minutes de travail au maximum, ce temps permettant par exemple de visionner dans de bonnes conditions l'éventuelle séquence vidéo ou la lecture d'un texte et de remplir un bref questionnaire en ligne). D'autre part, il s'agit d'une première exposition à la matière « sans l'enseignant·e », ce qui ne signifie pas « en devoirs ». On peut parfaitement planifier ce moment sur le temps d'enseignement.

EN TERMES DE DIFFÉRENCIATION ET DE PRISE EN COMPTE DES DIFFÉRENCES

Tant du point de vue de la prise en compte des différences qu'en matière de différenciation, la classe inversée est une pratique offrant des opportunités à saisir.

Dans le cadre des classes inversées de type 2, les différences entre élèves seront des *apports pour l'enseignement* (voir Chapitre 2). En ouvrant par exemple le champ des possibles en matière de recueil de données à présenter aux camarades, la variété des situations des élèves va pouvoir s'exprimer et enrichir le contenu des cours en présentiel : autour d'une problématique liée à l'alimentation, une élève pourra interroger son papa (agronome), un autre questionnera son grand frère (militant engagé dans la défense de l'environnement), une troisième aura lu que… etc. De retour en classe, ces différences dans les situations individuelles des un·e·s et des autres viendront enrichir les échanges et nourrir les réflexions.

De plus, lors du premier temps d'apprentissage d'un dispositif de classes inversées (qui, on le rappelle, se déroule à distance de l'enseignant·e), on res-

pecte mieux les différences de rythmes de travail et d'apprentissage (différences sources d'obstacles à l'apprentissage, Chapitre 2). Chaque enseignant·e sait d'expérience que les élèves ni ne travaillent ni n'apprennent au même rythme. Or traditionnellement, en exposant le savoir en classe à toutes et tous les élèves en même temps et à la même vitesse, on ne place pas une majorité d'élèves dans les meilleures conditions pour leur apprentissage. Dès lors, en laissant chaque élève travailler à son rythme lors de la première exposition à la matière, on prend en compte ces rythmes différents de travail et d'apprentissage et, dès lors, on donne certainement à plus d'élèves la possibilité de découvrir une matière dans des conditions adaptées pour un apprentissage durable.

En matière de différenciation, lors d'une classe inversée de type 2, les élèves peuvent accéder au savoir par différents médias (textes, vidéos…), pour autant qu'elles et ils disposent d'objectifs clairs (que doivent-ils savoir (faire) ?) et des compétences leur permettant d'accéder au savoir. En les laissant choisir leur média, c'est-à-dire en différenciant les structures, on (s')offre plus de possibilités que chaque élève s'investisse dans le travail demandé.

Lors du second temps d'apprentissage, de retour en classe, il est particulièrement intéressant du point de vue de l'apprentissage des élèves de différencier les structures et les contenus d'apprentissages. En effet, l'enseignant·e qui s'en donne les moyens peut faire travailler chaque élève selon ses besoins, qu'ils soient perçus par l'élève ou diagnostiqués par l'enseignant·e, au travers d'un questionnaire en ligne ou d'une évaluation formative réalisée au retour en classe. Le travail en ateliers (voir Chapitre 11), individuellement ou en groupes de besoins, peut être alors une mise en activité féconde à l'apprentissage de chaque élève. Chacun·e ne réalise plus forcément les mêmes tâches ou exercices, mais toutes et tous travaillent prioritairement les objectifs moins bien maîtrisés ou qui méritent un approfondissement. C'est bien le sens de la différenciation des contenus d'apprentissage. Quant aux structures d'apprentissage, elles peuvent également être avantageusement différenciées dans la pratique de la classe inversée après le diagnostic des besoins des élèves. On pourra alors proposer aux élèves de travailler prioritairement telle ou telle autre composante des objectifs d'apprentissage tantôt individuellement, tantôt en groupe, pour certain·e·s à l'aide de textes, pour d'autres en visionnant une vidéo.

EXEMPLES DE MISE EN ŒUVRE

Deux pratiques de classes inversées sont présentées ci-dessous. La première est un exemple « hybride » (entre les types 1 et 2 de classes inversées) de mise en application au post-obligatoire, en français : elle traite de l'analyse

d'un personnage littéraire. Une telle activité peut aussi être réalisée au Cycle 3. La seconde pratique a été développée pour l'enseignement des mathématiques en 9e HarmoS, et porte sur la thématique des nombres rationnels.

CLASSE INVERSÉE EN LITTÉRATURE FRANÇAISE

Formulé de manière générale, le but de la pratique de Mathieu est que ses élèves réalisent, en petits groupes, l'analyse d'un personnage d'une œuvre littéraire (*L'Étranger* de Camus, dans son cas). Cette analyse est composée à la fois d'une carte heuristique et d'un texte d'accompagnement. L'ensemble des analyses des élèves est ensuite corrigé par l'enseignant pour servir de support de cours pour le travail des prochaines leçons.

Classiquement, cette pratique de classe inversée peut être décomposée en trois temps :

- Tout d'abord, l'enseignant prend le temps d'expliquer et de discuter avec ses élèves les objectifs d'apprentissage, ainsi que la forme du travail. Mathieu prend soin de fixer ses attentes dans un document écrit auquel les élèves peuvent, en tout temps, se référer, et notamment lorsqu'ils travaillent à distance. Ce document écrit est, en outre, accompagné d'une vidéo d'une dizaine de minutes réalisée par l'enseignant dans laquelle il présente une fois encore le travail attendu et leur livre quelques conseils de mise au travail. Cette vidéo pourra être consultée en dehors de sa présence. Mathieu permet ainsi aux élèves n'ayant pas forcément intégré, en classe, l'ensemble des consignes de réécouter et de s'approprier les explications, au besoin plusieurs fois, sans que cela ne grève le temps du travail en classe. Il est particulièrement sensible à cet aspect, car sa bonne connaissance de ses élèves lui permet d'anticiper les difficultés auxquelles certain·e·s seraient tôt ou tard confronté·e·s. Il laisse ensuite les élèves se répartir librement en groupes de 2 à 4 élèves, en vue de la troisième phase du travail.

- Dans un deuxième temps et pour une date convenue, Mathieu demande à ses élèves d'effectuer, individuellement, un travail préparatoire composé d'un temps de lecture active de l'œuvre, durant lequel les élèves sélectionnent des passages significatifs permettant de brosser le portrait du personnage qu'elles et ils ont sélectionné. Ce travail est à réaliser en dehors de la présence de l'enseignant, mais on signalera qu'en plus de la fiche écrite de consignes et de la vidéo explicative accessible en tout temps, l'enseignant a choisi de se mettre à disposition des élèves un jour, à une heure fixe, sur une application de vidéoconférence.

– Finalement, de retour en classe, les élèves se regroupent par personnage choisi pour confronter leurs travaux. Arrivant pour la plupart préparés, les travaux peuvent démarrer rapidement et chacun·e peut s'impliquer dans la production du groupe et y contribuer. Mathieu constate que cette manière de travailler lui permet de libérer davantage de temps en classe pour répondre à des questions de matière, et pour corriger leurs erreurs.

Regard critique : les principaux aspects des classes inversées sont couverts par cette pratique. Ce qui la rend difficilement classable dans le type 1 ou 2 est que, si la base de travail est commune pour toutes et tous les élèves (*L'Étranger* de Camus), elles et ils travaillent sur des personnages différents. Même celles et ceux traitant le même personnage ne sélectionnent pas forcément les mêmes passages et n'aboutissent pas à la même carte heuristique. Ainsi, de retour en classe, Mathieu renonce à travailler avec le groupe-classe : les échanges se font dans les groupes, et l'enseignant intervient si les élèves sollicitent sa participation ou pour vérifier l'adéquation du travail réalisé aux objectifs fixés. On notera que Mathieu aurait néanmoins pu travailler un moment avec l'ensemble du groupe-classe, par exemple pour identifier les caractéristiques d'un passage significatif permettant de « brosser le portrait du personnage ». De même, on remarquera que les échanges dans les groupes coopératifs seront riches à la condition que chaque élève ait fait son travail. Pour vérifier que celui-ci a été effectué, il aurait été souhaitable de demander aux élèves de déposer leurs productions sur un serveur quelques jours avant l'exploitation en classe. Cela aurait permis à l'enseignant de voir si chacun·e revenait en cours avec de la matière à partager, et de gérer au mieux la situation (contacter les élèves pour leur rappeler le travail demandé et l'échéance non respectée ? prévoir une activité en classe permettant de les réintégrer à leur groupe lorsque cela sera possible ?).

Montrons-nous également vigilants concernant le travail en dehors de la présence de l'enseignant·e : ici, ce travail est à réaliser à domicile et hors des heures d'enseignement. Il aurait été envisageable de demander aux élèves de réaliser ce travail durant les périodes de français, par exemple en salle d'informatique, en dehors de la présence active de l'enseignant·e.

CLASSE INVERSÉE EN MATHÉMATIQUES

La pratique conçue par Gladys porte sur le chapitre des nombres rationnels et les fractions, thématique à aborder en 9e HarmoS. La classe à laquelle l'enseignante destine cette pratique est fortement hétérogène dans son rythme de travail et dans sa capacité à assimiler en cours un contenu nouveau. Ce sont les caractéristiques de sa classe et son impression que la classe inversée va lui

offrir de nouvelles opportunités d'intervention qui ont décidé Gladys à concevoir cette pratique. L'enseignante anticipe en effet que, sur cette nouvelle matière, certain·e·s élèves rencontreront des difficultés, et elle souhaite pouvoir leur offrir une plus grande chance de réussite. Il est à noter que pour cette pratique, tous les exercices à réaliser par les élèves sont issus des Moyens d'enseignement romands.

La thématique de cette séquence est l'introduction de la manière d'écrire et de représenter géométriquement un nombre rationnel. La classe inversée conçue est de type 1, c'est-à-dire que les élèves vont être chacune et chacun confronté, à distance de l'enseignante, au même contenu. Il s'agit en l'occurrence d'une présentation PowerPoint commentée, contenant :

- Quelques aspects théoriques sous forme de phrases.

- Une vidéo théorique, incrustée dans la présentation PowerPoint, de moins de 4 minutes ancrant ce chapitre dans des situations de la vie courante, introduisant le vocabulaire à connaître et illustrant quelques exemples de notation en fraction.

- Quelques exercices que les élèves peuvent réaliser et pour lesquels une correction vidéo est fournie.

- Un questionnaire à choix multiples réalisé via Google Forms. Il cible les éléments importants que les élèves doivent retenir du support de présentation. Les questions portent donc sur le vocabulaire et sur la réalisation d'exercices simples du type de ceux présentés dans la vidéo.

Il y a différents avantages à concevoir ce questionnaire en ligne. Son apport principal réside dans la conception d'activités adaptées aux besoins et aux compétences des élèves à leur retour en classe. En effet, d'un clic de souris, l'enseignante peut vérifier avant le cours si les élèves ont répondu au questionnaire. Elle peut ensuite procéder à une analyse globale (sur les résultats de toute la classe) et une analyse individuelle des réponses fournies. L'enseignante sait alors si elle doit reprendre, de retour en classe, certains aspects avec l'ensemble du groupe-classe, ou au contraire avec certain·e·s élèves en particulier. Il lui est dès lors beaucoup plus facile de créer des groupes de travail homogènes du point de vue des besoins, et de conduire la leçon suivante sur la base de ce retour d'informations.

Regard critique : les principaux aspects d'une classe inversée de type 1 sont couverts par cette pratique, notamment les travaux différents à réaliser en

dehors de la présence de l'enseignant·e, ou en sa présence. On constate également dans cet exemple en quoi cette pratique s'inscrit pleinement dans un enseignement différencié :

- Les élèves peuvent accéder au savoir prioritairement par la vidéo (son et image), par du texte ou par des exemples commentés.

- Les rythmes variés d'apprentissage sont pris en compte : le support que les élèves parcourent à distance de l'enseignante permet d'avancer à son rythme (mettre la vidéo sur pause, la réécouter, la ralentir voire l'accélérer en variant la vitesse de lecture).

- De retour en classe, des îlots de travail sont créés, et soit les élèves travaillent sur les difficultés constatées par l'enseignante grâce au questionnaire en ligne, soit elles et ils avancent dans leur plan de travail hebdomadaire. Il est à noter que l'enseignante est convenue avec ses élèves qu'une fois le travail hebdomadaire terminé et les objectifs fixés atteints, elles et ils pouvaient utiliser à leur convenance l'éventuel temps encore disponible.

POUR ALLER PLUS LOIN

Cailliez, J.-C. (2015). Les classes inversées ou renversées au service de l'innovation pédagogique. *Le Blog de JC2*. Educpros. http://bit.ly/Cailliez-Classes-Renversees

Cailliez, J.-C. (2016). La classe renversée. Dans A. Dumont & D. Berthiaume (Ed.). *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée* (pp. 203-216). De Boeck.

Cailliez, J.-C., Hénin, C., & Lebrun, M. (2019). *La classe renversée : L'innovation pédagogique par le changement de posture* (2e ed.). Ellipses.

Lebrun, M. (2013, 20 août). *Blog de M@rcel*. Un blog sur la pédagogie, la technologie et aussi sur un peu de tout. http://lebrunremy.be/WordPress/

RÉFÉRENCES CITÉES

Dumont, A., & Berthiaume, D. (2016). *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée.* De Boeck Supérieur.

Faillet, V. (2014). La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation* (651-665) https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2014_num_21_1_1115

Lebrun, M., Lecoq, J. et Becchetti-Bizot, C. (2016). *Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit !* Canopé – CRDP de Poitiers.

Lebrun, M., & Serrano, G. (2016, 2 novembre). *Les classes inversées, vers une approche systémique*. The Conversation. https://theconversation.com/les-classes-inversees-vers-une-approche-systemique-2-67324

Lecoq, J., & Lebrun, M. (s.d.). *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit. Guide pratique pour débuter en classe inversée* (B. Kerpelt, particip. ; cahiers du LLL, n° 1). Louvain Learning Lab. https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-lll/carnets/Classes_Inversees.pdf

Chapitre 10

Enseignement explicite

Pascal Carron

Par le modelage, j'ai donné aux élèves une base solide, une vraie démarche sur laquelle s'appuyer pour apprendre. Et cela fonctionne, à la satisfaction générale.

E., étudiant en formation à l'enseignement secondaire

L'enseignement explicite est un dispositif d'enseignement composé de diverses stratégies, structurées et directives. Il consiste à rendre explicite l'ensemble des dimensions de l'enseignement (objectifs, démarches, programme…). Il se déroule en trois étapes distinctes allant du discours collectif à l'accompagnement individuel.

ENTRÉE DANS LA PRATIQUE

Ma première rencontre avec l'enseignement explicite n'aurait pu mieux se passer. Bienne, HEP-BEJUNE, Aula, vers 2013 : conférence des deux concepteurs (ou fondateurs) de cette pratique pédagogique baptisée « enseignement explicite ». Leur bonhommie, leur enthousiasme et leur accent québécois permettaient à leur discours, référencé de quelques auteur·e·s et résultats de recherche, d'être fort séduisant. Cette « méthode d'enseignement » présentait aussi l'avantage d'associer, successivement, un peu de transmissif, une once du pas-à-pas behavioriste, un temps de travail en groupes et de l'accompagnement individualisé. Le graal de l'apprentissage, panacée de l'enseignement serait-il enfin découvert ?

Merci MM. Bissonnette et Gauthier.

Adepte de nouvelles pratiques pédagogiques permettant de diversifier mon enseignement, j'étais déjà prêt à intégrer l'enseignement explicite dans mes cours au collège, lycée, voire à l'université et HEP. Je passais même commande en ligne de leur ouvrage durant la conférence (Gauthier et al., 2013).

Cependant, dans la seconde partie de leur présentation, leur discours est devenu plus… dogmatique : dénigrer le constructivisme, ne pas citer les sources de leur « innovation » pédagogique par (micro-)objectifs, ignorer les apports récents des neurosciences et peu prendre en compte les apports potentiels du numérique… L'enseignement explicite, leur enseignement explicite, devenait, par leurs dires, LA seule et unique façon d'enseigner[1].

Lorsque, quelques années plus tard, j'ai été amené à présenter cette pratique pédagogique à de futurs enseignant·e·s, qui plus est en les invitant à vivre un cours en enseignement explicite, il m'a été nécessaire, non pas de faire le poing dans la poche, mais d'approfondir mes connaissances à ce propos et de mettre en évidence apports et limites de cette « méthode » qui connaît aussi ses contradictrices et détracteurs, en particulier au Québec, région dont elle est issue.

Dans la grande lignée des pratiques pédagogiques transmissives – enseignement magistral (Chapitre 5), cours dialogué, maïeutique scolaire… –, l'enseignement explicite occupe une place à part. La très grande structuration quasi dogmatique présentée par ses auteurs, l'intégration de moments d'appropriation en groupes, puis individuelle, en font une approche au potentiel de différencia-

[1] Ce que vient encore confirmer un article récent fort critique, voire démagogique (Gauthier et al., 2021)

tion que l'on souhaiterait ici exploiter, quitte à s'éloigner parfois un peu du rigide modèle initial.

Encadré 1

De quoi parle-t-on ?

« L'enseignement explicite est une forme d'enseignement très structuré, dont les contenus sont bien hiérarchisés et déployés en séquences du plus simple au plus complexe (Bocquillon et al., 2018 ; Gauthier et al., 2013). (…).

Gauthier et ses collaborateurs en font une description détaillée dans leur ouvrage de 2013. L'enseignement explicite est principalement utilisé aux niveaux primaire et secondaire, mais il peut se prêter assez aisément à des adaptations en enseignement supérieur (Boucher & Bouffard, 2015). »

Gauthier et al. (2020, p. 139)

EXPLICITONS, AUSSI, L'IMPLICITE

Un passage par le dictionnaire Larousse en ligne permet d'emblée de souligner un aspect essentiel concernant l'adjectif « explicite »[2] :

> **Ne pas employer l'un pour l'autre ces deux mots de sens opposés.**
> *Explicite :* qui est énoncé formellement, complètement ; clairement exprimé. (…)

> Implicite : qui est contenu dans un propos, un discours sans y être dit ; qui est la conséquence nécessaire de quelque chose.
>
> Dictionnaire Larousse en ligne (s.d.). Implicite. paragr. 2

[2] On est d'ailleurs en droit de s'interroger sur le fait que l'adjectif « implicite », fort présent dans les premières publications de Gauthier et al., ne soit plus cité dans les deux articles récents que nous mentionnons dans ces pages (aucune occurrence face à un total de 45 apparitions de l'adjectif « explicite » en 2013). Il nous semble pourtant essentiel dans ces pages d'évoquer d'abord cet implicite du discours enseignant.

Dans le schéma de la communication précédemment présenté (Chapitre 5 Enseignement magistral), nous évoquions ces « bruits » qui peuvent intervenir entre un émetteur et un récepteur, ici l'enseignant·e et l'élève. Ce terme de « bruit » recouvre tout élément du contexte, visuel, olfactif, auditif, etc., qui vient perturber la communication du message. En prolongeant cette réflexion, on peut situer l'*implicite* d'un discours comme le ***bruit du silence et de l'absence*** et ce sont ces derniers que l'enseignement explicite vise à faire disparaître.

Pour exemplifier le propos, arrêtons-nous sur l'expression « Du coup ! » qui s'est beaucoup, voire lourdement imposée dans les discours enseignants et qui peut être représentative de cet implicite. Si l'on écoute et observe un·e enseignant·e, ce « Du coup ! » signifie « donc » ou « par conséquence », ce qui est concevable.

Selon nos observations, la formule intervient souvent lors de raisonnements (en mathématiques), en application d'une règle (en grammaire), en forme de synthèse réunissant différents éléments (multiples disciplines). Or, souvent également, ces raisonnements, applications ou synthèses ne sont pas entièrement explicités, oralement ou par écrit, ce qui entraîne l'omission de certaines étapes qui peuvent paraître élémentaires au yeux de l'enseignant·e : « 4x = 2, *du coup* x = ½ » ; « dans la phrase *les poules couvent au couvent*, les poules sont sujet du verbe, *du coup*, couvent prend *ent* », ou enfin, en caricaturant : « Socrate est homme, *du coup*, Socrate est mortel ». On omet ainsi : dans le discours mathématique « En divisant les deux membres de l'équation par 4 » ; dans l'explication en grammaire française « couver est un verbe du premier groupe » ou « est un verbe en er prenant *nt* comme marque de la 3e personne du pluriel ». Enfin, dans la caricature, en omettant la seconde prémisse « or tout homme est mortel », on produit un *implicite*. Cet implicite, les élèves en difficulté en particulier ne parviendront pas à le formuler par elles ou eux-mêmes et ne sauront pas comment on est passé de l'antépénultième à la dernière étape.

Bien entendu, les implicites sont nombreux, récurrents et nécessaires dans la communication, mais dans le discours de l'enseignant·e, ils peuvent créer des lacunes dans les étapes de compréhension des concepts, des savoir-faire procéduraux en particulier. Par ailleurs, comme indiqué précédemment, on ne peut supposer que l'élève n'apprenne que par l'écoute ; le postulat ici est pourtant que dans un premier temps et pour tenter de combler ces lacunes, l'enseignement explicite prévoit que l'enseignant·e s'attache, dans un moment appelé *modelage*, à expliciter dans les détails et de manière redondante chaque élément, chaque étape d'un raisonnement, chaque mot de vocabulaire nouveau. Puis, dans un temps de pratique qualifiée de *guidée*, elle ou il veillera à ce que,

à son tour, l'élève explicite toutes les parties successives de ses raisonnements, et s'assurera que les termes nouveaux peuvent être définis par l'élève.

STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

> Grosso modo, on peut dire que l'enseignement explicite se déroule en trois grands moments : la préparation (P), l'interaction avec les étudiants (I) et la consolidation (C), ces trois étapes étant représentées par l'acronyme PIC (Gauthier et al., 2013).
>
> *Gauthier et al. (2020, p. 139)*

Figure 1 : L'ensemble du processus d'enseignement (PIC) selon l'enseignement explicite.

Préparation	Interaction	Consolidation
à l'aide de la planification à rebours qui vise à déterminer : a) Les résultats escomptés b) Les preuves d'apprentissage c) Les activités pédagogiques	**avec les élèves en trois étapes** a) Modelage b) Pratique guidée c) Pratique autonome	**des apprentissages** Entraînement et drill individuels

Arrêtons-nous brièvement sur ces trois grands moments de l'enseignement explicite (Figure 1, ci-dessus) :

- La **Préparation** de leçon recouvre ces temps de conception et de planification que les enseignant·e·s pratiquent couramment, quasi quotidiennement. Selon Gauthier (2013), il s'agit de :

  « 1. Préciser les objectifs d'apprentissage ; 2. Identifier les idées maîtresses ; 3. Déterminer les connaissances préalables ; 4. Intégrer de manière stratégique les différents types de connaissances ; 5. Planifier les dispositifs de soutien à l'apprentissage ; 6. Planifier la révision ; 7. Vérifier l'alignement curriculaire. »

L'ensemble recouvre les deux grandes phases de conception (1 à 4) et planification (5 et 6) avant de vérifier si le produit s'aligne correctement dans l'ensemble du plan d'études et de la progression (7).

On peut souligner l'importance accordée à la définition des objectifs d'apprentissages (1 et 2), objectifs explicités de manière à pouvoir les observer chez l'élève au travers de comportements (actions) visibles. L'évaluation est également sous-jacente dans ces étapes (3, en vue du diagnostic, 5 pour le formatif et 6 préparant le sommatif). Le point 4 évoque la taxonomie, la conception et/ou le choix des activités mises en œuvre.

La conception et la planification d'une séquence d'enseignement constituent un processus complexe (Rieunier, 2012 ; Rieunier, 2018) dont on peut mettre en évidence ces trois étapes :

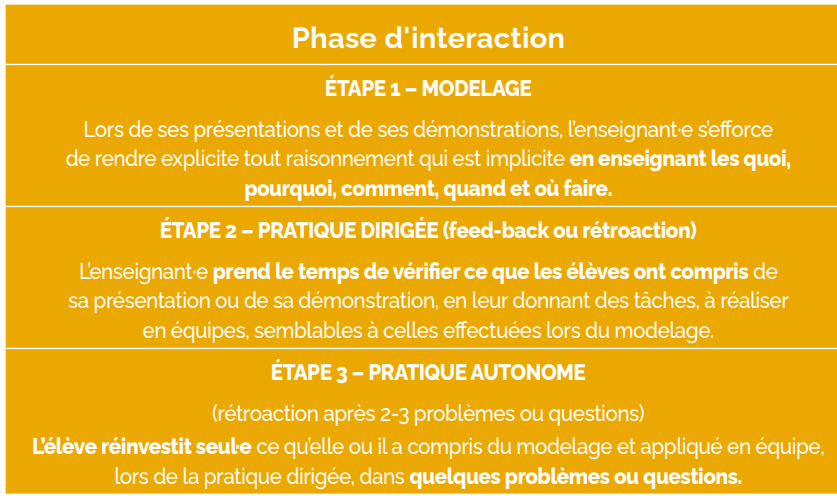
objectifs d'apprentissage → évaluation → activités

Si la place consacrée à l'évaluation, en chronologie et en temps, surprend encore certain·e·s, nous soulignons le fait que préparer d'emblée un canevas d'examen (test) de fin de séquence, puis d'en déduire les formes et les moments d'évaluation formative, ne peut être que bénéfique pour l'enseignant·e (clarté initiale face aux productions finales attendues) et pour l'élève (meilleure connaissance de la « sauce à laquelle elle ou il va être mangé »). Quant au diagnostic, l'évaluation des connaissances préalables et des prérequis semble nécessaire pour permettre aux élèves d'entrer sereinement dans le nouvel élément de savoir (voir aussi Chapitre 5).

- La phase d'**Interaction**
  Le *I* de ce PIC est l'initiale d'« Interaction » avec les élèves, laquelle est le moment phare de tout enseignement. Il est résumé dans la Figure 2.

- La **Consolidation** des apprentissages est une phase d'entraînement, de drill des automatismes et de révision régulière des savoirs appris. Gauthier et Bissonnette (2017, p. 6) évoquent le fait que « l'enseignant consolide les apprentissages réalisés par ses élèves », plaçant ainsi la responsabilité de cette phase entièrement dans les mains des enseignant·e·s ; on peut ici suggérer que c'est bien à l'élève de consolider ses apprentissages, avec le soutien des enseignant·e·s qui pourront appliquer dans cette phase une différenciation fondée sur les résultats aux tests formatifs en cours de séquence.

Figure 2 : L'interaction dans l'enseignement explicite.



Lectrices et lecteurs trouveront dans la brève bibliographie en fin de chapitre des références décrivant plus en détail ces moments et étapes du PIC ; nous nous intéressons, quant à nous, au potentiel de cette pratique pédagogique pour la différenciation.

EN TERMES DE DIFFÉRENCIATION ET DE PRISE EN COMPTE DES DIFFÉRENCES

Sans prétention et sans remettre en cause le modèle initial de Gauthier, Bissonnette et Richard, cette partie cherche à se centrer sur quelques différences entre les élèves que l'enseignement explicite, en particulier sa phase interactive (I) – Figure 2, ci-dessus –, offre potentiellement de mieux gérer.

Nous soulignons à nouveau ici que nous nous permettons de réaliser un « pas de côté » par rapport aux fondateurs de cette pratique pédagogique dont le travail se centre, apparemment, uniquement sur une vision de l'hétérogénéité générée par les différences de niveau : entre les élèves et dans la force du discours itératif. D'emblée, nous pouvons relever que, pour les élèves connaissant des facilités dans l'apprentissage, le risque est grand de s'ennuyer durant cette pratique par trop dans la guidance et l'explicitation détaillée.

INTÉRÊTS

L'intention de réduire l'implicite dans l'enseignement offre des pistes d'action intéressantes, en particulier pour les élèves ne maîtrisant guère leur

métier : clarifier le discours, tant didactique (Gauthier et al., 2013) que pour ce qui concerne la gestion des comportements (Gauthier & Bissonnette, 2017), permet à ces élèves qui sont essentiellement « dans l'action » de conscientiser ce qu'elles et ils y peuvent apprendre. On les aide ainsi à passer du « faire » à l'« apprendre ».

Comme l'ont montré les travaux de Bernard Charlot et son équipe (2000a ; 2000b ; p. ex.)[3] auprès de populations d'élèves de la banlieue parisienne, le *rapport au savoir* joue un rôle essentiel dans la réussite scolaire – et par conséquent dans l'échec.

> Dès le CP [Cours préparatoire], les élèves en difficulté nous disent qu'ils écoutent la maîtresse, alors que les élèves en réussite nous disent qu'ils écoutent la leçon. Voilà un beau sujet de réflexion : va-t-on à l'école pour écouter la maîtresse ou pour écouter (aussi) la leçon ?
>
> Charlot, 2000a, p. 60

La question rituelle de fin de journée « qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? » devient « qu'as-tu *appris* à l'école aujourd'hui ? »

Nombre d'élèves conscientisent par elles et eux-mêmes les objectifs visés, ou tout au moins les apprentissages effectués et ce qui doit en être retenu, au-delà de l'activité vécue. Mais bien des enfants et des adolescent·e·s restent dans l'action, dans ce qu'ils ont fait, sans parvenir à expliciter ce qu'ils peuvent ou auraient pu en retirer – celles et ceux que certain·e·s enseignant·e·s disent être « en difficulté » ou parfois plus prosaïquement qui sont classés par d'autres comme étant « celles et ceux qui ne comprennent pas », voire « ne comprennent rien ». Elles ou ils sont capables de vous citer le titre de l'activité, le support, le contenu, tout ce qui a pu en être réalisé, mais restent muets face à la question « qu'as-tu appris ? »

[3] Voir aussi Charlot (1982).

Encadré 2

Métier d'élève (Perrenoud, 1994)

« Faire du bon travail, à l'école, c'est faire un travail non rétribué, largement imposé, fragmenté, répétitif et constamment surveillé. » (p. 62)

Rapport au savoir (Charlot, 2000b)

« Ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même. »

D'une façon plus resserrée, et formellement plus correcte, je l'ai défini, dans le livre publié par Escol, comme " une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir". »(paragr. 16).

L'explicitation peut permettre de mieux soutenir ces élèves en manque de sens dans leurs apprentissages, en évitant les implicites du discours, et renforcer leur motivation et leur estime de soi. La construction du sens dans l'apprentissage est bien entendu bien plus complexe et l'écoute, puis l'imitation des procédures décrites de manière explicite par l'enseignant·e ne sauraient constituer une condition suffisante. La partie individuelle du travail, associée aux objectifs initialement décrits, peut également être support au développement du sens des apprentissages à réaliser.

Un second bémol à ceci est constitué par les élèves qui ont une meilleure perception de l'implicite, tant dans le dire que dans le faire. En observant l'enseignant·e, ces élèves-là peuvent remarquer les moments essentiels d'un cours ; la pause dans un moment de discours les incitera à souligner ce qui vient d'être dit, car elles et ils en comprennent son importance. Un simple lever de sourcil de l'enseignant·e suffit à calmer l'élève qui en perçoit la menace, alors que d'autres ne pourront être remis à l'ordre que par la voix marquant l'irritation, et d'autres encore ne vont comprendre qu'à l'instant où tombe la sanction… Ces élèves qui maîtrisent mieux leur métier risquent de trouver le temps un peu long lorsque tout l'implicite – qu'elles ou ils avaient déjà perçu, voire qu'elles ou ils s'étaient déjà approprié – est explicité. On peut ici proposer un travail par « classe inversée » (voir Chapitre 9) qui peut offrir une piste de différenciation en proposant différentes manières d'expliciter le discours initial de l'enseignant·e.

Du point de vue de la motivation, l'enseignement explicite insiste sur l'entrée dans la séquence en proposant différentes stratégies d'ouverture de leçon (Tableau 1) afin d'impliquer les élèves dans le processus d'apprentissage.

Tableau 1 : Stratégies mises en œuvre pour l'ouverture de la leçon (repris de Clément, 2015, p. 139).

1. Capter l'attention des élèves (quels moyens utiliser ?)
2. Présenter l'objectif d'apprentissage - Indiquer et faire le résumé des contenus qui seront abordés pendant la leçon - Formuler les objectifs en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être - Présenter le plan et la structure de la leçon - Utiliser des outils structurants (p. ex. des cartes conceptuelles qui font le lien des connaissances nouvelles avec les connaissances antérieures)
3. Justifier la pertinence de l'objectif - Lier avec ce qui a été vu antérieurement
4. Activer, vérifier et, au besoin, enseigner les connaissances préalables - Activer - Solliciter la participation du groupe - Lier avec la leçon

Un intérêt de l'enseignement explicite réside dans le soutien aux apprentissages des élèves en, justement, explicitant l'ensemble du processus d'apprentissage : l'enseignant·e décrit les objectifs à atteindre, les constituants de l'évaluation, elle ou il définit chaque vocable à sa première apparition. Chaque savoir-faire est montré par l'enseignant·e : elle ou il exécute les tâches requises face aux élèves tout en citant et décrivant chaque étape, chaque élément de cette tâche. Elle ou il conduit et guide l'élève dans la phase d'appropriation individuelle, dite « autonome », en lui demandant de reproduire ce que l'enseignant·e a montré et explicité lors du modelage. Elle ou il, enfin, va régulièrement inviter les élèves à consolider leurs savoirs en proposant activités rituelles et révisions adaptées.

La deuxième étape de la phase interactive, la *pratique dirigée*, propose d'accompagner les élèves, individuellement ou par petits groupes, dans l'appropriation des savoirs.

Cela laisse en particulier ouverte la gestion de l'hétérogénéité des rythmes de travail, des vitesses d'apprentissage, tout en imposant une certaine dépendance à l'accompagnement de l'enseignant·e.

Ici aussi, il est nécessaire d'être attentifs aux élèves avancés, en leur proposant, par exemple, de devenir de « mini-coachs » pour les collègues en difficulté.

Ainsi, malgré une certaine rigidité du modèle d'enseignement explicite, il est possible de développer des formes de différenciation selon les quatre axes présentés dans le Tableau 2.

Tableau 2 : Axes de différenciation pour l'enseignement explicite.

Les processus	Les structures	Les contenus	Les productions
Les degrés de guidance et d'étayage ainsi que le type d'organisation sociale peuvent être adaptés aux besoins des élèves, en particulier dans la phase de *pratique autonome.*	L'organisation spatiale de la classe, des regroupements par niveaux des élèves ainsi qu'une adaptation des durées nécessaires pour les activités sont possibles durant les *pratiques dirigée et autonome.*	Le matériel mis à disposition des élèves, la complexité des tâches, voire les compétences mises en œuvre peuvent être différenciés au moment des *pratiques dirigée* et *autonome.*	Les tâches complexes comme les exercices de drill et de consolidation peuvent être fort diverses en *pratique autonome.*

Comme indiqué, ces axes de différenciation peuvent être mobilisés à différents moments d'un enseignement explicite. Le Tableau 3 explicite diverses pistes d'action de différenciation, non exhaustives, pour les trois étapes.

Tableau 3 : Quelques apports et limites à la différenciation des phases de l'enseignement explicite.

	Modelage	Pratique dirigée	Pratique autonome
Description	Explicitation de l'implicite, en particulier en exprimant les *quoi*, *pourquoi*, *comment*, *quand* et *où* faire.	Vérification individuelle de la compréhension des élèves par le truchement de tâches à réaliser, individuellement ou en groupe.	Réinvestissement individuel par l'élève au travers de différentes tâches, soit de drills visant la consolidation, de transfert, voire de tâches complexes – ces dernières requièrent cependant une compréhension des concepts que l'on ne peut être certain d'atteindre par la simple imitation.

	Modelage	Pratique dirigée	Pratique autonome
Apports	Formulation claire des objectifs d'apprentissage, des modes et des critères d'évaluation, des activités permettant de les atteindre dès avant le modelage. Prise en compte de l'implicite par un discours… explicite. Organisation et planification du cours facilitées grâce à une structure définie. Pour les élèves en difficulté, accès plus aisé à l'implicite des discours, voire au sens des apprentissages à réaliser. Modelage permettant aux élèves d'identifier clairement les actions à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs.	Vérification des acquis des élèves, voire de leur compréhension. Accompagnement différencié, voire individualisé. Au cas où un trop grand nombre d'élèves sont en difficulté, reprise du discours (par exemple en le filmant auparavant). Mise en lumière de l'importance des feed-back personnalisés[4]. Mise en lumière par l'enseignant·e, puis prise en compte de ses propres difficultés par l'élève. Répétition des mêmes tâches jusqu'à leur réussite. Acquisition d'automatismes liés aux savoirs et savoir-faire enseignés, mais aussi aux savoirs métacognitifs pour apprendre à apprendre.	Dévolution, guidée, de la responsabilité de l'apprentissage à l'élève. Vérification des acquis – ces derniers sont de l'ordre de l'imitation (suite au modelage) et peuvent ainsi être également auto-évalués par l'élève en comparaison avec la démonstration initiale de l'enseignant·e. Répétition des mêmes tâches jusqu'à leur réussite. Acquisition d'automatismes liés aux savoirs et savoir-faire enseignés.

[4] Voir à ce propos Schenker (2018, pp. 31-34).

	Modelage	Pratique dirigée	Pratique autonome
Limites	Redondance des discours trop explicites donnant plusieurs fois la même information en vue de modeler la pratique de l'élève. Risque de se sentir limité, voire engoncé dans une structure par trop figée. Lassitude si cette pratique est la seule mobilisée. Risque de perdre certain·e·s élèves ayant déjà accès à l'implicite. Le terme « modelage » peut inciter à pratiquer une forme de « dressage » des élèves, ainsi que l'évoquait Meirieu pour toute tentative abusive de « faire apprendre » coûte que coûte nos élèves.	Gestion des classes à effectif important : l'accompagnement individuel peut être répétitif et chronophage – importance de s'assurer de la mobilisation des élèves ayant des facilités. Activité importante de l'enseignant·e et responsabilité marquée du fait de l'individualisation (même par groupes) du suivi de la pratique de l'élève. Risque de dépendance de l'élève à l'accompagnement proposé. Développement d'une posture passive d'attente du suivi de l'enseignant·e. Perte d'autonomie ou tout au moins développement limitée d'icelle. Le terme « dirigée » fait reposer la responsabilité de l'apprentissage sur l'enseignant·e.	Transfert des savoirs et liens entre les différents savoirs et savoir-faire ne sont pas facilités par l'imitation et la répétition. Manque de vision globale du savoir par une explicitation trop importante et détaillée des constituants de ce savoir. Développement limité de la pensée réflexive et de la métacognition. La transmission explicite en reste souvent aux niveaux Mémorisation, Compréhension et Application de la taxonomie de Bloom. Développement limité de la capacité de synthèse. Le terme « autonome » semble plutôt signifier ici « individuelle ». L'autonomie ne se décrète pas, elle se construit par l'élève soutenu·e par ses pairs et l'enseignant·e. Les théories de la motivation soulignent aussi combien la possibilité de faire des choix est importante pour l'élève[5].

[5] Voir les chapitres concernant le Travail par ateliers ou L'apprentissage par projets.

EN GUISE DE CONCLUSION

La diversification de notre enseignement dans une perspective de différenciation incite à utiliser avec prudence et des choix conscientisés cette pratique d'enseignement explicite, en prenant en compte les différences principales entre nos élèves tout en distinguant bien les phases de conception, planification et mise en œuvre des moments d'explicitation. Comme pour toutes pratiques et postures enseignantes, il est bien entendu nécessaire de se questionner sur la préférence à donner en fonction des contenus de savoir à enseigner, ainsi que, bien entendu, sur les différences entre élèves que l'enseignant·e souhaite prendre en compte. Le potentiel de différenciation de l'enseignement explicite n'est pas à chercher du côté de ses fondateurs, mais bien plutôt en intégrant dans cette « méthode » des éléments d'autres pratiques pédagogiques présentées dans cet ouvrage – en particulier ce qui a été évoqué dans le Chapitre 5.

Une fois dépassée l'irritation due au discours par trop dogmatique des promotrices et promoteurs de cette pratique, les apports de cette dernière peuvent être un fondement intéressant pour des élèves en difficulté en leur permettant d'accéder aux implicites de nos discours et postures. La construction du sens des savoirs et savoir-faire, ainsi que le développement de compétences métacognitives peuvent ainsi être favorisés par l'utilisation adéquate et réfléchie de l'enseignement explicite.

Nous rappelons enfin que les principes didactiques (Gauthier et al., 2013) de l'enseignement explicite peuvent également, selon leurs auteurs, servir de fondements à la gestion de classe (voir Gauthier & Bissonnette, 2017).

Encadré 3

Ce chapitre a suscité chez vous l'envie de mieux différencier un moment d'enseignement explicite ?

Voici une suggestion de marche à suivre :

1. Définir clairement les objectifs d'apprentissage visés.
2. Lister les prérequis nécessaires à l'entrée dans le discours et tenter de prévoir les obstacles potentiels issus de préconnaissances erronées.
3. Identifier les mots de vocabulaire nouveaux, les procédures à automatiser.
4. Préparer le discours préalable présentant objectifs et principes d'apprentissage.
5. Structurer le discours du modelage en se voulant redondant et le plus explicite possible.
6. Bien distinguer les trois phases de modelage, pratiques guidée, puis autonome.

EXEMPLES DE MISE EN ŒUVRE

L'exemplification de l'enseignement explicite par des étudiant·e·s ou des professionnel·le·s nécessiterait plus d'espace que ce livre le permet, en particulier par le besoin de bien illustrer l'explicitation durant le modelage. On trouvera ici deux exemples… explicites et un site consacré à cette pratique :

Regarder « L'inférence en lecture »

https://www.youtube.com/watch?v=bWkC51UGir8

Consulter « Enseignement explicite, animation du 05-01-2017 / Circonscription de Vandœuvre »

https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienvandoeuvre/sites/ienvandoeuvre/IMG/pdf/powerpoint_anim_05-01_pex.pdf

Consulter le site « L'enseignement explicite, une approche efficace issue des salles de classe »

http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

Charlot, B. (1982), « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir », *GFEN, Quelles pratiques pour une autre école ?* Casterman.

Charlot, B. (2000a). Le rapport au savoir en milieu populaire : « apprendre à l'école » et « apprendre la vie ». *VEI Enjeux, 123*, 56-63.

Charlot, B. (2000b). Le rapport au savoir. In J. Bourdon. C. Thelot (Éds.) *Éducation et formation : L'apport de la recherche aux politiques éducatives, pp. 17-34*. CNRS Éditions. https://books.openedition.org/editionscnrs/31201

Clément, C. (2015). « Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite », in Sandos Ben Abid-Zarrouk. *Estimer l'efficacité en éducation*. L'Harmattan, pp. 133-150.

Dessus, P. (2021). *Métier d'élève et travail scolaire.* http://espe-rtd-reflexpro.u-ga.fr/docs/sciedu-general/fr/latest/metiereleve.html#id11

Gauthier (2013). *L'enseignement explicite. Fondements et pratiques*. Symposium sur l'efficacité de l'enseignement HEP-BEJUNE Suisse [présentation PowerPoint]. http://www.formapex.com/telechargement-public/gauthier2013b.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. De Boeck.

Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2017). *L'enseignement explicite, une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements.* Chenelière Éducation.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2020). Pour innover en pédagogie universitaire, faut-il rejeter ou améliorer l'enseignement magistral ? *Enjeux et société, 7* (2), 129–155.

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Bocquillon, H. (2021). Instruire ou étourdir les élèves ? Réflexion critique sur l'idée qu'« il faut varier son

enseignement ». *Educ. Form.*, [S. l.], 6(3). DOI : 10.25053/redufor.v6i3.5404

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.

Rieunier, A. (2012). *Préparer un cours. Tome 2 - Les stratégies pédagogiques efficaces*. ESF.

Rieunier, A. (2018). *Préparer un cours. Tome 1 - Applications pratiques* (3e éd.) ESF.

Schenker, M. (2018). *Développement de la capacité transversale à gérer une tâche chez des élèves de 11H – Conception, mise en œuvre et analyse de l'utilisation d'un portfolio d'apprentissage dans des classes de types Exigences de base et Soutien*. [Mémoire de master. UniFr/Cerf].

Chapitre 11

Travail en ateliers

Karine Dominé

Je me suis assise à mon atelier dirigé. Bien sûr, les élèves ne l'ont pas choisi en priorité. J'ai ainsi pu les observer. Ils savaient ce que j'attendais d'eux et ont travaillé selon leur feuille de route : calmes et enthousiastes. J'étais heureuse de les voir apprendre. Je n'ai pas dit, exposé, présenté la stœchiométrie, je l'ai vécue à leur côté, disponible et ravie.

A. F., étudiante en formation à l'enseignement secondaire

Les ateliers proposent un dispositif d'apprentissage qui répartit les élèves en fonction d'objectifs définis et de tâches différenciées. Les activités réalisées sont différentes d'un·e élève à l'autre pour accompagner chacun·e au plus près de ses besoins. Le dispositif vise le développement de l'autonomie, de la prise d'initiative et de l'auto-évaluation.

ENTRÉE DANS LA PRATIQUE

Les moyens d'enseignement officiels de langues au Secondaire I intègrent, dans chaque séquence, une phase d'exercices individuels. L'élève est ainsi amené·e à utiliser une notion pour l'automatiser. Tandis que j'organisais cette phase d'entraînement selon une pédagogie frontale, à l'unisson, cette dernière allait rapidement se révéler problématique et insatisfaisante.

En effet, après une explicitation des consignes dans la langue cible, et quand bien même leur réalisation était clairement attendue, les réactions des élèves n'avaient de cesse de me surprendre par leur diversité. Jessica, le regard vide, observe la cour attenante ; Lucas et Tom bavardent (peut-être à propos des exercices ?) ; Julien relit la consigne (restée obscure ?) ; Dylan a presque terminé l'activité (les exercices sont brefs et rapidement exécutés pour qui a compris et s'engage dans la tâche) sans commettre d'erreurs ; Clara a rédigé des réponses incorrectes aux premières questions ; etc.[1]

Dès lors, quand et comment concevoir une phase de corrections subséquente sans qu'elle ne soit ennuyeuse pour Dylan et insuffisante pour Jessica pour progresser ? Sans qu'elle n'expose que certains apprenant·e·s n'ont que peu, voire rien « appris » ? Comment faire patienter Dylan qui tantôt lèverait la main pour s'enquérir de « quoi faire » car il a « fini », alors que je prête encore main-forte aux plus démunis ? Ces questionnements me taraudaient.

Au fil des leçons, de mes observations et de mes réflexions, une piste se dévoilait. Je devais faire évoluer le cadre de travail qui ne correspondait qu'à une partie des élèves. Je devais l'assouplir relativement au temps et aux contenus, et proposer plus de chemins à emprunter en fonction des rythmes, des méthodes privilégiées, des besoins.

Je devais donner plus d'attention, plus de temps d'interaction à Jessica et à Clara. J'aspirais donc à une modification de mes fonctionnements, à tester un dispositif qui permettrait la différenciation et d'insuffler plus d'engagement et d'interactions entre les élèves.

Sans expertise, mais pour en avoir entendu parler comme d'une pratique de différenciation répandue et pertinente dans les niveaux primaires, pour avoir eu l'opportunité d'observer des mises en œuvre très accomplies et inspirantes dans ces mêmes niveaux, je choisis d'explorer le travail en ateliers. Guidée par des

[1] L'abréviation illustre la diversité qui justement nous intéresse.

lectures spécialisées proposées en fin de ce chapitre, nourrie, année après année, de multiples essais et expériences dans mes classes du secondaire, j'ai progressivement développé un modèle qui parvient simultanément à stimuler Dylan, accompagner Lucas et soutenir Clara. Aussi, il me tient à cœur aujourd'hui de partager mes pistes de praticienne pour la mise en œuvre d'ateliers : elles sauront peut-être vous encourager à tenter cette manière d'enseigner qui soutient la gestion de la classe et de l'hétérogénéité, qui permet à l'enseignant·e de (re)trouver du sens à son métier en avançant à satisfaction avec l'entier de son groupe-classe.

CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE EN ATELIERS

PRINCIPE GÉNÉRAL

On appelle *atelier* la forme de travail dans laquelle un groupe d'élèves œuvre dans un même espace, à une même tâche, en coopération ou individuellement, pour acquérir de nouvelles connaissances ou habiletés.

L'organisation de la classe en ateliers (Encadré 1) est une pratique pédagogique dans laquelle sont mises en œuvre simultanément des activités en fonction d'objectifs assignés et au service d'une intention pédagogique. C'est un moyen au service des apprentissages. L'élève est alors généralement placé·e en situation de choix entre des tâches de natures et de niveaux variés, entre travail autonome, collectif ou accompagné. Cette organisation de la classe en sous-espaces distincts va permettre une formation différenciée. Elle est adaptée pour tout niveau d'enseignement et toute discipline.

Encadré 1

On rencontre, dans la littérature, une pléthore de qualificatifs précisant la variante de l'« *atelier* » :

Ateliers carrousels ou tournants,
Ateliers dirigés vs autonomes,
Ateliers simultanés,
Ateliers permanents vs ponctuels,
Ateliers en groupes homogènes vs hétérogènes,
Ateliers différenciés,
Ateliers pluridisciplinaires,
Ateliers obligatoires vs facultatifs…

Voilà quelques versions possibles du principe de base, largement déclinable. L'invariant, c'est le travail différencié en autonomie d'une partie ou de toute la classe. Afin de garantir l'accessibilité du travail en autonomie, les conditions suivantes sont incontournables : la disponibilité du matériel, des consignes écrites claires, des tâches à la portée de l'élève (zone proximale de développement), des possibilités d'aide, des outils de validation.

Les ateliers peuvent être le but en soi, mais ils peuvent également se placer au service d'un projet pédagogique (voir Chapitre 7). Dans ce cas, on réalise en ateliers des actions différenciées prévues par le projet.

De nombreuses activités, plus classiques, peuvent aisément être conduites en classe-ateliers. Trois exemples illustrent d'emblée notre propos :

Les corrections de test :
Sur la base de nos observations des erreurs commises, on proposera divers ateliers de remédiation. On accompagnera en atelier dirigé les élèves les plus en difficulté en proposant notamment un retour sur les procédures (pour ce faire, le chapitre précédent relatif à l'enseignement explicite sera inspirant).

L'entraînement de vocabulaire :
Les travaux menés en neurosciences (Scheidecker, 2011) ont clairement démontré la nécessité d'utiliser différents canaux pour la mémorisation du lexique. Chaque atelier privilégiera l'un d'eux : 1) écrire son vocabulaire avec des couleurs / sur des fiches 2) illustrer son vocabulaire 3) mémoriser en mouvement 4) écouter le vocabulaire 5) s'interroger par deux oralement 6) enregistrer son lexique 7) associer son vocabulaire à des images 8) placer son vocabulaire dans une arborescence, etc.

La dictée :
Cet exercice, foncièrement répandu, craint et frontal, mérite d'être introduit par une phase formative. Divers ateliers y préparent les élèves : 1) écoute préalable du texte 2) apprentissage-manipulation des mots complexes 3) exercices d'automatisation des accords grammaticaux à maîtriser 4) lecture-entraînement de diverses séquences du texte 5) exercices du lexique avec une application numérique.

Bien entendu, il ne s'agit pas d'instituer les ateliers comme unique mode d'organisation, mais de veiller à varier les dispositifs, en gardant à l'esprit qu'« aucune activité n'est strictement liée au fonctionnement en grand groupe » (Godenir et Descy, 1995).

VISÉES

Cette modalité d'organisation de l'enseignement ambitionne d'atteindre de nombreux objectifs (Encadré 2). Cette synthèse est basée sur la réflexion de Lemay Bourassa (2004). Elle correspond aux besoins observés dans mes réalités de classes quotidiennes.

Encadré 2

Objectifs visés par les ateliers

- Favoriser le rythme d'apprentissage de chaque élève
- Gérer les différences
- Rendre possible un suivi personnalisé des élèves
- Développer les compétences disciplinaires et transversales de l'élève
- Confier à l'élève la responsabilité de ses apprentissages
- Permettre à l'élève de développer son autonomie
- Entraîner l'élève à s'auto-évaluer

Pour Ouellet (1996, p. 6), « la classe-ateliers vise le développement intégral de la personnalité de l'élève en vue de bien l'outiller pour lui donner l'habileté à vivre de façon plus autonome en société ».

CARACTÉRISTIQUES

Le travail en ateliers devrait intégrer les six dimensions suivantes, développées à partir des ouvrages et sites cités en référence.

L'enseignant·e anticipe et organise méticuleusement les contenus des ateliers.

Chaque enseignant·e observe les fonctionnements, les logiques de travail de ses élèves : elle ou il identifie, par exemple, qui travaille vite ou lentement, qui avec des schémas, des images ou avec des jeux, qui en entendant, qui en écrivant, qui en préférant travailler seul·e ou en groupe. Puis elle ou il tentera de répondre à cette diversité par un dispositif bien pensé.

Il s'agira d'atteindre un objectif prioritaire par des voies divergentes. L'enseignant·e créera diverses activités qui correspondent aux profils cognitifs

des élèves, à leurs différents canaux d'apprentissage. Ainsi, chacun·e acquerra selon son approche préférée, sur un temps restreint, un maximum de savoirs ; chacun·e pourra être impliqué et cheminer selon ses possibilités.

Une réflexion préalable rigoureuse est essentielle pour l'élaboration de tâches et de supports diversifiés et la mise en œuvre de la différenciation.

L'enseignant·e développe une posture moins directive, soutenue par un cadre clair.

Elle ou il s'écarte de l'imposition d'exercices et d'un rythme uniforme, offre une dynamique de travail plus souple, qui correspond à la liberté souvent revendiquée par les élèves et laisse de la place à leurs initiatives. L'environnement de travail reconnaît donc le besoin d'autonomie et le potentiel indépendant de l'adolescent·e. Il est détendu, productif, propice aux échanges, mais non moins strict. Il sera attendu que chacun·e respecte les règles de comportements qui s'imposent (obligation de travail, respect du travail des autres, niveau sonore, etc.). Ces conditions de travail seront discutées (éventuellement co-construites) avec le groupe en préparation de la classe-ateliers. Le partage clair des règles et du cadre de travail avec les élèves est un facteur de réussite.

Certains aspects des ateliers (notamment les tâches obligatoires, la temporalité, les sous-espaces) sont définis par l'enseignant·e. La marge de manœuvre laissée aux élèves est à déterminer en fonction du contexte et des objectifs visés par la séquence d'enseignement.

Néanmoins, on gardera à l'esprit qu'adopter des attitudes positives de travail en ateliers ne se produit pas par magie chez l'élève ; il s'agit d'entraîner une routine de cette organisation. Un temps est nécessaire pour apprendre à sortir de la passivité et apprivoiser la liberté octroyée. L'acquisition de fonctionnements indépendants demande de la persévérance sur le long terme.

Les élèves ne sont plus spectatrices et spectateurs de la présentation d'un contenu, mais actrices et acteurs de leurs apprentissages.

La leçon en ateliers alloue aux participant·e·s une réelle capacité décisionnelle. L'élève détermine dans quel atelier travailler parmi un éventail de propositions ; elle ou il est responsable de définir et de piloter son parcours d'apprentissage en fonction de ses besoins et de ses intérêts. Elle ou il découvre, expérimente, prend des décisions, travaille en autonomie.

L'élève vit une approche « particip-active » caractérisée par le mouvement, la diversité et l'autonomie à la place de l'immobilité et de l'absence de choix (d'où les fréquents rappels à l'ordre) de la pédagogie traditionnelle. Plus les tâches sont motivantes et adaptées, plus elle ou il s'engagera.

Les élèves réalisent des activités choisies dans leur niveau de compétence et vivent des situations de réussite.

L'atelier permet de travailler la capacité à être un·e parmi d'autres, au sein d'un groupe de pairs. La singularité de chacun·e est reconnue ; chaque parcours est individualisé. L'élève recherche des situations d'apprentissage qui lui sont confortables, adaptées. Qui plus est, on lui octroie le temps nécessaire pour douter, échouer, recommencer, progresser… de sorte que chacun·e pourra éprouver, dans l'une ou l'autre tâche, un sentiment d'aisance.

Les obstacles sont palpables, mais franchissables avec plus ou moins d'aide (indices, matériel de référence, pairs, solutions). Les niveaux de difficulté sont visibles sur le matériel et choisis pour ce qu'ils représentent à un moment donné : sécurité, renforcement, challenge, etc. L'élève doit sentir que l'enseignant·e le place en situation de réussite ; la confiance ainsi engendrée sera propice aux apprentissages. Les ateliers sont une occasion d'apprendre en réussissant.

Les élèves réfléchissent régulièrement sur ce qu'ils font et comment ils le font.

L'organisation en ateliers confère aux élèves une autonomie de choix et de réalisation. Impliqués et responsables, les élèves déterminent leur chemin d'apprentissage grâce à leur auto-évaluation et aux feed-back de l'enseignant·e et des pairs. Elles ou ils évaluent régulièrement leurs points forts et d'effort, leurs besoins, et sont sensibilisés à leurs difficultés et leurs progrès (ces compétences d'auto-évaluation sont bien évidemment à entraîner et ne s'acquièrent que progressivement).

Parmi la sélection des activités, on offrira, aussi souvent que possible, un atelier métacognitif, lieu d'échanges entre pairs où les stratégies de travail sont discutées, explicitées, analysées.

Une réflexion interactive sur le travail à réaliser ou déjà effectué permet aux élèves de conscientiser leurs fonctionnements. Dans ces échanges, les mécanismes de prise de conscience sont féconds et les apprenant·e·s consolident leurs savoirs et savoir-faire. Cet enseignement réciproque octroie une place de choix aux compétences transversales. Le bilan proposé en fin d'atelier en fonction des objectifs soutient également ce pan métacognitif.

La classe est aménagée de façon créative.

Rester sagement assis durant de longues périodes dans un univers de travail standardisé, tel pourrait être le portrait du quotidien de nombreuses et nombreux élèves. Et si on imaginait une abondance et une pluralité pédagogiques éveillant l'envie de lire et d'étudier ? Si on imaginait la classe comme une invitation à la découverte, au voyage d'un îlot à l'autre, chacun avec sa touche insolite ou son objet intrigant ? L'enseignant·e peut révéler sa personnalité ; aménager un espace de façon originale ; imaginer une atmosphère chaleureuse, stimulante, où l'on se sent à l'aise, heureux d'être là, et où on aura envie de revenir la leçon suivante[2]. Les élèves sauraient-ils·elles résister au travail proposé ?

DÉROULEMENT TYPE

Une séquence de travail en ateliers se compose essentiellement de trois phases : la *phase préparatoire*, la *phase de mise en œuvre* et la *phase de bilan*.

La phase de préparation

En amont de la leçon, le défi consiste à définir…
- les tâches les plus appropriées et variées pour atteindre le ou les objectif(s) d'apprentissage visé(s)
- l'étayage échelonné pour chaque tâche amenant les élèves au travail autonome
- les règles des comportements attendus
- la composition des groupes, hétérogènes ou homogènes

Ces grandes lignes étant définies, l'enseignant·e développe dès lors pour chaque atelier le matériel et un « *guide de travail* » qui contient :

[2] On pourra s'inspirer des « classes flexibles » des premiers cycles.

- Le nom de l'atelier (on choisira de préférence un terme original ou questionnant)
- Le ou les objectifs
- Le statut de l'atelier (obligatoire ou facultatif)
- La durée indicative conseillée (utile à la planification de l'élève)
- Le niveau de difficulté (selon un code ou un visuel défini)
- Les consignes (simples, concises, explicites et exemplifiées : elles doivent pouvoir être comprises et effectuées par la majorité des élèves)
- La modalité de travail (individuel, en binômes, en groupes)
- Des indices
- Les corrigés[3] (ou la mention que le travail est à corriger par l'enseignant·e, par un pair ou en groupe-classe).

Puis l'enseignant·e élabore la « *feuille de route* » (ou plan de travail) avec les intitulés des ateliers disponibles accompagnés des éléments du guide de travail et un espace pour l'auto-évaluation. Cette feuille permet à l'élève de s'organiser, de planifier ses intentions d'apprentissage, de structurer son travail et de garder une trace des tâches réalisées. Grâce à elle, l'élève pourra travailler de manière autonome.

L'enseignant·e veille enfin à préparer des ateliers facultatifs qui seront mis à disposition des élèves les plus rapides.

Lors de la leçon précédant les ateliers, les attentes de comportements et d'engagement sont clairement explicitées ou rappelées : une prise de conscience que le travail attendu est exigeant est nécessaire.

Peu avant la leçon en ateliers, la classe est réorganisée en trois à dix îlots et le matériel est installé sur autant d'espaces de travail clairement définis et identifiables (cela peut prendre un certain temps : à anticiper !). Le guide de travail est visuellement repérable pour chaque atelier.

La gestion du travail est grandement facilitée par une organisation matérielle sans faille. Avec l'habitude, les élèves participent à l'agencement et au rangement. De même, la feuille de route des ateliers peut être découverte en amont par les élèves (par exemple en classe inversée, Chapitre 9).

La phase de travail

Le temps d'explication introductif est très bref, le dispositif ayant été présenté antérieurement.

[3] On illustrera toutes ces données par des pictogrammes ritualisés.

Côté élèves

À la suite de la lecture de la feuille de route, les élèves définissent leurs objectifs pour la leçon : quels ateliers ? Dans quel ordre ? Quelles contraintes sont à respecter ? Cette phase d'élaboration du parcours individuel par l'élève est essentielle (et peut être accompagnée, dans les premières séances, de façon différenciée par l'enseignant·e).

La voie tracée, chacun·e se dirige librement vers un premier îlot, avec la règle stricte de « maximum cinq élèves par atelier ». La répartition des élèves dans les ateliers est donc spontanée et variera en cours de leçon. Il y a bien entendu des risques d'embouteillages que les élèves solutionneront d'eux-mêmes. Il est néanmoins recommandé de prévoir un nombre de places total dans les activités bien supérieur au nombre d'élèves de la classe pour assurer la fluidité des passages. Le nombre et la diversité des postes possibles contribuent à éviter un engouement centré sur une seule activité. Les élèves alternent dès lors des activités individuelles avec des temps collectifs en petits groupes ou de travail avec l'enseignant·e. Ce faisant, les ressources (manuel, camarade, internet, indices, solutions) sont utilisées à souhait. L'élève n'est plus dépendant·e de l'aide de l'enseignant·e pour avancer. Un déroulement sans encombre et de façon efficiente de ce travail « suppose la compréhension et l'intégration des règles d'organisation tant du point de vue matériel que relationnel » (Godenir et Descy, 1995).

Côté enseignant·e

L'enseignant·e définit son rôle : elle ou il peut décider d'animer un atelier en particulier, de se consacrer aux élèves en difficulté, de se positionner à l'atelier le plus « technique », d'observer les procédures, d'évaluer formativement, de se mettre en retrait, de collecter les traces des ateliers réalisés pour évaluer la progression des élèves, etc.

Elle ou il ne manquera pas d'observer (par exemple un atelier resté désert, à rendre plus attractif) et de vérifier (et non tout corriger) que le travail accompli correspond aux exigences. Elle ou il contrôlera de façon différenciée : avec plus de minutie pour les élèves en difficulté. Elle ou il n'aura pas la possibilité de tout voir ou tout entendre, ni d'être partout à la fois. Cette limite est partie intégrante de la démarche.

De multiples variantes

Pour un maximum d'autonomie, on confie le libre choix du parcours aux élèves. Toutefois, on peut également mettre en place une organisation du travail plus régulée.

Parmi les combinaisons classiques, on notera :

- l'atelier unique et simultané : chaque groupe réalise le même atelier en groupes homogènes ou hétérogènes ;
- un atelier dirigé par l'enseignant·e et des ateliers en travail autonome ;
- divers ateliers, avec rotation de l'un à l'autre, selon un rythme imposé (carrousel) ;
- deux ateliers prioritaires dupliqués puis un éventail d'ateliers facultatifs autonomes.

La phase de clôture

Elle comprend une double synthèse (contenus et comportements) à effectuer en fin de cours ou lors de la leçon suivante.

Ainsi, on demandera aux élèves de mettre par écrit la notion clé retenue de chaque atelier réalisé. Cette trace écrite (sur la feuille de route, sur une mind map, dans un aide-mémoire ou dans un cahier des ateliers) sert d'aide à l'apprentissage à l'élève et permet à l'enseignant·e de cerner les activités réalisées par chacun·e, de porter un regard sur le travail accompli, difficile à avoir lors de la leçon.

De plus, un feed-back relatif aux comportements de travail est nécessaire : l'enseignant·e expose ce qui a bien fonctionné et ce qui est à améliorer. Les élèves donneront également leurs opinions et entendront celles des autres. « De ces discussions se dégageront des valeurs, des principes, des droits et des devoirs qui guideront ensuite les élèves dans leur choix », ce qui les place en statut d'« outil essentiel au fonctionnement harmonieux des ateliers » (Lemay Bourassa, 2004, p. 54).

TYPOLOGIE DES ATELIERS

On distingue différents types d'ateliers, notamment en fonction du nombre de participant·e·s et de la nature de l'activité. Chacun d'eux appelle un déroulement et des méthodes spécifiques. On peut privilégier un seul type d'atelier ou les combiner.

La liste (Encadré 3), non exhaustive, propose des variantes (tantôt issues et/ou adaptées de la littérature ou de mes expériences) spécialement conçues pour les niveaux du secondaire. Et, pour vous guider, une sélection d'outils pédagogiques associés est proposée[4]. Chacun·e suivra son inclination en

[4] Les propositions sont en italique.

matière d'outils ; on ne fermera aucune porte à notre créativité, comme le recommande Lemay Bourassa (2004, p. 37) :

> *La diversité et l'originalité du matériel dont disposent les élèves contribuent grandement à rendre les ateliers stimulants. Examinez tout ce que vous avez déjà en main avec un regard neuf. Vous possédez de véritables trésors, il s'agit de bien les utiliser dans la planification de vos ateliers.*

Encadré 3

Les ateliers peuvent être différenciés

Selon le nombre de participant·e·s

Atelier individuel avec autocorrection
Atelier en dyades ou en groupes (3 à 5)
Atelier en groupes (2 à 10), encadrés par l'enseignant·e

Selon la nature de l'activité[5]

1. Atelier **d'entraînement** ou d'automatisation : activités systématiques, opérationnelles, procédurales (résolutions d'équations, conjugaison, etc.) qui permettent à l'élève de réinvestir et de consolider une notion déjà apprise. Proposer trois niveaux de difficultés au choix. *Exploiter les exercices des Moyens d'enseignement romand (MER). Les élèves préparent des QCM pour entraîner la classe. Jeux de vocabulaire. Sites d'apprentissage.*

2. Atelier **en enseignement explicite** (modelage) : l'enseignant·e met en œuvre, devant quelques élèves qui l'observent, un acte, un processus ou une stratégie tout en verbalisant à voix haute sa réflexion dans le but que ces derniers se l'approprient et le réinvestissent[6].

3. Atelier d'enseignement **transmissif** : dans cet atelier dirigé, une notion nouvelle est amenée lors d'une présentation dense et exigeante de l'enseignant·e à un petit groupe d'élèves qui pourra, dans un second temps, interagir, questionner, reformuler, s'approprier le contenu. *De brèves capsules présentant des contenus théoriques peuvent se substituer à l'enseignant·e.*

[5] La liste n'est bien entendu pas exhaustive et les enseignant·e·s laisseront libre cours à leur imagination.
[6] Gauthier et al. (2013) et Chapitre 10 du présent ouvrage.

4. Atelier de recherche, **d'expérimentation** : explorer en petits groupes pour découvrir. Cet atelier est une démarche réflexive conjointe. *Proposer des situations-problèmes de différents niveaux. Laboratoires pratiques.*

5. Atelier de **production** : les participant·e·s concernés par une situation donnée s'entendent pour développer une réalisation commune. Production orale ou écrite, capsule, œuvre artistique, musicale, dessins, schémas, affiches, collages, *lapbook,* correspondance, etc. *Utilisation d'outils numériques collaboratifs permettant aux élèves de travailler sur un même document qui se met à jour en temps réel.*

6. Atelier de **compréhension** : des sources orales ou écrites de genres variés sont mises à l'épreuve de stratégies définies par le groupe. *Étude de document (carte, photo, texte, graphique, capsule, podcast, etc.). Réaliser une carte heuristique comme support à la mémorisation.*

7. Atelier de **renforcement** : l'enseignant·e propose à un moment donné de répondre à un besoin particulier d'un groupe d'élèves (identifié et invité). Elle ou il apporte un étayage supplémentaire circonstancié à un sous-groupe homogène en difficulté.

8. Atelier d'**auto-évaluation** : l'élève évalue son propre travail, ses comportements à l'aide d'instruments fournis. Cet atelier aiguille la suite du parcours de formation. *Grille d'objectifs, check-list de critères, évaluation formative, cibles, portfolio.*

9. Atelier **ludique** : centré sur les intérêts des élèves, il soutient la motivation et la socialisation en offrant une activité « détente ». Il permet d'accroître l'engagement des apprenant·e·s en suscitant des émotions positives. *Jeux de rôles, jeux éducatifs en ligne, jeux de cartes, mises en situation, remue-méninges.*

10. Atelier de **remédiation** : l'évaluation diagnostique met en évidence que des apprenant·e·s n'ont pas assimilé certains contenus. Il s'agit alors, en atelier dirigé, d'exposer les informations, une nouvelle fois, sous une forme différente. *Capsule vidéo pour revoir une notion partiellement maîtrisée.*

11. Atelier de **recadrage** : il sert pour les élèves qui ne respecteraient pas les règles de travail définies. *Discussion avec l'enseignant·e. Réflexion écrite sur les comportements attendus, sur les avantages de la persévérance. Exercices de concentration pour canaliser l'énergie.*

12. Atelier de **métacognition** : les élèves, après avoir résolu une situation-problème, se présentent leurs stratégies, entendent et évaluent celles de leurs camarades, confrontent leurs fonctionnements dans un enrichissement mutuel, ouvrent des perspectives. *Discussion-débat entre pairs. L'enseignant·e peut également faire progresser l'élève dans son processus métacognitif, par exemple lors d'un échange autour des questionnements avant une évaluation sommative.*

13. Atelier de **tutorat** : l'enseignant·e désigne un groupe d'élèves comme « expert·e·s » (après un diagnostic ou après les avoir formés). Ce groupe formera ensuite les autres élèves de la classe. *On pensera à placer les élèves bilingues en situation de tutorat.*

14. Atelier **d'enrichissement** : il est destiné aux élèves les plus à l'aise et leur propose un défi pointu visant des habiletés supérieures (synthèse, analyse) et/ou développant la créativité.

INTÉRÊTS EN TERMES DE DIFFÉRENCIATION ET DE PRISE EN COMPTE DES DIFFÉRENCES

Parmi les multiples avantages de l'enseignement par ateliers, on relève le développement des compétences sociales (communication, collaboration) et méthodologiques, de l'autonomie ou encore de la connaissance de soi (assurance, implication, envie de réussir, concentration). Au-delà des intérêts précités, on identifie toutefois que l'atout majeur de la pratique réside dans les perspectives de différenciation qu'elle offre aux praticien·ne·s. Par le dispositif des ateliers, l'enseignant·e donne simultanément accès à des voies et à des outils diversifiés pour faire apprendre, selon les différences observées chez les élèves.

Ainsi, la diversité proposée par les ateliers fait écho à la diversité des élèves.

L'organisation d'une classe en ateliers constitue indéniablement une pratique intéressante dans le contexte actuel de la gestion de l'hétérogénéité.

Force est de constater que les *quatre axes de différenciation* présentés dans le troisième chapitre de cet ouvrage sont explorés et travaillés dans l'enseignement en ateliers. En effet, ceux-ci sont intégralement construits sur des *structures, contenus, processus et productions* différenciés.

Les ateliers font littéralement éclater les *structures* traditionnelles en proposant des conditions-cadres différenciées, notamment un aménagement physique de la classe repensé, innovant et à chaque fois renouvelé (avec des tables en îlots, des lieux de travail individuel, des ateliers hors de la classe, des binômes au sol, dans les fauteuils de la médiathèque, au coin informatique, etc.). Les ateliers rendent les lieux d'apprentissage flexibles. Ils lient un espace identifié et spécifiquement agencé à des ressources, à une organisation sociale et à des apprentissages.

En outre, en ateliers, par un matériel didactique riche, abondant et multiple, on offre aux élèves la possibilité de créer et d'explorer des routes différenciées (comme le laisse entendre la « feuille de route »). Les élèves définissent les *contenus* qu'elles et ils privilégient en connaissance des degrés de complexité différents qu'ils représentent.

Les ateliers permettent également de proposer des *processus* variés. Lors de la préparation en amont, une réflexion approfondie est menée quant aux chemins pour s'approprier les contenus et quant à l'étayage. L'enseignant·e veille à varier et joue sur la pluralité des stratégies rendues disponibles : un contenu identique sera accessible par une tâche coopérative, par une lecture individuelle d'un article, par une séquence en enseignement programmé sur un outil informatique, par une étude de cas, etc. Et l'enseignant·e construit des dispositifs d'aide que les élèves ont la possibilité d'utiliser. Ceux-ci visent à guider l'élève, à l'amener à résoudre des problèmes seul·e, à aller à l'encontre des apprentissages et à les surmonter grâce aux ressources disponibles (pairs, correctifs, manuels, aide-mémoire, enseignant·e).

Quant aux *productions*, elles prendront des formes diverses : un exercice complété, un texte de synthèse, ou encore une mind map, un audio, une affiche, etc., correspondant à autant d'ateliers. La trace de l'apprentissage à démontrer est choisie par l'élève dans un panel de variantes. La production est différenciée en support, en mode de communication et en temporalité. L'élève progresse à sa cadence, sans la pression du groupe (d'être trop lent·e ou trop rapide). Les ateliers permettent une gestion du temps flexible des productions individuelles ;

les élèves les plus avancé·e·s sont ensuite engagé·e·s dans des ateliers facultatifs (situation-problème pointue, plateforme numérique d'apprentissage), dans du tutorat, de l'entraide, des activités évaluatives. Les élèves plus lent·e·s ne sont pas noyé·e·s et elles et ils disposent de temps et de ressources pour produire.

> Dans une leçon en ateliers, chacun·e reçoit les moyens de réfléchir, de produire et d'apprendre.

MISE EN ŒUVRE

SUGGESTIONS

Ce chapitre a suscité chez vous l'envie de planifier une séquence en ateliers ? Voici quelques recommandations (Encadré 4) de terrain pour une gestion efficiente de la pratique.

Encadré 4

Planifier son enseignement en ateliers

1. Être prêt·e à questionner certains fonctionnements habituels et à accepter des classes animées (bruits des échanges, mobilité). Ne pas prévoir plus du tiers des activités à réaliser en groupe, ce qui rendrait la classe trop bruyante.

2. Démarrer par des ateliers « carrousel » (de durée identique, avec une rotation que vous orchestrerez) : ainsi, vous contrôlez davantage le travail des élèves. Au fur et à mesure que vous serez à l'aise avec ce type d'enseignement, vous opterez pour un système plus ouvert, autogéré.

3. Ne pas courir à travers la classe d'une main levée à l'autre, faire confiance au dispositif qui soutient l'autonomie.

4. Accepter que des élèves interrompent une activité pour en changer : cela appartient à la liberté de choix dont vous êtes garant·e.

5. Faire confiance aux élèves : ne pas intervenir au moindre bavardage. La tentation est grande dans la disposition en ateliers. Rapidement, les élèves retrouvent une posture d'apprentissage.

6. Accepter une perte de contrôle de la gestion pas à pas des apprentissages.

7. Chaque élève choisira, parmi les ateliers non réalisés, celui qu'elle ou il souhaite faire en devoirs à domicile.

8. Plusieurs essais de fonctionnement se révèlent nécessaires. Une organisation optimale requiert maintes tentatives, à la suite desquelles on ajustera les pratiques.

9. Et si un·e élève ne participe pas ? déambule d'un lieu à l'autre sans accrocher à la moindre activité ? Cette absence d'initiative est déroutante voire décourageante pour l'enseignant·e. Il importe de parler en aparté avec l'élève afin de comprendre ses difficultés. On retiendra notre agacement ou la critique, on prendra patience, on l'aidera à trouver sa place.

10. Peut-être aurez-vous l'impression que vos élèves s'investissent peu dans les tâches, passent du temps à attendre ou à discuter. Mais cela n'est pas dramatique en soi et on se rappellera que le taux d'inactivité est le plus élevé lors d'activités frontales (Godenir et Descy, 1995).

EXEMPLE 1 : PRÉPARATION À LA TÂCHE COMPLEXE DE FIN DE SÉQUENCE (10H, L2)

À l'issue de la séquence initiale du MER de 10H, l'élève doit être capable de présenter oralement ses vacances d'été (lieu et durée du séjour, moyen de transport, activités, météo) en employant les temps du passé. Afin de préparer l'élève à cette situation de communication, ma stagiaire et moi avons présenté les objectifs et le scénario de la tâche finale. Puis les élèves ont pu s'approprier les outils linguistiques, lexicaux et communicationnels nécessaires. Une évaluation formative correspondant à la tâche, mais à l'écrit, nous a fourni un diagnostic des compétences déjà acquises et à acquérir. Nous pouvions dès lors concevoir divers ateliers. Un seul d'entre eux serait obligatoire : l'entraî-

nement de la tâche orale. Il fallait placer les élèves dans la situation de communication en préparation, démultiplier les temps de parole et proposer un feed-back formatif à chacun·e. Cet atelier principal sera accompagné de diverses activités de renforcement au choix.

Atelier prioritaire

Les trois élèves bilingues de la classe sont invité·e·s en priorité à cette activité de production orale. Ma stagiaire et moi les écoutons, munies d'une grille, et proposons des pistes d'amélioration. Très à l'aise dans l'exercice, ces élèves ont ensuite la possibilité de devenir tutrices ou tuteurs (*coteachers*). Comme l'étudiante et l'enseignante, elles et ils écoutent leurs pairs et font des suggestions formatives. Chaque élève de la classe relate ainsi ses vacances à l'un·e (ou plusieurs si elle ou il le souhaite) des deux à cinq « expert·e·s » et obtient un feed-back.

Ateliers de renforcement en fonction des besoins

- Atelier-lecture individuel : des récits de vacances authentiques sont à disposition pour repérer des structures, des idées pour sa propre production.
- Atelier-conjugaison autocorrectif : entraînement et consolidation des formes du passé.
- Atelier-recherche : à l'aide de dictionnaires en ligne, l'élève enrichit la liste du lexique qui lui est propre pour raconter ses vacances. La liste établie est entraînée.
- Atelier de compréhension : des exemples de tâches finales d'autres élèves (classes parallèles, années antérieures) sont à écouter sur le lot de smartphones de la classe.
- Atelier mind map : réalisation individuelle du plan de sa production orale.

Ce dispositif sur deux leçons offre un temps d'entraînement individuel pour l'évaluation sommative. Comme il répond à un besoin des élèves, elles et ils y prennent une part active, conscient·e·s de l'utilité des ressources générées. Les élèves apprécient l'accompagnement et la bienveillance au cœur du cadre de travail qui les conduit, rassurés, vers l'évaluation de fin de séquence.

EXEMPLE 2 : FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE, L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ (11H, L1)

Dans mes classes de français du Secondaire I de niveau intermédiaire (B ou 2), j'ai souvent pu constater une forte hétérogénéité : des élèves de niveau intermédiaire, mais à tendance niveau avancé étaient clairement regroupé·e·s avec des élèves de niveau intermédiaire, mais à tendance niveau fondamental.

Ainsi, j'ai privilégié les *ateliers différenciés*. Une production écrite m'a permis d'évaluer les compétences en contexte relatives à la maîtrise des participes passés et de constituer des groupes de besoins homogènes, au nombre d'élèves variable.

- Groupe « pop » : application des accords non ou difficilement maîtrisée
- Groupe « rock » : application des accords hésitante
- Groupe « rap » : application maîtrisée des multiples cas d'accords du participe passé

J'animais dès lors un atelier dirigé avec le groupe pop : je répétais certaines explications, nous rappelions les procédures, discutions de cas de participes, explicitions nos démarches pas à pas.

Le groupe rock réalisait un atelier autonome d'exercices d'entraînement, autocorrectifs, avec des possibilités d'échanger avec les pairs quant aux questions en suspens. Au moment où les élèves se sentent prêt·e·s, elles et ils rejoignent le groupe rap.

Le groupe rap, quant à lui, réalise en autonomie une tâche complexe de production sur la base de visuels à intégrer (pour garantir l'emploi de certains verbes exigeants). Les textes achevés seront relus et commentés dans le groupe (feed-back formatifs à l'aide d'une grille sur les contenus et la forme).

Les groupes de besoins définis au départ peuvent bien entendu évoluer au fil des progrès des élèves ou des difficultés rencontrées. Chacun·e est ainsi mis en situation de progresser selon ses compétences et peut consolider un emploi systématique correct de l'accord des participes passés.

POUR ALLER PLUS LOIN

A) OUVRAGES ET ARTICLE DE RÉFÉRENCE SUR LE TRAVAIL EN ATELIERS

Godenir, A., & Descy, P. (1995). *Agir en ateliers*. Éditions Labor.

Jacquemart, A. (2002). *Enseigner l'Anglais en classes de lycée : Hétérogénéité et Ateliers*. L'Harmattan.

Lemay Bourassa, G. (2004). *Intégrer les ateliers d'apprentissage dans ma classe.* Hurtubise HMH.

Ouellet, L. (1996). *Quand les enfants s'en mêlent : Ateliers et scénarios pour une meilleure motivation*. Les Éditions de la Chenelière.

Theurillat, M. (2015). Les ateliers : effet sur la motivation et la responsabilisation des élèves. *Enjeux Pédagogiques, 25,* pp. 48-49.

B) SITOGRAPHIE

Définition et types d'ateliers : http://fle.encbw.be/sites/default/files/2018-05/atelier.pdf

Quinio, H. et Bourguignon, V. (2009). *Les ateliers tournants ou Comment différencier la pédagogie à l'école et au collège ?* https://docplayer.fr/21008029-Les-ateliers-tournants.html

Les ateliers de « Être prof » : https://backend.etreprof.fr/files/organiser-des-ateliers-dans-sa-classe-pour-la-premiere-fois.pdf

Fonctionner en ateliers autonomes, de la théorie à la pratique : http://www.nurvero.fr/fonctionner-en-ateliers-autonomes-de-la-theorie-a-la-pratique-p1203344

Organisation de la classe et formes de travail : http://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/uer-ep/Enseignement/organisation-classe-et-formes-de-travail-2004-uer-eps-hep-vaud.pdf

Bucher, O. et Gay, P. (2018). Le jeu, c'est du sérieux. *Babylonia. Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues,* 1, 1-12. http://hdl.handle.net/20.500.12162/4123

AUTRES RÉFÉRENCES CITÉES

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. De Boeck.

Scheidecker, C. (2011). *Mémorisation du lexique : apport des neurosciences cognitives.* [Mémoire de master, Université Grenoble Alpes]. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00607872

Conclusion

De la diversification des pratiques à la gestion de l'hétérogénéité

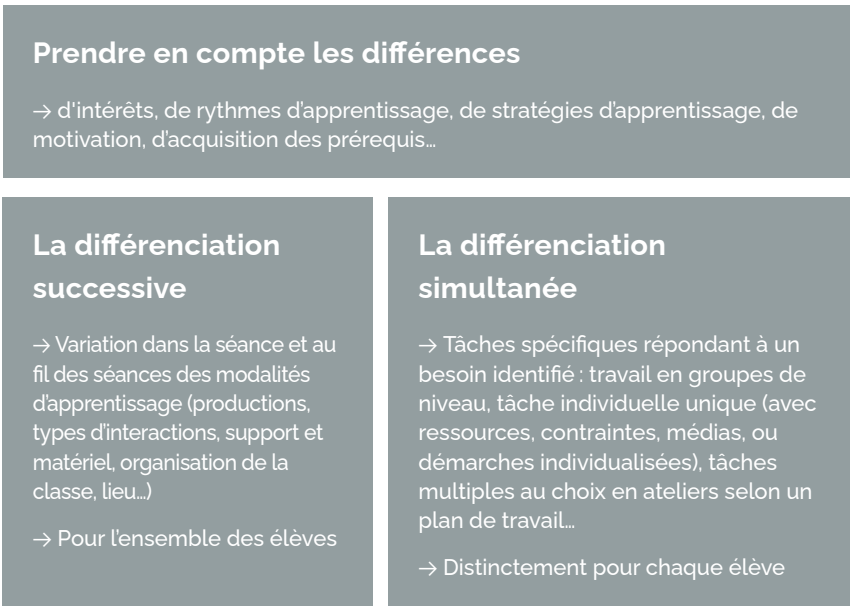
Jean-Steve Meia, Pascal Carron, Karine Dominé, François Gremion et David Zappella.

Dans ce chapitre de conclusion, nous reviendrons sur les intentions qui ont guidé la rédaction de cet ouvrage. Puis nous nous arrêterons sur les obstacles et les freins rencontrés, ou du moins mentionnés par les enseignant·e·s lorsque nous parlons avec eux de différenciation, sur les éléments facilitateurs et les intérêts pédagogiques d'une démarche visant à faire évoluer les pratiques enseignantes telle que suggérée dans les pages précédentes. Finalement, nous évoquerons des perspectives pour celles et ceux qui, profitant des apports de ce livre, souhaitent poursuivre sur le chemin de la construction d'un enseignement inclusif.

RETOUR SUR LES INTENTIONS ET LE PROPOS DE CET OUVRAGE

Les deux premiers chapitres de ce livre présentaient les raisons pour lesquelles il est attendu des enseignant·e·s qu'elles et ils différencient : l'école inclusive est une école où l'enseignant·e accompagne, fait participer chaque élève tout en respectant un cadre commun **(Chapitre 1)**. Or, il n'y pas deux apprenant·e·s semblables et si l'on veut faire progresser chacun·e de nos élèves, il est nécessaire de tenir compte de leurs différences (**Chapitre 2**). Nous avons évoqué ensuite de quelle manière la différenciation pédagogique peut être envisagée, en citant des principes, en distinguant *différenciation successive* et *différenciation simultanée*, et en présentant les quatre axes sur lesquels l'enseignant·e peut agir (**Chapitre 3**). Puis nous avons fourni quelques pistes pour entrer en relation avec ses élèves et mieux appréhender leurs différences **(Chapitre 4)**. La Figure 1, ci-après, adaptée de l'ouvrage *Bien débuter en collège* de Chaminade et Teillet (2019) offre un regard synthétique sur ces éléments.

Figure 1 : Différenciation, l'essentiel à retenir (adapté de Chaminade et Teillet, 2019).



Dans les **Chapitres 5 à 11**, nous avons présenté et illustré des pratiques pédagogiques qui constituent, pour reprendre les termes de Leroux et Paré (2016), autant d'*outils de différenciation*. Notre présentation n'est pas exhaustive. Ces auteures fournissent en annexe de leur livre un aide-mémoire qui

évoque les pratiques que nous avons présentées, complète la liste et énumère pour chacune d'elles des avantages et des inconvénients.

Notre démarche s'est fondée sur la constatation que les pratiques d'enseignement aux degrés secondaires sont peu diversifiées et qu'en termes de différenciation, les pratiques usuelles se limitent souvent à : 1° reformuler une tâche aux élèves qui peinent à démarrer et 2° donner plus de temps à celles et ceux qui en ont besoin.

Il est intéressant de rapporter ici les résultats d'une recherche menée par des collègues québécois·es qui ont fait les mêmes observations dans leur contexte : les enseignant·e·s du secondaire offrent peu de choix à leurs élèves, l'aménagement de la salle de classe en ateliers est rare, la coopération peu mobilisée et les actions de différenciation sont menées essentiellement en remédiation, de manière réactive, auprès des élèves qui rencontrent des difficultés. Ces constatations amenaient ces mêmes collègues à conclure :

> *Il importe de renforcer la formation initiale et continue, et d'offrir aux enseignants des repères clairs et concrets sur les manières d'opérationnaliser la différenciation pédagogique en classe.*
>
> Bergeron et al. (2021, paragr. 48)

DES DIFFICULTÉS À DÉPASSER

Le déficit de formation et de repères constitue sans nul doute une première difficulté qui ne doit pas être minimisée. Se former et former à la différenciation n'est pas une entreprise aisée. Premièrement, parce que le concept est difficile à cerner et fait donc l'objet de multiples propositions qui compliquent son opérationnalisation (Forget, 2018). Ensuite, parce que entrer en différenciation nécessite de faire évoluer les pratiques – ce qui représente un défi quel que soit le domaine – dans un cadre qui appelle au changement tout en y résistant par bien des aspects.

Trois difficultés peuvent être mises en évidence. Nous les présentons ici et évoquerons des pistes pour les dépasser dans le sous-chapitre suivant.

LE MANQUE DE TEMPS

Il est régulièrement évoqué par les enseignant·e·s des degrés secondaires. Leur semaine professionnelle est bien remplie entre un temps d'enseignement durant lequel un nombre élevé de classes et souvent de disciplines différentes

se succèdent, un temps de préparations et de corrections dont on ne mesure l'ampleur qu'en entrant dans la profession, et un temps dédié aux activités institutionnelles (réunions et formations) qui ne cesse de croître. Dans ce contexte, mettre en place de nouvelles pratiques peut se révéler un défi, d'autant plus que la différenciation n'est pas le seul domaine dans lequel l'enseignant·e est appelé ou amené à innover. Ce manque de temps explique peut-être la contradiction suivante, que nous constatons à l'instar de Bloch (2019) : les enseignant·e·s se disent insuffisamment formés dans le domaine de la différenciation mais profitent peu des offres de formation à leur disposition.

UN CADRE INADAPTÉ

Une certaine rigidité des cadres dans lesquels les enseignant·e·s des degrés secondaires travaillent constitue aussi un obstacle. L'organisation de l'enseignement en leçons de 45 minutes freine la mise en œuvre de pratiques nécessitant de repenser l'organisation de la classe. Le mobilier et l'exiguïté des locaux peuvent aussi constituer des difficultés. À celles-ci s'ajoutent parfois des exigences de la direction d'école (interdiction de bouger le mobilier ou de quitter la salle de classe, par exemple) ou des contraintes fixées par les enseignant·e·s de leur propre chef (obligation de suivre dans toutes les classes un programme défini leçon par leçon pour assurer une cohérence entre les classes, par exemple).

LES PARADOXES DE L'ÉCOLE

Finalement, les enseignant·e·s se voient confrontés aux paradoxes constitutifs de l'école que Gremion et Gremion (2021, paragr. 33) ont résumés ainsi :

> *sélectionner, trier les élèves tout en assurant leur réussite ; former pour apprendre ou pour performer ; agir comme les collègues ou s'en démarquer ; se conformer aux attentes des parents et de l'institution ou tenter de nouvelles voies.*

Ces paradoxes peuvent conduire à des inquiétudes. Plusieurs des enseignant·e·s rencontrés dans nos formations craignent de mal préparer leurs élèves aux exigences fixées par l'école si elles ou ils modifient leur enseignement. D'autres se posent la question de manquer d'égalité de traitement si des tâches différentes sont données aux élèves. Ce sont des craintes que Bergeron et al. (2021) ont aussi identifiées et qu'il s'agit de dépasser, tout comme celle de ne pas couvrir tout le programme, présente largement en Suisse comme elle l'est au Québec (Leroux et Paré, 2016). Gérer ces paradoxes et dépasser ces craintes ne vont pas de soi ; Leroux et Paré (2016, p. 189) l'ont ainsi formulé :

> *Les enseignant·e·s sont soumis à une certaine pression et ont parfois peu de soutien pour apporter des changements dans leurs pratiques professionnelles. (…) Avoir à justifier ses choix pédagogiques à ses collègues, à sa direction ou aux parents n'est pas une simple affaire et cela demande de l'assurance et une bonne confiance en ses compétences. Cette confiance n'est pas facile à conserver dans une période de changements comme celle qui caractérise la société actuelle.*

La formation, initiale ou continue, est sans nul doute une opportunité de travailler à développer la confiance et l'assurance nécessaires pour se lancer dans de nouvelles pratiques. Le terreau paraît fertile. Les étudiant·e·s qui suivent nos cours construisent des dispositifs remarquables, tels ceux utilisés pour illustrer les chapitres de ce livre. Les formations continues que nous animons nous permettent de découvrir que l'intérêt est là, certaines pratiques déjà présentes et, lorsqu'en fin de formation, nous demandons à chacun·e de décrire brièvement une action à concrétiser dans l'une de ses classes, les projets ne manquent pas et sont pertinents. Ces éléments laissent à penser que les difficultés mentionnées dans les paragraphes précédents peuvent être surmontées, en s'appuyant sur nombre d'éléments facilitateurs.

DES PISTES À EXPLORER

Nous nous proposons de traiter cette partie en deux temps. D'abord en tentant de décrire les enseignant·e·s engagés dans des pratiques différenciées, puis en fournissant quelques pistes de travail pour lever les freins que nous avons cités dans la partie précédente (manque de temps, structures inadéquates, crainte d'inégalité).

Bien que cela puisse paraître réducteur, essayons de cerner les qualités des enseignant·e·s qui diversifient leurs pratiques pour (mieux) différencier. Celles recensées dans l'enquête de Bergeron et al. (2021) paraissent très adéquates : volonté, capacité d'adaptation et ouverture d'esprit. Dans la même étude, des compétences en gestion de classe sont aussi identifiées comme un atout. La gestion collective d'un groupe humain est une tâche difficile : une personne doit parvenir à créer un contact et le maintenir avec toutes les autres. La difficulté s'accroît à mesure que l'effectif du groupe s'étoffe : plus celui-ci est composé de personnes différentes (comportements, attentes, besoins, cultures, motivations, langues, etc.), plus le contact est délicat et les stimulations parasites sont nombreuses. Un exemple évocateur extrait de la vie scolaire est celui de l'enseignant·e qui, lors d'un camp, cherche à donner les instructions pour la journée à la cinquantaine d'élèves en train de prendre le petit déjeuner dans le réfectoire,

en lançant pour terminer « Est-ce que tout est clair ? » dans un brouhaha général. Une autre manière de procéder consiste à aller de table en table, établir le contact avec chacun·e et adapter les informations en fonction des besoins. Mettre les personnes en groupes, leur proposer des activités porteuses de sens, varier les dispositifs… sont autant de pistes qui permettent de mieux communiquer, et, dans le cadre scolaire, de mieux apprendre et d'apprendre ensemble.

Ce sont bien ces compétences en gestion de groupe (ou de classe) qui peuvent soutenir la mise en œuvre de pratiques différenciées et qu'il s'agit de développer si elles sont insuffisamment présentes.

DU TEMPS DIFFÉREMMENT INVESTI

Concernant le manque de temps, il est nécessaire, d'abord, de considérer que différencier n'implique pas nécessairement de faire plus, mais plutôt de faire différemment. Alors que l'on pourrait a priori craindre une surcharge, bon nombre d'enseignant·e·s qui se lancent dans la différenciation réalisent que, finalement, cela les aide et les décharge sur le long terme (moins de gestion des comportements perturbateurs, moins de corrections, etc.). Cela les incite à conserver les pratiques introduites, comme l'ont observé Leroux et al. (2015, p. 12) : « Il est également intéressant de constater que les changements apportés (…) ont duré et ont évolué ; une fois les effets positifs de ces pratiques observés, [les enseignant·e·s] ne voulaient plus revenir en arrière. »

Si nous n'avons évidemment – et malheureusement – pas de recette qui permette de créer du temps, nous pouvons partager deux pistes classiques.

D'abord celle de l'organisation et de la planification. Établir la liste des tâches à effectuer et les répartir dans le temps disponible en fixant la durée à consacrer à chacune d'elles permettent de gagner en efficacité. Dans sa planification, il peut s'agir de définir la ou les séquences d'enseignement dont la forme sera repensée, parce qu'il n'est pas question de tout changer tout de suite, mais plutôt d'avancer étape par étape. Les succès rencontrés créeront un cercle vertueux, comme l'a observé Bloch (2019, p. 77) :

> « … plus l'enseignant s'essaye aux pratiques de différenciation, plus il les adopte et développe »,

rejoignant ainsi « la perspective de Guskey (2002a, 2002b) selon laquelle il faut d'abord essayer puis constater les retombées positives pour obtenir un changement durable dans les pratiques des enseignants » (Leroux et al., 2015, p. 12).

L'autre piste qui permet de gagner du temps est celle du travail d'équipe. Cette proposition peut paraître banale, mais force est de constater que les enseignant·e·s peuvent encore progresser sur le chemin de la collaboration. Celle-ci peut être plus ou moins développée ; a minima, citons le « simple » partage de ses réflexions et de ses idées, l'échange de matériel, la construction de séquences en commun. Pour que la piste soit profitable, il faut veiller à une certaine efficacité. Si les rencontres sont mal préparées et qu'elles s'éternisent, le sentiment de perte de temps s'installe rapidement et la collaboration devient contre-productive. Si, en revanche, les réunions occupent un temps défini, qu'elles sont l'occasion de partager des perspectives, de valider des options et de se répartir le travail, elles deviennent des moments d'impulsion porteurs de ressources pour les pratiques.

AGIR SUR LES STRUCTURES

Entrer dans une dynamique d'échange est aussi porteur pour agir sur les structures qui paraissent être des freins. Négocier avec la personne en charge de l'élaboration des horaires est parfois difficile tant les contraintes sont nombreuses, mais l'expérience montre qu'au final des solutions peuvent être trouvées ; par exemple, pour adjoindre deux leçons de quarante-cinq minutes, attribuer deux salles ou mettre en parallèle les leçons de deux collègues qui souhaitent collaborer. Communiquer ses difficultés face à un mobilier que l'on ne peut déplacer peut conduire à faire le choix d'une solution plus mobile au moment où celui-ci doit être remplacé. Il ne s'agit pas d'une vision utopiste, ce dernier exemple provient d'établissements avec lesquels nous collaborons.

L'ILLUSION DU « TOUT POUR TOUT LE MONDE »

Au questionnement sur l'égalité de traitement remise en cause par la différenciation, nous répondons qu'il faut dépasser l'idée qu'appliquer le principe d'égalité, c'est fournir à toutes et tous la même chose. Si le principe d'égalité figure, joint à celui d'équité, dans les fondements de l'école publique, c'est dans la perspective de « contribuer à la correction des inégalités de chance et de réussite » en « assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins », comme cela figure dans le texte définissant les finalités du Plan d'études romand (CIIP, 2003), par exemple. Ainsi, différencier, c'est offrir à chacun·e ce qui lui permet de se développer au mieux par l'acquisition des contenus et, surtout, des capacités transversales et compétences visées par le Plan d'études.

La question du programme est plus délicate. Il faut honnêtement reconnaître que les programmes scolaires sont souvent très ambitieux et qu'il est objectivement difficile d'en faire le tour dans le temps imparti en s'assurant que les objectifs correspondants seront atteints. Face à cette situation, certain·e·s se lancent dans une course aux planifications répartissant de manière rigide l'ensemble des pages des manuels sur les semaines de l'année scolaire. À son issue, le programme aura été couvert, mais on aura immanquablement renoncé à ce que l'ensemble des élèves aient appris et que cet apprentissage soit durable. D'autres optent pour ne pas traiter l'entier du programme afin d'assurer les apprentissages des élèves. Que les enseignant·e·s soient placés devant l'obligation d'opérer des choix n'est ni nouveau ni lié à un contexte spécifique. En 2014, Altet et Guibert relevaient déjà (p. 81) que l'enseignant·e

> *devra gérer de façon propre des prescriptions contradictoires en les adaptant aux situations vécues, en se construisant ses manières de faire particulières, « son style », en retravaillant le genre proposé en situation, en étayant les règles du métier mises en œuvre dans les pratiques pour augmenter progressivement son pouvoir d'action à venir en élaborant des compromis opératoires entre le prescrit et le réalisé.*

Cette citation nous invite à considérer que faire des choix, ce n'est pas *mal faire son travail* mais plutôt *agir en professionnel·le* qui, sur la base de ses observations méticuleuses – et non de son libre-arbitre –, détermine ce dont ses élèves ont prioritairement besoin. Que les enseignant·e·s soient amenés à prendre de telles décisions peut être vu comme un signe de la confiance accordée à leur professionnalité par les instances prescriptrices.

INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES

Nous avons déjà indiqué qu'il était attendu des enseignant·e·s qu'elles et ils différencient leurs pratiques. Nous constatons régulièrement que certain·e·s ne semblent percevoir dans cette attente qu'une contrainte, sans prendre la mesure des nombreux intérêts pédagogiques d'un enseignement différencié.

À l'issue d'une série d'entretiens sur ce thème, Boucenna (2021) fait le constat que si les enseignant·e·s sont amenés ici et là à mettre en œuvre des pratiques différenciées, c'est bien parce que la forme classique ne permet pas de satisfaire aux attentes fondamentales des plans d'études avec l'ensemble des élèves. À côté de ce qui peut paraître une évidence, elle a rencontré des enseignant·e·s qui disent différencier par « confort » : plutôt que de forcer la classe à faire quelque chose sous une forme qui ne lui correspond pas, il est plus agréable de proposer

des activités en jouant sur les intérêts, les aptitudes et les besoins des élèves. Un élément déterminant est de susciter la motivation, autrement dit la disposition à vouloir s'approprier un contenu d'apprentissage.

On comprend aisément qu'on gagnera à *travailler avec ses élèves*, plutôt que de *faire travailler ses élèves sur* le programme. Si l'on questionne des élèves, le plus grand nombre dira préférer être impliqué et responsable, travailler avec des collègues plutôt que d'écouter des cours magistraux (Leroux et Paré, 2016). C'est ce que nous confiait un élève, dont les résultats permettaient l'accès au lycée, à la fin de sa scolarité obligatoire :

> « Je n'irai pas au lycée. Je choisis l'apprentissage parce que j'en ai marre de passer mes journées à écouter des profs parler. »

Finalement, Leroux et Paré (2016) soulignent un élément capital : l'intégration de pratiques de différenciation dans l'enseignement permet de limiter le recours immédiat à des mesures plus lourdes, dues à une « indifférence aux différences ». Dit autrement, si l'enseignement tient mieux compte de la diversité, alors moins d'élèves seront laissés sur le bas-côté. Les ressources disponibles pour un appui spécialisé pourront dès lors être consacrées à celles et ceux de nos élèves qui ont vraiment besoin de mesures particulières.

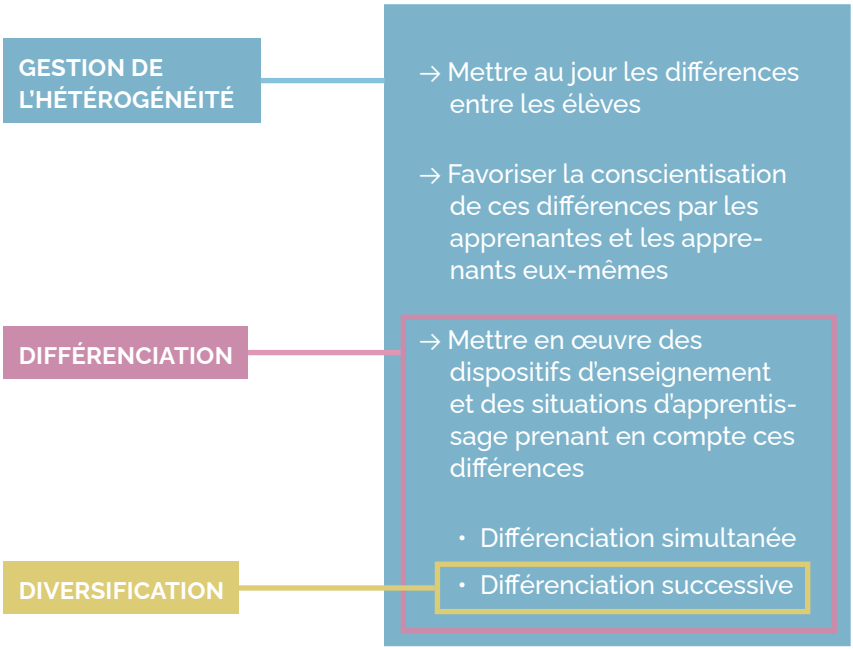
VERS LA GESTION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

Connaître les contours de la différenciation, assouplir et diversifier ses pratiques pédagogiques représentent un premier pas sur le chemin de la différenciation. La démarche ne sera aboutie que si ces pratiques sont sélectionnées avec pertinence et utilisées à bon escient, selon le contexte et les besoins propres à chaque élève (Bloch, 2019).

Cette sélection *adaptée aux élèves* constitue une démarche structurée – la gestion de l'hétérogénéité (Mante, 2007) – dans laquelle pourront entrer celles et ceux qui se seront approprié et maîtriseront les outils de différenciation (ceux présentés dans le présent ouvrage, ou d'autres). Elle consistera à relier

de manière plus systématique les différences constatées et le choix des dispositifs : la mise au jour des différences entre les élèves d'une certaine classe débouche sur une réflexion qui conduit à choisir les modalités de différenciation les plus pertinentes (Figure 2).

Figure 2 : De la diversification des pratiques à la gestion de l'hétérogénéité.



La gestion de l'hétérogénéité est optimale si les élèves prennent conscience de leurs forces et de leurs faiblesses, de leurs stratégies d'apprentissage privilégiées et de celles à travailler. Cela nous conduit à entrouvrir la porte d'une autre perspective : celle de développer les pratiques d'évaluation. On reconnaît aujourd'hui trois fonctions à l'évaluation. La première est de certifier, autrement dit d'attester le niveau d'atteinte des connaissances et des compétences attendues. La seconde est d'orienter (faire le choix d'une option, d'une voie de formation…). La troisième, celle qui constitue souvent le parent pauvre de ce triptyque, est de *soutenir les apprentissages*. Cette dernière constitue l'un des principes de différenciation évoqués en particulier dans le Chapitre 3. Elle prendra place avant (évaluation *diagnostique*) et au cours de l'apprentissage pour permettre à l'élève et à l'enseignant·e (évaluation *formative*) d'ajuster leurs actions.

> *L'évaluation formative peut servir non seulement à observer la progression des apprentissages des élèves et à réguler l'enseignement et l'apprentissage, mais aussi à adapter la démarche de différenciation pour assurer l'atteinte des objectifs fixés* (Leroux & Paré, 2016, p. 192).

Ce qui nous paraît devoir être aujourd'hui accentué, c'est l'implication des apprenant·e·s dans les pratiques d'évaluation, en particulier par la coévaluation, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, ceci en vue de mettre en œuvre une véritable évaluation *formatrice* qui a déjà fait ses preuves depuis longtemps (Nunziati, 1990).

Nous devons constater que les élèves se voient souvent attribuer, en matière de savoirs, un rôle de consommatrices ou de consommateurs, mais aussi de zappeuses et de zappeurs, ce qui a des conséquences négatives sur deux plans. D'abord sur la motivation : responsabiliser les élèves constitue une condition à la motivation (Viau, 2000). Ensuite sur les apprentissages : si l'élève n'est pas partie prenante, il n'apprend pas ou mal. Partager la responsabilité des apprentissages avec les élèves est un élément facilitateur essentiel. Cela ne va pas forcément de soi, surtout si les élèves ne sont pas habitué·e·s à ce partage. Mais y travailler au secondaire contribue à les préparer à la suite de leur parcours. Du reste, la formation d'un·e citoyen·ne responsable, capable d'apprendre tout au long de la vie, est au cœur du projet global de formation de l'élève, tel qu'il est envisagé par le Plan d'études romand (PER) notamment.

Gérer l'hétérogénéité constitue une démarche complète, structurée, allant de la définition des besoins des élèves à l'évaluation-bilan de ce qui aura été entrepris – voir à ce sujet le Chapitre 5 de l'ouvrage de Leroux et Paré (2016) – en pensant *différenciation* dans chacune des phases de l'enseignement (planification-enseignement-évaluation).

Arrivés au terme de cet ouvrage, nous espérons avoir partagé notre enthousiasme pour ce projet de diversification des pratiques, de différenciation et de gestion de l'hétérogénéité. Il constitue un projet stimulant parce qu'il place l'élève au centre de l'attention et de l'action, en incitant à travailler dans un partage de responsabilités, et qu'il se veut porteur de sens et de motivation tant pour les enseignant·e·s que pour les élèves.

RÉFÉRENCES CITÉES

Altet, M., & Guibert, P. (2014). Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. In L. Paquay (Éd.), *Travail réel des enseignants et formation : Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 79-96). De Boeck Supérieur.

Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L., & Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et socialisation, 59.* https://doi.org/10.4000/edso.13814

Bloch, J. (2019). Perceptions et pratiques de la différenciation pédagogique par les enseignants. De l'enthousiasme aux limites du terrain (ou inversement), *Recherches, 71*. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/01/059-088_R71_Bloch.pdf

Boucenna, S. (2021). La différenciation, une réponse individuelle et locale à une institution scolaire traversée de tensions. *Éducation et socialisation, 59*. https://doi.org/10.4000/edso.13886

Chaminade, C., & Teillet, C. (2019). *Bien débuter en collège : Repères et clés pour l'enseignant.* Canopé Éditions.

CIIP (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003. https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration_CIIP_PER_BROCHURE_PG-2.pdf

Gremion, F., & Gremion, L. (2021). Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants. *Éducation et socialisation, 59*. https://doi.org/10.4000/edso.13775

Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève.

Leroux, M., Fontaine, S., & Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et profession, 23*(3), 17-32. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.280

Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.

Mante, M. (2007, 10 juillet). Gestion des différences. *L'Éducateur*.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. Document de travail, Université d'été, juillet 1988. In *Cahiers Pédagogiques, 280*, 47-64.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance, 5*(3). https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/

REMERCIEMENTS

Nous remercions très sincèrement les étudiant·e·s ayant participé aux Pratiques pédagogiques guidées pour leurs interactions stimulantes et les séquences construites, dont certaines ont été reprises dans les chapitres centraux de ce livre. Merci également aux collègues, enseignant·e·s, formatrices et formateurs, chercheuses et chercheurs de nous avoir aidés, par leurs questions, réflexions, travaux et remarques sur le manuscrit à faire avancer notre compréhension des questions de différenciation et de gestion de l'hétérogénéité. Finalement, un merci particulier à Tristan Donzé pour son accueil enthousiaste et pour la conduite éditoriale de cet ouvrage.

Biographies des auteur·e·s

PASCAL CARRON (Dr phil.) a commencé sa carrière comme enseignant au Secondaire I et II (mathématiques, physique, informatique et géographie). Durant son parcours professionnel, il s'est investi dans la didactique des mathématiques, l'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et la formation continue des enseignant·e·s.

Ces quinze dernières années, il s'est davantage concentré sur la formation initiale des enseignant·e·s ; il a ainsi travaillé comme lecteur en didactique à l'Université de Fribourg et est actuellement chargé d'enseignement à la HEP-BEJUNE.

En parallèle à ces activités, Pascal Carron a rédigé une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sur le thème de la gestion de l'hétérogénéité dans la formation des enseignant·e·s ; il a été membre du groupe de réalisation de la Collection *Mathématiques 9-10-11* utilisée au Cycle 3 en Suisse romande.

KARINE DOMINÉ est titulaire d'un diplôme d'enseignement pour le français, l'allemand, l'histoire et l'italien au Secondaire I et elle a enseigné plus de quinze ans à ce degré. Elle est au bénéfice d'une formation de formatrice d'adultes et d'un CAS de formatrice en établissement. Elle a occupé une fonction de membre de direction d'établissement secondaire en parallèle d'un mandat de coordination de l'allemand pour le canton du Jura. Elle a été engagée en août 2020 comme chargée de cours au sein de la filière de formation secondaire de la HEP-BEJUNE, où elle est également responsable de projets en formation continue et postgrade.

FRANÇOIS GREMION (PhD) est professeur en sciences de l'éducation au sein de la filière de formation secondaire de la HEP-BEJUNE. Titulaire d'une double formation universitaire en pharmacie et en sciences de l'éducation, il a réalisé sa thèse de doctorat à l'Université de Genève sous la direction de la professeure Sabine Vanhulle. Sa recherche porte sur le rôle de la reconnaissance dans la construction des savoirs professionnels de futurs enseignant·e·s du secondaire. Il s'intéresse aux éléments qui configurent les situations propices au développement professionnel des enseignant·e·s.

JEAN-STEVE MEIA (Dr ès Sc.) est titulaire d'un diplôme d'enseignement pour la biologie au Secondaire II. Il a été enseignant aux degrés Secondaire I et II et a conduit différents projets dans les domaines de la muséologie, de l'école et de la formation. Il a été engagé à la HEP-BEJUNE en 2011 où il a été responsable des filières de formation à l'enseignement secondaire entre 2012 et 2018. Il développe actuellement ses activités d'enseignement et de recherche en se focalisant sur les questions des liens entre la formation, la recherche et la pratique enseignante. Depuis août 2020, il est adjoint à la responsable de la filière de formation secondaire.

DAVID ZAPPELLA enseigne à la HEP-BEJUNE depuis 2012. Il est en charge de la formation didactique des futurs enseignant·e·s de géographie pour les écoles du Secondaire I et II. Il dispense aussi d'autres cours en formation secondaire, touchant les domaines de l'apprentissage (stratégies d'apprentissage) ou de l'enseignement-apprentissage (pratiques pédagogiques guidées). Il développe actuellement des activités de recherche en se focalisant sur les questions d'articulation théorie-pratique. Titulaire d'un diplôme d'enseignement pour la géographie au Secondaire I et II, il a été enseignant au Secondaire I, et continue d'enseigner la géographie au niveau gymnasial.

IMPRESSUM

© Éditions HEP-BEJUNE, Bienne, Suisse, 2022
ISBN : 978-2-9701472-8-2
DOI : 10.37027/HEPBEJUNE.47282
Conception : Maude Riat, atelierhans.ch
Responsable d'édition : Tristan Donzé

Jean-Steve Meia, Pascal Carron,
Karine Dominé, François Gremion
et David Zappella

Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier

Des propositions pour les degrés secondaires

Vivre sa pratique professionnelle dans des classes de plus en plus hétérogènes, nécessite de questionner l'enseignement dit « traditionnel » où seul « l'enseignant·e fait cours ».

Et si diversifier son enseignement constituait un pendant essentiel à l'hétérogénéité ? Et si varier ses pratiques amenait nombre d'avantages ?

Cet ouvrage propose des conseils fort utiles à l'enseignement secondaire : des pratiques testées, articulées avec les résultats de la recherche en éducation.

La première partie de l'ouvrage expose des notions et un cadre de base pour l'enseignement différencié en vue d'une école inclusive : apprendre à connaître ses élèves, considérer la différence sous de multiples perspectives.

Les huit chapitres de la deuxième partie mènent à la (re)découverte de différentes pratiques pédagogiques. Illustrées par des exemples de mises en œuvre, ces pratiques permettront aux enseignant·e·s (chevronnés comme en formation) de faire le point sur les défis de l'école inclusive en offrant des pistes d'actions concrètes.

ISBN 978-2-970147-2-8
9 782970 147282 >

HEP BEJUNE