

P.P.R.E. ET DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

PROBLEMATIQUE

« *Sur quoi va porter la différenciation pour les élèves ayant un programme personnalisé de réussite éducative?* »

- **Sur les outils d'apprentissage**

Les supports de travail, qu'on emprunte tantôt au verbal, tantôt au visuel ou à d'autres domaines sensoriels (la manipulation, le geste...), peuvent être des plus traditionnels comme faire partie de ce qu'on appelle parfois des « nouvelles » technologies.

- **Sur les démarches d'apprentissage**

Il est possible d'adopter une approche globale ou analytique, de construire des séquences fondées sur la **déduction** (c'est le mode le plus habituel) sans oublier **la découverte inductive**, ou encore développer la pensée dialectique, analogique ou divergente-créative. Il est bien entendu nécessaire d'ouvrir tous les possibles à telle ou telle démarche.

Si la démarche inductive peut être plus développée lorsque les difficultés d'abstraction sont plus grandes, l'âge des élèves est à prendre en compte.

- **Sur les situations d'apprentissage**

Les élèves peuvent être :

- en situation **d'écoute** (que l'on peut rendre active, surtout quand elle se situe à la suite d'une question que les élèves ont été amenés à se poser),
- en situation de **recherche** (situation – problème, recherche documentaire dans des ouvrages ou sur la Toile...),
- en situation **d'évaluation formative** (travail sur les erreurs, anticipation du résultat, auto-corrections, élaboration de grilles de critères, etc.),
- en situation de **production** personnelle ou collective.

Ils peuvent appliquer une règle, mais aussi à certains moments, la construire, s'entraîner à la transférer à d'autres contextes, voire être amenés à la discuter et à la relativiser, voire à la remettre en cause.

- **Sur le degré de guidage**

Il est possible :

- d'encadrer ou non les élèves,
- d'intervenir de manière différenciée selon les groupes de travail,
- d'introduire des moments de grande autonomie à côté de moments plus directifs.

On peut annoncer les objectifs de manière très précise et développée au début du travail, ou au contraire plonger les élèves dans une situation – problème, dans le savoir conçu comme une « énigme ».

- **Sur la place du relationnel**

Tantôt il est souhaitable de privilégier un ancrage basé sur la relation affective au savoir, tantôt le savoir présenté sera plus distancié, plus détaché du vécu ou de l'environnement de l'élève.

Différencier, cela peut-être travailler une séance sur le récit de jeunesse qui se déroule en banlieue, et le lendemain sur le conte de l'Egypte ancienne éloigné du quotidien de l'élève. Une alternance entre le vécu et le conçu est nécessaire à la construction des capacités à abstraire pour les élèves.

- **Sur la gestion du temps**

Il peut y a des séquences courtes, dynamiques où le temps est segmenté, et d'autres où on travaille à un rythme plus lent.

C'est ainsi que pour certains, le temps est vécu comme une *contrainte*, alors que pour d'autres, il représente une *ressource*.

Cependant, il faut sans doute aller voir de près la signification de tel ou tel rythme par l'élève. La rapidité de l'apprenant efficace n'est pas celle, brouillonne, de l'élève en difficulté « *qui a fini avant tout le monde* ». La lenteur posée de l'élève réflexif n'est pas celle du lecteur en difficulté, etc.

- **Sur la manière de « mobiliser », d'« enrôler » les élèves dans une tâche, de les aider à se motiver**

Valorisant l'activité de ceux-ci, lancer des défis, en stimuler...sont des pistes à explorer. Donner du sens à ce qu'ils font. Ils ne travaillent certes pas seulement « pour la note », mais il est important de prendre en compte la dimension de « réussite »...

- **Sur l'organisation de la classe**

A certains moments il est souhaitable de travailler en classe entière, et à d'autres, en groupes, sur les objectifs spécifiques : groupes d'entraide, groupes de recherche, groupes de confrontation, groupes d'auto-évaluation, etc.

Un élément de l'organisation de la classe, souvent développé par André de Péretti¹ est la mise en place d'une répartition très variée des rôles.

Faire en sorte qu'il y ait des élèves « animateurs », des « distributeurs de paroles », des « observateurs », des « documentalistes », voire des « avocats du diable » ou des « gardiens de l'humour » amène une responsabilisation de chacun, en même temps qu'une solidarité accrue dans un groupe plus cimenté où chacun a sa place...

- **Sur les formes de travail**

On pourrait considérer qu'il existe quatre ou cinq grands types d'activités en classe :

- moments d'exposition du professeur,
- moments de recherche,
- moments d'application et d'exercices,
- moments d'évaluation.

Ne convient-il pas d'équilibrer leur importance respective ?

Le cours magistral a dans cette perspective toute sa place -autant d'ailleurs qu'elle soit assumée en tant que telle à certains moments (plutôt que de faire semblant, avec un faux cours « dialogué » !).

Il est important qu'il soit articulé aux autres moments, comme un temps de synthèse et de remise en ordre ou de remise en forme de la pensée et de la notion à construire ou de la compétence à travailler.

Il est important d'alterner également des moments de groupe et des moments plus individualisés ou en binômes.

¹ André de Péretti, ancien élève de l'École Polytechnique, docteur ès-lettres et sciences humaines. Ancien directeur du département de psychosociologie de l'éducation à l'Institut National de Recherche pédagogique, il est l'auteur de nombreuses œuvres scientifiques (dont « *Risques et Chances de la vie collective* », « *Présence de Carl Rogers* », « *Énergétique personnelle et sociale* »), des œuvres pédagogiques (« *Pour l'honneur de l'école* », « *Pertinences en éducation* », « *Organiser des formations* », « *Techniques pour communiquer* », « *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation* ») ; et enfin d'œuvres littéraires, dont la « *Légende du Chevalier* » (pièce de théâtre jouée à la Comédie Française) et « *Naïves Ouations* ». Il fut le responsable du rapport ministériel sur la formation des enseignants en 1982 qui donna naissance aux MAFPEN puis plus tard aux I.U.F.M.

- **Sur les consignes données**

Les consignes peuvent être ou non « *impliquantes* », être données sans trop d'explication, volontairement floues ou ambivalentes ou au contraire fortement explicitées.

Elles peuvent être traitées individuellement ou préparées en groupes, oralisées ou simplement écrites.

Elles peuvent ou non s'appuyer sur des exemples... ou des contre-exemples.

Il faut renoncer définitivement au mythe de la « consigne parfaite » et accueillir une diversité justifiée par la diversité des objectifs poursuivis tout autant que par la diversité des apprenants.

On distinguera des consignes :

- destinées à entrer dans un travail,
- à faciliter la tâche d'investigation,
- des consignes de vérification et de contrôle.

- **Sur les formes d'évaluation**

Diversifier les méthodes et les outils pour évaluer, permet précisément une meilleure estimation des capacités réelles de chaque élève. La forme unique d'évaluation favorise un certain acquis, il a sa place, qui n'est bien entendu pas « toute la place ».

- **Sur les contenus**

Pour un même objectif, des contenus bien différents peuvent être abordés.

En français, l'acquisition de la capacité à argumenter peut s'appuyer aussi bien sur l'étude de textes littéraires que sur l'analyse d'articles de journaux.

Pour parvenir à différencier à objectif constant, un travail de réflexion sur l'essentiel à enseigner, sur les notions que l'on veut faire acquérir est indispensable.

C'est bien dans le programme personnalisé de réussite éducative que « *didactique et pédagogie se rejoignent...* ».