

**PUREN 2001k.** « Entre 'pédagogie différenciée' et 'apprentissage autonome' », en collaboration avec Paola Bertocchini, *Les Langues modernes* n° 4-2001, oct.-nov. 2001, pp. 38-44.

## **ENTRE “ PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ” ET “ APPRENTISSAGE AUTONOME ”**

**Paola Bertocchini**, LEND

Formateur en didactique des langues, professeur à l'I.T.C. “ Vespucci ” de Livorno (Italie)

**Christian Puren**, APLV

Professeur des Universités à l'IUFM de Paris (France)

*Le stage a été intéressant : il m'a donné des idées nouvelles pour motiver les élèves à la lecture et aussi pour enseigner la grammaire selon une approche plus concrète. Il est évident cependant que je n'ai pas eu de solutions pour résoudre les problèmes que j'ai actuellement dans mes classes avec quelques-uns de mes élèves. Ce sont là des problèmes spécifiques, une démarche générale ne servira jamais à rien.*

*Pratiquement, il est impossible de faire travailler au niveau de la communication les quatre habiletés. Le travail de groupe ? Ce serait l'unique solution, mais il reste irréalisable en classe de langue : trop de bruit, trop de confusion et puis ce sont toujours les mêmes qui travaillent.*

*Je pense que je réussis mieux dans mon métier d'enseignant si j'avais plus d'heures de cours dans la même classe, ou des classes moins nombreuses, ou encore si j'avais une formation continue plus intensive, ou peut-être du matériel didactique moderne et diversifié, et pourquoi pas un salaire plus élevé...*

*Dans les conditions actuelles, il ne suffit plus d'être un bon didacticien pour réussir son cours. Construire une progression adaptée à un niveau, c'est travailler pour un élève type, mais dans la réalité les élèves types n'existent pas. Une classe se compose d'élèves-personnes, et il est devenu indispensable de se mettre à leur écoute pour réussir à les faire travailler.<sup>1</sup>*

Les quelques réflexions ci-dessus ont été faites par des collègues enseignants de langues, à des occasions différentes. Elles ont en commun de mettre en avant les difficultés qu'ils ressentent à enseigner dans les conditions d'enseignement qui se trouvent être les leurs. La dernière citation pointe en outre une difficulté structurelle de la classe de langue, du moins en milieu scolaire, à savoir que le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage reposent sur des logiques différentes. Le tableau suivant<sup>2</sup> présente de façon schématique ce que les enseignants, même s'ils ne se l'explicitent pas toujours, vivent dans leur pratique professionnelle comme une contradiction structurelle entre ce que l'on peut appeler une “ logique de l'enseignement ” et une “ logique de l'apprentissage ” :

---

<sup>1</sup> Dietlinde Baillet : “ Changer de regard sur leurs difficultés ”. *Cahiers pédagogiques*, n° 370, janvier 1999.

<sup>2</sup> Nous nous sommes inspirés du tableau proposé dans Puren Ch., Bertocchini P., Costanzo E., *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 206 p.

Logique de l'enseignement	Logique de l'apprentissage
enseigner	permettre un apprentissage autonome
former aux méthodes d'apprentissage	laisser les élèves mettre en œuvre leurs propres stratégies individuelles d'apprentissage
prendre en compte les exigences institutionnelles	se centrer sur l'apprenant
intervenir activement auprès des plus faibles en les sollicitant et en leur fournissant les moyens de progresser à partir de leur niveau	permettre aux plus forts d'utiliser au maximum leurs capacités d'apprentissage
maintenir les conditions d'un enseignement collectif en assurant une progression collective <i>a priori</i>	permettre l'individualisation des apprentissages

On retrouve cette contradiction structurelle dans les contenus annoncés d'un modèle de stage tel que celui-ci, réalisé en Italie<sup>3</sup> (voir tableau ci-dessous), dont on voit bien qu'il vise à former les enseignants à répondre aux exigences de la "centration sur l'apprenant"... mais dans une perspective qui reste principalement celle de l'enseignement. Il est ainsi non seulement paradoxal en théorie, mais aussi et surtout en pratique contradictoire, pour un enseignant, de vouloir réaliser une "planification" d'activités qui devront être en partie individuelles et autonomes (point 1), ou encore "construire des parcours individualisés d'apprentissage" (point 3).

Objectifs du stage
1. acquérir des concepts fondamentaux relatifs à la phase de planification
2. prendre conscience des différents styles d'apprentissage des élèves à travers la prise de conscience des diversités dans l'apprentissage de la part des enseignants
3. acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour construire des parcours individualisés
4. acquérir des stratégies opérationnelles spécifiques aux besoins de chaque élève
5. savoir construire des instruments d'évaluation en rapport aux parcours individualisés

Ce n'est pas un hasard si l'on retrouve cette contradiction dans la manière dont on appelle – et donc sans doute dont on conçoit – la manière de gérer l'hétérogénéité des élèves dans les pays européens, la ligne de partage semblant coïncider avec celle que l'on tire traditionnellement entre l' "Europe du Nord" et "l'Europe du Sud". Dans certains pays, en particulier d'Europe du Sud, les appellations utilisent le terme de "pédagogie" ou d'enseignement, et s'inscrivent donc dans la logique de l'enseignant, l'accent étant mis sur sa gestion de l'hétérogénéité : "pédagogie différenciée" en France, "atención a la diversidad" en Espagne, "insegnamento individualizzato" en Italie, "ensino diferenciado" au Portugal, "ετδταφοροποιημενη παιδαγωγικη" en Grèce. C'est aussi le cas en République Tchèque ("diferencovaná výuka"), en Finlande ("eriyttämisen pedagogiikka") et en Hollande ("gedifferentieerde pedagogie"). Dans d'autres pays d'Europe du Nord, les appellations

<sup>3</sup> Programmazione individualizzata e valutazione formativa, Materiali e strumenti per l'autoformazione, Aeffe, IRSSAE Lombardia, Milano, 1995

s'inscrivent à l'inverse dans la logique de l'apprenant : “ *open learning* ” en Angleterre  
“ *offenes lernen* ” en Autriche.

Mais que l'on soit orienté plutôt vers l'enseignement différencié, ou vers l'apprentissage différencié, que l'on considère les différences entre élèves – autre ligne de partage existante – plutôt de manière négative (en parlant d' “ hétérogénéité ”, comme en France) ou de manière positive (en parlant de “ diversité ”, comme en Espagne), cette contradiction reste toujours présente, et confronte l'enseignant à une problématique fondamentale que l'on peut exprimer ainsi : Comment concilier la différenciation des apprentissages individuels – dans les différents domaines signalés dans le *Guide* reproduit dans ce *Livret de formation* – avec **la dimension collective de la classe**, qui est indispensable en milieu scolaire pour des raisons administratives (la répartition des élèves par groupes-classes, la préparation à des diplômes nationaux), matérielles (la gestion rationnelle des ressources limitées en personnel, en heures, en locaux et en matériel), éducatives (la formation des élèves à la vie en société et aux valeurs correspondantes), et dont l'enseignant seul peut être le garant ? Cette problématique génère une série de problèmes très concrets auxquels l'enseignant doit répondre constamment, en veillant en particulier à ce que la différenciation des apprentissages individuels reste malgré tout compatible avec le maintien :

- d'activités communes, sans lesquelles cette dimension collective ne peut exister ;
- d'une progression collective, sans laquelle toute planification de l'enseignement est impossible au moins en ce qui concerne la langue dans les toutes premières années de l'apprentissage ;
- d'une évaluation sommative collective, dont l'administration et les parents d'élèves attendent légitimement qu'elle situe aussi chaque élève par rapport au niveau des autres élèves de la classe (“ Est-ce qu'il suit ? ”) et par rapport au niveau attendu pour cette année par l'institution (“ Est-ce qu'il est au niveau requis ? ”).

Des solutions existent, bien entendu, et les participants à ce PCE ont pu constater, en fait, que dans tous les pays qu'ils ont visités sont mis en œuvre des dispositifs visant à maintenir à un niveau plus ou moins élevé cette dimension collective, depuis la présentation systématique des travaux de chaque groupe à l'ensemble de la classe (en Finlande) jusqu'à la limitation des activités différenciées aux révisions personnelles (en Autriche), en passant par l'imposition d'un “ tronc commun ” d'activités obligatoires d'apprentissage (en Hollande).

Mais il n'est pas sûr que le même niveau de précaution soit suffisant pour tous les élèves d'une même classe, et le risque est réel qu'un même dispositif d'apprentissage différencié favorise les meilleurs élèves – ceux qui sont déjà plus motivés et plus formés pour l'apprentissage – et défavorise les plus faibles – ceux qui auraient précisément le plus besoin des interventions de l'enseignant. Dans l'école comme dans la société, toutes les différences ne sont pas respectables, parce que parmi elles se trouvent aussi les inégalités, et le principe de respect de l'Autre ne peut légitimer qu'on laisse chaque élève à une sorte de “ développement séparé ” qui serait certes “ autonome ”, mais dans le sens où il se réaliserait à la seule mesure de ses motivations et de ses moyens personnels. Dans les pays européens où la mission clairement affichée de l'École est de lutter contre les inégalités, nous ne voyons pas, en définitive, comment la différenciation peut être conçue autrement que sur le mode de la “ discrimination positive ” : donner plus à ceux qui ont moins, aider



différents modes suivants, dont chacun peut, à certains moments, pour certains élèves, se révéler le plus adéquat à la situation (nous avons déjà vu les deux premiers) :

**1. L'opposition :**  $x \rightarrow \leftarrow y$

Dans une certaine mesure, les méthodes d'enseignement peuvent gêner la mise en œuvre ou l'élaboration par les élèves de leurs propres méthodes d'apprentissage.

**2. Le continuum :**  $x \leftrightarrow y$

L'enseignant doit maîtriser chacun de ces positionnements parce qu'il peut en avoir besoin : les élèves les plus faibles et/ou les moins motivés ont besoin d'un enseignement structuré et relativement directif ; par contre, le mieux qu'un enseignant aura à faire à certains moments sera de laisser certains élèves apprendre comme ils en ont envie.

**3. L'évolution :**  $x \rightarrow y$

Le projet de tout enseignant est d'enseigner à apprendre, de rendre ses élèves de plus en plus autonomes, c'est-à-dire de faire en sorte que ses méthodes d'enseignement soient progressivement relevées par les méthodes d'apprentissage.

**4. Le contact :**  $x [-] y$

Le contact entre les méthodes d'enseignement et les méthodes d'apprentissage produit un phénomène d' "interméthodologique" comparable à celui d' "interculturel" (provoqué par le contact entre la culture de l'élève et la culture étrangère) et à celui d' "interlangue" (généralisé par le contact chez l'apprenant entre sa langue maternelle et la langue étrangère) : l'élève conserve certains éléments de sa méthodologie personnelle d'apprentissage, emprunte des éléments de la méthodologie d'enseignement, et articule, combine et "métisse" des éléments de l'une et de l'autre.

**5. La dialogique<sup>6</sup>**  $x \rightarrow y$   
 $\uparrow \quad \downarrow$

Les méthodes d'enseignement ont un effet sur les méthodes d'apprentissage, lesquelles à leur tour sont prises en compte par l'enseignant dans ses méthodes d'enseignement, et ainsi de suite (logique "réursive").

**6) L'instrumentalisation :**  $x ]-[ y$

L'élève utilise consciemment des éléments de sa méthodologie personnelle, ou au contraire des éléments directement importés de la méthodologie d'enseignement, suivant ses convenances. Par exemple, lorsqu'il aborde un nouveau texte chez lui, il en cherche aussitôt dans le dictionnaire tous les mots inconnus ; dans la même situation en classe, il s'efforce de faire des hypothèses à partir de sa compréhension partielle d'un nouveau dialogue parce qu'il sait que c'est ce qu'attend l'enseignant, et qu'il peut ainsi "gagner des points" en note de participation orale.

L' "enseignement différencié" et l' "apprentissage différencié" sont donc deux aspects indissociables d'une même réalité complexe à gérer de manière complexe, conjointement, par les enseignants et les apprenants. Nous dirons en d'autres termes, pour réconcilier tous les pays européens au-delà des concepts différents qu'ils utilisent, que les enseignants

---

<sup>6</sup> " Le principe dialogique consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres " (p. 292). Edgar MORIN, *De la complexité : complexus*, pp. 283-296 in Françoise Fogelman Soulié (dir.), *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan. Colloque de Cerisy*, Paris, Seuil (coll. " La couleur des idées " ), 1991, 464 p. On parle aussi de " logique réursive " .

doivent être capables de différencier suffisamment la pédagogie différenciée elle-même pour pouvoir y intégrer aussi bien l'enseignement collectif que l'apprentissage autonome...