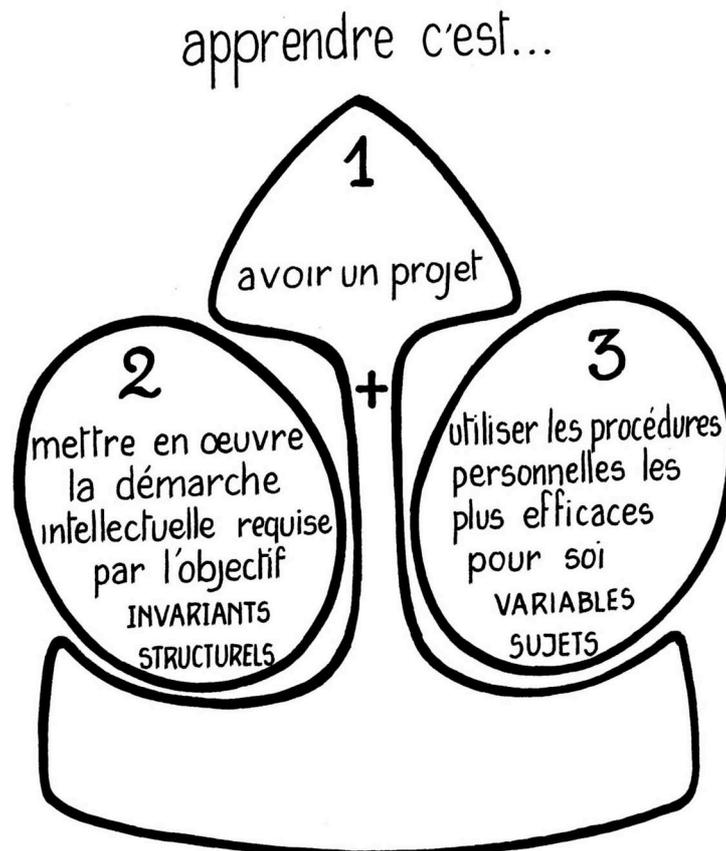


Master 1 de sciences de l'éducation
Apprentissages et didactiques des disciplines scolaires
Philippe Meirieu

Séquence n°7 : Les « variables-sujet » dans l'apprentissage et les enjeux de la pédagogie différenciée

Objectif : Identifier ce qui, dans l'acte d'apprendre, peut relever des spécificités des sujets apprenants. Utiliser, pour cela, les apports de la psychologie différentielle (styles cognitifs, profils pédagogiques, stratégies d'apprentissage) en percevant leurs intérêts et leurs limites. Repérer les usages pédagogiques possibles de ces apports et distinguer les deux conceptions possibles de la pédagogie différenciée : **le diagnostic a priori** et **l'inventivité régulée**. Etre capable de percevoir les enjeux didactiques et philosophiques de ces deux conceptions.

Rappel : une représentation plausible de l'apprentissage...



Recueil des représentations :

Dans ce schéma, où situez-vous les apports à la didactique des travaux de

- Piaget ?
- Vygotsky ?
- Bachelard ?

RECHERCHE INDIVIDUELLE :

Identifiez ce qui, à votre avis, constitue des « variables sujet » dans la manière dont vous apprenez : pour cela, représentez vous un apprentissage particulier (comme la lecture d'un ouvrage prescrit à l'université, la préparation d'un examen, ou encore un apprentissage ou un entraînement sportif, la découverte d'un musée, la prise en main d'un appareil électronique, l'apprentissage d'une langue étrangère, etc...). En cherchant comment vous abordez les différentes phases de l'apprentissage, complétez les phrases ci-dessous :

- Pour..... je.....
- Pour..... je.....
- Pour..... je.....

TRAVAIL COLLECTIF :

Mettez en commun vos « variables-sujet » et classez-les dans les catégorisations ci-dessous (vous pouvez dédoubler certaines catégories, en ajouter d'autres, voire organiser les variables complètement autrement) :

1) catégorisation n°1

DOMAINE COGNITIF	DOMAINE AFFECTIF	DOMAINE SOCIAL

2) catégorisation n°2

GESTION DU TEMPS	BESOIN DE GUIDAGE	SPECIFICITE DES IMAGES MENTALES MOBILISEES
RAPPORT AUX SUPPORTS (ECRIT, DESSIN, ETC...)	NATURE DES DEFIS PERSONNELS	TYPE DE REINVESTISSEMENT ENVISAGE

Quelle est la difficulté majeure de cet exercice ? Comment concilier **le caractère idiosyncrasique de toute démarche d'apprentissage** et **la catégorisation nécessaire au traitement pédagogique des différences** ?

Matériaux de travail :

1) Les différentes approches des variables-sujet dans le registre cognitif (tableau de Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, ESF éditeur, 1992, page 188).

<p>AUDITIFS</p> <p>Tendance à restituer le savoir en reconstituant sa dynamique, en s'en racontant le déroulement.</p> <p>Mémorisation utilisant la chronologie, les enchaînements entre les éléments.</p>	(1)	<p>VISUELS</p> <p>Tendance à restituer le savoir en reconstruisant des images, en s'en figurant les éléments.</p> <p>Mémorisation utilisant les relations spatiales entre des éléments visuels.</p>
<p>DÉPENDANTS DU CHAMP</p> <p>Tendance à faire confiance aux informations d'origine externe, environnementale.</p> <p>Importance du contexte social et affectif de l'apprentissage.</p> <p>Tendance à restituer les données telles qu'elles ont été proposées.</p> <p>Besoins de buts externes.</p>	(2)	<p>INDÉPENDANTS DU CHAMP</p> <p>Tendance à faire confiance aux repères personnels, d'origine interne.</p> <p>Apprentissage « impersonnel », peu lié au contexte social et affectif.</p> <p>Tendance à restructurer personnellement les données.</p> <p>Auto-définition des buts.</p>
<p>RÉFLEXIVITÉ</p> <p>Tendance à différer la réponse pour s'assurer au mieux d'une solution exacte.</p> <p>Indécision préférée au risque d'erreur.</p>	(3)	<p>IMPULSIVITÉ</p> <p>Tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs.</p> <p>Intolérance à l'incertitude.</p>
<p>CENTRATION</p> <p>Tendance à se centrer sur une seule chose à la fois, et à clarifier complètement un point avant de passer au suivant.</p> <p>Travail à dominante intensive.</p>	(4)	<p>BALAYAGE</p> <p>Tendance à considérer plusieurs choses simultanément, en n'examinant chacune que partiellement, quitte à y revenir ultérieurement.</p> <p>Travail à dominante extensive.</p>
<p>ACCENTUATION</p> <p>Tendance à rechercher les différences, les oppositions, les contradictions, quitte à en accentuer le caractère.</p> <p>Insistance sur l'écart avec le déjà connu.</p> <p>Plaisir à la nouveauté.</p>	(5)	<p>ÉGALISATION</p> <p>Tendance à rechercher des régularités, des éléments connus, des habitudes de pensée, quitte à ne pas apercevoir les détails originaux.</p> <p>Tendance à ramener le nouveau au connu, notamment par l'analogie.</p> <p>Plaisir à la prévisibilité.</p>
<p>PRODUCTION</p> <p>Tendance à s'approprier le savoir par une attitude engagée.</p> <p>Apprentissage par l'action.</p> <p>Comportement d'émission.</p> <p>Primat des sorties (output).</p>	(6)	<p>CONSOMMATION</p> <p>Tendance à s'approprier le savoir par une attitude neutre, réservée.</p> <p>Apprentissage par l'observation.</p> <p>Comportement de réception.</p> <p>Primat des entrées (input).</p>

1. D'après Antoine de La Garanderie.
2. D'après Herman Witkin et Michel Huteau.
3. D'après Jérôme Kagan.
4. D'après Jérôme Bruner.
5. D'après David Ausubel.
6. D'après Jean-Louis Gouzien.

Exercices :

- Tentez d'identifier, pour chaque item, si vous êtes vous-même plutôt d'un côté ou de l'autre. Interrogez ensuite votre voisin (voisine) pour lui demander ses réponses et justifiez-les pour lui...
- Partez d'un objectif d'apprentissage donné, identifiez l'opération mentale à effectuer pour apprendre (invariant structurel) et proposez des « stratégies d'enseignement » susceptibles de prendre en compte toutes les différences des « variables-sujet ».

2) La notion de « rapport au savoir »

Depuis une trentaine d'années des chercheurs en différentes disciplines mènent une recherche sur le rapport au savoir. Si les angles d'attaque diffèrent, ces chercheurs ont en commun le souci d'examiner les phénomènes qui faciliteraient ou entraveraient la construction des apprentissages.

Jacky Beillerot, lors de sa soutenance de thèse en 1987 « Savoirs et rapport au savoir » a donné des définitions de cette notion. Selon lui, **le rapport au savoir est la disposition d'un sujet envers le savoir qui met en jeu son histoire entière : sa façon de savoir, d'apprendre, son désir de savoir.** Ce processus, créateur de savoir pour agir et penser, est inconscient. Autour de Jacky Beillerot, une équipe s'est formée, rassemblant des chercheurs en Sciences de l'Éducation venant de diverses disciplines.

Coresponsable de l'équipe avec Nicole Mosconi, Claudine Blanchard-Laville, mathématicienne, anime depuis une vingtaine d'année des groupes d'enseignants qui réfléchissent sur **l'implication psychologique** dans leur travail. Elle a cherché à comprendre la préhistoire de la construction du rapport au savoir : **comment se construit l'appareil d'apprentissage d'un sujet au niveau psychique, dès le début de la vie, à partir de son expérience émotionnelle.** La pratique enseignante est là pour faciliter l'entrée en rapport avec le savoir des élèves mais on constate que de nombreux facteurs viennent interférer dans cette médiation.

« Je suis partie de la notion de transfert thérapeutique essayant de la transposer en classe ; là les phénomènes de transfert y existent à plusieurs niveaux : transfert des élèves sur l'enseignant et transfert de l'enseignant sur les élèves. Ce transfert est fait du lien relationnel du professeur aux élèves, mais aussi de son rapport au savoir. C'est ce que j'ai nommé « transfert didactique ». Mais l'enseignant dans la classe n'est pas comme le thérapeute, pour une raison centrale

c'est qu'il doit s'exposer - et même s'exhiber - dans son rapport au savoir.» A travers le discours de l'enseignant en classe, la chercheuse décrypte la cartographie du transfert didactique. Et les autres membres de l'équipe observent comment cette façon de s'adresser aux élèves va faciliter les uns et contrarier les autres.

« Ce transfert didactique construit le climat psychique de la classe et en donne la singularité à chaque fois. Je propose l'idée que l'enseignant est responsable du climat psychique par la qualité de son transfert didactique, même si, bien sûr, le groupe peut être en réaction. Ce transfert didactique est assez stable, c'est une sorte de signature. Je pense néanmoins qu'on peut le modifier : c'est dans cet esprit que je fais ces groupes d'enseignants. Parce qu'en classe, on n'est pas libre de son savoir. On est sous la pression d'une situation intersubjective complexe. Il y a urgence dans le parler, l'agir, le réagir... Souvent les enseignants ont des systèmes de défense trop serrés. Ils sont soumis à un surmoi pédagogique ou didactique, parfois trop cruel, ou à des idéaux, qui le contraignent de façon trop pénible. Ils sont aussi poussés à dire ou faire des choses pour faire baisser leur tension, leur anxiété qui ne favorisent pas forcément l'apprentissage des élèves : un besoin de séduction, d'emprise....que l'on peut travailler aussi »

-oOo-

S'intéressant au lien établi entre milieux populaires et difficultés scolaires, l'équipe ESCOL (E.Bautier (sociologie du langage), B.Charlot (philosophe), J.Y.Rochex (psychologue), équipe de recherche en Sciences de l'Éducation de Paris VIII) est partie des statistiques et s'est interrogée sur ce qui posait problème aux élèves. Travaillant en ZEP, les chercheurs sont entrés dans les classes, s'entretenant longuement avec professeurs et élèves, examinant copies et cahiers d'exercice.

L'une de leurs conclusions majeures est de **récusar l'idée selon laquelle un élève en échec est un élève qui ne travaille pas. Ils repèrent deux grandes catégories d'élèves.**

Un élève peut être en difficulté, au contraire, non pas parce qu'il ne travaille pas mais

parce qu'il réduit les exercices qui sont proposés à eux même sans les penser liés à des apprentissages. **C'est la notion même d'apprendre qui n'est peut-être pas construite.** « Pour nombre d'élèves, « on sait ou on ne sait pas » et, si on ne sait pas, on ne peut pas apprendre. Un tel rapport à l'apprentissage se redouble souvent d'un rapport au savoir qui l'identifie à la vérité ou à l'expérience. Ces élèves auront tendance à envisager l'école comme dans la seule perspective de passer de classe en classe sans relier les passages à un apprentissage.

Au contraire « ceux qui entrent dans les apprentissages », ne réfèrent pas les savoirs scolaires à leur « utilité » en terme de carrière future. Cela ne veut d'ailleurs pas dire que ces élèves ne rencontrent pas également des difficultés sur leur chemin y compris pour apprendre.

« Il y a des élèves qui travaillent mais qui sont inefficaces, commente Elisabeth Bautier. Malheureusement un élève qui travaille, mais n'obtient pas de bons résultats, peut en être blessé et dégoûté et se retirer peu à peu du jeu scolaire. Travailler et avoir de mauvais résultats engendre l'incompréhension : l'élève ne comprend pas l'école, ne comprend pas ce qu'on lui demande. Et le professeur estime que l'élève ne comprend rien...Un malentendu naît de là. »

Ces travaux interrogent aussi les pratiques enseignantes : *« Les enseignants n'ont pas l'habitude d'expliquer aux élèves ce qui est attendu d'eux. Soit parce que c'est difficile à faire, soit parce qu'il y a présupposé des connaissances des règles du jeu. Cela engendre ce fameux malentendu. Les professeurs ont du mal à identifier la nature des difficultés des élèves, ce qui est véritablement difficile. Les enseignants sont d'abord sensibles à ce qui manque dans les copies des élèves pour être conformes à la norme. Ils fonctionnent en effet avec des a priori : l'idée que les enfants des milieux populaires sont dans des manques est profondément ancrée. Même quand ils utilisent ce terme de rapport au savoir, c'est pour dire que celui des élèves est mauvais...»*

-oOo-

Professeur des Universités, en poste à l'IUFM d'Aix-Marseille, spécialiste de didactique des mathématiques, Yves

Chevallard a introduit la notion de rapport dans le cadre d'une théorisation qu'il élabore depuis des années, l'approche anthropologique en didactique.

Cette approche se reconnaît notamment au fait qu'elle ne sépare pas a priori les domaines de l'activité humaine et confère à cette activité une dimension universelle. **Le rapport au savoir, est un rapport à un objet particulier qui est le savoir : ce n'est qu'un rapport parmi une infinité de rapports...**

« Ce qui m'intéresse surtout, détaille Yves Chevallard, c'est d'expliquer la genèse du rapport que l'on entretient à un objet : comment s'est-il formé dans l'histoire de la personne, dans sa biographie ? Le rapport qu'un élève peut avoir avec un théorème de mathématiques peut-être différent de celui qu'attend de lui l'institution scolaire. Cela ne veut pas dire que ce rapport sera vide... »

Simple changement de vocabulaire mais peut-être aussi autre façon d'aborder les choses. L'élève ne sait pas certaines choses, il en sait d'autres : *« Derrière l'élève que l'on croit à tort futile et simple on a un complexe d'institutions en condensé, en amalgamé...Chacun de nous est pour les autres et pour lui même une terre inconnue. Ce qui se donne à voir ou à évaluer ce sont des morceaux de nos rapports aux objets et de nos univers cognitifs partagés. On a toute une part dont les autres ne soupçonnent même pas qu'elle existe. »*

Notre univers cognitif est façonné par les rapports que nous entretenons depuis toujours avec des institutions changeantes : le cours de danse, le club de foot, notre bande de copains... qui créent nos habitudes, nos assujettissements, et qui les transforment. Nous ne sommes jamais vraiment libres... Donc quand l'institution – l'école par exemple - enseigne afin que le rapport des personnes à l'objet se modifie, les assujettissements de ces personnes vont pouvoir empêcher que le rapport, s'établisse tel qu'on le veut.

« Pour un petit macho de banlieue, ce qu'on fait à l'école, ce sera peut-être, comme le déclarait sans détour un jeune prolo britannique au cours d'une enquête, des « poofy things », des « trucs de pédé »...même pas des « trucs de filles » ! Il y a un vrai problème bloquant. L'important, quand

on forme des gens ce n'est pas tant ce qu'ils savent que ce qu'ils peuvent apprendre. On ne connaît pas les assujettissements qui vont les bloquer ou au contraire être facilitateurs. Une grande partie des difficultés, ce n'est pas l'intelligence, entendue comme capacité abstraite... les assujettissements sont souvent stupidement et passivement acquis au cours de notre histoire. »

Pour créer un contre-assujettissement qui libère - et c'est ce que tente de faire l'école - il faut accepter d'entrer dans une « tribu », une institution en mouvement : on va avancer en avançant avec d'autres et en étant autorisés par les autres à avancer.

On réunit en classe des élèves qui ont en commun des assujettissements bloquants et facilitateurs, pour les changer. Parce que se former c'est changer.

Mais l'école doit se libérer, elle aussi de ses propres assujettissements : « *Aujourd'hui, les questions vives et essentielles des jeunes générations ne sont pas vraiment mises dans le répertoire des questions étudiées à l'école. Il y a un répertoire très ancien, clivé entre les différentes disciplines -lesquelles tendent à un certain autisme épistémologique, ignorant le reste du monde- et les grandes questions qui agitent les gens (la vie dans les cités entre populations différentes, les relations filles/garçons) ne sont pas traitées à l'école. Au lieu*

de parler d'arabes et français on continuera à parler de protestants et catholiques, question qui a depuis longtemps cessé d'être essentielle pour nous...Au contraire, une école qui s'assume doit cibler sur les questions vives et ne pas hésiter à fortement solliciter les jeunes culturellement et intellectuellement sur ces questions. »

Isabelle Guardiola

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier E., Charlot B., et Rochex J.Y., « *Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir* », in Van Zanten A. (sous la direction de), « L'école, l'état des savoirs » éditions La Découverte, 2000.
- Bautier E., Rochex J.Y., L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ? , Armand Colin, 98.
- Beillerot J., Bouillet A., Blanchard-Laville C., Mosconi N., Savoirs et rapport au savoir , *Elaborations théoriques et cliniques* , éditions Universitaires, 89.
- Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N., *Pour une clinique du rapport au savoir* , L'Harmattan, 96.
- Beillerot J., Blanchard-Laville C. , Mosconi N., *Formes et formations du rapport au savoir* , L'Harmattan, 2000 .
- Charlot B., *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos, 97.
- Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, 92

Une définition générale du rapport au savoir :		
	Ce qu'il est et détermine	Comment le prendre en compte
Le rapport au savoir dans sa dimension clinique		
Le rapport au savoir dans sa dimension sociologique		
Le rapport au savoir dans sa dimension anthropologique		

3) Les approches sociologiques des différences de comportement des élèves

De nombreux travaux montrent que l'élève compétent aux yeux de l'enseignant est celui qui répond tout autant à ses exigences explicites concernant le contenu du travail scolaire qu'à ses **attentes implicites concernant les formes pertinentes d'expression, de déplacement dans la classe, de savoir-faire institutionnels**. Les multiples recherches menées par les anthropologues de l'éducation sur les comportements des enfants de différentes minorités ethniques dans la classe sont ici éclairantes. Elles montrent une liaison importante entre les problèmes que rencontrent ces enfants à l'école et leur difficulté à **décoder les exigences implicites des enseignants et de l'institution scolaire** : ils parlent à contretemps, se taisent quand l'enseignant attend des réponses, interprètent mal les signaux visuels des enseignants et des autres élèves... Cette mauvaise communication engendre une tension permanente entre le cadre formel de l'enseignant et celui que proposent les élèves, qui se cristallise dans des images négatives de part et d'autre, laissant la porte ouverte à l'influence des effets d'attente.

En revanche, les élèves qui réussissent maîtrisent non seulement les connaissances et les savoir-faire requis par les programmes officiels, mais **les règles du jeu implicites** avec lesquelles ils prennent des libertés. C'est d'ailleurs la transgression consciente de la règle et non pas le respect rigoureux de celle-ci qui définit la compétence sociale du bon élève. *Prenons l'exemple des élèves de primaire*. Le comportement des bons élèves se caractérise par les traits suivants : globalement, ils demandent plus souvent la parole que les autres et sont plus souvent repris par les maîtresses ; de façon plus précise, on observe qu'ils demandent plus souvent la parole avec insistance, qu'ils prennent la parole spontanément beaucoup plus souvent que les autres et que leurs interventions orales se situent beaucoup plus fréquemment en dehors du contexte défini par les enseignantes. Les comportements des mauvais élèves se caractérisent davantage par

plus de déplacements dans la classe, plus de « décrochages » (l'élève rêve, joue, lit des illustrés, échange des bonbons avec les camarades...), des bavardages légèrement supérieurs et plus d'interventions provoquées par la maîtresse. Au total, les bons élèves se distinguent des autres par une sorte de « surenchère » quant aux exigences de l'institution scolaire ; les mauvais élèves semblent plutôt tenter de s'esquiver.

Cependant, les bons élèves appartenant aux différentes catégories sociales ne présentent pas des profils identiques. La réussite des enfants d'employés semble se faire au prix d'un effacement et d'une discrétion qui contraste avec l'intense activité scolaire des bons élèves d'autres catégories : ils parlent peu, demandent rarement la parole avec insistance et font peu d'interventions spontanées. Les enfants d'ouvriers, en revanche, changent radicalement de stratégie suivant qu'ils se trouvent en situation de réussite ou d'échec : quand ils sont bons élèves, ils interviennent beaucoup plus souvent, de façon spontanée et avec insistance. À l'opposé, les enfants dont les parents appartiennent à la catégorie « cadres et professions libérales », globalement plus nombreux à être bons élèves, n'apparaissent pas comme des privilégiés dans l'interaction avec les maîtres : ils interviennent souvent mais le font plus rarement avec insistance ou de façon spontanée ; ils constituent aussi un des groupes les moins repris par les enseignantes, notamment quand ils sont mauvais élèves. Les partenaires privilégiés des enseignants s'avèrent être, en fait, les enfants dont les parents sont cadres moyens. Quelle que soit leur situation scolaire, ils font preuve d'une intense activité essentiellement dirigée vers les tâches scolaires : ce sont eux qui demandent le plus à parler et les interventions spontanées sont leur fait quasi exclusif ; ils s'agitent beaucoup, mais décrochent relativement peu.

Filles et garçons ont également des stratégies différentes face au travail et à la réussite scolaires. Les différences sont faibles au niveau des comportements « légitimes » qui composent ce que l'auteur appelle le réseau principal de communication : si les filles demandent légèrement plus la parole, il n'y a quasiment pas de différence concernant la fréquence des interventions insistantes, spontanées

ou en dehors du contexte. En revanche, les écarts sont plus nets dans le domaine des conduites « illégitimes » qui composent le réseau parallèle de communication : les garçons bavardent plus, s'agitent davantage et décrochent beaucoup plus fréquemment que les filles. On constate donc un plus grand esprit de sérieux chez les filles ainsi qu'une plus grande capacité d'adaptation : à intelligence égale, les filles utilisent mieux leurs ressources intellectuelles grâce à une plus grande concentration, à une meilleure stabilité ; elles s'avèrent en outre plus autonomes que les garçons

et moins affectées par les différents types d'enseignants et de styles d'enseignement qu'elles peuvent rencontrer au cours de leur carrière d'élèves.

**Marie Duru-Bellat et Agnès
Henriot–van Zanten, *Sociologie de
l'école*, Paris, Armand Colin, 1992 (pages 183 et
184)**

EXERCICE 1 :

L'identification des « profils », « rapports aux savoirs », « identités sociologiques », des élèves constitue-t-elle...

	Un point d'appui... pourquoi ?	Un obstacle... pourquoi ?
Pour la didactique , dans la perspective de la gestion optimale des apprentissages des élèves		
Pour la pédagogie , dans la perspective de l'articulation, pour chacun, entre instruction et émancipation		
Pour l'institution scolaire , dans la perspective de la construction d'une école républicaine, « creuset social »		

EXERCICE 2 :

Scénario (pas vraiment fictif) sur la prise en compte des différences entre les élèves dans l'institution scolaire... Compléter les cases dans l'ordre (en vous efforçant de ne pas consulter la case du dessous en remplissant chacune).

1	<p>Pour permettre la scolarisation du plus grand nombre d'élèves, l'École de la République a développé à la fois, deux types de classes :</p> <ul style="list-style-type: none">- des classes hétérogènes : - des classes homogènes :
2	<p>Devant le danger de ségrégation engendré par la coexistence de structures séparées, un mouvement s'est engagé pour...</p>
3	<p>La montée de l'hétérogénéité sous toutes ses formes et la volonté de s'adapter à chaque élève pour lui donner le maximum de chances de progresser amène à...</p>
4	<p>Les classes à pédagogie spécifique et les structures spécialisées ont été critiquées en raison des dangers de...</p>
5	<p>Comment sortir de l'oscillation entre classes hétérogènes et classes homogènes :</p> <ul style="list-style-type: none">- au niveau institutionnel ? - au niveau de la gestion pédagogique ?

4) Les deux paradigmes de la pédagogie différenciée (extrait de Philippe Meirieu, « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture », *L'École : diversité et cohérence*, Nathan, 1996, pages 109 à 195)

Avant d'être une prescription, la « pédagogie différenciée » est une réalité quotidienne incontestable dans aucune classe, avec aucun enseignant, il n'existe deux élèves qui sont traités exactement de la même manière : le problème n'est pas de nier ce fait mais de le contrôler et de le mettre au service d'une meilleure réussite de tous. C'est pourquoi la différenciation pédagogique est toujours là d'abord, avant tout effort pédagogique particulier, comme une réalité sociologique observable. Le travail du pédagogue est, alors, de ne pas s'en tenir là mais de penser des outils spécifiques permettant de réguler le phénomène, d'éviter que la différenciation des attitudes du maître n'entérine les inégalités sociales, ne les transforme en système d'exclusions successives, aboutissant, *in fine*, à différencier les cursus en fonction des origines des élèves, selon la logique implacable de la « reproduction ». Or, c'est le projet que se propose de réaliser, depuis déjà près d'un siècle, les expériences d' « individualisation de l'enseignement ».

1. Les premières expériences d'individualisation de l'enseignement

Il faut savoir, en effet, que dès 1905, à l'école de Dalton aux États-Unis, Miss Parkhurst, convaincue de la nécessité de différencier les parcours de formation des élèves en fonction de leur niveau et de leur « personnalité », décide de supprimer les classes et met en place un travail par fiches individuelles à partir de tests initiaux...

D'autres expériences furent engagées dans le sillage du plan Dalton. En 1922, en Angleterre, Washburne reprit les principes de Miss Parkhurst en s'efforçant d'intégrer simultanément un plus grand respect des « droits de l'enfant » et les apports de la psychologie cognitive : ainsi lança-t-il une vaste enquête en 1930 pour déterminer avec le plus de précision possible les capacités des enfants selon leur âge.

Dottrens, en ouvrant l'École du Mail à Genève, en 1927, va s'efforcer, à sa manière, de poursuivre la réflexion : pour lui, il convient bien, comme pour Miss Parkhurst et Washburne, d'identifier le niveau de chaque élève et de lui remettre une fiche de travail individualisée qui corresponde à ses besoins. Cette fiche est établie à partir d'une évaluation préalable mais aussi à partir des informations recueillies par le maître au cours d'entretiens. Cet intérêt pour les entretiens individuels se manifeste également dans les procédures de correction pour lesquelles Dottrens exclut délibérément les fiches autocorrectives qui, selon lui, suppriment ou appauvrissent la relation maître/élève. Par ailleurs, Dottrens conçoit ses fiches de manière originale : il n'utilise aucun manuel scolaire ni aucune batterie d'exercices déjà élaborée ; il formule, pour chaque élève, une seule et unique question et fait en sorte que cette question soit, tout à la fois, accessible pour lui et susceptible de le mobiliser. Il ne s'agit pas de distribuer aux élèves des « exercices à trous » multiples favorisant très largement la divination et le désinvestissement personnel dans un travail mécanique ; il s'agit de proposer à chacun ce que nous nommerions aujourd'hui un « objectif-obstacle », cohérent dans une progression didactique et capable de susciter un intérêt qui aura été aperçu dans les entretiens préalables. Enfin, et ce n'est pas un des moindres intérêts de son travail, Dottrens est particulièrement attentif au fait que son système permet de développer l'autonomie de l'enfant qui peut progressivement le piloter lui-même dans l'individualisation de son travail¹.

Il ne nous est pas possible de terminer ces rapides rappels sur la préhistoire de la différenciation sans évoquer le travail de Célestin Freinet. Chacun sait à quel point Freinet a été marqué dans son itinéraire par la découverte du caractère « scolaire » des savoirs scolaires. Le

¹ Cf. R. Dottrens, *L'Enseignement individualisé*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1953.

terme « scolastique » ne renvoie pas, bien évidemment, chez lui, à la philosophie du Moyen Âge - qui valait, sans aucun doute, mieux que cela - mais à cette ossification, à cette dévitalisation des savoirs qui, pour avoir été dégagés par l'inspiration encyclopédique des pratiques sociales qui leur ont donné naissance, sont présentés aux élèves de manière progressive et exhaustive, mais complètement définalisée. Frappé par cet état de fait, on sait que Freinet centrera d'abord ses travaux sur les méthodes susceptibles de donner du sens aux apprentissages scolaires et d'en faire émerger la nécessité dans la logique même d'une activité finalisée et investie par l'enfant. C'est dans cette perspective qu'il proposera la correspondance scolaire et l'imprimerie à l'école comme des moyens de faire acquérir à l'enfant les savoirs orthographiques et grammaticaux nécessaires à la communication écrite. Mais les activités proposées par Freinet font apparaître la nécessité de **savoir**, elles ne font pas apparaître la nécessité **d'apprendre**. Et chacun sait qu'apprendre est le moyen le plus long et le plus coûteux pour savoir... Si l'on veut aller vite, à

l'économie, il vaut mieux trouver quelqu'un qui sait déjà et écarter des tâches importantes ceux qui feraient perdre du temps, de l'énergie et des matériaux au groupe.

Freinet, très vite, est conscient de ce phénomène. C'est ainsi qu'il va introduire, en s'appuyant sur les expériences que nous venons d'évoquer, un système étrange, emprunté au scoutisme, **le système des « brevets »**. Il instaure même des brevets obligatoires - qui correspondent, pour lui, aux apprentissages fondamentaux sans lesquels la participation active et efficace à la tâche collective n'est pas possible - et, pour garantir que les élèves puissent bien les obtenir en dépit de leurs difficultés et de leurs différences de niveaux, propose des systèmes de fiches individuelles. Ainsi, tout au long de ses travaux, il maintiendra une double préoccupation : celle de finaliser les apprentissages par une activité mobilisatrice et celle de faire effectuer ces apprentissages individuellement, selon des procédures différenciées, adaptées à chaque élève.

EXERCICE : Caractériser les formes d'individualisation apparues successivement avec leurs avantages et leurs inconvénients majeurs

	Avantages	Inconvénients
Plan Dalton		
Ecole du Mail (Dottrens)		
Pédagogie Freinet		

2. Les deux grands courants théoriques de la différenciation

En effet, si l'on se penche maintenant d'un peu plus près sur les textes et les propositions qui fondent pour nous la notion de différenciation pédagogique, il apparaît que ceux-ci sont loin d'être homogènes. Certes, dans tous les cas, il s'agit bien de briser le collectif frontal qui, d'une part, par « son indifférence aux différences² », transforme ces dernières en inégalités et qui, d'autre part, masque, le plus souvent à son insu, un traitement des « infimes » différences dont parle Philippe Perrenoud, lui-même facteur décisif de discrimination. Partout, il s'agit bien de briser la rigidité excessive de la classe associée à l'aléatoire des relations interindividuelles dont les effets se cumulent au détriment des élèves qui ne connaissent pas par avance le « métier d'élève ». Le projet semble bien le même : introduire des chemins adaptés aux besoins, aux profils, aux types de rapport au savoir, aux motivations des élèves pour que, par des itinéraires différents, tous puissent s'approprier les mêmes savoirs.

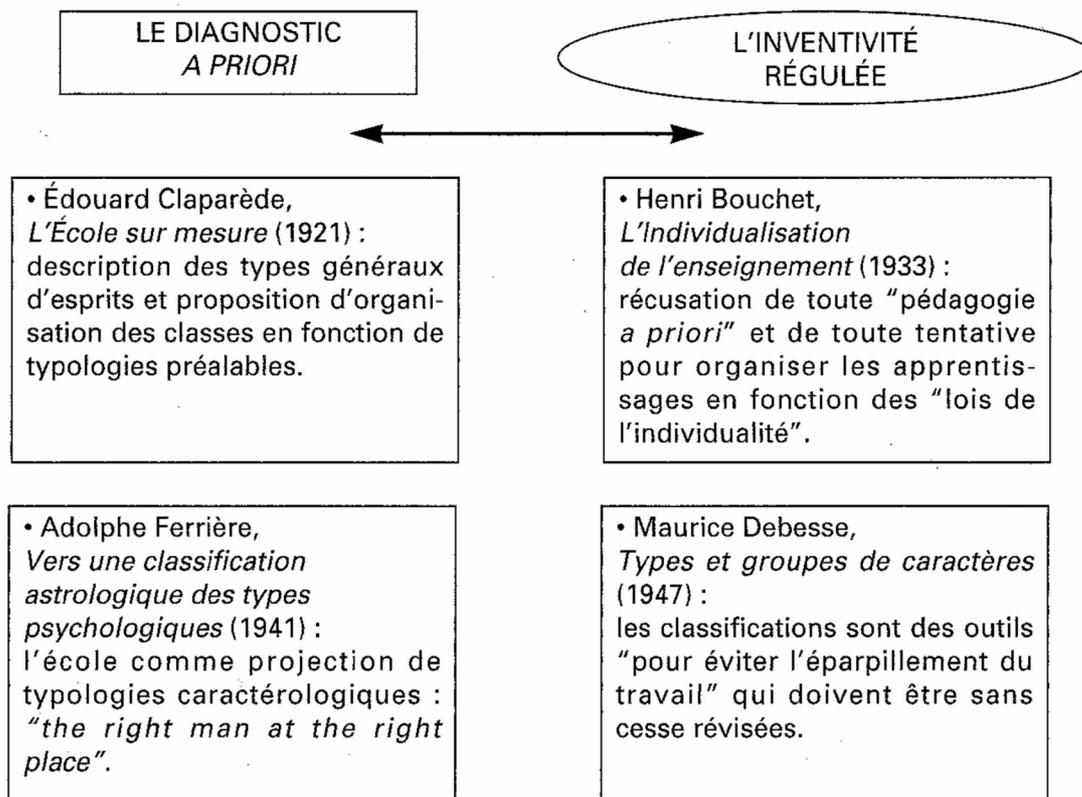
Mais, très vite, une observation scrupuleuse des textes fait apparaître que cette gestion des différences peut s'inspirer de deux principes différents : **le principe que j'appellerai du « diagnostic *a priori* » et celui que je nommerai de « l'inventivité régulée »**. Certes, dans les deux cas, il y a bien prise d'informations et propositions différenciées à partir de ces informations. **Mais, alors que dans le cas du diagnostic *a priori*, l'information est considérée comme contenant en germe, en quelque sorte, la remédiation, dans le cas de l'inventivité régulée, l'information est un indicateur parmi d'autres qui permet simplement de faire des propositions et d'observer leurs effets**. Dans le premier cas, l'éducateur cherche à atteindre une sorte de « nature profonde » du sujet qui lui permet de le classer dans une catégorie pour laquelle il dispose d'un ensemble de solutions ; dans le second cas, il prend des indices qui lui permettent seulement de statuer sur les

besoins du moment et d'avancer une proposition particulière dont on ne sait jamais d'avance comment elle sera accueillie et quels effets elle produira. **Dans le premier cas, l'effet est décidé d'avance et le parcours si balisé que l'on n'agit qu'à coup sûr ; dans le second cas, l'effet est possible, parfois probable, mais comporte toujours une part d'aléatoire liée au caractère inévitablement partiel et provisoire des informations recueillies. Dans le premier cas, le développement du sujet est déjà inscrit dans une logique inéluctable ; dans le second cas, il est ouvert et l'intervention du moment se sait un palier qui devra être dépassé, voire subverti.**

Une telle opposition pourra apparaître caricaturale ; elle me paraît, pourtant, renvoyer à deux intentions pédagogiques radicalement différentes : **une intention qui voit dans l'École une institution permettant de donner à chacun la place correspondant à ses « aptitudes naturelles ou sociales » ; une intention qui se refuse de dicter l'avenir de l'élève à partir de la considération de son présent.**

Et cette opposition m'apparaît vraiment radicale, même si, pour des raisons historiques, les auteurs qui la portent n'ont pas toujours cherché à l'élucider et les adversaires qui condamnent aujourd'hui tout travail pédagogique cherchent délibérément, pour des raisons stratégiques, à l'entretenir.

² Il s'agit là, bien évidemment, de la célèbre formule de Pierre Bourdieu.



LE DIAGNOSTIC
A PRIORI

L'INVENTIVITÉ
RÉGULÉE

• Édouard Claparède,
L'École sur mesure (1921) :
description des types généraux
d'esprits et proposition d'organi-
sation des classes en fonction de
typologies préalables.

• Henri Bouchet,
*L'Individualisation
de l'enseignement* (1933) :
récusation de toute "pédagogie
a priori" et de toute tentative
pour organiser les apprentis-
sages en fonction des "lois de
l'individualité".

• Adolphe Ferrière,
*Vers une classification
astrologique des types
psychologiques* (1941) :
l'école comme projection de
typologies caractérológicas :
"the right man at the right
place".

• Maurice Debesse,
Types et groupes de caractères
(1947) :
les classifications sont des outils
"pour éviter l'éparpillement du
travail" qui doivent être sans
cesse révisées.

Cette opposition m'apparaît décisive, même si une observation superficielle et « photographique » des pratiques ne permet pas toujours de l'identifier ; en effet, les deux courants tentent de repérer les différences entre les élèves, proposent des itinéraires variés, opèrent des regroupements divers (groupes de niveaux, groupes de besoins, ateliers, etc.) pour gérer la classe... Mais les uns et les autres ne le font pas dans le même projet : pour les uns, les différences sont en quelque sorte définitives et les classifications renvoient, comme chez Ferrière, à « l'ordre immuable des choses » tel que la société du moment l'exprime et tel que la cosmologie l'organise en un vaste dessein ; pour les autres, les classifications sont de simples outils permettant de gérer dans l'urgence les différences, un moyen de réduire celles-ci pour les rendre traitables par l'action pédagogique, pour agir au quotidien sans présager nullement de ce que ces

classifications seraient susceptibles de projeter dans l'avenir. Les premiers installent les classifications dans un système figé, les seconds les inscrivent dans une relation aventureuse où elles peuvent toujours être dépassées.

3. Les deux conceptions de l'action pédagogique qui sous-tendent « la pédagogie différenciée »

Si l'on veut pousser l'analyse encore un peu plus loin et dégager des modèles théoriques des deux conceptions que nous venons de présenter, il nous faut opposer ce que je nommerai « la gestion technocratique des différences » et la tension « invention/régulation ».

La gestion technocratique des différences est représentée ici par la volonté de déduire de la nature attestée de l'individu ses besoins en matière de contenus et de méthodes et, par là, sa trajectoire intellectuelle et sociale.

A bien l'examiner, cette prétention me paraît intenable et cela pour toute une série de raisons :

- D'abord, elle se heurte inévitablement au caractère singulier, idiosyncrasique de chaque situation d'apprentissage. Aucun individu, nous le savons, n'apprend de la même manière qu'un autre ; de plus, chaque apprentissage qu'il effectue modifie et enrichit sa personnalité... de telle sorte qu'aucune classification n'est possible, sauf à imaginer une démultiplication classificatoire aux dimensions du nombre d'individus sur la planète multiplié par le nombre de situations d'apprentissage qu'ils ont à affronter ! Pour éviter une telle impasse, la tentation est grande, alors, de réduire l'individu et ses apprentissages à une seule de ses dimensions, voire à un seul de ses aspects, comme celui des modalités de traitement de l'information sur lesquelles met l'accent Antoine de La Garanderie. En réalité, la pédagogie, très largement relayée ici par la psychologie différentielle et certaines didactiques, se trouve en face d'une alternative insupportable : isoler le segment logico-rationnel dans la situation d'apprentissage afin de parvenir à une typologie des actes mentaux qui soit à peu près traitable (ou, plus simplement, à un programme linéaire dans lequel seule la variable-temps sera prise en compte)... ou bien vouloir prendre en compte toutes les différences, intégrer, en particulier, les dimensions symboliques, affectives, sociales, et être conduit ainsi à une investigation sans limites rendant caduc le projet que l'on poursuit.

- Ensuite - et nous l'avons déjà évoqué - la « gestion technocratique des différences » en pédagogie se heurte à l'irréductibilité des remédiations aux diagnostics. Il ne s'agit pas là, en effet, de deux réalités de même type : la première, qui est de l'ordre de l'observation, ne permet jamais de trouver l'autre qui reste toujours de l'ordre de l'invention. À chercher dans la « nature » ou le passé de quelqu'un - et à supposer que l'on s'entoure de toutes les garanties déontologiques nécessaires -, on n'y trouvera jamais le journal scolaire, la pédagogie de projet, les exemples nécessaires pour enseigner l'accord du participe passé, les situations-problèmes pour faire découvrir la proportionnalité ou le théorème de Pythagore. À tout prendre, les variables-sujet ne peuvent guère

constituer que des indicateurs de pertinence par rapport à des propositions didactiques que l'on doit toujours imaginer par ailleurs. Elles permettent de les moduler, de les adapter, jamais de les trouver.

Et c'est là l'impasse de ce que l'on pourrait nommer « le moment Claparède » en pédagogie. En 1912, en effet, Édouard Claparède, définissant les objectifs d'un « institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond³ », n'hésitait pas à affirmer que...

« ... seul un fondement rigoureusement scientifique et psychologique donnera à la pédagogie l'autorité qui lui est indispensable pour conquérir l'opinion et forcer l'adhésion aux réformes désirables. (...) La psychologie peut actuellement fournir à la pédagogie une base réellement scientifique [...] Elle, que l'on disait naguère une branche de la philosophie, a conquis aujourd'hui ses brevets de science expérimentale⁴. »

Certes, Claparède prend le soin de préciser qu'« expérimentation » ne signifie pas « vivisection⁵ » et il se place délibérément dans la descendance de Rousseau qu'il considère comme le précurseur et l'initiateur de cette « révolution copernicienne » qu'il appelle de ses vœux et qui consiste à « mettre l'enfant au centre du système éducatif⁶ ». Il n'en reste pas moins vrai qu'il place tous ses espoirs dans la possibilité que la psychologie expérimentale puisse fonder les pratiques pédagogiques et prescrire les solutions qui mettront fin de manière définitive aux tâtonnements inquiétants des maîtres.

Une telle conception peut, dans une première approche, apparaître contradictoire avec le rousseauisme dont elle se réclame par ailleurs. Mais c'est oublier que, justement, ce que prône Claparède, c'est de caler les actions pédagogiques sur la connaissance scientifique des processus

³ Il s'agit de l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève.

⁴ «Un institut de sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond », *Archives de Psychologie*, tome 12, février 1912 ; texte reproduit par la librairie Kündig, Genève, 1912, p. 19, 20, 21.

⁵ 15. *Ibid.*, p. 25.

⁶ 16. *Ibid.*, p. 9. On sait que, depuis, la formule a été reprise jusque dans la Loi d'orientation de 1989

d'apprentissage et de développement de l'enfant que la psychologie se propose de mettre à jour. Quand il reprend le slogan en vogue à l'époque, « *Réformons en nous appuyant sur la connaissance de l'enfant*⁷, il livre ainsi la clé de sa conception en même temps que le fondement paradigmatique de la psychopédagogie : il faut **prescrire** aux maîtres de faire ce que précisément la psychologie décrit... Dans la mesure où cette dernière est capable d'atteindre « la vérité de l'enfant », de comprendre comment celui-ci apprend le mieux, quand il n'est pas soumis à de mauvaises influences ou déformé par un système scolaire inadapté, le rôle du maître est d'installer dans sa classe les dispositifs susceptibles de permettre à ces processus « naturels » de se développer. La légitimité de la prescription s'appuie sur la précision de la description et enserme les pratiques pédagogiques dans une sorte de cercle infernal où toute inventivité devient inutile, voire nuisible.

Et ainsi se poursuit encore aujourd'hui la rêverie d'une activité éducative qui se résumerait à reproduire dans les meilleures conditions ce que l'observation a permis de découvrir... rêverie rémanente dans le discours psychopédagogique, rêverie affleurante dans les discours pédagogiques eux-mêmes quand ils oublient leur spécificité pour tenter de se réfugier dans les niches bienfaites de la certitude scientifique, rêverie entretenue par les propos souvent ambigus des « didacticiens » qui pourraient laisser penser qu'au couple psychologie/pédagogie, on peut maintenant substituer le couple épistémologie/didactique et déduire l'ensemble des propositions de cette dernière à partir d'une analyse serrée des spécificités épistémologiques des disciplines à enseigner.

- Cette « rêverie » a d'ailleurs pris, au cours de l'histoire, des formes que l'on peut juger aujourd'hui légitimement préoccupantes. Ainsi, dans une thèse récente particulièrement bien informée, Jean-Paul Sauzède rappelle-t-il les « délires scientistes » auxquels ont donné lieu les travaux psychologiques réalisés par Piéron dans la perspective, nécessaire à son sens, de toujours mieux identifier les capacités des individus pour toujours mieux les orienter⁸. Cela allait jusqu'à

proposer de pousser l'observation scientifique assez loin pour ouvrir des voies « à des possibilités d'amélioration notable des capacités par des sélections convenables dans les unions des géniteurs⁹ ». Et Mme Piéron publiera même une étude très abondamment illustrée de chiffres et de statistiques, se présentant comme une contribution scientifique incontestable, dans laquelle elle montre l'influence de la date de conception sur les résultats des tests d'intelligence proposés aux enfants... Selon cette étude, il est clair que « les enfants conçus en hiver ou au printemps donnent de meilleurs résultats que les enfants conçus en été ou en automne¹⁰ » ! On discerne bien, ici, quelles théories sous-tendent la gestion technocratique des différences et quels dangers elles comportent.

- C'est qu'en réalité, derrière tout cela, il y a un fantasme originel, une sorte de délire de toute-puissance, de volonté de tout voir et de tout savoir pour toujours mieux contrôler. Michel Foucault a parfaitement montré dans *Surveiller et punir* le poids du modèle panoptique sur les institutions d'éducation, il a également analysé la manière dont le dressage d'abord physique avait progressivement pris des formes de plus en plus sophistiquées. Il était sans doute loin d'imaginer que des expériences récentes pouvaient laisser présager le pire : en effet, une revue scientifique américaine se faisait l'écho récemment de travaux de « pédagogie » consistant à réaliser un cours de mathématiques devant une dizaine d'élèves de 12 ans simultanément sous perfusion et électroencéphalogramme. Par la technique du marquage nucléaire des globules rouges et de la caméra à positrons, le professeur de mathématiques peut observer en temps réel, sur des téléviseurs placés au-dessus des élèves, leur irrigation cérébrale. Sachant la corrélation établie entre l'irrigation sanguine de certaines zones et certains types d'activités mentales, il peut détecter l'élève qui, pendant le cours, s'échapperait un instant de la captation mathématique pour penser à sa petite amie. On pourrait même imaginer qu'il dispose d'une machinerie qui lui permet de

d'Adolphe Ferrière à l'orientation assistée par ordinateur : quelle place au sujet dans son orientation ?, Université Lumière-Lyon 2, septembre 1995.

⁹ H. Piéron, *Traité de psychologie appliquée*, PUF, Paris, 1953, p. 23.

¹⁰ 20. BINOP, n° 9-10, 1947

⁷ *Idem*

⁸ 18. *Astrologie, déterminisme et orientation - De la typocosmie*

rappeler alors à l'ordre l'élève récalcitrant en lui envoyant une décharge électrique ! Il reste - malheureusement ou, plutôt, heureusement - que les progrès des neurosciences ne sont pas encore suffisants pour permettre de détecter l'élève qui, pendant le cours de mathématiques, recompte son argent de poche au lieu de fixer son attention sur la résolution d'une équation ! Il n'empêche, nous sommes bien là en face d'une fantasmagorie qui hante tout éducateur : pouvoir contrôler en temps réel ce qui se passe dans le cerveau des personnes qui lui sont confiées, pouvoir vérifier que l'on s'implante complètement en eux, que l'on s'empare de leur intelligence et qu'ainsi l' « ordre règne dans la classe ».

Au total, la gestion technocratique des différences participe de cette négation de la place du sujet dans sa propre éducation, elle confond formation des personnes et fabrication des objets, elle ignore que rien ne peut se faire dans l'autre que ce ne soit l'autre qui le fasse.

La tension invention/régulation, au contraire, place délibérément le sujet au cœur de la dynamique de la classe. Elle ne confond nullement ce que Paul Ricoeur nomme *l'idem*, la même, la personne dans sa continuité temporelle et psychologique qui se manifeste par ce que l'on nomme habituellement « le caractère », avec *l'ipse*, c'est-à-dire la personne en tant qu'elle est capable de se projeter en dehors de ce qui paraît l'enfermer, en tant qu'elle est capable de promesse, en tant qu'elle peut devenir autre, changer et nous surprendre¹¹. Accepter de centrer sa démarche pédagogique sur *l'ipse*, ce n'est pas renoncer à prendre en compte les « caractères » différents qui ressortent de *l'idem*, ce n'est pas renoncer à faire des propositions différentes pour s'ajuster sur ce que nous apprenons de ces *idem*... c'est passer d'une **pédagogie des causes** à une **pédagogie des conditions**.

La pédagogie des causes croit toujours que l'activité déployée par le maître est la cause du développement et des apprentissages de l'élève. Comme elle ne peut jamais le vérifier complètement et qu'elle en reste toujours insatisfaite, elle s'engage alors dans une frénésie de maîtrise qui lui

permet de croire qu'elle parvient, enfin, à circonvenir la liberté de l'autre et à lui imposer ce qu'elle ne peut que lui proposer. C'est pourquoi la pédagogie des causes est toujours une pédagogie malheureuse et une pédagogie terroriste. Terroriste parce que malheureuse. Malheureuse parce que terroriste.

La pédagogie des conditions, au contraire, accepte comme une réalité « incontournable » (et il faudrait ici revenir à l'usage premier de ce terme par Husserl) le fait que je n'ai jamais de pouvoir direct sur la conscience de l'autre et que je ne peux en aucun cas déclencher ses apprentissages de manière mécanique. Elle reconnaît mon impouvoir radical sur l'autre... et me permet de retrouver mon pouvoir sur les conditions qui lui permettent de se révéler et d'oser sa propre liberté, sa libre différence. Elle s'efforce de créer des espaces et de fournir des outils, d'enrichir l'environnement et de favoriser l'expression ; elle est attentive à faire de la classe **un lieu de sécurité**, sans une pression évaluative permanente, sans moqueries en cas de tâtonnement ou d'échec, pour que l'on puisse risquer d'y apprendre à faire ce qu'on ne sait pas encore faire, et précisément en le faisant. Elle mesure aussi la nécessité du **regard positif**, qui n'enferme pas, ne fige pas mais encourage l'imprévisible et s'émerveille devant lui. Elle sait, enfin, l'impérieuse nécessité **d'inventer toujours des moyens nouveaux**, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination, pour que chacun, avec sa différence, puisse trouver progressivement par lui-même ce qui lui permet de grandir et de lui échapper.

-oOo-

EXERCICE DE FINALISATION DE LA LECTURE : Identifier les raisons qui incitent à se méfier de la conception d'une pédagogie différenciée fondée sur le principe du diagnostic *a priori* ?

¹¹ Cf. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Le Seuil, Paris, 1990.

FORMALISATION :

- 1) Comment la pédagogie tente-t-elle de caractériser les différences interindividuelles (variables-sujet) ?

- 2) Quel statut la pédagogie donne-t-elle aux variables-sujet ?

- 3) Quelles sont les deux grandes manières de considérer ces variables-sujet ?

--	--

- 4) Comment la didactique se saisit-elle des variables-sujet ?

- 5) Comment l'institution scolaire se saisit-elle des variables-sujet ?

- 6) En quoi la « pédagogie différenciée ouverte » peut-elle répondre au défi de la prise en charge par l'École de l'hétérogénéité des élèves ?

ANNEXES

Tableau n°1
Variations méthodologiques possibles autour d'un objectif-noyau

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

Tableau n°2
Grille d'exploration pour une différenciation de la pédagogie

	<i>Objectifs-noyaux communs et variation des notions et exemple utilisés</i>	<i>Objectifs-noyaux communs et variation des structures des dispositifs didactiques</i>	<i>Objectifs-noyaux communs et variation des outils d'apprentissage</i>	<i>Objectifs-noyaux communs et variation des situations sociales d'apprentissage</i>	<i>Objectifs-noyaux communs et variation des dimensions du sens de l'apprentissage</i>	<i>Objectifs-noyaux communs et variation de la gestion du temps de l'apprentissage</i>
différenciation successive dans la classe						
travail individualisé						
monitorat entre élèves						
groupes d'apprentissage						
mise en réseau des ressources						
groupes de besoin entre plusieurs classes						
utilisation des ressources offertes par l'environnement						