Document generated on 09/23/2024 7:28 p.m.

Québec français

Faire de la différenciation
Pourquoi, comment et quand?

Godelieve De Koninck

Number 142, Summer 2006

La pratique de la différenciation

URI: https://id.erudit.org/iderudit/49759ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

De Koninck, G. (2006). Faire de la différenciation : pourquoi, comment et quand? *Québec français*, (142), 70–72.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2006

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

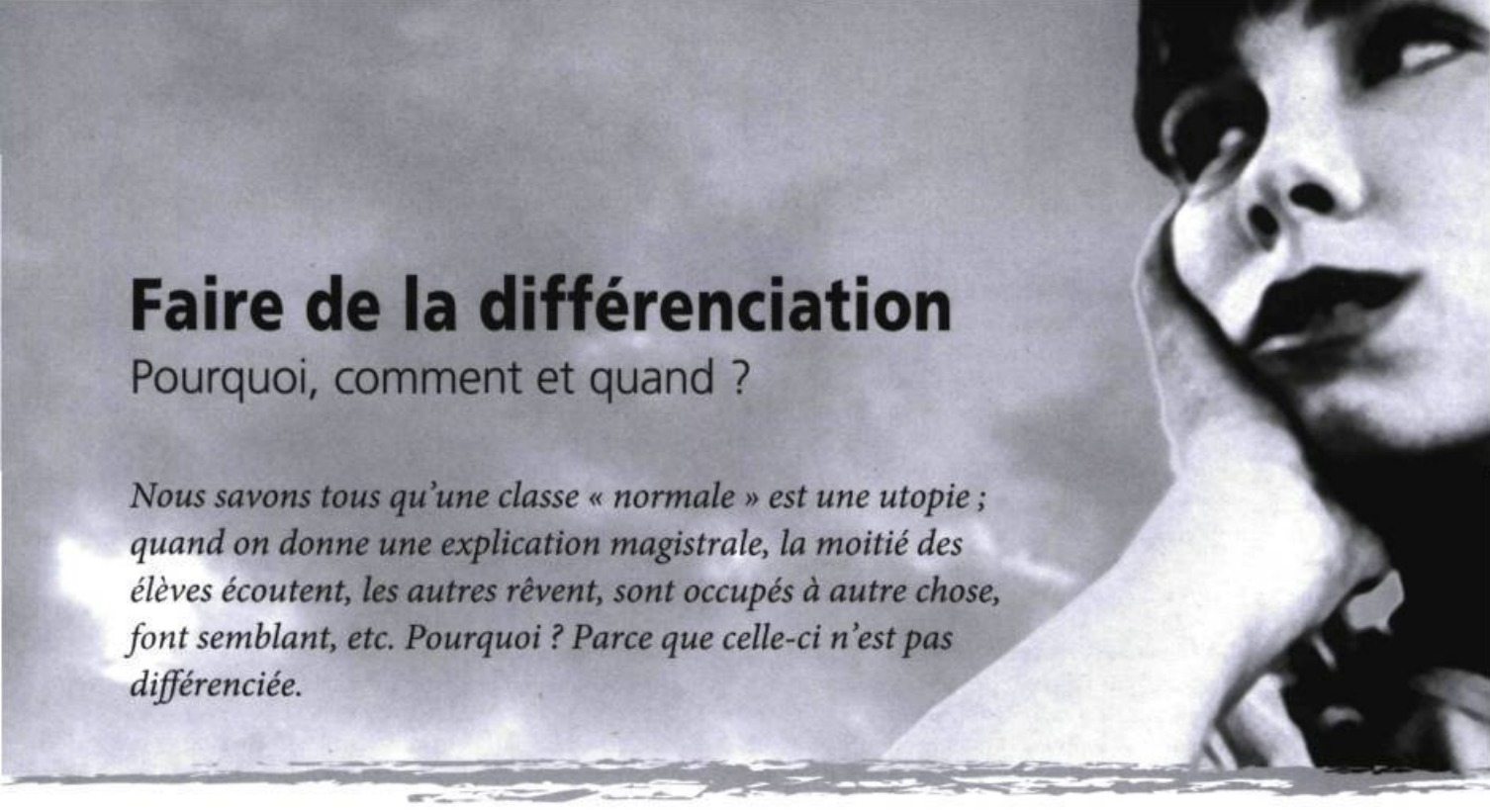
https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/



Faire de la différenciation

Pourquoi, comment et quand ?

Nous savons tous qu'une classe « normale » est une utopie ; quand on donne une explication magistrale, la moitié des élèves écoutent, les autres rêvent, sont occupés à autre chose, font semblant, etc. Pourquoi ? Parce que celle-ci n'est pas différenciée.

par Godelieve De Koninck*

Enseigner dans une classe dite « traditionnelle » où tous les élèves lisent le même nombre de pages du même livre tous les soirs pour en faire un résumé de cinq lignes pour le lendemain ? Ou encore faire une recherche sur un animal avec un plan bien structuré à suivre (introduction, deux aspects, trois sous-aspects, conclusion, grille de correction uniforme, autoévaluation, etc.) ? Et pourquoi pas une liste d'additions, de divisions, suivie d'un certain nombre de résolutions de problèmes sur ces mêmes opérations, question de vérifier la compréhension ? Pour certains enseignants, non merci !

Et pourtant, d'autres le font avec la conviction, conviction que c'est la façon d'enseigner et de s'assurer de dispenser à toutes et à tous le développement efficace de compétences nécessaires à leurs divers apprentissages.

Qui a raison ? Qui a tort ? Il n'est pas question ici de porter des jugements qui sont d'ailleurs toujours néfastes, démotivants et sans issue. Il s'agit plutôt de se poser des questions. Y a-t-il des avantages (pour l'enseignant comme pour l'élève) à faire **éclater** une classe, que ce soit dans son organisation physique, pédagogique, évaluative ? Quels sont les avantages d'avoir une classe contenue, uniformisée évoluant dans ces mêmes organisations ? Nous les connaissons pour la plupart puisque ce type de classe existe depuis fort longtemps et a fait ses preuves, tandis que « l'autre » suscite encore des interrogations, des appréhensions, voire des résistances féroces, même si plusieurs pédagogues (Freinet, Meirieu, etc.) ont proposé, défendu et essayé ce mode de fonctionnement avec succès. Nous oublions peut-être que des classes « différenciées », il y en a toujours eu… Ce qui fait maintenant partie du jargon pédagogique nommé « la différenciation » est pratiquée de façon informelle depuis toujours par plusieurs enseignants comme quelque chose de normal, voire nécessaire. Ils peuvent le faire en réaction contre l'amorphisme des élèves, par simple désir de changement pédagogique ou aussi devant la nécessité de transmettre une notion de façon accessible et efficace, ce qui devient un acte didactique important.

La différenciation pédagogique

Il est toujours important quand on veut traiter (vous allez me dire : c'est une vérité de La Palice) d'un sujet de s'entendre sur la signification des termes et aussi de savoir de ce quoi on parle au juste. Or, ce n'est pas si simple ni si évident que cela. Ici, il s'agit de **différenciation pédagogique**. À ne surtout pas confondre avec **individualisation**, une activité très en cours avec les élèves qui ont un cheminement scolaire particulier, des difficultés majeures, un retard prononcé dans une ou plusieurs matières, etc. Parfois, dans une classe, devant un élève qui présente un de ces aspects problématiques, nous allons gentiment réduire la quantité de travail par rapport à celui des autres, lui accorder plus de temps pour réaliser les tâches à accomplir, accorder un traitement adapté de ces tâches, prévoir des explications supplémentaires en dehors des cours. Parfois même, l'élève sera retiré de la classe pour recevoir l'aide individualisée d'une personne-ressource. Toutes ces interventions sont correctes, mais ne concernent pas vraiment la classe comme entité scolaire et comme lieu commun actif d'apprentissage.

Parlons plutôt de **différenciation pédagogique**, c'est-à-dire d'une différenciation au cœur même de la classe, d'une façon d'envisager l'enseignement et l'apprentissage, d'une mentalité **pédagogique**, d'un agir **didactique** (ces deux termes ayant une signification fort différente) qui se fondent sur la conviction qu'une classe est un ensemble d'individus ayant des perceptions, des modes de pensée, des façons de traiter l'information, des com-

portements intellectuels, voire physiques qui varient et aussi certainement un cheminement scolaire distinct et pourquoi pas des ambitions différentes. Ceci rend donc primordial l'observation des élèves, c'est-à-dire un temps nécessaire pour mieux connaître les profils particuliers de ceux-ci. Évidemment, sans tomber dans une analyse exhaustive, ce qui est irréaliste et irréalisable. On pourrait alors prévoir des interventions didactiques et pédagogiques variées, que ce soit au niveau de l'éclatement de la classe (travail en équipe, en dyades ou en individuel, intervention en semi-collectif), des exigences souples sur les productions de divers types, sur une transmission de connaissances disciplinaires adaptée à plus d'un type de « réception » intellectuelle. Que faut-il garder en tête ? L'objet d'apprentissage, l'intention pédagogique et le développement de compétences bien ciblées. Le reste n'est que l'enveloppe.

Nous savons tous qu'une classe « normale » est une utopie ; quand on donne une explication magistrale, la moitié des élèves écoutent, les autres rêvent, sont occupés à autre chose, font semblant, etc. Pourquoi ? Parce que celle-ci n'est pas différenciée. Ceux qui comprennent déjà s'ennuient, ceux qui ne comprennent pas ne reçoivent pas nécessairement les explications adaptées à leurs incompréhensions spécifiques. C'est là que le bât blesse. Nous savons tous aussi que, dans un travail d'équipe, certains sont actifs, d'autres attendent et comptent sur les meilleurs, à moins que ce travail d'équipe soit organisé de façon adéquate. Il n'y a pas qu'une façon d'apprendre et il n'y a pas qu'une façon d'enseigner. C'est ce qui est merveilleux. On parle beaucoup dernièrement de « diversité culturelle ». Pourquoi ne pas parler de « diversité pédagogique » ? Le danger qui nous guette, comme chaque fois qu'une nouvelle théorie fait jour, est la présomption qu'il faut tout mettre à la poubelle et recommencer. Or, si on se met à tout différencier sans discrimination, sans planification, sans adaptation à l'intention pédagogique et à l'objet d'apprentissage, tout deviendra pareil. L'ennui va encore une fois s'installer.

Et la classe traditionnelle ?

Il s'agirait ici de la classe nommée « traditionnelle » comme nous l'avons sans doute pour la plupart connue, c'est-à-dire une classe où l'enseignant a comme responsabilité quotidienne, totale et continue de « faire apprendre ». Comment ? En donnant des explications communes, des travaux communs et une évaluation commune. Y a-t-il des avantages ? Sans doute. Les élèves apprennent à se conformer, à se comparer, à accepter leurs succès comme leurs défaites sans appel. Aussi, certes quand ils en sont capables, à travailler. Mais pour ce qui est du véritable développement de leurs compétences, tant transversales que disciplinaires, qu'en est-il au juste ? Comment le saisir, le soutenir, l'observer, et surtout, l'assurer ?

Or, si on se met à tout différencier sans discrimination, sans planification, sans adaptation à l'intention pédagogique et à l'objet d'apprentissage, tout deviendra pareil. L'ennui va encore une fois s'installer.

Car, il y a un « mais » ? C'est que dans une société moderne, diversifiée, bousculée, tous ne sont pas capables de réagir de la même façon en même temps. Tous ne sont pas égaux à la ligne de départ ! Vous allez me répondre que cette situation a toujours existé. Je vous répondrai que c'est vrai. Sauf que maintenant, nous savons que ce n'est pas professionnellement acceptable ! Pourquoi ? Parce qu'il est possible de faire autrement. Il peut même être agréable et satisfaisant de faire autrement. Et alors ?

Prévoir une différenciation pédagogique

À partir du moment où l'on accepte ce principe, c'est-à-dire qu'il est possible de faire place à une différenciation planifiée et désirée, la porte est grande ouverte à une mouvance scolaire, à une variété organisationnelle de plusieurs aspects du travail scolaire. N'est-ce pas stimulant et signifiant ? Enfin, plusieurs champs d'intervention ! Plusieurs possibilités à entrevoir, à mettre en place ! Cependant, attention ! Tout ne se fera pas en même temps, sans accroc, sans opposition (que ce soit de la part des élèves comme de celle des enseignants).

Il y a des enseignants de type traditionnel et c'est bien ainsi. Là encore la différence a sa place. Mais aussi surprenant que cela paraisse, il y a aussi des élèves habitués d'être en ligne, bien assis, silencieux, obéissants, etc., et qui pensent que si les choses ne se déroulent pas de cette façon, peut-être qu'ils n'apprendront rien... Il ne faudrait pas oublier les parents qui, eux aussi, ont leurs convictions quant au bien-fondé de certaines interventions pédagogiques. Leur point de vue n'est pas à sous-estimer, et une approche « différenciée » peut mériter des justifications ou tout au moins des explications. La résistance peut donc exister à différents niveaux.

Avant de donner quelques exemples de ce qu'une différenciation pédagogique peut vouloir dire, voici quelques principes de base nécessaires à son émergence. Ceux-ci sont tirés du récent ouvrage de Jacqueline Caron (2005) :

1. accepter de faire place à la différence et la désirer ;
2. apprendre à observer les élèves (parler moins, faire agir) ;
3. apprendre à connaître ses élèves et leurs profils d'apprentissage (on ne différencie pas le premier matin de classe) ;
4. vouloir tenir compte de ces différences chaque fois que c'est possible et que l'objet d'apprentissage s'y prête ;
5. savoir avant d'entreprendre : pourquoi différencier (le but) ? quoi (l'objet) ? quand (le moment) ? comment (l'organisation) ? ;
6. faire le deuil des routines sécurisantes ;
7. être souple dans l'utilisation et l'exploitation des manuels scolaires.

Chacun de ces points pourraient faire l'objet de discussions et d'explications. Se contenter de les énoncer peut quand même susciter une réflexion (Voir encadré).

En histoire, où est la différenciation ?

Les élèves ne lisent pas tous le même livre. Ils ont le choix de se diriger vers un type de romans qu'ils préfèrent. Déjà, ce dernier peut être volumineux ou court, ce qui peut donner une chance aux lecteurs moins experts. Ils lisent individuellement, mais ont ensuite l'occasion d'échanger en équipe leur expérience de lecture à partir de la mise en commun de la grille d'accompagnement adaptée.

La note critique permet à chaque membre de l'équipe de participer, de faire valoir son opinion et de rédiger une partie du travail. La révision et la correction devraient être des occasions d'identifier les forces comme les faiblesses qui seront diversifiées. Là encore, la forme et le style du texte ne devraient pas être imposés. C'est son efficacité épistolaire qui compte.

Le débat sera par définition une opération différenciée. Pourquoi ? Parce que chaque équipe a un type de romans différent, ce qui fera une présentation diversifiée : un roman policier ne se lit pas comme un roman historique. Bien sûr, le respect des règles de clarté, de cohérence et d'énonciation propres à la communication orale doit être présent (Voir encadré).

En français, où est la différenciation ?

Les élèves ont le choix du personnage (contenu) et du traitement de l'information puisqu'ils ont le choix du médium (contenant) pour la présentation. Ils peuvent travailler en dyades ou en équipe. Le résultat ne peut qu'être diversifié.

Dans ces exemples, nous avons sciemment omis de nous soumettre à la justification constante de liens avec le Programme de formation de l'école québécoise. Quiconque l'a parcouru saura facilement reconnaître quels domaines généraux de formation sont touchés, quelles compétences transversales ou disciplinaires sont convoquées, quels éléments d'apprentissage seront vus. Peut-être avons-nous adopté cette attitude pour pratiquer la *différenciation* ?

---

* *Didacticienne du français.*

Références

CARON, Jacqueline, *Apprivoiser les différences*, Les Éditions de la Chenelière, 2003.

De KONINCK, Godelieve, en collaboration avec Réal Bergeron et Marlène Gagnon, *Lire et écrire au secondaire : un défi signifiant*, Chenelière Éducation, 2005.

REY, Bernard, *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, ESF éditeur, Pratiques & Enjeux pédagogiques, 1998.

QUELQUES EXEMPLES DE DIFFÉRENCIATION

DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS

Situation d'apprentissage : Un carrousel culturel

Intention pédagogique : assurer le plaisir de lire en respectant (différenciant) les affinités littéraires : chaque équipe choisit le type de roman qui leur plaît (historique, d'amour, d'aventures, de science-fiction, etc.).

Objets d'apprentissage (compétences disciplinaires à développer)

- Lire un roman (lire et apprécier des textes variés).
- Rédiger une note critique (écrire des textes variés).
- Participer à un débat littéraire (communiquer oralement de façon appropriée).

Modalités pédagogiques

- Lecture individuelle du roman choisi, mise en commun en équipe (questionnement accompagnateur).
- Rédaction d'une note critique en équipe (références bibliographiques, appréciation personnelle et mise en commun), révision et correction, présentation sur traitement de texte ou écrite manuellement.
- Écoute d'émissions littéraires (critique de livres) avec une grille d'accompagnement pour se familiariser avec la « critique littéraire ».
- Préparation pour le débat (choix d'un représentant par équipe, pratique orale enregistrée, écoute et correction en équipe, etc.).

Évaluation : compréhension des particularités du roman lu

- Jugement critique pertinent et bien structuré.
- Adaptation judicieuse des propos à la situation orale.

DANS LA CLASSE D'HISTOIRE

Histoire et éducation à la citoyenneté

Situation d'apprentissage : Il était une fois...

Intentions pédagogiques : faire recueillir de l'information documentée sur un personnage associé à une des grandes périodes historiques (Antiquité, Moyen Âge, Renaissance, Temps modernes) ; favoriser le développement d'un esprit critique quant au choix des documents de référence ; faire établir des liens significatifs entre les comportements politiques et sociaux d'un personnage et l'époque dans laquelle il a vécu.

Objets d'apprentissage

- Mieux connaître une période historique donnée à partir d'un personnage qui l'a influencée
- Apprendre à identifier, à classer et à exploiter les informations pertinentes et significatives
- Choisir, utiliser et respecter un médium pour transmettre les informations

Modalités pédagogiques

- Offrir la possibilité de la présentation : création d'une bande dessinée, d'un vidéo, d'un jeu de rôle, écriture d'un texte sous forme d'article de revue ou même de récit.
- Travail en dyades ou en équipe.
- Formation d'un comité d'approbation, clinique d'aide, etc.
- Présentations diversifiées.

Évaluation : elle sera adaptée, mais respectera le critère commun : les objets d'apprentissage. Les élèves devront donc faire la preuve qu'ils ont acquis des connaissances précises sur la période historique, que leurs informations sont vérifiables et cohérentes et que le médium choisi a été bien exploité et qu'il respecte les acquis.