

Québec français



Différencier pour simplement faire apprendre

Réal Bergeron

Number 142, Summer 2006

La pratique de la différenciation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/49760ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bergeron, R. (2006). Différencier pour simplement faire apprendre. *Québec français*, (142), 73–75.



Différencier pour simplement faire apprendre

par Réal Bergeron

D-I-F-F-É-R-E-N-C-I-E-R. Les lettres se détachent sur la page et laissent déjà apparaître, chez plusieurs enseignants, un malaise, un sentiment d'inconfort, voire d'angoisse. Pourquoi ? C'est que différencier suggère de faire les choses autrement, et donc de modifier des pratiques pédagogiques par trop routinières ou inébranlables, pour élargir, comme le rappelle Astolfi¹, le spectre de ses capacités d'intervention.

Différencier, au sens commun du terme, signifie marquer, faire apparaître la différence, distinguer (*Le Robert*). En classe, chez les élèves, cette différence est omniprésente : structure identitaire et culturelle propre, intelligences multiples, préalables cognitifs (connaissances, habiletés) et dispositions affectives (attitude générale, motivation, intérêt) inégalement actualisés, etc. Cela étant, est-ce à dire que l'enseignant doit organiser un apprentissage adapté à chaque élève, pour chaque matière scolaire et pour chaque séquence didactique ou activité qui la structure ? Dans la foulée du courant de la pédagogie différenciée, il semblerait bien que oui. Il est alors compréhensible que la différenciation fasse peur à plusieurs enseignants et qu'elle soit reléguée au second plan, quand elle n'est pas carrément abandonnée, compte tenu de sa difficile gestion dans des groupes de trente élèves et plus.

D'emblée, affirmons-le : une pédagogie différenciée, au sens strict du terme, qui prend en compte le cheminement propre de chaque élève, son rythme, en somme sa différence, est un modèle idéal dans notre système éducatif québécois actuel. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'on ne puisse pratiquer la différenciation en classe en imaginant certains moyens ou dispositifs pour rejoindre davantage une diversité d'élèves. Nous donnerons plus loin l'exemple de l'enseignement de la révision de textes au secondaire. Ainsi, à partir de l'analyse des représentations spontanées des élèves à propos de la relecture de leurs textes, nous proposerons un dispositif didactique intégrant la différenciation, que nous avons expérimenté en classe de deuxième cycle du secondaire. Avant de ce faire, cependant, il importe de définir clairement ce que nous entendons par « différenciation » et de préciser ses enjeux sur l'apprentissage.

Les principaux enjeux de la différenciation

Différencier, c'est d'abord, pour nous, concevoir l'enseignement dans la perspective de l'élève et non de celle du savoir à faire apprendre. Autrement dit, c'est faire entrer l'élève **par divers moyens ou dispositifs** dans ce que Genthon² appelle son « projet de connaissance », pour le conduire à la réussite scolaire. Ce projet est construit en interaction avec l'enseignant et les autres élèves, et implique une approche globale, ouverte, sur tous les aspects de l'apprentissage : affectif, cognitif, métacognitif, socioculturel, etc.

Une telle approche de la différenciation pose irrémédiablement la question du choix des moyens ou des dispositifs à mettre en place. Lesquels choisir et pour quelle utilité didactique ? L'on voit tout de suite la nécessité pour l'enseignant de s'en remettre, pour ce choix, d'une part, à sa maîtrise des savoirs à faire apprendre et à l'analyse des nœuds de difficulté que ces savoirs posent pour les élèves en général et, d'autre part, aux analyses des

erreurs des élèves de sa classe³, à leurs stratégies pour apprendre, leurs attitudes devant la tâche, etc.⁴. Dans ce contexte, il ne fait aucun doute que l'évaluation comme aide à l'apprentissage joue un rôle de premier plan pour mettre en place la différenciation⁵. Dans le cas contraire, toute tentative de différenciation risquerait de demeurer artificielle et vaine, car elle ne reposerait sur rien de signifiant pour l'élève. Elle pourrait même, selon Minder⁶, provoquer des régressions chez certains élèves ou, à tout le moins, altérer en partie la qualité des objectifs d'apprentissage de l'enseignant.

Cet enjeu est de taille : différencier pour mettre au jour et surtout prendre en compte dans l'apprentissage les représentations spontanées (initiales) des élèves, erronées ou non. Un deuxième enjeu de la différenciation découle du premier. Il consiste à éviter de cantonner les élèves dans ce que nous appellerons, pour simplifier, un style cognitif guidé par des habitudes, qui finit par nuire à l'apprentissage. Une différenciation pédagogique peut contribuer, à notre avis, à faire explorer les élèves, à les ouvrir à d'autres démarches ou manières de penser, de voir les choses.

En somme, la maîtrise par l'enseignant des savoirs à faire apprendre, sa connaissance des caractéristiques particulières des élèves et celle de leur rapport aux divers savoirs et de la compréhension qu'ils en ont, de même que la pratique répétée de l'évaluation constituent pour nous les éléments clés d'une différenciation signifiante.

La révision de textes

La mise en œuvre de la différenciation ne s'improvise donc pas. Dans un cadre de recherche action, nous avons élaboré et expérimenté une séquence didactique en révision de textes en tentant de prendre en compte certains éléments de différenciation. Le travail en séquence y est particulièrement favorable, étant donné son organisation en continu, qui laisse le temps aux élèves de construire du sens par rapport aux objets de savoir et de savoir-faire à faire apprendre en révision. Nous présentons d'abord les principaux motifs de création de la séquence ainsi que le contexte d'apprentissage s'y rattachant. Puis, pour l'une des difficultés clairement identifiées chez les élèves au cours de notre intervention, à savoir l'absence d'enjeu clair de relecture de textes, nous proposons, en le commentant brièvement, un dispositif de différenciation que nous avons élaboré, mis en œuvre et évalué. Il est à noter que la difficulté d'apprentissage perçue est variable d'un élève à l'autre.

Séquence et contexte d'apprentissage

La création de la séquence visait à répondre à un problème didactique observé par les enseignants chez plusieurs élèves du secondaire lorsqu'ils relisent leurs productions écrites du point de vue de la cohérence. Rappelons ici certains éléments généraux de ce problème

plus marqués que d'autres : rapport des élèves à la révision plutôt ambigu ; représentation floue de la cohérence ; intentions de relecture non ciblées ; habiletés de relecture fragiles ; relecture non associée à une réécriture partielle ou totale du texte. Ces observations sont corroborées par la recherche en didactique de l'écriture⁷.

À l'aide d'outils conçus à cette fin (questionnaire, test de détection d'erreurs, verbalisations), nous avons donc choisi de vérifier auprès des élèves de 4^e secondaire qui participaient à la recherche⁸ la nature précise du problème. Si les résultats de l'étude confirment sur plusieurs points les avancées de la recherche, nous remarquons cependant que les difficultés liées à la révision, et particulièrement à la relecture de textes, sont différentes et variables d'un élève à l'autre. Ces constats nous ont alors amené à intégrer des éléments de différenciation dans notre séquence didactique. Le but ultime de cette séquence devenait maintenant clair pour nous : faire construire et gérer par les élèves des connaissances et des savoir-faire au moyen d'une série de tâches destinées à les faire entrer dans la complexité du processus de relecture-révision du point de vue de la cohérence textuelle.

Comme les élèves devaient participer au concours régional de nouvelles littéraires organisé par les commissions scolaires, nous avons profité de ce contexte privilégié pour leur faire réaliser des apprentissages signifiants en révision par rapport à ce type et à ce genre de textes. Le questionnaire adressé aux élèves, qui était à l'origine de leur projet commun de relecture-révision, se formulait ainsi : comment faire en sorte que chaque nouvelle littéraire proposée aux membres du jury soit retenue en présélection ?

Problèmes de relecture-révision

La réponse à ce questionnaire a donné lieu à une diversité de réponses individuelles, que nous avons listées puis classées avec eux sous quatre grands critères, que nous reprenons ici dans l'ordre établi par les élèves : absence de fautes d'orthographe ; originalité des idées ; conformité à la structure de la nouvelle littéraire ; respect de la cohérence textuelle. Ce travail a été réalisé en début de séquence, lors d'une séance d'activation de connaissances initiales. Dès lors, nous pouvions établir un premier constat : les élèves ont des représentations différentes et variables de la tâche de relecture-révision des nouvelles littéraires. De plus, si la mesure des écarts par rapport à une norme orthographique constitue pour eux un aspect prioritaire dans la révision, leur travail de relecture est résolument en quête de véritables enjeux. En effet, relire un texte pour l'améliorer ne consiste-t-il pas d'abord et avant tout à en revoir le contenu du point de vue de la cohérence macro et microstructurelle ?

Devant ce constat, il nous fallait amener les élèves à faire un certain nombre de prises de conscience par rapport aux enjeux sociaux de l'écriture. Mais comment y arriver concrètement ? Nous avons intégré dans notre séquence un dispositif de différenciation, dont le but visait à prendre en compte l'ensemble des représentations spontanées des élèves au sujet de la relecture-révision. Ainsi, à partir des critères déjà établis avec les élèves, nous leur avons soumis un corpus de quatre courts extraits de nouvelles littéraires présentant les caractéristiques suivantes : le premier extrait comportait uniquement des erreurs d'orthographe ; le second comportait uniquement des erreurs de cohérence ; le troisième comportait à la fois des erreurs d'orthographe et de cohérence ; le quatrième ne comportait aucune erreur d'orthographe et de cohérence, mais était totalement dénué d'originalité. La tâche demandée aux élèves consistait à lire chacun des extraits et à en discuter en sous-groupes afin de répondre à la question suivante : « À votre avis, quel texte devrait être révisé en priorité et pourquoi ? ». Chaque sous-groupe était constitué d'élèves pour qui la représentation de la révision d'une nouvelle

littéraire était différente, c'est-à-dire associée plus particulièrement à l'un des quatre critères cités plus haut. Enfin, au terme de l'activité, un retour en grand groupe, sous la guidance de l'enseignant, permettait une mise en commun des échanges, favorisant ainsi l'évolution des représentations spontanées des élèves.

En quoi ce dispositif fait-il place à la différenciation ? En premier lieu, l'expression des représentations se réalise selon diverses modalités : de manière individuelle, d'abord sous forme écrite, avant une première confrontation en collectif, puis une seconde en sous-groupe. La mise en commun finale permet une structuration des connaissances au terme de la résolution du problème. En second lieu, la tâche proposée prend en compte la diversité des représentations des élèves en matière de relecture-révision. En troisième lieu, les regroupements d'élèves respectent cette diversité. En quatrième lieu, la tâche présentée offre aux élèves un encadrement plus strict par rapport au questionnement assez global annoncé au point de départ ; en ce sens, nous pourrions parler, à la suite de Minder⁹, d'une forme de différenciation stratégique par la tâche elle-même.

Pour conclure

Nous avons évalué l'impact de ce dispositif de différenciation sur les apprentissages des élèves par rapport aux activités ultérieures d'appropriation et de structuration de notre séquence didactique. Il en ressort clairement que le fait d'interpeller de diverses manières les élèves dans leurs représentations spontanées facilite l'émergence de ces dernières dans toute leur variation. De plus, leur prise en compte dans les activités d'appropriation et de structuration qui s'ensuivent permet aux élèves en général de questionner davantage leur démarche de relecture et les aspects de cohérence sollicités par le texte. De son côté, l'enseignant peut alors prêter une attention plus précise à certains élèves présentant des difficultés plus fondamentales en relecture-révision, entre autres dans la détection et l'identification de certaines erreurs de cohérence, et élaborer en conséquence des parcours d'apprentissage ou d'autres dispositifs de différenciation pour simplement... faire apprendre tous les élèves.

Notes et références

- 1 ASTOLFI, J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, n° 8 (1997).
- 2 GENTHON, M., « Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires », *Cahiers pédagogiques*, n° 281 (1990), p. 12-14.
- 3 Déjà cité.
- 4 DE VECCHI, G., *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette éducation, 2001.
REY, B., *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, ESF éditeur, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », n° 15 (1998).
- 5 BERGERON, R., et M.-F. Morin, « Les défis de l'évaluation renouvelée des apprentissages », *Québec français*, n° 138 (2005), p. 50-52.
- 6 MINDER, M., *Didactique fonctionnelle* (8^e édition), Bruxelles, de Boeck Université, 1999.
- 7 PLANE, S., « Apprendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique », *Pratiques*, n° 115-116 (2002), p. 7-13.
EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette éducation, 1996.
ROY, G.-R. et G. Boudreau, « Des objectifs de l'enseignement du français à la pratique discursive : quinze ans plus tard », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 1 (1995), p. 5-16.
DIEPE, *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles, de Boeck-Université, 1995.
PIOLAT, A., et J.-Y. Roussey, « Narrative et Descriptive Text Revising Strategies and Procedures », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 3, n° 6 (1991), p. 449-459.
- 8 Cette recherche s'est déroulée en 2003-2004, à l'école d'Iberville de Rouyn-Noranda, dans les groupes d'élèves de Murielle Berrouard, enseignante de 4^e secondaire.
- 9 Déjà cité.



PHOTO : INTERNET