

Petite école éloignée en réseau et pratique pédagogique

Je ne sais pas si dans le choix des écoles pilotes, la question des pratiques pédagogiques valorisées ou pratiquées par les enseignants a été un critère de choix.

Probablement pas.

Mais l'étude des conditions à assurer, ou à mettre en œuvre, pour implanter des petites écoles éloignées en réseau ne peut faire l'économie de cette question.

Les observations faites sur le terrain et les avis recueillis auprès des enseignants permettront d'y répondre. Mais les réponses peuvent venir aussi :

- de ce que pensent de cette question les responsables (commission scolaire, école) des écoles engagées dans les expériences pilotes;
- de travaux qui auraient été déjà faits sur cette question.

De toute façon les réponses que les responsables des commissions scolaires feront sur un certain nombre de conditions d'institutionnalisation de la *petite école éloignée en réseau* (expertise et type du leadership du directeur d'école, nature de l'aide du conseiller pédagogique, nature des besoins de formation et de perfectionnement des enseignants, type d'enseignant à affecter dans ces écoles...) dépendent en grande partie de la réponse à la question : quel type de pratique pédagogique doit être privilégié dans les *petites écoles éloignées en réseau* ?

Peut-on déterminer un type de pratique pédagogique pour la *petite école éloignée en réseau*?

La recherche-action permettra d'observer les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants dans les activités qu'ils mèneront en réseau. Mais toutes les activités ne se dérouleront pas en réseau et ces activités viennent se greffer dans une pratique pédagogique qui existait avant ou qui est appelée à se transformer.

Aussi, si on veut établir les conditions générales de nature pédagogique qu'il faut mettre en place pour concrétiser dans une école *l'école éloignée en réseau*, il faut au préalable se demander si la situation même de ces écoles ne devrait pas déjà conduire à une pratique pédagogique adaptée à la situation. Quelle peut-être cette pratique ? et ne faut-il pas en faire une des conditions de la mise en place de telles écoles ?

L'école éloignée en réseau est d'abord une petite école. Or, dans une petite école, la situation est nécessairement celle d'une *classe multiâges* ou *multigrades*. Cela contraint, théoriquement du moins, à une pratique d'enseignement différente de celle que pratique un enseignant dans une classe *unigrade*. Les enseignants des classes *multigrades* doivent s'adresser à au moins deux groupes d'élèves de niveau différent.

Comment font-ils ? que font-ils ? ou que devraient-ils faire ? Théoriquement du moins, on peut s'attendre à ce que les enseignants qui enseignent dans des classes *multigrades* aient déjà la préoccupation et la pratique de la différenciation pédagogique, qu'ils aient davantage réfléchi aux intentions pédagogiques qui doivent soutenir les activités qu'ils proposent à leurs élèves et qu'ils soient plus habiles dans l'organisation d'une classe dans laquelle les élèves se livrent à des tâches différentes. Mais peut-on aller au-delà de ces généralités et décrire plus précisément les pratiques pédagogiques qu'impose la situation de différenciation vécue dans les classes *multigrades*?

Pourquoi, se préoccuper de cette question ? Parce que c'est à partir des savoirs d'expériences des enseignants des classes *multigrades* qu'il faudrait construire de nouvelles pratiques permettant d'y ajouter l'utilisation d'activités en réseau, mais aussi parce que l'existence ou non de certaines de ces pratiques devrait être une des conditions de la mise en place ou de la reconnaissance *d'écoles éloignées en réseau*.

1 - Y a-t-il eu avant la réforme une pratique pédagogique particulière dans les classes multi grades ?

Des classes multigrades ont existé avant la réforme.

Une étude du service de recherche du Ministère de l'Éducation de 1992 (Lise Giroux et Guy Legault, septembre 1992, «*Grandir parmi les grands*». Rapport d'étude sur les écoles primaires et les classes multiprogrammes) décrit les écoles primaires et le nombre d'élèves les fréquentant en fonction de la taille et de la présence des classes *multiprogrammes* (on appelait

ainsi alors les classes *multiâges* ou *multigrades*) et tente d'évaluer les répercussions, sur la réussite scolaire ou sur le redoublement des élèves, du type d'école fréquentée au primaire.

Cette étude établit une typologie des écoles :

- petites écoles (moins de 100 élèves),
- moyennes-petites écoles(100 à 174 élèves),
- moyennes écoles (175-249),
- moyennes-grandes écoles (250 à 399 élèves),
- grandes écoles (400 ou plus).

La moitié des écoles avaient moins de 250 élèves.

Le tiers de ces écoles avaient une ou plusieurs classes multigrades.

(Revérifier ces données. Voir quelle est la situation actuelle à partir des mêmes catégories.)

On constate que la réussite scolaire varie légèrement d'un type d'école à un autre, mais cette variation est davantage attribuable à la taille de l'école qu'à la présence de classes multiprogrammes.

De telles écoles existaient donc, mais peut-on trouver quelque part une description des pratiques pédagogiques qui y ont eu lieu ? Peut-on trouver quelque part des cahiers de bord d'enseignants qui permettraient de le savoir ? Peut-on trouver quelque part des règles et des conseils d'expérience (cours universitaires, livres, conférences) qui disent aux enseignants comment se comporter dans ces situations ? Ou bien cette réalité est-elle au Québec une *terra incognita* ?

En fait, on sait peu de choses sur ces pratiques.

L'étude de Carrier, Mario et Pierre Beaulieu (Chaire Desjardins en développement des petites collectivités) (1995), « Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement? » (Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue) pose le problème du maintien nécessaire et possible des petites écoles, mais ne nous renseigne pas sur ce qui s'y passe. Cette étude dit seulement que de telles écoles demandent des enseignants d'expérience.

Une étude pancanadienne menée par l'Association canadienne de l'éducation (1991), « *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité* »¹ donne, elle, quelques indications sur les

¹ Rapport de l'Association canadienne de l'éducation : tiré de l'étude menée par Joel Gajadharsingh et de l'analyse de Janine Hohl par Margaret Gayfer.

méthodes pédagogiques pratiquées dans ces écoles. Les directions d'écoles et les enseignants les décrivent ainsi : modification du programme d'études², regroupements des élèves en petits groupes, apprentissage coopératif et individuel, organisation de coins et de centres d'études dans la classe, exercices répétitifs, enseignement mutuel, enseignements par activités, roulement ou alternance des différents programmes de niveau.

C'est tout ce qui a été trouvé sur les classes multigrades. Ce quasi-silence³ est bien l'indice d'un désintérêt porté à une situation qui était, pensait-on, appelée à disparaître. Faute de données sur la question et étant donné qu'il n'y a pas eu de transmission d'une pratique de l'enseignement dans les classes *multigrades* construite dans le temps, on peut penser que cette pratique n'a pas été fondamentalement différente de celle pratiquée massivement dans les classes *unigrades*⁴.

Cette hypothèse semble confirmée par le fait que, dans le mouvement actuel ouvert par la réforme, un intérêt nouveau est porté aux pratiques des classes multigrades⁵. Certains voient même dans les classes multigrades l'espace idéal dans lequel peuvent se développer les pratiques

² On trouve dans la *Vie pédagogique*, no 13, (1981, juin) pp 9-12, un article de Ghislain Godbout, «*La gestion des classes multiâges*» qui relate une telle opération. Ghislain Godbout est conseiller pédagogique à la Commission scolaire de l'Abitibi. Pour faire face à la décision de laisser l'école ouverte et aux difficultés de gérer une classe multiprogrammes, l'auteur fait part d'une nouvelle approche tentée dans sa commission scolaire pour atteindre tous les objectifs prévus au programme dans une telle classe. Les contenus d'enseignement ont été réaménagés en décloisonnant les apprentissages à l'intérieur d'un cycle et en mettant en place des activités intégrant plusieurs objectifs d'apprentissage.

³ Alors que la littérature sur les écoles rurales est abondante en Europe (Espagne, France, Italie, Norvège, Portugal).

⁴ À moins évidemment qu'ici ou là des pratiques différentes aient été vécues clandestinement parce qu'elles étaient trop différentes de la pédagogie officielle.

⁵ La direction de la formation générale des jeunes a confié à un comité de travail provincial le mandat d'identifier les problématiques actuelles des classes *multiâges*, les avantages et les désavantages de ce modèle d'organisation scolaire dans le cadre de la mise en oeuvre de la réforme et de proposer des solutions aux problèmes des classes *multiâges*, notamment pour les petites écoles éloignées. Cf. Ghislaine Bolduc, C.S. des Hauts-Cantons, Carmelle Bossé, C.S. du Lac Saint-Jean, Élyse Dion, C.S. des Sommets, Roger Francoeur, D.R. du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie, Iles-de-la-Madeleine, Alain Houle, C.S. de la Beauce-Etchemin, Serge Mathurin, C.S. de la Côte-du-Sud, Louise Boivin-Pilote, C.S. du Lac-Saint-Jean, Pascale Porlier, Direction de la formation générale des jeunes. (2001, septembre). «*Les classes multiâges*». Rapport présenté à la Direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation.

nouvelles valorisées par la réforme⁶. Tout se passe comme si le modèle rigide pratiqué dans les classes *unigrades* représentait tellement la norme qu'elle figeait l'innovation même dans les classes multigrades. Sans doute par la force des choses, l'enseignant d'une classe multigrade devait organiser les activités de sa classe pour tenir compte de sa situation. Mais, le plus souvent, ce n'était que pour poursuivre une pratique d'enseignement traditionnelle avec un groupe d'enfants de même niveau, pendant ce temps les autres enfants lui échappaient.

C'est donc moins en se basant sur les pratiques pédagogiques pratiquées dans le passé dans les classes *multigrades*, qu'en regardant celles qui émergeront dans le champ ouvert par certaines dispositions de la réforme du curriculum d'études⁷ qu'il faut regarder ce que devrait être la pratique pédagogique souhaitable dans les *écoles éloignées en réseau*. Mais pour répondre correctement à cette question, il faut voir avec précision quelles sont ces dispositions, ce qu'elles visent à corriger, ce qu'elles laissent entrevoir comme transformation dans les pratiques pédagogiques.

2 - Quelle a été la pratique pédagogique généralisée et valorisée de l'école québécoise avant la réforme du curriculum d'études?

Le Québec, comme tous les pays qui ont voulu se donner rapidement un système d'enseignement de masse efficace (c'était là un des grands objectifs du rapport Parent), a adopté un modèle permettant de scolariser rapidement et à un coût relativement modeste des milliers d'enfants. **Ce modèle visait à donner à des groupes homogènes un enseignement uniforme.**

On regroupe les enfants selon l'âge, ou le rendement, pour pouvoir leur offrir un enseignement uniforme, conçu pour la moyenne, quitte à créer par la suite des adaptations pour les enfants dont les aptitudes sont trop éloignées du centre de la courbe : classes spéciales, classes de douance, classes de rattrapage, programmes enrichis, etc.

L'application de ce modèle entraîne aussi évidemment la suppression des petites écoles. Les âges variés des élèves, un ratio élève-enseignant très bas, l'isolement de l'école, ne permettent pas la constitution de groupes homogènes. Il faut donc concentrer les élèves pour permettre l'application du modèle. De même, certains paramètres retenus dans les conventions collectives pour encadrer la tâche des enseignants (normes des maxima et minima de constitution des groupes, règles limitant la création de classes *multiâges* dans une école) se comprennent à l'intérieur de ce modèle.

⁶ Beaulac, Guy, «*Solution pour la décroissance de la clientèle scolaire : les classes multiprogrammes serviront-elle la réforme du curriculum?*», revue *Savoir*, printemps 2000, pp.20-21.

⁷ Il y a encore actuellement une grande confusion dans ce qu'est la réforme de l'éducation au Québec. Elle ne se réduit pas à la réforme du curriculum ; il y a aussi entre autres réformes, la réforme de l'organisation des pouvoirs. Et la réforme du curriculum ne se réduit pas aux trois dispositions dont nous parlerons plus loin. La réforme du curriculum porte aussi sur d'autres éléments de l'organisation des études (grille-horaire, évaluation...) et elle concerne aussi les programmes d'études.

La logique de ce modèle tend à favoriser *l'enseignement uniforme*. Dans ce modèle, comme dans le modèle industriel du taylorisme, la diversité est perçue comme source de difficultés, la standardisation des manières de faire, la division des tâches et la spécialisation des rôles sont considérées comme des gages d'efficacité.

Mais cette recherche d'uniformité dans l'enseignement a été renforcée au Québec, autour des années 80, par le mode même de présentation des programmes qui a été privilégié. Dans les années 70, la plupart des systèmes d'éducation ont été atteints par la perspective d'efficacité quasi industrielle véhiculée par la pensée behavioriste des Watson, Skinner et de leurs innombrables disciples. La porte d'entrée de ce mouvement a été la mise en place d'une évaluation scolaire hyper analytique privilégiant les questionnaires à cocher. Mais alors que la majorité des pays touchés par ce mouvement l'ont laissé jouer sur le terrain local, au niveau du curriculum effectif de l'enseignant et selon son choix, au Québec cette approche technocratique s'est établie au plus haut niveau dans la façon même de construire et d'énoncer les programmes d'études, puis de là-haut elle s'est diffusée dans tout le système. Préoccupés que l'on était d'établir, pour chaque enseignant, des programmes précis, « spécifiés », pour parler comme le *Livre orange*⁸, on les a formulés en objectifs et sous-objectifs très nombreux⁹. Et pour s'assurer que les démarches soient bien suivies, les évaluations mesuraient l'atteinte des objectifs intermédiaires eux aussi très nombreux.

Mais, comble du paradoxe, alors que l'enseignant est convié à suivre, dans sa classe, avec ses élèves, des chemins déjà tout tracés, sa classe devient de plus en plus *hétérogène*. Dans l'enseignement public, non seulement on se refuse à la différenciation des groupes (les voies sont abolies, on résiste à la constitution de groupes de douance), mais, pour des raisons de socialisation, les enfants ayant des handicaps et des difficultés d'apprentissage graves sont eux aussi intégrés dans les classes ordinaires.

Les enseignants sont coincés dans des demandes contradictoires : les programmes et les évaluations leur imposent des démarches balisées et uniformes alors que pendant ce temps leurs classes deviennent de plus en plus hétérogènes. Il y a crise de l'école¹⁰. Pendant ce temps, les enseignants vivent cette situation difficilement. Il en résulte, pour beaucoup d'entre eux, une résistance à l'intégration des enfants ayant des difficultés d'apprentissage dans les classes

⁸ On a appelé communément *Livre orange*, à cause de la couleur de sa couverture, l'énoncé de politique et de plan d'action intitulé *L'École québécoise* qui a encadré, de 1979 jusqu'à 1997, les orientations et l'organisation de l'enseignement primaire et secondaire.

⁹ Les programmes du primaire représentaient plus de 6 000 pages.

¹⁰ Il y a crise de l'école. Certains pensent qu'une telle école ne peut s'en tirer qu'en baissant les standards, qu'elle est conduite à ne viser que le plus petit dénominateur commun. La différence niée se reconstruit ailleurs : les groupes homogènes forts se reconstituent dans les établissements privés. Dans certaines régions, l'hémorragie de l'enseignement public prend de plus en plus d'importance. L'innovation est marginalisée, à peine tolérée (exemple : les écoles alternatives) ; on l'enferme dans des ghettos et elle n'irrigue pas le réseau scolaire.

ordinaires, une survalorisation, dans leur pratique pédagogique, comme pour se conforter, d'un enseignement uniforme de type magistral et un recours abusif au redoublement.

3 - Quels changements introduit la réforme du curriculum pour sortir de cette situation?

Un certain nombre de dispositions nouvelles sont introduites par la réforme du curriculum d'études afin de créer pour l'enseignant un espace qui lui permette de sortir de la situation impossible dans laquelle il se trouve. Trois de ces dispositions ont un effet structurant. Elles concernent toutes les trois la formulation des programmes d'études.

Les programmes d'études ne sont plus formulés en objectifs et sous-objectifs nombreux balisant la succession des démarches d'enseignement.

Les programmes d'études précisent désormais les intentions de formation, déterminent leurs contenus et indiquent les quelques (trois ou quatre) grandes compétences qui doivent être développées chez les élèves à travers et au moyen des contenus de formation. Cette situation nouvelle ouvre un espace dans lequel l'enseignant peut désormais déterminer les scénarios d'enseignement ou mieux encore les scénarios d'apprentissage.

Bref, cette nouvelle disposition de la formulation des programmes a été voulue pour lever la contrainte antérieure qui privilégiait une démarche *uniforme*. Cette contrainte est brisée

Le modèle canonique de la formulation officielle des programmes par année est lui aussi brisé.

Les programmes sont formulés selon un espace-temps de deux ans. Les intentions qui sous-tendent ce changement sont les suivantes :

- on veut mettre en avant une préoccupation du niveau de l'élève qui ne soit pas mécaniquement et automatiquement associé avec le *niveau de classe* de l'élève (élèves *forts* ou *faibles*), mais qui soit aussi en rapport avec les *rythmes d'apprentissage* (élèves *rapides* ou *lents*);
- on veut déployer un *espace-temps d'apprentissage plus long* que celui d'une année et pouvant permettre une plus grande différenciation des parcours proposés aux élèves. On espère ainsi diminuer le recours au redoublement. On constatait déjà que les enseignants qui gardaient deux ans de suite les élèves de leur classe les faisaient moins redoubler;
- on veut permettre aux équipes-écoles qui le désirent une plus grande *variété* des formes de regroupement des élèves par classe.

Bref, cette disposition de la formulation des programmes en cycle de deux ans a été voulue pour rendre possible dans le système une plus grande *différentiation* des approches pédagogiques.

La formation ne se réduit pas à des connaissances à transmettre, elle vise aussi le développement de compétences.

Les intentions qui sous-tendent l'accent nouveau mis sur les compétences sont les suivantes :

- à côté des savoirs, l'école a toujours eu l'ambition de transmettre des savoirs-faire et des savoirs-être. Ces deux types de savoirs ne sont pas des connaissances, ce sont des *habitus* qui sont développés par et à travers les apprentissages scolaires. Le nouveau curriculum d'études veut nommer certains de ces savoirs-faire et savoirs-être, les compétences, que l'école doit développer chez les élèves;
- les formulations antérieures des programmes disaient ce qu'il fallait enseigner en laissant implicitement croire que l'élève devait se contenter de *savoir* (et parfois pour certains, *savoir*, c'était *réciter*) ce que *le maître devait enseigner*. Les nouvelles formulations mettent l'accent sur ce que *l'élève doit maîtriser*. Et maîtriser ce n'est pas réciter, c'est être capable de se servir de ce qu'on a appris dans un autre contexte que celui dans lequel on l'a appris. Et ce qu'il doit maîtriser, ce ne sont pas seulement des connaissances, mais aussi des savoirs-faire généraux.

Bref, l'introduction du terme de *compétence* indique l'importance plus grande que les acteurs de l'école devront désormais porter aux questions concernant l'apprentissage : qu'est-ce que l'école doit faire apprendre, quelle est la nature de ces apprentissages, de quelle manière se réalisent les apprentissages? Ce sont là des questions dont on peut faire peut-être l'économie quand on est un simple applicateur de démarches définies par d'autres, mais non quand on est convié à être un organisateur de situations d'apprentissage.

4 - Un courant de différenciation pédagogique

Permettre une plus grande différenciation pédagogique à la fois pour tenir compte des situations différentes des élèves et pour laisser se développer l'expertise professionnelle des enseignants en matière d'apprentissage, telle est l'intention visée par ces trois nouveaux dispositifs du curriculum d'études.

Ce faisant, la réforme du curriculum d'études, par ces dispositifs, ne propose pas de nouvelles méthodes pédagogiques, elle ouvre le champ de la différenciation pédagogique¹¹.

Mais quelles sont les tendances qui se dégageront dans ce champ? Le temps le dira, et il faudra regarder ce qui se passe ici, mais aussi ailleurs. En effet, on assiste, de nos jours, dans

¹¹ À l'heure actuelle des vendeurs du temple font la promotion de leur produit pédagogique en assurant qu'il est *conforme à la réforme*. La réforme n'impose pas un standard, elle rend possible et légitime d'autres modèles que celui qui était privilégié précédemment.

l'ensemble des systèmes éducatifs à des préoccupations convergentes qui concernent la différenciation pédagogique. On peut signaler ici trois d'entre elles :

- les missions assignées par les États aux systèmes éducatifs évoluent. On leur demande, non pas de sélectionner, mais de se préoccuper de la réussite du plus grand nombre possible d'enfants, sinon de tous. Les interventions pédagogiques doivent donc prendre en compte la diversité de la situation scolaire des enfants;
- un courant très fort d'*éducabilité cognitive* se développe dans les milieux éducatifs. Selon ce courant, *tout enfant est éduicable si l'on en prend les moyens* (Réaffirmer l'école p. 23). Tous les enfants peuvent progresser si on leur propose des activités pédagogiques adaptées à leurs besoins particuliers. Il faut donc créer les conditions qui permettent la différenciation et lever les obstacles qui poussent à la normalisation des parcours;
- un courant très fort de remise en question de la pertinence de méthodes pédagogiques inspirées des conceptions skinériennes de l'apprentissage pour toutes les situations d'apprentissage des élèves se développe aussi dans les milieux éducatifs. Si les méthodes d'inspiration behavioriste sont efficaces dans des situations d'apprentissage qui demandent *l'imprégnation*, elles le sont moins dans des apprentissages plus complexes. Celles-ci requièrent des pédagogies qui font appel à la construction et non à la simple réception des savoirs¹². La diversité même de la nature des apprentissages à faire réaliser aux élèves pousse ici encore à une différenciation pédagogique

¹² Un courant de conception *constructiviste* de l'apprentissage traverse comme un fil rouge, mais sans utiliser le mot, toute l'histoire de l'éducation :

- c'est Platon qui dans le *Ménon* nous donne à voir la pratique de la maïeutique utilisée par Socrate. Interrogé par lui, un jeune esclave sans instruction se révèle géomètre à son insu en résolvant le problème de la duplication du carré. Vers 390 avant J.C.
- c'est Montaigne qui, dans les Essais, écrit :

On ne cesse de criaillier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je voudrais que le conducteur corrigeât cela, [en] faisant goûter les choses, les choisir et discerner. Je ne veux pas qu'il [...] parle seul ; je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour. Socrate [...] faisait premièrement parler ses disciples, et parlait ensuite.

[...]. C'est témoignage de crudité et d'indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée. [...] Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel qui est tout leur; ce n'est plus thin, ny marjolaine. [...]. Qui demanda jamais à son disciple ce qui lui semble de la Rhétorique et de la Grammaire de telle ou telle sentence de Cicéron ? On nous plaque [seulement] en la mémoire [...] Les pièces empruntées d'autrui, l'élève les transformera et mêlera pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. Son institution, son travail et estude ne vise qu'à le former

Ces courants existent depuis plusieurs années dans les systèmes éducatifs. Ils étaient connus au Québec et leur promotion assurée par certaines personnes, ou certains groupes, et, ici ou là, des innovateurs les mettaient en pratique. Mais, les trois dispositions nouvelles de la réforme du curriculum d'études indiquées plus haut ont non seulement rendu légitimes les pratiques d'innovateurs qui apparaissaient auparavant marginales, mais ont fait rentrer aussi avec force dans toutes les écoles ces courants poussant à la différenciation avec les débats et les projets qu'ils suscitent. Dans cette nouvelle situation, le ministère de l'Éducation lui-même peut faire ouvertement la promotion de ces nouveaux courants. Antérieurement, sans se contredire lui-même il ne le pouvait pas : les verrous qu'il maintenait dans le système empêchaient en fait la mise en œuvre de ce qu'il aurait promu.

Nous n'avons pas encore actuellement le recul nécessaire pour voir les modèles de différenciation pédagogique qui ressortiront de tout cela. Mais, on sait que la différenciation pédagogique est en marche. Cette marche ne se fera pas au même rythme dans toutes les écoles, elle dépendra de l'initiative et de la volonté des acteurs.

Mais les petites écoles, elles, ne peuvent échapper à l'obligation de la différenciation : elles sont déjà dans une situation qui l'exige, celle des classes *multigrades*.

[...] *Savoir par coeur n'est pas savoir.* Montaigne, *Essais*, livre I, chapitre XXV De l'institution des enfants, à Madame Diane de Foix, Comtesse de Gurson, 1580.

- c'est Rousseau qui écrit dans l'Émile : *Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres.* J.J. Rousseau, L'Émile ou de l'éducation, livre III, 1762.
- c'est Lagneau qui fut le maître d'Alain qui dit : *C'est la plus naïve des erreurs, la plus dangereuse et la plus commune de s'imaginer que le savoir est utile sous la forme où l'esprit le reçoit, et qu'en matière de connaissance, accumuler c'est s'enrichir... La culture intellectuelle- et l'on peut ajouter technique- vraiment utile est celle qui, réduisant au minimum le temps donné à l'accumulation du savoir apparent, porte au contraire au maximum celui qu'elle voue à la conquête du savoir réel : le savoir-apprendre, le savoir-juger, le savoir-résoudre.* Jules Lagneau, *Leçons*, vers 1886-1887.

5 - Y a-t-il un profil type des enseignants qui pratiquent la différenciation pédagogique?

Si la pratique de la différenciation pédagogique doit être de règle dans les petites écoles, il faut dire en quoi elle consiste afin de pouvoir indiquer aux enseignants ce à quoi l'on s'attend d'eux.

Tout d'abord, on ne peut parler de *différenciation pédagogique* au sens d'une méthode pédagogique dont les principes et les outils seraient stabilisés et définis. C'est pourquoi d'ailleurs, dans la littérature sur cette question, on préfère de plus en plus parler de *différenciation pédagogique* et non de *pédagogie différenciée*.

Le terme de *différenciation pédagogique*, chez les auteurs qui l'utilisent, renvoie à un type d'attitude et d'expertise de l'enseignant. Dans leurs pratiques pédagogiques, de tels enseignants sont préoccupés, de façon marquée, de l'organisation de situations d'enseignement (ou mieux de situations d'apprentissage) qui permettent de mieux tenir compte des besoins de chacun de leurs élèves, de leur niveau d'acquisition des apprentissages, de leur rythme d'apprentissage particulier.

Comment se manifestent de telles attitudes chez ces enseignants? On peut glaner dans leur pratique les traits suivants :

- ils font preuve de flexibilité,
- ils savent varier l'organisation de la classe selon les situations d'apprentissage : enseignement collectif, groupes ayant des tâches différentes, travail individuel...
- ils savent varier les stratégies selon les intentions pédagogiques. Selon les visées pédagogiques, ils alternent des stratégies *d'enseignement* avec des stratégies *d'apprentissage*...
- ils savent diversifier les outils d'apprentissage qu'ils utilisent : parole, écrit, image, audiovisuel, informatique, personnes expertes de la communauté...
- ils donnent beaucoup d'importance au traitement de l'information par les élèves : recherche de l'information, transformation de l'information (vérifier, questionner, émettre des hypothèses, organiser les informations recueillies...), transmission de l'information (écouter, comprendre les langages, transmettre à d'autres, retenir...),
- ils savent diversifier les formes d'aide à l'élève qui apprend : l'enseignant, la fiche, un autre élève, un groupe d'élèves, un intervenant extérieur, un centre de documentation, un document ou un matériel adapté au style cognitif...
- ils tiennent compte des rythmes dans l'organisation des séquences d'enseignement et d'apprentissage : biorythme, courbe d'attention, rythmes d'apprentissage...
- ils portent beaucoup d'attention aux conditions qui favorisent chez les élèves l'attitude de celui qui est en projet d'apprendre,

- ils organisent des séquences d'apprentissage qui visent la maîtrise, par les élèves eux-mêmes, d'acquisitions complexes,
- ils prévoient des moments de confrontation de l'élève aux tâches complexes qu'il doit faire. Ces moments de confrontation permettent à l'élève de se représenter ce qu'il est en train d'apprendre, ses acquis, ses faiblesses,
- ils prévoient, pour une même acquisition complexe, des niveaux de difficulté adaptés aux acquis antérieurs des élèves,
- ils développent des pratiques d'évaluation formative. Ils utilisent ou ils construisent des grilles de critères de réussite qui permettent aux élèves de mieux se représenter ce qu'ils sont en train d'apprendre, ce qu'ils savent, ce qu'ils doivent améliorer,
- en relation avec les tâches d'acquisitions complexes, ils proposent des exercices d'entraînement spécifiques ou de remédiation sur des objets ponctuels correspondant à leurs besoins,
- ils prévoient des séances qui permettent aux élèves de prendre conscience des moyens et procédures qui leur ont permis de réussir ou de ceux qu'ils auraient dû prendre pour le faire,
- ils font preuve d'équilibre dans l'ajustement qu'ils doivent réaliser entre les éléments qui constituent les pôles de la relation pédagogique : le savoir, l'élève, le maître.
 - Le savoir. Il y a un programme, il y a des prérequis dans les connaissances, il y a des niveaux de contenus déterminés en fonction de l'âge des élèves, il y a de la logique disciplinaire, il y a de la didactique. Si la prise en compte de ce pôle est trop forte, l'enseignant ne donnera que des cours, l'enseignement sera la seule forme d'apprentissage proposée dans la classe. Par contre, si elle est trop faible, il n'y aura pas de contenu, ou il sera trop faible, et la formation des étapes ultérieures ne pourra s'appuyer sur un socle.
 - L'élève. Il y a des élèves et ils sont différents. Leur état psychologique, leur capacité d'attention et de concentration, leur niveau, leur rythme de travail, leur style cognitif... sont différents. Si la prise en compte de ce pôle est trop forte, on risque de favoriser la passivité et de se concentrer sur les seuls processus d'apprentissage au détriment de ce qu'il convient d'apprendre. Par contre, si elle est trop faible, l'élève accumule les échecs et perd l'estime de soi.
 - L'enseignant. Il y a un enseignant dont la fonction symbolique de *maître* est connotée à son rôle, un enseignant qui a une formation, a développé une expertise, a de l'expérience, une personnalité, un tempérament. Si la mise en relief de ce pôle est trop forte, l'enseignant, pour faire apprendre, mise sur l'effet de sa parole et de son autorité. Si elle est trop faible, il n'y a pas

d'identification de l'élève à l'enseignant et le désir de l'élève de faire plaisir à l'enseignant ne joue pas comme élément de motivation.

6 - La différenciation pédagogique et l'organisation pour les élèves d'activités en réseau

(À venir)

Trois idées seront développées :

- montrer l'homologie entre la pratique de la *différenciation pédagogique* et la pratique pédagogique que suppose l'utilisation des technologies de l'information;
- s'il n'y a pas modification interne dans la classe de la pratique pédagogique dans le sens de la *différenciation pédagogique*, la mise en réseau restera superficielle. Des écoles en réseau organiseront une ou des activités communes, des projets, mais il n'y aura pas nécessairement la construction, par la mise en réseau, d'un espace agrandi d'apprentissage;
- la mise en réseau d'activités d'apprentissages entre les écoles nécessite des ententes entre enseignants sur la planification et l'organisation des activités. Les lourdeurs et les difficultés de réalisation de ces ententes seront nettement diminuées si la pratique pédagogique des enseignants concernés s'inspire des attitudes sous-jacentes à la *différenciation pédagogique*.

Paul Inchauspé

Le 3 mars 2003