

LE HAMSTER DANS SA ROUE

Marie-Christine RIEDLIN

Cet article présente trois pratiques de classe qui, à partir des principes de la pédagogie différenciée, se sont posé les problèmes suivants :

- 1 – Des objectifs d'apprentissage, pour en faire quoi ?
- 2 – Des situations de travail diversifiées, pour produire quels effets ?

1 – DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE, pour en faire quoi ?

1.1 RE-EXPLIQUER OU DIFFÉRENCIER ? un enjeu de représentations

Une pédagogie de type différencié naît, dans la pratique de la classe, d'un conflit entre des représentations : celles que l'enseignant et l'élève ont l'un de l'autre, bien sûr, mais surtout celles que chacun d'eux a de l'école et du sens qu'il y a pour les uns et les autres à être là.

Il n'y a pas de pédagogie différenciée cohérente qui n'ait pour postulat le concept d'éducabilité tel que le définit Meirieu (1) (*), qui crée les conditions d'un contrat pédagogique tel que chacun des contractants soit en mesure de poser réellement ses propres exigences et de répondre effectivement à celles de l'autre (2). C'est dans ce champ de l'interaction pédagogique que peut se poser le problème de la **motivation**, une motivation **éducable** elle aussi (3) et **interactive**. Prenons un exemple :

Professeur : Nous avons étudié le schéma narratif ; il vous est possible de l'appliquer au texte suivant.

Elève : Je n'y arrive pas.

Professeur : Je vais te ré-expliquer ce que nous avons étudié. Et c'est dans ce "ré-expliquer" et ce que chacun des protagonistes en comprend que se place l'enjeu socio-scolaire.

Une motivation éducable.

Ce "ré-expliquer", l'élève peut-il le comprendre, c'est-à-dire, peut-il imaginer qu'il ait déjà compris quelque chose quand on lui présente un tout comme une clé qui ouvre une porte – une clé, c'est bien connu, ça ouvre ou ça n'ouvre pas : ça ne fait pas les choses à demi ! – ? Ainsi comprendre la "leçon", c'est savoir appliquer et si on n'y arrive pas, c'est qu'on n'a pas compris la

(*) La bibliographie est reportée à la fin de l'article. Les ouvrages utilisés y sont mentionnés ainsi que les numéros que nous leur faisons correspondre.

leçon ; le mouvement, on le voit, peut être perpétuel et il n'y a pas lieu de se motiver pour un mouvement perpétuel. La représentation de l'école qui s'installe là est celle d'un labyrinthe — au mieux, puisque les labyrinthes ont des sorties — avec l'angoisse que ce labyrinthe-là ne devienne circulaire "le hamster dans sa roue" !

Une motivation interactive.

Ce ré-expliciter pour l'enseignant est-il vécu autrement ? Bien sûr et avant tout, il lui permet de redire ce qui fonde sa présence "cet élève est édu-cable !" ; mais, plus il sera obligé de le redire et plus sa motivation d'enseignant deviendra paperassière et l'élève croulera sous les exercices. La représentation de l'école qui se joue là est celle d'un gigantesque sauvetage où tous les moyens sont bons. C'est cette représentation qui est la plus constante dans les réformes scolaires : elle pré-existait à l'introduction de la pédagogie différenciée ; elle la dévoie de ses objectifs les plus fondamentaux. Il n'est que de reprendre les termes utilisés dans les réformes pédagogiques — *fort-faible/soutien-appfondissement/filière-niveau* — pour comprendre combien la pédagogie se retrouve sur un immense bateau hospitalier qui accoste régulièrement en ne permettant la sortie qu'après diagnostic. Et dans le rôle du malade..., et le bougre souvent ne se motive pas pour le rôle ! De plus, il ne s'agit pas d'un malade, mais d'une grande masse de malades ; alors la médecine sera une médecine de masse et la pédagogie différenciée va fournir l'occasion de réorganiser des filières : les plus atteints ensemble etc... Tout ceci est évidemment caricatural, mais jusqu'à quel point ?

Une motivation ne devient interactive qu'à condition que soit possible et à tout moment une modification des représentations mises en jeu dans la relation éducative : dans notre exemple, il y aura modification des représentations si *ré-expliciter* prend le sens de *différencier* grâce à une évaluation des difficultés réelles rencontrées ; "différencier" pour l'élève qui sera capable de spécifier ses difficultés, "différencier" pour l'enseignant qui saura répondre à la spécification. Une motivation interactive se définit par des procédures mises en jeu (évaluation — désignation — remédiation) dans un ordre tel qu'enseignant et enseignés par rapport aux savoirs et savoir-faire nécessaires à la situation d'apprentissage, voient leurs représentations évoluer vers :

— une définition progressivement élaborée de l'objet,

— au travers d'une **évaluation** réalisée par touches et donc imparfaite, mais construite peu à peu, au fur et à mesure des apprentissages. Je renvoie ici à l'article que Caroline Masseron et moi-même avons réalisé dans **Pratiques n° 44**,

— une mise à plat progressive d'objectifs d'apprentissage de plus en plus personnalisés.

Cela sous-entend que l'enseignant aura référencé une procédure d'apprentissage qui servira de base collective aux apprentissages, mais sans oublier qu'elle n'est qu'une base, qui aura le mérite de poser une procédure d'acquisition, mais qui devra éviter de se poser en dogme !

Nous commenterons à cet effet une pratique de classe qui utilise l'un des outils de la pédagogie différenciée : l'analyse taxonomique des objectifs.

1.2 L'ANALYSE TAXONOMIQUE DES OBJECTIFS

Quand "ré-expliquer"

Une analyse d'objectifs permet, tout d'abord, de cibler, de dénombrer les apprentissages et de mettre au clair les pré-requis demandés aux élèves. Pourtant cette analyse est insuffisante en soi car le contenu même des situations d'apprentissage mises en place ne donne pas lieu à une analyse systématique, ainsi un élève qui échoue dans un objectif est-il souvent renvoyé au tout début de la situation d'apprentissage : par exemple dans l'échange du début, le professeur va ré-expliquer, c'est-à-dire que sa représentation (ici, le niveau zéro) du problème de l'élève est inchangée : l'élève ne sait pas après explications, comme il ne savait pas avant, alors on recommence.

Deviens "différencier"

Nous proposons dans ce document un montage d'exercices conçu de telle manière qu'il soit possible de cibler au plus près le moment où la compréhension achoppe ; ainsi, dans des séquences de pédagogie différenciée, l'enseignant et l'enseigné peuvent faire un choix d'exercices plus appropriés aux difficultés rencontrées.

Cette démarche qui hiérarchise les capacités de l'apprenant par rapport à un objectif défini en termes de comportements observables est une **analyse taxonomique**.

Nous n'entrerons pas ici dans des querelles d'échec d'écoles opposant différentes analyses taxonomiques ; dans le vécu d'une équipe pédagogique, et pour qu'un maximum d'enseignants puissent utiliser une telle démarche, il convient avant tout – nous semble-t-il – de mettre en place des données simples et facilement applicables. Au niveau d'une équipe pédagogique, l'avantage de telles grilles d'analyse est aussi qu'elles permettent une analyse des dispositifs pédagogiques que nous utilisons de façon prépondérante : l'un s'aperçoit qu'il reste très souvent au simple stade de l'application et passe brutalement à des situations de synthèse, tandis que l'autre se place d'emblée dans des situations très complexes sautant des étapes qu'il trouve sans doute inutiles.

Nous présentons ici **une grille d'analyse** utilisée par tous les enseignants d'une équipe pédagogique.

ANALYSE TAXONOMIQUE : *Question :* Qu'est-ce qu'un élève sera capable de faire pour montrer qu'il a compris ?

OBJECTIFS DISCIPLINAIRES

COMPORTEMENTS OBSERVABLES : *L'élève est capable de :*

a. Réciter – appliquer

b. Réaliser un exercice identique

c. Réaliser un exercice à une variable inconnue

d. Choisir la règle pour l'appliquer à un exercice

e. Faire une synthèse de la règle avec des exemples pris dans ce qui a été vu ou apporté à ce stade

f. Évaluer toute réalisation de cet objectif disciplinaire

Cette grille élaborée à partir des taxonomies de Bloom a le triple avantage :

- de rendre plus **systematique** une pratique pédagogique, auparavant approximative,
- de **structurer les discours** disciplinaires en délimitant des champs d'intervention comparables,
- et de **monter des exercices** qui ne laissent apparaître qu'une seule difficulté à la fois, permettant une évaluation beaucoup plus fine et de la part de l'enseignant et de la part de l'élève.

Voici un exemple de son usage en classe.

Savoir appliquer le schéma narratif à la nouvelle en cours d'écriture.

a. Mémorisation *cours collectif*

Il s'agit de faire comprendre ce qu'est un schéma narratif et son intérêt pour analyser des problèmes dans un texte. Il sera établi un schéma-type ré-utilisable sur d'autres textes.

Savoir appliquer le schéma narratif à la nouvelle en cours d'écriture.

Savoir appliquer le schéma à la nouvelle en cours d'écriture.

c. Application à une variable

travail par deux

Explications : vous pensez avoir bien compris l'usage à faire du schéma narratif. Vous allez le vérifier en tentant le même travail que celui que nous avons fait dans la fiche précédente. Vous êtes par deux : vous pouvez donc confronter vos points de vue.

Consignes : à partir d'une des nouvelles, choisie parmi celles que nous vous proposons, réalisez, par découpage et collage, le même type de présentation que celle que nous vous proposons pour "Le Dragon". Au lieu de poser les questions comme nous l'avons fait, vous les utilisez pour faire un commentaire de chaque partie du schéma. Vous présenterez vos conclusions et votre travail à votre professeur avant de continuer.

Savoir appliquer le schéma narratif à la nouvelle en cours d'écriture.

e. Synthèse *travail en grand groupe*

Explications : Dans les premières fiches, nous avons choisi des nouvelles qui ne posaient pas de problème. Dans le travail sont peut-être apparues des difficultés. Il faudra les examiner.

Consignes : Vous expliquerez et présenterez les difficultés et les résolutions que vous proposez devant le reste de la classe.

b. Application simple *travail individuel*

Explications : vous avez établi avec votre professeur un schéma-type. Nous l'avons appliqué pour vous à une nouvelle. Vous vérifierez que vous comprenez bien comment utiliser ce schéma pour l'étude d'une nouvelle.

Consignes : Voici une nouvelle de R. Bradbury "Le Dragon" ; nous l'avons présentée de façon à faire apparaître son schéma narratif au sujet duquel nous vous posons quelques questions. Vous répondrez à ces questions oralement à votre professeur au fur et à mesure de votre progression.

Savoir appliquer le schéma narratif à la nouvelle en cours d'écriture.

d. Transfert

travail individuel

Explications : Il faut maintenant que vous puissiez établir le même travail à partir de n'importe quel texte avant de reprendre vos propres textes.

Consignes : Après avoir choisi une nouvelle, vous en dégagez comme précédemment le schéma narratif. Si ce schéma vous pose problème, notez les passages qui ne se laissent pas schématiser et essayez de résoudre la difficulté.

Savoir appliquer le schéma narratif à la nouvelle en cours d'écriture.

f. Évaluation

travail en groupe d'écriture en projet

Explications : Tout le travail fait auparavant va vous permettre d'apporter chacun un nouveau point de vue sur l'état de vos travaux.

Consignes : Relisez votre texte et utilisez tout ce que vous avez appris pour l'améliorer.

Des élèves, en train d'écrire des nouvelles en séquence longue, rencontrent des difficultés pour gérer l'ensemble de la nouvelle ; il est alors décidé de consacrer quelques séances à la notion de schéma narratif — ce sont des élèves de 4^e : pour les uns c'est une révision, mais pour la majorité, c'est une découverte ! — situation mise à jour par **une évaluation diagnostique**.

La constatation étant la même dans deux autres classes de 4^e, nous avons réalisé entre enseignants de français, un guidage programmé donné aux élèves. Ce guidage nous permettait de partir sur des références communes et répondait aux objectifs suivants :

- mettre à plat et donner à lire aux élèves les **objectifs intermédiaires** qui permettraient de faire les exercices.
- expliciter au maximum **les enjeux de leur travail** puisque chaque exercice est précédé d'explications qui doivent assurer la compréhension du but poursuivi.
- proposer des **situations d'apprentissage** variées permettant d'offrir des implications spécifiques à chaque élève, dans des situations de travail variées.

Nous tenions impérativement, d'une part, à ce que les enjeux du travail soient tous écrits et redits tout au long de l'ensemble, d'autre part, à ce que les élèves rencontrent toutes les situations d'apprentissage sans les enfermer dans l'une ou l'autre suivant leur " niveau ", et enfin, à inscrire les interventions de l'enseignant dans cet ensemble, qui, du fait des interactions :

orales/écrites

élèves/élèves

professeur/élèves

cherche à éviter les écueils d'un enseignement programmé.

Mais la situation d'observateur donnée par moments à l'enseignant lui permet de préparer pour chaque élève l'évaluation à mettre en place et lui permet une plus grande souplesse d'intervention.

Si nous utilisons la grille (*supra*) nous voyons que l'acquisition de la notion s'est faite selon plusieurs modes d'approche pédagogique :

a. la mémorisation a été faite en cours par le professeur, trop d'élèves n'ayant aucune idée de la notion à comprendre.

b. puis il s'agissait de construire des exercices qui hiérarchisent les capacités demandées ; dans le premier cas, aucune donnée nouvelle : la nouvelle et le schéma narratif sont donnés et les questions permettent simplement de rendre les élèves attentifs à la schématisation.

c. une seule donnée nouvelle : l'élève doit découper une nouvelle — choisie dans un ensemble de textes repérés par l'enseignant — en mettant en évidence son schéma narratif et en faisant le même type de commentaire que celui proposé en b., ici, le fait d'écrire est subordonné au fait de découper et par là il s'agit d'approches plus concrètes des textes.

d. il s'agit de refaire le travail fait en c., mais à partir d'une nouvelle que chaque élève cherche lui-même ; ainsi — les choses n'étant pas aussi structurées — sont apparues des difficultés qui ont permis de revenir sur le a. afin de faire apparaître que la structure — si rigoureuse du a. est globalement vérifiable, mais qu'elle prête aussi à transformations. Le travail sur la nouvelle est individuel, puis il est discuté en grand groupe : la synthèse finale est élaborée avec tout le groupe au tableau.

e. retour aux travaux de groupe autour du projet d'écriture en séquence longue :

Chaque groupe commence par évaluer ce que chacun a retenu de ce travail et chaque élève, par écrit, évalue la façon dont il a franchi chaque étape, puis choisit de reprendre — ou non — l'une ou l'autre étape en fonction des difficultés. Ici, trois points importants sont à développer :

1) l'élève en plus des consignes d'exercices, a une explicitation de l'objectif de l'exercice : il sait, *avant* de le faire, à quoi rime le travail demandé, ce qui lui permet ensuite, lors de l'évaluation, d'expliquer plus précisément ce qu'il a eu du mal à faire.

2) dans ce type de travail différencié, la notion même de niveau s'estompe au profit d'un apprentissage de capacités beaucoup plus restreint et donc plus facilement surmontable par l'élève : les travaux proposés aux élèves se réalisent en petits ateliers réunissant ceux qui pensent avoir la même difficulté ; par exemple un atelier va reprendre du début, mais un autre partira de l'objectif **b**, un troisième du **c** et ainsi de suite.

3) ces ateliers ont un fonctionnement indépendant du travail d'écriture longue et ont pour objectif l'acquisition d'une capacité ; l'activité du groupe aura donc pour but de permettre cette acquisition par tous les membres du groupe. Nous retrouvons ici une des applications du **groupe d'apprentissage**, tel que Meirieu l'a défini — groupe d'apprentissage sur lequel nous reviendrons par la suite —. Chaque élève passera un test sommatif en fin de séance : la note qu'il obtiendra est une partie de la note globale du groupe : pour un groupe de 5, le total de chaque élève sera de 4 points.

Un tel travail peut se reproduire dans des cas où se posent des problèmes dans le cursus des travaux scolaires ; ainsi, on peut imaginer une telle progression dans une équipe pédagogique — dans les mêmes conditions — quand une classe ne performe pas dans les interrogations écrites demandées par l'ensemble des enseignants.

La motivation se situe à un autre niveau et porte sur l'objet scolaire lui-même.

Savoir utiliser une leçon pour une interrogation de contrôle.

a. Mémorisation

A partir d'un corpus d'interrogations écrites collectées par les élèves et complétées éventuellement par le professeur, la classe observe la *nature* des interrogations.

Ensuite il s'agit de regrouper ces interrogations en grandes "familles" selon le critère suivant : quelles sont les capacités à mettre en œuvre pour répondre correctement à cette interrogation ?

On aboutit ainsi à un classement des interrogations en 3 catégories :

Savoir utiliser une leçon pour une interrogation de contrôle

b. Application simple travail en groupes

Explications : Vous allez réunir un ensemble d'interrogations écrites et vous allez vous servir de ces textes comme documents pour opérer un classement.

Consignes : En utilisant les données de votre leçon " Les différents types d'interrogations ", vous allez reconnaître l'ensemble des interrogations que vous avez rassemblées en les classant d'après les 3 grands types observés :

- mémorisation pure,
- application simple,
- utilisation des connaissances pour un autre domaine (transfert).

1. *les interrogations de mémorisation pure*, servant à vérifier qu'une notion a été apprise et retenue.
2. *les interrogations demandant une application simple* de la leçon, par exemple un exercice en mathématiques ou en grammaire.
3. *les interrogations demandant d'utiliser les connaissances acquises par la leçon afin de les appliquer* à un autre domaine : c'est le transfert.

Après avoir fait émerger ces trois types d'interrogations, on réalise une fiche de mémorisation que chaque élève possèdera dans son classeur ou son dossier, et à laquelle il pourra se référer au cours de son travail.

Savoir utiliser une leçon pour une interrogation de contrôle.

c. Application à une variable

travail à deux

Explications : Les classements que vous venez d'opérer ont mis en évidence l'existence de plusieurs types d'interrogations écrites. Or chaque type d'interrogation possède un certain type d'énoncé que vous allez reconnaître.

Consignes : En utilisant l'ensemble des interrogations que vous avez réunies, opérez d'abord un relevé de toutes les formes d'énoncés qui s'y trouvent, puis un classement de ces signes en fonction du type d'interrogation. Vous dégagerez enfin les caractéristiques de ces différents types d'énoncés.

Savoir utiliser une leçon pour une interrogation de contrôle

e. Synthèse

travail individuel

Explications : Vous connaissez les différents types d'interrogations et les différents types d'énoncés. Vous êtes par conséquent capables de reconnaître un ensemble leçon + interrogations + énoncés.

Consignes : Vous avez dans votre dossier de travail plusieurs interrogations portant toutes sur la même leçon. Votre travail va consister à :

- reconnaître la leçon qui a servi de base à ces interrogations,
- classer les interrogations selon leur type,
- donner l'énoncé - type qui revient à chaque interrogation.

Savoir utiliser une leçon pour une interrogation de contrôle.

d. Transfert des observations

travail en groupes

Explications : Maintenant que vous connaissez les différents types d'énoncés, et les types d'interrogations qu'ils supposent, vous allez produire des interrogations.

Consignes : A partir de la leçon que vous avez sous les yeux, vous allez produire tous les types d'interrogations possibles, dans les énoncés-types.
(Leçon proposée : la pile électrique).

Savoir utiliser une leçon pour une interrogation de contrôle

f. Evaluation

travail en groupes

Explications : Vous avez appris à reconnaître les différentes formes d'interrogations et d'énoncés. Vous avez appliqué ces connaissances et produit des observations. A vous maintenant de bâtir un devoir complet.

Consignes : Vous avez sous les yeux une leçon. Vous allez imaginer pour cette leçon toutes les interrogations possibles en utilisant les énoncés-types.
(leçon proposée : les types de phrases).

Un tel travail dépasse le cadre de l'enseignement du français et s'appuie davantage sur des savoir-faire d'ordre méthodologique directement liés au fonctionnement du système scolaire, et plus spécifiquement aux besoins propres à l'école. Nous retrouverons plus bas cet enjeu quand nous parlerons de la motivation.

Bâti sur les mêmes principes que le travail sur le schéma narratif, il ne nécessite pas – au contraire – qu'il soit pris en charge par l'enseignant de français : il peut donner lieu à une répartition des moments d'intervention suivant la spécificité de chacun. De plus, il permet une évaluation finale transdisciplinaire riche d'enseignement pour les élèves et les enseignants. Il permet à une équipe éducative de se construire autour d'un consensus minimal – consensus toujours appelé dans le champ de la pédagogie différenciée, mais si difficile à élaborer sans incohérence.

2 – DES SITUATIONS DE TRAVAIL DIVERSIFIÉES, pour quels effets ?

2.1 QU'ENTEND-ON PAR MOTIVATION ?

Nous avons utilisé plusieurs fois le terme **motivation** en affirmant que la motivation est éduicable et qu'elle n'existe que dans la situation contractuelle : elle est donc éminemment interactive.

L'origine du dynamisme motivationnel se retrouve dans la relation qui unit fonctionnellement un individu à son monde. La motivation inclut **une activité cognitive** qui aboutit à la découverte du **but**. Peut alors se développer une stratégie d'action qui, au travers des représentations mises en jeu, permettra d'**anticiper les résultats**.

Ce qui nous intéresse ici, par rapport à la pédagogie, ce sera moins la formation des projets que leur exécution, que **ce passage du projet à l'action** qui relève d'une éducation.

La motivation s'éduque à *deux niveaux* :

– *le niveau du but final* lui-même qui régule les conflits internes nés des renoncements qu'un projet implique et ce but final réalise la relation fonctionnelle du sujet au monde qui portera un regard sur le projet. A ce niveau, l'acte instrumental découle du but final et se voit projeté au premier plan au moment où il manifeste son rapport direct avec le but recherché. Nous nous retrouvons ici dans le cadre de la pédagogie du projet et nous renvoyons à l'étude des investissements motivationnels mis en jeu dans le travail des groupes que propose Jean-François Halté dans ce même numéro. Ce qui est appris ainsi, c'est à donner du sens à quelque chose grâce à l'école. A ces apprentissages, mis en situations pédagogiques peut se greffer un autre type d'apprentissages plus spécifiques de la pédagogie différenciée et qui touche à un second niveau de la motivation : la motivation pour l'acte instrumental proprement dit (4).

– *le niveau métamotivationnel qui analyse le but lui-même* : le projet devient alors de performer au mieux dans les actes instrumentaux eux-mêmes. Ce qui est appris ainsi, c'est à donner du sens à l'école en tant qu'institution, faisant partie intégrante, analysable et objectivable du social ; tel est l'un des aspects de la pédagogie différenciée. Avant d'en analyser les approches et les apprentissages, il convient de faire quelque arrêt sur l'image.

Ainsi lié à une théorie cognitive de la motivation, il nous semble incontournable de fixer les limites de l'usage que nous en faisons.

1) Il y a bien, et en même temps, deux niveaux à une dynamique motivationnelle : le but final atteint par des actes instrumentaux et le but final, ensemble des actes instrumentaux institutionnellement analysés ; ce qui revient à dire qu'il n'est pas cohérent d'opposer une pédagogie du projet et une pédagogie différenciée, mais que les deux pédagogies interagissent (5).

2) Ce n'est qu'à condition que l'élève comprenne, en même temps qu'il l'utilise, que l'école n'est pas une bâtisse avec des gens qui ont des rapports au savoir, mais que cette bâtisse est une institution dont il convient de connaître les objectifs, parce que cette institution conditionne l'avenir, mais aussi reproduit le social ; ce n'est qu'à cette condition qu'il y a motivation et cette motivation est éducable en ce sens qu'elle est analysable par tous les contractants en termes d'objectifs.

3) Une telle conception de la motivation n'est possible qu'en supposant une interaction au travers de laquelle l'école devient alors ce dont on parle dans les relations *professeurs-élèves* : objet d'une socialisation. Elle est donc profondément liée à un travail sur l'**orientation** (6).

2.2 DIFFÉRENCIER LES SITUATIONS DE TRAVAIL

La dernière étape de ce travail propose de présenter un travail qui tienne compte de tout ce que nous avons dit de la motivation. C'est ce qui se fait actuellement dans une classe de 4^e hétérogène (50 % d'élèves à option latin, 50 % d'élèves sans option). Cette classe va monter sur trois jours en continu avec des techniciens un film vidéo qu'elle écrit, joue et produit. Pour l'instant, huit scénarios sont élaborés pour lesquels le travail a porté sur le récit, le récit filmique et tous les aspects techniques à connaître. Mais parallèlement à ce travail, ces élèves élaborent un projet personnel d'orientation sur deux ans pour lequel ils analysent toutes les composantes (7) qui sont à prendre en compte pour une telle élaboration. Au travers de ce projet-là — personnel et non plus collectif — se mettent en place des réactions par rapport aux attendus de l'école : il faut aussi apprendre ce que veut l'école et pouvoir répondre à cette exigence — non pas par rapport à une finalité globale pour tous, mais par rapport aux besoins que chaque projet fait émerger —. Nous retrouvons ici la double fonction du collège : lieu d'enseignement, mais aussi d'orientation. Il ne faudrait pas conclure de ce travail qu'il s'agit d'"adapter" les élèves à l'école, mais de rendre explicite sa fonction de sélection, d'autant plus prégnante qu'elle est toujours implicite.

Ainsi, ces élèves ajoutent à leur projet collectif, le projet personnel qui inclut le fait d'être capable de répondre de façon adéquate aux consignes et exigences de l'école dans la mesure où ces consignes et exigences leur paraissent incontournables par rapport à leur projet. Cette classe apprend donc, l'un agissant sur l'autre, à réussir des travaux scolaires, tels que dossier d'étude, contraction de texte et à ce moment du travail, le commentaire composé. De plus, cette classe — ainsi que d'autres au collège — bénéficie d'une gestion souple du temps en français, histoire-géographie et mathématiques, ce qui nous permet d'organiser des séquences de travail qui peuvent atteindre quatre heures d'affilée.

DÉROULEMENT DE L'ENSEMBLE :

Pour tout l'ensemble, trois groupes d'élèves dans la classe suivant ce qui sera l'objet d'un travail.

Élèves A : Le commentaire composé,

Élèves B : Les liens logiques dans un commentaire composé,

Élèves C : Classements des exemples utilisables.

TRAVAIL N° 1	Chaque élève A devra fournir aux élèves B et C un plan compréhensible de ce qu'il a cherché (de même pour les élèves B et C). Ce sera un travail individuel de recherche et de synthèse, facile parce que les documents sont déjà préparés en vue d'une synthèse.
TRAVAIL N° 2	Tous les élèves A puis B puis C se retrouveront pour m'expliquer ce qu'ils ont réalisé et ce moment permettra à chacun de me poser des questions s'il a des difficultés et de préparer son exposé pour le travail n° 3.
TRAVAIL N° 3	Formation de groupes de 3 élèves comprenant A + B + C. Chaque élève fera part de son travail aux autres, puis le groupe réalisera ensemble une synthèse autour du commentaire composé et une grille d'évaluation pour tout commentaire composé.
TRAVAIL N° 4	Après la rédaction de votre propre commentaire, par deux, vous lirez vos deux textes et en établirez la grille d'évaluation.

A travers cet ensemble vous aurez rencontré les apprentissages suivants :

+ faire une synthèse à partir de documents donnés déjà rencontré : Le récit historique : Louis XIV.
+ repérer les questions à poser pour comprendre déjà rencontré : Rédaction d'un dossier d'étude.
+ exposer aux autres élèves déjà rencontré : le texte d'exposition - le "Laubairature" (*)
+ établir une grille d'évaluation ici nouvel apprentissage : vous savez les utiliser il faudra en fabriquer une je passerai dans chaque groupe pendant le travail n° 3.

De plus, nous rappelons les situations d'apprentissage pré-requises et déjà rencontrées au 1^{er} trimestre.

Dans cet ensemble, ce sont les formes de travail que nous commenterons. Nous reprenons ici les techniques de groupe d'apprentissage telles que les expose Meirieu (1). Le groupe d'apprentissage propose de se donner pour objectif l'acquisition d'un objectif pour chacun de ses membres. Meirieu, après avoir mis en avant les dangers de dérive des groupes de production – *dérive fusionnelle* ou *dérive économique* – analyse un fonctionnement de groupe qui vise son propre apprentissage.

(*) Animal imaginaire dont le nom a été forgé à partir du nom de l'élève qui l'avait créé pour les besoins d'un exposé.

Nous avons vu dans les documents précédents une utilisation des groupes d'apprentissage dans les ateliers que nous proposons aux élèves — ateliers dans lesquels une évaluation sommative finale est le résultat de l'évaluation de chaque membre du groupe.

Ici, l'usage est différent.

Travail n° 1 : il s'agit de responsabiliser chaque élève par rapport à sa tâche : au moment du compte rendu, il est seul à pouvoir fournir la synthèse qu'il a à faire et donc, le groupe compte sur lui. La première approche est individuelle.

Travail n° 2 : puis, pour l'aider et vérifier, en particulier pour l'élève plus faible, qu'il peut faire sa synthèse, il est prévu une réunion de tous les élèves qui ont les mêmes consignes avec le professeur pour des éclaircissements. Là aussi, ce moment est capital et provoque spontanément des prises de notes importantes.

Travail n° 3 : c'est un travail de groupe d'apprentissage qui a pour objectif pour chacun des trois élèves d'informer clairement les deux autres, d'écouter les deux autres. L'observation de cette séance montre une grande quantité de séquences explicatives : le discours de chacun est soudain absolument important et chaque élève connaît la même situation à un moment donné du travail de groupe.

Lors de la synthèse, nous retrouvons des groupes de production et le travail final — une synthèse et une grille d'évaluation — tâches que les élèves ont déjà accomplies ou pour lesquelles il y aura intervention de l'enseignant. La pédagogie, ici, se différencie dans ses formes de groupe : elle a pour but de cibler des apprentissages précis et de créer des conditions telles que chaque élève soit en situation de les rencontrer et de les maîtriser. Dans ce type d'ensemble, le groupe d'apprentissage n'est plus une pièce rapportée à un travail en projet, mais une forme particulièrement efficace pour cibler des objectifs plus fins et plus personnalisés. Ces sept heures ont donné lieu, bien sûr, à une évaluation en grand groupe : l'aspect le plus important a été que les élèves les plus faibles ont tous été très heureux d'avoir été compris. Ils ont eu en particulier l'impression que les questions des autres, les demandes d'explication les ont forcés à aller au-delà de leurs propres difficultés.

Le groupe d'apprentissage peut, nous semble-t-il, réguler de façon intéressante les dangers de dérive des travaux de groupe, mais il permet aussi de toucher au plus près les difficultés de chaque élève en installant une évaluation maîtrisable et observable par l'enseignant et l'élève.

D'autre part, une répartition des tâches aboutissant à un échange réel entre points de vue différents permet de faire émerger des conflits socio-cognitifs éminemment structurants pour les élèves (3).

En conclusion, la pédagogie différenciée correspond davantage à la mise en œuvre d'une multiplicité d'approches centrées sur l'apprenant qu'à une rigidité nouvelle masquant les effets de sélection du système scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

1. MEIRIEU Philippe, **Itinéraire des pédagogies de groupe, Outils pour apprendre en groupe**, Chronique Sociale, Lyon, 1984.
2. FILLOUX Janine, **Du contrat pédagogique ou Comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail**, Dunod, Paris, 1974.
3. MUGNY G., DOISE W. et PERRET-CLERMONT A.-N., *Conflit de centrations et progrès cognitif*, **Bulletin de Psychologie**, n° 29, 4/7, 1976, Paris.
4. NUTTIN J., **Théorie de la Motivation Humaine**, PUF, Paris, 1980.
5. HALTÉ Jean-François, *Apprendre autrement à l'école*, **Pratiques** n° 36, décembre 1982, Metz.
6. HUTEAU M., *Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles*, OSP n° 2, 1982.
7. PELLETIER D., BUJOLD R. et Alii, **Pour une approche éducative en orientation**, Morin, Paris, 1980.