

**Autour de la pédagogie différenciée :
fondements théoriques et démarches
pratiques**

Dr. Hussein Taha

Professeur de didactique du FLE

Faculté de Pédagogie

Université de Sohag

1. Introduction

La pédagogie différenciée est une expression relativement nouvelle, désignant une réalité quotidienne incontestable ; il n'existe deux élèves qui sont traités exactement de la même manière. Mains objectifs ont, ainsi, constitué l'idée de la différenciation ou de la diversification pédagogique. Ces objectifs ont été énoncés pour pallier les inégalités entre élèves en difficultés et les autres et, originellement, pour répondre à une volonté de centration sur l'élève plutôt que sur les savoirs

L'essence même de cette différenciation découle du fait les apprenants sont différents les uns des autres en ce qui concerne leur réussite scolaire, leur temps alloué à l'apprentissage de différentes disciplines, leur rythme d'apprentissage, leurs styles et techniques d'étude, leurs croyances relatives à l'apprentissage, leur motivation, leurs intérêts, leur répertoire de comportements, et leur buts d'apprentissage.

Ces types de différences ont été classées en quatre catégories: des différences naturelles liées à l'âge et le sexe des apprenants ; des différences socioculturelles concernant les différences de codes culturels, de croyances, d'expériences vécues, et d'habitudes éducatives ; des différences psychologiques relatives à maintes facteurs psychiques

(la motivation et l'histoire personnelles des apprenants, l'estime de Soi, la confiance en Soi, etc.) et ; des différences cognitives portant sur le niveau d'assimilation, d'analyse, de créativité et, de manière générale, d'acquisition langagière.

Or, cette diversité/hétérogénéité qui pourrait perturber les pratiques d'enseignement, exige d'adopter une pédagogie de différenciation qui répond aux différences existantes et qui prend en compte l'élève en tant qu'individu, ses apports culturels, ses représentations, ses modes d'expression, ses problèmes matériels mais aussi, en termes d'apprentissage, ses besoins, ses modes de compréhension. Dans cette optique, les pratiques de différenciation pédagogique peuvent être conçues comme *l'ensemble des actes situés et singuliers de l'enseignant, et les significations qu'il leur donne, actes qui visent dans la planification, l'intervention, et l'évaluation de celle –ci – l'adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité de la classe et aux caractéristiques de chaque élève* (Nootens, Morin & Montesinos–Gelet, 2012, 272).

Ces pratiques de différenciation pédagogique exigent, essentiellement, que l'enseignant transfère à l'apprenant la responsabilité d'assumer les phases et les aspects de l'acquisition des savoirs. Il s'agit alors d'une pédagogie centrée sur l'apprenant

où l'enseignant est celui qui dispose d'une panoplie de méthodes et de stratégies ou techniques qu'il sache s'en servir en fonction des situations qu'il rencontre et qui offrent à l'apprenant une multiplicité de choix et d'opportunités faisant de lui l'acteur principal de son apprentissage. C'est une pédagogie qui suscite la participation active des apprenants et répond positivement à leurs besoins individuels.

Le présent article jette la lumière sur la pédagogie différenciée ; sa conception, ses fondements théoriques, ses formes et les démarches de sa mise en œuvre.

1. Conception de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée est fondée sur le principe selon lequel *l'élève apprend mieux lorsque les tâches qui lui sont proposées sont appropriées à son niveau d'apprentissage, reliées à ses propres expériences et à ses intérêts et lorsque la situation d'apprentissage est signifiante et naturelle* (Gannac, 2001, cité par Nootens & d'autres, 2012). Différencier, c'est alors permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. Dans ce contexte, cite Caron (2003), différencier, *c'est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges,*

d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative. Il s'agit, en fait, d'une diversification méthodologique susceptible de répondre, d'une part, à la diversité des apprenants et d'améliorer, d'autre part, la qualité des apprentissages.

2. Fondements théoriques de la différenciation

Les principes théoriques de la pédagogie différenciée ont été établis, principalement, à partir des travaux réalisés aux États-Unis sur la théorie des intelligences multiples (Gardner, 2004) et les styles d'apprentissage (Kolb, 1984 & Honey & Mumford, 1986). La théorie des intelligences multiples a pour vocation de fournir aux apprenants un ensemble varié de stratégies d'enseignement / apprentissage qui s'adaptent à leurs intelligences spécifiques considérés comme un point de force pouvant rendre l'apprentissage plus motivant et si efficace.

Ces intelligences ont été regroupées en huit formes :

- L'intelligence musicale : elle distingue les personnes dotées d'une sensibilité à un rythme ou à des musiques.
- L'intelligence spatiale/ visuelle : elle concerne les personnes ayant une capacité à créer facilement des

images mentales, lire facilement les cartes géographiques, etc.

- L'intelligence interpersonnelle : elle est propre aux personnes capables d'entrer en relation avec les autres.
- L'intelligence intra-personnelle : elle porte sur la capacité à bien connaître sa propre personnalité, ses forces et ses faiblesses.
- L'intelligence logico-mathématique : elle désigne la capacité à raisonner, calculer, compter, suivre, etc.
- L'intelligence langagière : elle est reliée à la capacité à s'exprimer facilement via les outils langagiers possibles tant à l'oral qu'à l'écrit.
- L'intelligence kinesthésique / corporelle : elle concerne la capacité à utiliser le corps pour s'exprimer et apprendre grâce aux mouvements.
- L'intelligence naturaliste : elle désigne une capacité à reconnaître, classer et identifier les formes dans la nature.

Pour les styles d'apprentissage, ils désignent "*les caractéristiques cognitives, affectives, et physiologiques qui se servent d'indicateurs de la manière dont l'individu interagit et répond à l'environnement d'apprentissage*" (Duff & Duff, 2002). Les racines de l'idée du style d'apprentissage remontent aux

années soixante–dix. En quête de moyens plus pratiques pour respecter les différences individuelles des apprenants, les chercheurs et les praticiens, ont commencé à développer des outils plus conceptuels (définitions, modèles... etc.) et plus pratiques (instruments, techniques) en vue de mesurer les caractéristiques des apprenants en terme d'apprentissage plutôt qu'en termes généraux de fonctionnement cognitive.

Les styles d'apprentissage peuvent être définis en termes des caractéristiques individuelles d'apprenants. Ceux–ci sont divisés en deux catégories : la personne plus indépendante et la personne plus dépendante. Selon Théberge & LeBlanc (1998, 2), *la personne plus indépendante est celui qui, face au champ, démontre une capacité d'analyse et d'autonomie bien développée. Il est conscient autant de ses besoins que des exigences nécessaires pour atteindre le but fixé. La personne la plus dépendante, face au champ d'apprentissage, accorde de l'importance aux relations sociales et à la communication avec les autres et peut être influencée par le contexte environnemental où il étudie. Il fait preuve de moins d'autonomie et peut éprouver des difficultés dans un contexte qui demande une pensée analytique.*

De même, les styles d'apprentissage peuvent être conçus en fonction des modes de perception facilitant l'assimilation de

l'information. Selon cette vision épistémologique, quatre modes de perception ou d'accès à la connaissance sont à définir (Théberge & LeBlanc, 1998) : 1) l'apprentissage visuel où l'importance est donnée à la lecture, à l'utilisation de cartes, de schémas ou de graphiques, 2) l'apprentissage auditif où les activités d'apprentissage préférées portent sur l'écoute de présentations, la reproduction des sons, 3) l'apprentissage kinesthésique où l'information est acquise par le mouvement ou la réalisation des tâches physiques, 4) l'apprentissage tactile, où les apprenants préfèrent le travail en laboratoire et la construction de modèles.

Or, le style d'apprentissage peut englober trois composantes de base :

- La composante cognitive qui se réfère à l'assimilation de l'information par l'apprenant en fonction des traits de sa personnalité et de sa nature physiologique (impulsif, réflexif, divergent, convergent, visuel, auditif, kinesthésique, tactile, introverti, extraverti, dépendante, indépendante, etc.)
- La composante affective qui constitue le résultat d'un grand nombre de stimulus ; tels que l'environnement culturel et les facteurs personnels qui influencent la motivation et

l'attitude de l'individu à l'égard du processus d'apprentissage.

- La composante physique qui porte sur les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage telles que la lumière, le son, et la température qui influencent particulièrement le processus d'apprentissage.

4. Formes de la différenciation

La différenciation peut s'effectuer à cinq niveaux : la différenciation des processus d'apprentissage, la différenciation des contenus d'apprentissage, la différenciation des structures de classe/ l'environnement de travail en classe de langue, la différenciation des productions d'apprenants et la différenciation de l'étayage ou du soutien.

- **La différenciation des processus d'apprentissage**

On varie, ici, les processus d'apprentissage pour atteindre les mêmes objectifs. La différenciation des processus est déterminée par une analyse préalable la plus fine possible de l'hétérogénéité des apprenants. En fonction de cette analyse, l'enseignant met à la disposition des apprenants des situations d'apprentissages variées (compréhension, écoute, lecture, écriture, etc.) avec des techniques de travail diverses (individuel, binômes, petits groupes de travail coopératif, etc.) et des

stratégies d'apprentissages diversifiées (lecture partagée, carte sémantique, apprentissage collaboratif, tempête de neige, atelier d'écriture, carte sémantique, jeux éducatifs, cyberenquête, questions-réponses, étude de cas, conte électronique, projet, etc.

- **La différenciation des contenus d'apprentissage**

La différenciation des contenus d'apprentissage se traduit par le fait que chaque apprenant ou chaque petit groupe de travail reçoit un contenu relevant d'une même compétence mais différent en termes de longueur, de complexité et présenté avec un support varié (texte, CD, vidéo, site web, outils Web.2, figures, schémas, dessins, caricature, etc.) qui s'adapte aux styles d'apprentissage variés (visuel, auditif, kinesthésique, divergent, convergent, assimilateur, accommodateur, etc.).

- **La différenciation des structures**

Il s'agit d'aménager la salle de classe de manière à donner à tous les apprenants l'opportunité de vivre des moments différents et variés d'apprentissage. Dans ce contexte, différencier les structures / l'environnement physique de la classe permettra aux apprenants de connaître d'autres types de regroupement, d'autres lieux, provoquant de nouvelles interactions sociales et ainsi des réactions constructives à l'apprentissage demandé.

- La différenciation des productions d'apprenants

La production langagière est le signe visible du travail accompli par un apprenant ou un petit groupe d'apprenants en fonction d'un objectif prédéterminé. Elle met en évidence le degré de réalisation de cet objectif et, ainsi, le niveau de compétence attendu. Différencier les productions langagières d'apprenants consiste alors à varier dès le début de la tâche les types de productions attendues tant orales (dialogue, exposé oral, présentation d'un thème, d'une personne, d'un évènement, synthèse orale d'un thème étudié, description orale, argumentation orale, etc.) qu'écrites (phrases isolées, paragraphes sur un thème précis, article de presse, lettre officielle ou amicale, lettre de motivation, texte descriptif, texte argumentatif, etc.

- La différenciation de l'étayage ou du soutien

Le bon enseignant est celui qui reste attentif aux besoins de ses apprenants. Il les observe directement en guidant leur accomplissement d'une tâche d'apprentissage, ou indirectement, par des outils d'observations formels (questionnaires, entrevues, etc.). Suite à cela, il recense les différents types de l'étayage dont les apprenants ont nécessairement besoin au niveau cognitif,

psychologique ou social, et veille à répondre à ces besoins par des modes de soutien varié.

5. Démarches de la pédagogie différenciée

A la lumière des réflexions évoquées ci-dessus, il nous est possible de proposer l'ensemble des démarches suivantes pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée dans une classe de langues :

Etape 1 : Diagnostique

Cette étape consiste à :

- analyser les différences : le point de départ pour l'enseignant, dans une pédagogie différenciée, est de déterminer les différences existant auprès de ses apprenants. Ces différences seront conçues positivement en termes de forces pouvant faire la différence en faveur d'un apprentissage de qualité.
- identifier les différents types d'intelligence / de capacités : c'est une tâche primordiale pour l'enseignant qui doit définir précisément les intelligences ou bien les capacités de ses apprenants. Ceci lui permettra de mettre l'accent, en détail, sur leurs capacités et aptitudes cognitives, socioculturelles, psychologiques, etc., pour élaborer les outils et les procédures d'apprentissage pertinents.

Etape 2 : Définition de la compétence langagière à construire

Cette étape consiste à :

- définir la compétence langagière visée : il s'agit ici de viser la réussite optimale de tous. L'enseignant devrait chercher à aider tous les apprenants à améliorer la qualité de leur apprentissage et à tirer profit au maximum de leur potentiel.
- déterminer le niveau de maîtrise de la compétence langagière exigé

Etape 3 : Planification

Cette étape consiste à :

- choisir les stratégies d'apprentissage adaptées : le type de stratégie est déterminé par celui d'intelligences. Or le choix devrait s'adapter aux qualités personnelles des apprenants. Mais, il s'agit d'avoir, enfin, une sorte de boîtes à stratégies d'apprentissage variées permettant un choix flexible de ces stratégies au moment de l'action et de l'apprentissage.
- choisir les techniques de travail adaptées aux apprenants : travail individuel, en binôme, en petits groupes homogènes, hétérogènes, etc.
- choisir les différents types de supports :
- aménager la salle de classe : en fonction des tâches proposées aux apprenants, une décision propre à l'organisation de la classe sera prise par l'enseignant.

Etape 4 : Action

Cette étape consiste à :

- porter soutien aux apprenants : l'enseignant a la charge d'accompagner et de porter soutien à ses apprenants en cas de besoin d'aide.
- instaurer un climat de sécurité en classe : il s'agit d'instaurer un climat de respect et de confiance qui permettra aux apprenants de travailler dans les meilleures conditions garantissant leur réussite scolaire.

Etape 5 : Evaluation

Cette étape consiste à :

- adopter des types d'évaluation variés : face aux différences interindividuelles, l'enseignant se trouve dans l'obligation de varier ses modes d'évaluation dans les différents moments d'apprentissage, mais souvent avec une volonté de soutien et d'accompagnement pour les apprenants, surtout, à besoins particuliers (en difficulté ou surdoués).

6. Conclusion

A partir d'une perspective théorique, le présent article a proposé une série de démarches mettant en pratique la pédagogie différenciée. Ces démarches sont d'une large flexibilité et, ainsi, peuvent être modifiées en fonction du contexte

d'apprentissage et d'enseignement. Reste à expérimenter ces démarches pour en vérifier la crédibilité sur le plan pratique et à y ajouter les modifications nécessaires, toujours dans le cadre d'un apprentissage de qualité au sein d'une classe de FLE.

Références

- Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. *Pédagogie Collégiale*. 5 (1), 30–37.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Editions de la Chenelière.
- Duff, A. & Duff, T. (2002). Psychometric properties of Honey & Mumford's learning styles Questionnaire (LSQ), *Personality and individual differences*, 33 (1), Disponible sur www.sciencedirect.com.
- Gannac, (2001). Travail autonome ...pédagogie différencié. D'où venons-nous ? *Les langues modernes*, 95 (4), 26–31.
- Gardner, H. (2004). *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Paris: Retz.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *The manual of learning style*. Maidenhead (Berks.): Ardingly House.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential style inventory: technical Manual*. Boston : MacBer.
- Merieu, Ph. *La pédagogie différenciée, enfermement ou ouverture*.
- Nootens, P., Morin, M. & Montesinos-Gelet, I. (2012). *La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences*

pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit ? *Revue canadienne de l'éducation*, 35 (2), 268–284.

Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF éditeur.

Théberge, M. & LeBlanc, R. (1998). Etude du style d'apprentissage d'étudiants inscrits à un programme de didactique de langues secondes. *Canadian Modern Language Review*, 55 (2), 1–17.