

Jean-Claude HUBERT

## DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE A LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

### Problématique

Poser la question de la différenciation pédagogique, c'est s'interroger sur :

- l'hétérogénéité des classes ;
- la diversité des individus (élèves, enseignants...) ;
- le regard que l'on porte sur l'élève ;
- les pratiques et les méthodes pédagogiques ;
- les réponses que l'on tente d'apporter dans le quotidien de la classe ;
- les modèles de référence qui les guident ;
- les valeurs qui sont en jeu dans les choix que nous faisons.

C'est aussi se demander s'il n'y a pas un risque à mettre en avant le terme de « pédagogie différenciée » qui tend à faire croire qu'il y aurait UNE réponse à la diversité des réalités que vivent les enseignants dans leur(s) classe(s) : LA pédagogie différenciée. De plus, ce concept renvoie à une image structurelle monolithique : le groupement différencié d'élèves par niveaux. Quel paradoxe quand on parle de pédagogie différenciée !

### Objectif et contenus

Cette communication a pour objectif essentiel d'explicitier l'évolution des représentations et des pratiques sur le concept de différenciation pédagogique en prenant appui sur mon propre parcours professionnel : comment, pourquoi, je suis passé du concept de *pédagogie différenciée* à celui de *différenciation pédagogique*.

Pour expliciter cela, cette communication s'est appuyée sur la réflexion menée par le groupe inter-réseaux<sup>1</sup> de la MAFPEN de Lille qui a travaillé sur la question de la différenciation pédagogique. Mon propre vécu d'enseignant permettra d'illustrer mon propos par la présentation de pratiques de classe. Elle visait à mettre

---

<sup>1</sup> Ce groupe, composé par des membres de plusieurs réseaux de formateurs de la MAFPEN de Lille, a été chargé, il y a deux ans, par le Chef de Mission, de réfléchir initialement à la question de la « Pédagogie différenciée » afin d'organiser une action de formation ouverte aux formateurs de la MAFPEN. et de l'IUFM (celle-ci démarre cette année sous l'intitulé suivant : « A l'école des différences »), voire une Université d'été ou un stage au Plan National de Formation.

en évidence comment je suis passé :

- du concept de pédagogie différenciée, marqué par une conception techniciste, voire simpliste, et des référents théoriques tels que la pédagogie par objectifs et l'évaluation formative (les pratiques qui lui étaient liées étaient centrées sur le « mieux enseigner » : « vouloir mieux connaître mes élèves afin de construire un dispositif pédagogique mieux adapté »)

- au concept de différenciation pédagogique, marqué par une approche plus complexe, par une autre posture, par un autre regard sur l'élève et par des référents théoriques tels que le socioconstructivisme, le conflit sociocognitif ou l'évaluation formatrice.

Les pratiques qui lui sont liées visent à se centrer davantage sur les apprentissages, à passer du pôle du « mieux enseigner » à celui du « mieux apprendre » ou autrement dit à vouloir aider les élèves à mieux apprendre en prenant appui sur leurs différences, en posant même la différence comme une valeur en soi : c'est par les différences qu'on s'enrichit. Cela passe par une démarche qui part de l'individu et qui cherche à l'aider, à (se) construire par, avec, grâce aux autres.

Présenter l'évolution d'une pratique à travers un parcours professionnel, c'est d'abord préciser rapidement d'où je suis parti pour ensuite mettre en évidence les différentes étapes de changement, leurs caractéristiques générales et ce qui a pu les influencer, les favoriser. C'est aussi exprimer les avancées et les reculs, les réussites et les échecs, les convictions et les doutes, les moments de satisfaction et les périodes de déstabilisation. Enfin, c'est se raconter c'est-à-dire se dévoiler, se mettre à nu, ce qui n'est pas évident !

### **Comment ai-je commencé mon parcours professionnel ?**

Comme beaucoup d'entre nous certainement, pendant de nombreuses années, j'ai enseigné en n'ayant comme modèles que mes anciens professeurs et comme références que ce que j'avais appris pendant mes études.

Ma pratique se caractérisait par une uniformité certaine, voire une standardisation, un traitement unique, « standard » comme le dit Ph. Perrenoud, tant sur le pôle enseignant (cela se traduisait par un cours magistral dialogué) que sur le pôle élève(s) : ma représentation, inconsciente à l'époque, reposait sur l'image d'un élève unique, d'un type d'élève. D'une part, me posais-je la question de savoir s'ils étaient différents ? D'autre part, l'institution scolaire « travaillait pour moi », confortait ma représentation puisque les élèves étaient répartis en filières I, II et III : les différences étaient donc gérées en amont. J'avais devant moi des élèves de type I et II. Comme ils étaient tous pareils, j'enseignais donc de la même manière à tous en type I ou en type II.

Je ne m'attarderai pas sur cette période qui, néanmoins, a duré longtemps dans ma vie professionnelle. J'ajouterai simplement qu'elle a été marquée par un modèle d'enseignement-apprentissage qu'on appelle le modèle de l'empreinte : l'élève aurait une tête vide dans laquelle l'enseignant n'aurait qu'à faire entrer des connaissances. Dans un tel modèle, mon rôle d'enseignant est essentiellement de

## *PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE, DIFFÉRENCIATION DE LA PÉDAGOGIE*

clarifier, de simplifier le savoir à transmettre et celui de l'élève, d'être attentif et de bien mémoriser ce savoir. La communication y est verticale, entre un émetteur et un récepteur.

Petit à petit, j'intégrais ce qu'on appelle la pratique documentaire qui consiste à prendre appui sur des documents divers (ce qui était déjà une première approche de la différenciation) pour mettre en évidence la problématique qu'il s'agit de découvrir. Une telle pratique suscitait davantage de participation de la part des élèves, mais pas forcément de meilleurs résultats au niveau des apprentissages.

Après les filières, vint la réforme Haby, la « démocratisation de l'enseignement au niveau des collèges », qui s'est traduite par une massification plutôt que par une véritable « égalité des chances ». Mais ceci est un autre sujet.

Ainsi est apparue l'hétérogénéité et son lot de difficultés. Alors, parce que je n'étais pas sans me poser de problèmes (mon parcours professionnel est aussi très marqué par mon parcours de militant), je cherchais des éléments de réponses dans le travail en équipe, dans des ouvrages pédagogiques. Et puis, un jour, j'ai vu un stage intitulé « Pour d'autres pratiques en Histoire-Géographie ». Je m'y suis inscrit, je l'ai suivi pendant deux ans et cela a provoqué en moi à la fois un remue-ménage et un remue-méninges. C'est là que j'ai rencontré la pédagogie différenciée.

### **Comment ai-je découvert la pédagogie différenciée ?**

La première année de ce stage a été marquée par la découverte d'un autre modèle d'enseignement, celui du conditionnement<sup>2</sup> plus connu dans sa traduction au niveau de la profession par la pédagogie par objectifs. Il est marqué par la volonté de définir les connaissances en termes comportementalistes observables et non plus de manière mentaliste. Cela s'est traduit de deux manières dans ma pratique :

- clarifier d'abord ce que j'attends de mes élèves au terme d'un apprentissage et comment cela s'évaluera concrètement ;

- être transparent, explicite par rapport à ces objectifs d'apprentissage, ce qui m'amenait soit à donner une fiche des objectifs à atteindre, soit à les faire noter au démarrage d'une étude. J'ai coutume de dire que mon slogan était « Sus à l'implicite ».

C'est la deuxième année qu'avec quelques autres collègues-stagiaires, nous nous sommes embarqués dans l'aventure de la pédagogie différenciée, après quelques découvertes comme : nous sommes différents, nous fonctionnons différemment, donc nos élèves aussi ; nous avons (nos élèves ont) des styles d'apprentissage différents.

Par conséquent, en tant que professeur, plus je varierai la manière dont je présente le savoir à acquérir, plus je varierai les supports d'apprentissage, les supports d'évaluation..., plus j'aurai de chances que les élèves se retrouvent, soient à l'aise un jour ou l'autre par rapport à leur propre profil d'apprentissage.

---

<sup>2</sup> Le modèle du conditionnement se réfère aux travaux de Pavlov, Skinner, Watson.

DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES DIFFÉRENCIÉES POUR L'ÉTUDE DE LA RÉVOLUTION FRANÇAISE

ÉTAPES	DURÉE	DÉMARCHE	OBJECTIFS	SAVOIRS SAVOIR-FAIRE	MOYENS	DÉROULEMENT	ÉVALUATION
1. PRÉ-REQUIS	1h	Recherche de vocabulaire	Remise à jour des connaissances	Maîtrise du vocabulaire de l'Ancien Régime	=> Q.C.M	1. rech. individuelle 2. correction collective	=> Q.C.M
2. CRISE DE L'ANCIEN RÉGIME	2h	Recherche individuelle donnée 1 semaine avant	Analyse des causes de la Révolution française	Compréhension de docs avec questionnaire-guide	=> Fiche de docs	1. préparation personnelle 2. correction, synthèse	
	1h	Constitution de 5 groupes sociaux (Nobles, Clergé, Bourgeois, Paysans, Peuple des villes)	Prise de conscience de la subjectivité historique	- Avoir un regard constant sur l'évolution historique à travers un groupe social - S'organiser en groupe	=> Panneau ou journal de bord marquant cette évolution	1. réflexion de groupe -> ce que nous sommes -> ce que nous voulons 2. réflexion individuelle pdt l'étude de la Révol. : Après chaque étape -> ce que nous gagnons -> ce que nous perdons 3. bilan final par groupes	=> Évaluation formative
3. CHRONOLOGIE	Prép 1h Restitution 1h	Recherche individuelle	Présenter un « squelette » événementiel de la Révolution dans sa globalité	- Tri, classement de docs - Repérage dans le temps	=> docs images => chrono des évts	1. trouver la date de chaque événement 2. établir une frise chrono	=> trace écrite en correction
4. 1789	Rech 1h Restitution 1h	Travaux de groupes sur un événement-cle	Analyser et élaborer la synthèse d'un événement	- démarche d'analyse - schématisation - restitution : panneau - répartition des tâches en groupe	=> documents iconographiques et textuels	1. analyse des docs par groupe 2. restitution sous forme d'un panneau présentant : lieu, date, intervenants, phrase-cle sous forme d'une bulle 3. Synthèse : trace écrite	=> présenter les caractéristiques essentielles des événements-cles de 1789
5. NOUVEAU RÉGIME : CHUTE DE LA ROYAUTE. 1 <sup>re</sup> RÉPUBLIQUE	3h	Cours magistral					
6. VIE QUOTIDIENNE SOUS LA RÉVOLUTION	Rech 1h Restitution 1h	Travail par groupes (5)	Prendre conscience d'un vécu : Comment les Français ont perçu la Révolution dans un village, à Paris	- analyse de docs - tri d'informations - bâtir un exposé - prendre des notes	=> doc A = Journal d'André Hubert Dahrens => doc B = clubs et sans-culottes	1. lecture des docs à l'avance par chaque élève 2. rech. par gipes sur un thème précis 3. C.R. : exposé et prise de notes pour les autres	
7. DIRECTOIRE CONSULAT	1h	Cours magistral					
8. BILAN DE LA RÉVOLUTION	1h	Travail par groupes	Bilan général : apports et changements principaux	Espiri de synthèse	=> tableau	- Donner 10 mots symbolisant la Révolution - chaque groupe restitue son panneau	Évaluation formative
	1h	Travail par groupes sociaux	Bilan par groupe social : avant, pendant, après		=> Panneau		

## PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE, DIFFÉRENCIATION DE LA PÉDAGOGIE

Forts de ces quelques certitudes, nous nous sommes mis en devoir, comme de bons élèves, de les mettre en application : nous nous sommes donné comme tâche de construire ensemble des démarches pédagogiques différenciées pour l'étude de la Révolution Française. Quel programme ! Quelle ambition ! Le résultat de ce travail démesuré se trouve synthétisé dans le tableau qui suit.

Ce que nous avons voulu mettre en œuvre à l'époque, c'est une pédagogie différenciée successive et variée :

- *successive* dans le sens où nous nous sommes attachés à varier les démarches, les situations proposées aux élèves d'une séquence à l'autre et non durant la même séquence (pédagogie différenciée simultanée). C'est ce qui apparaît dans la colonne « Démarche » du tableau : situations de recherche individuelle, situations de travail de groupe, des temps de cours magistral, etc ;

- *variée* au niveau des supports d'apprentissage (exemple : textes, images par rapport aux événements de 1789 en faisant l'hypothèse que certains élèves entraient d'abord par l'image qui donnerait du sens au texte, alors que d'autres pourraient avoir une stratégie inverse), des supports de restitution (exemple : affiches, panneaux présentant les conclusions des « groupes sociaux »), des supports d'évaluation (exemples : QCM : questionnaires à choix multiple ou encore « donnez 10 mots symbolisant la Révolution »).

Dans tout cela, qu'est-ce qui a bien fonctionné, qu'est-ce qui n'a pas bien fonctionné ?

La seule chose qui ait bien fonctionné (ce qui est en gras dans le tableau de la page précédente), c'est la constitution des groupes sociaux reposant sur l'hypothèse que placer les élèves en situation d'avoir un regard constant sur des événements historiques à travers un groupe social (« face à cet événement, en tant que nobles, par exemple, comment réagissez-vous ? ») devrait les aider à prendre conscience de la subjectivité historique. En préalable, à partir de l'étude de cahiers de doléances, chaque groupe social a fait le point de « Qui sommes-nous ? », « Que voulons-nous ? » avant la Révolution. Puis, après chaque étape de l'étude de la Révolution Française, chaque groupe notait ce qu'il pensait avoir « gagné », ce qu'il pensait avoir « perdu ». Ce qui permit à la fin de dégager facilement un bilan pour chaque groupe social.

Pour le reste, nous avons été trop ambitieux et certaines activités comme celle sur la vie quotidienne durant la Révolution ne purent être menées à leur terme.

Ce fut là ma première intégration de la pédagogie différenciée qui s'est faite grâce à un travail d'équipe.

Suite à ces deux années de formation, j'ai été sollicité pour participer à un groupe de recherche intitulé « Lire et apprendre pour de vrai en Histoire-Géographie ». C'est dans le cadre de ce groupe de recherche que, poursuivant ma réflexion et mon déplacement de pratiques avec d'autres, j'en suis arrivé à intégrer ce qu'on appelle la *pédagogie différenciée simultanée*. Elle reposait sur l'hypothèse que, dans un processus d'apprentissage, puisque les élèves progressent différemment dans le temps, ils auront des niveaux d'acquisition différents des objectifs à atteindre, et

qu'il suffit donc de construire des dispositifs pédagogiques différenciés selon leurs niveaux d'acquisition pour les aider à atteindre ces objectifs.

Une telle conception nécessitait donc une évaluation initiale des niveaux d'acquisition, une évaluation-diagnostic permettant une régulation du dispositif d'apprentissage.

Pour illustrer ce propos, je prendrai l'exemple de ce que nous avons construit durant l'étude de l'Indépendance Américaine (cf. tableau page suivante). L'objectif d'apprentissage visé était la maîtrise d'un vocabulaire politique (pouvoir exécutif, législatif, etc.) qui avait déjà été engagé précédemment. On était donc ici dans une situation de réinvestissement.

Une évaluation initiale sous la forme d'un QCM avait pour but de repérer où en étaient les élèves dans la maîtrise de ce vocabulaire : quels étaient ceux qui le maîtrisaient déjà ? Quels étaient ceux qui ne le maîtrisaient pas encore ? Les définitions proposées étaient différentes de celles qui avaient été élaborées avec eux en classe.

En fonction de ce constat, nous avons construit un dispositif de pédagogie différenciée simultanée (démarches différentes en même temps) basé sur le degré de guidage qui devait permettre de prendre en compte les différences de niveau dans l'acquisition de l'objectif. Notre hypothèse était que ceux qui ne maîtrisaient pas suffisamment le vocabulaire avaient besoin d'une aide plus forte que les autres.

Concrètement, dans la classe, tous les élèves ont reçu le même document d'étude : la Constitution des États-Unis. Par contre, deux séries groupes ont été constituées en fonction du critère : ils maîtrisent le vocabulaire/ils ne le maîtrisent pas. Les premiers ont eu une consigne à faible guidage : il s'agissait pour eux de découper et de coller des étiquettes et des flèches afin de mettre en évidence, sous forme d'un schéma, l'organisation des pouvoirs dans la constitution des États-Unis. Les autres ont eu une consigne à guidage fort : un schéma à compléter que nous considérons comme étant une démarche d'application devant permettre de les aider, de les guider.

Eh bien, notre hypothèse s'est avérée fautive ! En effet, ceux qui avaient le schéma à compléter ont eu d'énormes difficultés parce que celui-ci était construit dans la logique de celui qui sait et non dans celle de celui qui apprend. Par contre, les autres groupes qui devaient faire œuvre de créativité ont construit beaucoup de sens parce qu'ils ont dû se poser beaucoup de questions, d'autant plus qu'ils se sont retrouvés dans une situation-problème que nous n'avions pas prévue : l'étiquette des citoyens était de la même taille que les autres et cela leur posait problème puisque plusieurs flèches devaient en partir. Finalement, me rendant compte du fiasco, j'ai proposé une fusion des groupes qui permit aux uns et aux autres de s'entraider : les uns en expliquant ce qu'ils n'arrivaient pas à compléter dans le schéma proposé, les autres, en montrant et expliquant le schéma qu'ils avaient réalisé.

Après la présentation de ces deux exemples, il me semble intéressant de faire une mise au point sur la représentation que j'avais à l'époque de la pédagogie différenciée.

C'était une conception un peu monolithique, techniciste, voire simpliste :

**Thème : L'INDEPENDANCE AMERICAINE**  
 Niveau

**OBJETIF : Apprentissage d'un vocabulaire politique**

Cet objectif a été engagé précédemment lors de l'étude de l'Angleterre. Il s'agit donc ici d'une étape de réinvestissement.

**DEMARCHE**

1. Une évaluation initiale sous forme d'un O.C.M. va permettre de repérer :
  - > les élèves qui maîtrisent ce vocabulaire
  - > ceux qui ne le maîtrisent pas encore
2. Une séquence de différenciation simultanée portant sur le degré de guidage sera permise de prendre en compte les différences de niveaux d'acquisition des élèves par rapport à l'objectif d'apprentissage. Tous les élèves disposent du même document d'étude

**LA CONSTITUTION DES ETATS-UNIS (1787)**

Démarche différenciée

Les élèves qui ne maîtrisent pas encore le vocabulaire travaillent sur un support de restitution d'informations à guidage fort (schéma) démarche d'application (Document A)

Les élèves qui maîtrisent le vocabulaire se voient confier une activité à guidage faible (organisation d'activités) démarche de création (Document B)

**DOCUMENT A**

Consigne : A partir des informations contenues dans le texte de la Constitution des Etats-Unis, complétez le schéma ci-dessous. Sur les flèches, indiquez le code E pour une élection, et le code N pour une nomination.

**DOCUMENT B**

Consigne : A l'aide des étiquettes ci-dessous que vous découperez, reconstituez l'organisation des pouvoirs prévue dans la Constitution des Etats-Unis.

POUVOIR EXECUTIF

POUVOIR LEGISLATIF

POUVOIR JUDICIAIRE

LES CITOYENS

LE CONGRES

LA COUR SUPREME

LA CHAMBRE DES REPRESENTANTS

LE PRESIDENT

LE SENAT

ELECTION

ELECTION

ELECTION

NOMINATION

- monolithique et simpliste dans le sens où il suffirait de bien évaluer le niveau initial des élèves et de leur proposer un dispositif d'apprentissage, de régulation ou de remédiation pour les faire réussir ;

- techniciste parce qu'elle passait par des dispositifs pédagogiques très élaborés, lourds et parfois difficilement gérables.

D'autre part, elle reposait sur une conception des différences des élèves centrée sur une différence des niveaux ; et on ne faisait que pointer ce qui était acquis/non acquis.

Quelque part, tout se passait au niveau de l'enseignant, du mieux-enseigner. Mais, on en oubliait l'élève au niveau de l'acte d'« apprendre » :

- *Il a dit cela, répondu cela, fait, construit cela... Pourquoi ?*
- *Comment s'y est-il pris pour aboutir à cela ?*
- *Qu'a-t-il dans la tête ?*
- *Quelle image, quelle représentation a-t-il de cette notion ?*
- *Qu'est-ce qu'il se fait comme idée de ce que j'attends de lui, de ce qu'il aura à faire, de la manière dont il s'y prendra pour aboutir à la production attendue... ?*

Ces différentes questions nous amènent à la troisième étape de mon parcours.

### **Comment en suis-je arrivé au concept de différenciation pédagogique ?**

Toutes ces questions sont apparues au moment où je poursuivais mon propre questionnement dans ma formation personnelle et avec d'autres en tant que formateur et en tant qu'animateur de groupes de recherche : l'un portait sur les stratégies d'apprentissage et l'autre sur la construction de concepts en Histoire-Géographie.

C'est durant cette période que j'ai découvert et essayé d'intégrer un autre modèle : le modèle socioconstructiviste<sup>3</sup>. Celui-ci, par opposition au modèle du conditionnement, s'intéresse à la « boîte noire » c'est-à-dire à ce qui se passe dans la tête de l'élève quand il est en situation d'apprentissage. Ce à quoi je fus sensible et que j'essaie d'intégrer dans ma pratique aujourd'hui, c'est l'aspect « constructiviste »

- Comment l'apprenant (dé)/(re) construit son savoir ?
  - Quelles représentations en a-t-il ?
  - Quelles procédures met-il en œuvre ?
  - Quelle logique suit-il ?
  - Quels outils intellectuels mobilise-t-il ?
- . L'importance de l'aspect social dans la construction du savoir. Je fais référence ici aux travaux de Vigotsky et à ceux de Doise, Mugny et Perret-Clermont sur le conflit sociocognitif : je construis du sens en confrontant mon point de vue à celui des autres.

---

<sup>3</sup> Ce modèle se réfère aux travaux de Piaget, Vigotsky, Brunner.



## PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE, DIFFÉRENCIATION DE LA PÉDAGOGIE

- . L'hypothèse que des pairs peuvent mieux s'entraider.
- . La prise en compte de l'erreur non plus comme une faute mais comme un point d'appui dans la construction du savoir.
- . La nécessité d'une attitude positive dans la mesure où elle peut avoir un effet d'ouverture (effet Pygmalion).

Finalement, comme le dit Ph. Meirieu, c'est faire le postulat d'éducabilité, c'est être dans une constante recherche des différents « chemins de l'acte d'apprendre » qui ne passe plus par des dispositifs lourds mais plutôt par une posture d'observation et d'écoute. C'est cette position de chercheur de voies de différenciation que j'essaie très modestement d'intégrer aujourd'hui dans ma pratique.

Pour l'illustrer, je présente ci-après, en parallèle, les différentes étapes d'un dispositif d'apprentissage en Éducation Civique et les démarches-élève qui leur sont liées.

<b>Education civique - 4<sup>ème</sup></b> Objectifs d'apprentissage : - savoir reconnaître les différents types de droits de l'homme - savoir différencier droits et devoirs	
<i>DISPOSITIF PEDAGOGIQUE</i>	<i>DEMARCHES ELEVE</i>
• 1 <sup>ère</sup> étape : <i>Emergence des représentations</i> des droits de l'homme : « Les droits de l'homme, pour vous, qu'est-ce que c'est ? »	Je fais le point sur, je pars de - ce que je pense, je me représente, - ce que je sais...
• 2 <sup>ème</sup> étape : <i>Analyse des représentations</i> 1. Travail individuel : barrer ce qui n'a rien à voir avec les droits de l'homme 2. Travail par groupes de 4 à 5 élèves - le groupe doit se mettre d'accord sur la liste de ce qui n'est pas des droits - si ce ne sont pas des droits, qu'est-ce que c'est ?	J'analyse et complète ma représentation et mon savoir initial - en triant entre des exemples « oui » et des exemples « non » - en confrontant mon point de vue à celui des autres - en expliquant pourquoi je fais ces choix - en élaborant une réponse avec les autres
• 3 <sup>ème</sup> étape : <i>Catégorisation</i> des types de droits 1. Travail individuel : faire des « paquets » et mettre ensuite des « étiquettes » 2. Mise en commun : - présentation des différentes propositions de classements et d'étiquetage - régulation collective	Je poursuis la construction de mon savoir : - en classant - en recherchant des catégories - en confrontant mes idées à celles des autres
• 4 <sup>ème</sup> étape : <i>Application et évaluation formative</i> - Application 1 : . relier texte et image . classer, dans un tableau, les droits et les devoirs . dire à quel type chacun des droits appartient - Application 2 : . Déclaration des droits de l'homme et du citoyen . Déclaration universelle des droits de l'homme	Je mets en application ce que j'ai construit comme savoir  A chaque étape d'application, j'évalue où j'en suis par rapport à mon niveau d'acquisition de chacun des objectifs d'apprentissage
• 5 <sup>ème</sup> étape : <i>Evaluation</i> portant sur les 2 objectifs	Je suis évalué sur les 2 objectifs à atteindre

### Conclusion

A travers cette présentation de mon parcours professionnel, j'ai voulu mettre en évidence l'évolution d'une conception de la différenciation et des différences des

*J.-C. HUBERT*

élèves centrée au départ sur la différence de niveau pour être davantage aujourd'hui axée sur les différences de comportements, de stratégies d'apprentissage.

Pour moi, actuellement, la différenciation doit être vécue, mise en œuvre, dans la complexité des différences. Elle doit être davantage sous-tendue par une éthique visant à se centrer sur l'élève en tant qu'apprenant, mais aussi en tant qu'individu, pour l'aider à mieux apprendre, mais aussi à développer ses capacités, à croire en lui, à être lui, tout simplement. Cela se traduit comme je l'ai dit par une posture :

- être en situation créatrice pour apporter immédiatement une réponse à la situation car, souvent, un dispositif pédagogique trop ficelé ne fonctionne pas comme on l'aurait souhaité. La réalité de l'apprendre-élève s'exprime dans le présent de la situation d'apprentissage et les a priori, les anticipations de « l'expert » ne peuvent pas prévoir comment tous les paramètres vont interagir ;

- être en situation d'observation et d'écoute des différences, des diversités de point de vue, des divergences, pour les faire s'exprimer, pour les faire vivre, pour leur donner toute leur valeur, pour s'enrichir mutuellement, pour faire de l'hétérogénéité non une contrainte, mais une source de richesses, pour rompre enfin le cycle infernal du « je ne sais rien, je suis nul, je ne vauds rien ».

Dans cette optique, il m'arrive de plus en plus souvent de :

- faire exprimer un maximum de manières de penser, ou de dire un concept qu'on aborde ;

- faire représenter sous des formes personnelles, forcément diverses, les informations recueillies dans un document et les confronter (cf. document) ;

- faire exprimer la diversité des outils de catégorisation que les élèves utilisent dans un travail de classement.

En conclusion, confronté à la dure réalité du quotidien, des avancées mais aussi des reculs, des doutes, des remises en question, du constat qu'aujourd'hui ça marche et que le lendemain ça ne fonctionne plus, il me reste une conviction : je dois poursuivre sur cette voie, je parie qu'un de ces chemins que je tente de percer atteindra un jour cet élève dont la porte reste pour l'instant fermée.

Pour revenir et terminer sur ce thème, je voudrais affirmer qu'il n'y a pas une pédagogie différenciée car toutes les réponses pédagogiques ne peuvent qu'être différenciées, dans un travail quotidien en perpétuelle construction et donc, par là même, jamais achevé, dans une véritable utopie qui dynamise nos actions et qui nous permet de progresser dans et par les actes que nous posons au quotidien.

**Jean-Claude HUBERT**  
MAPPEN  
Lille