

Gestion de classe et pédagogie différenciée : un changement de posture et des compétences à développer

... saisir ce qui est potentiel chez l'enfant, découvrir la force qui pourra se développer en lui, sont les seules conduites qui prouvent qu'on a foi en lui et l'éducation et qu'on respecte sa liberté. (Postic, 2010, p. 116)

Un des freins à l'instauration d'une pédagogie différenciée réside dans les difficultés qu'elle peut susciter au niveau de la gestion de la classe. Nous savons que certaines modalités d'enseignement sont plus difficiles à maîtriser que d'autres. Par exemple, *le cours ex cathedra permet un contrôle plus facile de la classe que le travail en petits groupes* (Durant, 1996, p.111). Les enseignants peuvent hésiter parfois à mettre en place un dispositif de différenciation des apprentissages par crainte de perdre le contrôle de leur classe ou de s'épuiser face à une multiplication de situations d'interaction différentes.

La pédagogie différenciée se reconnaît à *la présence de différentes caractéristiques, à savoir : l'enseignant a recours à une variété de stratégies d'enseignement, il reconnaît les caractéristiques individuelles des élèves, il fait face à un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs, il cherche à maximiser le talent de chacun et il adopte une philosophie particulière pour enseigner* (Clermont & Jobin, 2008, P.35). Le challenge est grand pour le maître et peut sembler très difficile à relever. Il nous semble important de souligner que ce défi ne repose toutefois pas uniquement sur les épaules de l'enseignant. Toute situation d'enseignement implique la collaboration des élèves. Il s'agit d'une des conditions essentielles pour le déroulement normal de toute activité d'apprentissage dans un cadre scolaire (Durand 1996). Dans un contexte de différenciation pédagogique, l'implication des élèves est fondamentale. De ce postulat découle la nécessité de développer des compétences et des outils tant au niveau de l'enseignant qu'au niveau des élèves. De plus, le maître doit adopter une attitude différente d'un enseignement traditionnel s'il veut pratiquer une pédagogie différenciée.

La posture de l'enseignant est une des clés pour une pratique de la différenciation pédagogique. Dans un enseignement traditionnel, le maître guide l'élève où il le désire, garde une forte maîtrise sur les contenus et le rythme du travail. De plus, il se place dans une position de pivot central de la vie de la classe. Dans une pédagogie différenciée, l'enseignant se décale et se place fréquemment dans une posture de surplomb. *La métaphore du « surplomb » situe l'enseignant « au même endroit » que les élèves, mais également « au-dessus », à la verticale* (Laplace, 2008, p. 208). Elle ne signifie pas se mettre dans une position d'emprise sur les élèves mais de se positionner en recul de manière à percevoir *les opportunités pédagogiques de la situation afin de les exploiter au mieux* (ibid., p. 208). Pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté, il est important de préciser notre pensée : l'enseignant, quoiqu'il choisisse comme option pédagogique, reste le responsable de sa classe. Il s'agit pourtant d'admettre une modification de son rôle : il se concentrera plus sur l'organisation d'opportunités d'apprentissage que sur la transmission de savoir.

La crainte de perdre le contrôle et de ne plus arriver à faire travailler certains élèves peut amener à rejeter cette posture, particulièrement pour les maîtres peu expérimentés (Durant, 1996). Cependant, tout enseignant est bien conscient qu'un élève peut développer des trésors de créativité pour ne pas s'investir dans la tâche scolaire. Les multiples exemples d'élèves en perte scolaire qui optent pour de la résistance passive ou active témoignent de l'impossibilité

d'obliger quelqu'un à apprendre. Au mieux, nous pouvons contraindre l'élève à faire semblant de s'impliquer mais le résultat, en terme d'apprentissage, est proche du zéro absolu. Des enjeux externes aux questions d'apprentissage jouent aussi certainement un rôle prépondérant dans la réticence d'une part importante des maîtres à lâcher prise sur leur illusion de contrôle intensif du travail des élèves. Nous pensons que cette résistance s'explique probablement par une stratégie défensive des enseignants face aux *tensions, ... dilemmes et ... contradictions qui structurent leur propre expérience de travail* (Tardif et Lessard, 1999, p. 43).

L'enseignant a besoin d'outil pour conduire sa classe dans une perspective de pédagogie différenciée. Les plans de travail, la pédagogie coopérative, les arbres de connaissance, ... constituent dans cette perspective des ressources précieuses. Toutefois, il reste la question de la gestion de la classe dans des activités bien plus difficile à contrôler et à réguler que dans un enseignement frontal. Paradoxalement, on ne peut accorder plus de liberté aux élèves sans garantir un cadre strict et sécurisant. En posant des procédures claires, l'enseignant donne aux élèves des indications précises sur leur marge de liberté. Certaines règles fondamentales (Richoz 2009) doivent être respectées afin d'assurer une ambiance propice à l'apprentissage. La gestion de la discipline reste de la responsabilité du maître. Toutefois, la mise en place d'espace de régulation (Imbert 1996, Meirieu 1996, Marsollier 2004) permet à l'enseignant de prendre du recul par rapport à son rôle de contrôleur des dysfonctionnements dans la classe. Les conseils d'élèves et autres dispositifs de paroles ne relèvent pas d'une stratégie d'économie de pouvoir afin d'éviter à l'enseignant des confrontations directes. Ils prennent en compte la dimension politique de la conduite de la classe (André, 2012, à paraître). Ils permettent de donner sens à la loi et de responsabiliser les élèves tout en offrant l'opportunité de réguler tout ou en partie la vie de la classe.

Les compétences de l'enseignant au niveau de la communication sont essentielles dans toutes formes de pédagogie mais deviennent, à notre sens, cruciales dans un dispositif de pédagogie différenciée. La qualité de son écoute et de ses rétroactions (Marsollier 2004) va jouer un rôle déterminant sur la motivation des élèves. De plus, *La différenciation pédagogique exige la maîtrise de dispositifs diversifiés et d'une organisation du travail complexe... une formation pointue en didactique, en évaluation et en métacognition* (Perrenoud, 2010, p. 16).

Au niveau des élèves, il y a un important travail à effectuer sur certaines compétences transversales afin de mettre en place une pédagogie différenciée. Les objectifs et les méthodes utilisées pour développer ces compétences varieront forcément en fonction de la maturité et de la culture des élèves. En premier lieu, le développement de l'autonomie des élèves par rapport à la régulation de leur comportement comme face aux apprentissages est central. *L'éducateur doit s'efforcer d'autonomiser le sujet. Non pas le supposer déjà autonome mais organiser un système d'aides qui lui permette d'accéder aux objectifs qu'il se fixe, avant de l'amener à se passer progressivement de ces aides et à mobiliser ce qu'il a acquis, seul, à son initiative et dans d'autres situations.* (Meirieu, 1996, p. 77). Un travail important doit aussi être consacré aux compétences en communication des élèves. Parler en « je », faire preuve d'empathie, prendre conscience de ses stéréotypes, ... vont permettre aux élèves de mieux gérer leurs interactions. Comme pour l'autonomie, les compétences en communication devront être travaillées en partant des capacités des élèves « hic et nunc ». Les élèves auront aussi besoin de compétences en collaboration afin de profiter des interactions entre pairs lors d'apprentissages complexes. La pédagogie coopérative donne des pistes de travail pertinentes pour développer ces compétences. Il y a aussi la nécessité de développer la réflexivité des élèves comme une *aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière*

réfléchi et plus ou moins systématique (Kelchtermans, 2001, cité par Coen, 2006, p.150)

Responsabilisation, autonomie, communication, collaboration et réflexivité sont des éléments clés de la pédagogie différenciée mais sont aussi de plus en plus sollicitées dans le monde professionnel d'aujourd'hui. Le développement de ces compétences transversales offre aux élèves des atouts importants pour leur avenir professionnel.

Ces quelques lignes peuvent laisser penser que la pratique d'une pédagogie différenciée est un défi immense, voire insurmontable. Il implique effectivement des modifications importantes dans le fonctionnement de l'enseignant et un changement de cadre logique (Watzlawick 1975) par rapport à la vision de son rôle vis-à-vis des élèves. Cependant, on ne peut imaginer passer du jour au lendemain d'un enseignement plus ou moins traditionnel à un enseignement différencié. *Il faut savoir donner du temps au temps* (Cervantès, 1605) afin de mettre en place les outils et développer les compétences nécessaires. Il nous semble peu réaliste d'espérer mettre en place une pédagogie différenciée dans la majeure partie de son enseignement en une ou deux années scolaires. Le défi peut aussi se révéler moins gigantesque si on se donne les moyens de l'affronter collectivement. Le travail en équipe d'enseignant est probablement la voie royale pour mettre en place de la différenciation pédagogique et développer chez les élèves, tout au long de la scolarité, les compétences transversales nécessaires.

Bibliographie

André, B. (2012 (à paraître)). "La dimension politique de la conduite de la classe."

Coen, P.-F. (2006). "Les technologies : des aides précieuses pour développer la réflexivité des apprenants." FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin **3**: pp. 149-160.

De Cervantès Saavedra, M. (1605). « L'ingénieur hidalgo. Don Quichotte de la Manche ».

Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris, PUF.

Imbert, F. (1996). L'inconscient dans la classe, transferts et contre-transferts. Issy-les-moulineaux, ESF.

Jobin, V. Gauthier., C. (2008). "Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique." Brook Education **18**.

Laplace, C. (2008). Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classes. Lyon, Chronique Sociale.

Marsollier, C. (2004). Créer une véritable relation pédagogique. Paris, Hachette.

Meirieu, P. (1996). Frankenstein pédagogue. Paris, ESF.

Perrenoud, P. (2010). "De l'exclusion à l'inclusion : le chaînon manquant." Educateur N° spécial "A l'école de la différence": pp. 13-16.

Postic, M. (2010 (2ème tirage)). La relation pédagogique. Paris, PUF.

Richoz, J.-C. (2009). Gestion de classes et d'élèves difficiles. Lausanne, Editions Favre SA.

Tardif, M. L., C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles, De Boeck Université.

Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1975). Changements : paradoxes et psychothérapie. Paris, Seuil.