

# AU-DELÀ DE LA COMMUNICATION DES CONTENUS: UNE VISION PLUS FLEXIBLE DE L'ENSEIGNEMENT

LUC PRUD'HOMME ET  
GENEVIÈVE BERGERON

La vision centrée sur la transmission du contenu à enseigner est un obstacle majeur à la différenciation. Un constat dont il s'agit d'analyser l'impact en repartant de la définition même de la différenciation, aujourd'hui officiellement et mondialement encouragée.

Depuis la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) où pas moins de 92 pays et 25 organisations internationales confirment un engagement envers le mouvement d'inclusion scolaire, les discours officiels incitent les enseignants à développer des pratiques qui soutiennent l'apprentissage de tous les élèves en tenant compte de leurs différences (AuCoin et al., 2011). Dans ce contexte, le recours à la différenciation pédagogique est souvent décrit comme une composante essentielle (Armstrong et al., 2010). Or, il semble que le défi est grand indépendamment du fait que des publications présentent différentes stratégies d'enseignement capables de s'adapter à la diversité en classe.

Dans cet article, nous soumettons d'abord au lecteur le sens d'une différenciation pédagogique tel que conceptualisé au terme de nos recherches-actions avec des enseignants ayant manifesté le désir de parfaire leur travail en ce sens<sup>1</sup>. Par la suite, et ce à partir d'une analyse des impacts de ces expériences sur la pratique des participants, nous proposons une réflexion autour d'un obstacle qui se repère chez ceux qui éprouvent au final des difficultés à intégrer une différenciation dans leur classe.

## La différenciation pédagogique: repenser la diversité en classe

La diversité est sans conteste la prémisse à partir de laquelle la différenciation doit se définir

(Rumelhard, 2002). Nous avons précisé ailleurs (Prud'homme et al., 2011b, p. 8) qu'en éducation, il y a tout avantage à percevoir ce phénomène comme «l'expression de caractéristiques humaines ou de préférence de l'apprenant, jamais totalement figées, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe». Dans un contexte pédagogique, cette expression doit se percevoir comme légitime pour soutenir la réussite de chacun. En effet, peu d'individus trouvent la motivation de s'engager dans une démarche lorsqu'ils se sentent inadéquats.

La différenciation peut se définir comme une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension. Ainsi, un enseignant qui différencie serait en mesure d'articuler les situations collectives d'apprentissage en fonction de cette diversité, tout en apportant au besoin, des adaptations et des modifications autant sur les contenus que sur les processus et les productions attendues. Une pratique de différenciation concerne donc à la fois:

- la conception des situations collectives d'apprentissage;
- les ajustements (adaptations et modifications) pour répondre à certains besoins spécifiques (travail en sous-groupe et individuel);

- les interventions liées à la gestion d'un environnement dans lequel les manifestations de la diversité [ou de l'unicité] sont légitimes<sup>2</sup>.

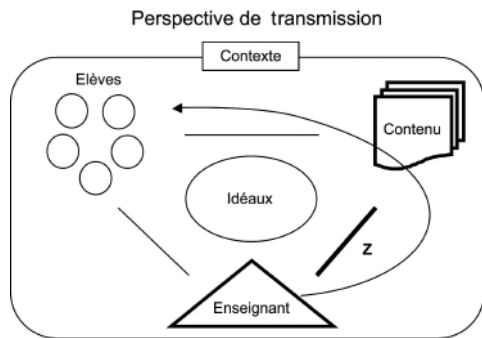
## Comprendre la nature des obstacles

Au terme de nos recherches-actions, nous avons constaté que certains enseignants illustrent facilement le sens de cette différenciation articulée dans leur classe, tandis que d'autres demeurent plutôt timides et insatisfaits en ce sens. Nous avons tenté de comprendre la nature des obstacles que ces derniers n'arrivent pas à contourner, ou à affronter, pour atteindre leur objectif. Obstacle majeur repéré chez ces enseignants, une vision de l'enseignement centrée sur la transmission de contenu.

## Quand l'enseignement se fait communication de contenus

«[...] Il n'y a aucune raison de se limiter à une vision unique et universelle de l'enseignement. [...] Cette approche est contredite autant par la pratique que la philosophie. [...] La diversité nous oblige à élargir nos horizons lorsqu'on réfléchit à la signification de l'enseignement.» (Pratt, 2005, p. 3).

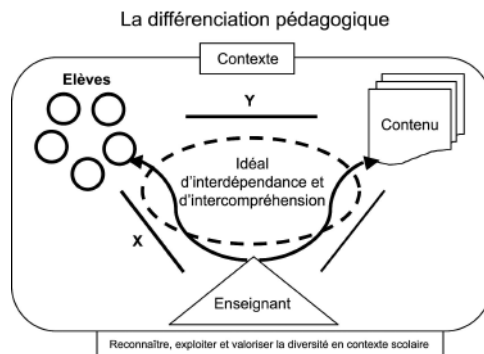
Sans décrire les multiples visions de l'enseignement, repérées chez les acteurs de nos systèmes éducatifs<sup>3</sup>, nous observons que les enseignants fermement inscrits dans une perspective de transmission éprouvent de grandes difficultés à exploiter les moyens pédagogiques qui existent pour répondre aux différents besoins en classe. Cette vision, largement répandue, conçoit l'enseignement principalement en termes de communication de contenus.



Cette première figure illustre les attributs essentiels d'une situation pédagogique incluant les relations entre ces éléments. Tel que montré par l'accentuation en gras, il s'agit d'une perspective où l'on accorde une grande importance à l'expertise en regard de la matière, grâce à laquelle l'enseignant peut structurer (trait Z) une présentation efficace des connaissances que les élèves doivent apprendre. Ainsi, cette vision accorde énormément d'importance au contenu qui devient un élément de référence central dans la prise de décision de l'enseignant. Sans pour autant être inadéquate, «s'il s'agit de la seule perspective qu'un enseignant ait déjà rencontrée, il est fort probable qu'il soit très difficile d'en considérer une autre comme une façon légitime d'enseigner», un constat observé par Pratt (2005, p. 225) chez les 260 participants à sa recherche dans cinq pays différents. Dans la mesure où la différenciation s'appuie sur l'idée de s'ouvrir à l'unicité de chacun des élèves, cette façon de penser l'enseignement doit s'élargir pour mieux considérer l'apport de l'apprenant dans une situation pédagogique. Car une difficulté qui s'observe chez les enseignants habités par cette perspective de transmission est un sentiment d'impuissance face aux élèves qui ne comprennent pas les contenus enseignés.

### Plus de flexibilité dans l'enseignement

La différenciation, conçue comme une pratique centrée sur les élèves, réclame un nouveau regard sur la situation pédagogique. Par l'observation de ses élèves, cet enseignant fait consciemment le choix d'une plus grande flexibilité quand à l'importance qu'il accorde à chacun des éléments de ce qui caractérise une situation d'enseignement.



Habité par un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension qui réclame l'expression de l'élève, l'enseignant stimule l'analyse de ces différences, de manière d'abord, à aider chacun à mieux se connaître (élément d'une pédagogie de conscientisation) et ensuite, à élargir le répertoire d'action et de compréhension de chacun par le contact avec les façons de comprendre et de faire de leurs camarades.

A la figure 2, nous illustrons que l'enseignant oriente ses actions, non pas essentiellement en fonction des contenus, mais en accordant autant d'importance à la relation pédagogique (trait X), aux manifestations de l'unicité de l'élève et aux multiples chemins qu'il emprunte pour s'approprier différents contenus (trait Y). A cet effet, l'enseignant est conscient que les façons d'apprendre sont multiples, remettant ainsi en question une vision unique de l'apprentissage qui caractérise la perspective de transmission. En ce sens, l'observation et l'analyse deviennent des outils essentiels pour orienter le travail de différenciation, comme le formule une enseignante en entrevue: «Je ne me demande plus ce que je pourrais faire pour différencier, j'observe mes élèves et je sais ce que je dois faire!» (Prud'homme et Bergeron, 2009-2012).

### Une prise de distance par rapport au contenu

Ainsi, les premiers pas vers une différenciation pédagogique exigent de la part de plusieurs enseignants une prise de distance par rapport au contenu<sup>4</sup> pour diversifier la nature des activités d'apprentissage en classe. C'est à ce prix que nous pouvons traiter de pédagogies centrées sur l'élève,

tout en reconnaissant que chacun a besoin pour se développer «à la fois d'une pédagogie à sa mesure et de se mesurer à d'autres pédagogies» (Meirieu, 1996). En considérant la diversité en classe comme légitime, l'exploitation des méthodes d'enseignement déjà existantes prend une toute autre dimension: plus qu'une juxtaposition d'actions visant à briser la monotonie, elle traduit le recours à un ensemble de situations et de techniques consciemment dédiées à la reconnaissance, l'exploitation et la valorisation de la diversité, faisant ainsi la promotion de l'interdépendance et l'intercompréhension dans un groupe.

**Luc Prud'homme, Geneviève Bergeron**

Luc Prud'homme est professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et co-directeur du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Geneviève Bergeron est professionnelle de recherche au LISIS ainsi qu'à la chaire de recherche Normand-Maurice de l'UQTR.

Bibliographie sur [www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)

#### Notes

- 1 Prud'homme, 2007; Prud'homme et Bergeron, 2009-12; Prud'homme et al., 2011a.
- 2 Guay et al., 2007; Hume, 2009; Prud'homme et al., 2011c; Tomlinson et al., 2003.
- 3 Nous développons différentes façons de concevoir l'enseignement ailleurs (Prud'homme, 2010).
- 4 Précisons qu'au-delà des apparences, cette prise de distance réclame une expertise de contenu certaine pour être en mesure de réellement s'ouvrir à l'élève.