

DIFFERENCIATION ET EVALUATION

La différenciation pédagogique suppose paradoxalement l'existence d'une norme. On risque de la fonder dans la nature de l'élève ou dans la nature des relations sociales et, assimilant l'objet à diversifier avec l'objectif de différenciation, les pratiques de variations de la pédagogie avec la pédagogie différenciée, on passe subrepticement à l'inventaire de procédés divers pour s'adapter à l'élève.

C'est peut-être oublier que le propre de l'éducation est d'être aux prises avec du mouvement, dans la dynamique du vivant, non pas face à l'Être mais face à l'Être-se-faisant ; que la nature de l'élève après un apprentissage ne sera pas tout-à-fait le même qu'avant l'apprentissage (sinon à quoi servirait-il d'apprendre ?). En somme, apprendre c'est devenir différent de ce qu'on était et, former c'est en ce sens seulement, transformer (1).

Le danger est donc de faire de la différenciation pédagogique une difficile (voire impossible) adaptation des modalités pédagogiques à la nature de l'élève, comme l'entonnoir au goulot de la bouteille : vieille image-fantasme !

Si le concept de pédagogie différenciée a émergé, c'est qu'il est porteur d'un champ de significations spécifique et on ne peut alors le réduire à n'être qu'un terme classificatoire chapeautant un ensemble de pratiques antérieures. Sinon, ce terme n'a pas de raison d'être, ou n'est pas celui que l'on attend...

A l'origine du sens : de la valeur

Varié les procédés pour faire apprendre, c'était déjà l'ambition du travail autonome, du travail personnalisé, de l'enseignement programmé ramifié... et de bien d'autres mouvements pédagogiques : la pédagogie différenciée n'est-elle qu'un grand tiroir où ranger ces pratiques ? C'est oublier que le seul fait de regrouper des éléments fait sens.

Alors, la pédagogie différenciée n'est-elle pas avant tout l'affirmation d'une valeur fondamentale : le respect des modèles de référence de tous les partenaires de l'acte éducatif ? Chacun oeuvrant depuis sa place fonctionnelle ; sinon l'enseignant deviendrait ce fournisseur de béquilles (de guidance) au service d'un élève-esclave-type.

Peut-on dès lors avancer que la pédagogie différenciée prône un ordre non hiérarchique, non linéaire ni causal, des rapports entre les partenaires, au profit par contre de circuits d'informations "multiplexes" (2) dans un système où chaque instance de décision est partie prise du fonctionnement : enseignant et élève, ACTANTS (2) de l'éducation ; un système vivant (3) où les actants ont tous pouvoirs de régulation ?... "on en vient à l'évaluation.

Tout au long du dispositif : l'évaluation

On le dit : accompagner du vivant, c'est laisser du jeu ou coeur des mécanismes donc réduire la programmation, orchestrer l'improvisation par le va et vient constant entre des indices relevés et des normes évolutives : évaluer/évoluer.

Chercher la logique des tâches, en dégager des critères (4), c'est construire une norme, base pour orienter l'activité, mais en termes d'hypothèses de travail (5) que le groupe (enseignant-élève(s)) réajustera au fur et à mesure des essais, devoirs, cas de variance de la tâche réalisés.

On commence à l'entendre : ce qui est formateur est bien plus la pertinence de la question que la justesse ou la complétude de la réponse ; le processus importe davantage que le produit ; l'effort d'explicitation que l'illusion de transparence obtenue ; l'appropriation de la pertinence d'un élément à un autre, que celle de la cohérence d'un seul élément (6).

Or, s'interroger dans la classe, sur les procédures des tâches, vouloir les exhiber, c'est dévoiler des règles de fonctionnement, habituellement implicites ; non pas pour en affirmer la vérité ou l'ordre, mais pour qu'elles puissent aider l'élève à pratiquer en continu l'autocontrôle de ses stratégies, de ses itinéraires de résolution jamais imposés (l'élève construit son algorithme à partir des critères), dans une attitude expérimentale au savoir (7), évidemment différenciée.

Dégager les critères des tâches (et notamment) ceux des classes de problèmes, c'est se donner une norme didactique (relative, précaire, à tester, à mettre à l'épreuve des faits) à partir de laquelle on pourra différencier les apprentissages.

Quand on a une carte d'étude (8) de la classe de problème, on peut chercher à donner à l'élève l'appareillage didactique (dont il a besoin pour maîtriser les critères) : les objectifs d'apprentissage, les situations d'apprentissage en remédiation des erreurs de tel élève précis. On gère avec lui des hypothèses de remédiation des erreurs constatées. A ce moment-là, toutes les techniques de variation des tâches, ou des éléments de tâche, sont à utiliser parce que les élèves ne font pas tous des erreurs sur le même critère, parce que ne se révèle pas chez tous le même manque. La diversité des situations proposées est à l'évidence rapportée à la tâche complexe support du dispositif, laquelle oriente, finalise ces travaux d'apprentissage (9) (on peut alors parler de projet). L'élève non seulement sait à quoi sert ce qu'on lui propose d'apprendre mais il a en plus son mot à dire sur la pertinence de ces objectifs d'apprentissage à la réalisation de la classe de problème dont il a le plan : la carte, qu'il est invité à améliorer, continuant à la construire, tout au long du dispositif.

On ne cherche pas à adapter la tâche à l'élève, on vise à faire que l'élève complète son outillage didactique en termes transférables, d'opérations et de procédures générales (10).

Si l'on poursuit ce dispositif avec la participation effective de l'élève qui apprend l'auto-analyse de ses erreurs (l'élève réel que l'on a avec soi), on est entré dans une pédagogie de l'appropriation des critères au service de la méta-cognition (11) : l'évaluation formative.

Bibliographie :

- (1) GAGNE, dans R. BRIEN : *Introduction à l'approche de Gagné et de Briggs*, 1984.
- (1) HUBERMANN M. : "Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants" dans *Revue française de pédagogie*, n°75, avril-mai-juin 1986
- (2) Rôle des personnages, objets ou sentiments par rapport à l'action, tableau actanciel de Greimas, *Sémantique structurale*, Larousse, Paris, 1966
- (3) LERBET G. *Approche systémique et production de savoir*, Paris, UMFREO, 1984
- (4) VIAL M.P. : "Evaluer n'est pas mesurer" dans *Cahiers pédagogiques*, n°256, 1987
- (5) POCZTAR J. *La définition des objectifs pédagogiques*, Paris, ESF, pp.27/28, 1982
- (6) BONNIOL JJ. com. or. Université d'été 1986, l'évaluation et Com. or. Université de Provence.
- (7) VIAL M.P. : *Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite*, CRDP, Marseille, 1987.
- (8) VIAL M.P. : "La carte d'étude, dans *Pratiques* n°53, mars 1987, p. 39/73.
- (9) NUNZIATI G. : "Evaluation formative et réussite scolaire", dans *Collège* n°2, Aix-en-Provence, 1984, p. 18/37.
- (10) LERBET G. : *Approche systémique et production de savoir*, Paris, UNMFREO, 1984.
- (11) GARCIA-DEBANC C. : "Théorie et pratiques de la différenciation pédagogique" dans *Pratiques*, n° 53, mars 1987, p. 6/38.