



L'école pour apprendre

Jean-Pierre Astolfi

ESF éditeur

Chiche !

Dans cet ouvrage : dégager les apports utiles pour construire des séquences d'apprentissage plus efficaces.

Première partie : les savoirs scolaires aujourd'hui

I) L'élève face aux questions scolaires

- Beaucoup d'élèves aimeraient bien réussir en classe, mais ils ignorent souvent la finalité des questions que l'enseignant leur pose
- Ils consacrent une fraction importante de leur temps scolaire à tenter ce décodage, avec plus ou moins de succès, et ils usent pour cela des indices dont ils peuvent disposer
- Cela est d'autant plus délicat que la fréquence des questions didactiques est particulièrement élevée (effet TGV)
- Ce décodage s'effectue souvent, faute de mieux, d'une manière qui reste extérieure à la tâche disciplinaire, selon la coutume didactique en vigueur dans la classe (= société coutumière = non régie par le droit mais par un ensemble de pratiques que l'usage a établies)
- Ainsi s'expliquent des réponses d'apparence absurde du type « l'âge du capitaine », lesquelles sont produites par un mécanisme semblable à celui des « bonnes » réponses, quand celles-ci résultent de l'usage de la coutume.
- La classe dialoguée, avec son excès de questions, est souvent devenue aujourd'hui le « nouvel habit » de l'enseignement magistral. La participation des élèves ne modifie pas nécessairement leur rapport au savoir.

II) à la recherche de la valeur

- L'orientation du questionnement scolaire est inversée par rapport à ce qui paraît logique a priori, puisque c'est l'expert qui interroge le novice, alors qu'il en sait bien plus que lui.
- Il en résulte que toute question est d'abord perçue comme une évaluation, c'est-à-dire comme une manière pour les élèves de voir leur valeur mise à l'épreuve.
- La question de l'estime structure ainsi les apprentissages et la maîtrise des savoirs scolaires se trouve saturée par une recherche (partagée) de la valeur.
- Ce même processus peut conduire à des effets en apparence opposés : l'anticipation d'une compétence par le désir d'apprendre, tout autant que l'inhibition d'une réussite possible.
- La recherche de l'excellence scolaire fabrique (au sens strict de la fabrication) une réalité spécifique de l'école, qui n'existe pas de manière équivalente dans les autres échanges sociaux.
- C'est la raison pour laquelle il faut bien dépasser l'image trop simple de l'école, comme lieu neutre d'apprentissage, orienté par la réussite individuelle de chaque élève.
- Les résistances à la rationalisation de l'évaluation (faible impact de la docimologie, « constante macabre ») se voient ainsi attribuer une fonction, qu'il faut bien comprendre, sans que cela ne la justifie ni ne la légitime.

III) Des savoirs, ni théoriques ni pratiques

- Les savoirs que transmet l'école ne sont pas vraiment théoriques, car ils ne disposent pas de la plasticité inhérente au théorique. Ce ne sont pas non plus vraiment des savoirs pratiques.
- Il s'agit plutôt de savoirs propositionnels qui, à défaut d'un meilleur statut, résument la connaissance sous la forme d'une suite de propositions logiquement connectées entre elles, mais disjointes.
- Ils se contentent ainsi d'énoncer des contenus, ce qui est loin de correspondre aux exigences d'un théorique digne de ce nom.
- Par certains aspects, ils se révèlent, en fait, plus proches des savoirs pratiques, puisque leur emploi se trouve limité à des situations singulières : celles du didactique scolaire, régi par le jeu de la « coutume »

- Les savoirs scolaires aimeraient se parer des vertus du théoriques, qui leur confèreraient une légitimité qu'ils recherchent. S'ils y échouent, c'est faute de développer un vrai travail de « pratique théorique » que seul rendrait possible l'usage, dans chaque discipline, de concepts fondateurs et vivants.
- De surcroît, l'examen des niveaux d'objectifs réellement poursuivis dans les activités didactiques, fait apparaître que ceux-ci correspondent massivement à la partie basse des taxonomies comme celles de Bloom (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation), alors que les intentions affichées sont souvent beaucoup plus ambitieuses.
- On peut faire l'hypothèse que de nombreux élèves (et pas nécessairement les meilleurs) souffrent du fait que les contenus enseignés manquent d'enjeux, susceptibles de les rendre « intéressants » à leurs yeux, justifiant qu'ils s'y attellent sérieusement.
- On peut ainsi soutenir que ce qui manque à l'école, c'est de savoir pratiquer le théorique, avec la motivation interne que celui-ci développe. Et cela n'est pas vu par ceux qui se font, au moins en paroles, les défenseurs de contenus scolaires « de haut niveau ».

IV) *Le reflet des manuels*

- La façon dont les manuels présentent la connaissance est un bon reflet du statut du savoir à l'école.
- Dans une simple double page, le nombre d'unités informationnelles distinctes, quand on les décompte du point de vue de l'élève qui n'en maîtrise pas le contenu, est étonnamment élevé (40 à 50).
- Ces informations sont de nature très diverses : des notions-clés, des précisions qui les qualifient, des définitions, des exemples... Il n'est pas si facile pour l'élève de « démêler » le statut respectif de ces différentes unités.
- Leur hiérarchisation est peu apparente. En particulier, les concepts se dégagent mal d'un grand nombre d'éléments factuels. Certains s'identifient par l'introduction d'un vocabulaire spécialisé, d'autres empruntent de façon analogique à la langue commune, les plus décisifs ne sont pas nécessairement mis en valeur.
- De même, il n'est pas toujours simple de distinguer ce qui relève du niveau des données empiriques (des faits observables) et ce qui résulte de l'élaboration d'un modèle (qui reste implicite).
- Ce qui caractérise l'expert, c'est justement que, sans plus même remarquer, il « voit » le réel à travers un modèle qu'il a comme « naturalisé ».
- La « problématisation » du savoir fait également défaut : c'est-à-dire que les contenus enseignés, qui ont été construits par la discipline de référence comme les réponses à des questions théoriques, perdent le plus souvent la trace de cette origine.
- C'est en cela qu'on retrouve, au plan des manuels, ce qui a été dit de la transformation par l'école de savoirs théoriques en savoirs « propositionnels », avec ce que cela suppose comme disparition des enjeux conceptuels. Le savoir vivant se trouve réifié en propositions à caractère légal.

V) *Le complexe de l'évaluation*

- L'évaluation survient souvent à un moment trop précoce par rapport au processus d'apprentissage en cours. Il sera utile de le différer.
- Les élèves n'en sont qu'à repérer l'objectif, quand l'enseignant l'imagine déjà maîtrisé (voire transférable) et, du coup, l'exercice d'évaluation risque de fonctionner comme le premier moment réel de l'apprentissage. La fonction remplie par l'école = présentation des savoirs suivi de l'évaluation. Le temps de l'appropriation = affaire privée (pèsera davantage la reproduction sociale).
- Les fonctions d'entraîneur et d'arbitre sont trop souvent confondues. C'est toujours celle d'entraîneur dont le poids est minoré. On peut se demander quand les élèves peuvent véritablement apprendre.
- Le problème didactique de l'évaluation est compliqué par la multiplicité des plans sur lesquels elle joue. En fait, il faut disposer de plusieurs modèles simultanés pour l'appréhender dans son épaisseur.
- On a pu présenter cette complexité en « triangulant » les rapports entre l'évaluation, l'orientation et la sélection.
- Six modèles principaux de l'évaluation peuvent être proposés. Ils se répartissent en deux ensembles selon que l'évaluation est vue comme variable dépendante (modèles de la mesure, de la transaction, du recouvrement) ou comme variable indépendante (modèles de la gestion, de la capitalisation, de la formation).
- Cette diversité de modèles est susceptible de donner à l'évaluation le « jeu » dont elle a besoin, pour n'être réduite à refléter les surdéterminations de divers ordres qui pèsent sur l'école. On peut parler ici d'un paradigme d'ambivalence ».

Deuxième partie : apprendre, l'obstacle et l'écart

I) Information, connaissance et savoir

- Les mots information, connaissance et savoir, bien qu'employés de manière interchangeable, ne sont pas synonymes.
- L'information est sous le primat de l'objectivité : elle est extérieure au sujet, stockable sur divers supports, quantifiable, circulante.
- La connaissance est sous le primat de la subjectivité : elle est le fruit intériorisé et global de l'expérience individuelle, telle quelle informulable et intransmissible
- Le savoir lui, résulte d'un processus d'objectivation de la connaissance : il est construit par le sujet au travers d'une formalisation théorique (construction intellectuelle, problématisation du réel), moyennant l'élaboration d'un langage approprié.
- Chacun des passages, entre l'un à l'autre de ces états, nécessite la mise en œuvre de processus complexes, et intellectuellement coûteux :
 - adjonction oblitérante à la structure cognitive
 - rupture épistémologique (= étude de la connaissance scientifique en général) ; ou au contraire, trop faciles et nécessitent vigilance : réification (= transformation, transposition d'une abstraction en objet concret, en chose) en tant qu'information nouvelle.
- Un tel processus bouclé de conceptualisation est souvent absent de la salle de classe : ce que transmet l'enseignant garde le statut d'information et pèse peu face à la connaissance subjective déjà présente chez les élèves.
- Le grand absent c'est le savoir théorique, qui seul pourtant justifie les disciplines. De là vient le caractère essentiellement « propositionnel » des notions scolaires. De là vient que les disciplines sont perçues par les élèves (parfois les enseignants) comme un simple découpage des objets du réel.
- Les défenseurs bruyants des savoirs dans l'école ne s'embarrassent évidemment pas de ces distinctions essentielles. Par les propositions qu'ils prennent et, surtout, par les leçons qu'ils prétendent donner, ils obligent à la rigueur conceptuelle dont ils nous jugent dépourvus.

II) Des représentations à transformer

- De très nombreuses recherches en didactique ont montré qu'avant l'enseignement d'un concept, les élèves disposent déjà d'une représentation qu'ils s'en sont construites
- Surtout, ces représentations s'avèrent extrêmement résistantes à l'enseignement. Elles perdurent jusque chez des étudiants avancés dans leur discipline et bien sûr, chez les adultes
- Pour certain nombre de domaines conceptuels, particulièrement dans l'enseignement scientifique, les recherches ont permis de dresser une sorte de cartographie des représentations fréquentes auxquelles l'enseignant peut s'attendre.
- On note une certaine « cohabitation » entre deux types de réponses. Les unes mobilisant des savoirs scolaires appris chaque fois que les élèves les reconnaissent comme tels sur le mode de la « coutume didactique ». Les autres, résultant souvent de questions simples, font ressortir un fond de représentations inchangé
- On peut comprendre l'origine et le mode de fonctionnement de ces représentations dans la double lignée des travaux épistémologiques de Bachelard (rupture avec la connaissance commune) et de Piaget (rééquilibration majorante des schèmes disponibles).
- Elles fonctionnent comme un mode d'organisation de la structure cognitive de l'individu, avec une large diversité quant à leur origine. Ce caractère structural explique leur résistance didactique.
- Il ne faudrait pourtant pas les réifier comme de simples « choses mentales » stables, préexistantes au questionnement qui les identifie. Toute réponse est aussi une production singulière, résultant d'un processus d'interaction.
- Tout enseignement qui se veut efficace du point de vue de la transmission des savoirs, devrait être précédé d'une phase d'état des lieux théoriques. Un contrôle a posteriori n'est pas inutile non plus.

III) Passer d'un réseau à l'autre

- C'est l'élève qui apprend, à l'aide de ses représentations mentalement disponibles, et personne ne peut se substituer à lui dans le processus
- Toute situation d'apprentissage, conçue par l'enseignant, sera inévitablement retraduite dans ce cadre de pensée. Il arrive du coup, que l'enfant apprenne autre chose dans ce cadre de pensée que ce qu'on croit lui enseigner.
- Cela n'empêche nullement l'élève, qui est par ailleurs l'enfant, de savoir sélectionner les réponses types qui le feront scolairement réussir
- Ces représentations ne sont pas isolées, mais sont constituées en un réseau, ce qui en fait la vertu explicative (même inconsciente) aux yeux des élèves.
- Pour qu'ils acceptent d'y renoncer, il faut qu'ils soient en mesure d'y substituer un nouveau réseau, remplissant les fonctions du précédent, mais d'une façon encore plus satisfaisante.
- Apprendre, c'est ainsi transformer son réseau de représentations.
- Les savoirs déclaratifs sont les produits théoriques de cette transformation. Ils représentent l'avantage d'être verbalisables et manipulables de façon décontextualisée. Ils résultent ainsi d'un processus de détachement.
- Mais la présentation de produits théoriques détachés, dont sont par exemple remplis les manuels, ne saurait tenir lieu de processus de détachement.
- Prendre au sérieux les savoirs, c'est ainsi s'intéresser aux conditions de possibilité de leur construction par les élèves, plus qu'à la rigueur formelle de leur présentation.

IV) Des concepts mémorisables

- Le nombre d'informations à mémoriser dans les différentes disciplines, est considérable. On a pu chiffrer à 6000 mots techniques le contenu des manuels pour la classe de 6ème.
- D'ailleurs la réussite scolaire générale semble mieux corrélée avec la mémoire qu'avec le raisonnement ou l'intelligence.
- Il ne suffit pas dans ces conditions d'exhorter les élèves à mémoriser en usant d'une morale psychologisante, il faut construire des activités qui rendent possible la structuration d'une telle masse anomique.
- D'abord en travaillant, en classe, à la construction de réseaux conceptuels, à la façon dont les modèles actuels nous disent qu'est organisée l'information dans la mémoire à long terme. Cette tâche complexe nécessite une médiation et ne peut être renvoyée à la « sphère privée » de l'élève.
- D'autre part, en aidant les élèves à repérer les attributs pertinents des concepts disciplinaires. Cela permet d'insérer divers exemples et faits particuliers dans des unités plus larges.
- On peut ainsi espérer faciliter l'encodage et l'usage de telles unités mieux structurées, ce qui est précisément l'apanage des experts.
- Surtout, on pense trop peu aux caractéristiques de la mémoire de travail, avec la stricte limitation de son espace de traitement, qui est pourtant bien impliquée dans la résolution de problèmes scolaires (au sens large).
- Au cours de leurs nombreuses tâches, les élèves sont souvent en situation de surcharge cognitive, aux prises à des entreprises totales, qui les condamnent à des issues aléatoires.
- L'enseignant est peu sensible à ce fait, dans la mesure où, comme expert, il découpe le réel en unités d'empan plus large, et où la même tâche à résoudre occupe pour lui un moindre espace de traitement.

V) Le paradoxe central de l'apprentissage

- Apprendre repose sur un irréductible paradoxe, constitutif de son processus même. Apprendre est construit sur deux pôles, en tension interactive.
- L'un des pôles, celui de l'autostructuration, peut-être relié aux « pédagogies nouvelles ». Il met l'accent sur le fait indiscutable que c'est l'élève, et lui seul, qui apprend. Nul, aussi bien intentionné soit-il à son égard, ne peut se substituer à lui.
- L'autre pôle met l'accent sur le fait, tout aussi indiscutable, que l'essentiel de notre savoir ne résulte pas d'une redécouverte individuelle.
- L'enjeu d'un apprentissage efficace et de savoir tenir, de façon dialectique, les deux termes de cette tension, sans sacrifier aucun des deux termes en présence.

- Pour l'élève, le paradoxe est que, s'il est bien le seul centre organisateur de son savoir, ce savoir lui est foncièrement hétérogène. Il ne vient pas en continuité de ses intérêts, ni de ses besoins, mais en rupture avec ses représentations.
- L'enseignant est également aux prises avec une injonction paradoxale, puisque tout ce qu'il entreprend pour obtenir ce qu'il attend de l'élève tend à empêcher celui-ci d'élaborer les moyens pour y parvenir.
- La fonction de l'enseignant est donc décisive dans ce processus, puisque sans lui l'élève ne peut franchir les obstacles. Mais pour être efficace, cette fonction doit être exercée de façon médiatrice que substitutive.
- Il faut, en quelques sorte, que s'opère une dévolution du problème à l'élève, afin qu'il prenne en charge la solution, alors même qu'il ne dispose pas de tous les outils conceptuels nécessaires.
- À charge évidemment pour l'enseignant d'investir son rôle d'étayage, sa fonction de tutelle, dans la façon dont il construit les situations didactiques.

Troisième partie : construire des dispositifs didactiques

I) Trois modèles pour enseigner

La transmission : élève = page blanche. Apprentissage = schéma de communication émetteur / récepteur. Le comportement de l'élève : passif, attentif. Pédagogie des idées claires = l'enseignant explique clairement pour que la connaissance se transmette. Échec et erreur = relève de la responsabilité de l'élève lequel n'a pas adopté l'attitude attendue.

Le conditionnement : (pédagogie behavioriste) : structures mentales = boîte noire, on ne s'intéresse qu'aux comportements observables chez l'élève. L'apprentissage résulte d'une suite de conditionnement. Pédagogie de la réussite puisqu'elle essaie de prendre les moyens d'éviter l'erreur (découpage de l'apprentissage en unités aussi petites qu'il sera nécessaire). Si l'erreur survient = à la charge de l'enseignant = remédiations.

Le constructivisme : s'intéresser à ce qui se passe dans la boîte noire. Nouveau statut de l'erreur = au cœur de l'apprentissage. Modèle de la découverte » = processus d'autostructuration + apprendre à apprendre.

Un modèle didactique ? Idée de triangle didactique entre savoir / enseignant / élève. Cet ouvrage repose sur la théorie constructiviste mais limite de cette pédagogie = les élèves peuvent contourner les obstacles et l'enseignement ne peut se ramener à une course d'obstacles en cascade dont les autres modèles peuvent conserver leur place et leur rôle.

II) L'important c'est l'obstacle

- Il est deux façons symétriques de ne pas mettre les élèves en situation d'apprendre : le retour de tâches répétitives, dépourvues d'attrait spéculatif, et l'imposition d'exigences irréalistes. Il arrive qu'en classe, on passe sans transition d'un cas de figure à l'autre.
- Plus souvent qu'on ne le pense, les élèves (sans qu'il s'agisse nécessairement des meilleurs) apprécieraient les vrais défis intellectuels à relever, ce qui les changerait de la monotonie scolaire.
- L'idée d'objectif-obstacle s'inscrit dans cette recherche d'un entre-deux où l'activité intellectuelle puisse être stimulée au maximum.
- Elle fait interagir deux termes qui d'ordinaire s'opposent, puisque l'obstacle est trop souvent pensé comme ce qui empêche d'atteindre l'objectif.
- Mais l'athlète pourrait-il franchir le fil en saut en hauteur, s'il l'envisageait comme l'obstacle qui interdit son passage de l'autre côté ?
- Il faut donc conférer aux obstacles un caractère plus dynamique, en considérant leur franchissement comme les objectifs vrais de la formation.
- Le problème est qu'actuellement, si l'on a des idées sur le « quoi enseigner », on est moins au clair sur les transformations intellectuelles à obtenir des élèves.
- Cela empêche même de repérer leurs progrès effectifs, faute de disposer des outils pour les penser. Cette situation contribue à désinvestir les maîtres, souvent démobilisés par les effets pervers de la sociologie de la reproduction, et ainsi désinvestis de leur fonction et de leur identité propres.
- C'est pourtant là une exigence décisive en termes de professionnalisation des enseignants. Et c'est là une condition indispensable pour penser la construction de situations didactiques efficaces.

III) Pédagogie spiralaire, pédagogie circulaire ?

- L'idée d'objectif-obstacles correspond à une sélection parmi une diversité d'obstacles, de ceux qu'il paraît intéressant de prendre en compte en classe, parce qu'on peut les lier à un progrès intellectuel décisif chez les élèves
- C'est ce progrès intellectuel qui constitue l'objectif véritablement recherché.
- L'idée d'une pédagogie spiralaire s'accorde bien avec une telle perspective, à la condition qu'à chaque « tour de spire » dans l'apprentissage, corresponde bien le franchissement d'un obstacle identifié.
- Il faut admettre que l'enseignement d'une notion est plus souvent circulaire (on tourne autour) que spiralaire. Bien des sujets d'étude sont ainsi « déflorés ».
- Identifier les obstacles franchissables est une tâche de didactique prioritaire, qui met en jeu la professionnalisation même de l'enseignement. Car le diagnostic correct conduit à voir tout autrement la situation d'apprentissage et ce qui doit y être enseigné.
- Réussir ce repérage nécessite une mise en synergie des résultats des recherches didactiques, actuellement en expansion, avec ceux des pratiques innovantes et des recherches-actions nées du terrain.
- Dans ce processus, les enseignants ne sauraient se placer en simple position déductive par rapport à la recherche (même s'ils ont besoin de ce produit). Ils sont conduits, dans leur classe, à de constantes microdécisions improvisées, ce qui s'accorderaient mal avec ce statut applicateur.
- Les objectifs-obstacles peuvent être utilisés de deux façons complémentaires. Autour d'eux, peut être construite une séquence, calibrée à cet effet. Ils peuvent aussi se gérer à moyen terme et fonctionner alors comme les repères, grâce auxquels on identifie les étapes franchies par une classe.

IV) Des dispositifs pour apprendre

L'analyse du contenu à enseigner : transformer les intitulés des programmes en vrai contenus d'enseignement (à ne pas confondre avec la construction chronologique des étapes d'une progression).

L'identification du profil de départ : on croit bien connaître les modes de raisonnement des élèves sur la base de notre expérience = c'est illusoire. Il faut prendre de l'information d'une manière plus objective : questions diagnostiques, proposer une situation problème, discussion ouverte sur un thème...

Le progrès intellectuel à accomplir : identifier l'obstacle franchissable et le progrès intellectuel qui lui correspondra. C'est le point le plus délicat = faire l'objet de discussions dans le cadre d'équipe pédagogique.

L'élaboration du dispositif didactique : cohérence entre obstacle et progrès intellectuel avec le dispositif didactique proposé (la situation-problème qu'on propose pour faire travailler l'obstacle, la manière dont sont rédigées les consignes de travail, la nature des outils que devront utiliser les élèves, la manière de constituer les groupes de travail...)

Les modalités de différenciation : introduite d'emblée ou en remédiation. On peut jouer sur les outils de travail, les styles d'intervention de l'enseignant, les modalités du groupement des enfants.

L'évaluation : processus continu. Sélection de l'objectif-obstacle = premier moment de l'évaluation.

Quatrième partie : différencier une séquence

I) A la commande d'une séquence

- Le processus d'apprentissage doit être pensé comme relevant de la complexité. C'est ce qui lui confère son caractère déjà examiné, de paradoxe logique irréductible.
- Il doit donc être didactiquement piloté d'une manière tout aussi complexe et cela suppose qu'on dispose d'une gamme possible de modes de commande.
- Or, la plupart des modélisations proposées ne décrivent qu'une seule modalité constructiviste, opposée à d'autres qui leur servent d'abord de faire valoir ou de repousser.
- Cinq points de vue directeurs peuvent organiser prioritairement une séquence : une situation à explorer, des connaissances à acquérir, une méthode à maîtriser, un obstacle à franchir, une production à réussir.
- Cette distinction n'est pas classificatoire, c'est un outil décisionnel. Dans chaque séquence, ces cinq aspects se combinent d'une manière spécifique, avec une importance et, surtout, une fonction, qui s'avèrent très différentes.
- Il revient à l'enseignant de décider, au cas par cas, de la priorité qu'il opère et de ce qu'il laissera en position subordonnée. Et de repenser différemment la hiérarchisation dans une séquence suivante.
- Le gain se situe alors sur un double plan. À défaut de choix explicites, une dominante personnelle tend à s'installer, aussi durable qu'invisible. Et, par conséquent, on conforte ainsi la monotonie des situations scolaires, en s'interdisant un levier de différenciation possible.
- Ce qui vaut pour la logique générale de construction d'une séquence vaut également pour l'organisation du travail par groupes. Ses modalités sont nombreuses, chacune possédant sa logique propre, mais aussi sa dérive inscrite.
- Il existe aucun dispositif absolu, seul un emploi alternatif et raisonné étant, de fait, possible, ce qui conforte la nécessité d'une différenciation.

II) Des entrées pour différencier

- La différenciation pédagogique fait système avec l'analyse conceptuelle, suivant un modèle en sablier, le temps didactique disponible restant constant (= recentrage des contenus sur un nombre limité de concepts-clés pour laisser du temps à la différenciation).
- Elle repose sur trois fondements indépendants mais convergents. Un enjeu de politique éducative d'abord. La différenciation est liée au souci de faire travailler ensemble des élèves de niveaux différents, au sein de groupes hétérogènes.
- Elle prend appui d'autre part sur la diversité des systèmes personnels de pilotage de l'apprentissage, dont les travaux psychologiques ont montré de nombreuses composantes : auditifs - visuels, dépendance - indépendance du champ, réflexivité - impulsivité...
- De ce point de vue, la différenciation suppose une adaptation aux caractéristiques cognitives des élèves, mais tout autant qu'on leur permette d'enrichir la manière dont ils pilotent leur apprentissage.
- C'est pourquoi la connaissance de ces variables-sujets fournit des entrées pour diversifier les dispositifs didactiques, beaucoup plus qu'un procédé qui catégoriserait les élèves.
- Le troisième fondement de la différenciation, le plus décisif peut-être, est éthique. Il repose sur le postulat d'éducabilité qui conduit, par une attitude systématique, à rechercher inlassablement un chemin possible pour apprendre, là où jusqu'ici tout a échoué.
- Une telle attitude, loin de correspondre à un déni du réel, ni à un volontarisme échevelé, est la seule qu'on puisse dire juste, car elle ouvre des possibles didactiques là où régnait à l'excès un « réalisme » défaitiste.
- Il suffit quelquefois d'un « je ne sais quoi » ou d'un « presque rien » pour faire basculer l'apprentissage.

III) L'objectif et le ressort

- Pour travailler un objectif conceptuel donné, les dispositifs didactiques virtuellement possibles sont extrêmement diversifiés.
- Mais chaque enseignant se trouve invisiblement limité par ses habitudes de formation et par sa manière personnelle dont il pilote ses apprentissages.
- Les nombreux dispositifs possibles se distinguent aussi bien par le type de situation choisie que par l'outil privilégié, la nature de la tâche intellectuelle sollicitée ou la destination de la production finale.
- Chaque dispositif de base peut encore faire l'objet de nombreuses variantes, selon la façon dont il sera didactiquement géré : conduite à dominante inductive ou déductive, guidage fort ou faible...
- À travers cette diversité de dispositifs, il importe de ne pas perdre de vue la constance de l'objectif et de bien distinguer par conséquent l'enjeu conceptuel (lié à l'atteinte de l'objectif) et l'enjeu dramatique (lié, lui, au fonctionnement satisfaisant de la séquence).
- Car une séquence peut parfaitement donner satisfaction au plan de la dynamique sociale qu'elle introduit dans la classe, sans que cela soit automatiquement un gage d'efficacité didactique.
- On ne peut pourtant pas facilement faire l'économie de l'enjeu dramatique car le savoir ne saurait se transmettre par la seule vertu de sa structuration interne.
- Il est alors inévitable de marcher sur ses deux pieds et d'introduire un ressort dans la progression tout en surveillant la dérive : que celui-ci ne prenne pas le pas sur l'objectif véritable, alors qu'il est un moyen à son service.
- Les nombreux référents théoriques de l'apprentissage (apprentissage directement ou incidemment visé) constituent, en ce domaine, une ressource disponible pour la différenciation.