



La pédagogie différenciée : une question de posture ?

Pascal Terrien

► To cite this version:

Pascal Terrien. La pédagogie différenciée : une question de posture ?. APEMU. Association des professeurs d'éducation musicale, 2006, 188, pp.42-47. hal-01879242

HAL Id: hal-01879242

<https://amu.hal.science/hal-01879242>

Submitted on 7 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Et maintenant, qu'allons-nous faire ?

La pédagogie différenciée : une question de posture ?

La pédagogie différenciée doit permettre de lutter contre " l'échec scolaire en *alliant la transmission des savoirs au développement de chacun* " (1). Elle représente une approche pédagogique qui n'est pas nouvelle en soi, puisque son élaboration sous l'impulsion de

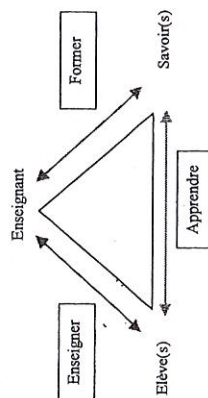
B.S. Bloom (2) date du milieu des années 1960 aux Etats-Unis, puis au Canada. Elle repose sur la prise en compte du principe de discrimination positive et interroge les enseignants sur le rapport des apprenants aux savoirs.

En effet, il ne s'agit plus de présenter un savoir tel qu'il apparaît dans les livres ou dans un contexte donné, mais bien de le redéfinir par rapport aux différents élèves d'un groupe classe dont l'enseignant a la charge pour tous qu'ils puissent être appropriés. Dès lors, l'enseignant se trouve confronté à interroger différemment le savoir. Il adopte une autre posture que s'il devait faire un cours en chaire et de manière frontale. Son attitude de professeur change de nature et sa relation à la classe n'est plus la même. Si nous considérons comme point de départ le triangle pédagogique de J. Houssaye (3), nous remarquons que la pédagogie différenciée questionne la relation dans la classe sous un jour nouveau. En effet, il nous semble intéressant d'appréhender ce concept sous trois aspects : enseignant/savoir, enseignant/enseignés, enseignés/savoir. Comme nous le soulignons précédemment, la pédagogie différenciée interroge les enseignants dans leur préparation du cours, ainsi que dans leurs pratiques pédagogiques, mais elle les questionne aussi dans leur rapport à la classe, et elle place l'élève face à des responsabilités nouvelles. Nous essaierons dans ces lignes de discuter ces nouvelles postures dans le cadre du cours d'éducation musicale.

Question de postures

La pédagogie différenciée questionne l'enseignant sur son rapport aux élèves, aux apprenants. Comment les élèves peuvent-ils prendre conscience de leurs capacités ? Comment peuvent-ils développer leurs compétences ? Comment motiver, mobiliser les élèves et leur donner le désir d'apprendre ?

Dans ce cas, il s'agit de l'axe enseignant/enseignés qui ne représente qu'une partie de la relation pédagogique décrite par J. Houssaye. Ces relations enseignant/enseignés, enseignés/savoirs, et enseignant/savoir ne peuvent être vécues simultanément. Lorsqu'une situation pédagogique est en place, lorsqu'une relation est établie entre les deux pôles d'un des côtés du triangle, elle place naturellement le troisième pôle à la périphérie de la relation pédagogique, certes momentanément, mais c'est un fait.



Lorsque le professeur réalise une activité avec ses élèves, il n'interroge plus le savoir au même niveau que lorsqu'il prépare son cours. Lorsque les élèves réalisent une activité en éducation musicale (chant, écoute, pratique instrumentale, informatique musicale, création...), ils "excluent" momentanément leur professeur pour découvrir, s'approcher, reproduire un savoir spécifique vers lequel l'enseignant les a guidés. Enfin, lorsque les élèves et l'enseignant partagent un moment musical ensemble, ou qu'ils échangent sur une audition, qu'ils la discutent, la relation professeur/élève place au second plan le rapport au savoir,

une plus grande lisibilité de l'œuvre, et elle révèle une hiérarchie des notions ou composantes musicales ou extra musicales, de sorte que celles-ci sont mises à la portée de nos élèves, et rendent l'œuvre compréhensible. Elle représente une première posture d'enseignant dans son approche de la pédagogie différenciée. Cette transposition didactique passe de l'œuvre d'art, objet savant dans son élaboration et dans sa réalisation, à l'œuvre à enseigner. Elle prend en compte les questions que nous posons en préalable sur les objectifs de la pédagogie différenciée. Elle apporte à l'enseignant des éléments de réponses en lui donnant une idée précise sur ce qui pourrait aider les élèves à prendre conscience de leurs capacités. Elle permet l'identification d'éléments qui peuvent mobiliser l'élève dans un apprentissage et développer ses compétences.

L'enseignant élabore un protocole de travail mettant en place un contrat didactique reliant les multiples aspects de l'œuvre aux capacités des élèves. Il choisit les objectifs les plus appropriés à la démarche pédagogique de ses prochains cours. Il en délimite les tenants et les aboutissants en envisageant les différentes situations pédagogiques qui ne manquent pas de se présenter à lui, et dont il est le seul par sa connaissance du terrain, par son expérience des lieux, des moments du cours, des élèves dont il a la charge, à savoir ce qui peut être abordé dans telle ou telle situation. Il sera d'autant plus réactif aux situations inédites, qui ne manqueront jamais d'apparaître dans un cours, qu'il aura prévu un ensemble de notions, d'objectifs, adaptés et/ou adaptables à ses élèves. Dès lors, cette posture d'enseignant et son rapport au savoir devient le premier degré de sa pédagogie différenciée et le place en situation d'une relation plus juste aux apprenants. C'est celle-ci que nous abordons à présent.

De la relation à la médiation : *langage et imitation*.

La deuxième posture concerne les rela-

tions entre enseignants et enseignant. Elle prend en compte le concept de "zone prochaine de développement" élaboré par L.S. Vygotsky (7) dès les années 1930 et place l'enseignant comme médiateur entre l'élève et le savoir. Cette médiation interroge nos protagonistes (élèves et professeur) dans différents domaines qui vont de l'interaction par le langage, par l'imitation, à l'intra-action que chacun d'entre eux ne manquent pas de mettre en œuvre par des processus d'intériorisation et métacognitifs. Nous limiterons notre propos à l'importance du langage et au rôle de l'imitation (8).

Précisons que la notion de médiation est associée chez Hegel à celle de "dialectique" qui désigne "une évolution, un mouvement initial où le sujet est dépendant et aliéné, à un moment final où il devient une conscience libre..." (9).

Qui parle de didactique parle de mise en perspective d'interactions mais aussi d'intra action propre à chaque individu. Dans le paragraphe précédent, je soulignais que l'enseignant se prépare à son action pédagogique en envisageant didactiquement un ensemble de possibilités d'études. Mais, j'ajoutais qu'il est aussi dans une situation d'enseignement où l'imprévu survient toujours à un moment donné. Pour illustrer mon propos, je prend un exemple qui éclaire cet aspect dialectique entre les individus et l'individu lui-même.

Lorsqu'un professeur aborde une activité vocale dans un cours d'éducation musicale, il obtient rarement un résultat satisfaisant tout de suite et cela malgré une préparation minutieuse qui envisage des approches didactiques variées. Il s'interroge alors rapidement sur les possibilités qui se présentent à lui, et son questionnement est immédiat, intensif, simultané à l'action pédagogique. Cependant, il le fera d'autant mieux s'il écoute les réponses approximatives que lui donnent les élèves, et s'il les sonde. Cette interrogation se passe dans des temps très courts, à une extrême rapidité et sans commentaires de l'enseignant. Il ne réfléchit pas

à haute voix devant ses élèves, il effectue une action métacognitive sur une situation nouvelle. Il discute avec lui-même, recherche de nouvelles stratégies pédagogiques pour s'adapter la situation. Ce rapport enseignant/enseignés ne se verbalise pas ou peu. Le professeur entend des propositions mélodiques qui ne lui conviennent pas, il s'efforce d'apporter des outils pour qu'une remédiation aide les élèves à s'approprier rapidement le bon geste mélodique, la bonne prononciation. Ce dialogue interne du professeur est d'autant plus efficace qu'il a envisagé auparavant des solutions aux difficultés, qu'il a une expérience de "l'échec" relatif et qu'il établit progressivement des stratégies qui corrigent les erreurs. Ce langage interne du professeur est aussi celui d'un élève qui cherche une solution face à un problème. Ce processus de dialectique interne devient externe dès que professeur et élèves discutent ensemble de solutions possibles aux difficultés rencontrées (10).

D'autres activités, telle l'écoute d'œuvre, permettent une interaction langagière plus systématique qui stimule l'émergence de connaissances antérieurement acquises, quel que soit le niveau de formalisation auquel se situent les élèves (11). Ces situations diverses confèrent à l'enseignant un rôle de médiateur qui prend en compte les différents aspects du groupe dont il a la charge. Il aide les élèves à formaliser leurs savoirs. Il crée des conflits sociocognitifs qui ne manquent pas de faire évoluer les apprenants en les amenant à acquérir de nouvelles connaissances. Le langage est un outil qui révèle les élèves à eux-mêmes. Il exprime des savoirs enfouis en mettant des mots sur des émotions, des images, des représentations, des conceptions. Il personnalise leurs approches et détermine des niveaux de connaissances, les mutualise. Sa valeur est complémentaire à celle d'imitation.

L'imitation tient un rôle particulier en éducation musicale. Elle est un des outils qui favorise l'apprentissage mais qui peut

aussi être source d'erreurs. Cela étant, elle permet à l'élève d'acquérir des gestes, des savoir-faire qui peuvent être ensuite développés, affinés pour une meilleure reproduction ou pour créer. Mais pour être efficace, l'information, qui permet à l'élève d'imiter, doit être émise le plus précisément possible. La maîtrise d'un geste en direction des élèves doit être optimale pour qu'ils puissent tenter de le reproduire le plus justement. Ainsi, plus le geste sera analysé, décomposé, plus il sera perceptible par les élèves, plus il y a de chance que sa reproduction soit globalement bonne. Mais, il faut prendre en considération d'autres modes d'imitation, telle la posture de l'enseignant pour le chant, son attitude de silence lors d'une écoute, sa sérénité dans le déroulement d'une activité. L'ensemble des gestes du professeur est étudié par la classe et contribue à déterminer une ambiance. Cette modalité d'apprentissage a été étudiée par de nombreux psychologues ou pédagogues. "Grâce à l'imitation, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome" (12), cette remarque de Vygotsky est aussi partagée par Wallon, Piaget, Bruner, Wertsch pour n'en citer que quelques-uns. L'imitation est à la source du langage chez les tout-petits. Si dans nos pratiques du cours d'éducation musicale, elle est très présente, nous gagnerions à en observer les manifestations et les effets sur la mise en place d'une pédagogie différenciée. Chaque élève y puise sa part de développement selon ses moyens, ses capacités, ses compétences, et souvent à l'insu du professeur.

Langage, imitation, deux outils de médiation au service de l'enseignant dans sa relation aux enseignés et dont nous avons volontairement limité notre approche pour répondre au cadre de cet article. Cela étant, nous mesurons combien ces deux aspects sont nécessaires pour la mise en place d'une pédagogie différenciée et offrent la possibilité de prendre en compte de nombreuses situations éducatives.

. Vers plus d'autonomie.

La 3ème posture est le rapport qu'entretiennent les élèves au savoir. Dans cette relation, l'enseignant peut être un médiateur périphérique à la situation d'apprentissage, voire "être exclu" de cette relation. Je me souviens d'observations de séances d'information musicale, ou d'écoute d'œuvre où les élèves élaboraient eux-mêmes le parcours de découvertes et d'appropriations des savoirs sans que l'enseignant soit référent. L'acte de dévolution (13) souhaité dans le contrat didactique fonctionnait pleinement. Les situations pédagogiques provoquent souvent des conflits sociocognitifs qui amènent les élèves à discuter, à expliciter et à partager des connaissances. Pour illustrer ce rapport au savoir enseignant, nous reprendrons deux concepts vygotskiens : la zone *prochaine de développement* appelée aussi zone proximale de développement et la métacognition. Nous essaierons de comprendre dans quelle mesure ils sont au service de la pédagogie différenciée.

La zone proximale de développement est un espace qui crée un rapport au savoir très contextualisé pour l'apprenant. Considérant que l'enseignant a mis l'objet de savoir à la portée de l'élève, qu'il a prévu une approche didactique évolutive selon les catégories d'apprenants qui lui sont confiés, il reste que ceux-ci doivent se mobiliser pour acquérir par leurs propres moyens les savoirs qui leur sont proposés. Pour cela, nous retenons deux situations parmi celles qui s'offrent à eux. Dans la première, le professeur amène l'élève à prendre conscience des possibilités d'acquisitions par ses capacités propres ; l'apprenant va alors évoluer dans sa zone proximale de développement. Il acquiert d'autres connaissances, d'autres savoirs à partir de ceux qu'il avait déjà, et se situe alors dans une évolution très contextualisée. Ainsi, si l'enseignant prépare les élèves aux difficultés mélodiques, rythmiques, de prononciation d'un chant, ils peuvent plus aisément être autonomes dans la mémorisation et l'acquisition de celui-ci. Si le

professeur oriente les élèves vers une écoute de certaines composantes du son à travers des fragments d'œuvres entendues, il leur permet de construire des processus d'attention pour l'audition d'autres œuvres. Ces derniers identifieront plus aisément des éléments similaires dans d'autres situations auditives. Bien que rien ne soit jamais totalement acquis en ce domaine, nous avons pu observer que la structuration auditive des élèves se fait autant par l'acquisition de réflexes, d'habitudes d'écoute qui s'installent que par l'attention que chacun peut porter sur la construction de sa propre identité auditive(14). Ces routines sont les bases des apprentissages. Elles servent aux actions de réflexions métacognitives nécessaires pour l'appropriation de nouveaux savoirs.

Cette métacognition s'appuie sur deux pôles : les connaissances, qu'elles soient déclaratives ou procédurales, c'est-à-dire que l'auditeur se souvient d'un timbre, d'une intensité, d'un tempo ou encore d'un geste, d'une action qu'il lui est possible de reproduire. L'autre pôle sur lequel s'appuie cette métacognition est désigné par les habiletés métacognitives, à savoir " les processus par lesquels le sujet assure le contrôle de son activité de résolution de problèmes " (15). Dans ce cas, il s'agit d'une action ou d'un mécanisme régulé par l'élève. Il agit lui-même sur un certain nombre de facteurs pour réussir une opération, comme par exemple mémoriser une mélodie, être capable de la reproduire sur l'instrument ou de l'enregistrer sur un séquenceur.

Dans le cas de l'écoute d'œuvre, il s'agit pour l'élève de pouvoir identifier tel ou tel aspect de la musique qu'il entend, de reconnaître un thème, d'identifier un timbre, une organisation spatiale de la musique, etc. Chacune de ses expériences auditives se traduit par une prise de conscience et permet d'acquérir d'autres connaissances ou de modifier ses représentations premières.

Lorsque l'enseignant élabore les proces-

sus d'apprentissages, il structure par un certain nombre d'étapes l'appropriation des savoirs, ce qui représente un cheminement de découvertes dans la zone proximale de développement de l'élève. Ce parcours identifié, clairement conçu, appartient à la construction didactique, structure le contrat didactique et permet l'acte de dévolution qui laisse les élèves élaborer leur propre chemin d'acquisitions, d'appropriations en rapport avec leurs capacités, leurs compétences qui s'enrichissent rapidement. Il s'agit ici encore d'un aspect de la pédagogie différenciée.

Dans les trois situations décrites enseignant/savoir, enseignant/élèves, élèves/savoirs, la mise en place d'une pédagogie différenciée oblige le professeur à adopter des postures différentes et complémentaires. Selon qu'il prépare son cours, qu'il le fait en collaboration avec ses élèves ou qu'il les met en autonomie pour acquérir de nouvelles connaissances, il fait acte de pédagogie différenciée.

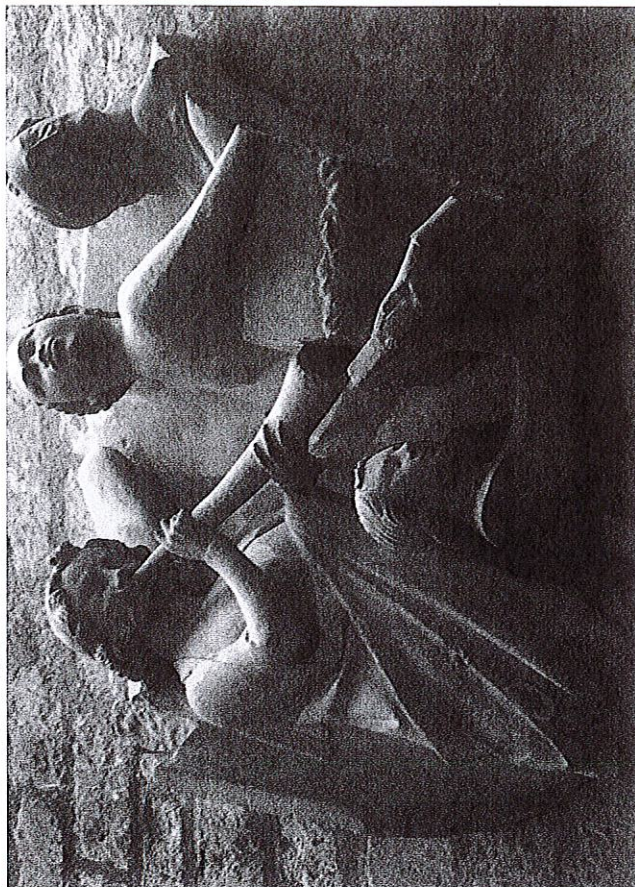
Par les propositions qu'il lance, par le sens des consignes qu'il prononce, par la cohérence et la pertinence des exercices qu'il propose, il offre à chaque élève les moyens d'élaborer à partir de ce qu'il est, de nouveaux savoirs. Prendre conscience de ses capacités, développer des compétences, se mobiliser pour apprendre de nouveaux savoirs ne représentent qu'une partie des objectifs visés par la pédagogie différenciée. L'aspect social de cette technique d'enseignement est évident. Dans toutes les situations pédagogiques, ces différents points seront d'autant plus accessibles que l'enseignant aura préparé avec soin son cours. D'où la nécessité de penser à une didactique de l'éducation musicale au service d'un enseignement toujours plus soucieux de chaque élève.

Pascal Terrien
Paris, 2006

(voir notes ci-après)

La pédagogie différenciée - notes

- (1) PRZESMYCKI, H., La pédagogie différenciée, Paris, Hachette éducation, p.13.
- (2) BLOOM, B.S., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan, 1979.
- (3) HOUSSEY, J., Le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang, 1998.
- (4) JOHNSON, S., DUPIN, J.J., Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques, Paris, PUF 1993.
- (5) BROUSSEAU, G., Théorie des situations didactiques, Grenoble, La pensée sauvage, 1998.
- (6) La pédagogie, c'est faire des devoirs... Face aux nombreuses possibilités pédagogiques que recèle un texte, une œuvre, une musique, l'enseignant se voit contraint de faire des choix parmi les objectifs, les composantes, les notions que l'œuvre possède pour rendre son action pédagogique cohérente et pertinente, et donner un sens à son action éducative.
- (7) VYGOTSKY, L. S., Pensée et langage, Paris, La dispute, 1997.
- (8) Pour les autres aspects, nous renvoyons le lecteur aux travaux de recherches effectués dans le cadre de la thèse de doctorat de TERRIEN, P., L'écoute musicale, de l'émotion à la construction de savoirs dans l'activité d'écoute d'œuvre au collège, Thèse de doctorat, Paris IV Sorbonne, 2003.
- (9) DOLY, A. M., Métacognition et médiation, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne, 1997, p. 45.
- (10) WERTSCH, J., Vygotsky and the social formation of mind, Cambridge Massachusetts, Harvard University Press, 1997.
- (11) TERRIEN, P., L'écoute musicale, de l'émotion à la construction de savoirs dans l'activité d'écoute d'œuvre au collège, Thèse de doctorat, Paris IV Sorbonne, 2003.
- (12) VYGOTSKY, L. S., Pensée et langage, Paris, La dispute, 1997.
- (13) Concept développé par G. Brousseau et souvent repris par les didacticiens notamment dans JONNAERT, P., Dévolution versus contre-dévolution I, in RAISKY, C., CAILLOT, M. (sous la direction de), Au-delà des didactiques, le didactique, Bruxelles, Paris, De Boeck Université, 1996.
- (14) TERRIEN, P., L'écoute musicale, de l'émotion à la construction de savoirs dans l'activité d'écoute d'œuvre au collège, Thèse de doctorat, Paris IV Sorbonne, 2003.
- (15) DOLY, A. M., Métacognition et médiation, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne, 1997, p. 21.



Musée de Cluny