

Situer, penser et mettre en œuvre la différenciation et la diversification pédagogiques en arts plastiques

Présentation de la ressource

Un groupe de professeur d'arts plastiques de l'académie de Lyon, sous le pilotage de l'inspection pédagogique régionale, a conduit une réflexion sur les modalités de la différenciation pédagogique. Ce travail — initié à partir des orientations fixées à l'ensemble des disciplines par la réforme des cycles de la scolarité obligatoire — est ancré dans les dispositions réglementaires, relié au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, développé dans le cadre programmes d'arts plastiques des cycles 3 et 4. Il a visé dès ses prémices à accompagner la réflexion des enseignants par une ressource.

Celle-ci est organisée en quatre fiches :

- *La fiche 1 apporte des éléments historiques et pédagogiques généraux sur la notion de différenciation. Elle fait notamment la distinction avec celle de diversification. Ce point de nuance est assez important en arts plastiques où les modalités dites de la diversification sont familières aux professeurs sans pour autant devoir être confondues avec celle de la différenciation.*
- *La fiche 2 développe des conceptions et approches pédagogiques de la différenciation en arts plastiques, les articulant aux programmes des cycles 3 et 4, à la conduite de l'évaluation, aux enjeux de la motivation de l'élève dans les apprentissages ;*
- *La fiche 3 restitue, accompagnée de capsules vidéo, une séquence construite explicitement dans la visée d'une différenciation des apprentissages, dans un collège en REP+ ;*
- *La fiche 4, également accompagnée de capsules vidéo, développe une approche fortement structurée sur des principes cardinaux de la diversification des apprentissages en arts plastiques ; les fiches 3 et 4 peuvent ainsi être appréhendées en vis-à-vis sous l'angle de deux modalités complémentaires.*

Fiche 1 : quelques repères historiques et définitions, principes de la différenciation

Cette première fiche pose un cadre historique aux grandes notions pédagogiques que sont la diversification et la différenciation des apprentissages. Elle aborde ensuite quelques éléments de distinction entre ces deux modalités et propose ensuite une schématisation des grands principes de la différenciation et de sa mise en œuvre dans la classe.

1. Quelques points de repère	2
1.1. Différenciation, diversification et individualisation : poser des nuances.....	2
1.2. Un peu d'histoire	2
1.2.1. Enseignement individuel, mutuel, simultané : trois modes (historiques) de l'École française	2
1.2.2. Systématisation de l'enseignement simultané.....	4
1.2.3. Émergence de la différenciation comme modalité pédagogique	4
1.3. Différencier, diversifier : deux approches complémentaires, parfois subséquentes.....	5
1.3.1. Différencier.....	5
1.3.2. Diversifier	5
1.3.3. La diversification au départ de la différenciation ?	6
2. Différencier : avant tout répondre aux besoins des élèves	6
2.1. Quelques principes guident la différenciation :	7
2.2. Des notions centrales dans la conduite de la différenciation — flexibilité, adaptation, modification :	7
3. Un enracinement de l'idée différenciation dans les conceptions des méthodes actives et dans une recherche de la prise en compte des intelligences multiples	8

1. Quelques points de repère

1.1. Différenciation, diversification et individualisation : poser des nuances

Un premier constat ou un malentendu à lever : l'enseignement différencié n'est pas forcément synonyme d'individualisation et celle-ci n'est pas systématiquement un gage de diversification des activités pédagogiques comme des réalisations des élèves.

« Trop souvent l'amalgame a été fait entre individualisation et différenciation, un peu comme si l'une était la conséquence de l'autre. Si la différenciation est la prise en compte de chaque individu, elle n'induit pas une approche individuelle mais une manière d'accompagner l'individu au sein d'un collectif. » Annie FEYFANT¹

1.2. Un peu d'histoire

1.2.1. Enseignement individuel, mutuel, simultané : trois modes (historiques) de l'École française

Les modalités diverses de l'enseignement dans l'École, notamment la différenciation pédagogique et les débats qui peuvent l'accompagner, ne sont pas apparues avec la réforme de la scolarité obligatoire, au détour de la loi de 2013, même si elles en animent nombre d'objectifs visés et de conduites espérées des apprentissages. Plusieurs approches ont cohabité, se sont parfois chevauchées, ont été opportunément situées face à face dans le temps long de l'éducation et ses querelles. Ainsi (à l'exception de la différenciation, plus contemporaine dans ses causes et son émergence), les modes d'enseignement individuel, mutuel, simultané ont été promus avant même la promulgation d'un enseignement obligatoire, laïc et républicain. Ils renvoyaient tout autant aux

¹ Annie FEYFANT (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>

conceptions qu'aux organisations de l'enseignement et, comme souvent en l'espèce, les enseignants les ont mariées :

« L'enseignement, dans sa forme la plus générale, peut être individuel, mutuel, ou simultané. De là trois modes qui se sont partagés et qui, à divers degrés, se partagent encore les écoles : le mode individuel, le mode mutuel et le mode simultané, auxquels les pédagogues ajoutent le mode mixte, qui est une sorte de moyen terme, de compromis entre les deux derniers. » Eugène BROUARD²

L'enseignement français affirme la rationalité dans ses visées (intellectuelles et morales), ses savoirs (contenus et méthodes) et sa structuration (formalisation institutionnelle)³. En partie sur ces bases, et dans l'économie générale qui lui permet de répondre à sa légitime ambition de scolariser tous les élèves, il apparaît fortement marqué de la grande uniformité de la forme scolaire dont il s'est doté. Celle-ci s'est consolidée et systématisée, notamment au moment de l'instauration des lois FERRY⁴ : type de composition des classes selon l'âge des élèves, ordonnancement en matières et disciplines, programmes nationaux, découpage des horaires d'enseignement, préconisations de méthodes. Sur ce dernier point, longtemps l'enseignement dit simultané⁵ devait primer, même s'il n'est pas principalement issu de l'extension de l'école vers l'instruction publique et obligatoire. Cette tradition de l'enseignement simultané se poursuit du fait même de la structuration de l'École institutionnelle contemporaine. Plus ou moins consciemment, elle se perpétue dans un certain « ADN » pédagogique des enseignants.

Les modes mutuels⁶ et simultanés ont été naturellement situés au regard des formes d'enseignement dites individuelles. Elles-mêmes étaient en partie dérivées du préceptorat. Ce face à face permettait ainsi de poser des différences nettes avec les modèles d'ancien régime. Les conceptions de l'enseignement mutuel et de l'enseignement simultané se sont également affrontées, au bénéfice du mode simultané propice à l'extension de l'instruction obligatoire, laïque et républicaine. Toutefois, même contredit par les promoteurs des lois FERRY, l'enseignement dit mutuel avait déjà été envisagé comme un vecteur de développement de l'offre scolaire en classe entière sous la Restauration :

« Le mode simultané, d'après lequel les enfants, partagés en classes, recevaient la leçon tous ensemble de la bouche du maître, était en usage dans les écoles dirigées par les associations religieuses, qui disposaient du personnel nécessaire. Le mode individuel, d'après lequel l'instituteur s'occupait de chaque enfant tour à tour et isolément, était le régime commun à la plupart des autres établissements, où le manque de maîtres auxiliaires ne permettait pas de constituer des groupes d'élèves aptes à recevoir un même enseignement. C'étaient ces auxiliaires que les écoles mutuelles devaient former. Le système fournissait à l'instituteur le moyen de multiplier sa direction personnelle, en lui donnant pour coadjuteurs ses meilleurs élèves. Les résultats du mode individuel étaient nécessairement restreints. Le maître, si diligent qu'il fût, ne pouvait être successivement tout à tous. Quelques enfants profitaient de ses soins ; les autres s'enfonçaient chaque jour davantage dans la paresse et l'ignorance. » Octave GRÉARD⁷

² Eugène BROUARD, in *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique* publié sous la direction de Ferdinand Buisson, édition de 1911.

³ Ses origines s'enracinent chez Condorcet : « Au XVIII^e siècle, Condorcet prône l'accès au même savoir pour tou.te.s, même si certain.e.s n'en recevront effectivement qu'une part moindre, du fait de leurs activités. Il met en avant l'amélioration des méthodes d'enseignement afin qu'elles permettent de faire acquérir, dans ce temps plus restreint, un maximum de savoirs. La généralisation de la scolarisation dès la fin du XIX^e siècle va mettre à mal ce principe d'indifférenciation, en scolarisant en école primaire les enfants d'ouvriers, et en offrant un parcours long en lycée aux enfants de la bourgeoisie. La "différenciation institutionnelle originelle" (LEGRAND, 1995) répartit donc l'enseignement de savoirs utiles pour les uns, de savoirs savants pour les autres. » Annie FEYFANT (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon, ENS de Lyon.

⁴ Lois Jules FERRY : série de lois sur l'école primaire votées en 1881-1882 sous la Troisième République, qui rendent l'école gratuite (1881), l'instruction obligatoire et l'enseignement public laïque (1882).

⁵ L'enseignement simultané consiste à ordonner l'école de manière que tous les élèves puissent recevoir ensemble l'enseignement sur les diverses parties du programme.

⁶ L'enseignement mutuel charge, sous la supervision du maître, des enfants à instruire les autres, notamment sous la forme du monitorat. Toutefois, au-delà de sa perspective pédagogique, le *mode mutuel* devait permettre au début du XIX^e siècle de tenter de palier au déficit d'enseignant face à la nécessité d'instruire un nombre important d'enfants.

⁷ Octave GRÉARD, in *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique* publié sous la direction de Ferdinand Buisson, édition de 1911.

1.2.2. Systématisation de l'enseignement simultané

L'obligation scolaire, entraînant la massification des publics concernés par l'école de premier degré, devait disposer d'une économie générale (lieu, temps, rythme, méthodes...) qui soit robuste, reproductible. La forme dite simultanée entrait donc en grande partie en correspondance à ces besoins :

« Ainsi que l'indique la dénomination qui lui est donnée, l'enseignement simultané consiste, comme mode, à ordonner l'école de manière que tous les élèves ou du moins une partie notable des élèves puissent recevoir ensemble l'enseignement sur les diverses parties du programme ; comme méthode, à appliquer à chacune de ces matières la marche et les procédés que commande le mode adopté et qui en sont la conséquence. Il diffère de l'enseignement individuel en ce que la leçon est faite à plusieurs au lieu de n'être faite qu'à un seul ; il diffère de l'enseignement mutuel en ce que les élèves le reçoivent directement du maître au lieu de le recevoir par l'intermédiaire de condisciples désignés et préparés à cet effet. » Eugène BROUARD⁸

Pour autant, le mode simultané ne vise pas seulement à répondre, dans une économie institutionnelle réglée, aux nécessités de la scolarisation de tous les enfants. Il est aussi le creuset de la fabrique des valeurs communes du citoyen dans la République. Ci-après quelques éléments d'analyse de Sylvie JOUAN⁹ :

« [...] l'argumentaire en faveur de l'enseignement simultané qui s'est progressivement imposé sous la Monarchie de Juillet (dans les années 1830 donc, sous l'influence du ministère Guizot), pour faire de la méthode simultanée le paradigme pédagogique de l'école Républicaine. Le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* de F. Buisson (édition 1911), recueil emblématique des principes pédagogiques de l'école Républicaine promue par Jules Ferry, en témoigne. Si ce choix est présenté comme une synthèse de "ce qu'il y a de bon" dans chacune des "méthodes" précédemment mises en œuvre, on ne peut pas ne pas voir que l'argument principal qui ressort en faveur de la méthode simultanée est celui de la présence du maître : si la "méthode individuelle" n'en est pas une, c'est parce que les élèves ne sont que très peu de temps sur une journée en présence de leur maître ; si la "méthode mutuelle" ne conduit pas sur la bonne voie, c'est parce qu'elle prive les élèves de la présence continue du maître, celui-ci étant remplacé par des moniteurs, piètres "condisciples". »

« Ainsi, c'est le choix des missions de l'éducation qui constitue la "cause finale" du choix pédagogique : c'est parce que le but est de former un être moral qu'il convient de placer les élèves en présence continue d'un maître exemplaire qui s'obligera alors à pratiquer un enseignement simultané. »

1.2.3. Émergence de la différenciation comme modalité pédagogique

Plus récente dans l'histoire scolaire, l'émergence institutionnelle de la différenciation comme modalité quasi prescrite s'est aussi faite en partie au détour de la massification de l'enseignement secondaire et, plus particulièrement, de l'invention du collège unique¹⁰. Il s'agit alors de tenter de prendre en charge l'hétérogénéité induite par des pédagogies différenciées¹¹ :

« [...] admettre au collège tous les élèves de 11-12 ans, c'est obligatoirement créer une hétérogénéité de population scolaire qui ne saurait être traitée uniformément sans dommage. L'échec relatif des collèges — et de l'école élémentaire — vient précisément de cette absence de différenciation. » Louis LEGRAND¹²

⁸ Eugène BROUARD, in *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique* publié sous la direction de Ferdinand Buisson, édition de 1911.

⁹ Sylvie JOUAN, professeur de Philosophie, IUFM de Montpellier /UM2, site de Mende (48) dans *Enseignement mutuel et enseignement simultané Quelle conception de l'apprentissage se cache derrière le choix pédagogique du mode simultané par le Ministère Guizot en France ?* Écrit réalisé dans le cadre de la préparation d'un mémoire de M2 Recherche à l'ISPEF de Lyon sous la direction de P. MEIRIEU, 2012. https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/mutuel_simultane_jouan.pdf

¹⁰ La réforme HABY du 11 juillet 1975 porte la mise en œuvre du collège dit unique. Supprimant la distinction entre CES et CEG, qui deviennent tous des collèges, elle met fin à l'organisation de la scolarité en filières. Porteuse d'une ambition de démocratisation scolaire, elle engage plusieurs principes : hétérogénéité des classes, actions de soutien, activités d'approfondissement. L'examen du brevet des collèges remplace le brevet d'études du premier cycle du second degré (BEPC).

¹¹ Louis LEGRAND, ancien directeur de l'Institut national de la recherche pédagogique, rédige en décembre 1982, un rapport intitulé « *Pour un collège démocratique* ». Des propositions y sont faites pour lutter contre l'échec scolaire. Notamment : la mise en place d'une pédagogie différenciée, le tutorat pour les élèves en difficulté, l'autonomie des établissements pour mieux prendre en compte les situations locales, le travail en équipe pédagogique.

¹² Louis LEGRAND, in le rapport *Pour un collège démocratique*, 1982.

« En France, on associe la (ré) apparition du concept de pédagogie différenciée au souci de démocratisation de l'enseignement, au milieu des années 1970. Prenant appui sur les modèles d'enseignement individualisé développés aux États-Unis dans les années 1960, Legrand propose l'expérimentation d'une différenciation pédagogique, en même temps que se mettent en place le collège unique et la prise de conscience de l'hétérogénéité des élèves induite par la massification de l'enseignement. "À cela s'ajoute une évolution sociale, économique et culturelle de la société qui a provoqué des changements dans le rapport des individus à l'école" (SUCHAUT, 2007). Avec la loi JOSPIN de 1989 et l'idée d'organiser l'enseignement primaire par cycle, la différenciation pédagogique est à nouveau un objet d'intérêt pour la recherche, qui prend alors de la distance avec le modèle d'individualisation. » Annie FEYFANT¹³

1.3. Différencier, diversifier : deux approches complémentaires, parfois subséquentes

1.3.1. Différencier

« Différencier, c'est organiser les interactions et les activités pour que chaque élève soit constamment, ou du moins, le plus souvent possible confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. La pédagogie différenciée pose le problème d'amener les élèves non pas à un point déterminé (comme nous le faisons en fonction de nos programmes actuels) mais chacun à son plus haut niveau de compétences » Ph. PERRENOUD¹⁴

La différenciation pédagogique mobilise une diversité de méthodologies disponibles (dans un système éducatif, dans une unité d'enseignement, parmi des modalités pédagogiques théoriques et pratiques disponibles au professeur dans et hors sa discipline) afin faciliter les apprentissages de tous les profils d'élèves et d'optimiser les choix stratégiques de l'enseignant afin de proposer aux élèves des modalités potentiellement différentes, adaptées et concomitantes.

« Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. » Philippe PERRENOUD¹⁵

En matière de définition de la différenciation pédagogique, une ressource d'accompagnement des programmes de mathématiques au cycle 4¹⁶ indique :

La différenciation pédagogique consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'aptitudes et de besoins différents d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs.

Deux remarques s'imposent :

- la différenciation pédagogique ne répond pas à la seule question de la difficulté scolaire et ne doit pas être réduite à la remédiation. Accompagner chaque élève dans son apprentissage pour acquérir le socle commun au meilleur niveau de maîtrise possible, c'est également accompagner l'élève qui est en réussite ;
- la différenciation pédagogique ne saurait être limitée aux temps dédiés à l'accompagnement personnalisé. »

1.3.2. Diversifier

Si un bon moyen de différencier est de varier les modalités pédagogiques (contenus, méthodes, espaces, durées, scansion..., approches et organisations [coopération, projet, ateliers, situation problème...]), et les parcours

¹³ Annie FEYFANT (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu_eil&dossier=113&lang=fr

¹⁴ Philippe PERRENOUD, *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris, éd. ESF, 1997, 5e éd., 2010.

¹⁵ Philippe PERRENOUD, *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris, éd. ESF, 1997, 5e éd., 2010.

¹⁶ Mathématiques. Ressources transversales. La différenciation pédagogique.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ressources_transversales/93/4/RA16_C4_MATH_ladifferentiation_pedagogique_547934.pdf

d'apprentissage proposés aux élèves (décloisonnements, groupes de besoins, rythme, multiâges...), la diversification n'est pas en elle-même nécessairement synonyme de pédagogie différenciée.

« L'idée de différencier fait référence aux processus pédagogique et didactique (stratégies et activités d'apprentissage) et aux contenus et programmes d'études, alors que diversifier ferait plutôt référence à la structuration de l'enseignement — apprentissage, c'est-à-dire à l'organisation de la classe. » Abdoulaye BARRY¹⁷

La diversification des apprentissages s'inscrit dans une visée de réussite de tous les élèves. Elle s'appuie principalement sur une variation synchrone des activités, des situations, des moyens, des supports et des outils de travail qui sont proposés aux élèves dans la réalisation des objectifs de l'éducation (progression, dans une discipline, de tâches dans une séquence). Diversifier n'engage alors pas nécessairement des stratégies pédagogiques fondées sur des activités asynchrones visant un accompagnement personnel et des situations individuelles comme autant de bifurcations en réponses à des besoins particuliers. Les activités succédées dans un principe de diversification pédagogique (varier régulièrement les situations d'enseignement, par exemple) se conduisent potentiellement sans rupture avec une modalité simultanée : par exemple, tous les élèves d'une classe sont exposés en même temps à un même problème, mais conçu pour ouvrir à des résolutions diverses ou stimulant créativité et invention personnelles.

1.3.3. La diversification au départ de la différenciation ?

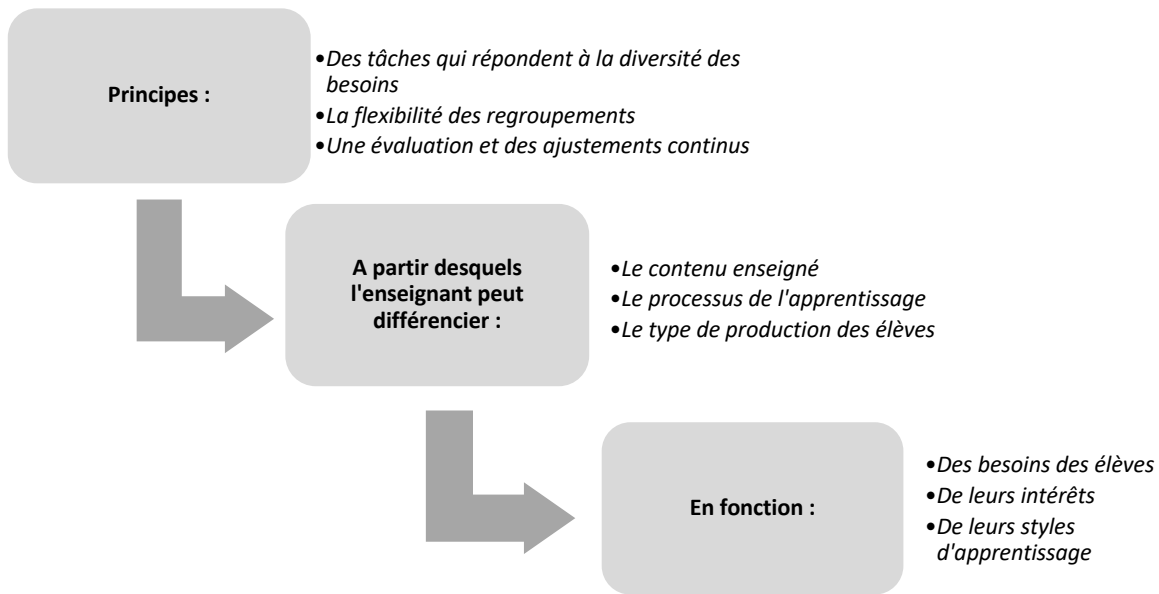
Différencier les apprentissages mobilise, dans le collectif de la classe et de la conduite de l'enseignement, des activités et cheminements spécifiques (donc divers), non nécessairement simultanés (donc potentiellement asynchrones) pour différents profils d'élèves. La diversification procède de la conception et de la proposition d'une variété de situations, de modalités, de supports... tout en conservant les caractéristiques uniques et synchrones des activités de l'apprentissage pour tous les élèves (modalité simultanée). Elle forme une des fondations de la différenciation sans se confondre avec elle. Ainsi, être pédagogiquement familier de la diversification (ce qui est le cas dans l'enseignement des arts plastiques) n'est pas « automatiquement » le signe que l'on conduit (même implicitement) une pédagogie différenciée, même si différencier suppose d'engager nombre de principes de la diversification.

2. Différencier : avant tout répondre aux besoins des élèves

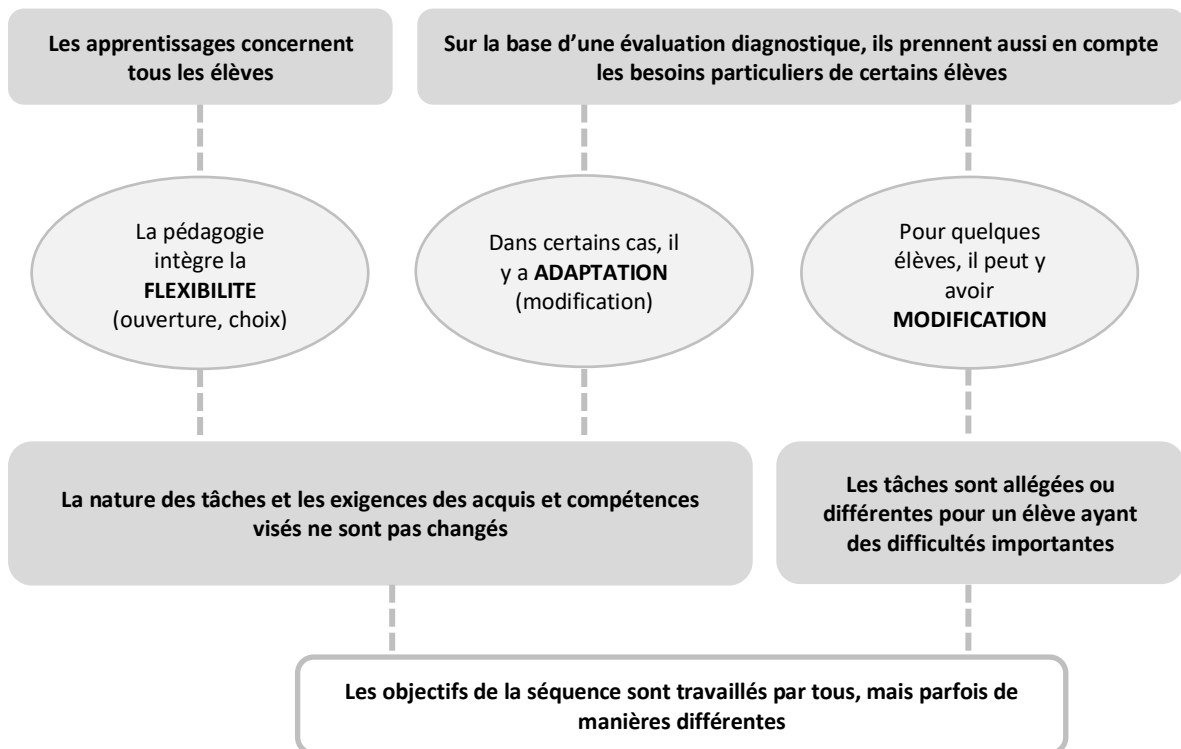
La différenciation se centre sur l'activité des élèves dans le but premier de répondre à leurs besoins.

¹⁷ Barry ABDOULAYE, *Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux*, Vie pédagogique, n° 130, p. 20-24., 2004.

2.1. Quelques principes guident la différenciation :



2.2. Des notions centrales dans la conduite de la différenciation — flexibilité, adaptation, modification :



L'intégration de la diversification pédagogique dans la pédagogie différenciée procède donc, en grande partie, d'un passage de la variation des activités collectives à l'adaptation des apprentissages aux possibles besoins individuels.

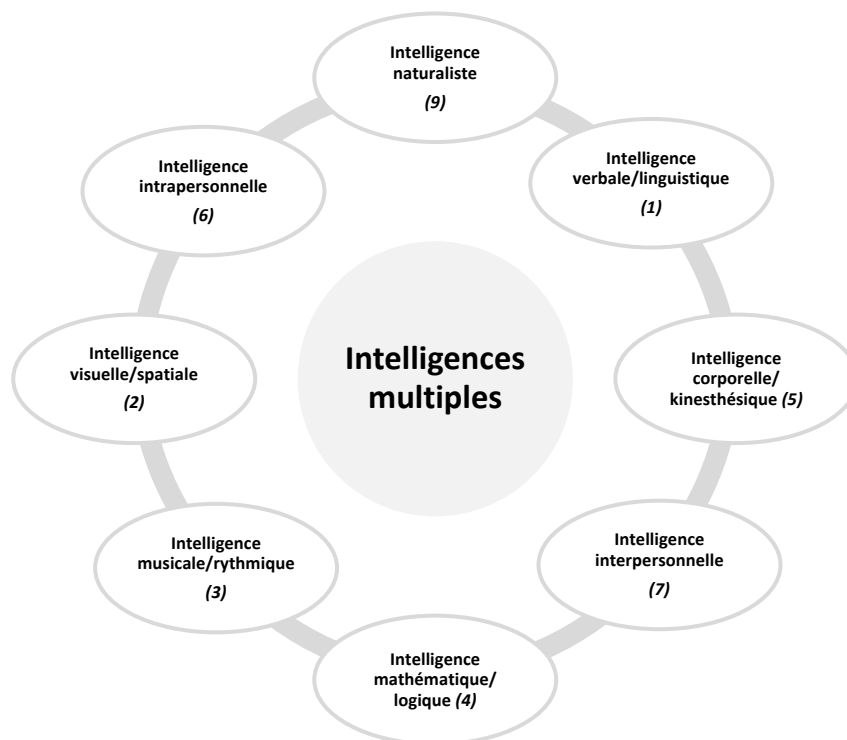
3. Un enracinement de l'idée différenciation dans les conceptions des méthodes actives et dans une recherche de la prise en compte des intelligences multiples

Si toutes les pédagogies s'inscrivant dans les propositions pédagogiques de « L'éducation nouvelle » du début du XX^e siècle ne procèdent pas de la différenciation au sens contemporain, toutes sont des pédagogies actives ambitionnant la réussite de tous les élèves : Maria MONTESSORI, Ovide DECROLY, Célestin FREINET, Germaine TORTEL, Fernand OURY, Antoine de La GARANDERIE, plus récemment Philippe MERIEU...

Elles procèdent de pédagogies/méthodes actives, font le pari des intelligences multiples, sont utiles à connaître l'élève et à construire des séquences diversifiées.

Parmi les nombreuses grilles d'intelligences qui ont été élaborées, la théorie des Intelligences Multiples d'Howard GARDNER, désormais très discutée, a le mérite d'être particulièrement simple à comprendre (car parlant bien à l'intuition) et pratique à utiliser dans une quelconque situation d'apprentissage. Son succès dans le monde anglo-saxon depuis sa parution en 1983 a été considérable, en particulier dans les champs de l'éducation et de la formation permanente. Elle a fait l'objet de très nombreux livres d'application en langue anglaise.

Selon GARDNER, on peut distinguer huit intelligences :



- (1) C'est la capacité à être sensible aux structures linguistiques sous toutes ses formes.
- (2) C'est la capacité à créer des images mentales, et à percevoir le monde visible avec précision dans ses trois dimensions.
- (3) C'est la capacité à être sensible aux structures rythmiques et musicales.
- (4) C'est la capacité à raisonner, à calculer, à tenir un raisonnement logique, à ordonner le monde, à compter.
- (5) C'est la capacité à utiliser son corps d'une manière fine et élaborée, à s'exprimer à travers le mouvement, d'être habile avec les objets.
- (6) C'est la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même.
- (7) C'est la capacité à entrer en relation avec les autres.
- (8) C'est la capacité à reconnaître et à classer, à identifier des formes et des structures dans la nature, sous ses formes minérales, végétale ou animale (elle a été rajoutée aux sept précédentes par Howard GARDNER en 1996).