

VOUS AVEZ DIT « DIFFÉRENCIER » ? MAIS QUE FAIT LE FORMATEUR ?

Christophe Charlet
INSPÉ Lille – Nord de France

En tant que formateur, j'interviens régulièrement, en master MEEF¹ second degré, dans des groupes disciplinaires – en lettres – auprès d'étudiants qui vont passer le CAPES ou auprès de jeunes fonctionnaires-stagiaires qui partagent leur temps professionnel entre leurs classes et la formation. Tout au long de cette dernière, de nombreuses thématiques et questionnements liés au métier d'enseignant sont abordés et la plupart des composantes disciplinaires du français font l'objet de séances de formation. En cours d'année, lorsque les étudiants font un retour sur leurs premiers stages d'observation et de pratique accompagnée², diverses questions sont posées lors de nos échanges autour de ce qui est, pour la plupart des étudiants, leur premier contact professionnel. Très souvent, la question des

-
1. Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation.
 2. L'unité d'enseignement dont il est question s'intitule « Mise en situation professionnelle » et l'architecture de cette UE est construite, en première année de master, autour de la préparation des stages d'observation et de pratique accompagnée.

difficultés rencontrées par certains des élèves observés sur les lieux de stage nous amène à interroger la notion d'hétérogénéité. C'est aussi l'occasion pour moi de présenter une brève histoire des dispositifs d'aide qui ont trouvé place ces dernières années et d'essayer d'y voir un peu plus clair dans les différentes injonctions à différencier, remédier, individualiser, accompagner... et autres appellations. Et ce n'est pas peu dire que le nombre de ces appels à différencier, les propositions de dispositifs pédagogiques, de parcours diversifiés forment une littérature professionnelle abondante. Une de mes activités est donc de collecter ces informations et d'essayer de présenter à la fois les enjeux dans la classe mais aussi les difficultés à mettre en place de tels dispositifs. Et c'est aussi l'occasion, en tant que formateur, de procéder, ici, à une nécessaire introspection : en effet, avec les étudiants, j'évoque, présente, tente d'analyser diverses propositions de différenciation. Mais qu'en est-il de ma propre pratique ? Comme si une petite voix intérieure me disait : *D'accord, tu as dit « Différencier » ! Mais, toi, que fais-tu en termes de différenciation dans les groupes de formation que tu animes ?* Question d'autant plus difficile que je serais bien incapable d'apporter un discours construit – là, comme ça – autour de cette thématique et que, s'il y a une certaine cohérence qui peut prendre forme, à travers ma pratique, c'est bien à posteriori qu'elle apparaît. C'est donc ce parcours – rétrospectif et introspectif – que je vais tenter de décliner dans les lignes qui suivent en essayant d'aller chercher et interroger les moments, en formation de futurs professeurs de français, qui peuvent participer à une certaine approche différenciée au sein des groupes. Histoire, sans doute, également, de mettre à jour mes doutes et mes tâtonnements dans ma pratique de formateur.

1. ÉCRIRE POUR SOI ET POUR LE GROUPE

Il y a, dans un groupe de formation, comme dans un groupe-classe, forcément un moment de découverte réciproque. Avec le formateur et entre formés. Lors de la première séance, chacun s'observe, un peu, et les prises de paroles ne sont pas toujours faciles. Dans les classes où j'enseignais, lorsque j'étais en collège³, j'avais souvent recours à la technique des « présentations croisées⁴ » qui me permettait, dès la première matinée de

3. Au collège Henri Dunant de Merville.

4. Il s'agit d'une technique de communication. Après un temps d'échanges, guidé par des questions ciblées, A présente B et réciproquement. On peut facilement l'adapter à des groupes d'élèves dès l'école primaire.

cours, de découvrir les élèves, en les écoutant, en les regardant afin d’esquisser – à travers ce qui était comme un instantané – un premier profil du groupe.

Bien évidemment, je pourrais reprendre et transposer sans trop de difficultés cette modalité de présentation en Master MEEF. D’ailleurs je l’évoque en formation, particulièrement pour les étudiants fonctionnaires-stagiaires. Cela dit, je fais un choix différent pour entrer en contact avec un nouveau groupe d’étudiants⁵. Je leur propose, très rapidement, une activité d’écriture dont les modalités sont les suivantes : *via* un espace numérique⁶, ce qui est écrit et publié par chaque membre du groupe est affiché pour l’ensemble du groupe. Il s’agit donc d’une écriture pour soi et pour le groupe. Un des premiers écrits met en jeu les représentations du métier d’enseignant de français. Très vite apparaissent des points communs et des différences, voire même parfois des divergences, dans les productions. Pour moi, c’est une première approche du groupe et de sa diversité. Cela me permet également de repérer des prises de position ou des hésitations qui seront l’occasion d’un travail ultérieur, particulièrement dans la préparation des stages d’observation et de pratique accompagnée.

Afin d’illustrer ce type de production, voici la présentation de Romy⁷ qui répond à deux des questions proposées à l’ensemble du groupe : *Pour vous, que signifie « enseigner le français » ? et Quelle différence faites-vous entre « enseigner les lettres » et « enseigner le français » ?*

Pour moi, « enseigner le français » signifie transmettre les bases nécessaires du français, que ce soit à l’écrit ou à l’oral, tout en accompagnant l’élève. C’est aussi l’occasion pour que les élèves se forment une culture littéraire. Par ailleurs, en enseignant le français, les élèves peuvent s’élever intellectuellement, ils peuvent apprendre à réfléchir par eux-mêmes et donc être des jeunes adultes réfléchis.

Pour moi « enseigner le français » a un sens plus large qu’« enseigner les lettres ». Le français est une discipline qui comprend des « sous-disciplines », telles que l’orthographe, la grammaire, la conjugaison... À contrario, les lettres sont une matière à part entière, en ce sens qu’elle consiste à étudier des œuvres littéraires en tenant compte de l’auteur, du courant littéraire, de l’époque, etc.

5. Il me semble important de préciser que ce sont des petits groupes, d’une dizaine d’étudiants, ce qui facilite les temps d’écriture, de lecture et d’échanges.

6. Il s’agit, sur la plateforme Moodle, de l’outil « glossaire » qui est très pratique pour écrire et classer les textes de chaque participant. Chaque scripteur peut modifier son texte, le publier et il est automatiquement affiché et partagé par le groupe.

7. Merci à Romy, à Graziella et à Louise qui m’ont autorisé à publier leurs textes dans le cadre de cet article.

Une de mes attentes en guidant l'écriture vers ces thématiques est d'amener chacun et chacune à prendre position et de découvrir celle des autres à travers la lecture des productions. Ainsi Romy peut lire l'écrit de Graziella :

Le français est la langue commune à tous dans notre société. L'enseigner, c'est permettre à autrui d'acquérir une bonne connaissance et une bonne maîtrise de notre langue, très utile voire indispensable pour l'insertion dans notre société. Cela permet également la compréhension et l'étude des grandes œuvres littéraires de notre civilisation.

Professeur de français, c'est un enseignant, qui enseigne à la fois par des méthodes diverses, en usant de pédagogie, l'apprentissage de la langue par le biais de la grammaire par exemple et étudie avec les élèves de grands textes littéraires. Il apporte également une connaissance des différentes époques littéraires et une étude des genres.

Il n'y a pas tellement de différence, si ce n'est que le qualificatif « professeur de français » est réservé au secondaire, et implique dans les apprentissages une part plus importante de l'étude de la langue, par le biais de la grammaire, un travail plus conséquent sur l'orthographe. Mais le professeur de français enseigne également les grands mouvements littéraires et l'étude de texte. L'appellation « professeur de lettres » bénéficie d'une connotation plus positive, mais dispense les mêmes enseignements, avec une part plus importante concernant l'étude littéraire, mais l'étude de la langue reste importante.

Lorsque tous les textes ont été publiés et lus, s'ensuit une phase d'échanges dans le groupe autour des notions évoquées : l'enseignement de la langue, de la littérature mais également la notion de métier, celui d'enseignant et celui d'élève. Tout au long de l'année, nous continuerons d'interroger ces notions et de développer les connaissances à travers la lecture de textes pédagogiques et didactiques en lien avec les observations et les débuts de pratique effectués en stage. Pour moi, en tant que formateur, ces écrits sont une première lecture, une première image qui dessine quelques traits de leur parcours de formation antérieur et me permet un début d'individualisation. Je ne suis pas du tout certain que l'on puisse parler de différenciation en l'état mais je reste absolument persuadé que les premiers contacts avec le groupe et les modalités de travail proposé permettent de poser un espace de travail qui ne se définit pas d'emblée comme occupé, saturé par le formateur mais plutôt un espace où être étudiant signifie aussi être un sujet qui parle et qui écrit. Différencier, à mon sens, passe par la reconnaissance nécessaire de la place de l'autre dans le groupe.

D'ailleurs cette place et ce rôle de scripteur sont très vite renforcés au fil des séances où un temps d'écriture sur les mêmes modalités avec d'autres consignes est régulièrement proposé.

2. ACCOMPAGNER L'ÉVALUATION

Les activités d'écriture⁸ sont aussi très présentes dans les dispositifs de validation des UE dans le Master MEEF. Comme très souvent en régime universitaire, une grande part des évaluations est réalisée à l'écrit, soit sous la forme d'un travail sur table en temps minuté soit sous la forme d'un dossier à déposer. Dans les deux UE que j'encadre, il s'agit, pour les étudiants, de réaliser un écrit d'une dizaine de pages en lien avec leurs stages d'observation et de pratique accompagnée. J'ai fait le choix d'intégrer une partie de ce temps d'écriture durant les séances de formation : en effet, je propose aux étudiants d'accompagner en présentiel leur écriture, particulièrement dans la phase de planification. Il s'agit en quelque sorte de mêler, d'entrecroiser les deux gestes – formation et évaluation – en un seul moment qui se décline selon plusieurs modalités : accompagnement individualisé, échanges et réflexion en grand groupe autour de notions et/ou questionnements mis à jour au fur et à mesure de l'écriture, aide à la recherche d'une littérature professionnelle, pédagogique et didactique, en lien avec les thématiques et problématiques choisies par chacune et chacun. Afin d'illustrer ce dispositif, je me propose de relater les grandes étapes du cheminement d'un écrit, celui de Louise.

Après le stage effectué en collège, Louise écrit dans le glossaire du groupe. Voici quelques extraits de son retour sur le stage :

Une des classes de 6^e que j'ai pu observer avait un niveau « faible » d'après plusieurs enseignants : en français, les 2/3 de la classe ne parviennent pas à obtenir une note au-dessus de la moyenne. J'ai remarqué que ma « tutrice » les interrogeait souvent à l'écrit et cela très peu de temps après avoir fait la leçon (en grammaire). [...] Cependant, à l'oral, il y avait une importante participation – bien que pas toujours pertinente. Les élèves montraient de l'intérêt, participaient volontiers mais semblaient ne pas adhérer au système d'évaluation mis en place. Je crois que, de manière générale, ils

8. Les séances de formation ont lieu, à ma demande, toujours dans une salle informatique afin de permettre à toutes et à tous d'avoir un accès à un ordinateur. C'est un environnement que je connais bien et qui me convient. Ce choix, sans doute, est à mettre en lien avec ma pratique en collège où j'enseignais presque exclusivement en salle dite pupitre.

avaient besoin davantage de temps pour s'approprier les savoirs entre la leçon et l'interrogation.

Ce stage a été formateur car j'ai pu observer des manières différentes d'enseigner, avec des jeunes enseignants et d'autres ayant l'habitude de travailler en REP+ depuis plusieurs années. J'ai découvert qu'évaluer les élèves n'est pas si évident, que le relationnel est important pour beaucoup d'élèves. Être « bien » dans ce que l'on fait est important également car son rapport personnel au métier se répercute dans la classe...

À travers ce retour, certaines pistes possibles d'approfondissement et de réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage se font jour. Louise fera le choix de travailler plus précisément sur l'évaluation. Dans le bilan qu'elle écrit après le second stage, on peut lire clairement l'intérêt qu'elle a porté à observer des situations qui facilitent ou non le travail et les conditions de l'évaluation en classe :

Il me semble important également d'identifier clairement ses objectifs et ceux des élèves afin d'assurer les meilleures conditions de travail. Les élèves ont souvent besoin qu'on énonce clairement, explicitement ce que l'on attend d'eux et bien que cela paraisse évident, ce n'est pas toujours systématique. Il ne suffit pas de leur dire ce qui sera dans l'interrogation à venir.

Par la suite, en séance de formation, nous évoquons les thématiques et problématiques choisies, nous en discutons et je propose un premier temps d'écriture autour d'un plan possible. Cela me permet de « contractualiser » en quelque sorte le projet d'écriture de façon individuelle mais aussi de rendre compte, en temps réel, des difficultés et des avancées de chaque membre du groupe. Il y a un aller-retour assez dynamique entre des temps d'individualisation et des moments collectifs. Louise a donc proposé un plan de travail que j'ai pu valider et, de mon côté, je lui ai proposé quelques pistes bibliographiques à exploiter. Ainsi, dans cet extrait, on retrouve la question des classes sans note :

Quels sont donc les avantages et les limites des classes sans notes ? De manière générale, il semble que « les classes sans note », qui souhaitent valoriser l'acquisition progressive des connaissances et des compétences, « font progresser les élèves ».

Stéphanie Michieletto-Vanlancker explique que ces classes sans notes ont pour objectif de « lutter contre la démotivation » et – par extension – contre le décrochage scolaire. En terme de climat de classe, ces classes particulières se targuent également de lutter contre la compétitivité dont il a été question précédemment : « 74% [des enseignants] pensent qu'en termes de comportements cette nouvelle modalité d'évaluation a eu des effets positifs : les élèves se montrent plus calmes, moins angoissés, font preuve de plus de civisme et ont

une meilleure estime d'eux-mêmes » peut-on lire sur le site www.cafepedagogique.net. François Jarraud ajoute : « 66% pensent que cette nouvelle modalité d'évaluation a entraîné des effets en termes de développement de l'estime que les élèves ont d'eux-mêmes. »

Cette question de la notation ou de l'absence de notation est ensuite discutée dans le groupe et permet de mettre à jour les questions vives autour de l'évaluation et les pratiques qui peuvent accompagner cette évaluation ainsi que les valeurs qui les sous-tendent.

En termes de suivi individualisé, on pourrait penser qu'un suivi en dehors des séances pourrait être tout aussi bénéfique. D'ailleurs, pour les étudiants qui ne peuvent pas être présents en formation, c'est ce que je propose. Force est de constater certaines différences qui se font jour assez vite : d'une part toute la phase de contractualisation, en temps réel, devant écran, permet également des échanges qui clarifient les conseils et permet de répondre aux questions de façon plutôt précise. D'autre part, les moments d'échange dans le groupe représentent, à mes yeux, un véritable moment de formation qui permet de faire du lien immédiatement avec le questionnement et les avancées des écrits. De ce fait, les écrits déposés pour l'évaluation, par les étudiants qui n'ont pas pu participer à ces séances, sont, globalement, moins aboutis, moins réflexifs, parfois même principalement un « récit » de ce qui a été observé en stage, dans lequel les moments réflexifs, de prise de distance, de liens avec des écrits de didacticiens ou de professionnels de terrain, ne trouvent pas une véritable lisibilité et efficacité dans l'écriture.

Il me semble donc que ce dispositif, élaboré au fur et à mesure des séances, souvent bricolé, peut se lire comme un élément de différenciation, étant donné qu'il essaie de prendre en compte les représentations, les observations, les lectures et les questionnements de chaque étudiant. Il permet également au formateur que je suis de proposer à la fois un cadre – que j'espère le plus bienveillant possible – pour envisager et s'appropriier les difficultés et les enjeux de ce que peut être une écriture professionnelle, toujours en alternance entre récit d'observation, de pratique et, de façon récursive, commentaire, analyse et remise en question. Des petits pas, en quelque sorte, vers ce qui attend les étudiants de M1 qui obtiendront le CAPES et deviendront des M2 fonctionnaires-stagiaires et enseigneront le français en classe.

3. OBSERVER ET ÉCHANGER AUTOUR DES PRATIQUES EN CLASSE

S'il est des moments que j'apprécie particulièrement dans mes activités d'enseignant-formateur, les visites-conseils sur le terrain en font grandement

partie. Je pense même que c'est à travers ce temps d'observation et de retour sur ce que j'ai pu observer que se concrétise le lien que j'essaie de mettre en place en formation entre ce qu'il est coutume de nommer théorie et pratique. Ces visites sont par définition un temps d'individualisation dans le parcours de formation. Si le tuteur-terrain accompagne son collègue stagiaire dans la durée, de mon côté, je ne viens que très peu dans la classe : une ou deux fois dans l'année. D'où l'importance, me semble-t-il, de faire de ce temps de rencontre un moment de formation.

C'est donc dans le temps d'échanges qui suit l'observation du cours qu'il s'agit de (re)construire, ensemble, le déroulé, le script de la séance, en essayant de comprendre et de donner du sens aux interactions, tant verbales que gestuelles, qui ont eu lieu dans la classe. Un échange qui commence donc, de mon côté, par une écoute de ce que le collègue a déjà analysé, ressenti, écarté, interprété de ce qui vient de se passer en classe. Une des questions qui vient très rapidement est : « Si vous deviez refaire cette séance. Que garderiez-vous ? Que changeriez-vous ? » Les réponses permettent de revenir au fur et à mesure sur les moments de réussite – même s'ils n'ont pas été mis particulièrement en avant par le collègue – et également les moments de la séance qui ont semblé dysfonctionner ou ne pas trouver la réponse attendue auprès des élèves. Mon travail est alors d'être en mesure, très rapidement, de faire un choix sur deux ou trois points sur lesquels il me semble que je peux apporter un éclairage et, surtout, proposer des pistes de changement, d'approche différente, sans pour autant être dans la prescription méthodologique ou pratique. Avec le temps, tant dans mon écoute que dans mes réponses, des routines se sont installées : elles sont certes nécessaires et me permettent souvent de relancer et de rebondir plus aisément sur des questions pédagogiques et/ou didactiques. En même temps, j'essaie de veiller à ce qu'elles ne m'amènent pas à scléroser mon attention et à trop stéréotyper certaines réponses. Il y a des moments, lors de l'entretien, où je n'ai pas de réponse construite ou immédiate : je modalise alors énormément mes propositions, avec prudence.

Dans cette activité d'entretien, c'est avant tout une aide individualisée que j'essaie d'apporter, aide qu'il me faut ensuite concrétiser et écrire : en effet, chaque visite-conseil donne lieu à un écrit officiel que j'essaie, de plus en plus dans ma pratique de formateur, d'adresser avant tout au jeune collègue. Bien évidemment, je sais que cet écrit sera lu également par le tuteur-terrain et que d'autres lecteurs de l'équipe le liront peut-être. Même s'il garde une forme tout à fait académique, il me semble refléter également une intention d'aider et d'individualiser le plus possible, au plus proche de ce qui a été dit lors de nos échanges. Voici un extrait d'un compte rendu de visite pour illustrer mon propos :

L'accompagnement de la lecture : vous guidez les élèves et leur permettez de bien comprendre le texte. J'ai particulièrement trouvée intéressante et riche l'utilisation que vous faites des plages de couleur qui permettent une réelle réflexion sur chaque étape du texte. Ici l'extrait choisi se prêtait bien à ce type de travail. Il pourrait être intéressant de permettre aux élèves de s'emparer de cette façon de faire afin de donner du sens à leur lecture et à leurs propres relevés. Bien évidemment l'activité ne peut pas être systématique et, à mon sens, l'écueil à éviter est de proposer une « recette » méthodologique. Une des finalités d'un tel travail pourrait être celle d'amener les élèves – à partir de leurs relevés et de leurs justifications de ces relevés – à rendre compte de leur lecture.

Une dernière phase de ce travail de suivi est celle du retour lors d'une séance de formation qui prend place après les visites. C'est l'occasion de revenir collectivement et d'échanger sur ce que j'ai pu observer dans les classes des collègues que je suis dans le groupe.

3. POUR CONCLURE

J'ai l'impression de conclure un écrit qui m'a permis de remonter, partiellement, le courant de quelques-unes des activités que je propose en formation et qui me semblent contribuer à une certaine différenciation, individualisation.

Bien souvent, ce que je planifie pour telle ou telle séance se voit très vite modifié, réorienté, surtout avec les collègues qui ont des classes en responsabilité, face à l'urgence apparente de certaines questions, aux demandes d'aide, de soutien, en lien avec telle ou telle difficulté rencontrée en classe. De toute évidence, ce qui me tient à cœur dans ce métier d'enseignant-formateur est de proposer un cadre de travail où la classe est sans cesse présente, dans une tension entre ce qui en est dit et ce qu'elle est : à la fois comme un objet parfois fantasmé, imaginaire, nécessaire pour travailler les représentations et le désir d'enseigner et à la fois comme un lieu réel, habité par de vrais élèves et de vrais enseignants, où vient se jouer une histoire fort semblable à celle qui se joue dans un groupe de formation : une histoire collective traversée par les différences de chacune et chacun, une histoire à laquelle le formateur doit essayer de donner sens, pour, qu'à leur tour, dans leurs classes, les enseignants puissent tenter de mettre en œuvre une pratique où chaque élève pourra trouver ce qui lui permet de participer au groupe classe, et en même temps d'affirmer ce qui le différencie des autres. Un parcours de formation, d'individuation, de construction de soi, toujours à l'œuvre, y compris pour l'enseignant-formateur que je suis.