

Cinq focales

Épisode 4 : motivation et différenciation

Roland Goigoux
Professeur émérite des Universités
roland.goigoux@uca.fr



Planification

Conception de l'enseignement

1. Objectifs (acquisition, mémorisation, transfert)
2. Tâches didactiques (nature et ordre)
3. Démarche pédagogique *
4. Rôle de l'évaluation
5. Organisation (matérielle et humaine)

Régulation

Interactions avec chaque élève et avec le collectif

1. Climat de classe et autorité
2. Retour d'information (feed-back immédiat / différé)
3. Traitement des erreurs (individuel / collectif)
4. Étayage
5. Coopération

Motivation

1. Enrôlement et maintien de l'**engagement** des élèves dans les tâches
2. Orientation et maintien de leur **attention**
3. Développement de leur **sentiment de compétence**



De quoi parlons-nous ?

- La motivation, une notion mal définie : les psychologues parlent d'une « *hypothétique force interne protéiforme* » (Vallerand et Thill, 1993) qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples.
- En fonction du contexte, d'autres termes sont utilisés pour évoquer la nature de cette force ou de cette énergie : besoin, intérêt, désir, envie ...
- Je retiendrai pour ma part l'idée que la motivation est :
une force qui permet l'enclenchement et le maintien de l'engagement des élèves dans les tâches scolaires ainsi que l'orientation et le maintien de leur attention.



Focale « motivation »

1. Enrôlement et maintien de l'**engagement des élèves**
dans les tâches
2. Orientation et maintien de leur **attention**





Un exemple en petite section : **l'attention** des élèves durant la tâche de découverte de l'album



Un indice parmi d'autres : le regard





T.D. : décrire les gestes professionnels de l'enseignante qui cherche à capter et maintenir l'attention des élèves sur l'objet étudié et sur l'objectif visé

(→ planification et régulation)

Ici par exemple, elle a :

- fait précéder l'observation de l'illustration par un temps d'écoute du texte seul, lu à haute voix
- incité les élèves à comparer l'illustration observée de l'image mentale construite à partir de l'écoute du texte seul
- utilisé un vidéoprojecteur pour que les regards de tous les enfants puissent se porter simultanément sur ce dont parle la maitresse ou une élève qui pointe ce dont elle parle
- etc.



Qu'est-ce qui contribue à infléchir l'intention d'apprendre des élèves, leur engagement et leur persévérance dans les tâches scolaires ?

1. **Sentiment de compétence pour une tâche donnée** : l'élève porte un jugement sur ses propres capacités à atteindre un objectif d'apprentissage. Plus ce jugement est élevé, plus l'élève va déployer d'efforts pour atteindre son objectif.
Ce sentiment dépend surtout des **compétences cognitives réelles** de l'élève **requises par la tâche**.
2. **Perception de la valeur** : l'élève porte un jugement sur **l'utilité et l'intérêt** de la tâche en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit / qu'on lui octroie.
3. **Perception subjective d'autonomie et de liberté (autodétermination) liée au sentiment de contrôle** : si l'élève pense qu'il est à l'origine de ses comportements, s'il perçoit le degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et sur les conséquences d'une tâche

Rappel : pour persévérer et contrôler sa progression, **l'élève a besoin de feedback et de tests**.

- **Conséquence pédagogique : l'enseignant doit respecter une « loi d'optimum »** c'est-à-dire rechercher le meilleur dosage entre le connu et l'inconnu : viser le « **raisonnablement difficile** » (cf. focale **Planification** : choix didactique des tâches proposées aux élèves)



Focale « motivation »

1. Enrôlement et maintien de l'**engagement des élèves** dans les tâches
2. Orientation et maintien de leur **attention**
3. Développement de leur **sentiment de compétence** *



Comment accroître la motivation des élèves ?

■ **Planification** des tâches

- Montrer l'**utilité** (et le sens) des activités d'apprentissage
- Proposer des tâches présentant un **degré de défi raisonnable**
- Eviter les tâches **inutiles** (trop difficiles ou sans lien avec l'objectif)
- Proposer des tâches **variées** mais convergentes
- Aider les élèves à établir des **buts personnels** (proximaux)
- Réaliser des **évaluations à faible enjeu** ou privées (en fonction de l'âge)
- Favoriser l'acquisition et la mise en œuvre de **stratégies d'apprentissage**

■ **Régulation** des interactions en classe

- Valoriser l'**effort** et le **travail**
- Multiplier les encouragements et les **feed-back positifs**
- Montrer que l'**erreur** est inhérente à l'apprentissage
- Fournir des occasions de développer **responsabilité et autonomie**
- Aider le développement d'habiletés d'**autorégulation**

Motivation

- Intérêt élevé dans l'activité : engagement actif
- Attribution des réussites à l'effort et aux stratégies
- Autorégulation importante
- Affects positifs
- Sentiment d'appartenance
- Acceptation de l'erreur

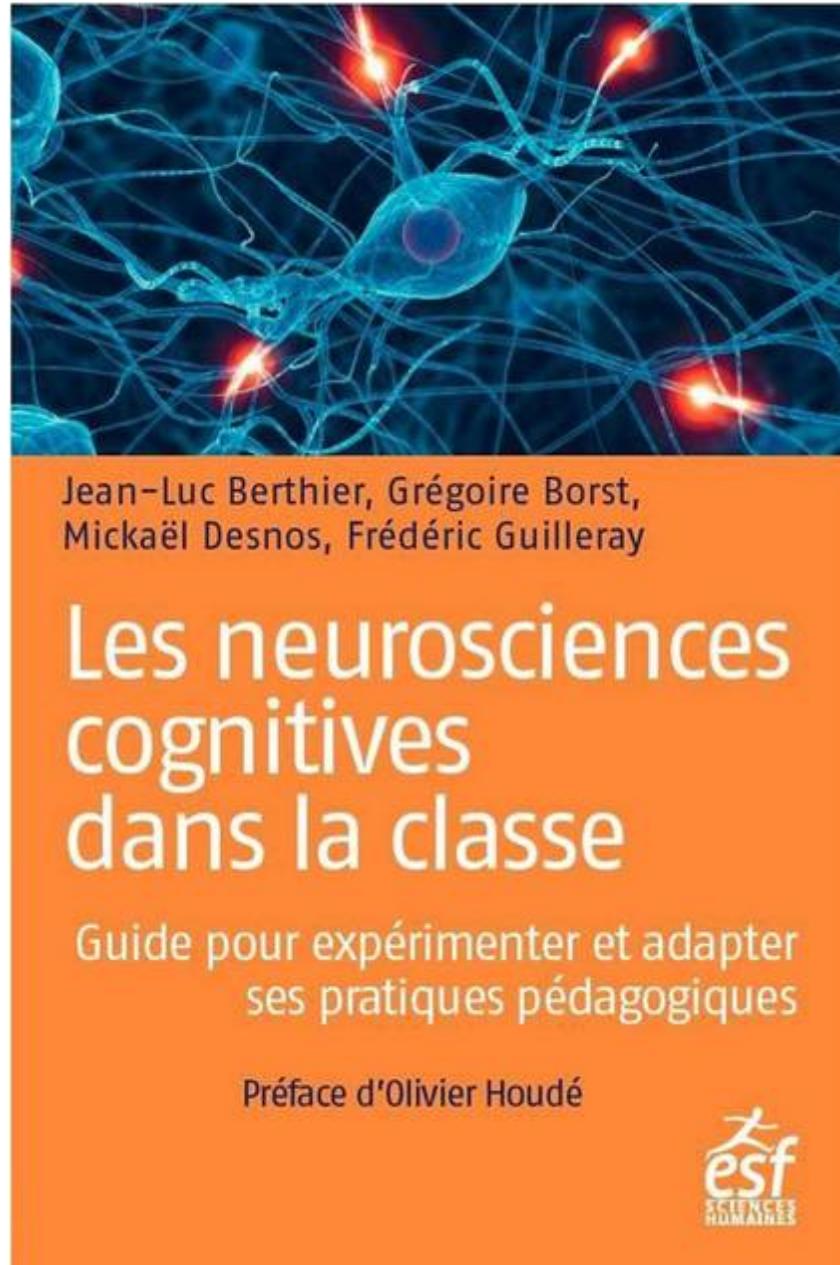


Notre approche pédagogique est aujourd'hui confortée par les neurosciences

(Cf. le cours de Stanislas Dehaene au Collège de France)

- **La motivation favorise un engagement actif**
- **Un organisme passif n'apprend pas**
 - Il faut rechercher l'**engagement** des élèves dans les tâches (engagement cognitif et affectif)
 - Les élèves doivent être **impliqués** dans les situations, ils doivent pouvoir participer aux échanges.
 - Il faut **maintenir** cette mobilisation, cet effort.
- **L'enfant doit pouvoir se tester**





<http://sciences-cognitives.fr/se-former/>



SE FORMER

Rect



17 conditions pour créer la motivation

(sciences-cognitives.fr)

1. Un but

Correspondant à **un sens** pour l'apprenant
Accessible, donc lié aux compétences acquises et potentielles.

2. Des objectifs

Découlant des buts
Mais **décomposés en petits objectifs précis et petits**
Rien ne sert de parler d'horizons lointains ou trop ambitieux.

3. Un feedback régulier

L'apprenant avoir conscience de sa position **avant** la formation
Et du chemin à accomplir pour atteindre les objectifs
Il doit pouvoir **se positionner régulièrement** et sentir qu'il progresse.

4. Récompenses s'il progresse

Au sens du « circuit de la récompense » des sciences cognitives
Tout ce qui va dans le sens de la **reconnaissance-valorisation** et déclinable sous diverses formes, symboliques, paroles : un mot de soutien, d'encouragement, une responsabilité confiée, une mise en exergue dans le groupe, tout autre signe selon l'âge de l'apprenant et son contexte d'apprentissage
Certes il peut être motivé sans récompense, par simple satisfaction de curiosité, ou pour l'image qu'il aura de lui-même pour avoir franchi des étapes.

5. Apporter une reconnaissance-valorisation «raisonnable»

Ni trop haute ni trop basse
Mais ne pas oublier d'en proposer une !

6. Elévation de la barre fixée

L'apprenant doit avoir conscience, appuyée sur des preuves, qu'il progresse toujours plus, toujours plus loin
Par positionnements réguliers.

7. Transformer la représentation de l'échec

Présenter les inévitables difficultés comme normales : c'est par l'échec qu'on apprend.
Mais seul l'enseignant-formateur peut l'en convaincre, alors que la plupart des systèmes d'enseignement fonctionnent avec des échecs-sanctions
Relever un échec est un défi.

8. Évaluation personnalisée

Rien n'est pire que d'être sans cesse confronté, par les évaluations, à ceux qui nous dépassent.
Il est l'heure d'imaginer des évaluations relatives et non absolues.

9) Ne pas créer le sentiment de « résignation apprise »

Par définition c'est le processus psychologique selon lequel l'apprenant, de petits échecs en déceptions, modifie son image d'apprenant jusqu'à se convaincre que les étapes à franchir seront hors de portée.

Plus les écarts sont grands dans les étapes de l'apprentissage, entre la difficulté à surmonter et le sentiment de pouvoir la surmonter, plus la démotivation augmente.

10) Il faut savoir pour être motivé

La confusion dans un texte, des mots inconnus ou mal connus créent un sentiment d'objectif inatteignable. La résignation face à l'échec croît, la spirale de la démotivation est amorcée.

Accorder le plus grand soin à la phase des prérequis en faisant tout pour qu'ils ne soient pas source de discrimination supplémentaire.

11) Développer le maximum de motivation intrinsèque

Qui vient de soi-même et non des autres.

Plus puissante que la motivation extrinsèque.

Ce n'est pas un discours externe qui motive le plus, c'est la conviction qu'en lui-même l'apprenant dispose des capacités à progresser.

12) L'enseignant-formateur a une posture de conseil, d'observation

Et non de contrôle.

13) L'apprenant ne craint plus de s'exposer à ses compagnons d'apprentissage

Ce que sont ses forces et ses faiblesses

C'est à l'enseignant-formateur de créer les conditions de la coexistence bienveillante et collaborative du groupe.

14) L'autonomie est un levier puissant de la motivation intrinsèque

Les élèves les moins motivés intrinsèquement décrochent le plus vite dans les enseignements optionnels.

D'où les pistes d'implication active, d'îlots, d'interaction individualisée avec les outils numériques.

Mais attention, l'autonomie mal gérée est un piège de discrimination : d'où la prudence « d'autonomie accompagnée ».

15) Le sentiment d'efficacité personnelle

Si ce que l'on fait n'a qu'une faible portée, la motivation s'éteint. Besoin de se sentir compétent. L'amotivation surgit lorsque l'enseignant fait sentir à l'élève qu'il est « incapable ».

16) Les activités les plus motivantes sont celles qui ont été librement choisies

Besoin d'autodétermination, laisser des choix.

C'est le cas lorsque l'élève choisit une production, une étude.

17) Tout faire pour placer l'apprenant en situation de sécurité

Remarques sur l'attention

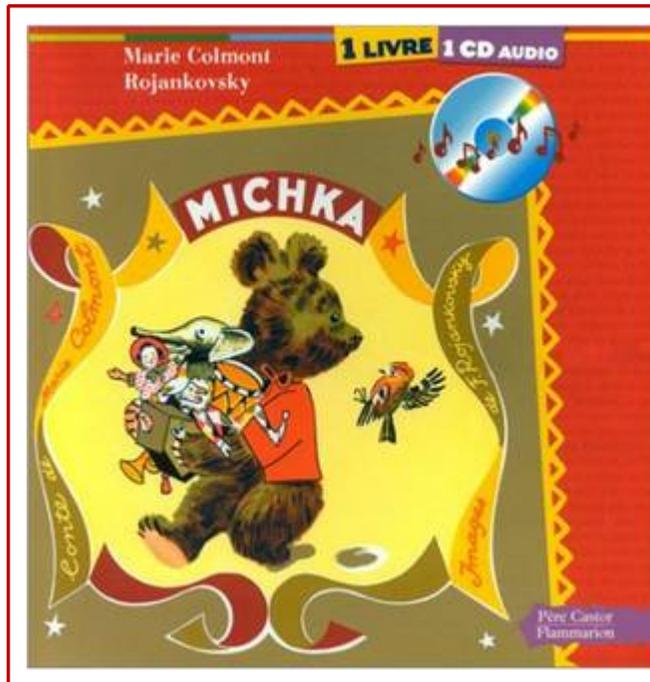
- **Pour bien apprendre à l'école, les élèves doivent être et rester attentifs**
 - Comment orienter et maintenir leur attention sur les bonnes cibles ?
 - Comment enrôler sans détourner, attirer sans distraire ?
- **L'attention dépend aussi de la base de connaissances des élèves**
 - Comment construire ou choisir les tâches situées « à bonne distance » ?
(« défi raisonnable », « zone proximale » « loi d'optimum »...)

« Ils ne comprennent pas parce qu'ils ne font pas attention »



« Ils ne font pas attention parce qu'ils ne comprennent pas »



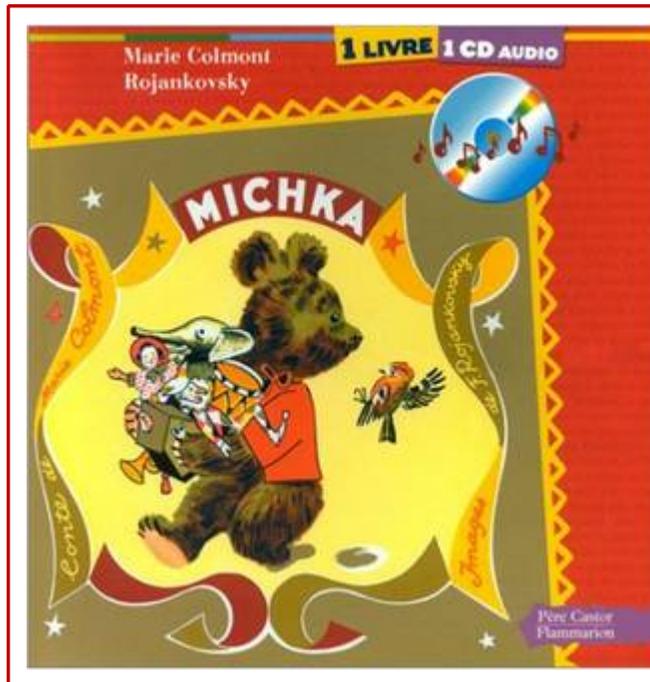


Quatrième de couverture

Michka, le petit ours en peluche, quitte la maison d'Elisabeth et s'en va tout seul dans la forêt. Quelle joie de retrouver la liberté et de rencontrer le renne de Noël !

Mais, en ce soir si particulier, chacun doit faire une bonne action et Michka aura un bel élan de générosité...





Quatrième de couverture

Michka, le petit ours en peluche, quitte sa maison d'Elisabeth, et s'en va tout seul dans la forêt. Quelle joie de retrouver la liberté et de rencontrer le Renne de Noël !

Mais, en ce soir si particulier, chacun doit faire une bonne action et Michka aura un bel élan de générosité...

L'histoire est passionnante mais après trois minutes de lecture à haute voix plusieurs élèves n'écoutent plus : « *ils ne font plus attention !* » déplorent les enseignantes

→ Une solution : **différencier en amont**



Sept familles d'aides aux élèves en difficulté

Goigoux *et al.*
(2008)

Aide personnalisée
BOEN n°25
19 juin 2008

2 heures hebdomadaires

À réinventer !

- 1. Exercer**
 - Systématiser (travail intensif), automatiser
- 2. Réviser**
 - Synthétiser, préparer une évaluation
- 3. Soutenir**
 - Accompagner / observer l'élève au travail sur les tâches ordinaires, étayer leur réalisation
 - Verbaliser les objectifs, les contenus et les procédures (explicitier plus)
- 4. Préparer, anticiper**
 - Réunir les conditions de la compréhension de la future séance collective (*différenciation en amont*)
- 5. Revenir en arrière**
 - Reprendre les bases, combler les « lacunes » (compétences requises non disponibles)
- 6. Compenser**
 - Enseigner des compétences évaluées mais non enseignées
- 7. Faire autrement**
 - Enseigner la même chose, autrement (ou par quelqu'un d'autre)



Planification

Conception de l'enseignement

1. Objectifs (acquisition, mémorisation, transfert)
2. Tâches didactiques (nature et ordre)
3. Démarche pédagogique *
4. Rôle de l'évaluation
5. Organisation (matérielle et humaine)

Régulation

Interactions avec chaque élève et avec le collectif

1. Climat de classe et autorité
2. Retour d'information (feed-back immédiat / différé)
3. Traitement des erreurs (individuel / collectif)
4. Étayage
5. Coopération

Différenciation

1. Modalités : tâches similaires ou différentes, degré d'étayage
2. Groupements : collectif, sous-groupe ou individuel ; durée et répartition
3. Publics : hétérogène ou homogène (niveau / besoin)



Les pratiques de différenciation pédagogique

- Actes qui visent – dans la planification, l'intervention et l'évaluation de celle-ci – ***l'adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité de la classe et aux caractéristiques de chaque élève*** (Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012, p. 272).
- Modifications de l'organisation de la classe pouvant faire intervenir **différents modes de groupement**



Différenciation

1. **Modalités** : tâches similaires ou différentes, degré d'étayage
2. **Groupements** : collectif, sous-groupe ou individuel ; durée et répartition
3. **Publics** : hétérogène ou homogène (niveau / besoin)

• Quand ?

- Avant les temps communs
- Pendant les temps communs
- Après les temps communs

• Quoi ?

- Les tâches : objectifs et consignes
- Les supports et les ressources
- La longueur, la durée (le temps)
- Le degré de guidage ou d'étayage

• Comment ?

– Travail en petits groupes

- groupes homogènes : groupes de niveau ou de besoin
- groupes hétérogènes : simple réduction du nombre des élèves concernés ou attribution de rôles différenciés

– Travail individuel

- Avec une présence différenciée de l'enseignant auprès de certains élèves lors de la réalisation individuelle de tâches

– Travail collectif (classe entière)

- en préparant des séances adaptées aux compétences des élèves « moyens-faibles » plutôt qu'aux élèves « moyens-forts » (<https://journals.openedition.org/ree/2067>)
- en modulant le type de sollicitations adressées aux différents élèves



Conférence de consensus sur la différenciation pédagogique (Cnesco, 2017)

<http://www.cnesco.fr/differenciation-pedagogique/>



The screenshot shows the website for the Cnesco conference. At the top left is the logo 'le cnam Cnesco' with the tagline 'Centre national d'études des collèges et lycées'. Below the logo is a navigation menu with 'Cnesco+', 'Publications', 'Conférences internationales+', 'Conférences consensus+', and 'Conférences virtuelles+'. A red 'Espace presse' button is visible. The main heading is 'Différenciation pédagogique'. Below it, a sub-heading reads: 'Le Cnesco et l'IM / ENS de Lyon ont organisé une conférence de consensus intitulée : "Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?" (mars 2017)'. A sidebar on the left lists: '> Différenciation pédagogique', 'Conférences virtuelles', 'Recommandations', 'État des lieux', 'Pourquoi et comment différencier ?', 'Panel de pédagogies', and 'Différenciation et numérique'. The main content area has a red header 'En résumé' followed by the text: 'Aucun élève n'apprend de la même manière et au même rythme, mais tous doivent maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun. Pour faire face à cet enjeu, il n'existe pas une « recette pédagogique » unique qui s'imposerait à tous les enseignants, pour tous les âges des élèves et quelle que soit la discipline enseignée. Derrière la notion de différenciation pédagogique se cache une multiplicité de pratiques et de dispositifs pertinents pour faire face à l'hétérogénéité dans les classes. La conférence de consensus a montré que certaines conditions sont indispensables pour que ces pratiques et ces dispositifs soient efficaces.' To the right of this text is a photo of a large conference room with a stage and a screen. Below the photo is a red header 'Chiffres clés' with the text: '• 22 % des enseignants en collège, en France, déclarent pratiquer un enseignement différencié, contre 44 % en moyenne dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS 2013.'

- **Le rapport de synthèse**

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifférenciation_dossier_synthese.pdf

- **Le rapport d'Alexia Forget**

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/forget_publi.pdf

- **Les notes des experts consultés**

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/170331_Notes_experts.pdf

(Cf. Tricot, Galand...)



Deux conceptions de la différenciation en lien avec la planification

1. Certains enseignants prévoient des **tâches spécifiques** destinées à leurs élèves en difficulté.
Les contenus, différents de ceux proposés au reste du groupe classe, sont censés être adaptés aux besoins des élèves les plus faibles.
 2. D'autres enseignants ne prévoient pas de tâches, ni de contenus spécifiques, mais ils offrent des **moyens différents pour les réaliser** :
temps supplémentaire, étayage accru, aide méthodologique, ressources et outils supplémentaires, travail en petit groupe en présence du professeur, etc.
- ➔ Cette seconde forme d'aide est dans l'ensemble **plus propice aux progrès des élèves** car elle limite les processus d'étiquetage et de baisse des exigences
Lorsque l'ajustement didactique n'est pas optimal, les groupes de niveaux sont plus efficaces pour les élèves forts que pour les élèves faibles
- ➔ Des exceptions cependant (cf. notamment les dispositifs de « réponse à l'intervention ») lorsque les groupes de besoin sont temporaires et parfaitement ciblés



Synthèse du CNESTCO

- Les enseignants doivent avoir une **bonne maîtrise (didactique) des contenus** à enseigner et des relations qui les unissent
 - Les enseignants doivent avoir une expertise des conditions d'appropriation de ces contenus par les élèves ; leur « vigilance didactique » est essentielle, c'est-à-dire qu'ils doivent être capables d'ajuster leur activité à tous les stades d'une séquence d'enseignement
 - **La nature et la qualité des situations d'apprentissage** importent plus que ce que les enseignants perçoivent ou supposent des caractéristiques générales des élèves
 - L'évaluation fine des connaissances préexistantes des élèves, et **pas seulement de leurs manques**, est source d'informations essentielles pour orienter l'action des enseignants
- **Les apprentissages sont plus efficaces lorsqu'un bon climat de classe existe** ; mais bon climat de classe et apprentissages ne se construisent pas de manière dissociée. L'un n'est pas le préalable de l'autre
- **Le temps d'exposition des élèves au savoir** doit être **suffisamment long** et consistant
- **L'engagement de l'élève dans les apprentissages** est grandement renforcé par **l'auto-évaluation**
- Il est nécessaire de **maintenir un niveau d'exigence élevé pour tous les élèves** ; les aides sont à penser comme des palettes de propositions pour soutenir les apprentissages collectifs
- Chaque enseignant doit pouvoir prendre appui sur **une dimension collective** (à l'échelle de l'école) **où tous les enseignants partagent la responsabilité** de faire progresser tous les élèves



Lire-écrire au CP

Goigoux *et al.*, 2016,
Revue française de pédagogie, n°196

- Nous avons observé qu'un quart environ des tâches de lecture-écriture faisait l'objet d'une différenciation.
- Parmi les différentes modalités de différenciation, la plus courante (80 %) consiste à proposer une **tâche identique à tous** et à apporter **une aide spécifique à certains élèves** : temps, présence de l'enseignant, matériel supplémentaire...



REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE
recherches en éducation

Apprendre à lire et à écrire
au cours préparatoire

ORMALE SUPÉRIEURE DE LYON
français de l'Éducation



Synthèse des effets des variables liées aux pratiques de différenciation (Recherche Lire-Ecrire CP)

Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Effets spécifiques : élèves faibles, moyens ou forts
Proportion accrue de tâches identiques + étayage	Non	Négatif ($p = .046$)	Effet positif visible sur les élèves faibles uniquement
Proportion accrue de tâches différentes	Non	Positif ($p < .001$)	Effet négatif visible sur les élèves faibles uniquement
Proportion accrue de tâches bonifiées	Non	Non	





n° **113**
Nov. 2016

Sommaire

- **Page 2** : S'interroger sur le concept de différenciation
- **Page 10** : Les conditions de la différenciation
- **Page 18** : Le passage de la théorie à la pratique
- **Page 23** : Discussion : Les enjeux d'une différenciation pédagogique
- **Page 27** : Bibliographie

Voir aussi
le dossier
de la veille
scientifique
de l'IFÉ

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE EN CLASSE

En septembre 2016, deux rapports institutionnels offrent deux analyses ou éclairages sur le système éducatif français. D'un côté celui du [CNIRE](#) (Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative), plutôt positif, et de l'autre celui du [CNESCO](#) (Conseil national d'évaluation du système scolaire), assez négatif. Le raccourci est un peu facile car ces deux conseils n'ont ni la même composition, ni



Par Annie Feyfant

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

