



HAL
open science

Un essai de pédagogie différenciée : la pédagogie de contrat

David Eïto

► **To cite this version:**

David Eïto. Un essai de pédagogie différenciée : la pédagogie de contrat. Expressions, 2000, Le mémoire professionnel, 15, pp.121-145. hal-02406158

HAL Id: hal-02406158

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406158v1>

Submitted on 12 Dec 2019

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.

UN ESSAI DE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : LA PÉDAGOGIE DE CONTRAT

Davy EÏTO

Mémoire professionnel ¹
réalisé à l'IUFM de la Réunion en 1999-2000
sous la direction de Jean-Marc Breslaw

L'hétérogénéité des élèves, tant au niveau du savoir qu'au niveau de l'appartenance socioculturelle, apparaît comme un facteur fondamental à prendre en compte dans la réalisation d'une activité pédagogique. Aussi, le professeur, pour répondre aux besoins et aux attentes des élèves, doit mettre en place des situations d'apprentissages leur permettant de s'approprier le savoir selon des processus mentaux et un rythme propres à chacun d'eux.

Tous ces aspects, qui m'étaient totalement inconnus auparavant, se sont imposés à moi lorsque je me suis aperçu que ma classe, une troisième du collège Albius, présentait des disparités de niveaux très importantes en mathématiques. Dès le début de l'année, j'ai eu de grosses difficultés à faire face à cette hétérogénéité, ce qui m'a conduit à étudier des moyens pour gérer un tel facteur. J'ai ainsi découvert la pédagogie différenciée, que j'ai mise en œuvre au sein de ma classe au travers d'un outil particulier qui se nomme le contrat pédagogique.

Mes recherches théoriques et mes expériences sont présentées dans ce mémoire de la façon suivante :

- Dans une première partie, j'expose les aspects théoriques de la pédagogie différenciée et du contrat pédagogique.
- Ensuite, dans une deuxième partie, je présente la mise en application de cet outil de différenciation au sein de ma classe.
- Enfin, dans une troisième et dernière partie, un bilan de cette expérience sera effectué au niveau des trois éléments que sont le savoir, les élèves et l'enseignant.

1. Les annexes ne sont pas reproduites.

I. Aspects théoriques

A. Qu'est ce que la pédagogie différenciée ?

1. Définition

Halina Przesmycki définit la pédagogie différenciée comme :

- Une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation.
- Une pédagogie variée qui s'oppose au mythe identitaire d'un modèle culturel unique et d'un enseignement uniformisé. Elle tient compte des différents rythmes d'apprentissage, des différents processus cognitifs mobilisés dans l'acquisition de connaissances, ainsi que des différences psychologiques et socioculturelles des élèves.

2. Objectifs de la pédagogie différenciée

Par la pédagogie différenciée, la lutte contre l'échec scolaire et la réussite des élèves sont rendues possibles grâce à la concrétisation de trois objectifs fondamentaux :

- Améliorer la relation enseignants/enseignants. Des chercheurs comme G. Racle ou J.-P. Changeux montrent, à travers leurs travaux en psychologie cognitive et en neurophysiologie du cerveau, que des sentiments positifs tels que le plaisir, la confiance ou la sécurité engendrent de la motivation, stimulus indispensable à tout apprentissage. La relation, je dirais presque affective, liant l'enseignant à l'enseigné est donc fondamentale. La pédagogie différenciée, à travers laquelle le professeur est plus proche individuellement de ses élèves, laisse le champ libre à l'émergence de telles émotions.
- Enrichir l'interaction sociale. En effet, chaque élève placé dans un groupe peut bénéficier d'une richesse d'interaction avec ses autres camarades, ce qui lui permet de s'épanouir et d'acquérir durablement des savoirs et savoir-faire.
- Apprendre l'autonomie. Le cadre de formation de la pédagogie différenciée est un cadre souple et sécurisant, dans lequel les élèves bénéficient d'un champ de liberté où ils ont le droit de choisir, de décider, d'innover et de prendre des responsabilités. Rendus ainsi plus autonomes, les élèves sont plus créatifs et plus imaginatifs, ce qui favorise leur développement cognitif et leur facilite les apprentissages.

3. Les dispositifs de différenciation

Selon Philippe Meirieu (*cf. Apprendre... Oui, mais comment ?*), il est indispensable de délimiter un espace au sein duquel l'activité pédagogique puisse s'exercer. Une situation d'apprentissage se construit ainsi autour de trois pôles étroitement imbriqués qui sont l'apprenant, l'enseignant et le savoir. Meirieu souligne que l'échec de certaines situations scolaires tient souvent au fait que l'on accorde de l'importance aux deux composantes qui sont le savoir et l'enseignant, au détriment de la troisième qui est pourtant la plateforme de tout l'édifice.

La pratique d'une pédagogie différenciée se doit de tenir compte de chacun de ces trois pôles, et sa réussite dépend fortement de la façon dont ils sont mis en interaction :

- La relation enseignants/savoir est rendue plus souple par la mise en place de situations d'apprentissage spécifiques aux besoins et aux difficultés de chaque élève.

- Cela sollicite davantage le rôle du professeur, qui doit établir des dispositifs d'apprentissage utilisant des outils pédagogiques riches et variés, ce qui crée ainsi une forte interaction enseignant/savoir.

- Enfin cette pratique pédagogique, fondée sur une aide plus individualisée en faveur des élèves, va renforcer le lien enseignant/enseignés.

Dans l'organisation d'une séquence de pédagogie différenciée, selon ce que l'on privilégiera une de ces trois interactions, trois dispositifs de différenciation peuvent être mis en place pour obtenir la réussite d'un apprentissage :

- La différenciation des processus d'apprentissage. Dans ce cadre, les élèves travaillent individuellement sur un même objectif selon des pratiques diversifiées de travail autonome telles que le contrat, une grille d'auto-évaluation, etc. La mise en place de ce procédé de différenciation doit être précédée par une analyse poussée de l'hétérogénéité des élèves.

- La différenciation des contenus d'apprentissage. Elle se définit comme suit : les élèves travaillent chacun ou en groupes sur des contenus différents, définis en termes de savoir ou savoir-faire, choisis dans un ensemble d'objectifs communs considérés par l'enseignant comme des étapes nécessaires pour que tous accèdent à un niveau de connaissance exigé par l'institution.

- La différenciation des structures. Il s'agit de répartir les élèves en sous-groupes dans la classe. Ce dispositif est nécessaire, mais non suffisant, à une pratique de pédagogie différenciée : on ne peut différencier les processus et

les contenus sans une répartition des élèves en différents groupes ; en revanche, utiliser ce dispositif seul est sans effet sur la réussite des élèves.

En résumé, la pédagogie différenciée est, selon Halina Przesmycki, « une pédagogie fondée sur la différenciation des processus d'apprentissage » des élèves, et qui, pour être menée à bien, nécessite, de la part de l'enseignant, une organisation diversifiée des processus d'enseignement.

Parmi les moyens disponibles pour mettre en place une telle pratique pédagogique, j'ai choisi de mettre en œuvre la pédagogie de contrat que je propose de développer maintenant.

B. Le contrat pédagogique

1. Définition

« La pédagogie de contrat est celle qui organise des situations d'apprentissage où existe un accord négocié lors d'un dialogue entre des partenaires qui se reconnaissent comme tels, afin de réaliser un objectif, qu'il soit cognitif, méthodologique ou comportemental » (Halina Przesmycki).

Dans cette définition, le terme « apprentissage » est pris au sens large ; il s'agit de la réalisation d'un objectif de savoir ou de savoir-faire, mais aussi de savoir-être.

2. La démarche de la pédagogie de contrat

La pédagogie de contrat se pratique selon trois principes fondamentaux exigeant un changement des mentalités et des structures scolaires actuelles :

- Le principe de liberté de proposer, d'accepter ou de refuser le contrat.

La demande de contrat comporte quatre phases :

* L'analyse par l'élève et l'adulte de la situation qui conduit à la proposition du contrat.

* La proposition du contrat, qui consiste à réaliser un objectif cognitif, méthodologique ou comportemental.

* L'indication explicite de la liberté de décision dont dispose l'élève : sans cette liberté, se serait un « faux » contrat, la demande se faisant de telle sorte que l'élève se sente obligé d'accepter la proposition. Pourtant, c'est la reconnaissance de la liberté de dire « non » qui provoque chez ce dernier le déclic de la motivation et de l'investissement dans la réalisation de l'objectif.

* La communication des informations nécessaires pour que l'élève puisse se prononcer : l'enseignant doit lui communiquer, d'une part, les raisons et le but de la proposition du contrat, d'autre part, les indicateurs et les critères de réussite concernant ce que l'élève aurait à réaliser pour que

l'objectif soit atteint, et enfin, l'explicitation de ce que le contrat entraîne comme conséquences pour lui.

- Le principe de la négociation des éléments du contrat. Il s'agit de négocier :

* L'échéance du contrat.

* Les moyens utilisés pour réaliser le contrat.

* Le type de la production finale concrétisant le contrat : un texte écrit, un dossier, un montage audiovisuel...

* Les aides auxquelles l'élève fera appel : professeur, camarades, famille...

* L'évaluation de la réussite du contrat : cette étape est nécessaire pour que l'élève sente que son travail est reconnu comme un travail réel entrant dans son cursus scolaire. L'évaluation peut être effectuée soit par l'enseignant qui a proposé le contrat, soit par des camarades en co-évaluation, soit par l'élève en auto-évaluation.

* La solution de remédiation en cas d'interruption ou de non atteinte de l'objectif du contrat : comme l'écrit Ph. Meirieu dans *L'École, mode d'emploi*, il est important de prévoir une solution au cas où l'évaluation serait négative, de manière à éviter qu'un contrat ne débouche sur un constat d'échec et que son intérêt soit alors discrédité aux yeux de l'élève.

- Le principe de l'engagement réciproque de mener à bien le contrat. L'idée d'engagement doit être ressentie par l'élève tout au long de la démarche contractuelle, car elle lui offre la possibilité d'expérimenter l'autonomie par la prise de responsabilité. Pour être authentique, l'adulte doit aussi signifier son engagement qu'il rédige et peut signer, à côté de l'élève, comme le font de vrais partenaires.

3. Contrat pédagogique et contrat didactique

Comme on a pu le voir dans la démarche précédente, le contrat pédagogique est bien différent du contrat didactique. L'un, explicite, s'appuie sur la reconnaissance de l'élève comme partenaire véritable de la négociation, tandis que l'autre repose sur un ensemble de règles, le plus souvent implicites, qui fixent les rôles respectifs de l'enseignant et de l'élève par rapport au savoir. Si, par son caractère d'ensemble de règles, le contrat didactique ressemble à un contrat au sens ordinaire du terme, ce n'en est pas un, en ce sens qu'il n'est pas issu d'une négociation entre des parties (les élèves et le professeur) contrairement au contrat pédagogique.

4. Le contrat, un instrument efficace de pédagogie différenciée

Pratiquer la pédagogie de contrat permet :

- De différencier les contenus d'apprentissage. En effet, elle s'utilise lorsque l'enseignant remarque qu'un point du programme n'a pas été suffisamment assimilé par un petit groupe d'élèves. Une solution de remédiation est alors de proposer à ce groupe la négociation d'un contrat dont l'objectif à atteindre serait de réapprendre ou éclaircir la partie qui leur a posé problème. Il arrive aussi que le professeur, du fait de certaines contraintes institutionnelles du programme et de l'emploi du temps, n'a plus l'occasion de revenir sur une notion ou de réexpliquer une méthode peu ou pas comprise par un élève. Négocier alors un contrat de réussite est un moyen efficace de gérer cette situation.

- De différencier les processus d'apprentissage. La démarche du contrat rend l'élève pleinement acteur de la négociation. Il écrit, parle, réfléchit, propose et agit selon ses propres processus mentaux. Il est libre de gérer son temps à son rythme, et organise comme il le souhaite son programme de réalisation d'objectifs et les moyens qu'il mettra en œuvre pour les atteindre.

5. Les différents types de contrats

Dans son ouvrage, *La Pédagogie de contrat*, H. Przesmycki répertorie cinq types de contrats. Je ne présenterai ici que ceux qui m'ont intéressé dans mon travail :

- Le contrat de réussite. Ce contrat est proposé à un élève ou un groupe lorsqu'une évaluation montre que des lacunes antérieures font obstacle à la compréhension d'un cours. Il s'utilise également lorsqu'un savoir-faire déjà enseigné et appris n'est pas réemployé avec aisance et compétence par certains élèves. Des contrats de réussite collectifs ou individuels sont alors mis en place, les conduisant à la maîtrise de cet apprentissage.

- Le contrat « didactique » (à ne pas confondre avec celui mentionné ci-dessus). Les objectifs de ce type de contrat sont l'acquisition de savoirs et savoir-faire ou leur amélioration et leur maîtrise. Ils sont spécifiques car le plus souvent, c'est l'enseignant qui les définit et qui propose à une classe un contrat « didactique » comme outil de différenciation des processus d'apprentissage des élèves. Ce contrat s'utilise aussi dans la réalisation d'un objectif général identique pour tout un groupe, et qui peut ensuite se traiter par des contrats individuels. La grande différence entre un contrat de réussite et un contrat « didactique » repose sur le fait que pour le premier, les élèves ont la liberté de l'accepter ou pas, ainsi que le choix de définir eux même les objectifs, tandis que, pour le second, ces éléments ne sont pas négociables.

Voici donc présenté cet outil de différenciation qui est le contrat pédagogique, et qui m'a permis au sein de ma classe de pratiquer des activités différenciées que je propose d'exposer maintenant.

II. Une expérience en classe de troisième

L'expérience que je présente ici est la mise en place de séances de pédagogie différenciée basées sur une différenciation des contenus d'apprentissage, et gérées par des contrats de réussite collectifs et « didactiques ».

A. Évaluation de l'hétérogénéité

Après deux mois de cours, les chapitres suivants étaient traités :

- « Équations et inéquations ».
- « Factorisation et développement ».
- « Le théorème de Thalès et sa réciproque ».

J'ai ensuite procédé à des évaluations de l'hétérogénéité des acquis sur ces trois notions, de façon à mettre en évidence des groupes de besoins avec lesquels seront établis différents types de contrat.

Cette étape est fondamentale car une séance de pédagogie différenciée ne peut être mise en place que si l'enseignant possède une batterie d'informations complètes et précises sur les différences de réussite des élèves dans l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire, ainsi que sur les différences d'appropriation de connaissances. De plus, l'évaluation joue un rôle primordial dans ce que H. Przesmycki appelle « l'analyse exploratoire de la situation », c'est-à-dire l'étape préliminaire qui vise à mettre en évidence les raisons d'une démarche contractuelle.

1. Évaluation, dans la classe, des acquis sur la résolution des équations du premier degré à une inconnue et des équations-produits

J'ai décidé de contrôler l'acquisition de ces notions à l'aide d'une fiche d'auto évaluation qui a été proposée aux élèves. Il s'agissait d'une fiche méthodologique dans laquelle les deux principaux objectifs étaient divisés en objectifs intermédiaires, définis en termes de compétence et savoir-faire.

J'ai donc distribué les fiches aux élèves qui ont pris connaissance des contenus, puis je leur ai expliqué précisément le but de la grille et la manière dont elle était construite. Ils furent très réceptifs à cette présentation, d'abord par le fait que j'introduisais quelque chose de nouveau qui a éveillé leur curiosité, ensuite par le rôle prépondérant qui leur était accordé dans l'évaluation de leur travail.

L'analyse des fiches révéla un groupe d'une dizaine d'élèves qui présentaient des lacunes dans la résolution des équations du premier degré. Certains

ne savaient pas du tout résoudre ces équations, alors que d'autres avaient des difficultés seulement dans le cas où les nombres étaient fractionnaires.

Je pris soin de rassurer les élèves sur la dernière partie qui n'est pas une compétence exigible sur les équations-produits. Néanmoins, j'ai jugé utile de la faire figurer car, d'une part, j'ai remarqué, lors de mon stage de pratique accompagnée dans des classes de seconde, que le professeur, débordé par un lourd programme, abordait ce type de résolution comme un rappel de troisième, ce qui déstabilisait les élèves, d'autre part, cela me permettait d'aiguiser la curiosité mathématique des élèves très performants qui, ainsi, n'allaient pas se sentir délaissés lors des futures séances de travaux de groupe.

En résumé, cette évaluation m'a permis de constituer un groupe de besoins de neuf élèves sur le thème de la résolution des équations du premier degré à une inconnue.

2. Évaluation des élèves sur la factorisation et le développement

Une première évaluation a été effectuée à partir d'exercices faits à la maison et au travers du premier contrôle, dont une grande partie des questions portait sur ce chapitre. Ces évaluations sommatives et normatives ont esquissé un premier groupe d'élèves qui présentaient des difficultés.

Les problèmes rencontrés étaient de trois types :

- confusion entre les procédures de factorisation et de développement ;
- difficultés à utiliser les identités remarquables, surtout dans la factorisation, car, pour le développement, la distributivité permet de contourner leur utilisation ;
- la non-maîtrise du calcul littéral.

À la suite de cette analyse, j'ai fourni à chaque élève de la classe une fiche d'évaluation divisée en deux parties. La première avait pour but de vérifier si l'élève ne confondait pas la factorisation et le développement, la seconde était un questionnaire à choix multiples (QCM) dans lequel les fausses réponses, tirées d'erreurs faites par les élèves, étaient un indicateur sur la procédure qu'ils employaient pour répondre.

Suite aux questions portant sur une éventuelle notation de la fiche, j'ai dû leur faire comprendre que cet exercice n'était pas noté, et qu'il s'agissait juste d'un travail destiné à mettre en relief les problèmes qu'ils avaient. L'appréhension des notes étant dissipée, ils prirent alors conscience que mon objectif était principalement de les aider à surmonter leurs difficultés et, par la suite, ils accueillirent avec grand intérêt ma démarche.

Les résultats obtenus ont en partie confirmé ma première analyse (seule la différenciation des deux procédures semblait être acquise), et m'ont permis de mettre en évidence un ensemble d'élèves qui, ayant fait au moins quatre fautes dans le QCM, me paraissaient avoir besoin de revoir ce chapitre. Parmi eux, j'en ai retenu six qui ne faisaient pas partie du groupe précédent, et qui, par la suite, ont constitué mon second noyau avec lequel j'allais négocier un contrat.

3. Évaluation des élèves sur le chapitre de géométrie intitulé : « Le théorème de Thalès et sa réciproque »

J'avais pu remarquer à travers une séance d'exercices d'application directe du cours que beaucoup d'élèves ne semblaient pas à l'aise sur ce chapitre. J'ai donc pris la décision d'inclure cette partie du programme dans mon expérience de pédagogie différenciée en formant un groupe qui retravaillerait cette leçon, mais de façon différente.

J'ai donc construit un questionnaire dans lequel les élèves avaient à s'évaluer sur leur degré de compréhension du cours. Mon objectif était, comme pour la fiche sur la résolution des équations, de rendre l'élève responsable de son évaluation en l'incitant à réfléchir sur les obstacles qu'il a rencontrés et en le conduisant à prendre conscience de certaines de ses difficultés.

La deuxième question², bien que subjective, est, je pense, importante car elle reflète l'idée que se fait l'élève sur son propre degré de compréhension du cours. Les résultats ont en tous cas été sans appel : 55 % de la classe a considéré avoir peu ou pas du tout assimilé cette leçon ! Ce fut, pour ma part, une désagréable surprise car j'avais eu l'impression d'avoir réalisé ma meilleure prestation pédagogique sur ce chapitre !

L'analyse de la suite du questionnaire vint justifier ce constat en révélant les difficultés suivantes :

- Savoir faire la différence entre le théorème direct et sa réciproque.
- Réussir à bien écrire les hypothèses et les conclusions de ces deux théorèmes lorsque les notations ne sont pas celle du cours, en particulier ne pas se tromper sur l'écriture des égalités de rapports de longueurs.
- Problème de rédaction : oubli d'hypothèses, oubli de mentionner le théorème utilisé...
- Difficultés liées au calcul numérique : utilisation du « produit en croix » et comparaison de deux nombres fractionnaires.

2. « Ce chapitre sur le théorème de Thalès, tu penses l'avoir : bien compris ; moyennement compris ; peu compris ; pas compris du tout ? »

J'avais donc pu mettre en évidence différents problèmes rencontrés par les élèves, et il ne me restait plus à présent qu'à former mon groupe de besoins. L'évaluation m'a permis de déterminer un certain nombre d'entre eux qui présentaient des lacunes, mais certains appartenaient déjà à un des deux noyaux de travail définis précédemment. Je pris donc la résolution suivante : j'ai constitué à partir de cet ensemble un groupe de neuf élèves en difficulté qui ne figuraient dans aucun autre, puis pour ceux qui faisaient déjà partie d'un autre atelier, j'ai décidé qu'ils effectueraient la même tâche soit en séance de « SOS math », soit chez eux.

Les trois évaluations présentées ci-dessus se déroulèrent sur une durée d'une semaine à partir du vendredi 12 novembre. Les groupes suivants furent formés :

Groupes	1	2	3	4
Nombre d'élèves	9	6	9	5
Thème des travaux	La résolution des équations du premier degré à une inconnue.	Factorisation et développement	Le théorème de Thalès et sa réciproque.	Quelques compléments et exercices sur ces trois chapitres.

Le groupe 4 a été constitué des élèves d'un très bon niveau avec lesquels je comptais approfondir ces trois notions au travers de quelques exercices conséquents.

B. Mise en place des contrats

L'étape suivante de mon expérience a consisté, dans un premier temps, à analyser avec les élèves leurs difficultés, ce qui a abouti à une proposition de contrat. Je les ai, ensuite, conduits à dégager, puis à formuler le plus consciemment possible l'objectif qu'ils choisissaient de réaliser, ainsi que les moyens, les aides et les supports qu'ils allaient utiliser.

1. Dans quel cadre pratiquer la négociation ?

Pour mettre en place les démarches contractuelles, il me fallait trouver un endroit calme et isolé, autre que celui de la classe, dans le but de préserver la confidentialité des entretiens. Ce changement de cadre est important afin que les élèves se sentent davantage en confiance et s'ouvrent ainsi plus à la communication.

Il était également nécessaire de disposer d'un temps suffisant pour aborder toutes les modalités de la négociation ; j'ai pu pour cela disposer de trois créneaux horaires d'une heure :

- le lundi de 12 heures 30 à 13 heures 30, séance de « SOS math » que j'anime ;
- le lundi de 13 heures 30 à 14 heures 30, heure de permanence pour les demi-pensionnaires ;
- le vendredi de 13 heures 30 à 14 heures 30, heure libre pour la classe.

J'ai aussi réussi à obtenir une salle de classe coïncidant avec ces plages horaires et les négociations ont enfin commencé !

2. Négociation d'un contrat de réussite avec le groupe 1

Démarche 1 : présentation aux élèves
du but de leur présence à cette rencontre « extra-scolaire »

Je leur ai expliqué qu'il s'agissait, ensemble, d'analyser leur évaluation afin de trouver un moyen de remédier à leur difficultés. J'ai surtout insisté sur le fait que, dans cette salle, nos rapports n'étaient plus les mêmes : les élèves sont, cette fois-ci, les moteurs de la discussion, et mon rôle est plus de les guider dans la structuration de leur argumentation que de leur imposer mes exigences. Néanmoins, et cela est important afin d'éviter toute sorte de débordements, j'ai dû clairement énoncer certaines limites dans cette négociation en indiquant les éléments qui restaient en vigueur dans ce cadre à savoir le respect, l'écoute de chacun, le langage correct, etc.

Démarche 2 : analyse, avec le groupe,
de l'évaluation qui conduit à une proposition de contrat

J'ai distribué aux élèves leur fiche d'évaluation en leur demandant de réfléchir à la difficulté majeure qu'ils avaient rencontrée. Cette auto-évaluation est très formatrice car elle incite l'élève à se poser des questions sur des obstacles précis, et induit ensuite chez lui un comportement de prise en charge de ses difficultés qui peut être alors investie dans un engagement contractuel.

Après quelques minutes, chaque élève vint tour à tour au tableau énoncer son problème :

- « Je ne sais pas trouver la solution d'une équation autre que $a + x = b$. »
- « Je ne sais pas résoudre les équations lorsque les nombres sont des fractions. »
- « Je ne sais pas bien résoudre les équations... »

À la suite de cela, je leur ai proposé de négocier un contrat de réussite visant à « superviser » la réalisation d'un objectif qu'ils définiraient eux-mêmes à partir de l'analyse de l'évaluation qu'on venait d'effectuer. La première réaction des élèves fut... de l'amusement ! Des exclamations et des interrogations du genre : « Négocier un contrat comme les adultes ! » ; ou « Négocier comme des hommes d'affaires ! » ; ou encore : « Monsieur, il faudra le signer, le contrat ? », fusèrent de toutes parts pendant un instant. J'ai eu l'impression qu'ils prenaient toutes ces démarches comme un jeu et, par conséquent, j'ai entrepris de leur faire une description rapide et précise au sujet du contrat, mettant en évidence son rôle, l'importance des élèves dans sa négociation, ainsi que l'intérêt de son élaboration. Voyant la place qui était la leur dans cette démarche, les élèves comprirent que tout ce que l'on faisait était « sérieux » et avait pour seul but de les aider à remédier à leurs difficultés. À partir de ce moment, leur collaboration et leur investissement dans ce travail furent complets.

Je leur ai, par la suite, demandé de formuler un objectif commun à réaliser, et après une quinzaine de minutes durant lesquelles mes conseils les guidèrent à éclaircir et à préciser leur idées, ils me proposèrent enfin l'objectif suivant : « Réussir à résoudre les équations du type $ax + b = cx + d$, avec a, b, c, d, des nombres décimaux ou fractionnaires. »

Il est important que ce soit aux élèves de dégager, à partir de l'analyse de leur difficultés, l'objectif à atteindre car ces derniers s'investissent alors davantage dans le travail si ils ont contribué à son élaboration.

Cette étape terminée, je leur ai explicitement indiqué qu'ils avaient l'entière possibilité d'accepter ou non ma proposition de contrat. La reconnaissance de cette liberté de dire non est fondamentale car c'est elle qui provoque le déclic de la motivation et le désir de l'investissement ultérieur de l'élève dans la réalisation de l'objectif.

Le groupe a accepté ma proposition et, par la suite, j'ai fourni aux élèves un exemplaire du contrat sur lequel ils ont noté, au fur et à mesure, les résultats de la négociation.

Démarche 3 : négociation des autres éléments du contrat

Il s'agit de négocier :

- le type de production finale concrétisant le contrat ;
- les moyens utilisés par l'élève pour réaliser l'objectif ;
- l'évaluation de la réussite du contrat ;
- l'échéance du contrat ;
- la solution de remédiation en cas d'interruption ou de non atteinte de l'objectif du contrat.

Lors de cette démarche, il est encore préférable de laisser les élèves libres d'émettre leurs propositions les premiers de façon à être, dès le début, les moteurs du contrat. En effet, cette reconnaissance par l'adulte de leurs capacités d'initiative les stimule en les poussant à chercher et à réfléchir davantage.

Malgré tout, le type de production finale n'a pas vraiment été négocié : c'est moi qui leur ai proposé de réaliser l'objectif du contrat à travers des séances de travaux de groupes.

Par contre, concernant les moyens mis en œuvre, les élèves m'ont fait part de leur souhait de travailler sur des exercices permettant de saisir la démarche de résolution des équations.

Ensuite, nous avons discuté au sujet de l'évaluation de la réussite du contrat, et les élèves ont été très étonnés de constater que je leur accordais un rôle même à ce niveau. La plupart d'entre eux ont en effet si bien intégré dans leurs représentations l'idée que l'évaluation est la propriété de l'enseignant, qu'ils ont été surpris par cette étape ! Hésitants, ils m'ont demandé de pouvoir eux-mêmes évaluer la réussite du contrat, ce qui a été négocié en même temps que le support : comme les élèves allaient travailler sur des exercices d'apprentissage de méthode, il m'a semblé utile qu'ils jugent leur degré de réussite à partir d'une grille d'auto-évaluation qui accompagnerait leur fiche de travail.

L'échéance du contrat a été fixée au mardi 14 décembre et il a été convenu que ceux qui interrompaient le contrat ou n'avaient pas atteint l'objectif fixé seraient amenés à le retravailler lors des heures de soutien en « SOS math ».

Démarche 4 : engagement des différents partenaires

Il s'agit de la dernière étape de la négociation visant à légitimer le contrat pédagogique.

Les élèves et moi-même, nous nous sommes engagés, en apposant nos signatures, à mener à bien sa réalisation.

Durant cette étape, j'ai ressenti, chez certains, l'importance qu'ils accordaient à cette ultime démarche. Comme le souligne H. Przesmycki, l'acte de signer son contrat "a un poids éminemment symbolique très conséquent pour les deux parties contractantes". Pour l'élève, qui se fait une image très forte, très institutionnalisée de cet acte, avoir le droit de signer un document, non seulement scolaire, mais aussi pédagogique, signifie être reconnu positivement par le partenaire adulte. Il se sent considéré comme une personne responsable capable de réfléchir, de décider, d'agir en se prenant en charge. Cette impression que les élèves ont, pendant ce laps de temps de la négocia-

tion, d'être considérés comme adultes, construit chez eux une image valorisée de leur propre personne qui peut les sortir quelquefois de situations d'échecs répétés. Ce fut le cas de Clément que les collègues me présentaient comme « irrattrapable » et qui, pendant toute la négociation, a été très actif, alors qu'en classe il ne manifestait aucun intérêt pour le cours.

3. Mise en place avec le groupe 2 d'un contrat didactique

Je ne vais pas détailler comme ci-dessus les négociations, mais je présenterai les faits principaux.

Démarche 1. Cette démarche fut la même qu'avec le groupe précédent.

Démarche 2. Après discussion et analyse des évaluations, les élèves déclarèrent ne pas avoir assimilé ce chapitre pour deux raisons :

- Tout d'abord, ils ne connaissaient pas les « règles » permettant de factoriser ou de développer.
- Ensuite, ils n'arrivaient pas à utiliser les identités remarquables.

Ces difficultés communes à tous ont été accompagnées, chez certains, de problèmes spécifiques, qui entravaient lourdement leur compréhension de ce chapitre. Ce fut le cas de Daroussi qui avait de telles lacunes sur le calcul littéral que ses résultats étaient tout le temps faux, même si au départ sa méthode était correcte.

C'est ainsi que j'ai mis en place un contrat « didactique » dont l'objectif était de parvenir à améliorer le savoir-faire de ces élèves sur la factorisation et le développement. En particulier, j'ai proposé à Daroussi un contrat individuel de réussite visant à remédier aux difficultés qui pouvaient entraver sa réussite dans le travail en commun à effectuer. Mon choix de contrat didactique a été dicté par le fait que le groupe était formé d'élèves assez perturbateurs, et j'ai donc préféré ce type de contrat qui se négocie dans un cadre plus rigide que le précédent.

Démarche 3. Pour réussir à mieux assimiler les techniques de factorisation et de développement, les élèves ont proposé que je leur donne des exercices illustrant chaque méthode à utiliser. L'évaluation, quant à elle, s'est effectuée à partir d'une grille d'auto évaluation sur laquelle étaient planifiées ces différentes méthodes.

Démarche 4. Les élèves ont été moins enthousiastes que le groupe précédent, mais ils ont néanmoins été satisfaits par cette démarche dans laquelle ils ont eux-mêmes défini certaines modalités.

4. Négociation du contrat de réussite avec Daroussi

Une entrevue a pu avoir lieu le lendemain de la négociation avec le groupe 2. Je lui ai fait un rapide résumé de la séance de la veille au cours de laquelle ses camarades et lui avaient défini un objectif à atteindre. Cela supposait donc de la part des élèves certains acquis tels que le calcul littéral. Or, je lui ai expliqué qu'en analysant sa fiche d'évaluation, il apparaissait qu'il avait des difficultés dans ce domaine. Daroussi approuva en déclarant que, souvent, il connaissait la règle à utiliser, mais qu'à chaque fois il se trompait dans le résultat. Je lui ai donc proposé de négocier un contrat de réussite dont le but serait de remédier à ces lacunes.

Lors de l'analyse de ses erreurs, on remarque, en lisant les réponses 4 et 6 de sa fiche³, qu'il utilise la bonne identité remarquable, mais qu'il se trompe en faisant la même erreur d'écriture : il fait la confusion entre $2x^2$ et $(2x)^2$, ce qui est dû à une mauvaise utilisation des parenthèses. Ces quelques problèmes m'ont permis d'échanger des informations qui révélèrent des difficultés plus générales comme la réduction d'expressions littérales telles que $A = (x^2 + 4x) - (2x^2 + 3)$, par exemple. Il était alors indispensable que Daroussi retrace ces notions pour réussir à mener à bien le contrat collectif.

À partir de l'analyse commune de sa fiche, nous avons formulé son objectif qui était : « Savoir réduire des expressions littérales et mieux utiliser les parenthèses dans les écritures algébriques. »

Nous avons ensuite négocié les moyens à mettre en œuvre pour sa réalisation : Daroussi proposa, dans un délai d'une semaine, de revoir, dans un livre de quatrième, le chapitre intitulé « Le calcul littéral », puis de me présenter deux exercices que je lui donnerais, illustrant les différents problèmes évoqués ci-dessus.

L'évaluation se ferait alors par la correction des exercices rendus qui, selon son souhait, seraient notés, cette note étant comptabilisée dans la note orale finale.

Les séances de travaux de groupes débutant le mardi 7 décembre, l'échéance du contrat fut fixée le lundi 6 décembre.

En cas de non-atteinte de l'objectif du contrat, Daroussi a accepté, la veille des séances de groupes, de passer une heure de soutien en « SOS math » afin que je reprenne avec lui les notions non comprises.

3. Question 4 : le développement de $(2x + 1)(2x - 1)$ s'écrit : $4x^2 - 1$; $4x - 1$; $2x^2 - 1$; $4(x^2 - 1)$. Réponse de l'élève : $2x^2 - 1$. Question 6 : $4 - x^2$ peut se factoriser en : $(2x - 3)^2$; $(2x - 3)(2x + 3)$; $(4x - 3)^2$; $(4x - 3)(4x + 3)$. Réponse de l'élève : $(4x - 3)(4x + 3)$. L'ensemble des réponses se trouve dans l'annexe 2, non reproduite [NDLR].

Cette négociation de contrat s'est conclue par nos engagements réciproques que nous avons symbolisés par nos signatures.

5. Contrat collectif de réussite avec le groupe 3

Comme avec le groupe 2, je ne mentionnerai que les faits essentiels de la négociation.

Démarche 1 : analogue aux deux précédentes.

Démarche 2. Lors de l'analyse commune des difficultés rencontrées, les élèves ont surtout insisté sur trois d'entre elles qui étaient la cause principale de leur incapacité à résoudre correctement les exercices :

- la difficulté à écrire les hypothèses des théorèmes à partir de configurations où les notations ne sont pas celle du cours ;
- des difficultés dans l'utilisation du « produit en croix » ;
- une mauvaise rédaction des exercices avec notamment l'oubli de mentionner certaines hypothèses.

Cette synthèse des problèmes a été suivie d'une proposition de contrat qui a beaucoup intéressé les élèves.

Ils ont ensuite choisi de réaliser l'objectif suivant : « Savoir résoudre et rédiger un exercice faisant directement appel au théorème de Thalès ou à sa réciproque. »

L'étape suivante me réserva une surprise. À la suite de la formulation de l'objectif, j'ai expliqué au groupe que chacun avait l'entière liberté d'accepter ou non ce type de travail. J'ai insisté, peut être trop, sur le fait que cette démarche reposait essentiellement sur un engagement réciproque et que la poursuite des négociations ne pouvait avoir lieu sans un consentement mutuel des parties contractantes. Au vu de ma démarche et de l'objectif fixé, je leur ai donc demandé s'ils acceptaient ce contrat. Sept élèves ont répondu positivement à ma demande, mais deux refusèrent. En discutant avec eux, j'ai compris que leur attitude était plus due à l'appréhension de s'engager et de s'investir personnellement dans la réalisation d'une tâche, qu'au travail en lui-même. Je pense donc qu'il n'est pas si facile de responsabiliser les élèves car selon leurs stades de développement opératoires, leurs âges, certains auront du mal à se prendre en charge et préféreront travailler selon des méthodes plus « traditionnelles » qui les sécuriseront. Il est néanmoins de notre ressort de leur apprendre à être plus autonomes. C'est pourquoi, après avoir rassuré mes deux élèves, je leur proposai tout de même de suivre la suite des négociations.

À la fin de cette étape, j'ai donné aux sept élèves qui l'avaient accepté un contrat sur lequel ils inscrivent leur nom ainsi que l'objectif qu'ils s'étaient fixé.

Démarche 3. L'objectif étant assez général, il était nécessaire que les élèves prennent conscience des différents savoir-faire à acquérir pour le réaliser. Les compétences suivantes, issues des difficultés révélées par l'analyse précédente, ont été formulées :

- savoir écrire les deux théorèmes dans des configurations de Thalès aux notations distinctes de celles du cours ;
- savoir rédiger des réponses sans oublier de mentionner le théorème utilisé et sans omettre d'hypothèses ;
- savoir déterminer une longueur inconnue dans une égalité de rapports de longueurs.

Ces précisions nous ont permis de négocier les moyens de travail ; il s'agissait d'une fiche d'exercices visant à retravailler ces différents points.

En ce qui concerne l'évaluation de la réussite du contrat, les élèves ont proposé comme support deux exercices d'application directe que je corrigerais, et dans le cas où ils seraient mal traités, nous avons convenu qu'une séance de rattrapage serait mise en place.

Démarche 4. Les résultats des négociations furent écrits sur le contrat collectif, et les sept élèves et moi-même, nous nous sommes engagés à mener à bien sa réalisation.

Quant aux deux "récalcitrants", j'avais pris soin de les faire activement participer à nos échanges de façon à faire ressortir de cette démarche une ambiance soudée de groupe. En effet, j'ai remarqué que le processus de négociation de contrat collectif accentue chez les élèves le sentiment de faire partie d'un même ensemble, et cela est très important pour l'enfant qui a besoin de sentir qu'il est comme ses autres camarades, même si parfois il ne partage pas leur avis. Cette idée d'appartenance crée chez eux une forte cohésion et engendre une grande motivation à réaliser un travail à partir de moyens qu'ils ont eux-mêmes définis. C'est pourquoi les deux élèves se sont aussi sentis impliqués et ont formulé le désir d'effectuer la même tâche que leur camarades, avec les mêmes directives, mais sans toutefois s'engager par écrit car ils ressentaient à travers cet acte une charge morale et symbolique trop importante.

C. Description et analyse des séances de travaux de groupes

Les contrats ayant été négociés le vendredi 19 novembre et le lundi 22 novembre, les séances de groupes débutèrent le mardi 30 novembre, ce qui m'a laissé une semaine pour construire les fiches d'exercices et les grilles d'auto-évaluation. J'ai, de plus, validé le contrat de Daroussi le lundi 29 novembre lors de notre entrevue en « SOS math ».

1. Présentation de la première séance

J'ai tout d'abord restructuré ma salle en regroupant les tables de façon à mettre en évidence les différents groupes. Après que les élèves se soient installés, nous nous sommes mis d'accord sur les règles de conduite à respecter dans ce nouveau cadre de travail. J'ai ensuite distribué aux trois groupes leurs contrats respectifs et chaque élève a reçu sa fiche de travail avec la grille d'auto-évaluation pour les groupes 1 et 2 concernés.

Après que tous aient pris connaissance des documents, je suis passé parmi eux afin de m'assurer que les fiches correspondaient bien aux objectifs fixés par les contrats. Les élèves ont paru très satisfaits de ce que je leur proposais et se sont mis au travail avec beaucoup de motivation. Je ne les avais pas vus aussi concentrés depuis le début de l'année ! Mes élèves, si chahuteurs en cours, n'ont même pas voulu prendre de pause à l'interclasse ! Cette séance a vraiment été positive pour eux même si j'ai dû faire face à quelques complications.

Tout d'abord, j'ai sans cesse été monopolisé par les élèves des trois premiers groupes au détriment du quatrième. Le contrat stipulait que je les aide dans leur travail, mais je ne pouvais être disponible pour tous ! J'ai souligné qu'il était convenu qu'ils s'aident aussi de leur manuel, et j'ai ainsi insisté auprès d'eux pour qu'ils réussissent à travailler de façon plus autonome, sans quoi la gestion des différents groupes serait très difficile.

Une autre complication reposait sur le fait que le travail à effectuer était inégalement réparti entre les fiches. C'est ainsi que les groupes 2 et 3 avaient presque tout terminé à la fin de la séance ! J'ai ainsi proposé à ceux qui, la séance suivante, termineraient en avance en remplissant leur objectif, de travailler sur les fiches de leur choix en privilégiant celle où ils ne se sentaient pas à l'aise, comme celle sur Thalès par exemple qui devait être traitée en priorité par un grand nombre d'élèves.

2. Présentation de la deuxième séance

Cette séance, qui a eu lieu le mardi 7 décembre, avait pour but de valider la réussite des élèves à atteindre l'objectif fixé par leur contrat. Voici les résultats.

Groupe 1

Ce groupe a été la grande réussite de cette expérience pédagogique car les élèves qui, d'habitude, étaient en échec, avaient en majorité atteint l'objectif à la fin de la première heure. Ils m'ont déclaré avoir beaucoup apprécié de travailler à partir des grilles d'auto-évaluation car ils se voyaient progresser et cernaient mieux où se situaient leur difficultés.

La seconde heure fut consacrée à la fiche sur Thalès qu'ils traitèrent à moitié, le reste étant réalisé comme travail à la maison.

Un seul élève du groupe prit conscience, à partir de sa grille, qu'il n'arrivait pas à résoudre les équations où apparaissaient des nombres fractionnaires. Afin qu'il ne ressente pas cela comme un échec et qu'il puisse travailler sur une autre fiche, je lui ai proposé de renégocier le contrat. Il m'a alors fait part de son désir de ne pas assister à une séance de soutien en « SOS math » mais, à la place, de retravailler le calcul fractionnaire pendant les vacances, puis de me présenter à la rentrée la réalisation de la fiche d'exercices. Nous nous sommes mis d'accord, puis nous avons rempli un nouveau document.

Groupe 2

Ces élèves ont terminé leur fiche au début de la première heure. Comme le groupe précédent, ils ont été très aidés par la fiche d'auto-évaluation qui, à travers les opérations à savoir effectuer, présentait clairement les différents moyens pour factoriser et développer des expressions algébriques.

Le cas de Daroussi a été, en particulier, une grande satisfaction pour moi car, malgré ses lacunes antérieures sur le calcul numérique, il avait bien travaillé pendant toute la semaine sur son contrat individuel, et sa réussite dans la réalisation de l'objectif fut une récompense pour son effort soutenu, ce que je n'ai pas manqué de valoriser.

Groupe 3

La correction des exercices montra que la plupart des élèves avaient bien atteint l'objectif fixé. Seul un élève avait des difficultés sur l'écriture des rapports de longueurs dans les configurations de Thalès en papillon, mais sa

démarche et sa rédaction des exercices étant correctes. J'ai tout de même validé la réussite de ce contrat.

Groupe 4

Ma première heure étant consacrée à juger les degrés de réussite des contrats, je me suis occupé essentiellement, l'heure suivante, des cinq élèves de ce groupe que j'avais, par rapport aux autres, un peu délaissés. Il est à noter que je les avais mis au courant de ma démarche bien avant les négociations de contrat, et je les avais prévenus que j'allais devoir m'occuper beaucoup plus des autres.

En tous cas, eux aussi avaient bien travaillé car les exercices étaient assez difficiles et propices à éveiller la curiosité mathématique qu'ils manifestent à chaque fin de cours en venant me poser des questions, qui dépassent quelquefois largement le niveau d'un élève de troisième.

À la fin de cette séance les élèves ont été unanimement enchantés par cette expérience et m'ont déclaré vouloir continuer cette démarche tout le restant de l'année !

III. Bilan général

A. Au niveau des élèves

Cet essai de pédagogie différenciée réalisé au sein de ma classe a eu chez les élèves un impact très positif.

En premier lieu, il est indéniable que la mise en place de la pédagogie de contrat a été propice chez certains à l'émergence de la motivation, moteur de la réussite de tout apprentissage. En effet, la motivation repose essentiellement sur la satisfaction de trois besoins qui sont le besoin de stimulations sensorielles et intellectuelles, le besoin d'une structure sécurisante au sein de laquelle évoluer, et le besoin de reconnaissance par ses semblables. Lors d'une telle pratique pédagogique, surtout dans sa phase de négociations, l'élève est libre de s'exprimer, d'agir, de décider, d'être soi à travers son vécu et ses goûts personnels, d'être à l'origine d'initiatives et surtout d'être considéré comme un partenaire, tout cela à l'intérieur d'un cadre clairement délimité. Cette liberté d'expression et cet encadrement permettent l'émergence de facteurs stimulants tels que l'intérêt, la confiance en soi ou le plaisir d'être auteur de décisions. Chez certains élèves habituellement trop passifs par manque de motivation, j'ai ainsi pu remarquer un regain d'intérêt lors de ces séances de négociations contractuelles.

D'autre part, la démarche contractuelle, très formatrice sur le plan méthodologique, a permis aux élèves d'évoluer vers plus d'autonomie dans leur travail. L'analyse exploratoire de la situation, qui aboutit à une proposition de contrat, entraîne chez eux une prise de conscience des difficultés qu'ils ont et, par suite, ils tentent, en analysant les causes qui les ont entraînées, de trouver des solutions concrètes de remédiation. Durant tout le processus de négociations, l'élève apprend ainsi à formuler ses idées et ses opinions vis-à-vis de sa situation, et il est ainsi amené à s'interroger sur les moyens qu'il envisage d'utiliser pour atteindre son objectif.

La négociation d'un contrat individuel de réussite est une démarche pédagogique réellement performante pour amener l'élève vers une plus grande prise en charge de son travail, et vers plus d'autonomie. Par son caractère individualisé, cette démarche s'adapte aux besoins spécifiques de l'élève et lui laisse la liberté d'agir et de travailler selon ses propres stratégies d'apprentissage. Daroussi, par exemple, qui était un enfant indépendant et refermé, n'a pas voulu que je l'aide à atteindre son objectif de contrat, et a préféré gérer seul son travail.

Le contrat pédagogique m'est aussi apparu comme un outil efficace de structurations des relations sociales. En effet, il facilite et enrichit la communication entre les différents partenaires en poussant les élèves à s'exprimer oralement et par écrit de façon claire et précise. De plus, le concept d'engagement légitimant le contrat les initie à la notion si essentielle de responsabilité. Cependant, le fait que deux élèves du groupe 3 n'aient pas voulu signer le document, par refus d'aller plus loin dans leur propre prise en charge montre qu'à ce niveau on doit modérer l'impact à caractère social de cette démarche. Les initiatives actuelles en matière d'enseignement visent de plus en plus à établir des ponts entre l'École et le monde du travail en faisant prendre conscience de plus en plus tôt aux enfants qu'apprendre est nécessaire afin de pouvoir s'intégrer socialement. Dans cette optique, la démarche contractuelle, en offrant aux élèves l'occasion d'expérimenter certains comportements du monde adulte, tels que l'engagement à travers une signature, répond parfaitement aux attentes escomptées. On peut alors se demander si, à partir des réformes et de nos pratiques pédagogiques qui doivent sans cesse s'adapter au contexte social, on n'est pas en train de profondément transformer l'École qui reste pour moi le lieu privilégié où l'élève est protégé des problèmes de société. Il y a des enfants qui ont besoin de ressentir ce côté sécurisant car ils redoutent beaucoup d'affronter le monde extérieur, peut-être par manque de maturité. Les placer face aux réalités de la vie et leur donner un apprentissage dans lequel ils doivent être capables de prendre et

d'assumer des responsabilités peut alors les exposer à des traumatismes irréversibles.

Enfin la pédagogie de contrat peut se révéler être un outil d'aide psychopédagogique. J'ai expérimenté cela avec un élève qui, à cause de son niveau en mathématiques, entretenait une image de sa propre personne très négative et dévalorisante, ce qui expliquait en partie sa passivité exagérée lors de mon cours.

Le respect et l'écoute de ses camarades et de moi-même pour ses idées ont entraîné chez lui un léger déblocage, ce qui lui a permis de reprendre suffisamment confiance en ses capacités pour travailler consciencieusement lors des séances de groupes.

B. Au niveau de l'enseignant

La mise en place de la pédagogie de contrat m'a donné des satisfactions, mais m'a également amené à émettre des réserves que je vais maintenant exposer.

En premier lieu, cette pratique pédagogique a été très enrichissante pour plusieurs raisons :

- Tout d'abord, au niveau relationnel, la démarche contractuelle m'a rapproché des élèves et m'a beaucoup appris sur leur comportement scolaire. Cette pratique permet donc de mieux connaître notre public et de découvrir à travers leurs comportements et leurs points de vue certaines facettes de leur personnalité qui n'apparaissent pas lorsqu'ils sont en cours. Réciproquement, le changement dans ce nouveau cadre des rapports enseignants/enseignés valorise également à leurs yeux l'image du professeur qui les écoute, discute, et est réceptif à leurs propositions. Même si le respect de l'enseignant pour ses élèves apparaît aussi (et heureusement !) en cours, l'attention qu'il leur manifeste transparaît beaucoup plus lors des négociations, ce qui, en retour, les pousse à s'exprimer et à réfléchir davantage.

- Ensuite, d'un point de vue plus pratique, la pédagogie de contrat m'a permis de reprendre avec certains élèves des notions des classes précédentes sur lesquelles je n'aurais pas pu revenir compte tenu des exigences du programme, cela a été le cas par exemple au sujet de la réduction d'expressions algébriques avec Daroussi. Ainsi pratiquer cette pédagogie nous offre la possibilité de remédier aux rigidités de l'institution en donnant à certains élèves la possibilité de réapprendre et d'éclaircir des points antérieurs du cours sur lesquels nous ne pouvons plus revenir.

- Enfin, et cela est commun à toute nouveauté que l'on expérimente dans un domaine quelconque, la mise en place de cet outil pédagogique et les

résultats obtenus m'ont procuré un réel plaisir et une grande satisfaction. Malgré le peu d'expérience que j'ai, je pense que le métier d'enseignant peut très vite être monotone et répétitif si le professeur ne fait pas l'effort d'innover en matière de pratique pédagogique. Le fait de mettre en place de nouvelles méthodes de travail est très motivant et excitant car on ignore comment les élèves réagiront. J'ai senti que la motivation qui m'a animé tout au long de cette expérience a dynamisé mon jeune public, ce qui est venu confirmer l'idée que j'avais, selon laquelle un professeur qui aime ce qu'il fait, pas encore avec passion mais avec conviction et motivation, réussit beaucoup mieux à transmettre ce qu'il désire à ses élèves qui sont par nature sensibles et réceptifs à l'état d'esprit qui anime l'enseignant durant un cours.

Cependant, tous ces avantages à pratiquer la pédagogie de contrat ne doivent pas masquer certains problèmes qui peuvent dissuader les enseignants de la mettre en place.

Pour commencer, il faut prendre conscience que cette expérience nécessite un aménagement conséquent des structures, ce qui n'est pas toujours rendu possible. On doit gérer différents facteurs tels que la disponibilité d'un lieu ou la recherche d'un moment libre quelquefois pris sur une autre activité. Selon les possibilités de l'établissement, cette déstructuration des locaux sera donc plus ou moins réalisable. En ce qui me concerne, je n'ai pas eu, à ce niveau, de difficultés car les séances de « SOS math » et les heures de permanence des élèves m'ont permis de mener à bien mes activités.

Par ailleurs, il est intéressant de constater que cette pratique pédagogique, bien que promulguée depuis 1984 par le Directeur des lycées qui appelait à aller systématiquement « vers le développement d'une pédagogie de contrat », n'est que très peu, voire même pas du tout utilisée par les collègues que j'ai pu rencontrer lors de mes différents stages. Il est, je crois, important de rechercher les raisons qui font que les enseignants sont si peu enclins à vouloir pratiquer une démarche contractuelle.

Mon essai de pédagogie différenciée m'a permis de prendre conscience d'un fait qui peut, à mon avis, expliquer partiellement ce rejet : n'ayant pourtant aucune expérience de l'enseignement, je reconnais avoir eu un peu de mal à accepter l'idée de la démarche contractuelle car elle ne coïncidait pas du tout avec l'apprentissage, plus « traditionnel », que j'ai moi-même reçu en tant qu'élève. Comme je n'ai pas encore trouvé ma propre méthode pédagogique, je n'ai cependant pas eu de difficulté à mettre en place cet outil, même s'il contrastait grandement avec l'image que j'avais de la façon d'enseigner. Il est donc facile d'imaginer que des professeurs, exerçant de-

puis longtemps et ayant leur propre manière de travailler, soient si peu attirés par cette nouvelle pratique pédagogique, si différente de ce qu'ils sont habitués à faire. Certes, ils ont tort de ne pas s'ouvrir à cette démarche, mais d'un autre côté, ont-ils déjà été formés à une telle approche ? On conçoit alors aisément pourquoi la pédagogie de contrat, fondée sur des relations enseignants/enseignés complètement différentes de celles instaurées en classe, déstabilise certains professeurs. Ceci est d'autant plus vrai que cette démarche présuppose des compétences que les enseignants n'ont pas toujours. Je pense en particulier aux entretiens individuels et collectifs, gérés par le professeur qui doit utiliser des techniques de communication visant à l'augmentation du nombre des échanges relationnels. Ces compétences en matière de communication reposent sur une méthodologie rigoureuse, d'ailleurs présentée par H. Przesmycki dans l'ouvrage intitulé *La Pédagogie de contrat*, et à laquelle les enseignants ne sont pas nécessairement formés. Rendre obligatoire cette pratique serait alors aussi déstabilisant pour certains enseignants qu'elle l'a été pour quelques élèves.

Cependant, il est tout à l'avantage des professeurs de pouvoir s'adapter à cette méthode pédagogique, même si cela bouleverse radicalement leur conception de l'enseignement. Pour que soit mieux accepté cet outil de pédagogie différenciée, il faudrait, je pense, que des formations spécifiques soient mises en place, permettant à ceux qui le souhaitent, de se familiariser avec cette démarche originale.

Conclusion

La pratique de la contractualisation de l'acte pédagogique par la négociation fait de cette pédagogie un moyen très performant capable de rendre l'élève autonome et libre dans le cadre de contraintes bien identifiées. De plus, la démarche contractuelle permet à l'enfant, d'une part, de créer et d'entretenir la motivation, d'autre part, de lui apprendre à raisonner et à vivre des relations sociales tout en étant différent et complémentaire de ses camarades.

Cependant, il ne faut pas oublier que la mise en place de cet outil pédagogique est délicate car elle nécessite de la part des enseignants et même de l'institution une remise en cause fondamentale de leurs représentations et de leurs cadres de références habituels en matière de pratiques pédagogiques.

Je dirais qu'il est essentiel que le professeur puisse disposer d'un éventail suffisamment large de méthodes pédagogiques permettant de répondre de façon originale et variée aux attentes et aux besoins diversifiés de ses élèves. La pédagogie de contrat, telle que je l'ai expérimentée, enrichit à mon sens largement cet éventail de méthodes, et fournit aux enseignants qui se donnent

la peine de la mettre en œuvre un outil précieux de différenciation, permettant aux élèves de prendre davantage en charge leurs apprentissages.

Bibliographie

LEGRAND Pierre (1997), *Les Mathématiques en collège et en lycée*, Hachette-Éducation.

MEIRIEU Philippe (1990), *L'École mode d'emploi*, ESF.

MEIRIEU Philippe (1989), *Apprendre... Oui, mais comment ?*, ESF.

PRZESMYCKI Halina (1994), *La Pédagogie de contrat*, Hachette-Éducation.

PRZESMYCKI Halina (1991), *Pédagogie différenciée*, Hachette-Éducation.