

# **Pédagogie individualisée**

**Etude présentée par Dr.**

**Asmaa Hussein Kadhum**

**asmaah.altammemi@uokufa.edu.iq**

**Maitre de conférence à l'Université de Kufa**

**التمايز التعليمي**

**الأستاذ المساعد**

**أسماء حسين كاظم**

**جامعة الكوفة - كلية اللغات**

**Résumé:-**

L'expression « pédagogie individualisée » ou « pédagogique différenciée » est une approche pédagogique renouvelée, active et contemporaine qui permet aux enseignants d'utiliser une gamme d'approches prenant en compte les différents mécanismes d'acquisition des savoirs, les différentes manières d'apprendre, les différents facteurs cognitifs, les différents paramètres de perception et les différents critères d'évaluation. On obtient, par cette pédagogie, une famille apprenante en mesure d'assurer la réussite scolaire de tous les apprentis. Le fond peut se résumer ainsi : puisque les champs d'intérêt, les besoins, les points faibles, les points forts, les préférences, les savoirs préalables et le degré de motivation et de préparation varient d'un apprenti à l'autre, il convient d'individualiser et d'ajuster l'enseignement en fonction de cette variation et de cette composition.

**Mots clés:** différenciation, pédagogique, apprentissage, apprenti, contexte.

**Abstract:-**

The expression "pedagogical differentiation" or "differentiated pedagogy" is a renewed, active and contemporary pedagogical approach. It allows teachers to use a range of approaches taking into account the different knowledge acquisition mechanisms, the different ways of learning, the different cognitive factors, the different perception parameters and the different evaluation criteria. The result is a learning family that can ensure the academic success of all apprentices. The background can be summarized as follows: since the fields of interest, needs, weaknesses, strengths, preferences, prior knowledge and the degree of motivation and preparation vary greatly from one student to another, it is therefore advisable to individualize and adjust the teaching according to this variation and this composition.

**Key words:** differentiation, educational, learning, apprentice, context

**المخلص:-**

ان تعبير التمايز التربوي أو البيداغوجيا المتمايزة هو منهج تربوي جديد وفعال ومعاصر. يتيح للتدريسيين استخدام مجموعة من الأساليب تاخذ بنظر الاعتبار الاليات المختلفة في اكتساب المعرفة والطرق المتنوعة للتعلم والعوامل الإدراكية المختلفة ومعايير التقييم المختلفة. والنتيجة هي صف تعليمي يمكن أن يضمن النجاح لجميع. يمكن تلخيص الخلفية على النحو التالي: بما أن مجالات الاهتمام والاحتياجات ومواطن الضعف والقوة والافضليات والمعرفة السابقة ودرجة التحفيز والإعداد تختلف اختلافًا كبيراً من متعلم لآخر لذلك ننصح بإضفاء الطابع الفردي على التدريس وضبطه وفقاً لهذا الاختلاف وهذه التركيبة.

**الكلمات المفتاحية:** التمايز، التعليمي، التعلم، المتدرب، السياق

## Exposé:-

Notre sujet d'étude porte sur un thème scientifique d'actualité liée à notre activité d'enseignement universitaire. Il s'agit de l'approche de la pédagogie individualisée qui s'oppose à l'approche dite « traditionnelle ». Cette approche décrit l'apprenti comme une personne ayant des représentations propres de la situation de formation. En conséquence, son implication dans son travail d'apprentissage doit être alors recherchée, et son unicité doit être prise en compte. Chacun d'entre nous a sa propre représentation du monde, son vécu quotidien, son contexte socioculturel, sa structure familiale et son niveau mental. Ces faits sont directement liés aux savoir-faire et aux savoirs enseignés. En effet, les apprentis n'ont pas tous la même façon d'apprendre et ne retiennent pas toutes les choses sur le même pied. Ils sont différents, et la perspective de rendre l'enseignement-apprentissage pleinement inclusif et efficace nécessite de prendre en compte ces différentes variables. Il est donc nécessaire de faire de l'inclusion de tous les apprentis, quel que soit leur savoir, leur savoir-faire et leur savoir-être.

De nombreuses études et de multiples communications sont consacrées à ce sujet en Europe et aux États-Unis. Actuellement, les didacticiens spécialisés accordent une grande importance à la situation d'enseignement-apprentissage. Celle-ci devrait varier selon les principales variations des apprentis. L'hétérogénéité des apprentis est centrale sur le plan pédagogique et peut constituer une grave entrave au développement. La pratique différenciatrice conduira le professeur à s'adapter aux spécificités de chaque apprenti et, dès lors, les rôles se modifieront brutalement. Les principes de base de cette approche vont dans le sens de l'approche actionnelle et le scénario d'apprentissage-action malgré l'incohérence des idées. Pour mener cette pratique à bien, il faut engager une réflexion profonde sur quelques barrières intériorisées de l'institution, comme l'abandon du système de notation pour aller vers un système d'évaluation par compétences.

Le débat autour de cette nouvelle approche est encore très vif puisqu'elle a suscité le plus grand enthousiasme. Toutefois, elle n'est pas encore, à l'heure actuelle, présente et appliquée dans tous les pays. En effet, beaucoup ne voient pas ses qualités et critiquent son application. C'est la raison pour laquelle il est aujourd'hui nécessaire

de se demander si cette approche permet ou non de soutenir le progrès d'apprentissage et de réduire l'échec scolaire. Nous allons montrer dans les pages qui suivent pourquoi est apparue la nécessité de la pédagogie individualisée, puis ses fondements théoriques et enfin nous évoquerons quelques contraintes et limites.

### Définition

Chaque apprenant a des comportements, des modes de pensée, des besoins, des facultés, des caractéristiques et des talents différents tant sur le plan cognitif que sur le plan psychologique et social. Selon les postulats de R.W. Burns :

1. Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
2. Il n'y a pas deux apprenants qui sont prêts à apprendre en même temps.
3. Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
4. Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
5. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
6. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
7. Il n'y a pas deux apprenants qui sont motivés pour atteindre les mêmes buts.

Il sera donc opérationnel de mieux connaître les apprenants à la fois dans l'hétérogénéité de leurs cadres de vie non scolaire et scolaire, puis dans l'hétérogénéité de leurs processus d'apprentissage. Comprendre leur fonctionnement cognitif permet d'adapter plus finement les démarches pédagogiques à ce qu'ils sont.

Une telle hétérogénéité représente un problème non négligeable. La pratique de la pédagogie individualisée implique de mettre en place une diversification méthodologique afin que chaque apprenant évolue dans un climat adéquat et adapté d'enseignement-apprentissage. Il en découle une pratique suffisamment souple et un

apprentissage varié pour que les apprentis d'une même classe atteignent dans le même temps, par des moyens différents, les attentes communes. Selon Halina Przesmycki (2004), la pédagogie individualisée met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les apprentis apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire. C'est donc une pratique pédagogique individualisée qui prend en compte la personnalisation-singularité de chaque apprenti. Celui-ci dispose d'une certaine liberté, d'une certaine autonomie. L'autonomie peut être ici définie comme le degré maximum sur l'échelle d'(in)dépendance de l'apprenti par rapport au détenteur du savoir (le formateur), du moins dans la capacité de l'apprenti à choisir et utiliser lui-même les ressources mises à sa disposition pour définir son projet, tracer et suivre son itinéraire, s'approprier le savoir et savoir-faire, et évaluer ses acquis (Didier Possoz, 1991).

Cette démarche pédagogique s'oppose à la démarche traditionnelle où chacun doit suivre le même itinéraire, apprendre de la même façon et s'adapter aux rythmes de travail conduit par l'enseignant. Elle est fondée sur des valeurs morales et spirituelles satisfaisantes, elle cultive un climat qui favorise le respect mutuel, le sens de responsabilité, la coopération avec tout autrui et le bien vivre ensemble.

Il en résulte que, pour améliorer l'efficacité et l'attractivité de l'enseignement, il faut faire évoluer l'apprenti dans un statut affectivement et socialement signifiant pour susciter chez lui un engagement. Cet engagement est fondamental si l'on veut stimuler son enthousiasme et lui permettre de s'ouvrir aux savoirs nouveaux. Le scénario d'apprentissage doit être structuré par des étapes, organisé selon les principes de la raison et du bon sens. L'apprenti est comme une plante. Si vous l'entretenez constamment, si l'engrais est riche, si vous la protégez du froid de l'hiver et de la chaleur de l'été, vous aurez une belle récompense. Elle sera très belle et produira de meilleurs fruits. Ses larges feuilles luisantes donneront de belles ombres. Par contre, si vous la négligez, la privant d'eau et de nourriture, elle se desséchera et mourra rapidement. L'apprenti a besoin d'être traité comme cette jeune plante. Il a besoin d'être nourri par ses propres actions et celles d'autrui. Former un apprenti ne

consiste pas seulement à lui présenter une somme de savoirs, c'est aussi lui apprendre comment pouvoir exploiter cette somme, lui donner les outils pour pouvoir la mettre en application et en service. L'apprenti a besoin d'être aidé pour prendre connaissance et conscience de ses forces et de ses contraintes. L'enseignant doit donc former les esprits sans les conformer, les enrichir sans les endoctriner, les armer sans les enrôler, leur communiquer une force, les séduire au vrai (Discours de réception de M. Jean Rostand à l'Académie française le jeudi 12 novembre 1959).

Actuellement, l'enseignant joue le rôle d'émetteur de savoir. Son apprenti n'est qu'un récepteur. Il ne s'engage pas véritablement dans le cadre des interactions, et sa participation en classe est peu active. Soulignons que la créativité, l'esprit critique, l'intérêt et l'animation sont d'une importance secondaire. L'apprenti est habitué à rester silencieux. L'interaction verbale en classe est encore mal connue. Sa participation se borne à l'écoute attentive de l'enseignant, à la révision régulière à la maison et à la réflexion silencieuse. Son goût pour les tâches moins créatives est une caractéristique stable. Il s'attend à ce que l'enseignant assure le contrôle de la classe et transmette les savoirs disciplinaires. Si tel n'est pas le cas, l'enseignant est considéré comme un mauvais enseignant. La répétition intensive et l'imitation mécanique régissent notre scolarité.

Tous s'accordent à dire que le bon apprenti se caractérise par la capacité à utiliser tous ses méta-savoirs et à évaluer ses processus ou ses produits d'apprentissage (Riding et al, 1998). Naiman et al. (1978) présentent un certain nombre de qualités pour être un bon apprenti : être mentalement actif, contrôler la réception et la production, pratiquer la communication, tirer profit de savoirs linguistiques et non linguistique, se servir à bon escient des moyens disponibles et poser des questions de clarification. Nous ajoutons que le bon apprenti est un constructeur de savoirs, instaure un horizon d'attente, applique de nouveaux savoir afin d'en acquérir de nouveaux, approfondit les anciens et élimine ceux qui semblent moins efficaces. Le bon apprenti réfléchit sur son propre fonctionnement, il sait utiliser les stratégies de la bonne façon et au bon moment. Peu importe le nombre de stratégies que nous avons, le principal avantage réside dans leur flexibilité. Le facteur clé de succès ou d'échec dépend en grande partie de leur utilité. Chaque

apprenti est unique. Chacun possède des habiletés différentes selon son propre feedback. Ce feed-back détermine les trois niveaux cognitif, métacognitif et psycho-affectif. Le développement de nouvelles compétences et l'avancement dépendent étroitement de la richesse de ces trois niveaux. Il est donc important de faire du feedback efficace.

En effet, l'individualisation pédagogique n'est pas nouvelle et n'est pas exclusivement une autre forme de pédagogie. Elle est issue de la pédagogie actionnelle. Celle-ci insiste aussi sur l'importante notion de l'apprenti acteur. Les pédagogies actuelles mettent l'apprenti au centre de l'enseignement. C'est une culture actuelle et vécue quotidiennement. Pour faire avancer et fonctionner la salle de classe, l'enseignant doit prendre en compte les variations des apprentis : les ressemblances, les disparités, les différences et les inégalités. Cette démarche est donc soucieuse de s'adapter à la diversité des apprentis afin de favoriser leur réussite scolaire.

### Origine

Le système scolaire se développe depuis très longtemps dans les milieux favorisés qui sont davantage orientés vers l'enseignement professionnel. Autrefois, le recours aux enseignants particuliers ne se faisait que par des familles nobles et bourgeoises pour assurer à leurs enfants une éducation. Avec ce type d'enseignant particulier, le processus d'enseignement était par nature différencié car il s'agissait souvent de cours particuliers à domicile. L'enseignant devait être flexible et s'adapter aux besoins de son apprenti. Avec le développement de l'école publique, la pratique pédagogique des enseignants s'est développée et a évolué du modèle individuel vers le modèle collectif. C'est avec l'évolution de la didactique scolaire que ce modèle commence à s'approcher le plus possible du modèle individuel. Il devient un modèle mixte, un modèle individualisé tout en prenant en compte le collectif résultant de l'interaction avec les autres. L'école devenait obligatoire et gratuite pour tous. La gratuité et l'obligation donnent lieu à l'émergence d'une nouvelle « population scolaire ». Nous assistons alors à la naissance d'une nouvelle culture scolaire comprenant des apprentis issus de milieux défavorisés. Cette diversité provoque un stress dans les salles de classe et les didacticiens se trouvent de facto face à l'hétérogénéité du public scolarisé.

## Plan Dalton

Dans les années 1900, la pédagogue américaine Miss Helen Parkhurst, institutrice dans l'État du Massachusetts aux États-Unis, a mis en place le premier essai sur l'individualisation -personnalisation dans le système scolaire (Le plan Dalton). « L'objectif du Dalton Laboratory Plan est de donner à chaque apprenti les possibilités de progrès correspondant à ses potentialités réelles en débarrassant l'action pédagogique du carcan d'une progression commune au groupe classe »<sup>(1)</sup>. Ce premier essai repose sur trois principes fondamentaux : la liberté, la coopération et l'autonomie. Pour ce faire, on élabore des plans de travail entièrement personnalisable (fichiers progressifs, projets personnels, nouvelles situations d'entraînement, devoirs). Contrairement à la pédagogie traditionnelle, les apprentis jugés forts ne sont plus favorisés car ceux jugés moyens ou faibles parviennent spontanément à combler leurs lacunes. La finalité directrice du plan Dalton est d'offrir à chacun ou à chacune de nombreuses possibilités de travail différencié, la possibilité d'atteindre ce que l'on cherche, c'est-à-dire le progrès individuel. La méthode de Dalton utilise des contenus thématiques destinés à tous les apprentis. Ceux-ci ont la possibilité de travailler selon leur savoir-faire, selon leur mode d'apprentissage. Donc il existe un programme entièrement identique pour tous les inscrits mais la gestion du temps est un domaine important, quelle que soit l'activité que l'on exerce. Le rôle de l'enseignant est alors de faire apprendre aux apprentis comment gérer le temps efficacement. L'organisation autonome de l'enseignement, c'est ce en quoi cette méthode diffère de la méthode traditionnelle. Parkhurst reconnaît que sa méthode est un système ouvert qui interagit avec son environnement. On peut la considérer sans hésitation comme un art au sens large, un travail organisé selon certaines règles et principes. Helen écrit vraisemblablement sur ce sujet : « Étant donné que la liberté fait partie intégrante de tout idéal, je me suis efforcée de ne pas faire de mon plan Dalton un stéréotype, un modèle en fer qui pourrait être utilisé dans toutes les écoles. Tant que le principe qui l'anime reste conservé, il peut être modifié dans le cadre des données de l'école et en accord avec le personnel enseignant »<sup>(2)</sup>.

Au cœur de la formation, l'apprenti établit des assignments. On met à sa disposition le matériel dont il a besoin pour effectuer son

travail. L'enseignant est toujours là pour guider, aider et encadrer l'apprenti quand il a besoin. Avec un tel soutien spécifique, l'apprenti se met en situation de recherche. C'est dans cette perspective que cette pédagogie se rapproche beaucoup de celles actuelles. L'apprenti est alors capable de travailler à son rythme et le temps peut être planifié de manière individuelle. Toutefois, il doit réussir toutes ses études. Chacun doit atteindre pleinement tous les mêmes objectifs de fin du cursus, maîtriser le même niveau de savoirs. L'apprenti se sent ainsi pleinement autonome et pleinement responsable de son progrès. Cela lui permet de vaincre le sentiment d'infériorité par rapport aux autres et de relever progressivement les défis. Le travail en groupe reste assez rare : les apprentis ne peuvent travailler ensemble qu'exceptionnellement dans les cas où ils seraient tous à même niveau de savoirs. Inversement, le plan Dalton n'encourage aucunement les liens sociaux. Le soi occupe une place primordiale.

### Plan Winnetka

La seconde expérience est menée par Carleton Washburne en 1930. Cette expérience est nommée « le plan Winnetka ». Il s'agit d'harmoniser le travail individuel avec le travail collectif. Autrement dit, les uns sont avec, par et pour les autres. L'enseignement repose sur du matériel d'autocorrection et d'autoévaluation (photo, fiche de suivi, fiche de correction, tests, etc.). Dans ce cadre, l'apprenti est capable d'évoluer en toute liberté dans les activités individuelles guidées. En même temps, les activités individuelles et les activités collectives sont alternées à l'intérieur et à l'extérieur de la classe et dirigées par l'enseignant. Donc, une nouvelle orientation pédagogique est allée vers la pédagogie actionnelle. L'enseignant joue le rôle de guide. Il s'adapte aux besoins individualisés des apprentis selon leur vitesse d'apprentissage. Un processus d'autoévaluation est mis en œuvre, et les occasions d'ouverture et d'interactions sociales sont nombreuses. L'apprenti devient ainsi réellement l'acteur de son travail scolaire et prend la responsabilité de son apprentissage sous la surveillance de l'enseignant.

Dans une troisième expérience, Robert Dottrens reprend le plan Winnetka tout en le modifiant. Il supprime l'auto-correction et s'intéresse plutôt à l'influence de la relation enseignant-apprenti comme un facteur clé de succès. Littéralement, on parle ici plus

précisément de métacognition, c'est-à-dire « un domaine qui regroupe : les connaissances introspectives et conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs ; les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé » (Gombert, 1990 : 27).

En 1950, le français Roger Cousinet remet en cause l'apprentissage binaire enseignant-apprenti. Il s'intéresse à la pédagogie de découverte qui accorde une grande importance à l'acquisition des moyens d'apprendre. « Il faut s'abstenir d'enseigner puisqu'apprendre serait plus efficace. En effet, lorsqu'on est enseigné, on reçoit l'information alors que si on apprend, on va chercher celle-ci. L'enseignant doit proposer à l'apprenti des méthodes d'apprentissage »<sup>(3)</sup>. Cousinet considère l'apprenti comme une personne qui a des vécus psycho-affectifs et des représentations<sup>(4)</sup>. Contrairement au plan Dalton, Cousinet propose une méthode de travail libre par groupe et par investissement perpétuel de la part de chacun dans un projet commun. « Roger Cousinet proposait une pédagogie du travail en groupe prenant en compte les différentes façons de comprendre les apprentis. Célestin Freinet pensait que la pédagogie devait favoriser chez le sujet-apprenti le passage à l'adulte, en organisant des interactions sociales fréquentes et concrètes par une pédagogie coopérative » (Przesmycki,2004 :11). Selon lui, l'intelligence vient des relations interpersonnelles et intra-personnelles. Cette pédagogie est la pédagogie active qui se propage par la suite dans le monde entier.

Aujourd'hui, la pédagogie individualisée apparaît comme une solution. Dès lors, elle s'est imposée comme une nécessité pour réduire l'échec scolaire dans la société. L'école n'est pas qu'un lieu de transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir être. La pédagogie individualisée y joue un rôle majeur dans la transmission de ces compétences à tous les apprentis. Différencier la pédagogie, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité, c'est s'appuyer sur la singularité sans oublier la diversité et l'hétérogénéité. L'idée force de cette démarche n'est pas d'amener tout le monde au même niveau mais de permettre à chacun de parfaire ses savoirs et de progresser à son rythme.

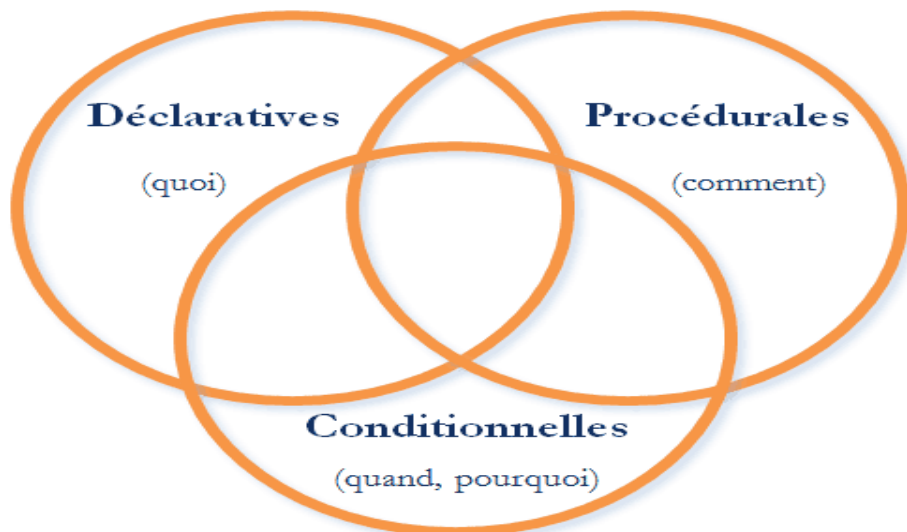
## Hétérogénéité

Chaque apprenti est unique, et la prise en compte de cette unicité est au cœur de la pédagogie individualisée. Il n'y a pas de programme qui puisse satisfaire tout le monde, et l'enseignant doit donc adapter son cours aux différents profils de tous les apprentis. Le concept clé de la pédagogie individualisée cherche notamment à rendre compte des profils hétérogènes des apprentis. Principe mis en lumière par R.W. Burns en 1971 avec ses sept postulats. La pédagogie individualisée « part de la nécessité d'une formation générale de base de même niveau pour l'ensemble de la nation et pose le principe de l'éducabilité de tous les apprentis. Elle répond à ce défi en termes de gestion des différences entre les apprentis. En conséquence, elle soulève le problème de la nature des différences à prendre en compte au sein de la population scolaire pour construire des situations d'apprentissage » (Sabine Laurent, 2001).

Le sujet de l'hétérogénéité est bien entendu très important, il est aussi très complexe. L'hétérogénéité des apprentis joue sur plusieurs niveaux. Elle est la conséquence directe d'un ensemble de causes extérieures (affectives, sociales, moteurs) et internes (cognitives, métacognitives). L'âge, le sexe, le milieu de vie influencent de façon majeure l'identité individuelle de l'apprenti, sa conception du monde, ses possibles, ses réalités, ses réactions, ses envies, ses doutes, ses souhaits profonds, ses passions et ses motivations. Les facteurs internes sont aussi importants et influent sur la performance de l'apprenti. Ils sont étroitement liés aux capacités et aux aptitudes. C'est ce que nous pouvons nommer les facteurs cognitifs et métacognitifs. Il nous paraît ici nécessaire de les définir avec précision.

La psychologie cognitive reconnaît le rôle des processus cognitifs dans l'apprentissage. Chaque apprenti dispose des stratégies ou des compétences cognitives et métacognitives pour acquérir les trois types de savoirs : déclaratifs, procéduraux et conditionnels.

### LES TROIS TYPES DE CONNAISSANCES



Les déclaratifs concernent quoi faire. Ils sont purement théoriques. Il s'agit de faits, de règles, de lois, de faits, de principes, etc. Les procéduraux concernent comment faire. Ils permettent à l'apprenti de mettre en œuvre ses acquis dynamiques. Il s'agit de savoir-faire. Enfin, les conditionnels concernent quand et pourquoi faire. Il s'agit de savoir-être. Selon l'approche cognitive, ces stratégies ou ces compétences cognitives et métacognitives sont des mécanismes qui permettent à l'apprenti de construire un stock de savoirs, de traiter efficacement l'acquis stocké et de l'emmagasiner en mémoire. Ces stratégies varient d'un apprenti à l'autre. Chacun met en œuvre des stratégies différentes pour l'acquisition, l'assimilation et l'exploitation des acquis. De là vient la nécessité d'individualiser l'enseignement et de mettre en place une pédagogie personnalisée.

### Conclusion

Notre présent article vise à promouvoir l'individualisation de l'activité éducative. On ne peut plus voiler certaines données. L'hétérogénéité est une réalité dans toutes les classes. L'homogénéité y est l'exception. La différence individuelle entre les apprentis est normale tandis que le non-respect de ces différences

est anormal. De plus, certaines différences favorisent les défavorisés. On ne peut plus être indifférents aux différences. Accomplir le même travail dans le même temps avec la même efficacité n'est qu'une pure illusion. Il est donc injuste de ne pas mettre en lumière les différences/divergences entre les apprentis. L'individualisation de l'enseignement n'est pas un problème. C'est exactement une remédiation et tous les apprentis en ont besoin.

## Bibliographie

- Gillig, J.-M. (dir.) (1999). Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gombert, J.-L. (1990). Le développement métalinguistique. Paris : Presses Universitaires de France, Collection Psychologie d'aujourd'hui.
- Halina Przesmycki, la pédagogie différenciée, 2004, Hachette.
- Laurent S. (2001). Pédagogie différenciée. Site de l'UFM d'Aix-Marseille.
- Meirieu, P. (1987). Apprendre, oui mais ... comment ? E.S.F.
- Mondada, L. (1998). "De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte". In Maurer, B. & Raccah, P.-Y. (coord.). Cahiers de praxématique, no 31, Montpellier : Université de Montpellier.
- Naiman, N., Frolich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). The good language learner. Research in Education Series No 7. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- Possoz, Didier, 1991, Expressions polysémiques "individualisation", "personnalisation" de la formation : essai de décryptage / in Actualité de la formation permanente, n°114.
- Przesmycki, Halina, La pédagogie différenciée, Hachette éducation, Paris, 2004.
- R.W. Burns, 1972, édités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », JP ASTOLFI, 1995.
- Riding, R. & Rayner, S. (1998). Cognitive Styles and Learning Strategies : Understanding Style Differences in Learning and Behavior. London : D. Fulton Publishers.
- **Site/Net** : [Http://pedagogie.skynetblogs.be/post/7569904/les grandes pédagogies-et-les-pédagogues-qui](http://pedagogie.skynetblogs.be/post/7569904/les_grandes_p%C3%A9dagogies-et-les-p%C3%A9dagogues-qui).

- (1) Si on parlait pédagogie. Les grandes pédagogies et les pédagogues qui les sous-tendent. 2020-01-07 [cité. 2020-02-05]. [Http://pedagogie.skynetblogs.be/post/7569904/les grandes pédagogies-et-les-pédagogues-qui](http://pedagogie.skynetblogs.be/post/7569904/les_grandes_pedagogies-et-les-pedagogues-qui).
- (2) Helen Parkhurst. In Wikipedia: the free encyclopedia [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 2020-01-25.
- (3) Les principes psychologiques <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/principe.html>
- (4) « Les représentations sont des objets de discours qui se construisent dans les activités langagières, disponibles aux acteurs sociaux, incarnées dans les manifestations sémiotiques et rendues reconnaissables et intelligibles au moyen de traces discursives. Nous concevons ainsi les représentations comme une source d'apprentissages, comme des objets de discours qui se (co-)construisent en situation interactive grâce au langage et à la médiation d'autrui et qui laissent des traces au fil du discours » (Mondada, 1998 :127)