

PROGRAMME 2016

CM1 • CM2 • 6^e

Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée en cycle 3

Éric Battut
Daniel Bensimhon

RETZ

editions-retz.com

Les auteurs

Très tôt immergé dans l'innovation pédagogique par des parents militants Freinet, **Éric Battut** devient instituteur à l'âge de 20 ans. Il est très vite happé par l'éducation populaire devenant le responsable jeunesse de la Ligue de l'enseignement. Cette sensibilité sociale se retrouvera tout au fil de son parcours : enseignant en REP, maître formateur, enseignant spécialisé, formateur ASH. Aujourd'hui conseiller pédagogique, il poursuit des recherches universitaires à Paris-8 Saint-Denis où sa rencontre avec l'équipe ESCOL va s'avérer déterminante pour penser une différenciation pédagogique réellement au service de l'égalité scolaire.

Daniel Bensimhon a débuté en 1982 comme instituteur puis est devenu professeur des Écoles en 1993. Titulaire d'un CAFIMF en 1990, il a assuré la fonction de maître formateur durant une dizaine d'années. Il devient conseiller pédagogique en 2001 d'abord en EPS puis généraliste. Il a assuré durant onze années des missions en France, au Maroc et en Amérique du Nord sur la mise en place d'une pédagogie différenciée dans les établissements scolaires. Actuellement, il assure de nombreuses formations sur l'Académie de Paris tant pour le premier degré que pour le second. Il est même considéré comme la personne-ressource sur ces problématiques pour les collègues.

Nous tenons à remercier Agnès G., Alice de J., Caroline R., Caroline P., Johann A., Johanna H., Natacha T.-S. pour leur accueil et leur sincérité pédagogique.



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.

Voir le site

<http://www.orthographe-recommandee.info> et son miniguide d'information.

Sommaire

Préface de Stéphane Bonnéry	5
-----------------------------------	---

Introduction	7
--------------------	---

1 - Le champ de la différenciation

1. L'émergence de la pédagogie différenciée	12
2. Les deux écoles de différenciation	18
3. Les variables de la différenciation	21

2 - Le public de la différenciation

4. Penser la différence	32
5. L'élève de milieu populaire	40
6. L'extrême difficulté scolaire	44
7. Différencier avec l'élève troublé-troublant	50
8. Différencier avec l'élève à haut potentiel	61
9. Utiliser les styles d'apprentissage ?	66

3 - Pistes pour un enseignement différencié efficace

10. Fertilité conceptuelle	82
11. Les gestes professionnels de l'enseignant différenciateur	88
12. Accompagner l'élève dans son rapport au savoir	112
13. Les élèves experts : construire leur autonomie	120
14. Motiver et enrôler les élèves fragiles	129
15. Gérer l'hétérogénéité des rythmes	139
16. L'enseignement efficace au service de la différenciation	144
17. Et la sixième ?	155

4 - Les dispositifs différenciés

18. Typologie des groupes de travail.....	172
19. Adaptation, individualisation.....	177
20. Le groupe de besoin	180
21. La table d'appui	191
22. Le groupe hétérogène.....	197
23. L'atelier préalable	201
24. Les ateliers	208
25. Le tutorat et l'aide des pairs.....	213
26. Le plan de travail	218
27. La différenciation par les activités enrichies.....	226
28. Les pratiques de modélisation	231
29. Les entrées par registres cognitifs	238
30. La classe inversée modulaire	246
31. Les différenciations formative et formatrice	251
32. La différenciation spontanée	256
 Conclusion	
En avant les mises en œuvre !	261
 Bibliographie	
	269

Préface

Il en va de « la pédagogie différenciée » comme de beaucoup d'idées dans le domaine pédagogique : d'abord tenues en suspicion, ou dans l'indifférence, elles deviennent une expression fourretout utilisée à tort et à travers lorsqu'elle est institutionnalisée, au point souvent d'empêcher de penser, tant les mots semblent faire accord sans que l'on ne sache plus très bien ce qu'ils recouvrent. C'est le premier grand mérite de l'ouvrage d'Éric Battut et de Daniel Bensimhon que de resituer les origines de cette conception pédagogique, les idées qui la sous-tendent, son devenir et ses mises en œuvre dans différents contextes, ce qui permet de comprendre la place des pédagogies différenciées en France par rapport à d'autres pays. De plus, cet ouvrage décortique les déclinaisons possibles des actions qu'amalgame la formule. Il invite ainsi chaque enseignant à situer son action : différencier quoi ? pour qui ? en vertu de quelles valeurs et de quels objectifs ? et comment ? Les professeurs des écoles de différents niveaux de classe trouveront là beaucoup d'exemples pour étayer leurs choix dans la préparation des séances.

Pourtant, l'intérêt de cet ouvrage ne réside pas seulement dans une logique de formation pour les enseignants en leur offrant des clés d'analyse et des pistes d'action. Il constitue un apport original à l'interface entre la réflexion pédagogique et la recherche universitaire en éducation. Plus précisément, son positionnement apporte un éclairage singulier. En effet, les réflexions pédagogiques et la recherche d'orientation sociologique ne regardent pas souvent la « scène » pédagogique depuis le même point de vue que les pédagogues. Les chercheurs ont pour mission de se méfier des « évidences », des conceptions partagées, remettant de fait en cause les convictions des enseignants et les conséquences de leurs pratiques alors que ces derniers ont l'impression de « bien faire ». La sociologie en particulier questionne les pratiques pédagogiques (et d'autant plus les préconisations officielles) en portant le soupçon sur leurs effets inégalitaires, y compris quand les praticiens affichent une volonté démocratisante. Les écrits pédagogiques intègrent assez rarement ces interrogations, à la fois car ces dernières déstabilisent les discours pédagogiques, voire parce que ces écrits s'inscrivent dans la promulgation des doxas officielles, portées par les prescripteurs, les programmes, les inspecteurs et les formateurs : il n'est pas si facile de dire en même temps qu'il faut appliquer les consignes

tout en les remettant en cause. De plus, si l'on prend en compte sérieusement le travail des formateurs, en particulier en formation initiale, il est raisonnable de penser que les débutants doivent avant tout être rassurés dans une pratique et les discours qui l'accompagnent, pour pouvoir entendre, sans être totalement déstabilisés, qu'il s'agit là de manières de faire qui posent problème : si les savoirs de la recherche sont utiles dès le début de la formation, leur cohabitation avec les injonctions officielles mériterait davantage réflexion.

C'est là un des tours de force de ce livre. Il reprend les interrogations de la recherche, en particulier sociologique et didactique, pour revisiter les différentes déclinaisons de ce qui est appelé « pédagogie différenciée ». Certains aspects restent en débat, par exemple le fait de présenter les multiples typologies d'élèves produites par les pédagogues pour décrire les difficultés auxquelles il faudrait remédier ne courent-elles pas le risque inexorable de pousser les enseignants à penser que tous les élèves n'ont pas les mêmes possibilités ? Mais sous de nombreux aspects, le débat est éclairci pour les enseignants : une fois que ces profils d'élèves sont connus, qu'en faire pour différencier ? Et là, les auteurs prennent à rebours les poncifs pédagogiques, en prenant parti contre l'abaissement des exigences qui a souvent lieu face aux élèves que les classes précédentes ont mis en difficulté, et contre le fait de donner à chacun ce qu'il est le plus disposé à apprendre.

Au fond, que l'on soit ou non convaincu de la pertinence de la pédagogie différenciée, ce livre rappelle que l'objectif de l'école doit rester celui de permettre autant que possible l'appropriation d'un même corps de savoirs et de manières de penser à une génération afin qu'elle fasse société.

Stéphane Bonnéry

professeur de sciences de l'éducation, CIRCEFT-ESCOL,
université Paris-8 Saint-Denis

Introduction

L'enseignement est certainement le « plus beau métier du monde » mais il n'est pas simple pour autant. En effet, bon nombre d'enseignants, peu importe le niveau dans lequel ils exercent, se retrouvent totalement démunis face à l'hétérogénéité des élèves qui composent la classe dont ils ont la charge (dans les classes de cycle 3, ceci peut-être perçue comme très problématique tant les différences sont parfois criantes). D'autres se trouvent dans des situations très tendues face à des élèves démobilisés et souvent perturbateurs. Ils se sentent dans une impasse et n'ont comme réponse que le recours à un surcroît d'autorité. D'autres enfin se découragent parfois au point de se sentir culpabilisés de ne pas parvenir à aider correctement l'ensemble de leurs élèves. Ce sont des réalités auxquelles nous sommes très fréquemment confrontés en tant que formateurs, et nos réponses à ces difficultés convergent de façon incessante sur la nécessité d'approcher les élèves au plus près de leurs besoins par le recours raisonné à une pédagogie différenciée.

Il n'y a pas de meilleur moyen pour faire fonctionner une classe que de parvenir à **mettre tous les élèves en activité**. Pour ce faire, il est parfois nécessaire de changer de modalité d'approche du groupe et de travailler avant tout sur la motivation pour enrôler les élèves dans la tâche. Dans ce cadre, la pédagogie différenciée offre un ensemble de possibilités d'actions très efficaces.

Ainsi, la mise en place d'une **pédagogie différenciée donne du sens au métier de professeur** qui vise avant tout à faire réussir tous ses élèves, ce qui constitue également une réponse à une demande institutionnelle récurrente. **Elle donne aussi du sens aux élèves** qui viennent à l'école en étant convaincus qu'ils vont pouvoir être considérés selon leurs particularités et que les tâches scolaires – souvent perçues comme inaccessibles – trouveront une issue positive grâce à l'aide bienveillante de l'enseignant. Nous souhaitons montrer ici que la pédagogie différenciée, souvent décrite comme une simple méthode, une pratique de gens de terrain, est d'abord un état d'esprit, une préoccupation¹. Elle est au cœur de trois champs complémentaires qui lui donnent pertinence et légitimité :

1. Selon l'expression de Philippe Perrenoud dans « Différencier : un aide-mémoire en quinze points », *Vivre le primaire*, n° 2, mars-avril, 34, 2005.

des intentions éthiques nous déterminent ; des recherches en sciences de l'éducation nous font penser ; des mises en œuvre nous font agir.

● À l'origine, des intentions éthiques

Il n'y a pas de pédagogie différenciée sans intentions éthiques, visant à se préoccuper de la réussite de chacun des élèves qui nous sont confiés. Sans cette part sociale, morale et philosophique, voire simplement humaine et sensible, toute intention de différenciation serait au mieux techniciste, mais plus sûrement différenciatrice en ce sens qu'elle serait une gestion des différences sans préoccupation de la part humaine de l'élève-enfant dont nous avons la charge. On a observé dans l'histoire de la pédagogie différenciée ce genre de dérive qui a pu prendre la forme de « pédagogie par objectif » ou encore de « différenciation structurelle », l'une visant l'acquisition de savoirs isolés, l'autre gérant les flux en « filiarisant » les parcours des élèves selon leurs capacités supposées. Ces stratégies dégagées de l'humain visent à atteindre l'idéal-type fantasmé de classes homogènes qui, on le sait, n'a jamais existé, et ne peut pas exister car même dans la plus grande des ressemblances, on est toujours et heureusement le différent d'un autre².

● Au cœur, des mises en œuvre

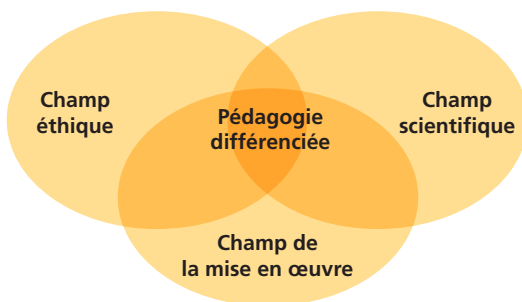
Pour autant, la pédagogie différenciée réclame des actes. Elle ne peut pas être un « discours sur ». Elle doit être une mise en action, que cette préoccupation éthique n'en reste pas aux principes, mais se montre efficace au travers d'actions concrètes.

D'une part, nombre de travaux sur la différenciation expliquent aujourd'hui que si le concept est bien cerné, sa mise en œuvre pêche, si bien que les intentions premières demeurent souvent des vœux pieux. Que, d'autre part, si l'immense majorité des enseignants estime la différenciation pédagogique indispensable, peu nombreux sont ceux qui passent à l'acte, faute de savoir comment réellement s'y prendre. Notre ouvrage vise justement à agir sur ce pôle, souvent pauvre, de la mise en œuvre pour qu'on passe de l'intention à l'action. Le lecteur trouvera ainsi **plus de 100 pistes concrètes de mise en œuvre**.

2. Pour ceux qui voudraient des arguments sur ce dernier point, nous invitons à lire le petit album de jeunesse *Vive la France !* de Thierry Lenain (Nathan).

● Aux aguets, les fruits de la recherche

Pour que cette efficience soit possible, **il convient de savoir comment faire (quelles actions je mets en place ?), mais aussi de mesurer les effets de ces actions.** En effet, de nombreuses études en sciences de l'éducation montrent que nos bonnes intentions se révèlent parfois contre-productives, renforçant le mal qu'elles cherchaient à réduire. Nous devons donc nous montrer attentifs à tous les risques qui peuvent faire passer d'une différenciation qui prend en compte l'élève, à des pratiques différenciatrices qui *créent* la différence et accroissent les inégalités entre ces élèves. C'est parce que ce passage de l'un à l'autre est contrintuitif, tant nous nous imaginons que le fait de différencier est en soit porteur de vertu, que **nous devons être particulièrement attentifs à ces effets différenciateurs qui demeurent dans l'implicite de nos pratiques.** C'est pourquoi nous avons souhaité les décrire et les accompagner des pistes qui permettent de les surmonter.



Doc. 1. Les trois champs interpénétrés qui fondent toute démarche différenciée.

Ainsi, c'est dans une approche profondément qualitative et prudente que nous nous sommes lancés, avec la ferme intention de rassembler et de construire ce qui nous a manqué lorsque nous étions nous-mêmes en classe ou questionnés par les enseignants que nous avions à former. L'ambition est de réussir à expliquer le comment à partir du pourquoi...

● Organisation de l'ouvrage

L'ouvrage est composé en quatre parties. **La première concerne le « quoi » en visant à définir ce qu'est réellement la pédagogie différenciée.** Pour ce faire, nous sommes retournés aux sources et à l'esprit des fondateurs, aux origines de ce qu'a été et demeure ce concept, tant le terme de différenciation est aujourd'hui polysémique. Il est en effet convoqué pour désigner de manière générique des intentions pédagogiques multiples,

voire parfois contradictoires. Notre ambition est de le réinscrire dans son histoire et sa tradition à la fois nord-américaine et européenne.

La deuxième partie s'intéresse au « qui » en tâchant de préciser les profils, les besoins et les potentialités de nos élèves, passant de l'élève à besoin éducatif particulier à celui qui secoue le cadre, mais aussi à l'élève à haut potentiel.

Une troisième partie autour du « comment bien faire » se propose de poser les conditions d'une différenciation non différenciatrice en évoquant les travaux récents des sciences cognitives, de la psychologie, de la sociologie et des didactiques des disciplines qui l'ont étudiée. De nombreux risques sont évoqués, mais aussi les moyens de les contourner pour que nos pratiques soient bien conformes à l'ambition démocratique portée par ce concept.

Enfin la quatrième partie sur le « quoi faire » expose très concrètement les dispositifs de mise en œuvre qui permettent de rendre effectives les intentions abordées dans les autres parties. Des « pistes de différenciation » et des « principes de différenciation » viennent ponctuer les pages de façon très concrète et pratique.

Penser la différence

La pédagogie différenciée vise à affronter l'hétérogénéité des classes et à prendre en compte les différences entre élèves. Voilà qui présuppose d'avoir une perception claire de ces différences. La littérature scientifique est sur ce sujet fort proluxe et présente un échantillonnage de perceptions qu'on pourrait dire, sans jeu de mots, « particulièrement hétérogène ».

Trois conceptions des différences

Les travaux de Sabine Kahn qui détermine trois conceptions de la différence¹ sont particulièrement éclairants. On verra que ces conceptions cohabitent au sein de l'école, voire s'entremêlent à des degrés plus ou moins importants.

● La conception d'une différence de « nature »

Comme il y a des enfants blonds et des enfants bruns, il y aurait des enfants capables et d'autres non. L'enfant est comme il est : point final ! Il s'agit là d'une conception « naturalisante » où la différence serait un attribut naturel. Aux sources de ces différences, on évoque le fait que les enfants n'ont pas tous la même facilité pour apprendre, les mêmes prédispositions innées, les mêmes « dons ». Certains auraient des « petits moyens ».

Cette conception, largement battue en brèche par les travaux actuels en neurosciences, est pourtant dans l'esprit de tous les éducateurs qui ont du mal à s'en départir totalement. Elle pousse au fatalisme, et l'enseignant peut s'imaginer être démuni, sans possibilité d'agir. Voilà qui est peu favorable à l'égalité de traitement dans l'éducation et à la possible mise en œuvre de remédiations. En effet, que faire face à un élève dont on pense qu'il n'a pas les capacités requises ? Quelle attitude adopter face à un élève qui présente en cycle 3 de grosses lacunes ?

1. Sabine Kahn, *Pédagogie différenciée*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

Cette conception déterministe vient frontalement s'opposer au « postulat » d'éducabilité de Philippe Meirieu qui consiste à considérer chaque élève comme capable d'apprendre. Ce postulat est aujourd'hui validé par les sciences cognitives qui montrent que l'intelligence n'est pas une valeur comptée puisqu'on observe en imagerie cérébrale qu'elle se développe à mesure que l'on apprend. Il faut donc s'en convaincre pour sortir de cette perception qui toujours refait surface. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe nous y aident lorsqu'ils montrent que la majorité des élèves signalés comme à risque d'échec scolaire ont « un potentiel intellectuel intact² », potentiel en partie inexploité faute d'être identifié.

La présence de certains élèves en situation de handicap dans nos classes vient confirmer l'existence de ce type de différence. Il nous faut pourtant être extrêmement vigilants à ne pas porter un regard naturalisant sur des élèves, certes, en difficulté, mais ne relevant pas du handicap. À l'inverse, il faut se convaincre que l'intelligence ne cesse de se développer dès lors qu'on la sollicite.

● La conception d'une différence quantitative

La conception « quantitative » envisage la différence comme étant un écart de compétences entre un élève et une norme préétablie, un attendu. Elle se manifeste par des écarts de performance.

Ici, la différence est pensée comme un manque, un déficit que l'élève peut combler dès lors qu'il fournit les efforts nécessaires en travaillant, en révisant, en se conformant. La différence provient d'un manque d'efforts dont la responsabilité incombe à l'élève lui-même : c'est de sa faute ! L'élève est coupable de ne pas profiter de ce qu'on lui donne et de gâcher les potentialités qu'on lui reconnaît. Elle s'illustre par l'appréciation « peut mieux faire » parfois présente sur certains livrets scolaires. Et on estime qu'on peut agir sur elle par sermon, forçage ou punitions.

Parfois, on pense que l'élève n'est qu'indirectement responsable, pointant du doigt sa famille. C'est cette conception qui est à la base de la mise en place des politiques de compensation sous la forme de dispositifs d'aide et de remédiation dont l'élève doit lui-même s'emparer. Car, si dans la différence de nature, on estime que personne ne peut rien faire, dans la différence quantitative tout dépend de l'élève lui-même. Dans les deux cas, l'école se sent dédouanée.

2. Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, « L'Influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté », *Cahiers Alfred Binet*, vol. 66, 1999.

● La différence par désajustement

La théorie du don, qui essentialise l'échec, et la théorie du manque, qui culpabilise l'enfant, vont être remises en question lorsqu'on prend conscience de la forte corrélation entre échec scolaire et appartenance sociale. Apparaît alors une troisième perception de la différence qui prend sa source dans un désajustement entre la culture familiale de l'élève et la culture que l'école promeut. Sabine Kahn parle de « diffraction », l'obstacle étant constitué par les normes culturelles attendues par l'école auxquelles doit s'acculturer l'élève pour apprendre comme l'école attend qu'on apprenne. Elle concerne bien sûr prioritairement les élèves des milieux socioculturels défavorisés. Dans cette conception, personne n'est réellement coupable.

Une nuance, le « handicap socioculturel »

Cette conception va initialement se construire autour de la notion de « handicap socioculturel », dans une sorte de fatalisme sociologique qui suggère une corrélation entre handicap et forme de culture. On pathologise l'échec, tout en pointant du doigt certains milieux sociaux considérés comme de moindre valeur. Les sources de la pathologie ne sont plus à rechercher du côté du sujet isolé, mais des manques culturels du milieu familial, notamment ce qui est relatif au langage. L'enfant est alors pensé comme porteur des difficultés de sa famille.

La responsabilité de l'école

La sociologie critique de Pierre Bourdieu a depuis longtemps déconstruit ces logiques et renvoyé à l'école la responsabilité de l'échec des élèves les plus distants de la culture dominante dont elle est l'un des agents de reproduction³. L'école aurait simplement à changer ses pratiques plutôt que de chercher à changer son public.

La singularité

Heureusement, on observe partout que des élèves réussissent à déjouer ce fatalisme morbide. Des « réussites paradoxales⁴ » d'enfants issus des milieux populaires se font jour, montrant que nous ne sommes pas là face à un déterminisme insolvable.

3. Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, VII, 1966.

4. Bernard Charlot, *Les Jeunes et le Savoir*, Paris, Economica, 2001.

Comme le dit joliment Bernard Lahire, « le social ne se réduit pas au collectif ou au général. Il git dans les plis singuliers de chaque individu⁵ ». Le chercheur explique que la culture familiale existe bien « à l'état plié » à l'intérieur de l'individu, ce qui l'incline à penser comme il pense, mais qu'en chacun d'entre nous, ces données du social se plient de manière singulière, « dans des possibilités infinies de variations ». Ainsi, l'individu n'échappe pas à ce qui le fonde, mais il n'y a pas de fatalisme à l'échec. D'autant que, comme le fait remarquer Jean-Yves Rochex, chaque enfant est très tôt « multi-socialisé », maillant ces apports divers, voire contradictoires, pour être l'être singulier que nous recevons sur les bancs de l'école.

Deux cultures intégrales

Ainsi, nous ne sommes pas face à des êtres incomplets, porteurs de manques. École et famille sont chacune dans la complétude de leur culture. Il n'y a pas à chercher à acculturer une famille qui est déjà cultivée. Ce qui se joue, c'est la différence entre deux entités « entières » qui, rapprochées l'une et l'autre, ne s'ajustent pas totalement.

Un désajustement culturel

L'école juge souvent à tort que les familles populaires se désintéressent de l'école ou des objets de la culture scolaire. Toutes les études montrent au contraire que ces familles surinvestissent le scolaire qu'elles considèrent comme une chance pour l'avenir de leurs enfants. Par exemple, croire qu'il n'y a pas de livres pour enfants dans les familles populaires est une erreur. Non seulement on y trouve des livres, mais ces familles ambitionnent d'aider leurs enfants en matière de lecture. Seulement les supports d'apprentissage sur lesquels elles s'appuient ne sont pas ceux que l'école promeut. Stéphane Bonnéry montre qu'à l'occasion de la lecture d'une histoire à leur enfant, les familles populaires « focalisent sur l'oralisation du texte ou sur sa restitution⁶ » explicite, alors que les milieux favorisés vont insister, « comme l'école le requiert, sur l'élaboration chez l'enfant d'une posture réflexive » et une analyse des inférences. Comme on le voit dans cet exemple, le désajustement école/familles a pour fondements les divergences sur la manière de percevoir les savoirs et les modalités scolaires. En donnant comme titre à son ouvrage *Les Devoirs à la maison*.

5. Bernard Lahire, *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte, 2013.

6. Voir à ce propos l'article de Stéphane Bonnéry, « Des livres pour enfants. De la table de chevet au coin lecture », in Patrick Rayou, *Aux frontières de l'école*, Presses universitaires de Vincennes, 2015, pp. 193-214.

Mobilisation et désorientation des familles populaires, Séverine Kakpo⁷ montre à la fois que les familles populaires jouent un rôle de « sous-traitance scolaire », mais qu'elles sont désemparées face à la manière dont l'école enseigne, mettant « en évidence l'existence de dissonances entre codes scolaires et codes familiaux ».

Des malentendus socio-cognitifs

On parle alors de « malentendus socio-cognitifs⁸ » entre la famille et l'école, chacun ayant des conceptions divergentes de ce que doit être le scolaire. Dans cette conception, on le pressent, le désajustement ne pourra pas être comblé par l'élève lui-même, ce qui supposerait de sa part un abandon de sa culture propre.

La stratégie des instances scolaires vise plutôt à ce que les familles s'approprient les valeurs de l'école et se conforment à ses normes. Nous ne sommes pas sûrs que les familles souhaitent adapter leurs conceptions qui leur semblent légitimes.

Face à ces différences, les études montrent que nombre d'enseignants se trouvent assez démunis et sont successivement, voire conjointement, traversés par ces trois conceptions sans forcément les réinterroger.

L'hypertrophie du comportemental

Le discours spontané des enseignants ordinaires sur la source des différences entre élèves en général est « massivement porté par des perceptions déficitaires et misérabilistes », donc naturalisantes, « et par des explications en termes de handicap socioculturel⁹ ».

Pourtant, lorsqu'ils parlent de leurs propres élèves, on observe qu'ils évoquent massivement des problèmes de comportement ou des traits de personnalité. C'est donc cette fois une différence quantitative qui est évoquée puisque, à la source, on trouve l'attitude de l'élève qui pourrait la surmonter en se montrant sage et appliqué. On mesure ici que ces problèmes de comportement sont évoqués dès le cycle 2 même si ces derniers seront exacerbés au cycle 3 et plus encore au collège.

7. Séverine Kakpo, *Les Devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, PUF, 2012.

8. Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.-P. Terrail (dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997.

9. Brigitte Monfroy, « La Définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 140, 2002.

Les enseignants ordinaires fondent généralement ces comportements inadaptés dans l'éducation familiale considérée comme défailante, en évoquant des causes sociales, culturelles mais surtout massivement psychologiques¹⁰. L'élève est moins différent de ses origines socioculturelles que de l'écart de son comportement avec la norme attendue. Perrenoud relève qu'on parle peu de « ce choc des valeurs¹¹ » culturelles dès lors qu'aucun signe extérieur ne vient troubler la quiétude de la classe.

Les faits confirment : l'analyse des demandes d'aide aux RASED montre que la difficulté de l'élève est avant tout décrite en termes de comportements inadaptés plutôt que basée sur les acquis ou les lacunes scolaires. La majorité des élèves signalés se révèle être des élèves agités, avant d'être des élèves peu compétents. Ainsi, on voit combien est ancrée dans le projet scolaire l'ambition normative, déclarant en difficulté ceux qui ne sont pas conformes à ce projet.

Il faudrait pourtant mesurer combien parfois l'écart insu est grand entre ce que l'enseignant considère comme la norme et ce que l'élève est capable de s'en représenter. L'élève docile peut sans doute s'acquitter des tâches « en se conformant sans pour autant être à même de mobiliser pour cela l'activité intellectuelle requise¹² ». L'enseignant y est-il attentif ?

En visant avant toute chose à tenir la classe, on comprend que l'ambition est de « faire classe » avant de « faire cours¹³ », c'est-à-dire de poser le cadre plutôt qu'enseigner des savoirs.

Regard des enseignants experts de la différenciation

Nous venons de voir que le modèle explicatif surinterprète les comportements de l'élève, estimant en difficulté celui qui est moins docile. Et nous avons évoqué l'inverse : rien n'assure que l'élève docile soit un élève cognitivement mobilisé. Afin de se préparer à différencier en classe, il convient en effet d'être un enseignant aux yeux ouverts sur ce qui se trame dans nos pratiques quotidiennes. C'est cet effort d'auto-analyse auquel nous avons soumis, dans notre propre étude, des enseignants chevronnés qui

10. *Ibid.*

11. Philippe Perrenoud, *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997.

12. Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *op. cit.*, 1997.

13. Antoine Prost, *Du changement dans l'École. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 2013.

revendiquent une pratique active de la pédagogie différenciée dans leur classe¹⁴. Voyons quelles représentations ils ont des différences chez leurs élèves.

● La source des différences

Pour 70 % des enseignants, la nature des difficultés des élèves relève d'un désajustement entre les projets scolaires familiaux et l'offre scolaire de l'école. Le reste des enseignants évoque une différence de nature, relative à des élèves en inclusion scolaire et aucun ne parle de différences quantitatives, montrant ainsi que dans ces classes différenciées tous leurs élèves entrent dans le projet scolaire.

● Les raisons qui amènent à la différenciation

Lorsqu'on interroge ces enseignants sur ce qui les a amenés à adopter cette pédagogie, un sur deux ambitionnait d'abord d'aider tous ses élèves à progresser et de n'en laisser aucun sur le bord du chemin. 20 % d'entre eux cherchaient à répondre à l'hétérogénéité de leur classe. Ils sont 20 % également à l'avoir choisie comme moyen indispensable à la gestion de leur classe, ne voyant pas comment enseigner autrement devant de tels écarts de compétences entre leurs élèves. Ainsi, 40 % agissent en réaction à un environnement, dans une attitude défensive, lorsque 50 % sont sur un « aller vers », une volonté d'agir pour les élèves.

● Les difficultés identifiées

Lorsqu'on s'intéresse aux difficultés de leurs élèves, un quart de ces enseignants estime qu'elles proviennent de compétences non maîtrisées ; 20 % y voient des difficultés cognitives (on retrouve ici les élèves porteurs de handicap). Ils sont seulement 6 % à être d'abord signalés comme ayant des problèmes de comportement. Voilà qui tranche grandement avec ce que nous avons pu évoquer précédemment. La classe différenciée semble donc lisser massivement les comportements inadaptés en prenant en compte les besoins de l'élève qui, dès lors, investit plus facilement le scolaire dans un environnement social très structuré autour de dispositifs et d'organisations favorisant une entrée sans peine dans les règles scolaires.

14. Éric Battut, *La Pédagogie différenciée est-elle condamnée à accroître les inégalités scolaires ?*, Université Paris 8 Saint-Denis, 2017.

● Les bénéfices de la différenciation

Lorsqu'on s'intéresse aux bénéfices qu'en tirent les élèves, 44 % des enseignants évoquent d'abord « le métier d'élève » et notamment « la capacité à se mobiliser » et « la clarté cognitive ». 44 % voient d'abord une forte progression de « l'estime de soi ». Ils ne sont que 12 % à voir d'abord des progrès en termes de « savoirs ». On rejoint ici l'idée que la mise en œuvre de pratiques différenciées agit d'abord sur le comportement de l'élève qui se bonifie en trouvant pleinement sa place en tant que personne, mais aussi en tant que sujet apprenant, sans toutefois parvenir totalement à le ramener au niveau des compétences attendues.

● Le cœur des activités différenciées

Les activités différenciées proposées par les enseignants enquêtés ne sont jamais induites par les difficultés inhérentes aux notions proposées. Dans un tiers des cas, elles visent à fluidifier les pratiques pédagogiques pour qu'elles répondent mieux à la gestion de classe. Mais dans deux tiers des cas, les activités sont pensées à destination des élèves de manière à répondre à leurs besoins.

On observe donc que dans 100 % des cas, la démarche de l'enseignant vise à « apporter les savoirs à l'élève » plutôt que d'« amener l'élève aux savoirs ». C'est-à-dire que les enseignants cherchent à adapter le savoir pour que l'élève « comme il est » puisse l'acquérir dans sa forme adaptée. L'ambition qui serait de modifier les schémas cognitifs de l'élève pour lui permettre d'être guidé vers un savoir qui demeurerait indifférencié, ne fait pas l'objet des pratiques ordinaires, même différenciées.

On voit donc que si les pratiquants d'une pédagogie différenciée ont une perception mature de la source des différences entre élèves, ces différences sont bien souvent acceptées au point de ne pas suffisamment chercher à les affronter pour les résorber, avec la volonté de faire cheminer l'élève de ce qu'il est à ce que les savoirs nécessitent qu'il soit. C'est pourquoi nombre des pratiques différenciées que nous exposerons dans l'ouvrage ont pour but, justement, d'affronter cette difficulté pour que l'élève soit réellement en situation de modifier son rapport aux savoirs.

C'est bien là une des questions importantes. Ce rapport « aux savoirs », ou plus génériquement « au savoir », apparaît dans les recherches comme l'un des points de différence majeure entre nos élèves. Il fait l'objet du chapitre suivant.

Accompagner l'élève dans son rapport au savoir

Les gestes en carton

Voyant certains de ses élèves échouer sur les savoirs scolaires, l'enseignant différenciateur va parfois les prendre en groupe de besoin afin de les aider à se conformer aux gestes de l'écopier. Néanmoins, on observe bien souvent que cette activité s'opère sans que le contact avec le cœur du savoir soit réellement établi, tant il apparaît trop à distance des capacités supposées de ces élèves. Sur le plan langagier, Élisabeth Bautier¹ montre que, dans ces situations, bon nombre des interactions de l'enseignant en direction des élèves en difficulté ne concernent pas le savoir en jeu ni l'activité intellectuelle, mais se situent dans le registre du comportement, des attitudes et de la posture d'élève, où la motivation et l'engagement semblent des vertus suffisantes pour qu'on estime la leçon réussie.

C'est ce que nous nommerons des « gestes en carton ».

Ils sont en effet en carton en ce qu'ils ne permettent pas de construire les savoirs visés et qu'ils sont des illusions pour l'élève qui, bien que s'étant mobilisé, n'a pas construit le savoir. Ce désajustement entre besoin et savoir relève du concept « de malentendu » comme l'ont défini Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex². Ce malentendu naît de l'écart entre ce que l'école attend mais n'enseigne pas – tant elle trouve là des évidences – et la culture de l'élève qui lui fait porter un tout autre regard sur ces objets scolaires. Face à la tâche, l'élève pense qu'obéir et travailler suffit, alors que l'école attend une prise de distance avec les actes, une réflexion, une conceptualisation. Il y a malentendu lorsque les deux parties ne cherchent pas à rapprocher leur conception pour se comprendre, notamment lorsque l'école n'explicite pas ses modes et ses attendus. Les élèves fragiles sont en

1. Élisabeth Bautier, « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage », in *Pratiques, Écrits et savoirs*, 2009, n° 143-144, pp. 11-26.

2. Élisabeth Bautier, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.-P. Terrail (dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997 ; rééd. in *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, textes choisis et présentés par J. Deauvieux et J.-P. Terrail, Paris, La Dispute, 2007.

effet dans des logiques de conformation, cherchant à obéir trop étroitement à la consigne sans percevoir que cette tâche n'a pas de vertu pour elle-même. Elle n'est qu'un moyen, une étape intermédiaire qui mène à un savoir, qui nécessite que la tâche exécutée soit relue avec cette ambition, ressaisie, secondarisée.

Ce malentendu est également du côté de l'enseignant. Alors qu'il voit l'élève actif, il ne se rend pas toujours compte qu'il ne parvient pas à dépasser la simple exécution de la tâche. D'où une seconde illusion qui aboutit elle aussi à des gestes en carton de la part de l'enseignant lui-même. Stéphane Bonnéry³ montre que l'effectuation des tâches et l'occupation de l'élève sont souvent le centre des séances d'apprentissage, comme si agir était autosuffisant pour conduire à un savoir. Comme si l'on passait du « faire » au « savoir » sans consentir d'effort cognitif. Le même malentendu est également observable en groupe de besoin où les sur-cadrages visant à la réussite de chaque élève peuvent aboutir à une péjoration des savoirs.



Principe de différenciation

Malgré la mise en place de dispositifs ou de modalités différenciés, il est important de maintenir élevé le niveau des savoirs à faire acquérir et de se montrer exigeant sur les démarches qui y mènent.

Tous intelligents !

François Dubet donne l'exemple d'une inspectrice prise parmi d'autres enseignants interrogés sur la difficulté scolaire⁴. Elle explique alors que « tout élève est là pour avancer, donc faire des progrès ». Puis, elle ajoute que « la définition de la réussite, c'est le constat de ce progrès ». Ainsi dès lors qu'un élève aurait acquis un peu plus de compétence, ce serait bon. En pensant ainsi, on établit une césure dans les attendus des programmes, permettant que la norme devienne individuelle, personnelle à chaque élève. Il n'y a pas à nier que tout le monde se réjouit du progrès d'un élève, aussi minime soit-il. Pour autant, à moins que cet élève ait été

3. Stéphane Bonnéry, « Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux », in J.-Y. Rochex et J. Crinon, *La Construction des inégalités scolaires*, Rennes, PUR, 2011.

4. François Dubet, *Le Déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil, 2002.

reconnu comme porteur de handicap, il est impossible de se contenter de ce progrès. Nous voyons déjà certains de nos lecteurs se dire qu'elle n'a pas tort cette inspectrice. Nous ne mésestimons pas certaines réalités de terrain, mais il faut pourtant se refuser à jouer « petit-bras ».

Jean-Pierre Terrail montre que toute préconception, souvent basée sur des préjugés sociaux, préjuge justement d'une incapacité de certains élèves sur la base de ressources linguistiques et culturelles qui leur manqueraient⁵. Dès lors, l'attitude de l'école serait de s'adapter à ce qui est perçu comme un manque en réduisant les ambitions, alors que, par ailleurs, toutes les recherches montrent que l'aptitude à la pensée abstraite, à l'analyse réflexive et au raisonnement logique est universellement partagée, indépendamment des particularismes culturels. Ainsi, Terrail ajoute au postulat d'éducabilité de Philippe Meirieu un provocateur « tous capables, tous intelligents ! »

Les neurosciences viennent valider cette conception. La découverte de la plasticité cérébrale montre que ce n'est pas l'intelligence qui permet d'apprendre, c'est apprendre qui rend intelligent, puisque l'imagerie cérébrale a montré que l'apprentissage développe toujours les capacités cérébrales qui apparaissent infinies, dès lors qu'on les sollicite.



Principe de différenciation

Il faut lutter contre notre pente qui nous pousse à penser que le potentiel intellectuel est une quantité immuable et comptée chez chacun d'entre nous, croyance qui revient toujours à notre conscience alors qu'on la sait fausse, comme ce Soleil qui tournerait quand même autour de la Terre.

Tous différents !

Après le « tous intelligents » de Terrail, ne pourrait-on pas ajouter un « tous différents ! » ? Ce n'est pas un hasard si cette expression sonne comme un slogan tant l'enfance est aujourd'hui une cible commerciale et tant nous sommes sommés de développer nos potentialités cachées, de penser à notre développement personnel, voire de définir nos règles⁶.

5. Jean-Pierre Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle : Changer de paradigme pédagogique*, Paris, La Dispute, 2016.

6. À ce propos, repensons à deux publicités qui sont l'expression de cette nouvelle donne : « Vos règles du jeu » (Hugo Boss) et « N'écoute que toi » (Sprite).

Ces valeurs « narcissico-hédonistes⁷ », qui fonctionnent à plein régime sur le plan marketing, ne sont pas transférables en éducation. Car si « tous les enfants sont différents, les élèves, eux, ne le sont pas⁸ », selon la formule de Jean-Yves Rochex. S'agit-il également d'un slogan ? Il n'en est rien et pour s'en convaincre, nous pouvons citer l'étude de Christophe Roiné qui montre que si les élèves de Segpa ont des résultats plus bas que les élèves de classe ordinaire aux évaluations nationales de 6^e, les épreuves échouées sont les mêmes pour tous les élèves⁹. Ainsi, les différences entre les élèves en difficulté et les autres élèves sont de degré et non de nature.



Principe de différenciation

Il ne faut pas chercher les différences dans les caractéristiques infinies de l'enfant, mais dans ses manières particulières d'affronter les notions inscrites au programme, en se rappelant que si tous les enfants sont différents, les élèves ne le sont pas.

Les dispositifs « plus tard ailleurs »

L'enseignant gérant son grand groupe est bien souvent amené à dire à l'élève en difficulté d'attendre et que son tour viendra, lui donnant rendez-vous dans un temps différé, dans un lieu retiré. Mais alors que fait cet élève pendant le temps de classe ordinaire ? Nous avons baptisé « plus tard ailleurs » cette tentation qui vise à différer et à externaliser le temps de l'aide. Cette externalisation n'est pas que spatio-temporelle. Elle est aussi bien souvent « plus tard autrement », voir « plus tard autre chose ». On le comprend, cette démarche vient frontalement s'opposer à ce que nous venons d'exposer sur la flexibilité de l'intelligence qui ne se développe que si l'on s'en sert.

7. Selon l'expression d'Alain Lazartigues, « Nouvelle société, nouvelles familles : nouvelle personnalité de base ? », *L'Encéphale*, vol. 33, n° 3, 2007.

8. Jean-Yves Rochex, « La fabrique des inégalités », *L'École des parents*, n° 598, 2012.

9. Christophe Roiné, « L'élève en difficulté : retours sur une psychologisation du social », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 66, 2014.



Principe de différenciation

L'aide est majoritairement inscrite dans le temps ordinaire de la classe où elle se déploie harmonieusement au sein même du groupe-classe.

Pour autant, les aides sont cumulatives pour peu qu'elles soient coordonnées.

On a également vu le « plus tard ailleurs » prendre de l'ampleur avec l'instauration de l'inclusion scolaire. Avec le développement des sciences cognitives sont apparus un recentrage sur les savoirs fondamentaux et la personnalisation des parcours. Nous sommes passés de l'élève en difficulté à l'élève à besoin éducatif particulier. Ce phénomène a été décrit par Stanislas Morel comme une « médicalisation de l'échec scolaire¹⁰ ». Ce profil d'élève sort de plus en plus souvent du pilotage de l'enseignant pour être pris en main par les professionnels de soin. Le recours au monde de la santé, porteur d'une légitimité scientifique, procure aux enseignants une garantie et des solutions opératoires : à chaque trouble un spécialiste et un traitement. Mais tout se passe loin de l'école. Et parfois, on peut s'interroger avec l'Inspection générale : « À plusieurs reprises, la mission s'est interrogée sur l'attribution de l'étiquette handicap à des élèves, certes en difficulté, mais qui, du point de vue de l'école, ne justifient peut-être pas une mesure d'exception ni surtout l'entrée dans une catégorie qui souligne leur différence¹¹. »



Principe de différenciation

La pédagogie différenciée est ce qui permet de tout mettre en œuvre dans l'ordinaire des classes pour que l'élève soit reconnu dans sa « difficulté » avant qu'elle ne prenne le terme plus définitif de « trouble ».

Le malentendu sociocognitif

Parce qu'on ne leur dit pas de procéder autrement, les élèves les plus fragiles ou les plus éloignés de la culture scolaire écoutent le texte qui est lu comme une jolie histoire qu'on leur raconte, les problèmes mathématiques

10. Stanislas Morel, *La Médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, la Dispute, 2014.

11. IGEN, « La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Éducation nationale », rapport 2012-100 de juillet 2012, ministère de l'Éducation nationale.

de partages de bonbons sont souvent perçus comme une distribution égalitaire ou une comptine phonologique comme une chanson joyeuse, prenant ces objets et ces supports dans leur réalité et leur usage non scolaires.

Pourtant, ceux qui maîtrisent les codes de l'école perçoivent ces trois objets avant tout comme des moyens mis au service de l'étude, pour aider à l'étude. Alors que ces initiés savent que l'enseignant qui soumet un problème de bonbons a une idée derrière la tête bien éloignée des sucreries, d'autres ne perçoivent pas ces bonbons comme les unités d'un problème purement mathématique. Élisabeth Bautier et Roland Goigoux nomment « secondarisation¹² », cette manière qu'a l'école de détourner la fonction première des objets ordinaires à son profit. À savoir qu'elle utilise ces objets pour en faire le moyen d'accès à des savoirs scolaires. On secondarise en ce sens qu'on donne une fonction seconde bien différente de celle qu'on attribue ordinairement à cet objet. Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex parlent de « malentendu sociocognitif¹³ » lorsque l'élève ne parvient pas à dépasser cette fonction première de l'objet, ne percevant pas que son enseignant l'utilise sur un autre registre. Par exemple, dans un problème mathématique, il n'est pas rare que l'élève ne parvienne pas à dépasser le contexte d'une distribution de bonbons, lorsque l'enseignant attend de lui qu'il dépasse ce contexte pour identifier une situation de partage qui a vocation à devenir un savoir mathématique. Le malentendu s'imisce donc entre ce que l'enfant perçoit de la situation et ce que l'enseignant en attend. Notamment lorsqu'il ne prend pas le temps d'explicitier ce nécessaire changement de registre et de posture intellectuelle.



Principe de différenciation

C'est surtout pour les élèves les moins en connivence avec la culture scolaire qu'il est nécessaire de rendre explicite la fonction de chaque savoir enseigné, de sorte qu'ils saisissent eux aussi que, derrière les tâches qu'ils vont réaliser, il y a une intention seconde qu'il faut extraire du contexte dans lequel le savoir est dissimulé.

12. Élisabeth Bautier et Roland Goigoux, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, 2004.

13. Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.-P. Terrail (dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997.