

# Différencier son enseignement au collège et au lycée



- Instaurer une bonne relation**
- Respecter le rythme de chacun**
- Un étayage personnalisé**
- Des évaluations bienveillantes**

Sous la direction de Frédéric Bablon,  
avec les contributions de Marie-Noëlle Bertille, Pascal Claman,  
Olivier Letot, Sophie Moutard, Guylaine Raphael-Manhaval

# Différencier son enseignement au collège et au lycée

## La Classe en Pratiques

Résolument concrets et accessibles, les ouvrages de la collection *La Classe en Pratiques* proposent aux enseignants des conseils, des outils et des témoignages sur des pratiques de classe quotidiennes.

Ces ouvrages s'adressent aux enseignants débutants et à tous ceux, plus expérimentés, qui se questionnent sur leurs pratiques. Directement opérationnels, ces ouvrages apportent au lecteur des réponses claires et synthétiques pour un soutien et un perfectionnement au quotidien.

Les sujets traités dans la collection *La Classe en Pratiques* concernent aussi bien le savoir-être que le savoir-faire des enseignants et des éducateurs.

### Les co-auteurs

Marie-Noëlle Bertille est professeure certifiée d'anglais. Elle a enseigné en collège et en lycée.

Pascal Claman est Professeur agrégé de Lettres classiques, enseignant de culture générale en CPGE et formateur académique. Il a enseigné plus de douze ans dans un collège en éducation prioritaire.

Olivier Letot est professeur certifié en mathématiques et admissible à l'agrégation. Il a enseigné pendant 11 ans dans un collège en zone d'éducation prioritaire, et 11 ans dans un lycée qui recrute sur trois collèges REP.

Sophie Moutard est professeure certifiée d'histoire géographie. Elle a enseigné en collège REP+.

Guyline Raphael-Manhaval est professeure certifiée et agrégée de mathématiques. Elle a enseigné au collège et au lycée puis en CPGE.

Composition : Maryse Claisse

© ESF Sciences humaines, 2019  
SAS Cognitia - 3, rue Geoffroy-Marie - 75009 Paris

[www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)



ISBN : 978-2-7101-3885-3

ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# Sommaire

<b>Avant-propos, Philippe Meirieu</b>	
<i>Il n'y a de pédagogie que « différenciée »</i> . . . . .	5
<b>Introduction</b>	
<i>Prendre en compte la diversité</i> . . . . .	9
Différencier sa pédagogie : pour quels enjeux ? . . . . .	9
Différencier sa pédagogie : est-ce réellement possible ? . . . . .	12
Ne pas amplifier les différences . . . . .	16
Appliquer quatre grands principes . . . . .	18
<b>1. Principe n° 1 : Instaurer une relation de qualité avec les élèves</b>	
<i>Instaurer un climat de classe serein</i> . . . . .	23
Le climat de classe . . . . .	23
Donner la parole aux élèves . . . . .	25
Faire apprécier sa discipline . . . . .	27
<b>2. Les clés pour instaurer une relation de qualité avec les élèves</b>	
<i>Construire sa posture d'« accompagnant »</i> . . . . .	31
La posture de l'enseignant : proximité et empathie . . . . .	31
Des moments de « respiration » . . . . .	37
Un temps spécifique pour chacun . . . . .	39
Quel travail sur soi ? . . . . .	41
Un rituel qui donne la parole aux élèves . . . . .	42
Un professeur « différent » . . . . .	47
Ateliers à visée philosophique . . . . .	50
Développer la coopération entre élèves . . . . .	53
Aménager la classe . . . . .	59
<b>3. Principe n° 2 : Prendre en compte le rythme d'apprentissage de chacun</b>	
<i>Les élèves n'apprennent pas tous à la même vitesse</i> . . . . .	61
Le temps d'apprentissage, une véritable problématique . . . . .	61
Le temps de la séance . . . . .	63
Le temps de la séquence . . . . .	70
Le temps de l'année . . . . .	71
Le temps péri et extrascolaire . . . . .	73
Le temps du cycle . . . . .	80
<b>4. Les clés pour prendre en compte le rythme d'apprentissage de chacun</b>	
<i>Ne laisser personne sur le bord du chemin</i> . . . . .	81
Une seconde chance . . . . .	81
Concevoir des dispositifs favorisant des temps d'activité différenciés . . . . .	84
Choisir le moment de la restitution d'un travail . . . . .	87
Adopter une progression spiralée dans plusieurs disciplines . . . . .	88

### 5. Principe n° 3 : Proposer un étayage personnalisé

<i>Une aide différenciée pour chacun</i> . . . . .	89
Rendre explicite les concepts . . . . .	89
Faut-il adapter l'obstacle à franchir selon les élèves ? . . . . .	91
Des obstacles fréquents à franchir avec ou sans aide . . . . .	92
Tous les élèves ne privilégient pas le même chemin pour apprendre . . . . .	94

### 6. Les clés pour proposer un étayage personnalisé

<i>Rendre explicites les concepts pour chacun</i> . . . . .	101
Un parcours jalonné pour chacun . . . . .	102
Des chemins différents : diversifier les activités . . . . .	104
Un enseignant qui questionne activement . . . . .	106
Des coups de pouce . . . . .	107
Étayer le travail personnel de l'élève en dehors de la classe . . . . .	108
Co-enseignement et coopération entre élèves . . . . .	109
Le tutorat entre élèves . . . . .	111
Mise en place de groupes de besoins . . . . .	113
Un guide pour étayer . . . . .	115
Rebondir sur les centres d'intérêt des élèves . . . . .	116

### 7. Principe n° 4 : Mettre en œuvre une évaluation au service du progrès de chacun

<i>Des erreurs qui permettent de progresser</i> . . . . .	119
Une évaluation pour valoriser . . . . .	120
Le contrat de confiance . . . . .	122
L'évaluation et la gestion des erreurs . . . . .	125
La question des critères de notation . . . . .	126
Que différencier dans les évaluations ? . . . . .	127

### 8. Les clés pour mettre en œuvre une évaluation au service du progrès de chacun

<i>Rendre l'évaluation positive</i> . . . . .	131
Une évaluation pour réussir . . . . .	131
Rassurer les élèves . . . . .	135
Différencier les évaluations à travers la diversité des modalités et des contenus . . . . .	137
Programmer les évaluations avec les élèves . . . . .	146
Préparer les évaluations et rendre lisible leurs modalités . . . . .	147
Une grille d'évaluation connue des élèves . . . . .	148
Une auto-évaluation qui implique les élèves . . . . .	149
Des évaluations non notées . . . . .	150
Exploiter les évaluations . . . . .	152

### Conclusion

<i>Quatre principes qui s'inscrivent dans une approche globale</i> . . . . .	155
--	-----

<b>Bibliographie</b> . . . . .	158
--------------------------------	-----

# Avant-propos

*C'est dans les années 1970 que Louis Legrand, qui travaillait alors à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), introduisit l'expression de « pédagogie différenciée ». Il la construisit à partir de l'expression « psychologie différentielle ». Cette dernière était, à ce moment-là, en plein développement : elle étudiait en quoi les sujets diffèrent dans leur rapport au monde, aux autres et aux savoirs. Elle mettait en évidence de multiples éléments qui font que, selon la fameuse affirmation du psychologue David D. Burns, « il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière ».*

Il n'y a de pédagogie que « différenciée »

Pour analyser ces différences, la psychologie différentielle regardait de près la manière dont nous fonctionnons et observait, par exemple, notre plus ou moins grande « dépendance par rapport au champ » (selon que nous avons plus ou moins besoin d'un environnement matériel et humain protecteur), la manière dont nous construisons nos images mentales (plutôt à partir de perceptions visuelles, auditives ou kinesthésiques), la façon dont nous gérons nos projets (en les fractionnant ou, plutôt, globalement), notre rapport au temps et à l'espace, etc. Il ne s'agissait jamais, bien entendu, d'identifier des profils psychologiques ou cognitifs « purs », constituant des catégories d'individus homogènes, mais de situer chacune et chacun quelque part entre deux polarités, à un moment donné de son histoire, et sur un continuum. Et, comme il y avait de nombreux types

de différences, chaque sujet, loin d'être étiqueté par rapport à un hypothétique modèle, était présenté comme un être singulier enrichissant sans cesse, par ses expériences et son parcours, des stratégies d'apprentissage toujours en évolution.

Depuis, de nombreux travaux sont venus compléter cette approche : au sein de la psychologie différentielle expérimentale bien sûr, mais aussi dans la psychologie clinique (qui étudie les types de relation à autrui, par exemple), en sociologie (sur la question du rapport au savoir, en particulier), en pédagogie (en observant le comportement des élèves face à l'erreur, entre autres). Tout cela semble bien confirmer que chaque sujet – et donc chaque élève – est unique : à partir d'un donné contingent (des prédispositions qui ne sont pas, pour autant, des prédestinations), il se construit de manière particulière, en privilégiant certaines attitudes, en tirant plus ou moins les conclusions de ses réussites et de ses échecs, en explorant et intégrant de nouvelles manières de s'y prendre, etc.

Pour autant, l'existence de ces différences interindividuelles ne remet nullement en cause l'existence d'« invariants structurels » cognitifs, invariants que Jean Piaget a décrits sous forme d'« opérations mentales » et que les neurosciences cherchent aujourd'hui à identifier en observant la structure et le fonctionnement de notre cerveau... Et, à l'inverse, l'existence d'« invariants structurels » ne doit pas faire oublier les « variables sujets » dont les praticiens, au quotidien, mesurent toute l'importance. Qu'on les néglige et l'on engendre inévitablement des difficultés chez certains et des échecs chez d'autres. Pierre Bourdieu l'avait déjà noté : les inégalités, dans les résultats scolaires, sont largement le fruit de « *l'indifférence aux différences* ».

C'est pourquoi tout enseignement comporte nécessairement deux faces aussi solidaires que le recto et le verso d'une feuille

de papier : une structuration didactique rigoureuse, qui permet à toutes et tous de s'appropriier le contenu enseigné, et une souplesse méthodologique, qui permet à chacune et à chacun de trouver ses propres prises pour se saisir personnellement du savoir. Sans rigueur didactique, les savoirs disparaissent dans ce que Mallarmé nomme « *les parages du vague où toute réalité se dissout* ». Sans la capacité de jouer sur les différentes composantes de la situation, le savoir se replie en sa forteresse, solide certes, mais imprenable !

En ce sens, il n'y a vraiment de pédagogie que « différenciée » puisqu'il n'y a d'apprentissage que par les démarches singulières de sujets qui s'approprient les connaissances qui leur sont transmises. À l'enseignant, donc, d'offrir les moyens de cette appropriation en ayant, dans une classe toujours plus hétérogène qu'on ne le croit, une attention toute particulière aux facteurs qui le permettent.

Et voilà précisément ce que ce livre propose. Son auteur, Frédéric Bablon, a travaillé pour le réaliser avec des enseignants de collège et de lycée de nombreuses disciplines. Tous attentifs à la rigueur didactique, ils montrent ici à quel point la différenciation de l'enseignement dans la classe – loin d'être, comme on l'a caricaturé parfois, une « coûteuse usine à gaz » – est non seulement possible mais féconde. Dès lors qu'elle est mise en œuvre à travers quelques « principes » forts, bien identifiés, elle ouvre des possibilités considérables. Grâce à elle, les élèves se trouvent, tout à la fois, mobilisés et accompagnés. La classe est, en quelque sorte, déverrouillée : le climat y est amélioré, les activités collectives alternent avec des temps consacrés à chacune et à chacun, le travail est accompagné de manière exigeante, l'évaluation permet à chacun de progresser de manière significative. À ceux et celles qui craindraient qu'un enseignement différencié perde de vue la transmission rigoureuse des savoirs, Frédéric Bablon et ses co-auteurs montrent qu'il n'en

est rien. Bien au contraire ! Et il faut espérer qu'ils seront très largement entendus. Ils le méritent !

Et puis, souvenons-nous de ce que dit si bien Philippe Perrenoud<sup>1</sup>. En sociologue, en effet, il observe des classes, de nombreuses classes, et constate que, dans tous les cas, l'enseignement est différencié : même si l'enseignant prétend ne pas tenir compte des différences, voire revendique de les ignorer, il ne traite jamais tous les élèves exactement de la même façon. De fait, son comportement, dans ses moindres gestes comme dans ses jugements les plus pesés, n'est pas uniforme et les différences sont loin d'être insignifiantes ; les élèves en attestent et disent à quel point ils en bénéficient ou le ressentent comme une injustice. Le choix n'est donc pas entre différencier son enseignement ou ne pas le faire. Le choix est entre le faire de manière aléatoire – en laissant jouer des phénomènes sur lesquels on n'a pas prise –, ou bien de le faire de manière délibérée, attentive, raisonnée, à partir de principes clairs et en conscience des enjeux. Question de lucidité. Question de professionnalisme aussi. Question de crédibilité donc, pour les enseignants et pour l'École.

Philippe Meirieu

---

1. Philippe Perrenoud, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF Sciences humaines, [1997] 2016.

# Introduction

**L**a différenciation pédagogique est un sujet au centre des préoccupations des enseignants quels que soient leur niveau d'enseignement et leur discipline. Il suscite de nombreux débats au sein de nos écoles, collèges et lycées. C'est un sujet complexe, mais nécessaire, car on sait combien il est important, pour ne laisser personne au bord du chemin, de prendre en compte l'hétérogénéité des compétences et des savoirs des élèves dans les classes, composées d'individus si différents.

Prendre en compte  
la diversité

## Différencier sa pédagogie : pour quels enjeux ?

Les professionnels de l'École sont engagés dans la réussite de chacun, mais la diversité des situations, la complexité des profils et l'évolution constante des adolescents ne manquent pas de mettre nombre d'enseignants en difficulté. C'est sans doute la raison pour laquelle le sujet de la différenciation est au cœur de l'actualité, thème central de rapports récents de l'Inspection générale, de la Cnesco<sup>2</sup> et du Cniré<sup>3</sup>.

---

2. Le Conseil national d'évaluation du système scolaire et l'Institut français de l'éducation / ENS de Lyon ont organisé une conférence de consensus intitulée : « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? » (mars 2017).

3. Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative, *Pour une école innovante*, synthèse des travaux du Cniré 2014-2016, septembre 2016.

Le *Dossier de veille de l'IFÉ*, sous la plume d'Annie Feyfant<sup>4</sup>, fait un point très complet sur les recherches menées ces dernières années dans le domaine de la différenciation pédagogique. Annie Feyfant rappelle que « *trop souvent, l'amalgame a été fait entre individualisation et différenciation, un peu comme si l'une était la conséquence de l'autre* ». À juste titre, elle précise que si la différenciation est la prise en compte de chaque individu, elle n'induit pas une approche individuelle, mais une manière d'accompagner l'individu au sein d'un collectif. Cela implique, comme le dit Philippe Meirieu<sup>5</sup>, que « *l'expression de pédagogie différenciée est un pléonasme, il n'y a de pédagogie que différenciée puisqu'il n'y a de savoir que par et dans le chemin qui y mène* ».

Marie Toullec-Théry, dans son avant-propos de présidente du jury d'experts chargés de la synthèse de la conférence de consensus organisée par la Cnesco en 2017, a posé d'une manière claire et concise les problématiques soulevées par la différenciation pédagogique :

### UN PROBLÈME DE TAILLE

« Le problème est de taille car, quand il est question des pratiques, beaucoup d'allants de soi traversent les métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Il est admis que les élèves n'apprennent pas à la même vitesse ; qu'ils ne font pas, n'agissent pas de la même manière ; qu'ils ne rencontrent ni les mêmes réussites, ni les mêmes obstacles ; que certains sont confrontés régulièrement à des difficultés d'apprentissage, et que d'autres, dans certains domaines, apprennent très vite. De plus, les discours des professionnels pointent fréquemment le caractère chronophage de la différenciation pédagogique, la difficulté de réserver du temps



4. Annie Feyfant, *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 113, novembre 2016.

5. Philippe Meirieu, *L'École, mode d'emploi*, ESF Sciences humaines, 2016.

à ceux qui en ont le plus besoin, le fait que les enseignants ne s'occuperaient plus que des élèves avec des difficultés et moins des bons élèves.

Dans leurs discours, les familles remettent aussi parfois en cause la différenciation, quand des aménagements différents sont proposés dans le parcours scolaire de leur enfant et qu'elles ne comprennent pas toujours ce qu'ils recouvrent. Valeurs éducatives et pratiques effectives entrent alors en tension et créent des dilemmes souvent insolubles. »

**Marie Toullec-Théry, maître de conférences  
en didactique comparée à l'université de Nantes  
et à l'Espé de l'académie de Nantes.**

Ce que les familles questionnent sans doute, au-delà de l'apprentissage de leurs enfants, c'est la notion de réussite elle-même et le rôle que joue l'école dans cette réussite : réussir, est-ce progresser régulièrement dans ses apprentissages ? Avoir une vie accomplie, être heureux ? Avoir une bonne situation sociale, un bon salaire ? Quel rôle joue l'école dans ce processus complexe ? Comment peut-elle aider un élève à réussir son parcours ?

Tout d'abord, en permettant à ce dernier de se construire une image positive de lui-même. En lui permettant de s'épanouir. Les relations qu'il entretiendra avec les adultes et les enfants qui l'entourent seront alors essentielles. Michel Serres, le philosophe académicien, questionné par des étudiants sur les clés de la réussite sur un plateau de télévision<sup>6</sup>, répondait à ce sujet : « *La réussite, c'est d'abord des rencontres.* » La réussite est liée aux encouragements des personnes qui nous entourent et qui croient en nos capacités, en nos talents. Nous avons tous

---

6. Master Classe de France 4, 13 novembre 2012.

vécu un parcours parsemé de rencontres qui nous ont permis d'avancer, de nous questionner, de rebondir dans les moments les plus difficiles.

Jamel Debbouze confiait sur le même plateau de télévision : « *J'ai eu la chance de rencontrer des personnes qui se sont intéressées à moi* », à l'image de sa professeure de français au collège. Et c'est là sans doute le rôle premier que doit jouer le professeur dans sa classe : être une « rencontre » (positive) pour ses élèves.

Michel Serres a ajouté un deuxième point à sa réponse : « *La réussite professionnelle, c'est aussi faire le plus possible les choses que l'on aime.* » Il a insisté sur cette polyvalence que l'on développe à travers des activités très variées, polyvalence qui rend les gens heureux, et qui facilitent l'épanouissement : devenir par exemple un plombier guitariste, et qui parle l'anglais. Apparaît ici un deuxième objectif pour nos professeurs : développer des activités qui suscitent l'intérêt de l'élève. C'est sans doute plus facile à dire qu'à mettre en œuvre diront certains, les élèves ne pouvant s'intéresser à toutes les disciplines.

## **Différencier sa pédagogie : est-ce réellement possible ?**

---

Alors comment aider chacun à réussir son parcours dans une classe chargée de 25, 30 ou 35 élèves ? Question fréquemment posée par les enseignants, et les réponses institutionnelles ne semblent pas toujours efficaces : le redoublement (qualifié « *d'inefficace et inéquitable* » à la conférence du Cnesco), la création de dispositifs et de filières d'orientation précoces qui

sélectionnent les élèves. L'exclusion d'un établissement de l'élève qui pose difficulté étant bien entendu la pire des solutions, particulièrement quand rien n'est proposé pour l'aider à construire son projet d'apprentissage.

Les réponses institutionnelles qui consistent à alléger les effectifs à travers différents dispositifs sont une autre piste. Avoir moins d'élèves à prendre en charge devrait faciliter l'enseignement et permettre une meilleure réussite de chacun. Cette réduction des effectifs est proposée depuis longtemps dans le second degré, à travers les dédoublements de classes, l'accompagnement personnalisé, le travail en ateliers, les alignements en langues... Ces dispositifs sont-ils toujours efficaces ? Ils le sont à condition bien entendu d'adopter *les bonnes approches*, afin d'optimiser pour chaque élève le temps d'apprentissage. Les questions didactiques et pédagogiques restent donc centrales.

Les alignements de langues, qui permettent de faire intervenir plus de professeurs dans des groupes d'élèves restreints, sont souvent organisés sur la base de cycles de six semaines et de contenus non différenciés. Un groupe travaille plus la compréhension tandis qu'un autre travaille sur la production orale ou la production écrite. Pour que ces groupes soient efficaces, il est nécessaire, à partir des diagnostics posés au départ, d'adapter dans chaque groupe l'enseignement (les élèves étant moins nombreux) en laissant le temps à chacun de progresser et en apportant un étayage spécifique. Il arrive, pour les équipes les mieux organisées, que les élèves changent de groupes en fonction de leurs progrès dans une compétence. La complexité de ces changements (qui déséquilibrent, entre autres, le nombre d'élèves par groupe) entraîne souvent des rotations systématiques (rythmées par les petites vacances) sans grande flexibilité pour les apprenants.

Dans un autre domaine, une note récente de l'Inspection générale<sup>7</sup> constate que la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé est souvent réduite à un soutien pour les élèves en « *difficultés scolaires* » et n'a pas réellement mené au développement de nouvelles pratiques. La variété des modalités d'organisation (AP transversal ou disciplinaire, intégré au cours ou dédié) a produit des différences d'organisation (dans les contenus, le regroupement des élèves) donnant des résultats très variés en termes d'efficacité et de cohérence.

Concernant les « enseignements pratiques interdisciplinaires », le rapport pointe « *une appropriation des EPI par les enseignants qui met au premier plan la notion d'interdisciplinarité plutôt que celle de mise en projet des élèves* ». C'est pourtant à travers la mise en œuvre de ces projets personnels que l'on aurait pu différencier l'enseignement, en engageant davantage les élèves dans une démarche « *qui mobilise leur autonomie et suscite une relation plus concrète aux savoirs* » à travers la production finale.

Au-delà de la question didactique et des méthodes utilisées, ces dispositifs permettront donc d'optimiser les réponses pédagogiques à condition que l'enseignement prodigué respecte certains principes : des concepts mieux explicités, une évaluation bien critériée et non dévalorisante, des activités bien ciblées et personnalisées. Une réflexion préalable sur les conditions de la réussite de chaque élève s'avère donc inévitable, quel que soit l'effectif en classe. C'est la raison pour laquelle il est important d'aborder la thématique de la différenciation pédagogique sous l'angle de l'enseignement, comme le disait déjà Condorcet au XVIII<sup>e</sup> siècle. Déjà à cette époque, il considérait que les méthodes d'enseignement devaient être bien pensées afin de permettre à

---

7. Mise en œuvre de la réforme de la scolarité obligatoire, note n° N2017-11, coordination Viviane Bouysse, août 2017.

chaque élève, sur un temps restreint, d'acquérir un maximum de savoirs.

Nous ne tenterons pas de définir dans cet ouvrage, comme cela a déjà été fait dans de nombreuses recherches, une typologie des différences observables chez les élèves. On sait déjà que les profils cognitifs et psychologiques de ces derniers varient, que leur origine sociale influe sur leur parcours, que les différentes modalités d'exposition à la culture jouent un rôle dans leurs apprentissages ainsi que les difficultés affectives qu'ils peuvent vivre à certains moments. Ces différences impliquent que les élèves possèdent des sensibilités distinctes et qu'ils n'apprennent pas tous exactement de la même manière.

Mais nous savons aussi que la pédagogie, si elle s'appuie sur des principes efficaces, profite à chaque élève quelle que soit son origine sociale ou culturelle, quelles que soient sa sensibilité et sa manière de construire sa relation aux autres. Pour illustrer la mise en œuvre des principes d'une pédagogie efficace qui tienne compte de l'hétérogénéité de la classe, nous ferons appel à des enseignants du second degré, repérés par leur hiérarchie non seulement comme des experts didactiques dans leur discipline, mais aussi comme des pédagogues passionnés et investis qui tentent de faire réussir chacun de leurs élèves en questionnant leur pratique. Avant toute chose, en effet, si l'on souhaite que ces principes fonctionnent, les enseignants doivent être bien formés et, comme cela a été précisé durant la conférence de consensus du Cnesco<sup>8</sup>, être capables d'ajuster les activités à tous les stades d'une séquence d'enseignement.

La connaissance scientifique de la matière enseignée est donc un préalable incontournable pour être un professeur performant. On ne peut enseigner que ce que l'on maîtrise. Plus l'on

---

8. Voir note 2.

maîtrise sa matière, plus il sera possible de rendre explicite les concepts abordés en classe, jusqu'à une forme de vulgarisation nécessaire pour certains élèves. Dans le second degré, on peut toutefois faire le constat que la grande majorité des échecs des élèves ne sont pas liés, en théorie, à un manque de connaissances scientifiques des enseignants. Sans remettre en cause l'importance de la didactique des disciplines, nous développerons et questionnerons donc dans cet ouvrage les principes pédagogiques transversaux mis en œuvre, tous aussi importants les uns que les autres, tous par ailleurs interconnectés, et qui ne doivent pas être hiérarchisés.

### Ne pas amplifier les différences

Même si la question de l'hétérogénéité se pose, dans le sens des écarts observables par rapport à la norme, la vraie question concernant l'enseignement est en fait de ne pas amplifier ces différences par une pédagogie « différenciatrice » qui renforcerait les inégalités<sup>9</sup>. C'est souvent le cas quand la différenciation met en place des pédagogies différentes en fonction des élèves, particulièrement si elles portent uniquement sur les contenus ou la simplification de certaines activités, ou qu'elle s'opère en dehors de la classe (externalisation de l'aide).

Lescouarch<sup>10</sup> définit trois types de différenciations. La première serait une « *différenciation institutionnelle par le soutien externalisé* ». Cette modalité développe l'idée que, face à la difficulté, il est nécessaire d'orienter momentanément les élèves

---

9. Sabine Khan, *Pédagogie différenciée*, De Boeck, 2010.

10. Laurent Lescouarch, *Construire des situations pour apprendre : vers une pédagogie de l'étayage*, ESF Sciences humaines, 2018.

dans des dispositifs de rattrapage pour adapter les contenus, les approches pédagogiques dans des espaces spécifiques à part... Nous retrouvons cette tendance dans les nombreux dispositifs d'accompagnement ou d'aide qui ont été institués ces vingt dernières années. L'accompagnement personnalisé ou les « classes relais » en sont un exemple. L'aide extérieure donnée aux élèves ne modifie généralement en rien les conditions d'apprentissage habituelles au sein de la classe.

Le deuxième type de différenciation concernerait l'orientation à long terme des élèves à travers des parcours personnalisés en regroupant en fait les élèves au même profil dans des filières spécifiques. Aujourd'hui, les « Segpa », qui regroupent des élèves rencontrant des difficultés durables, illustrent encore ce type de différenciation. Certaines orientations « par défaut » en voie professionnelle pourraient aussi entrer dans cette catégorie.

Le troisième type de différenciation s'inspire des travaux de Perrenoud<sup>11</sup> : la différenciation est « *une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âge, d'aptitude, de comportement et savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs ou en partie communs* ».

Différencier nécessite, par conséquent, l'acceptation de l'hétérogénéité de la classe, mais dans sa complexité et non pas dans une catégorisation trop simpliste. Jacques Lévine<sup>12</sup> a évoqué cette question de la diversité des classes dans l'ouvrage *Prévenir*

---

11. Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF Sciences humaines, 1999.

12. Jacques Lévine, Jeanne Moll, *Prévenir les souffrances d'école : pratique du soutien au soutien ?*, ESF Sciences humaines, 2009.

*les souffrances d'école : « Ce n'est que dans les années 2005 que nous comprîmes qu'on ne pouvait tenir comme négligeable l'une des réalités les plus puissantes du système scolaire actuel, à savoir l'hétérogénéité des classes. Nous avons depuis longtemps admis que toute classe est faite de trois classes : les bons, les moyens, les mauvais, à l'image de la structure de la société. »* Il ajoute que restituer chacun dans sa spécificité sans pour autant nier les similitudes consiste à « *inventer les stratégies et détours nécessaires pour développer des enfants, pas pareils au départ, qui ne seront pas nécessairement pareils ou égaux au terme du parcours, mais à qui auront été données, entre-temps, des chances pareilles en matière de compétences diversifiées* ».

### Appliquer quatre grands principes

La question de la différenciation pédagogique ne s'oppose pas à la nécessité d'apprendre à l'école, au collège et au lycée les savoirs fondamentaux essentiels à la construction intellectuelle de tout individu. Comme le précise Jean-Michel Zakhartchouk<sup>13</sup>, « *enseigner en tenant compte de l'hétérogénéité* » n'implique pas un « *service à plusieurs vitesses* ». La question de la différenciation ne s'oppose pas non plus à la nécessaire répétition de certains concepts, à travers des activités systématiques pour tous, afin de faciliter la mémorisation et la mise en œuvre d'actions opérationnelles, procédurales, automatisées (lecture, orthographe, calcul mental). La différenciation pédagogique consiste en une approche globale, qui applique certains grands principes qui, s'ils sont appliqués en classe, dans n'importe quel type d'activités, faciliteront une meilleure prise en compte des

---

13. Jean-Michel Zakhartchouk, *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF Sciences humaines, 2016, p. 37.

différences, quelles qu'elles soient, en permettant les apprentissages de chaque élève, quels que soient les obstacles à franchir.

Bien évidemment, ces principes ne sont pas nouveaux. Nos grands pédagogues – Freinet entre autres – les appliquaient déjà dans leur classe. Nos grands psychologues, linguistes et sociologues (Piaget, Wallon, Chomsky, Vygotski, Bruner...) les ont découverts et mis en valeur depuis longtemps. Notre objectif est ici d'aider les enseignants à relier ces principes à leur pédagogie afin que la différenciation pédagogique s'inscrive « *dans la perspective plus globale d'offrir à tous les élèves des occasions d'aller au maximum de leurs possibilités*<sup>14</sup> ».

Nous définirons donc dans cet ouvrage quatre grands principes transversaux aux différents niveaux du premier et du second degré, principes qui sont aussi transdisciplinaires. Un premier témoignage illustrera la concrétisation de ces principes au sein d'une classe. Il s'agit de celui d'un professeur qui enseigne les mathématiques en lycée<sup>15</sup> (après avoir exercé en collège REP) et qui obtient chaque année des résultats étonnants au baccalauréat avec ses élèves de terminale scientifique, quelle que soit la cohorte.

---

14. Lescouarch, 2018, *op. cit.*

15. Olivier Letot, professeur certifié en mathématiques et admissible à l'agrégation, a enseigné pendant vingt-deux ans à Provins (77), dont onze ans dans un collège classé en zone d'éducation prioritaire, et onze ans dans un lycée qui recrute sur trois collèges REP.

# Bibliographie

ANTIBI A., *La Constante macabre*, Math'Adore, 2003.

—, *Les Notes : la fin du cauchemar - Ou en finir avec la constante macabre*, Nathan, 2007.

BABLON F., *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Hachette, 2004.

BARTH B.-M., « Référence bibliographique sur Howard Gardner », *Revue française de pédagogie*, n° 122, 1<sup>er</sup> trim. 1998.

BROUGÈRE G., « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue française de pédagogie*, Recherche en éducation, n° 160, 2007/3.

BRUNER J. S., *The Process of Education*, Harvard University Press, 1977.

Conseil national d'évaluation du système scolaire et l'institut français de l'éducation / ENS de Lyon, conférence de consensus : « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? » (mars 2017).

Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative, *Pour une école innovante*, synthèse des travaux du Cniré 2014-2016, septembre 2016.

DEBARBIEUX É., *Les Dix Commandements de la lutte contre la violence à l'école*, Odile Jacob, 2008.

COHEN J., « Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being », *Harvard Educational Review*, 76(2), Summer, 2006.

CONNAC S., *La Coopération entre élèves*, Réseau Canopé (coll. Éclairer), 2017.

EVERTSON C., RANDOLPH C., *Classroom Management in the Learning-centered Classroom*, National Education Association, 2006.

FEYFANT A., *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 113, novembre 2016.

GARDNER H., *Les Formes de l'intelligence*, Odile Jacob, 1997.

GUEGUEN C., *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Pocket, 2015.

- KHAN S., *Pédagogie différenciée*, De Boeck, 2010.
- LESCOUARCH L., *Construire des situations pour apprendre : vers une pédagogie de l'étayage*, ESF Sciences humaines, 2018.
- LÉVINE J., *L'Enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, ESF Sciences humaines, [2008] 2014.
- LÉVINE J., DEVELAY M., *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*, ESF Éditeur, 2003.
- LÉVINE J., MOLL J., *Prévenir les souffrances d'école : pratique du soutien au soutien ?*, ESF Sciences humaines, 2009.
- MARSOLLIER C., *L'Éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant*, Réseau Canopé (coll. Maîtriser), 2016.
- MAUSS M., *Essai sur le don*, PUF, [1923] 2012.
- MEIRIEU P., *L'École, mode d'emploi*, ESF Sciences humaines, 2016.
- PIAGET J., *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1923.
- PÉPIN C., *Les Vertus de l'échec*, Allary Éditions, 2016.
- PERRENOUD P., *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF Sciences humaines, [1997] 2016.
- , *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF Sciences humaines, 1999.
- RIVOIRE M., *Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous*, Génération 5 (coll. Pédagogie), 2012.
- ROSSANO P., VANROOSE P., FOLLIN C., *Guide pratique de l'évaluation à l'école*, Retz, 1993.
- SUCHAUT B., « Efficacité pédagogique des classes à cours multiple à l'école primaire », *Revue française de pédagogie*, n° 173, oct.-déc. 2010.
- VIYGOTSKI L. S., *Mind in Society*, Harvard University Press, 1978.
- ZAKHARTCHOUK J. M., *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF Sciences humaines, 2016.
- , *Apprendre à apprendre*, Réseau Canopé (coll. Éclairer), 2015.