



DIFFÉRENCIER

Zakhartchouk, Jean-Michel
enseignant honoraire et rédacteur
aux Cahiers pédagogiques

Constats

Deux microsouvenirs pour démarrer, lors de mon expérience de professeur de Français en collège.

Niang venait du Viêt Nam. Très brillant en mathématiques, un raisonnement sûr et une maturité d'esprit qui tranchait avec la moyenne des élèves de cette classe de cinquième plutôt en difficultés scolaires dans cet établissement prioritaire. Mais très difficile parfois à comprendre vu sa prononciation, et à l'écrit, parce qu'il pouvait écrire de façon pour nous aberrante des mots qu'il fallait décoder. Comment évaluer ses devoirs avec une note chiffrée traditionnelle ? Comment faire la part des choses ? L'évaluation par compétences, que je n'avais pas alors vraiment adoptée, m'aurait été d'un grand secours, loin des moyennes où on additionne torchons et serviettes.

Autre cas : Kardiadou, une élève volontaire, d'une famille africaine arrivée

récemment en France, pouvait à la fois commettre d'énormes erreurs dans la maîtrise de la langue et se montrer pleine de finesse dans la construction de récits ou dans la réflexion argumentée.

Deux cas parmi bien d'autres qui montrent bien la nécessité impérieuse de la différenciation pédagogique, notamment lorsqu'on a affaire à des élèves ayant un handicap par rapport à des normes qu'ils n'arrivent pas, ou n'arrivent pas encore, à respecter.

Depuis de longues années, je m'efforce de promouvoir le choix de la *pédagogie différenciée*, un « risque » qui vaut la peine d'être pris (Zakhartchouk, 1999).

Définition

De quoi s'agit-il ? D'ailleurs, plutôt que de figer trop les choses et de laisser penser qu'il s'agit là d'une « méthode » (LA pédagogie différenciée), ne vaut-il pas mieux évoquer la dynamique de la « différenciation » ?

En fait, deux points essentiels me paraissent ressortir dès qu'on veut proposer une définition :

a) Différencier, c'est refuser d'être « indifférent aux différences » (Pierre Bourdieu), c'est prendre en compte les différences existantes dans une classe, et par exemple les niveaux de maîtrise d'une langue, c'est adapter son enseignement à cette réalité, sinon, on renforce les différences sous prétexte d'égalité formelle.

b) Au fond, tout le monde différencie d'une façon ou d'une autre, de façon spontanée et « sauvage », mais si on reste dans cet implicite, on risque fort d'accentuer les différences, en renonçant à l'atteinte d'un niveau commun. La différenciation raisonnée, consciente, structurée, doit permettre de conjuguer exigence commune et prise en compte de la diversité des élèves tels qu'ils sont et non tels qu'ils devraient être.

Dans cette perspective, différencier, c'est trouver des chemins plus ou moins personnalisés afin que chacun puisse exploiter au

mieux ses possibilités, mais aussi atteigne un niveau minimal qui n'exclut pas des niveaux plus élevés pour des élèves plus avancés et qui, présentement, ont les capacités pour y parvenir.

La différenciation, c'est tout le contraire de la sélection et de l'exclusion, c'est l'attention aux différences pour à la fois les « prendre en compte » et les « prendre en contre » pour les dépasser quand c'est nécessaire, pour ne pas s'y enfermer.

Elle prend deux grandes formes :

a) La *différenciation successive*, qu'on peut aussi appeler diversification. D'un cours à l'autre, on mettra l'accent sur telle ou telle approche, on variera les façons d'enseigner en adoptant tantôt une démarche très progressive et structurée, tantôt une approche inspirée par le constructivisme à partir de situations-problèmes, tantôt en « rassurant », tantôt en « déstabilisant ».

b) La *différenciation simultanée*, où dans un temps donné, on ne donne pas le même travail à tout le monde, où on fixe des tâches différentes, où on adopte des critères d'évaluation différents selon les élèves.

Tout cela doit se traduire donc par des pratiques qui seront tout sauf uniformes. Bien souvent, les enseignants confrontés à des élèves très divers de par leur niveau de langue, leur culture spécifique, leurs habitudes sociales, savent bien que « la même chose pour tous au même moment » ou la même façon de faire, cours après cours, ça ne marche pas vraiment. Autant transformer ce qui est contrainte en ressource, ce qui est obstacle en chance, en opportunité.

Une conception élargie de l'hétérogénéité des élèves

Avant d'envisager quelques grands aspects de cette souhaitable diversification des approches pédagogiques, il convient d'inventorier ce qui amène cette diversification, c'est-à-dire ce qui fait qu'on a en face de soi

une collection d'individus avec leurs caractères propres, leur profil spécifique.

Trop souvent, on réduit l'hétérogénéité à des différences de niveau. Celles-ci sont importantes bien entendu et à cet égard, on ne peut que saluer l'effort de clarification fait par le CECRL (Cadre Européen Commun de Références pour les Langues) qui a donné de solides outils aux enseignants de langues vivantes pour sortir de la routine uniformisante qui avait davantage cours en France à la fin du XX^e siècle, comme on pouvait souvent le constater en formation d'enseignants. À l'inverse, notons que les enseignants de FLE adoptaient d'autres démarches, qui ont sans doute inspiré nombre d'innovations.

Les élèves sont tous différents sous plusieurs angles, et cela est parfois encore plus net dans des classes bilingues.

a) Ils ont des expériences différentes de la scolarité antérieure, qui imprime chez eux des habitudes fortes. A-t-on par exemple plutôt cultivé le conformisme ou plutôt l'originalité ? le respect de parcours tracés d'avance ou l'autonomie ?

b) Leurs sources de motivation sont des plus diverses. Entre ceux qui s'identifient à un parcours familial avec volonté de se conformer à un chemin plus ou moins tracé et ceux qui au contraire sont en rupture (surtout ne pas faire comme ses parents). Entre ceux qui marchent à la compétition et ceux qui profitent pleinement de la coopération. Entre ceux qui apprécient des cours structurés et des explications fréquentes et ceux qui, au contraire, sont attirés par la fantaisie, le défi, l'innovation (convergençs et divergençs).

c) Les habitudes culturelles peuvent aussi diverger largement. Certains sont « tombés dans la marmite étant petits » et n'ont guère de peine à saisir les références et implicites culturels. D'autres sont plus dans une logique d'autodidacte, ou bien ne saisissent pas les « clins d'œil culturels », d'où la nécessité de la part de l'enseignant de bien expliciter ces références trop souvent « invisibles ». Sans les réduire à des stéréo-

types, les différences « nationales » ou régionales ont aussi un rôle à jouer.

d) Les filles ne sont pas les garçons et réciproquement. Les différences de genre ne sont pas négligeables, même si dans l'école à prétention universaliste qu'est l'école française, on a tendance à les négliger. Ainsi, savoir que les filles ont tendance à se sous-estimer, à manquer de confiance en elles, à moins souvent prendre la parole, surtout dans des grands groupes, implique certainement que le professeur y soit attentif. Une des manières de prendre en compte ce phénomène est par exemple d'instaurer des règles de prise de parole rigoureuses qui permettent davantage une circulation de celle-ci.

e) Jusqu'à un certain point, les élèves ont des « styles cognitifs » également différents. Certes, la notion de « profils d'apprentissage » est contestée par de nombreux chercheurs qui visent surtout leur absolutisation. Cependant, on ne peut nier que le rapport au savoir, les préférences méthodologiques, les comportements par rapport à une tâche scolaire peuvent différer considérablement. Si la distinction visuels-auditifs a pu être caricaturale, elle n'est pas absente dans le quotidien de la classe, et cela implique au moins de diversifier les supports et de ne pas tout faire reposer sur un seul canal de communication (verbal ou visuel). Si la théorie des « intelligences multiples » de Howard Gardner est fortement remise en cause, elle incite cependant, dans ce qu'elle a d'intéressant, à utiliser des approches souvent négligées (le gestuel et le mouvement par exemple pour mémoriser). On peut aussi citer la différence entre élèves plus ou moins dépendants du contexte d'apprentissage ou ceux qui sont très intolérants à l'incertitude et ceux qui l'acceptent davantage, ceux qui sont stressés par la peur de se tromper et ceux qui assument la prise de risque, ceux qui sont plutôt réfléchis, mais peuvent être paralysés quand il s'agit d'agir vite et ceux qui au contraire aiment la spontanéité et le défi de la réponse rapide. Cela a bien des conséquences en cours de langue où on va à certains moments plutôt encou-

rager cette dernière et à d'autres plutôt une approche plus lente, avec recours à l'écrit préalable, etc.

Comment différencier ?

Les bons « gestes professionnels »

Même si nous avons déjà esquissé quelques pistes de mise en pratique, revenons de façon organisée sur le « comment », sachant qu'il implique aussi beaucoup d'imagination et de créativité de la part des enseignants. Différencier incite à développer ce qui finalement devrait être le cœur du métier, ce mixte de professionnalisme et de savoir-faire artisanal qu'on ne peut réduire à un prêt-à-porter ou à des recettes toutes faites pour enseigner.

Ce que nous indiquons ici s'applique à toutes sortes de classes et d'apprenants. Mais dans le cadre d'un enseignement bilingue ou en direction de publics maîtrisant mal le français, cette question est souvent cruciale et en retour l'expérience de ces classes peut nourrir fortement la réflexion sur la différenciation pédagogique.

On peut différencier (et varier) :

a) Les supports. L'irruption massive du numérique ne fait pas oublier les vertus de l'échange oral organisé. La vidéo doit se conjuguer avec l'écrit. Cela renvoie bien souvent à des aménagements de l'espace, plus celui-ci est flexible, plus c'est intéressant. Sans négliger donc l'espace virtuel qui s'est développé durant la pandémie, mais aussi l'espace du plein air qui connaît un certain succès récemment.

b) La manière d'organiser le cours doit permettre de diversifier les approches. Selon Jean-Pierre Astolfi (1993), on peut distinguer des « régimes » différents de cours qui peuvent marcher à l'induction, à la déduction, à la dialectique ou à l'imagination créatrice. C'est pour cela que les querelles entre une pédagogie dite explicite et une plus fondée sur la découverte, baptisée « constructiviste » sont souvent vaines. Plutôt combiner

ces démarches que de prôner telle ou telle. Telle démarche conviendra mieux à certains élèves, la diversité permet de mieux satisfaire tout le monde. La leçon grammaticale peut précéder la mise en pratique comme au contraire la règle découler d'observations et d'une lente construction collective. Le document brut historique ou scientifique peut précéder toute explication (mais encore faut-il un accompagnement grâce à des consignes de lecture claires) ou illustrer ce qui vient d'être analysé. Les situations-problèmes ne sont pas la panacée et ne conviennent pas pour tout contenu d'enseignement.

c) La façon dont les élèves sont mis en activité doit aussi se conjuguer au pluriel. Des enseignants de langue ont beaucoup développé par exemple la pratique des « îlots bonifiés », des groupes d'élèves mutualisant leurs connaissances et compétences, avec un système de « bonus » qui n'est peut-être pas le plus intéressant dans ce dispositif. Mais rien de plus dangereux que d'en faire un dogme, surtout quand on prône par exemple la constitution des groupes par affinités et de façon permanente. Tout travail de groupes doit être soumis à une réflexion en regard aux objectifs poursuivis, ce qui va permettre de distinguer :

- des groupes de débroussaillage d'une question, d'échanges ;
- des groupes de production commune ;
- des groupes d'entraide ;
- des groupes de préparation d'un exposé ou d'élaboration d'un projet commun.

Selon les cas, ces groupes peuvent être homogènes (chacun travaillant à partir d'un niveau compatible avec les compétences acquises des membres du groupe, et dans le cas qui nous occupe la maîtrise de la langue d'enseignement) ou au contraire hétérogènes (certains élèves tutorant leurs pairs au sein du groupe). Des groupes affinitaires sont possibles, mais sûrement pas de façon permanente. D'autre part, le groupe n'aura pas la même

finalité suivant qu'on le considère comme une étape, parfois très brève, d'un apprentissage ou que le but est précisément d'apprendre à travailler en groupes, à respecter des règles, etc., le contenu étant à la limite secondaire.

Le travail en petits groupes a des vertus forcément limitées et nul « intégrisme » ne peut être fécond. S'il absorbe trop d'énergie, a un « coût cognitif » trop important, il faut l'écartier à certains moments et privilégier alors une approche plus individuelle (sous la forme par exemple du « plan de travail » personnel) ou plus collective (il existe bien des variables depuis le cours dialogué classique qui est valable s'il est bien structuré jusqu'au débat réglé, en passant par des formes qui alternent oral et écrit).

L'évaluation *différenciée* ? Elle existe, nous l'avons dit, de façon sauvage et inévitable. Identifier des compétences précises, hiérarchiser les exigences, prendre en compte les progrès de chacun sont les meilleures façons de construire une évaluation plus juste et plus efficace. Cela implique aussi de revoir le statut des erreurs : certaines ne sont que des étapes dans un apprentissage, souvent fécondes et productives, d'autres des ratés évitables, etc. On sait aussi l'importance que mettent en avant les sciences cognitives, des autotests fréquents, permettant de vérifier l'état de ses connaissances, ce qui va dans le sens de la personnalisation, chacun pouvant évaluer où il en est dans son apprentissage de façon autonome.

Concilier objectifs communs et différenciation

Pour certains, de façon que l'on peut juger dogmatique, voire hors sol, il n'est pas question de transiger sur les exigences en matière de contenus et s'il y a différenciation, celle-ci ne serait acceptable que si elle permet d'atteindre le même niveau pour tous. Or, toute la problématique de la différenciation est d'arriver à trouver le bon

curseur entre un niveau réaliste commun que chacun doit maîtriser et des exigences adaptées aux cas individuels. À cet égard, la réflexion autour des élèves « à besoins particuliers » nous aide beaucoup. On ne peut demander la même chose à des élèves dyslexiques et d'autres qui ne le sont pas. De plus, il faut renoncer à l'illusion un peu hypocrite que les exigences seront les mêmes par exemple dans une classe d'accueil, avec primo-arrivants et une classe bilingue d'un lycée prestigieux, pas davantage d'ailleurs pour des classes en REP et au Quartier latin. D'où l'utilité du socle commun qui définit dans le domaine 1 des niveaux à atteindre en langues, d'où l'intérêt du CE-CRL, ou encore de définir des points clés, des fondamentaux dans chaque discipline ou contenu. Non, ce n'est pas la même chose de savoir se faire comprendre dans une lettre écrite à un correspondant étranger, de savoir le faire dans une langue correcte, sans erreur majeure (ou sans erreur du tout !) de syntaxe, ou encore de savoir le faire de façon « intéressante » et fine. Non, ce n'est pas la même chose de montrer qu'on maîtrise les terminaisons de verbes usuels pour des temps utilisés fréquemment et de manier parfaitement verbes irréguliers et formes rares comme l'imparfait du subjonctif. Non, tout ne se vaut pas, la hiérarchisation est nécessaire et on est parfois consterné par le temps passé à apprendre des subtilités (orthographier les adjectifs de couleurs ou les noms composés) quand il existe tant d'autres urgences.

Il faut donc bien articuler différencier et objectifs communs, en reprenant le modèle du « sablier » imaginé par Jean-Pierre Astolfi (1993). Beaucoup de savoirs sont possibles, il faut filtrer pour aller à l'essentiel et ensuite faire appel à toutes les ressources de la différenciation, quitte à ce que le filtre soit un peu différent selon les élèves.

En bref, différencier c'est faire preuve à la fois de rigueur, de créativité et d'ouverture d'esprit. C'est souvent difficile, mais tellement stimulant !

Bibliographie

Astolfi, Jean-Pierre (1993). *L'École pour apprendre*. Paris : ESF.

Cahiers pédagogiques (juin 2020). *Hors-série n°54, Différencier sa pédagogie*, coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk.

Kahn, Sabine (2010). *La pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck Education (Point Sur Pédagogie).

Meirieu, Philippe (1985). *L'école mode d'emploi*. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris : ESF.

Perrenoud, Philippe (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.

Zakhartchouk, Jean-Michel (1999). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP.

Pour aller plus loin

Site de Philippe Meirieu : http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

HAL, archives ouvertes : dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00738582/document

Une autre entrée de l'Abécédaire

Coopérer au sein de la classe

Référence à citer

Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.



ADEB (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. <http://www.aдеб-asso.org>