

PROGRAMME 2016

CP • CE1 • CE2

Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée en cycle 2

Éric Battut
Daniel Bensimhon

RETZ

editions-retz.com

**Faire réussir les élèves
avec la pédagogie différenciée
en cycle 2**

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	7
-----------------------------------	---

Introduction	9
--------------------	---

1 - Le champ de la différenciation

1. L'émergence de la pédagogie différenciée	14
2. Les deux écoles de différenciation	21
3. Les variables de la différenciation	25

2 - Le public de la différenciation

4. Penser la différence	34
5. L'élève de milieu populaire	42
6. L'extrême difficulté scolaire	46
7. Différencier avec l'élève troublé-troublant.....	52
8. Différencier avec l'élève à haut potentiel.....	63
9. Utiliser les styles d'apprentissage ?.....	68

3 - Pistes pour un enseignement différencié efficace

10. Fertilité conceptuelle	84
11. Les gestes professionnels de l'enseignant différenciateur	90
12. Accompagner l'élève dans son rapport au savoir	116
13. Les élèves experts : construire leur autonomie	124
14. Motiver et enrôler les élèves fragiles	133
15. Gérer l'hétérogénéité des rythmes	143
16. L'enseignement efficace au service de la différenciation.....	150

4 - Les dispositifs différenciés

17. Typologie des groupes de travail.....	164
18. Adaptation, individualisation.....	169
19. Le groupe de besoin	172
20. La table d'appui	178
21. Le groupe hétérogène.....	185
22. L'atelier préalable	190
23. Les ateliers	196
24. Le tutorat et l'aide des pairs	202
25. Le plan de travail	207
26. La différenciation par les activités enrichies.....	217
27. La différenciation spiralaire	225
28. Les pratiques de modélisation	229
29. Les entrées par registres cognitifs	236
30. La classe inversée modulaire	243
31. Les différenciations formative et formatrice	247
32. La différenciation spontanée	252
Conclusion	
En avant les mises en œuvre !	259
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 conduit-il pas au 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. 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 : des intentions éthiques nous déterminent ; des recherches en sciences de l'éducation nous font penser ; des mises en œuvre nous font agir.

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

● 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.

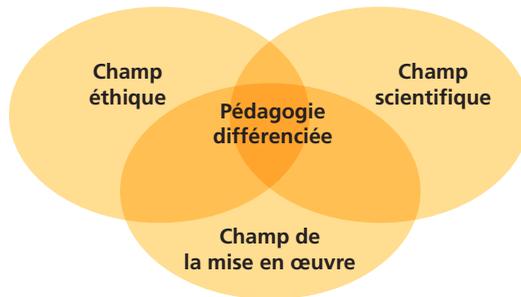
D'une part, nombre de travaux sur la différenciation expliquent aujourd'hui que si le concept est bien cerné, sa mise en œuvre pêche, si bien que les intentions premières demeurent souvent des vœux pieux. Que, d'autre part, si l'immense majorité des enseignants estime la différenciation pédagogique indispensable, 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**.

● Aux aguets, les fruits de la recherche

Pour que cette efficacité 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

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).

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.

Partie 1

Le champ de la différenciation

La pédagogie différenciée, même si elle s'est imposée naturellement au point de devenir un élément incontournable et indispensable dans la classe, n'était absolument pas perçue comme une nécessité dans la première moitié du siècle dernier. Elle n'était évoquée que dans des cercles pédagogiques fermés mais ne correspondait pas à une préoccupation ni des enseignants ni des instances dirigeantes de l'institution scolaire.

Même si ce besoin pédagogique a concerné à son origine plutôt les classes du collège, très rapidement, les dispositifs mis en place se sont déclinés pour des classes constituées d'élèves plus jeunes. Tout comme l'école maternelle, le cycle 2 n'échappe pas au recours à la pédagogie différenciée tant il est aisé de voir, ne serait-ce que pour l'apprentissage de la lecture, l'hétérogénéité des classes qui le constituent.

Nous étudierons dans cette partie ce qui a donné corps à cette démarche pédagogique.

L'émergence de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée apparaît dans les années 1970 comme la réponse à la nouvelle donne scolaire qui émerge avec la mise en œuvre du collège unique. Elle s'inscrit donc dans l'ambition d'une démocratisation de l'école, dans le versant des mises en œuvre concrètes visant à associer l'efficacité et l'éthique.

L'effraction du concept d'« échec scolaire »

Dans les décennies précédentes, comme l'explique Vivianne Isambert-Jamati¹, ça ne faisait pas scandale que seule une fraction des enfants de milieux populaires parvienne à acquérir les savoirs prescrits par l'obligation scolaire, dès lors que chacun pouvait trouver sa place dans une société de plein-emploi. On ne parlait donc pas d'« échec scolaire », personne ne se retrouvant exclu à cause d'un parcours scolaire chaotique. Dans cette France traumatisée d'après-guerre, l'enjeu fort était plutôt de reconstruire une identité commune et de retisser le lien social.

Ce schéma allait se trouver brusquement bousculé par la montée d'un chômage de masse dans les années 1970. Il est alors apparu comme indispensable de rehausser les niveaux de qualification de tous les petits Français pour qu'ils s'adaptent mieux à la dureté du monde de l'emploi qui émergeait. Le collège unique est instauré avec cette intention.

Les professeurs de collège découvraient alors la difficulté d'avoir à enseigner un même programme dans des classes devenues beaucoup plus hétérogènes. Ainsi, un phénomène nouveau apparut et on lui attribua le nom d'« échec scolaire » ; ce qui n'était jusqu'alors qu'une préoccupation des seuls milieux pédagogiques allait devenir un problème sociétal.

1. Vivianne Isambert-Jamati, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français », in *L'Échec scolaire : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Actes du colloque franco-suisse. 9-12 janvier 1984*, éditions du CNRS, 1985.

Les élèves « différents » étant dorénavant présents durablement dans le cursus commun, on devait leur prévoir un avenir scolaire. Les enseignants ont été mis en demeure de prendre en compte leurs difficultés qu'on se devait de considérer comme provisoires et surmontables.

Louis Legrand, le fondateur

Louis Legrand, directeur de l'IPN (Institut pédagogique national), futur INRP (Institut national de recherche pédagogique), perçoit immédiatement que l'enjeu va être pédagogique. Puisque le traitement des différences n'est plus réglé institutionnellement par des filières, il doit l'être pédagogiquement au sein de classes où tous les élèves ont vocation à demeurer ensemble, dans des groupes très hétérogènes.

Louis Legrand propose « l'idée d'une nécessaire différenciation rationnelle de la pédagogie² » qu'il teste au sein de collèges expérimentaux dont il a la charge. Cette expérimentation qui débute en 1967 met en place « un traitement pédagogique adapté au type d'intelligence des enfants, à leur rythme de travail, à leur mode d'approche du réel, d'accession aux signes³ ». Legrand instaure « un dispositif plus souple du groupement des élèves⁴ » pour une partie du français, des mathématiques et des langues vivantes « en groupes de niveau-matière homogènes », tout en maintenant l'hétérogénéité de classe pour le temps restant et sur les autres disciplines. Ici apparaissent pour la première fois la mise en œuvre de « groupes de niveau », qui évolueront bientôt en « groupes de besoin », plus ouverts et modulables et surtout moins stigmatisants.

Le temps du tâtonnement

Malgré des résultats plutôt favorables, l'équipe de Legrand relève des effets pervers⁵. Les écarts peuvent « se creuser entre les forts et les faibles, renforçant ainsi les inégalités qu'on se proposait d'atténuer ». On peut

2. Louis Legrand, *La Différenciation de l'enseignement*, Association Se former, Lyon, 1973.

3. Vers l'individualisation de l'enseignement dans le premier cycle secondaire (le protocole de Saint-Quentin), *Recherches pédagogiques*. INRP, n° 58, 1973.

4. *Ibid.*

5. Louis Legrand (dir.), *L'Enseignement du français dans les collèges : à la recherche d'une pédagogie différenciée*, INRP, 1979.

observer des « attitudes de supériorité ou de résignation contraires au comportement social que nous souhaitons chez nos élèves ». On constate « une réduction d'un véritable brassage social, les groupes de niveau représentent, en gros, les différents groupes sociaux ». Enfin, on doit se passer en partie du bénéfice du « rapport réciproque » et de « l'enseignement mutuel ». Grâce à ce tâtonnement et ce constat lucide à partir de l'observation de la réalité des classes, nous savons dès cette époque que tout ne se vaut pas en matière de différenciation et que quelques principes sont fermement à poser.

La reconnaissance institutionnelle

À la fin des années 1970, le concept semble avoir fait son chemin et l'institution scolaire se met à en prescrire l'usage. Un BO⁶ de 1979 l'évoque explicitement en précisant que « la pédagogie différenciée n'oppose pas une pédagogie d'enseignement conçue pour la classe dans son ensemble et une pédagogie d'apprentissage, qui concerne chaque enfant pris individuellement. Elle ne les rejette pas, elle les organise pour qu'elles s'ajustent l'une à l'autre ». Quelques mois plus tard, c'est l'Inspection générale qui reprend pour partie les écrits de Legrand pour la définir ainsi : « La pédagogie différenciée est la 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'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs⁷. » Ainsi, la pédagogie différenciée sort des expérimentations pour devenir une modalité ordinaire de pratiques de classes ordinaires.

Le temps de la fixation

Louis Legrand sort en 1986 l'ouvrage qui fera référence⁸. À la même période, trois autres auteurs majeurs, André de Peretti, Philippe Meirieu et Philippe Perrenoud, produisent les ouvrages qui en définiront le cadre

6. BOEN., circulaire n° 79-225 du 19 juillet 1979.

7. Inspection générale de l'Éducation nationale, *La Pédagogie différenciée au Collège*, Paris, CNDP, 1980.

8. Louis Legrand, *La Pédagogie différenciée*, Paris, Scarabée Céméa, 1986.

fonctionnel, chacun se préoccupant de sa mise en œuvre⁹. C'est à ces auteurs que l'on doit la fixation des principes essentiels de la pédagogie différenciée.

Un glissement sémantique

En 1989, la nouvelle loi d'orientation qui propose de « placer l'élève au centre du système éducatif » prescrit la pédagogie différenciée comme moyen de prendre en compte les besoins particuliers de l'enfant et ses manières personnelles d'appréhender le savoir. Tous les textes institutionnels majeurs qui suivront prescriront la pédagogie différenciée. Pourtant, ce à quoi on la réfère va de moins en moins correspondre aux principes que ses fondateurs ont initiés. On peut considérer qu'il s'agit ici de glissements sémantiques qui vont nécessiter de clarifier ce concept devenu fourretout.

● Les mots communs de la différenciation

Lorsqu'on regroupe les définitions que les fondateurs ont données de la pédagogie différenciée, on obtient ce nuage de mots :



On observe qu'au terme « hétérogènes » que nous attendions et qui est relatif aux élèves, s'oppose le terme « communs » qui ne laisse pas de doute sur l'ambition de maintenir et même de s'appuyer sur le groupe classe

9. André de Peretti, *Les Points d'appui de l'enseignement : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*, Paris, INRP, 1984 ; Philippe Meirieu, *L'École, mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 1985 ; Philippe Perrenoud (dir.), *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié*, Genève, Peter Lang, 1985.

pour parvenir à surmonter cette hétérogénéité, le terme « ensemble » venant renforcer cette idée majeure. La pédagogie différenciée ne vise donc pas une individualisation des parcours. Si elle s'appuie sur les besoins spécifiques de l'élève, c'est pour voir comment s'en servir pour raccrocher le wagon du reste du groupe classe. **Toute tentative trop régulièrement instaurée d'une individualisation des tâches à partir des besoins, même clairement identifiés, aboutit à maintenir l'élève concerné à une plus grande distance encore des attendus scolaires.** En clair, ce type de pratique accroît les écarts et donc les inégalités, plutôt que de les résorber.



Principe de différenciation

La pédagogie différenciée n'est pas une individualisation des parcours. Au contraire, elle s'appuie sur le groupe social. Tout temps de travail individualisé doit donc être contrebalancé de temps de travail collectif ou d'échanges entre pairs ayant des compétences hétérogènes.

Ce ne sont pas les élèves dont on chercherait à identifier des particularismes qui sont à prendre dans leur « variété », ce dernier terme étant ici à associer au mot « situation ». **Si la pédagogie différenciée prend en compte les besoins de l'élève, elle y répond de manière pédagogique par une variété de « situations » et de « procédures » et en s'appuyant sur une pluralité de « ressources ».** La réponse de la pédagogie différenciée est toujours pédagogique et didactique. Elle ne cherche pas à aménager les parcours pour répondre aux particularismes de chaque élève. Elle vise à faire entrer chaque élève dans la complexité des savoirs scolaires ordinaires.



Principe de différenciation

La pédagogie différenciée propose une palette variée de démarches et de procédés dans un cadre très souple à la fois structuré et structurant.

La pédagogie différenciée ne se pose pas en principe, mais comme **une démarche d'application, une « mise en œuvre » et en action**, qui se veut efficiente en cherchant à « atteindre » son objectif.



Principe de différenciation

La pédagogie différenciée est une mise en œuvre, non une théorie, qui ambitionne de faire réussir les élèves. Les parties 3 et 4 de cet ouvrage en sont l'illustration.

Mais finalement quel est son objectif principal ? Le nuage de mots nous le montre clairement. **Elle vise l'acquisition des « savoirs », et plus encore les savoirs « communs » à tous, dont on a préservé la richesse et la complexité.** Rien n'est plus éloigné de la différenciation que l'idée d'une adaptation des programmes à la baisse. Elle porte en étendard le postulat d'éducabilité¹⁰ défini par Philippe Meirieu dont elle est le bras armé.



Principe de différenciation

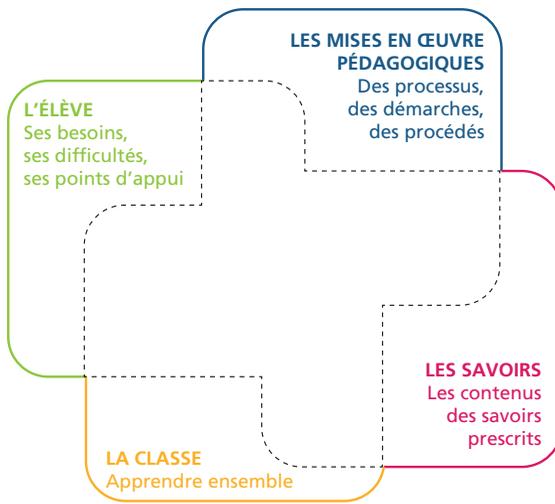
En milieu hétérogène, la pédagogie différenciée vise à faire acquérir à tous les élèves des savoirs communs.

● Une définition de la pédagogie différenciée

Au regard des principes évoqués ci-dessus, il est maintenant possible de donner à la pédagogie différenciée une définition. Nous la concevons en quatre pôles :

- Prenant en compte les besoins de chaque élève (pôle 1), par
- une pluralité de démarches et de procédés (pôle 2), mise
- en œuvre dans le cadre de la classe et en cohérence avec le groupe classe (pôle 3),
- la pédagogie différenciée vise à faire acquérir à tous les savoirs prescrits (pôle 4).

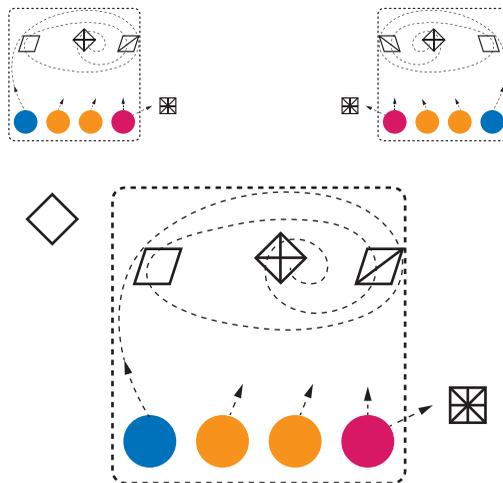
10. Ce postulat affirme que toute personne est susceptible d'être éduquée et que, en tant que personne, je suis capable de l'éduquer. Selon ce principe, l'enseignant est amené à faire évoluer ses pratiques pédagogiques de manière à faire progresser les élèves sur les plans cognitif et socio-affectif.



Doc. 1.1. Les 4 pôles de la pédagogie différenciée.

Cette différenciation pédagogique telle qu'elle a été pensée par ses fondateurs s'inscrit dans des traditions pédagogiques qui la contiennent. Il est intéressant de les connaître afin de mieux saisir les débats pédagogiques qui traversent notre système éducatif et qui, sans cesse, viennent flouter ou obscurcir le champ de la différenciation.

puis de revenir de manière régulière sur les étapes précédentes afin de les raffermir dans un mouvement qui ressemble à une spirale. Bien sûr, il ne faut pas que le spiralaire devienne du « circulaire » et « qu'au lieu de progresser vers le concept, on tourne autour sans progression véritable² ».



Ce schéma montre que les élèves (ronds de couleur) sont placés en groupes distincts. Face à eux, trois travaux différents. Trois des élèves accèdent librement aux tâches qui les intéressent. Le plus expert (rose) pourra même réaliser une activité dite « enrichie » supplémentaire. L'élève (bleu) va réaliser les travaux dans un ordre qui va nécessiter qu'il repasse plusieurs fois sur certaines activités, ce que veut symboliser la spirale pointillée. Dans la classe, d'autres groupes procèdent ainsi, sous le regard attentif de l'enseignant (carré blanc).

La spirale au service de la différenciation

Il est possible d'adapter cette conception pour la mettre au service de l'hétérogénéité de nos classes.

Il s'agit d'approcher la notion du jour au travers de trois compétences essentielles prérequis à son assimilation.

Exemple au CP pour travailler les sons OU, OI, ON Ces trois activités peuvent être :

2. Jean-Pierre Astolfi, *L'École pour apprendre*, Paris, ESF, 1992.

Activités bleues

Compétence : la conscience proxémique

1. Colorie les dessins où tu entends le son **(ou)**.

2. Entoure les images quand tu entends le son **(oi)**.

3. Colorie les ronds où tu entends le son **(ou)**.


Activités rouges

Compétence : lire les mots

1. Relie les deux syllabes pour former les mots.

noi • te	loi • re	moi • le
boi •	poi •	doi •
soi • 	coi • 	voi • 
2. Relie les 2 morceaux qui correspondent.

de la crème •	de vélo
de la confiture •	de prune
de la salade •	d'arbre
un guidon •	de marron
un tronc •	de concombre

Activités vertes

Compétence : écrire des mots

1. Choisis et écris la syllabe au bon endroit. Puis dessine ce que tu lis.

mi ti cou de			
.....loirnoirnoirnoir
2. Ecris la syllabe qui manque : bou, pou, tou, fou, cou.


.....leriechedelard

Extraits de Éric Battut, *Regarde, je lis !* : Cahier de lecture, Nathan, Parascolaire, pp. 32-34.

Doc. 27.1. Exemple d'une approche spiralaire.

La spirale consiste à aborder la notion une première fois au travers d'une des trois compétences au choix de l'élève³ : il choisit la couleur de l'activité et l'activité dans cette couleur. Il s'autocorrige⁴. Selon sa réussite ou son bon plaisir, il peut faire une activité de la même couleur ou changer de couleur. On le laisse pratiquer car, à la fin, il devra avoir réussi au moins une activité dans deux couleurs différentes et il aura dû réaliser au moins cinq activités. Et toute activité échouée devra être refaite, mais, et c'est essentiel ici, **en ayant laissé passer un délai**.

Chaque élève aura donc croisé au moins deux compétences et aura dû circuler d'une manière spiralaire en revenant sur certaines de ces compétences. Ainsi, une représentation de l'objet de savoir va se construire

3. Même si on lui conseille un parcours balisé.

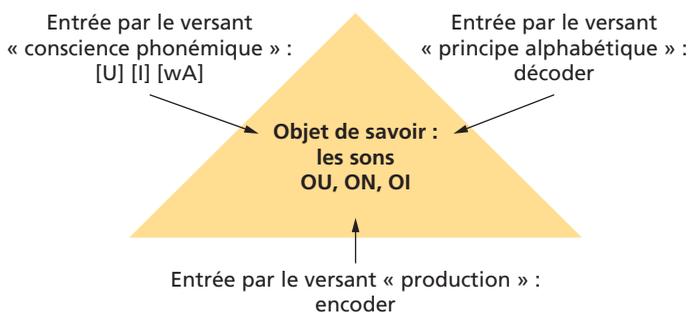
4. Il s'autocorrige à l'aide de fiches résolues ou, mieux encore, c'est un élève du groupe qui est mandaté pour procéder à cette correction (lui seul dispose des fiches résolues) ce qui favorise le travail métacognitif.

en bénéficiant à la fois des compétences systémiques entrant dans cette notion et du temps différé nécessaire à une certaine maturation. La notion pourra donc prendre sens et vigueur par le fait d'y revenir pour l'enrichir.

Pertinence

Ce procédé donne l'occasion à l'élève d'entrer dans un savoir à plusieurs reprises, à différents moments et dans une pluralité d'approches qui nécessitent une diversité de gestes mobilisateurs. C'est le cumul de ces expériences, surtout lorsqu'elles sont explicitées par la médiation de l'enseignant, qui conduira à une perception fine et ferme de la notion proposée et une identification des compétences mobilisées dans sa mise en œuvre. La différenciation est rendue possible par la liberté de choix dans le parcours. Pour les plus experts, on pourra proposer une activité complémentaire. Par exemple, en lien avec l'activité proposée plus haut, une phrase ou un court texte riche en mots contenant ces trois sons. Ce travail supplémentaire pourra alors être montré aux autres membres du groupe, donnant encore sens et richesse à la notion, travail qui pourra être imité par d'autres élèves.

De la même manière, la correction par un élève mandaté qui ne sera pas toujours l'expert favorise d'intéressants échanges autour des notions, permettant là encore un regard croisé qui vient enrichir la perception de ce qu'il convient de mobiliser pour apprendre en classe. Nous sommes avec cette démarche, qui s'appuie sur des exercices qui pourraient paraître pauvres, voire répétitifs, dans l'élaboration de ce qui manque cruellement à nos élèves les plus fragiles : cerner qu'au-delà de la tâche, il y a une pluralité de compétences qui doivent être mobilisées et mises en œuvre.



Doc. 27.2. Pluralité conceptuelle d'entrée dans un savoir, l'exemple des sons OU, ON, OI