

## Texte 1

### Extrait de « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre », (2009)

Bruno ROBBES, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise/IUFM de Versailles, Chercheur associé au laboratoire CREF - EA 1589, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

[...]

## 2. Problématique de la pédagogie différenciée

### 2.1. Selon différentes disciplines des sciences humaines.

La pédagogie différenciée s'appuie d'abord sur **un constat anthropologique** indiscutable : **l'hétérogénéité entre les humains est de fait** et ce fait constitue la justification principale de la différenciation de la pédagogie.

Au plan de **la microsociologie scolaire**, Philippe Perrenoud rappelle que dans une classe, la pédagogie différenciée est une réalité quotidienne incontestable, car **il n'existe pas deux élèves qui sont traités exactement de la même manière de la part d'un enseignant** : Le problème n'est pas de nier ce fait mais de le contrôler. La pédagogie se doit d'être lucidement différenciée sans faire jouer massivement la complicité socio-affective entre l'enseignant et certains élèves « choisis » par lui plus ou moins consciemment.

Au plan de **la psychologie des apprentissages**, les postulats fondateurs de la pédagogie différenciée selon Robert Burns soulignent pour leur part qu'**il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière**. La pédagogie différenciée est donc **centrée sur l'élève** :

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts »

Au plan **macrosociologique** enfin, Sabine Laurent souligne que « la pédagogie différenciée part de la nécessité d'une formation générale de base de même niveau pour l'ensemble de la nation et pose le principe de l'éducabilité de tous les élèves. Elle répond à ce défi en termes de gestion des différences entre les élèves. En conséquence, elle soulève le problème de **la nature des différences à prendre en compte au sein de la population scolaire pour construire des situations d'apprentissage** ».

Selon Françoise Campanale, ces différences peuvent être considérées de deux manières. Dans le premier cas, « les différences individuelles constatées sont conçues comme des retards de développement, des lacunes dans les apprentissages de la prime enfance, des défauts dans la formation de la personnalité, des manques » par rapport à une norme socioscolaire standardisée. « Cette interprétation quantitative amène un traitement compensatoire des différences, en termes de remédiations au sens de remèdes, de soutien ». Dans la conception qualitative des différences, on considère que « l'école définit à travers ses normes une culture parente de celle développée dans les classes dominantes de la société. (...) Les différences témoignent alors de diversités et non de manques », et c'est la non prise en compte de la diversité des cultures d'origine qui les créent. A cette distance culturelle s'ajoute souvent un difficile décodage des implicites pédagogiques porté par l'enseignant.

Cette conception suppose alors « *un traitement des différences (...) pluriculturel, (une) diversité des médiations et des médiateurs, (l') implication de l'élève dans l'évaluation (l'enfant doit pouvoir se saisir des normes scolaires qui ne sont pas nécessairement celles du milieu familial), (la) valorisation de l'expérience personnelle, (l') absence de jugements de valeur... ».*

« **Comment traiter les différences entre élèves ? Comment ne pas transformer les différences individuelles en inégalités de réussite scolaire reproduisant des inégalités sociales ?** », telles sont les questions auxquelles la pédagogie différenciée s'attache à apporter des réponses.

## 2.2. Deux grands courants théoriques correspondant à deux modèles de société.

C'est justement à partir de la façon de considérer les différences entre élèves et d'en déduire des intentions et mises en œuvre pédagogiques que Philippe Meirieu (1996) distingue deux grands courants théoriques de la différenciation : **le diagnostic *a priori* (ou la gestion technocratique des différences)** et **l'inventivité régulée (ou la tension « invention/régulation »)**. L'auteur privilégie sans ambiguïté la seconde approche. Selon lui, le diagnostic *a priori* conduit à une impasse pédagogique : soit rationaliser la situation d'apprentissage afin de parvenir à une typologie des opérations mentales qui soit à peu près traitable, ou bien vouloir prendre en compte toutes les différences (symboliques, affectives, sociales) dans une investigation sans limites. L'impasse tient au fait qu'en aucune façon, les remédiations pédagogiques ne peuvent être déduites mécaniquement des caractéristiques des sujets, qui ne sont « *que des indicateurs de pertinence par rapport à des propositions didactiques que l'on doit toujours imaginer par ailleurs* ».

### En conclusion,

Meirieu estime que « *la gestion technocratique des différences participe de cette négation de la place du sujet dans sa propre éducation, elle confond formation des personnes et fabrication des objets, elle ignore que rien ne peut se faire dans l'autre que ce ne soit l'autre qui le fasse* ». Au contraire, l'inventivité régulée s'attache à ne pas en rester à une pédagogie des causes, mais promeut une pédagogie des conditions. Celle-ci « *accepte comme une réalité « incontournable » le fait que je n'ai jamais de pouvoir direct sur la conscience de l'autre et que je ne peux en aucun cas déclencher ses apprentissages de manière mécanique* ». Ainsi, l'enseignant se redonne le pouvoir d'agir, en mettant au point des méthodes, des situations, des dispositifs, des techniques et des outils pédagogiques qui vont permettre aux élèves, différents de fait, d'apprendre. La pédagogie des conditions « *s'efforce de créer des espaces et de fournir des outils, d'enrichir l'environnement et de favoriser l'expression ; elle est attentive à faire de la classe **un lieu de sécurité**, sans une pression évaluative permanente, sans moqueries en cas de tâtonnement ou d'échec (...). Elle mesure aussi la nécessité du **regard positif**, qui n'enferme pas, ne fige pas mais encourage l'imprévisible et s'émerveille devant lui. Elle sait, enfin, l'impérieuse nécessité **d'inventer toujours des moyens nouveaux**, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination, pour que chacun, avec sa différence, puisse trouver progressivement par lui-même ce qui lui permet de grandir et de lui échapper* ».

Au total, l'enjeu de la pédagogie différenciée semble liée au modèle de société à promouvoir. Technocratique d'un côté, affectant chacun à une place fixe, se servant de la détection scientifique des différences entre individus pour prévoir, planifier et exclure. À l'école, cette tentation totalitaire qui pousserait à l'extrême la logique de rationalisation et de maîtrise aboutirait à « *une école où des savants connaîtraient à l'avance la « personnalité » de leurs élèves-patients et pourraient prescrire ainsi les remédiations à programmer pour qu'ils accèdent aux savoirs définis pour eux. (...)*

*Un système qui, au nom du « bien commun », prétendrait déterminer, pour chacun (...), le niveau d'opérations mentales effectives, les pré-requis structurels et fonctionnels, leur type de rapport au savoir, leur orientation libidinale et pulsionnelle, leurs stratégies d'apprentissage dans les domaines cognitif, affectif et psychomoteur, leur niveau d'attention, leur rythme d'acquisition, leur degré de docilité épistémophilique et leur taux d'insertion sociale... ».*

Face à ce scénario catastrophiste – mais qui n'est pas purement fictif – et auquel par chance le sujet humain réel résiste toujours, Mourad Bahloul (non daté) oppose le projet sociopolitique d'épanouissement et d'émancipation du sujet porté par la pédagogie différenciée : *« la finalité ultime de cette pédagogie est le dégagement de chacun et sa constitution comme un être libre et autonome. Son projet sociopolitique est l'avènement d'une société plurielle où soient données à chaque sujet et à chaque instant toutes les chances de son épanouissement moral et social. C'est ainsi que cette pédagogie s'appuie sur l'individu, sa singularité, sa spécificité et sa différence pour lui offrir toutes les possibilités de son émancipation »*

Si l'on suit Jean-Pierre Astolfi (1992), un tel projet est fidèle à l'esprit des initiateurs de la différenciation pédagogique, pour lesquels l'enjeu réside dans l'objectif de démocratisation de l'enseignement. Une première idée en découle : *« s'efforcer de faire travailler, le plus longtemps possible, au sein des mêmes classes, une population d'élèves de plus en plus hétérogène »*. Pour cela, il s'agit de proposer *« pour tous une diversification des activités (...) et des dispositifs institutionnels (alignement des emplois du temps, tutorat, travail en équipe des professeurs...) »* (tout **en maintenant des objectifs constants**, *« car dès lors que ce sont les objectifs qu'on différencie, on entre dans (...) un processus sélectif »*).

Adossée à l'objectif générique de **démocratisation de la réussite scolaire**, contre une normalisation comparative qui classe les élèves les uns par rapport aux autres et traduit les différences en termes d'inégalités, **la pédagogie différenciée s'appuie donc :**

**- sur des principes de diversification et d'adaptation**, contre l'utopie de l'égalitarisme par un traitement identique à tous en termes de méthode pédagogique, de situation d'apprentissage... Les élèves sont différents : la classe homogène est un rêve, un mythe. L'école ne peut qu'être « sur mesure », chacun travaillant à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles. En conséquence, le métier d'enseignant ne consiste pas à appliquer des méthodes conçues par des experts, qui seraient valables pour tous les élèves et en toute situation. Les élèves en difficulté d'apprentissage obligent le professeur à chercher sans cesse des solutions, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination ;

**- sur des principes d'éducabilité et d'intelligence.** Même en difficulté, tout élève peut apprendre, progresser, acquérir des savoirs. *« Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne restera pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, tout a échoué »*. Il est donc normal qu'à l'école, l'élève fasse des erreurs puisqu'il est en situation d'apprentissage. L'erreur d'un élève est d'ailleurs très rarement aberrante, si l'enseignant prend le temps de la comprendre. Elle est même un outil pour son enseignement.

En substance pour Meirieu (1996), *« la pédagogie différenciée s'efforce de travailler au dépassement de la contradiction suivante : prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences »*.