

### 3. Petite histoire de la différenciation pédagogique

L'organisation pédagogique de la classe, entendue comme regroupement, devant un maître, pendant une année d'élèves ayant peu de différences du point de vue du niveau d'études apparaît en Occident à la fin du XVe siècle. Jusqu'au XVIIIe siècle, la forme de transmission scolaire s'inscrit, à travers la structure de la classe, génère de la différence dans une société fortement hiérarchisée dont l'inégalité apparaît comme allant de soi.

Au XVIIIe siècle, le discours sur l'instruction de Condorcet met en avant l'instruction pour tous les Hommes. Il prône la prise en charge des citoyens par une institution organisée par la puissance publique et dont les maîtres sont formés sous une forme scientifique et rationnelle. Il ne met pas l'égalité au centre de son propos mais la liberté, car de la liberté dépend l'égalité en permettant d'accéder à la rationalité. Ainsi, il ne développe pas « l'égalité des chances » mais un principe de méritocratie dans la mesure où les plus « talentueux » bénéficieront d'une éducation plus ambitieuse.

Le XIXe siècle ne voit pas se réaliser les intentions de Condorcet mais l'industrie naissante entraîne une logique d'adaptation de « l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves » (Louis Legrand, 1995). C'est aussi le temps de l'école gratuite (1881), obligatoire (1882) et laïque (1882 et 1886). L'école de Jules Ferry est profondément différenciée avec des structures différentes non pas en fonction du talent des élèves mais de leur origine sociale.

#### **Début XXème siècle : les premières tentatives**

L'idée de pédagogie différenciée est présente chez Célestin Freinet lorsqu'il met en place les plans de travail individuel, les fichiers autocorrectifs, les bandes enseignantes et les brevets (système d'évaluation par compétences), en s'inspirant de trois expériences.

La première est l'oeuvre d'Hélène Parkhurst, une américaine. Dès 1905, dans une école de Dalton (Massachusetts), celle-ci mène des essais sur l'individualisation du travail scolaire des élèves en fonction de leur niveau et de leur « personnalité ». Elle met en place des fiches individuelles à partir de tests. Si Freinet critique la philosophie générale trop « tayloriste » de ce « Plan Dalton », il en conserve néanmoins certaines dispositions techniques : les idées de contrat, de liberté dans les rythmes et de contrôle personnel de l'apprentissage.

Freinet se sent assurément plus proche de la deuxième expérience conduite en Angleterre par Carl Washburne. Dans une école rurale à quatre classes, cet enseignant individualise progressivement les apprentissages en proposant des plans de travail. Il institue également un système d'entraide en invitant les aînés à s'occuper périodiquement des plus jeunes. Devenu en 1915 directeur des écoles de Winnetka, il met au point des manuels et des fiches de travail conçus pour le travail autonome. Il publie le premier un programme autocorrectif complet en calcul, que Freinet reprendra en 1931.

Cette seconde tentative s'efforce d'intégrer simultanément un plus grand respect des « droits de l'enfant » et les apports de la psychologie cognitive. Ainsi en 1930, Washburne lance une enquête pour déterminer avec le plus de précision possible les capacités des enfants selon leur âge. À partir des résultats, il élabore une méthode « scientifique » qu'il rapproche de la « taylorisation » du travail industriel. Il découvre alors qu'il a évacué ce qu'il nomme la « motivation ». La troisième expérience qui inspire Freinet s'efforce de résoudre cette contradiction.

La troisième tentative est celle de Robert Dottrens qui en 1927, ouvre l'École du Mail à Genève. Le pédagogue part lui aussi de l'identification du niveau de chaque élève et lui remet une fiche de travail individualisée qui correspond à ses besoins. Cette fiche est établie à partir d'une évaluation préalable mais aussi à partir des informations recueillies au cours d'entretiens. Dans les procédures de correction, Dottrens exclut délibérément les fiches autocorrectives, parce qu'elles suppriment ou appauvrissent la relation maître/élève. Ses fiches de travail sont conçues de manière originale : Dottrens formule, pour chaque élève, une seule question et fait en sorte qu'elle soit à la fois accessible pour lui et susceptible de le mobiliser. Il s'agit de proposer à chacun un « objectif-obstacle », cohérent dans une progression didactique et capable de susciter un intérêt qui aura été aperçu dans les entretiens préalables. Enfin, ce

système permet à l'enfant de développer progressivement son autonomie, en pilotant lui-même l'individualisation de son travail.

Au début des années vingt, Célestin Freinet, instituteur à Vence dans les Alpes-Maritimes, développe un ensemble de techniques et d'outils qui vont articuler « *un souci permanent de finalisation des apprentissages dans des activités collectives (...) avec la volonté de faire progresser chacun et de garantir ses acquisitions* ». Les premières techniques pédagogiques qu'il développe ont pour objectif de donner du sens aux apprentissages scolaires, d'en faire émerger la nécessité dans la logique même d'une activité finalisée et investie par l'enfant, tout en rendant indispensable la coopération des enfants entre eux. Freinet veut ouvrir l'école sur la vie sociale réelle, permettre l'apprentissage par le vrai travail. Une difficulté apparaît alors, fort justement analysée par Meirieu : si les activités proposées par Freinet font apparaître la nécessité de savoir, elles ne font pas apparaître la nécessité d'apprendre. Le risque se profile d'une « dérive productive » des activités collectives, qui aboutit à la marginalisation des apprentissages au nom même du primat de la tâche et de l'investissement affectif collectif dans sa réalisation. Freinet, très vite, est conscient de ce phénomène. Il va alors développer l'entraide mutuelle et la rotation des tâches dans les équipes de travail coopératif. Il va également introduire le système des « brevets », avec des brevets obligatoires qui correspondent aux apprentissages fondamentaux sans lesquels la participation active et efficace à la tâche collective n'est pas possible. Puis, pour garantir que les élèves obtiendront bien ces brevets en dépit de leurs difficultés et de leurs différences de niveaux, il propose différentes techniques au service des apprentissages individuels : les bandes enseignantes, les fichiers et les cahiers auto-correctifs, les plans de travail, l'entraide mutuelle déjà évoquée, le tâtonnement expérimental et les méthodes naturelles d'apprentissage. Ainsi, Freinet maintiendra toujours cette double préoccupation : finaliser les apprentissages par une activité mobilisatrice et faire effectuer ces apprentissages individuellement, selon des procédures différenciées, adaptées à chaque élève.

Dans les années soixante, devant les difficultés que la pratique des techniques Freinet pose dans les « écoles casernes » des villes, Fernand Oury, instituteur à Nanterre en banlieue parisienne, va approfondir l'articulation des techniques Freinet (dimension matérialiste de l'analyse du milieu éducatif) avec deux autres dimensions de la différenciation : celle du sujet (en référence à la psychanalyse) et celle du groupe (en s'appuyant sur la dynamique des groupes). En formulant qu'« en l'absence de parole, le symptôme parle », Fernand Oury affirme que l'existence de problématiques subjectives inconscientes est une cause majeure de l'absence de la manifestation du désir d'apprendre chez l'élève. Quant à l'enseignant, il est lui aussi aux prises avec son inconscient qui « parle » à travers ses actes, ces derniers pouvant soit entraver, soit faciliter l'émergence du désir d'apprendre de l'élève. Pour apporter des réponses pédagogiques à ces questions, Oury et les groupes d'enseignants qui l'entourent mettent au point de nouveaux outils qualifiés d'institutions, de médiations : les lieux de parole (en particulier le conseil), les métiers, rôles et responsabilités diverses, les ceintures de niveau-matière et de comportement (inspirées à la fois des brevets de Freinet et des ceintures de judo), la monnaie intérieure, le sociogramme-express (permettant de constituer des équipes de travail viables).

### **Depuis les années soixante-dix, une nécessité ?**

Ces pédagogies sont loin d'être majoritaires dans l'école française. Jusqu'aux années soixante-dix, avec le plein emploi, l'école a la mission de ventiler les élèves à des niveaux de qualification différents. On note, on classe et la gestion des différences entre élèves se fait par ségrégation dans des classes différentes. La pédagogie officielle pratique la leçon, les exercices d'application, les compositions et le corrigé collectif. Elle est transmissive, à orientation normative. La notion d'égalité signifie mettre les élèves dans les mêmes conditions de passation d'épreuves. Il y a ceux qui peuvent, ceux qui ne peuvent pas et personne n'est choqué.

Après 1970, l'évolution du contexte économique et social amène la nécessité d'élever le niveau de qualification de l'ensemble de la population, ainsi qu'une exigence de démocratisation de l'école. Les

professeurs sont placés devant la difficulté d'avoir à enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes (différences de niveau scolaire et d'origine sociale, arrivée au collège d'élèves dont les parents n'avaient pas fait d'études secondaires et qui avaient donc plus de difficultés à rentrer dans le nouveau contrat, etc.). La pédagogie différenciée se présente donc comme une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire. Des expérimentations sont conduites au cours des années soixante-dix, impulsées par l'Institut National de la Recherche Pédagogique et par des mouvements pédagogiques. En liaison avec ces innovations, une réflexion se développe autour de l'idée de différenciation pédagogique, chez des auteurs qui étaient également les animateurs de ces expérimentations, comme Louis Legrand, André de Peretti et Philippe Meirieu.

Au plan de la psychologie des apprentissages, les postulats fondateurs de la pédagogie différenciée selon Robert Burns (1972) soulignent pour leur part qu'il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière.

*« 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 ».*

Cela permet de constater des « types » de différences : niveau, style cognitif, rythme d'apprentissage, âge et développement, culture personnelle.... dont les conséquences pédagogiquement différentes.

### **Depuis les années 1980.**

Reprenant les postulats de Burns, dans la mouvance de « l'Éducation nouvelle » et des « Méthodes actives », des pédagogues qui ont expérimenté la différenciation pédagogique dans leurs classes publient des ouvrages.

Philippe Meirieu est le premier à distinguer groupe de niveaux et groupes de besoins (1985). Les groupes de niveaux sont constitués à partir du niveau général des élèves avec des intitulés par lettres A, B, C, D et E qui masquent la notion de hiérarchie. Les groupes de besoins permettent aux professeurs de ne plus se borner au repérage du niveau global mais de cerner les difficultés majeures des élèves pour constituer des groupes de travail et des ateliers. Cela favorise une dynamique d'évaluation diagnostique voire formative chez les enseignants. Philippe Meirieu distingue cinq domaines de différenciation pédagogique : le degré de guidance, la démarche, les outils, les types d'insertion socio-affective et la gestion du temps.

Jean-Pierre Astolfi (1992) met en évidence l'intelligence de « l'ingénierie » de la pédagogie constructiviste pour la réussite de tous les élèves. Les principes du constructivisme sont l'importance du savoir théorique, la prise en compte chez les élèves de représentations préalables sur le savoir qui va leur être enseigné, la résistance de ces représentations au processus d'enseignement. Tout enseignement doit donc être précédé d'une phase « d'état des lieux » et être pensé comme un obstacle à franchir pour chacun des élèves ce qui par conséquent amène aussi à aborder le statut de l'erreur.

Halina Przesmycki (1991) présente la différenciation pédagogique comme une pédagogie des processus. En ce sens, « elle consiste à mettre en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement ».

Pour J. Michel Zakhartchouk (2000), on semble confondre la différenciation pédagogique avec une pédagogie à deux vitesses, c'est-à-dire une pédagogie « différenciatrice ». Pour lui, il s'agit bien de trouver des chemins tout à fait différents, en prenant en compte la réalité des « différences », que celles-ci soient

des problèmes, mais aussi des richesses. De manière plus complexe, il s'agit de dépasser les différences tout en les intégrant comme ressource, de rassembler sans normaliser ni uniformiser.

Philippe Perrenoud propose à partir de ses travaux un aide-mémoire en 15 points (2005) qui prend le risque de réduire un problème complexe à quelques principes pour aller à l'essentiel. Quelques points sont ici présentés : «

1.La différenciation se situe résolument dans la perspective d'une " discrimination positive ", d'un refus de l'indifférence aux différences et d'une politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences (...).

2.La différenciation pédagogique porte sur les moyens et les modalités de travail, pas sur les objectifs de formation, ni sur les ambitions implicites que l'enseignant développe à propos de chaque élève. Ce qui suppose cependant une centration sur les objectifs essentiels dans une vision stratégique de l'ensemble de la scolarité.

3.La différenciation n'est pas synonyme de respect inconditionnel des différences, car le projet de l'école est de permettre à chacun d'accéder à une culture scolaire commune, celle de l'éducation de base, par exemple la culture de l'écrit, de l'argumentation, de la formalisation mathématique. (...)

5.La différenciation ne peut ni ne doit aboutir à un enseignement entièrement individualisé. Individualiser les parcours de formation en travaillant en groupes, s'appuyer sur les interactions sociocognitives, tel est le défi. (...)

8.Les cycles pluriannuels sont des structures favorables à une organisation du travail plus flexible et plus coopérative (groupes de besoin, groupes de niveaux, groupes multi-âge, soutien intégré).

9.Il n'y a pas de différenciation sans observation formative, critériée, comparant chaque élève aux objectifs de formation plutôt qu'à ses camarades de classe.

10.On ne peut identifier d'avance les besoins et les acquis des élèves, pour leur administrer un traitement *ad hoc* conçu d'avance ; il faut les engager dans des situations-problèmes ou des projets, qui les confrontent à des obstacles, dont le dépassement devient l'objectif à court terme et pilote des interventions différenciées de l'enseignant.

11.Allonger le temps des études n'est pas la solution, le temps n'est pas la principale ressource, il ne s'agit pas d'apprendre " à son rythme ", plutôt d'apprendre à un rythme relativement standard, mais soutenu de façon différenciée par les enseignants ; ce qu'il faut différencier, c'est la part d'investissement subjectif, d'intelligence professionnelle, de créativité, d'enseignement stratégique, de prise en charge personnalisée dévolue à chaque élève. (...)

13.La différenciation pédagogique exige non seulement la maîtrise de dispositifs, mais une formation pointue en didactique, en évaluation, en métacognition, compétences sans lesquelles on ne saura ni s'écarter des situations les plus conventionnelles, ni piloter les processus d'apprentissage. (...)

14.La différenciation doit être pensée et mise en œuvre en équipe, pour confronter plusieurs regards sur les élèves, diviser le travail, gérer plusieurs groupements, travailler les objectifs et les outils ensemble. Inutile de dire qu'il n'y a pas de recette et que différencier est l'affaire de professionnels réflexifs, qui pensent que l'échec n'est pas une fatalité et que leur intervention peut " faire la différence ". »

Pour conclure, Sabine Kahn, dans son ouvrage, invite les élèves à se poser trois questions à la sortie d'une séance : *Qu'est-ce que j'ai fait? Qu'est-ce que j'ai appris? Qu'est-ce que je peux réutiliser dans d'autres situations?* pour mesurer les réponses à un enseignement aux fonctions à la fois collectives et privées.

Sources : Document construit à partir de

- « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre », Bruno Robbes,

[https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf), janvier 2009

- *Pédagogie différenciée*, Sabine Kahn, De Boeck, 2010, 116p.

- les comptes-rendus de la conférence de consensus intitulée « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? » (mars 2017), <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

- pour le paragraphe concernant Philippe Perrenoud [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_03.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.html)