

La pédagogie différenciée et ses pièges : comment les déjouer ?¹

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2015

On a beaucoup écrit sur la pédagogie différenciée : soit pour en faire l'apologie (« À chaque élève selon ses besoins... »), soit pour la critiquer (« ...réduit-on ou creuse-t-on les écarts par ce moyen ? »). Ce petit texte ne veut pas trancher entre adhésion et prévention, mais partir de deux principes *a priori* contradictoires, et pourtant tous les deux contraignants pour le travail des enseignants.

Premier principe : différencier est une nécessité si l'école ne veut pas se montrer sourde et aveugle aux besoins des élèves. L'« indifférence aux différences » a pu sembler jadis un gage d'égalité, mais nous savons désormais que traiter chaque enfant comme un sujet abstrait, permutable avec son voisin, contribue à reproduire et justifier les priviléges sociologiquement ou psychologiquement attachés à la naissance (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Perrenoud, 1997). Les enfants d'enseignants ont par exemple entre 10 et 50 fois plus de chances que les enfants d'ouvriers de choisir leurs études et le genre de vie qu'elles préparent : l'idéal démocratique du mérite (personnel) et/ou celui de la justice sociale par l'instruction (universelle) ne peuvent ni l'un ni l'autre l'accepter sans réaction (Duru-Bellat, 2009 ; Dubet, 2004).

D'un autre côté, qu'est-ce que différencier ? L'expérience des enseignants et l'observation de leurs pratiques montrent qu'une complète indifférence aux singularités est en réalité intenable. Moins parce que l'école et ses professionnels *voudraient* l'éviter, que parce qu'ils exercent une différenciation à leur insu, par exemple en attendant davantage des bons élèves, en les interrogeant plus souvent que les autres, en les sollicitant d'abord pour faire avancer la leçon, en valorisant fréquemment leurs interventions, en leur faisant plus facilement confiance au moment de les orienter vers des filières hiérarchisée, en tenant mieux compte de leur avis et de celui de leurs parents, etc. (Sirota, 1988 ; Van Zanten, 2000 ; Merle, 2012). Cette discrimination inconsciente et négative est souvent plus puissante que les opérations de discrimination positive dont le but revendiqué est de « donner plus à ceux qui ont moins ». Elle montre que la différenciation est un fait et peut-être un piège avant d'être une visée, et que l'enjeu est sans doute moins de décider ou non de la promouvoir que de *contrôler* la manière dont elle s'opère *de facto* dans les interactions.

¹ Texte rédigé en marge d'une session de formation continue dans l'établissement de Balexert-Bourquin-Châtelaine (canton de Genève, degré primaire, années 2013-2015).

1. Pour le meilleur ou pour le pire

Admettons donc que les enseignants différencient, bon gré mal gré, leurs interventions. Parfois sans le savoir, parfois parce qu'ils jugent normal de sanctionner ou d'ignorer les mauvais élèves (discrimination négative), parfois parce qu'ils veulent à l'inverse stimuler ou valoriser les plus faibles en priorité (discrimination positive). Ajoutons à cela que la quantité des interventions est une chose, leur qualité une autre, et qu'un professeur peut chercher à corriger les écarts en s'occupant davantage de certains élèves, mais aussi en leur parlant différemment, voire en les sollicitant momentanément moins que les autres pour leur laisser le temps de s'engager peu à peu dans les activités. Si la pédagogie est une pratique complexe, voire un « métier impossible », c'est parce que les apprentissages humains ne se fabriquent pas comme on fabrique une chaise ou une prothèse (fût-elle numérique), mais avec la contribution active d'un sujet vivant, qu'on risque toujours de « bloquer » à vouloir passer en force au prétexte de son irrationalité... (Cifali, 1994 ; Meirieu, 1996)

Au total, la différenciation s'opère pour le meilleur ou pour le pire, avec des effets objectifs sur les apprentissages des élèves et sur leur corrélation avec l'origine sociale, mais dans un rapport variable à la volonté des enseignants de produire les effets en question. Un professeur peut très bien revendiquer d'être neutre sans voir qu'il traite inégalement les élèves rapides et ceux qui ont besoin de plus de temps, ou encore les bavards et les silencieux, les sages et les insolents, les blonds et les bruns, les étrangers et les nationaux, les filles et les garçons. Un autre peut prétendre compenser les écarts, mais ignorer qu'un quart de sa classe ne l'écoute pas, ne comprend pas ses explications ou prend l'habitude d'attendre discrètement le moment de la correction. Il ne s'agit pas de condamner un supposé aveuglement, mais de prendre acte du fait qu'il faut parfois *sortir de l'action* pour mieux voir comment elle se déroule vraiment, et avec quelles conséquences tangibles.

2. La différenciation ordinaire

Ignorons donc de ce que la différenciation *devrait être* idéalement, pour l'observer telle qu'elle est ordinairement, telle que la décrit et l'analyse la recherche en éducation, à la fois du point de vue de ce qu'*elle fait* aux élèves et de ce que peuvent *lui faire* les idées et les idéaux qu'expriment les enseignants à son propos. J'essaie de synthétiser ici – très rapidement – un bref état de ce que nous apprennent les recherches les plus récemment publiées dans ce domaine.

1. Comme nous venons de le voir, la différenciation pédagogique peut être volontaire ou non. Moins elle est consciente, plus elle échappe au contrôle de l'école et des enseignants.
2. Perçue ou pas, active ou passive, la différenciation peut autant augmenter les écarts (discrimination négative) que les réduire (discrimination positive). On la juge moins à ses intentions qu'à ses résultats (Kahn, 2010).
3. L'enjeu-clef est celui de *ce qui est différencié* par l'école et les enseignants : les moyens d'atteindre un objectif donné ou cet objectif lui-même, ce qui change du tout au tout le savoir enseigné. Dans le premier cas, on tient compte des besoins spécifiques des élèves pour les mener tous vers des connaissances et des compétences partagées ; dans le second, on se limite aux capacités supposées de chacun, au risque d'enterrer voire de creuser les inégalités qu'au aura prophétisées.
4. Moins l'objectif d'apprentissage est clairement identifié, concrètement atteignable par l'élève et homologable par le maître, plus il est difficile de tenir le cap à long terme, car

plus le risque est grand de faire varier la fin poursuivie plutôt que les moyens de l'atteindre au mieux. Au pire, les projets et les attentes d'un même professeur changent insidieusement d'un élève à l'autre, peut-être sans que personne ne s'en aperçoive, mais en reliant du coup la « démotivation » ou la « résignation » des jeunes « décrocheurs » à celles de leur éducateur.

5. À la limite, on sait que l'échec scolaire ne sera pas attribué à un défaut d'interventions pédagogiques efficaces, mais à deux points de fuite qui peuvent affranchir l'école de toute responsabilité propre. Premier de ces points de fuite : la faute n'est pas à l'enseignement, mais à des caractéristiques psychologiques ou métaboliques qui lui échappent ; l'enfant souffre d'un « trouble » médicalement défini, à traiter par des moyens plus ou moins invasifs (psychothérapeutiques, neurologiques ou pharmacologiques) extérieurs à l'école, pas par un ajustement avant tout didactique (Garcia, 2013). Seconde dérive : le problème est moins biologique que moral ; c'est parce que l'élève et/ou ses parents ne se comportent pas décemment (ils « n'écoutent pas ce qu'on leur dit », ils « ne valorisent pas l'école », ils « ne font pas ou n'assument pas leurs devoirs », ils « ne respectent pas les enseignantes ») que les apprentissages sont contrariés (Ogien, 2013). Moins l'on voit et moins l'on croit que les difficultés peuvent venir de savoirs non maîtrisés, plus on est tenté d'expliquer les inégalités par des défaillances morales ou sanitaires individuelles qui laissent l'école démunie, mais lui évitent au moins de trop se torturer. Un tel soupçon peut sembler cynique, mais les statistiques montrent une médicalisation et une moralisation croissante du retard scolaire, dans une société à la fois obsédée par la performance précoce et par la réduction des désordres que cette compétition peut provoquer (Tort, 2008 ; Morel, 2014).
6. Les effets de ségrégation sont, on le sait, d'autant plus puissants qu'ils sont inapparents. Dans une activité de géométrie (organiser un pavage à partir de triangles), on constate par exemple qu'un enseignant fait usage d'un vocabulaire spécifiquement mathématique (« *sommet*, *côté*... ») avec les groupes d'élèves forts, mais d'une variante relâchée – moins disciplinaire et moins disciplinée (« *coin*, *bord*... ») – avec les élèves les plus faibles (Rochex & Crinon, 2013). Ces effets sont plus forts encore lorsqu'on crée des groupes de niveau durables ou un enseignement strictement individualisé, sans parler des filières précocement cloisonnées et stratifiées, dotées de programmes différents et plus ou moins prestigieux et ambitieux culturellement.
7. Plus sournois, éventuellement : les enseignants peuvent varier non seulement dans leurs attentes et leurs exigences didactiques, mais aussi dans leurs modalités intuitives de guidage et d'interaction. Face à une tâche de grammaire, ils peuvent par exemple alterner un discours *instructeur* avec les élèves qu'ils jugent capables de raisonner (« ‘*De la rue montaient des cris...*’ C'est quoi, le sujet ? – C'est ‘*les cris*’... – Comment tu le sais ? – Parce que c'est les cris qui montent depuis la rue... – Oui. ») et un registre davantage régulateur avec le reste de la classe, qu'ils aident à « réussir la tâche » quitte à résoudre à sa place le problème posé (« C'est quoi le sujet ? – C'est ‘*la rue*’... – Non, c'est ‘*les cris*’ qui montent. Donc tu encadres : les cris. »). Les meilleurs dans la discipline sont appelés à comprendre et à faire la preuve qu'ils comprennent le concept étudié, les autres à agir et à obéir dans un état d'ignorance qui risque de subsister.
8. Un effet peut renforcer ce phénomène : certains élèves développent des stratégies « intelligentes » pour chercher à comprendre en permanence ce qu'ils apprennent, d'autres rusent ou s'installent malgré eux dans une logique où réussir en se soumettant, en copiant, en inventant au hasard ou en essayant de répondre aux réponses « qui marchent » prend le pas sur la capacité de *contrôler soi-même* ce qui est juste ou non. S'évertuer à

faire provisoirement illusion est une chose ; devenir autonome par la maîtrise d'un savoir durable en est une autre (Bautier, Charlot & Rochex, 2000).

9. Les formes du travail scolaire ont un impact fort sur ces dynamiques. Les dispositifs pédagogiques peuvent en effet alterner des phases de présentation collective d'une notion, puis de travail par groupes et/ou d'exercices sur fiches individuelles, enfin de correction de ces fiches une par une ou au tableau noir par le maître : plus ils comptent sur l'« autonomie » supposée de chaque élève, plus les enseignants laissent ces derniers seuls face aux textes, aux images et aux représentations graphiques à interpréter, plus on observe d'écart entre les significations que cherchent et trouvent les plus compétents et les indices de surface auxquels se tiennent ceux qui tâtonnent empiriquement. Lorsqu'une fiche de travail demande par exemple de faire le lien entre une pyramide alimentaire et la consommation de nourriture dans nos sociétés, les uns comprennent que les proportions conseillées par le dessin diminuent entre sa base et son sommet, les autres que « les dessins plus gros sont en bas, les plus petits en haut » (Bonnéry, 2007 ; Bautier, 2014). Les apprentissages effectués (ou les savoirs déjà là et remobilisés) n'ont rien de comparable dans les deux cas, et s'ils restent implicites et non formalisés (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013), la régulation s'opère sans le « rattrapage cognitif » qu'on pouvait espérer.
10. Tout cela ne veut pas dire qu'une tâche individuelle ou une aide spécifique ne sont jamais bénéfiques. Mais le travail autonome devrait être réservé aux meilleurs élèves, ceux qui ont le moins besoin de l'étayage du maître. Et le soutien aux plus faibles devrait répondre à trois conditions combinées : être ponctuel, intensif et ciblé (Crahay, 1996). C'est parce que le plan de travail individualisé, le redoublement annuel ou les sections hermétiques sont des modes de régulation au contraire structurels, extensifs et diffus qu'ils seraient moins rassembleurs *in fine*.
11. Bien entendu, rassembler, intégrer ou inclure les élèves ne sont pas les seuls critères de validation d'une pratique. Les enseignants – surtout ceux du premier degré – sont attachés au « vivre ensemble » à l'école et par l'école (Maulini & Mugnier, 2012). Mais les débats en salles des maîtres peuvent aussi porter sur les limites de cet idéal vis-à-vis (1) des contraintes qui empêcheraient, (2) des parents qui refuseraient ou (3) des élèves qui dissuaderaient de le défendre jusqu'au bout. Là aussi conscient ou non, les professionnels peuvent avoir intérêt à prôner l'égalité dans l'abstrait, tout en lui fixant concrètement des bornes lorsqu'ils la jugent impraticable pour eux et/ou nuisible pour certains élèves. N'oublions pas, sous peine d'angélisme, que le bien commun n'est pas la somme des profits individuels, et que certains milieux ont plus que d'autres le pouvoir d'imposer leurs normes et leurs intérêts à l'école, fût-elle une institution publique et formellement démocratique.
12. Terminons donc sur un point qui peut paraître marginal, à moins qu'il ne soit la clef de voûte du problème ici posé : différencier l'enseignement est non seulement délicat, mais expose l'école et les maîtres à des problèmes qu'ils ne sont pas forcés d'apprécier. Premièrement, la discrimination n'est positive que si l'essentiel de l'effort porte sur les élèves en difficulté, donc sur ceux qui sont souvent (et pour cause) les moins participatifs, les moins motivés, les moins disciplinés, bref, les moins gratifiants pour des professionnels de l'éducation qui préféreraient que l'apprentissage soit une fête ou au moins un échange de bons procédés. Deuxièmement, passer du temps avec les plus fragiles demande de contraindre (un peu) les bons élèves, de compter sur leur autonomie pour moins les encadrer, les guider, les stimuler que les autres, donc d'expliquer (s'il le faut) à leurs parents pourquoi ils ne disposent pas d'une attention équivalente. Travailler d'abord avec les enfants les plus déconcertants et contrarier d'abord les parents les plus

exigeants : admettons qu'il faut de fortes convictions pour préférer l'équité à la tranquillité au travail 365 jours par an !

3. Les enseignants ne peuvent pas tout faire

Pour Rochex (2013, p. 38), « les principes d'une différenciation des modes de faire à l'école qui puisse contribuer effectivement à la réduction des inégalités sociales et sexuées ne sont pas à chercher d'abord dans les particularités individuelles infinies des enfants, mais bien plus dans l'analyse des pratiques et contenus de savoir et des obstacles sociocognitifs sur lesquels achoppe leur appropriation ». Dire *sociocognitif*, c'est signifier que le lien pédagogique et l'intégration politique dépendent moins des bonnes intentions de chacun que du partage obligé de langages et de connaissances collectivement définis, à construire patiemment et systématiquement par l'éducation – même et surtout si ce travail est long et exige de résister à certaines impatiences.

Il serait donc commode de mettre toute la charge de préservation la cohésion sociale sur les enseignants, sans que leurs directions, les autorités politiques, les parents d'élèves ou la population soutiennent leur effort de lutte contre les inégalités. La recherche montre que les nations socialement et économiquement les plus homogènes ont en général des systèmes scolaires moins sélectifs que les autres, parce que le destin des personnes y dépend moins qu'ailleurs de leur diplôme, et qu'on leur accorde le temps d'apprendre ensemble avant de songer à se distinguer de leur voisin (Dubet, Duru-Bellat & Vérétout, 2010). Une preuve de plus du fait que l'école ne vit pas hors du monde, et qu'un problème pédagogique est forcément (aussi) un problème politique en sous-main.

Références

- Bautier, E. (2014). Logique sociale, logique scolaire. *Cahiers pédagogiques*, 510, 43-45.
- Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. Van Zanten (Ed.). *L'école. L'état des savoirs* (pp. 179-188). Paris : La Découverte.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Vérétout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Garcia, S. (2013). *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* Paris : La Découverte.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Paris : De Boeck.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- Maulini O. & Mugnier, C. (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire ? In C. Marlot & M. Toullec-Théry (Ed.), *Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question. Recherches en éducation*, hors série 4, 9-18.
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.

- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Rochex, J.-Y. (2013). Les pièges de la différenciation. *Cahiers pédagogiques*, 503, 37-38.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- Tort, P. (2008). *Sélection naturelle et naissance de la civilisation*. Paris : Seuil.
- Van Zanten, A. (Ed.) (2000). *L'école. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.