

Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée

Éric Battut, Daniel Bensimhon, Dominique Cantillon
Préface d'Élisabeth Bautier

Les auteurs :

Éric Battut est très tôt immergé dans l'innovation pédagogique par des parents militant en faveur de Freinet. Il 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 ses recherches notamment 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 pour la mise en place d'une pédagogie différenciée dans les établissements scolaires. Il assure régulièrement des formations sur l'Académie de Paris aussi bien pour le premier degré que pour les collèges situés parfois dans des quartiers très prioritaires.

Dominique Cantillon est professeur des écoles depuis 1994. Ses missions de conseillère pédagogique l'ont très vite amenée à s'intéresser tout particulièrement à l'école maternelle qui est devenue pour elle un terrain d'actions autant qu'un objet d'étude et de formation. Elle a fait partie durant plusieurs années de la mission maternelle à l'académie de Paris. Elle a contribué à l'élaboration du site internet de cette mission aux ressources très prisées des enseignants.

Remerciements :

Nos remerciements vont à tous les enseignants qui nous accueillent chaque jour dans leur classe, en particulier à C. Auvinet, C. Deschamps, L. Gautier, O. Jost, S. Lindepeig, C. Maignan, A. Mathiot, F. Pastant, C. Perron, N. Quillet, F. Samarine, S. Sergent, A. Stiren-Masson, M. Vaillant et C. de Vigan.

Crédits photos : Dominique Cantillon sauf pp. 170 et 183.



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.



 **Conçu & fabriqué
en France**

Direction éditoriale : Céline Lorcher
Édition : Claire Cabaret
Préparation de copie : Isabelle Chave
Correction : Émeline Guibert
Mise en page : STDI

N° de projet : 10260219
Dépôt légal : juillet 2020
Achevé d'imprimer en France en juillet 2020 sur les presses de l'imprimerie Chirat

© Retz, 2020
ISBN : 978-2-7256-3915-4

Préface d'Élisabeth Bautier	5
Introduction	7

Le champ de la différenciation

1. Définition de la pédagogie différenciée	15
2. Les enjeux d'une différenciation dès l'école maternelle	17
3. Principes de mise en œuvre de la pédagogie différenciée	22

Le public de la différenciation à l'école maternelle

4. L'école maternelle, un rapport particulier avec l'élève	33
5. La question de la coéducation	37
6. Réinterroger la question des « différences »	41
7. L'élève perturbateur – L'élève expert	52
8. L'efficacité des relations affinitaires entre pairs	60
9. Le cas de la toute petite section (TPS)	64
10. Évaluation : le suivi des apprentissages	69

Les stratégies différenciées efficaces (comment bien faire)

11. La construction de l'autonomie	79
12. L'enseignement explicite et la métacognition dès l'école maternelle	85
13. Différencier les étayages	92
14. Le dialogue maître-élève au cœur de la différenciation	100
15. Les différents moments d'intervention	104
16. La classe multiniveau pour différencier	108

Les dispositifs différenciés (quoi faire)

17. Du côté de l'acquisition du langage oral	123
18. Du côté de l'accès au langage écrit	141

19. Du côté de l'EPS et des activités motrices	167
20. Du côté de la gestion du temps.	174
21. Du côté de l'aménagement de la classe	180
22. Du côté du coin regroupement et des ateliers	191
23. Du côté du jeu.....	200
24. Le plan de travail	210
25. S'appuyer sur d'autres adultes : ATSEM et AESH	216
Conclusion	221
Bibliographie	223

Nous avons, dans cet ouvrage, opté pour la forme neutre « enseignant » pour plus de lisibilité, mais nous sommes bien conscients que ce sont souvent des « maitresses », et donc des enseignantes, qui exercent en école maternelle. « Enseignant » fait référence ici aux personnes qui relèvent du corps enseignant, dans sa pluralité de genres.

Préface

d'Élisabeth Bautier

Cet ouvrage, particulièrement riche en apports utiles pour la classe, comme pour la compréhension des phénomènes qui s'y produisent, s'appuie sur des résultats de recherche, dont les références couvrent des champs assez larges, car larges sont les domaines qui sous-tendent l'analyse des pratiques de classes : sociologie, psychologie, didactique, sciences du langage. Il repose cependant tout autant sur une connaissance certaine des élèves et des enseignants de maternelle. C'est cette double origine des propositions pédagogiques et didactiques qui fait l'intérêt et l'originalité de cet ouvrage. C'est elle aussi qui permet à ses auteurs de construire des ressources pertinentes dans les différents domaines qui vont du développement de l'enfant à ses apprentissages scolaires en passant par la relation avec les parents ou l'organisation de la classe.

Ces ressources peuvent ainsi permettre aux enseignants de faire face aux difficultés professionnelles liées à l'hétérogénéité des élèves ou aux difficultés de ces derniers quand leurs modes de socialisation familiaux les rendent justement peu familiers des pratiques scolaires et de leurs attendus. Ces attendus, trop évidents pour les enseignants, restent le plus souvent implicites pour ces élèves qui en conséquence ne peuvent tirer bénéfice des situations d'apprentissage et passent « à côté » des objectifs langagiers et cognitifs visés. Ces implicites sont également mis au jour dans toute leur complexité et dénoncés dans l'ouvrage.

Dénoncés, car ce qui est visé par ce que Louis Legrand dès 1970, a nommé pédagogie différenciée est bien l'appropriation des mêmes savoirs par *tous* les élèves, ce que les auteurs soulignent à maintes reprises. En ce sens, l'expression « pédagogie différenciée » serait sans doute moins ambiguë que celle, plus courante actuellement de « différenciation pédagogique » qui prend des connotations d'individualisation et de différences individuelles, actuellement dans l'air du temps ; alors même qu'il s'agit au contraire d'initier les élèves à apprendre collectivement dès la maternelle. L'ouvrage met heureusement l'accent sur l'importance des apprentissages spécifiquement scolaires, et en particulier sur les apprentissages langagiers nécessaires pour apprendre à l'école ; il souligne ainsi la différence majeure entre « dire ce que l'on a appris » et « apprendre à dire ce que l'on a appris ». Dans ce domaine des apprentissages du langage, omniprésent dans l'ouvrage, simultanément linguistique (les ressources lexicales et syntaxiques de la langue), langagier (l'usage de la langue qui mobilise les ressources en fonction des situations et des objectifs visés) et cognitif (le langage et l'élaboration de la pensée sont étroitement

liés), les auteurs soulignent par les situations décrites le caractère indissociable de ces composantes, souvent négligé en formation initiale.

Faute de formation pertinente, les enseignants peinent à identifier les obstacles rencontrés par leurs élèves. Si leur difficulté de dire ou de comprendre est bien réelle, ces obstacles ne sont pas « seulement » linguistiques (le fameux manque de vocabulaire), ils sont bien simultanément cognitifs, langagiers et linguistiques. C'est cette complexité qui est travaillée ici de façon systématique car mobilisée par l'ensemble des situations présentées, la place centrale de l'étayage serré des enseignants est mise en évidence : ils apportent à l'élève les ressources manquantes qui vont lui permettre de passer du seul « faire » à « l'apprendre en faisant » et en étant conscient de ce qu'il apprend.

Ce qui sous-tend l'ouvrage, c'est avant tout l'importance de l'exigence cognitive et langagière pour TOUS les élèves, c'est une pédagogie différenciée qui n'est jamais simple adaptation au rythme ou aux difficultés linguistiques de l'enfant, mais bien la connaissance des obstacles qu'il rencontre afin de construire les étapes qui permettent de les dépasser. Rappelons que ces obstacles ne sont que rarement individuels, spécifiques de chacun, mais correspondent à un manque de familiarité avec les manières de faire avec le langage et les situations d'apprendre à l'école qu'il faut donc construire. Cette construction passe par l'analyse de ce que les situations proposées supposent de déjà familier, et qui est loin de l'être pour une majorité d'enfants. Cet ouvrage rend explicite aux enseignants ce qui leur est le plus souvent opaque et les laisse moins démunis devant les élèves pour lesquels, c'est l'école elle-même qui est opaque.

Élisabeth BAUTIER
Sociolinguiste,
professeure émérite de l'Université Paris 8,
membre de l'équipe ESCOL (CIRCEFT).

Ses travaux de recherche portent principalement sur la construction des inégalités scolaires dès l'école maternelle et la place du langage dans les pratiques scolaires.

Introduction

Voici un nouvel ouvrage sur la pédagogie différenciée qui s'intéresse à sa mise en œuvre à l'école maternelle. Pourquoi un tel livre ?

Cohérence avec les ouvrages des cycles 2 et 3¹

Depuis que nous avons écrit notre premier livre sur ce sujet (2006), nous avons pu mesurer l'importance d'aborder les dispositifs de la pédagogie différenciée le plus tôt possible. En effet, l'aide ne doit pas être dispensée uniquement à partir de l'école élémentaire ; permettre à chaque élève de s'épanouir dès l'école maternelle nous a toujours semblé incontournable. L'égalité des chances, élément fondateur de l'école républicaine, doit se mettre en place dès les débuts de la scolarité.

Que ce soit en PS (et *a fortiori* en TPS) de l'école maternelle, les enseignants sont confrontés à des profils d'élèves très hétérogènes. Il ne s'agit pas forcément d'enfants qui rencontrent des difficultés lourdes d'apprentissage, mais plutôt des élèves plus ou moins réceptifs, plus ou moins enclins à apprendre, plus ou moins habiles dans le langage ou la motricité.

De plus, nombreux sont les enseignants d'école maternelle qui, à l'occasion de formations ou de conférences, nous demandent des pistes concrètes de mise en œuvre de la pédagogie différenciée pour de si jeunes élèves. Leurs questions tournent essentiellement autour de la façon d'aider les élèves au plus près de leurs besoins, de favoriser l'entraide, de donner le goût d'apprendre. Leurs inquiétudes reposent aussi sur l'idée qu'une différenciation hasardeuse pourrait creuser les écarts, générer du mal-être chez certains élèves, toucher à l'estime de soi.

L'homogénéité étant un mythe, voire un leurre, les collègues mesurent à quel point chaque enfant est différent des autres. Ceci est particulièrement vrai à l'école maternelle. Ce livre cherche à montrer ces différences et à voir en quoi ces dernières sont une réelle richesse pour l'épanouissement de chacun.

De nos échanges avec les enseignants, il ressort principalement que la gestion de cette hétérogénéité est leur difficulté principale et que leur métier prend davantage de sens lorsqu'ils trouvent des pistes solides d'aide et de gestion du groupe.

Ainsi est née l'idée d'un ouvrage pour la maternelle, car favoriser une entrée réussie dans les apprentissages, et plus largement dans la scolarité, représente pour les

1. Éric Battut, Daniel Bensimhon, *Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée – cycle 2*, Retz, Paris, 2018. Éric Battut, Daniel Bensimhon, *Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée – cycle 3*, Retz, Paris, 2018.

enseignants, mais aussi pour nous-mêmes, un levier très fort de lutte contre le déterminisme social et l'échec scolaire.

Mais qu'est-ce qui caractérise cette école maternelle que de nombreux pays nous envient ?

Les spécificités et les missions de l'école maternelle

Première étape de la scolarité de l'enfant², « l'école maternelle est **une école de l'épanouissement et du langage**. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, s'épanouir et affirmer leur personnalité³ ».

Devenue un cycle à part entière dans le cadre de la loi de refondation de l'école, l'école maternelle doit « garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun⁴ ». Bienveillante, cette école « s'appuie sur un principe fondamental : **tous les enfants** sont capables d'apprendre et de progresser⁵ ». Elle prend en compte les acquis de chaque enfant antérieurs à sa scolarisation pour le reconnaître en tant que personne mais aussi lui reconnaître sa capacité à apprendre.

Pour le bien-être des enfants, l'école maternelle veille à rendre cohérents les divers moments, qu'ils soient scolaires ou périscolaires, vécus par les élèves. Elle construit des passerelles en amont de ce qui lui préexiste (les familles et les structures de la petite enfance) et en aval, avec l'école élémentaire, en mettant en place un suivi des apprentissages.

L'école maternelle a aussi un rôle de **dépistage du handicap**, de prévention des difficultés et de compensation des inégalités sociales.

Les enseignants de l'école maternelle doivent tenir compte du développement et des besoins des enfants. Les situations d'apprentissages et les soins offerts correspondent aux besoins particuliers du petit enfant, « de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes [...] d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité⁶ ».

2. Au programme de 2015 s'ajoutent des ajustements de 2019 qui précisent que « l'école maternelle est la première étape du parcours des élèves dans la maîtrise des acquis fondamentaux – lire, écrire, compter et respecter autrui – à la fin de l'école élémentaire ».

3. Eduscol, « Présentation de l'école maternelle », août 2019.

4. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, mars 2015.

5. *Idem*.

6. *Idem*.

Les enfants apprennent en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes, en s'exerçant, en mémorisant et en se remémorant. Dans chaque situation d'apprentissage, quelle qu'en soit la modalité, l'enseignant s'attache à observer les actions de ses élèves, il est attentif à leurs propos, suscite des discussions, formule des explications, rappelle ce qui a été acquis.

Très progressivement, durant les trois ou quatre années de l'école maternelle, les élèves apprennent **à vivre et à apprendre ensemble**. Ils sont confrontés à des expériences qui leur font découvrir des principes fondamentaux comme l'égalité, la justice, la fraternité, l'ouverture à la diversité des cultures, l'acceptation de la différence, la coopération et le partage, et qui les aident à développer leur estime de soi. Ils comprennent peu à peu les règles de la classe et de l'école, fondements d'une première citoyenneté. La socialisation scolaire oblige l'enfant à se penser en tant qu'individu pris dans un groupe, amené à apprendre avec d'autres. Pour cela, l'école maternelle s'attache à proposer des situations d'apprentissage inscrites dans un vécu commun, propices à débattre et à réfléchir ensemble.

L'organisation de l'enseignement à l'école maternelle en cinq domaines d'apprentissages contribue au développement global de l'enfant. Une priorité est redonnée par le programme de l'école maternelle aux **langages oral et écrit** dont la maîtrise est déterminante pour la réussite scolaire.

Être enseignant de nos jours

Bon nombre d'enseignants, peu importe le niveau dans lequel ils exercent, de la maternelle jusqu'au lycée (pour ne pas dire plus loin !), se retrouvent fortement démunis face à l'hétérogénéité des élèves qui composent la classe dont ils ont la charge. Certains se découragent parfois profondément, au point de se sentir culpabilisés de ne pas parvenir à aider correctement l'ensemble de leurs élèves.

Ce sont des réalités très fréquentes auxquelles nous sommes souvent confrontés en tant que formateurs et nos réponses à ces difficultés convergent toujours vers la nécessité d'approcher les élèves au plus près de leurs besoins par le recours raisonné à une pédagogie différenciée. L'école maternelle, si elle a aussi un rôle de prévention, doit parvenir à s'intéresser et à suivre au plus près chaque élève. C'est un réel enjeu qui va bien au-delà d'une simple approche pédagogique.

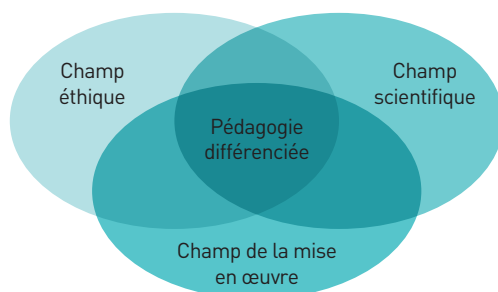
À ce niveau de la scolarité obligatoire, il est souvent nécessaire de changer de modalité d'approche du groupe et de travailler avant tout sur la motivation pour enrôler les élèves dans la tâche. Dans ce cadre, la pédagogie différenciée offre un ensemble de possibilités d'actions très efficaces.

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 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 qu'ils pourront réussir les tâches scolaires – souvent perçues comme inaccessibles.

Sans oublier que nous sommes là pour donner des pistes concrètes de mise en œuvre, nous souhaiterions montrer que la pédagogie différenciée – souvent décrite comme une simple méthode, une pratique de gens de terrain – est à nos yeux d'abord un état d'esprit, une préoccupation⁷.

Elle est au cœur d'un faisceau de trois champs complémentaires qui lui donne 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.



Doc. 1. – Les trois champs interpénétrés qui fondent toute démarche différenciée ▲

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 qui nous est confié. On a pu voir dans l'histoire de la pédagogie différenciée ce genre de dérive qui a parfois pris la forme de « pédagogie par objectif » ou encore de « différenciation structurelle », l'une visant à l'acquisition de savoirs isolés, l'autre gérant les flux en filiarisant les parcours des élèves selon leurs capacités supposées. Ces stratégies éloignées de l'humain cherchent 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 autre⁸.

7. Selon l'expression de Philippe Perrenoud.

8. 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).

Au cœur, des mises en œuvre

Pour autant, la pédagogie différenciée réclame des actes. Elle ne peut pas être un « discours sur ». Elle se doit d'être une mise en action, une volonté que cette préoccupation éthique n'en reste pas aux principes, mais se montre efficace au travers d'actions concrètes qui rendent possibles les intentions éthiques.

Nombre de travaux sur la différenciation démontrent aujourd'hui que, d'une part, si le concept est bien cerné, sa mise en œuvre pêche, si bien que les intentions premières demeurent bien souvent des vœux pieux. D'autre part, ils expliquent que si l'immense majorité des enseignants voient la différenciation pédagogique comme indispensable, peu nombreux sont ceux qui passent à l'acte, faute de savoir comment s'y prendre réellement. Notre ouvrage vise justement à agir sur cet aspect souvent pauvre de la mise en œuvre pour passer de l'intention à l'action.

Aux aguets, les fruits de la recherche

Mais pour que cette efficacité soit possible, il convient de savoir comment faire, non seulement en termes d'action, mais aussi en ayant pris soin de mesurer les effets de ces actions. En clair, les études, nombreuses en sciences de l'éducation, montrent que nos bonnes intentions risquent parfois de se montrer contre-productives. Nous devons donc nous montrer attentifs à tous les risques qui peuvent faire passer d'une différenciation visant à prendre en compte chaque élève à un fonctionnement dans la classe qui accroisse les inégalités entre les élèves. C'est parce que ce passage de l'un à l'autre est contre-intuitif, tant nous nous imaginons que le fait de différencier est en soi porteur de vertu, que nous devons nous montrer encore plus vigilants à ces effets différenciateurs qui demeurent dans l'implicite de nos pratiques et que nous avons souhaité décrire afin d'appeler à la vigilance.

Ainsi, c'est dans une approche profondément qualitative et prudente que nous nous sommes attachés de manière déterminée à rassembler et à construire ce qui nous a semblé manquer lorsque nous étions nous-mêmes en classe ou questionnés par les enseignants que nous avons à former. L'ambition est de réussir à expliquer le comment à partir du pourquoi.

Affronter l'hétérogénéité des classes

La pédagogie différenciée apparaît à une très grande majorité d'enseignants comme le moyen d'affronter l'hétérogénéité de leurs classes : hétérogénéité de savoirs et de compétences, d'attitudes et de comportements, mais aussi de compréhension des enjeux scolaires. Les études réalisées auprès des enseignants des écoles primaires montrent que cette question est leur première préoccupation. Pourtant, à mieux y regarder, on observe que la manière dont ils abordent cette hétérogénéité concerne deux aspects bien distincts des réalités de classe.

Chez certains, souvent les moins chevronnés, l'hétérogénéité apparaît comme une question qui interroge la gestion de classe : que convient-il de mettre en œuvre pour apaiser la vie de classe et rendre possible l'élaboration de séances en posant un contrat didactique différencié visant à motiver et à mettre au travail chaque élève ? Ainsi, la pédagogie différenciée est le moyen de « poser le cadre ». Les gestes de différenciation alors mis en œuvre concernent la dimension « **éducation** » de notre mission d'enseignement (cf. encadré ci-dessous).

D'autres enseignants souvent plus chevronnés, affrontent l'hétérogénéité dans une tout autre perspective. Ils s'interrogent sur la manière de faire accéder chacun de leurs élèves aux compétences attendues. La différenciation pose les conditions pour que chaque élève accède à la réussite scolaire. Elle apparaît alors comme le moyen de moduler l'organisation des situations didactiques pour permettre à chacun de s'y inscrire qualitativement. Cette préoccupation concerne la seconde dimension de notre mission d'enseignement : **l'instruction**.

Les trois fonctions de l'École⁹

Il est traditionnel d'attendre de l'école qu'elle joue un triple rôle :

- La **mission d'instruction** est centrée sur les savoirs. Elle a une fonction culturelle consistant à conserver et transmettre un corpus de connaissances et de savoirs disciplinaires.
- La **mission d'éducation** se mobilise autour de la fonction de socialisation visant à construire un vivre-ensemble par l'acquisition et l'accession à une série de normes et de valeurs partagées.
- La **mission d'insertion et de sélection** a une fonction économique utilitaire. Elle relève de tout ce qui a à voir avec la préparation au monde du travail, la gestion des flux, la sélection des élites et la méritocratie.

9. Prendre le mot École au sens large, au-delà de l'école primaire.

Le champ de la différenciation

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

Même si, à son origine, ce besoin pédagogique a concerné 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 les autres cycles de l'école primaire, la maternelle n'échappe pas au recours à la pédagogie différenciée tant il est aisé de voir, de fait, l'hétérogénéité des élèves qui la constituent.

Nous tâcherons dans ce chapitre de définir ce qu'est la pédagogie différenciée et de montrer son importance au sein de l'école maternelle.

Définition de la pédagogie différenciée

Ce n'est que dans les années 1980 que la pédagogie différenciée a commencé à faire son apparition d'une façon assez précise dans le monde scolaire. Cette pédagogie avait déjà été prônée par Louis Legrand dans les années 1970 alors qu'il était directeur de ce qui deviendra plus tard l'INRP (Institut national de recherche pédagogique). Cela correspond aussi à la mise en place du collège unique qui a pour conséquence la constitution de classes hétérogènes et qui nécessite le traitement des différences entre élèves puisqu'ils ont vocation à rester ensemble. Cette idée novatrice voit la recherche d'un traitement adapté au profil des élèves mais aussi à leur rythme de travail.

Comment définir la pédagogie différenciée ?

Lorsqu'on regroupe les différentes définitions données de la pédagogie différenciée par les sciences de l'éducation, on obtient ce nuage de mots :



On observe qu'au terme « hétérogènes » 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 pour parvenir à surmonter cette hétérogénéité, le terme « ensemble » venant renforcer cette idée majeure.

La pédagogie différenciée ne vise pas un suivi individualisé. Si elle s'appuie sur les besoins spécifiques de l'élève, c'est pour voir comment s'en servir pour lui permettre de s'intégrer dans le groupe classe.

En effet, toute tentative trop régulièrement instaurée d'une individualisation des tâches à partir des besoins 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.

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

La pédagogie différenciée ne cherche pas à aménager les parcours pour répondre aux particularismes de chaque élève. Elle vise plutôt à faire entrer chaque élève dans la complexité des savoirs scolaires ordinaires.

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



Ainsi, nous définirons la pédagogie différenciée comme ce qui consiste à faire acquérir des savoirs communs par une pluralité de démarches qui prennent en compte les besoins de chaque élève, en maintenant le cadre de la classe : son espace et son groupe social.

Mais finalement, quel est son objectif principal ?

Elle vise l'acquisition des « savoirs », et plus encore les savoirs « communs », 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.

Différencier, c'est poursuivre le même objectif pour tous les élèves de la classe. On ne crée ni filières ni sélections !

En revanche, au sein du même objectif poursuivi, on aménage des étapes d'apprentissage, on simplifie plus ou moins la tâche, on aide plus ou moins l'élève afin de lui permettre d'être le plus efficace possible en même temps que les autres.

Les enjeux d'une différenciation dès l'école maternelle

Tout d'abord, force est de constater que les classes de l'école maternelle n'échappent pas à l'hétérogénéité au même titre que les classes de l'école élémentaire. Dans un premier constat, les classes « multi-âges », correspondant à un choix pédagogique de l'école ou à une contrainte d'organisation, représentent par essence une hétérogénéité. Cependant, les classes constituées sur la base d'un âge égal n'échappent pas à cette hétérogénéité liée aux caractéristiques individuelles des enfants : langue, culture, éducation reçue, maturité, motivation, capacités intrinsèques, etc. On voit bien que cette hétérogénéité – qui peut être perçue comme une « bonne chose » – est bien présente. Une bonne chose, pourquoi ?

- Les écarts entre enfants peuvent représenter une source intéressante de dynamique pédagogique (variété des intérêts, enfants experts, langage plus ou moins développé, etc.).
- Les relations de tutorat entre enfants de niveaux différents profitent à tous, que ce soit un tutorat informel ou un tutorat demandé par l'enseignant. Il s'agit d'une réelle richesse.

Au regard de ces particularités, il est incontournable de différencier sa pédagogie, mais précisons dans quels buts.

Il s'agit fondamentalement de viser **l'égalité des chances**. Certains écarts créent des désavantages pour les élèves les moins avancés. De plus, tous les enfants, même les plus avancés, doivent pouvoir progresser afin de maintenir leur motivation.

Il ne s'agit pas de chercher à annuler les différences (ce qui serait vain) mais de **rapprocher autant que possible les enfants les moins avancés du niveau de compétences visées** et de réduire les écarts entre enfants, liés aux déterminants sociaux et culturels externes à l'école. Les priorités résident dans les domaines les plus liés à la réussite scolaire (langage, numération, langue).

Ce chapitre cherche donc à comprendre pourquoi il est nécessaire de différencier, dès l'école maternelle, alors que le jeune enfant vient tout juste d'entrer dans sa scolarité. La mission de la maternelle n'est-elle pas de laisser le temps à l'enfant de se construire comme élève, sans pression excessive, dans une approche si respectueuse de ses particularités qu'elle s'interdirait toute forme de normalisation

scolaire trop précoce ? Ou au contraire, l'école maternelle n'a-t-elle pas pour fonction de mener rapidement, voire à marche forcée, la mutation de l'enfant en un élève préprimarisé, la pédagogie différenciée en étant son bras armé ?

On le pressent, la différenciation en maternelle se situe entre ces deux extrêmes, mais pour quelle fonction ? Qu'en est-il du côté des représentations des enseignants ?

Le déclaratif des jeunes enseignants

En demandant aux jeunes enseignants de classes maternelles pourquoi leurs élèves ont besoin de différenciation pédagogique, on obtient ce nuage de mots¹ :



On observe une opposition entre le « tous » et le « chacun » qui vient illustrer le fait que l'école maternelle prend l'enfant dans ce qu'il est, comme « différent », particulier, unique, mais avec l'ambition de l'inclure à un « tous » uniformisant. La différenciation peut être l'un des moyens favorisant ce passage socialisateur par la prise en compte des particularismes des élèves, considérés comme « différents », mais avec l'objectif d'une inclusion sociale dans un groupe de pairs.

Intéressant, le mot « enfant » est systématiquement remplacé par le mot « élève ». Ces jeunes enseignants prennent au sérieux la maternelle comme une école de plein exercice, comme le confirme l'ambition affirmée que les élèves « progressent » grâce aux « apprentissages ».

À la source des différences apparaissent deux mots : « rythme », ici majeur, renvoie à l'attitude des élèves et vient s'opposer à « compétences », en mineur, qui relève des aptitudes ou des prérequis. Il semble qu'au moment de différencier, ces enseignants de maternelle pensent d'abord à prendre l'enfant comme élève, ils ambitionnent de construire les apprentissages inscrits dans les instructions officielles sans chercher à trop s'appuyer sur les particularismes du jeune enfant pourtant fraîchement

1. Enquête réalisée auprès des enseignants néotitulaires de l'académie de Paris par le groupe académique « Différenciation pédagogique et personnalisation des parcours », 2019.

socialisé. À moins que ce ne soit révélateur d'une centration de la préoccupation des enseignants de maternelle à d'abord privilégier le « devenir élève » sur son versant comportemental. La différenciation viendrait alors, selon ces enseignants, agir plutôt sur l'attitude des élèves qui seraient encore peu familiarisés avec les nécessités scolaires que sur leurs aptitudes cognitives à entrer dans les savoirs.

La volonté de construire des savoirs serait-elle dès cette étape trop ambitieuse ? Ne vaudrait-il pas mieux viser le passage de l'enfant à l'élève à pas comptés ? Nous le verrons au fil de l'ouvrage.

Après nous être centrés sur l'élève, voyons comment ces mêmes enseignants expriment leurs besoins de pédagogie différenciée dans leur pratique quotidienne :



Si la préoccupation de l'enseignant est d'abord sa classe, son groupe, il demeure massivement confronté à une difficulté de « niveau », c'est-à-dire à l'hétérogénéité des compétences de ses élèves. L'enseignant semble entravé dans son ambition de construction de savoirs par cette hétérogénéité. Voilà qui est surprenant pour des élèves qui viennent tout juste d'entrer dans les savoirs scolaires. Comment peuvent-ils déjà avoir échappé à ces savoirs et quelles évaluations si précises amèneraient à constater que les élèves ont déjà des différences de niveaux ? À moins d'estimer que ces savoirs supplémentaires que certains possèderaient et d'autres pas ont été construits en amont de l'école maternelle.

Voilà qui questionne. Les fonctions premières de l'école maternelle sont en effet éloignées de cette ambition précoce d'acquis normés. On lui attribue plutôt la mission de « réunir les conditions favorables au développement culturel et social, psychologique et cognitif² » de l'enfant qu'on lui confie, de « faire vivre à chacun, dans un milieu structuré et structurant, une première expérience scolaire réussie³ ».

2. Yves Soulé, *actes* du 87^e congrès de l'AGEEM, 2014.

3. Jacques Lévine, « À quoi sert l'école maternelle ? » à lire sur : http://11.snuipp.fr/ancien_site/maternelle.html

On comprend donc qu'à l'école maternelle, les logiques de remédiations ont bien peu de sens, alors que les tout premiers apprentissages viennent seulement d'être commencés. Ainsi, comment l'élève pourrait-il déjà avoir besoin de remédiations avant même d'avoir échoué ? On peut donc estimer qu'une différenciation corrective va se montrer peu pertinente, inutile, voire contreproductive, en risquant d'isoler l'enfant du milieu d'apprentissage où il a vocation à se construire : le groupe classe. Si différenciation il doit y avoir, elle se doit donc d'être mesurée et, oserons-nous dire, se faire discrète.

Les premières bonnes postures

En revanche, il est certain que cette différenciation ne doit pas adopter les contours qu'elle prend à l'école élémentaire où une première « culture du résultat » est déjà mise en œuvre.

Différencier en maternelle vise d'abord à accompagner le cheminement de l'enfant vers son statut d'élève au travers des activités ordinaires de la classe. La différenciation ne bouscule pas, ne surprend pas, ne déstabilise pas, ne modélise pas. Elle ne se structure pas en dispositifs et en démarches lourdes. La différenciation en maternelle s'immisce dans la pratique naturelle de l'enseignant, en ce qu'elle est « une préoccupation », selon le terme employé par Philippe Perrenoud⁴, c'est-à-dire une attention à la personne, **une vigilance** à son cheminement dans les plus petits interstices de ses apprentissages ordinaires, une distillation de la « chose scolaire » discrète, constante et tenace.

L'inspectrice générale honoraire Viviane Bouysse ne dit pas autre chose quand elle nous invite à « **rester simple** », en introduisant d'abord « des petites différences dans les pratiques habituelles, [car] elles peuvent produire de grands effets »⁵.

Plus encore qu'en élémentaire, elle est d'abord un geste professionnel qui relève de la responsabilité pleine et entière de l'enseignant. Ce geste, ces gestes, sont rendus possibles dans une organisation simple, mais très réfléchie en amont. Elle gagnera à être ritualisée avec des temps et des types de **séances de format stable**, leurs structures récurrentes dégagant du temps pour l'enseignant qui se libère de la transmission des consignes, de la distribution du matériel, des régulations et... des remontrances. Cette disponibilité est mise au service des élèves qui ont réellement besoin de la présence de l'enseignant et de ses étayages.

Dans ce quotidien ordinaire, la différenciation s'appuie grandement sur les interactions entre élèves favorisant les formes de tutorat et les **aides mutuelles** qui aident les moins préparés à saisir les formes et les objets scolaires par l'imitation des pairs.

4. Philippe Perrenoud, *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997.

5. Viviane Bouysse, *La gestion de l'hétérogénéité. La différenciation pédagogique en classe maternelle*, Conférence, La Réunion, 4 juin 2009.

Des domaines privilégiés

N'oublions pas cependant que l'école maternelle est la première école et à ce titre elle participe à la perspective scolaire de l'élève. Ainsi, elle ne doit pas se voiler la face ou se draper dans le souvenir de son passé glorieux. On lui demande aujourd'hui d'atteindre des attendus considérés comme déjà indispensables à l'avenir scolaire de ses élèves, ce que Viviane Bouysse appelle des « standards de niveau », posés comme devant être atteints par tous les élèves. Elle ajoute que nos priorités doivent aller à « ce qui est le plus en relation avec la réussite scolaire ». La différenciation visera donc d'abord à agir sur les domaines qui portent en eux les compétences clés, considérées à juste titre comme les briques de la réussite scolaire. On pense bien sûr au **langage**, dont nous verrons dans l'ouvrage combien il est la grande aventure de la différenciation, mais aussi la **compréhension** des textes entendus et les premières compétences en **numération**. Enfin, une place toute particulière doit être accordée aux premiers **outils graphophonologiques**. Un travail explicite et exigeant sur la syllabe, la reconnaissance des lettres, l'ordre des lettres dans un mot est considéré comme précurseur de l'apprentissage de la lecture.

En effet, on ne peut imaginer que certains élèves, qu'on n'aurait pas assez sollicités, arrivent au CP sans ce bagage minimal sur lequel les enseignants d'élémentaire vont s'appuyer dès la rentrée.

S'ajoutent à ce premier ensemble, la très aventureuse maîtrise des **codes de l'école** et ses manières si particulières d'apprendre qui sont le point d'achoppement majeur lors du passage de l'enfant à l'élève et qui devra être la priorité de nos mises en œuvre différenciées.