

**PUREN 2003a.** « Contre la 'pédagogie différenciée' ! ». *Lengua e Nuova Didattica*, Revue du LEND (Italie), n° 2, 2003, pp. 5-8.

## **CONTRE LA « PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE » !**

Christian Puren  
Université Jean Monnet, Saint-Étienne, France

### ***Introduction***

On avouera que le titre de cet article est fort provocateur, dans un numéro du LEND consacré précisément à la pédagogie différenciée en classe de langue, et tout aussi surprenant sous la plume de celui qui a dirigé pendant trois ans un Programme de Coopération Européenne (PCE) sur ce thème, ce qui lui vaut maintenant (à son corps défendant, d'ailleurs) d'être considéré comme un spécialiste de la question...

C'est pourquoi je précise tout de suite que ce titre correspond à un jeu de mots dont les guillemets sont l'indice : ce que je vais critiquer dans cet article, ce n'est pas le principe de la pédagogie différenciée et moins encore sa nécessité, mais son appellation. Je ne vais pas le faire par simple plaisir intellectuel, mais parce que je pense que cette appellation provient de représentations erronées, et qu'elle tend parallèlement à provoquer – en France tout au moins – des conceptions inadéquates chez les différents acteurs du système éducatif, depuis l'élève et l'enseignant dans sa classe jusqu'au ministre de l'Éducation nationale.

### **Une appellation à revoir**

Cette expression de « pédagogie différenciée » communément utilisée en français, est à plusieurs titres inexacte, et surtout elle prête à confusion voire à contre-sens :

1) Dans cette expression, le mot de « pédagogie » renvoie étymologiquement à l'enseignement, alors que la problématique correspondante devrait être considérée à la fois comme au moins un continuum et une évolution entre d'une part la différenciation conçue et mise en œuvre en classe par le professeur (différenciation de l'enseignement), et d'autre part la différenciation spontanée que va réaliser chaque élève dans la marge d'autonomie qui lui est aménagée ou qu'il se prend (différenciation de l'apprentissage) : voir sur ce point essentiel, dans ce même numéro, l'article de Paola Bertocchini.

2) L'expression de « pédagogie différenciée » laisse penser qu'il s'agit d'un type particulier de pédagogie, alors qu'il s'agit seulement de l'une des orientations auxquelles tout pédagogue devrait recourir à chaque fois que son environnement le demande. On peut même considérer que toute bonne pédagogie est par nature différenciée, pour au moins les deux bonnes raisons suivantes :

– La première est que la « centration sur l'apprenant » ne peut se réaliser concrètement sans un certain niveau de différenciation, puisque tous les apprenants sont différents les uns des autres.

– La seconde est plus spécifique à la didactique des langues, et elle est liée à la permanence jusqu'à nos jours du paradigme direct apparu au début du XX<sup>e</sup> siècle, et que l'on peut énoncer ainsi : puisque parler une L2, c'est penser et parler en même temps dans cette langue, enseigner une L2 consiste principalement à faire penser et parler dans cette langue en classe. Or à partir du moment où l'on utilise la langue étrangère pour l'enseigner et pour l'apprendre – à partir du moment où elle est à la fois, en d'autres termes, outil et objet d'enseignement/apprentissage –, les différences entre élèves quant à la maîtrise de cette langue ne peuvent que s'accroître tendanciellement de manière

constante : ceux qui sont déjà les plus faibles vont de ce fait même se trouver le plus en situation de faiblesse dans leur apprentissage, puisque ce sont eux qui auront le plus de mal à comprendre ce que disent l'enseignant et les autres élèves en L2, et le plus de mal à s'exprimer eux-mêmes en L2. La métaphore communément utilisée en français pour décrire ce genre de processus se renforçant constamment par lui-même est très parlante (et de saison en cette fin janvier 2003 dans la Région Rhône-Alpes où je me trouve en ce moment) : c'est celle de « l'effet boule de neige »...

3) L'expression de « pédagogie différenciée » utilisée pour l'enseignement/apprentissage des langues mobilise fatalement la représentation que nous nous faisons les uns et les autres de la relation entre « pédagogie » et « didactique ».

Je ne vais pas entrer ici dans cette distinction qui fait débat, et dont l'analyse demanderait à elle seule plusieurs articles. Je me contenterai de relever que parmi les différents domaines de différenciation suggérés par les experts du PCE aux enseignants participants<sup>1</sup> – les contenus, les objectifs, les supports, les tâches, les dispositifs, les aides et guidages, les méthodes<sup>2</sup> et l'évaluation –, l'un des plus spécifiques à la didactique des langues, celui des méthodes, n'a pratiquement jamais été utilisé par les enseignants observés, pour autant que ces experts puissent en juger à partir des enregistrements vidéo qui leur sont parvenus. Plus précisément, on voit ce domaine utilisé massivement en *variation* (des méthodes différentes sont proposées successivement à tous les élèves) mais très rarement en *différenciation* (ce qui par exemple impliquerait qu'explicitement une méthode soit proposée à un groupe, et au même moment la méthode opposée à un autre).

Pour donner un cas de figure avec une combinaison de trois méthodes : un groupe d'élèves travaillerait entre eux en L2 sur la compréhension globale de l'enregistrement d'une chanson (combinaison des méthodes orale, directe et synthétique), alors qu'un autre groupe, qui utiliserait la L1 comme langue de travail, devrait repérer dans la transcription de cette même chanson les mots inconnus et en rechercher la traduction en L1 (combinaison des méthodes écrite, indirecte et analytique).

Cela suggère que la fameuse « centration sur les stratégies individuelles d'apprentissage » a fonctionné surtout dans notre discipline comme une incantation, puisque les enseignants en sont restés quant à eux aux seules stratégies d'enseignement en fonction de leur méthodologie de référence. Ils peuvent d'ailleurs avoir d'excellentes raisons d'agir, là n'est pas la question : ce que je veux montrer ici, c'est que l'expression de « pédagogie différenciée » en didactique des langues permet d'occulter plus ou moins inconsciemment le problème de l'utilisation par l'enseignant de « *méthodologies* différenciées » d'enseignement des langues, en d'autres termes, de ne pas (se) poser explicitement la question de l'éclectisme en didactique...

4) Enfin, *last but not least*, l'expression de « pédagogie différenciée » est erronée aussi parce qu'elle laisse à penser que le seul acteur et responsable de la différenciation serait l'enseignant. Or, la différenciation ne peut être la seule affaire du professeur face à ses élèves ou avec eux ; elle exige au contraire, étant donné ses exigences et ses enjeux, l'implication effective et constante de l'ensemble des acteurs du système éducatif.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Il s'agit du *Guide d'observation et de conception de séquences de pédagogie différenciée enseignement des langues*, qui était remis à ces enseignants avant leur départ.

<sup>2</sup> Dans le sens précis et limité d' « unités minimales de cohérence méthodologique ». Ces « méthodes » sont les briques fondamentales de ces constructions méthodologiques que sont les « méthodologies constituées » (traditionnelle, directe, audio-orale, audiovisuelle...). Toutes les méthodes utilisées depuis un siècle peuvent se classer dans un tableau de 9 paires opposées : transmissive/active, directe/indirecte, déductive/inductive, analytique/synthétique, sémasiologique/onomasiologique, réflexive/répétitive, applicatrice/imitative, écrite/orale, compréhensive/expressive. Les lecteurs intéressés pourront se reporter à mon article – « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes* n° 1, 2000, pp. 62-70. Paris, APLV.

<sup>3</sup> Dans la suite de cet article, je reprends textuellement une partie d'un article que j'ai publié dans le n° 399 (décembre 2001) de la revue *Cahiers Pédagogiques*, pp. 64-66, sous le titre suivant (très conventionnel, celui-là...) : « Pédagogie différenciée en classe de langue ».

## Les leçons du PCE

Dans les séquences retenues pour la cassette vidéo de notre PCE, on peut voir des caméras qui s'attardent sur le matériel et les différents « coins » aménagés dans la même salle ; ou encore des interviews où les professeurs « visiteurs » interrogent leurs collègues sur l'intégration ou non de la différenciation dans les manuels, sur l'existence d'équipes d'enseignants travaillant en pédagogie différenciée, sur le soutien ou non de l'administration de l'établissement... Ce dont ces professeurs sont conscients, c'est que la pédagogie différenciée exige de l'enseignant la mise en place de « dispositifs » qui impliquent des équipes d'enseignants et/ou des éditeurs (pour l'élaboration d'outils didactiques adaptés), diverses catégories de personnel au sein de l'établissement (surveillants pour salles de travail, documentalistes, spécialistes de maintenance de matériel,...), les responsables de l'établissement (pour la gestion des salles et des horaires), son conseil d'administration (pour les décisions budgétaires), les autorités communales, régionales et nationales pour le financement respectivement des écoles, des collèges et des lycées, enfin les responsables éducatifs (inspection, Ministère) pour les orientations et les programmes officiels. C'est pourquoi la pédagogie différenciée ne peut se généraliser et s'installer dans la durée que si tous ces acteurs du système éducatif, à leur niveau, la prennent à leur compte et en assument constamment la charge. L'expérience récente de l'Écosse, où l'absence de conditions favorables a fini par provoquer un recul de la pédagogie différenciée, pourtant instaurée officiellement, mérite sur ce point d'être citée en (contre)exemple, et d'être rappelée aux autorités éducatives, du moins françaises, qui ont tendance à croire (ou feignent de croire) que la qualité de l'enseignement dépend presque exclusivement des enseignants.

L'enseignement/apprentissage des langues, de plus, n'a pas à être considéré uniquement à l'échelle d'une même classe au cours d'une même année, mais aussi à celle de l'ensemble des élèves d'un pays sur l'ensemble de leur scolarité, celle des **cursus** de langue. Or ce niveau recèle de grands gisements de différenciation institutionnelle, peu exploités jusqu'à présent en France, même si la situation y est meilleure que dans beaucoup d'autres pays européens : presque tous les élèves y choisissent obligatoirement une première langue vivante étrangère (LV1) en classe de 6<sup>e</sup> (à l'âge de 11-12 ans) et une LV2 obligatoire en classe de 4<sup>e</sup> (à l'âge de 13-14 ans), et beaucoup ont même la possibilité de choisir une LV3 en classe de seconde (à l'âge de 15-16 ans). Mais, pour tous les élèves, toute nouvelle langue doit être choisie à l'un de ces trois moments, toutes sont enseignées avec le même équilibre entre les mêmes objectifs (les quatre activités langagières), avec la même fréquence sur toute l'année (2 ou 3 heures par semaine), dans le cadre d'une discipline autonome (enseignée pour elle-même et par elle-même), et jusqu'à une même évaluation finale en fin de scolarité (au baccalauréat, à 18-19 ans).

Dans le débat présent sur la réforme des *curricula* de langues en France et en Europe se manipulent un certain nombre d'options, dont certaines ont déjà été implémentées dans certains pays : durées différentes d'apprentissage des langues (l'une étant commencée dès la maternelle, par ex.) ; personnalisation des cursus (constitution des groupes et passation des épreuves de certification en fonction des niveaux individuels de compétence en langue, par ex.) ; modularisation des cursus (avec des périodes plus intensives et d'autres plus extensives, par ex.) ; différenciation des objectifs langagiers (compréhension privilégiée par rapport à l'expression, ou encore instrumentalisation de la langue au service de l'apprentissage d'une autre discipline scolaire<sup>4</sup>, par ex.) ; incitation à choisir des langues différenciées ; etc. Toutes ces options posent certes de redoutables problèmes de mise en œuvre, qu'ils soient didactiques, formatifs, administratifs, financiers, politiques ou encore idéologiques, mais ces problèmes ne sont pas plus redoutables que ceux que pose aux enseignants la différenciation pédagogique ou didactique en classe, laquelle ne peut pas être conçue de toutes manières, au moins pour les langues, indépendamment de ces autres formes de différenciation institutionnelle. Ce n'est certainement pas un hasard si le système scolaire de l'un des pays européens où la pédagogie différenciée est impulsée le plus fortement par les autorités (la Hollande, dans une version centrée sur l'apprentissage, celle du « travail autonome ») est aussi celui où est prévue la plus importante marge de choix individuel au niveau curriculaire (jusqu'à 20% de l'ensemble des matières).

---

<sup>4</sup> Comme dans les dites « classes européennes » appelées souvent ailleurs en Europe « classes bilingues ».

## **Conclusion**

L'enseignement des langues n'est pas seulement l'affaire des élèves et des enseignants, parce qu'il relève d'autres dimensions – éditoriales, administratives, institutionnelles et politiques –, où la différenciation doit tout autant être pensée et impulsée : l'autonomie des élèves n'a pas à s'exercer seulement dans le choix des sujets d'exposés, des supports et des exercices dans les langues qu'ils apprennent, mais aussi dans le choix de ces langues et l'organisation de leur cursus. Ce qui est une manière de ne pas considérer parents et élèves seulement en tant que tels, mais aussi pour ce qu'ils sont par ailleurs, c'est-à-dire comme des citoyens ou futurs citoyens responsables, et de ce fait capables de prendre en compte, dans leurs choix individuels, les effets sociaux qu'ils produisent collectivement. Un État qui demande à ses enseignants de respecter la diversité de leurs élèves n'est pas très crédible, s'il ne prend pas lui-même en considération la diversité culturelle et linguistique des membres de la société dont il est en charge.

Les quatre types de différenciation que nous avons passé ici en revue nous ont fait aller progressivement de l'enseignant dans sa classe (différenciation de la pédagogie), à son établissement (différenciation des dispositifs), puis au système scolaire (différenciation des cursus), pour aboutir à l'ensemble de la société (différenciation des langues). La responsabilité de l'enseignant ne s'affaiblit pas inéluctablement au cours du passage entre ces différents niveaux, parce qu'elle peut être prise en charge par les autres « dimensions » personnelles qu'il peut aussi assumer, celles de membre d'une équipe, de délégué d'établissement, d'adhérent d'un syndicat et/ou d'une association professionnelle, enfin de citoyen.