

## Pédagogie différenciée en classe de langue

À la mémoire de Nicole Gannac

*Christian Puren présente ici les principales leçons qu'il tire des travaux réalisés dans le cadre du programme européen LINGUA-A. Il s'agissait, par le moyen de la réalisation d'enregistrements vidéo, de permettre à des enseignants de dix pays européens d'observer leurs pratiques de différenciation pédagogique en matière d'enseignement des langues.*

Le fait que ce soient des enseignants qui aient filmé d'autres enseignants dans un cadre inter-associatif et dans une perspective de formation réciproque, a permis au groupe des experts du projet *LINGUA-A* de disposer de nombreuses séquences où de toute évidence le professeur se « lançait » pour la première fois dans la pédagogie différenciée... avec toutes les difficultés et les erreurs imaginables. La cassette vidéo de formation/autoformation produite par les experts à partir de ces séquences ne présente donc pas des « modèles » de classe, mais c'était précisément ce que nous voulions éviter : d'une part, en effet, la notion de « classe modèle » est contradictoire avec celle de « pédagogie différenciée » ; d'autre part, en formation comme en autoformation, les échecs sont au moins aussi profitables à analyser que les réussites. Même si certaines séquences retenues sont à la fois improvisées et réussies : ce n'est d'ailleurs pas le moindre intérêt de cette cassette vidéo que de mettre en évidence l'un des éléments fondamentaux de l'expertise professionnelle des enseignants, qui est de pouvoir s'adapter à l'imprévu parce qu'ils ont intégré l'imprévisibilité dans leurs programmations et leurs pratiques.

### Variation et différenciation

Après visionnement des cassettes vidéo qui nous ont été expédiées à la fin de la première année du Programme, nous avons décidé, dans le groupe des experts, de modifier le *Guide* utilisé par les « enseignants visiteurs » pour y ajouter une distinction, à laquelle nous n'avions pas pensé initialement, entre variation et différenciation.

a) la « **variation** » : il y a dans ce cas diversification des tâches d'apprentissage successives dans un ou plusieurs domaines possibles<sup>1</sup>, mais tous les élèves, individuellement, en groupes ou collectivement, réalisent chacune d'elles en même temps ou du moins dans le même ordre ;

b) la « **différenciation** » proprement dite : les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes.

Philippe Meirieu parle pour sa part, respectivement, de « différenciation successive » et de « différenciation simultanée », mais nous avons pour notre part préféré réserver le concept de

---

<sup>1</sup> Les domaines de différenciation retenus en fonction des observations des enregistrements vidéo sont les suivants : objectifs, contenus, supports, dispositifs, aides et guidages, tâches, méthodes, évaluation, remédiation.

« différenciation » au second cas, parce qu'il est le seul à impliquer une véritable modification des pratiques. Il existe en effet traditionnellement en didactique des langues des « schémas de classe » constitués d'activités successives nombreuses et diversifiées, mais utilisés constamment à l'identique, de manière très rigide et en enseignement collectif constant : seule la « différenciation simultanée » oblige l'enseignant à déplacer la centration sur ses élèves, puisqu'il va devoir se poser lui-même et en contexte la question des critères de différenciation. Il est très différent par exemple, du point de vue de la réflexion didactique impliquée, de reproduire pour tous ses élèves, en grammaire, la séquence classique méthode inductive (exercice de conceptualisation)/méthode déductive (exercices d'application), ou de proposer aux uns et aux autres de commencer par l'une ou l'autre méthode. Il n'en reste pas moins que, comme on le voit sur les enregistrements vidéo, les enseignants combinent souvent différenciation et variation dans la même séquence ; ils le font en particulier, sans doute, parce que la variation permet de diversifier les pratiques d'enseignement et d'apprentissage tout en maintenant la dimension commune indispensable à la poursuite de l'enseignement collectif.

### **Hétérogénéité et diversité**

Les différences entre élèves sont représentées le plus souvent en France comme des contraintes à contourner, comme le montre l'expression de « gestion de l'hétérogénéité », pratiquement synonyme dans notre pays de « pédagogie différenciée ». Dans l'expression espagnole correspondante, *la atención a la diversidad* (« la prise en compte de la diversité »), ces différences sont considérées au contraire comme des richesses à exploiter. Tous les discours tenus récemment dans la presse de notre pays sur la question du collège unique peuvent s'analyser à travers le positionnement des participants, leurs compromis ou leurs déplacements entre les deux pôles de cette question aussi politiquement sensible que pédagogiquement complexe.

Or ces deux pôles sont à la fois opposés et complémentaires : les différences doivent être respectées, mais ce respect ne peut être absolu puisque l'école vise l'acquisition de valeurs communes et que les différences sont aussi en partie des inégalités ; les parcours doivent être diversifiés, mais cette diversification ne peut être totale puisqu'ils doivent tous aboutir à certains objectifs communs. Dans les séquences d'interviews filmées par les participants à notre PCE, on voit bien que les enseignants considèrent les différences à la fois comme de l'hétérogénéité (ils cherchent à les réduire ou à les contourner) et comme de la diversité (ils cherchent à les utiliser et même parfois à les cultiver).

### **Centration sur l'enseignant et centration sur l'apprenant**

Que ce soit en France avec la « pédagogie différenciée » ou en Espagne avec la « *atención a la diversidad* », la perspective adoptée est celle de l'enseignant : c'est lui qui est supposé devoir adapter son enseignement à l'hétérogénéité de ses élèves ou mettre à profit leur diversité. On retrouve généralement cette perspective dans les pays du sud de l'Europe : « *insegnamento individualizzato* » en Italie, « *ensino diferenciado* » au Portugal, « *ετ διαφοροποιημενη παιδαγ γω ικη* » en Grèce. Les pays d'Europe du nord ont en général adopté à l'inverse une perspective « centrée sur l'apprenant » : « *open learning* » en Angleterre « *offenes lernen* » en Autriche. Pour les besoins de la communication entre participants à ce PCE – le *Guide* ayant été rédigé au départ en français et le groupe des experts communiquant le plus souvent dans cette langue – les collègues finlandais finirent par parler de « *eriyttämisen pedagogiikka* ») et les hollandais de « *gedifferentieerde pedagogie* ». Mais je me souviens de cette discussion que j'ai eue au début du programme avec une collègue hollandaise, qui ne parvenait pas à appréhender le concept même de « pédagogie différenciée » : pour elle, il était évident qu'un enseignant ne peut et ne pourra jamais connaî-

tre la multitude de paramètres de différenciation et les gérer en temps réel dans une classe ; et que par conséquent la seule chose qu'il puisse faire c'est de proposer à ses élèves des dispositifs de travail autonome (même s'il les y aide et les y guide), dans lesquels chacun mettra en œuvre, spontanément, l'apprentissage différencié qui lui convient le mieux : c'est le principe de l'« open learning » anglais et de l'« offenes lernen » autrichien.

Là aussi, l'observation des enregistrements vidéo montre qu'en fait les enseignants modulent constamment leur degré d'interventionnisme entre la pédagogie différenciée et l'apprentissage autonome. Je propose de représenter ce continuum par le schéma suivant :

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE			APPRENTISSAGE AUTONOME	
<b>faire apprendre</b>	<b>enseigner à apprendre</b>	<b>enseigner à à apprendre<sup>2</sup></b>	<b>favoriser l'apprendre à apprendre</b>	<b>laisser apprendre</b>
l'enseignant <i>met en œuvre</i> des méthodes d'enseignement différenciée	l'enseignant <i>gère</i> avec les apprenants le contact entre méthodes d'apprentis- sage et méthodes d'enseignement différenciées	l'enseignant <i>propose</i> des méthodes d'apprentissage différenciées	l'enseignant <i>aide</i> à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	l'enseignant <i>laisse</i> les apprenants mettre en œuvre leurs propres méthodes d'apprentissage

#### IV. Différenciation pédagogique et différenciations institutionnelles

Dans les séquences vidéo retenues pour la cassette 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'équipe d'enseignants travaillant en pédagogie différenciée, sur le soutien ou non de l'administration de l'établissement... Et on en vient à penser que la « pédagogie différenciée » est décidément bien mal nommée, qui laisse penser que la différenciation serait principalement une affaire d'enseignement, et sa mise en œuvre principalement une affaire de relation enseignement/apprentissage.

Or 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.

<sup>2</sup> Cette expression peut paraître gratuitement subtile, mais elle a été utilisée par un didacticien de français langue étrangère bien connu, René Richericht (dans « Créer d'autres espaces et d'autres temps », *Le Français dans le Monde*, n° 252, octobre 1992, pp. 41-46) pour désigner un positionnement intermédiaire très finement observé. Ce positionnement lui paraissait devoir correspondre exactement à la position d'équilibre qu'il estimait idéale dans l'absolu, alors que personnellement, en ce domaine comme dans tous les autres domaines didactiques, je ne crois pas qu'une telle position puisse exister ni doive être recherchée, si ce n'est, à la rigueur, en tant que moyenne statistique de référence.

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.

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>3</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 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).

### **Différenciation et citoyenneté**

Les quatre types de différenciation que nous avons passés 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 d'autres « dimensions » personnelles qu'il doit 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.

**Christian Puren**  
IUFM de Paris

---

<sup>3</sup> Comme dans les « classes européennes ».

### **Le programme *LINGUA-A***

Avec l'appui de la Commission Européenne et dans le cadre d'un Programme Commun Européen (PCE), onze associations de professeurs de langues vivantes de dix pays européens – AFPA (Autriche), ALL (Grande-Bretagne), ANILS et LEND (Italie), APLV (France), FNAPLV (Portugal), KMF (République Tchèque), POKAXEG (Grèce), SBPE (Belgique), SUKOL (Finlande) et VLLT (Pays-Bas) – se sont réunies pour concevoir et réaliser un Programme « LINGUA-A » portant sur la « pédagogie différenciée ». L'un des objectifs en était l'élaboration et la diffusion d'un outil spécialisé d'autoformation et de formation.

Sur trois ans (1998-2000), ce sont près de 200 professeurs qui sont allés pendant quinze jours observer un ou plusieurs collègues d'un autre pays européen enseignant la même langue étrangère. Le contrat de ces « enseignants visiteurs » consistait, avec l'aide d'un *Guide d'observation et de conception de séquences de pédagogie différenciée* qui leur était remis avant leur départ, à élaborer un « dossier de visite » constitué en particulier d'un enregistrement vidéo d'au minimum une demi-heure de séquences observées, et, à leur retour, à réaliser eux-mêmes des séquences dans leurs classes, afin de constituer un « dossier d'expérimentation » de même type.

Sous la direction de Christian Puren, un groupe de cinq experts internationaux (dont une amie aujourd'hui disparue, Nicole Gannac, bien connue de l'équipe des *Cahiers Pédagogiques*) a sélectionné, dans ces enregistrements vidéo, 40 séquences qui se sont révélées représentatives de la conception et mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans l'enseignement scolaire, et qui montrent des classes d'anglais, d'allemand, d'espagnol et de français langues étrangères en collège et en lycée dans différents pays des associations participantes. Ces séquences ont été regroupées par thèmes dans une cassette vidéo d'une durée totale de 2h30, et articulées de manière à constituer un parcours de formation à la pédagogie différenciée.

Cette cassette vidéo est accompagnée de deux *Livrets* traduits dans différentes langues des associations participantes<sup>4</sup> : le *Livret de l'Enseignant* (154 p.) à usage des enseignants pour leur auto-formation, et le *Livret du Formateur* (280 p.) à usage des formateurs pour un travail avec des stagiaires en formation initiale ou continue. Ces deux *Livrets* contiennent en particulier pour chaque séquence la contextualisation nécessaire, la transcription et la traduction des discours tenus, ainsi qu'une fiche (auto) corrigée d'activités.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Outre l'original français, les versions suivantes sont d'ores et déjà disponibles : anglais, italien, portugais, grec, néerlandais, finlandais et tchèque.

<sup>5</sup> Pour plus de renseignements sur les contenus de ce matériel, le prix et les modes de commande : [christian.puren@laposte.net](mailto:christian.puren@laposte.net). Pour plus de renseignements sur ce PCE, voir son site Web à l'adresse <http://diff-pedag.isec.yi.org>.