

## CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

### Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

#### SUJET N°5

**Durée :** 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

**Thème : Hétérogénéité et différenciation pédagogique**

#### Dossier :

Texte 1 : Extrait de « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre », Bruno ROBBES (2009)

Texte 2 : « L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation »  
Bruno Suchaut. (2007)

#### Questions posées au candidat :

- Le concept d'hétérogénéité se réduit-il à une inégalité de « niveaux » scolaires ? Que cela implique-t-il pour la différenciation pédagogique à mettre en œuvre ?
- L'hétérogénéité est-elle un frein ou une richesse pour les apprentissages ?
- En quoi la mise en œuvre d'un travail d'équipe est-elle importante pour une bonne gestion de l'hétérogénéité des élèves ?

## Texte 1

**Extrait de « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre », (2009)**

Bruno ROBBES, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise/IUFM de Versailles, Chercheur associé au laboratoire CREF - EA 1589, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

[...]

### **2. Problématique de la pédagogie différenciée**

#### **2.1. Selon différentes disciplines des sciences humaines.**

La pédagogie différenciée s'appuie d'abord sur **un constat anthropologique** indiscutable : **l'hétérogénéité entre les humains est de fait** et ce fait constitue la justification principale de la différenciation de la pédagogie.

Au plan de **la microsociologie scolaire**, Philippe Perrenoud rappelle que dans une classe, la pédagogie différenciée est une réalité quotidienne incontestable, car **il n'existe pas deux élèves qui sont traités exactement de la même manière de la part d'un enseignant** : Le problème n'est pas de nier ce fait mais de le contrôler. La pédagogie se doit d'être lucidement différenciée sans faire jouer massivement la complicité socio-affective entre l'enseignant et certains élèves « choisis » par lui plus ou moins consciemment.

Au plan de **la psychologie des apprentissages**, les postulats fondateurs de la pédagogie différenciée selon Robert Burns soulignent pour leur part qu'**il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière**. La pédagogie différenciée est donc **centrée sur l'élève** :

« *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 »*

Au plan **macrosociologique** enfin, Sabine Laurent souligne que « *la pédagogie différenciée part de la nécessité d'une formation générale de base de même niveau pour l'ensemble de la nation et pose le principe de l'éducabilité de tous les élèves. Elle répond à ce défi en termes de gestion des différences entre les élèves. En conséquence, elle soulève le problème de la nature des différences à prendre en compte au sein de la population scolaire pour construire des situations d'apprentissage* ».

Selon Françoise Campanale, ces différences peuvent être considérées de deux manières. Dans le premier cas, « *les différences individuelles constatées sont conçues comme des retards de développement, des lacunes dans les apprentissages de la prime enfance, des défauts dans la formation de la personnalité, des manques* » par rapport à une norme socioscolaire standardisée. « *Cette interprétation quantitative amène un traitement compensatoire des différences, en termes de remédiations au sens de remèdes, de soutien* ». Dans la conception qualitative des différences, on considère que « *l'école définit à travers ses normes une culture parente de celle développée dans les classes dominantes de la société. (...) Les différences témoignent alors de diversités et non de manques* », et c'est la non prise en compte de la diversité des cultures d'origine qui les créent. A cette distance culturelle s'ajoute souvent un difficile décodage des implicites pédagogiques porté par l'enseignant.

Cette conception suppose alors « *un traitement des différences (...) pluriculturel, (une) diversité des médiations et des médiateurs, (l') implication de l'élève dans l'évaluation (l'enfant doit pouvoir se saisir des normes scolaires qui ne sont pas nécessairement celles du milieu familial), (la) valorisation de l'expérience personnelle, (l') absence de jugements de valeur... ».*

« **Comment traiter les différences entre élèves ? Comment ne pas transformer les différences individuelles en inégalités de réussite scolaire reproduisant des inégalités sociales ?** », telles sont les questions auxquelles la pédagogie différenciée s'attache à apporter des réponses.

## 2.2. Deux grands courants théoriques correspondant à deux modèles de société.

C'est justement à partir de la façon de considérer les différences entre élèves et d'en déduire des intentions et mises en œuvre pédagogiques que Philippe Meirieu (1996) distingue deux grands courants théoriques de la différenciation : **le diagnostic a priori (ou la gestion technocratique des différences)** et **l'inventivité régulée (ou la tension « invention/régulation »)**. L'auteur privilégie sans ambiguïté la seconde approche. Selon lui, le diagnostic *a priori* conduit à une impasse pédagogique : soit rationaliser la situation d'apprentissage afin de parvenir à une typologie des opérations mentales qui soit à peu près traitable, ou bien vouloir prendre en compte toutes les différences (symboliques, affectives, sociales) dans une investigation sans limites. L'impasse tient au fait qu'en aucune façon, les remédiations pédagogiques ne peuvent être déduites mécaniquement des caractéristiques des sujets, qui ne sont « *que des indicateurs de pertinence par rapport à des propositions didactiques que l'on doit toujours imaginer par ailleurs* ».

### En conclusion,

Meirieu estime que « *la gestion technocratique des différences participe de cette négation de la place du sujet dans sa propre éducation, elle confond formation des personnes et fabrication des objets, elle ignore que rien ne peut se faire dans l'autre que ce ne soit l'autre qui le fasse* ». Au contraire, l'inventivité régulée s'attache à ne pas en rester à une pédagogie des causes, mais promeut une pédagogie des conditions. Celle-ci « *accepte comme une réalité « incontournable » le fait que je n'ai jamais de pouvoir direct sur la conscience de l'autre et que je ne peux en aucun cas déclencher ses apprentissages de manière mécanique* ». Ainsi, l'enseignant se redonne le pouvoir d'agir, en mettant au point des méthodes, des situations, des dispositifs, des techniques et des outils pédagogiques qui vont permettre aux élèves, différents de fait, d'apprendre. La pédagogie des conditions « *s'efforce de créer des espaces et de fournir des outils, d'enrichir l'environnement et de favoriser l'expression ; elle est attentive à faire de la classe **un lieu de sécurité**, sans une pression évaluative permanente, sans moqueries en cas de tâtonnement ou d'échec (...). Elle mesure aussi la nécessité du **regard positif**, qui n'enferme pas, ne fige pas mais encourage l'imprévisible et s'émerveille devant lui. Elle sait, enfin, l'impérieuse nécessité **d'inventer toujours des moyens nouveaux**, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination, pour que chacun, avec sa différence, puisse trouver progressivement par lui-même ce qui lui permet de grandir et de lui échapper* ».

Au total, l'enjeu de la pédagogie différenciée semble liée au modèle de société à promouvoir. Technocratique d'un côté, affectant chacun à une place fixe, se servant de la détection scientifique des différences entre individus pour prévoir, planifier et exclure. À l'école, cette tentation totalitaire qui pousserait à l'extrême la logique de rationalisation et de maîtrise aboutirait à « *une école où des savants connaîtraient à l'avance la « personnalité » de leurs élèves-patients et pourraient prescrire ainsi les remédiations à programmer pour qu'ils accèdent aux savoirs définis pour eux. (...)*

*Un système qui, au nom du « bien commun », prétendrait déterminer, pour chacun (...), le niveau d'opérations mentales effectives, les pré-requis structurels et fonctionnels, leur type de rapport au savoir, leur orientation libidinale et pulsionnelle, leurs stratégies d'apprentissage dans les domaines cognitif, affectif et psychomoteur, leur niveau d'attention, leur rythme d'acquisition, leur degré de docilité épistémophilique et leur taux d'insertion sociale... ».*

Face à ce scénario catastrophiste – mais qui n'est pas purement fictif – et auquel par chance le sujet humain réel résiste toujours, Mourad Bahloul (non daté) oppose le projet sociopolitique d'épanouissement et d'émancipation du sujet porté par la pédagogie différenciée : *« la finalité ultime de cette pédagogie est le dégagement de chacun et sa constitution comme un être libre et autonome. Son projet sociopolitique est l'avènement d'une société plurielle où soient données à chaque sujet et à chaque instant toutes les chances de son épanouissement moral et social. C'est ainsi que cette pédagogie s'appuie sur l'individu, sa singularité, sa spécificité et sa différence pour lui offrir toutes les possibilités de son émancipation »*

Si l'on suit Jean-Pierre Astolfi (1992), un tel projet est fidèle à l'esprit des initiateurs de la différenciation pédagogique, pour lesquels l'enjeu réside dans l'objectif de démocratisation de l'enseignement. Une première idée en découle : *« s'efforcer de faire travailler, le plus longtemps possible, au sein des mêmes classes, une population d'élèves de plus en plus hétérogène »*. Pour cela, il s'agit de proposer *« pour tous une diversification des activités (...) et des dispositifs institutionnels (alignement des emplois du temps, tutorat, travail en équipe des professeurs...) »* (tout **en maintenant des objectifs constants**, *« car dès lors que ce sont les objectifs qu'on différencie, on entre dans (...) un processus sélectif »*).

Adossée à l'objectif générique de **démocratisation de la réussite scolaire**, contre une normalisation comparative qui classe les élèves les uns par rapport aux autres et traduit les différences en termes d'inégalités, **la pédagogie différenciée s'appuie** donc :

- **sur des principes de diversification et d'adaptation**, contre l'utopie de l'égalitarisme par un traitement identique à tous en termes de méthode pédagogique, de situation d'apprentissage... Les élèves sont différents : la classe homogène est un rêve, un mythe. L'école ne peut qu'être « sur mesure », chacun travaillant à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles. En conséquence, le métier d'enseignant ne consiste pas à appliquer des méthodes conçues par des experts, qui seraient valables pour tous les élèves et en toute situation. Les élèves en difficulté d'apprentissage obligent le professeur à chercher sans cesse des solutions, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination ;

- **sur des principes d'éducabilité et d'intelligence**. Même en difficulté, tout élève peut apprendre, progresser, acquérir des savoirs. *« Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne restera pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, tout a échoué »*. Il est donc normal qu'à l'école, l'élève fasse des erreurs puisqu'il est en situation d'apprentissage. L'erreur d'un élève est d'ailleurs très rarement aberrante, si l'enseignant prend le temps de la comprendre. Elle est même un outil pour son enseignement.

En substance pour Meirieu (1996), *« la pédagogie différenciée s'efforce de travailler au dépassement de la contradiction suivante : prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences »*.

## Texte 2

### **L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation**

Bruno Suchaut, Université de Bourgogne et Irédu-CNRS, Paru dans *Les Cahiers Pédagogiques*, N°454, juin 2007, pp. 18-19

Le terme d'hétérogénéité a fait son apparition de manière progressive dans le langage courant des enseignants à la suite de l'évolution du système éducatif français. Cette évolution s'est traduite sur le terrain par des changements dans la composition du public d'élèves accueilli dans les établissements et la plus grande diversité des élèves est principalement le fait de deux mécanismes. Le premier tient au phénomène de massification du système qui a permis à l'ensemble d'une classe d'âge d'accéder à des parcours scolaires de plus en plus longs. Le second, tient à la suppression de certains paliers d'orientation, de filières (et d'une partie des structures d'enseignement spécialisé), mais aussi à une diminution sensible des redoublements. A cela, s'ajoute une évolution sociale, économique et culturelle de la société qui a provoqué des changements dans le rapport des individus à l'école, cela se traduisant par une population d'élèves moins réceptive à la norme scolaire traditionnelle. Pour toutes ces raisons, de la maternelle à l'université, le public d'élèves s'est diversifié, tout en donnant lieu à une plus grande difficulté dans l'exercice du métier d'enseignant. Cette hétérogénéité, si souvent mise en avant dans le discours des acteurs recouvre en fait plusieurs dimensions au niveau des élèves : niveau d'acquisition, capacités cognitives, comportement scolaire, milieu social... La question est alors de savoir si cette hétérogénéité du public d'élèves rend les contextes d'apprentissage moins efficace.

Pour alimenter la réflexion sur le sujet, il peut être utile de rappeler quelques résultats majeurs de la recherche en éducation sur cette question. Nous pouvons pour cela mobiliser des éléments à plusieurs niveaux d'analyse. Le premier niveau concerne de façon globale les systèmes éducatifs qui peuvent témoigner d'une plus ou moins forte hétérogénéité dans leur structure. Une recherche récente, basée sur l'exploitation des données PISA, s'est penchée sur la relation entre le degré global d'hétérogénéité des systèmes éducatifs et les performances des élèves (Duru-Bellat, Suchaut, 2005). Un indicateur de différenciation des systèmes a été construit qui prend en compte trois caractéristiques : l'importance du redoublement en primaire, la brièveté du tronc commun et l'ampleur de la ségrégation scolaire entre les établissements. Plus cet indicateur est élevé, plus les élèves sont, très tôt, placés dans un environnement pédagogique homogène (le redoublement s'efforce d'homogénéiser le niveau des classes, de même que l'existence de filières précoces et d'établissements de niveaux scolaires différents) ; à l'inverse plus l'indicateur présente une valeur faible, plus les systèmes maintiennent une organisation caractérisée par l'hétérogénéité. On peut alors distinguer les pays selon ceux qui développent une culture de l'intégration (comme c'est le cas dans les pays nordiques et les pays asiatiques) de ceux qui favorisent une culture de la différenciation (comme c'est le cas dans les pays germaniques, les pays d'Europe de l'Est et les pays les plus pauvres de l'Europe du Sud). Les pays dont les systèmes cultivent la différenciation ont des élèves moins performants que les autres, sans pour autant dégager une élite scolaire importante. Entre outre, plus les systèmes scolaires maintiennent un niveau élevé d'hétérogénéité (peu de redoublements, un tronc commun long, des établissements peu différenciés), moins les inégalités sociales de réussite entre élèves sont importantes. Autrement dit, l'hétérogénéité globale du système éducatif ne nuit pas au niveau moyen des élèves et elle permet de plus de réduire l'impact de l'origine sociale sur les acquisitions scolaires.

Un second niveau d'analyse concerne les pratiques de constitution de classes dans les établissements scolaires et notamment la constitution de classes de niveau. Cette pratique, moins courante en France que dans les pays anglo-saxons, existe dans le second degré même si cela n'est pas toujours affiché clairement par les établissements.

Plusieurs manières, plus ou moins déguisées, existent pour regrouper les élèves selon leur niveau dont la plus connue est le choix des langues vivantes et de certaines options.

Une recherche française, menée au niveau du collège, a confirmé les résultats internationaux concernant le faible effet de la constitution de classes homogènes sur les acquisitions des élèves (Duru-Bellat, Mingat 1997). Mais ce constat valable en moyenne pour l'ensemble des élèves varie quand on se centre sur des profils scolaires particuliers. Un élève fort à tout à gagner à être scolarisé dans une classe homogène de niveau élevé alors qu'un élève faible à, quant à lui, tout à perdre à être scolarisé dans une classe homogène de faible niveau. La question de l'hétérogénéité illustre bien la problématique de l'arbitrage entre le cas général (ce qui vaut, en moyenne pour tous les élèves) et les cas particuliers (ce qui vaut spécifiquement pour tel élève). Si l'on souhaite privilégier l'équité, c'est-à-dire réduire les écarts entre élèves sans pour autant affecter fortement le niveau moyen, alors le meilleur compromis pour tous les élèves, est un groupe classe hétérogène car il permet aux élèves en difficulté de mieux progresser sans que les élèves les plus avancés soient réellement pénalisés. En fait, le faible avantage lié aux classes homogènes de niveau élevé serait principalement du au fait que le curriculum proposé aux élèves serait plus riche et plus ambitieux (Whitburn, 2001).

A niveau de l'enseignement primaire en France, le critère consensuel qui régit les procédures de constitution des classes dans les écoles est basé sur une égalité de « traitement » entre les enseignants. Les maîtres d'une même école souhaitent pouvoir bénéficier de conditions de travail comparables (dont la gestion de l'hétérogénéité du groupe classe est un élément important), les élèves bénéficiant alors de contextes d'apprentissage similaires (Leroy-Audouin, Suchaut, 2005). Dans la grande majorité des cas les équipes pédagogiques agissent donc au mieux pour établir une répartition équitable des élèves entre les classes. Cet équilibre s'applique en priorité aux effectifs en présence, mais aussi à la répartition par sexe et au niveau d'acquisition scolaire. Avec ce principe de similitude des configurations de classe sans une même école lors de l'affectation des élèves, c'est donc paradoxalement l'hétérogénéité qui est recherchée par les enseignants. Cela étant dit, d'une école à l'autre les classes peuvent être plus ou moins hétérogènes, mais aucune étude française portant sur l'enseignement primaire n'a pu mettre en évidence un effet significatif du degré d'hétérogénéité de la classe sur les progressions des élèves.

Un dernier niveau d'analyse se focalise sur les organisations pédagogiques au sein même de la classe qui peuvent permettre, notamment en constituant des groupes de niveau, de réduire l'hétérogénéité. Cette pratique peu répandue en France est très courante dans les pays anglo-saxons sous le vocable de « *ability grouping* ». La majorité des recherches qui ont mesuré l'efficacité des groupes de niveau n'ont pas mis en évidence de bénéfices associés à cette modalité de gestion de la classe (Slavin, 1990).

La recherche fournit donc des conclusions plutôt favorables à l'hétérogénéité alors que les acteurs la perçoivent au contraire comme un frein à l'efficacité de leur travail. Les enseignants ne s'attendent sans doute pas à faire face à ce public diversifié sans doute parce que l'hétérogénéité n'apparaît pas comme une composante véritablement intégrée dans les représentations initiales du métier. Après tout, dans le passé, la classe unique de l'école rurale était un modèle d'hétérogénéité en regroupant des élèves d'âges très différents sans que cela ne fasse l'objet d'un débat de même nature qu'aujourd'hui ; c'est tout au plus le surcroît de travail, lié à la multiplicité des sections en présence dans la classe, qui pouvait être déplorée. La prise en compte de l'hétérogénéité dans la gestion de la classe devrait être une constante de l'acte pédagogique : il y aura toujours des élèves forts, moyens et faibles, des élèves aux aptitudes variées, des élèves appartenant à des milieux familiaux qui entretiennent une plus ou moins grande proximité avec l'école ; tout est en fait une question de degré dans cette hétérogénéité et surtout de capacité à l'accepter et à la gérer au quotidien. L'organisation de la scolarité en cycles dans l'enseignement élémentaire a pourtant établi un cadre favorable à la prise en compte des différences inter-individuelles dans les rythmes d'apprentissages des élèves, mais cela ne suffit sans doute pas et la solution réside encore une fois dans l'adaptation des pratiques pédagogiques à la diversité naturelle des élèves (Burns, 1971).[...]