

# Enseigner en classes hétérogènes

Pédagogies



Prendre en compte les différences

Réconcilier les élèves avec l'école

Organiser la classe

Utiliser l'approche par compétences

Recourir à la pédagogie différenciée

Pratiquer l'évaluation formative





Jean-Michel Zakhartchouk

# Enseigner en classes hétérogènes

**CAHIERS .**  
**PEDAGOGIQUES**

**esf**  
EDITEUR

Composition : Maryse Claisse

© ESF éditeur, 2014  
SAS Cognitia  
20, rue d'Athènes  
75009 Paris

[www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)

3<sup>e</sup> édition enrichie 2016

ISBN : 978-2-7101-3201-1

ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# Sommaire

Avant-propos, Philippe Meirieu . . . . .	5
<b>Un défi stimulant</b>	
<i>Comment gérer l'hétérogénéité ?</i> . . . . .	9
<b>1. L'hétérogénéité peut être une chance !</b>	
<i>La richesse des classes hétérogènes</i> . . . . .	17
L'hétérogénéité, qu'est-ce que c'est au juste ? . . . . .	17
Pistes d'action . . . . .	22
Des enseignants différents, des élèves différents . . . . .	23
Inventaire de différences . . . . .	27
<b>2. Savoir où on va et où on veut faire aller !</b>	
<i>Avant de tracer des chemins, bien cerner le but</i> . . . . .	37
Ce qu'on enseigne et ce qui doit être appris par tous . . . . .	37
Des connaissances aux compétences . . . . .	41
Une référence : le socle commun . . . . .	47
<b>3. Face à la diversité, varier la pédagogie</b>	
<i>Il n'y a pas une seule approche ou une seule méthode</i> . . . . .	53
Des approches différentes . . . . .	53
Des moyens d'introduire de la variété . . . . .	71
<b>4. Tenir compte de besoins différents</b>	
<i>La réalité des classes impose une pédagogie différenciée</i> . . . . .	79
Pas tous en même temps, sur la même chose... . . . . .	79
Des niveaux de difficulté différents . . . . .	89
Un autre pôle de différenciation : les supports . . . . .	96
<b>5. Choisir les bons tempos</b>	
<i>On n'avance pas tous au même rythme</i> . . . . .	99
Variation : temps longs/temps courts . . . . .	99
Chacun son rythme... jusqu'à un certain point ! . . . . .	105
<b>6. Organiser la classe autrement</b>	
<i>Plusieurs agencements sont possibles</i> . . . . .	115
La constitution de la classe . . . . .	115
Un vaste champ des possibles . . . . .	121
Travail par cycles, classes multi-âge . . . . .	124

<b>7. Évaluer les progrès de chacun</b>	
<i>Des capacités à faire émerger, des acquis à valoriser</i> . . . . .	131
Bien poser le problème, définir des niveaux d'exigence . . . . .	131
Tenir compte de l'hétérogénéité . . . . .	141
<b>8. La classe qui intègre et inclut tout le monde</b>	
<i>Ce n'est sûrement pas facile, mais quel beau défi !</i> . . . . .	147
Des écueils à surmonter . . . . .	147
Dans la classe ordinaire, comment faire ? . . . . .	151
Le cas des enfants intellectuellement précoces . . . . .	154
<b>9. Être un passeur culturel</b>	
<i>Emprunter des chemins de traverse</i> . . . . .	161
Se frotter à la culture, grâce aux ruses pédagogiques . . . . .	161
Des projets collectifs où chacun est partie prenante . . . . .	168
<b>10. Accompagner dans et hors de la classe</b>	
<i>Avec les plus fragiles, les aider... à se passer d'aide</i> . . . . .	177
Accompagner au sein de la classe . . . . .	177
Un suivi personnalisé . . . . .	184
<b>11. Faire avec l'hétérogénéité, ça s'apprend</b>	
<i>L'indispensable formation des enseignants</i> . . . . .	191
Quelques grands objectifs d'une formation à plus de variété pédagogique . . . . .	192
Des moyens pour rendre les formations efficaces . . . . .	193
Un exemple de dispositif de formation : la « démarche créative » . . . . .	196
Les défis de demain . . . . .	200
<b>12. Hétérogénéité des élèves : plus que jamais d'actualité</b>	
<i>Plusieurs défis à relever</i> . . . . .	205
Le défi du socle commun et du « curriculum » . . . . .	205
Le défi de la créativité . . . . .	207
Le défi de la laïcité . . . . .	209
Le défi de l'information . . . . .	211
Le défi de la fracture sociale et culturelle . . . . .	213
<b>Conclusion</b>	
<i>Pas de recette miracle, bien sûr !</i> . . . . .	215
<b>Quelques ouvrages</b> . . . . .	222
<b>Les Cahiers pédagogiques et la gestion de l'hétérogénéité</b> . . . . .	223

# Avant-propos

## De la classe homogène à la classe hétérogène : du primat de l'enseignement au primat de l'apprentissage

Dans le grand récit national sur l'École, Jules Ferry apparaît comme « le père fondateur ». Ce qualificatif est, bien évidemment, mérité s'agissant de la laïcité et de l'universalité de l'« instruction publique ». Pour autant, la « forme scolaire », dominante aujourd'hui et qui structure nos institutions autant qu'elle façonne nos représentations collectives, a, de toute évidence, été stabilisée bien avant : d'une part, au moment de la création du lycée par Napoléon – qui reste l'« institution reine » de l'Éducation nationale et modélise largement le collège –, et, surtout, dans les années 1815-1845, au moment de la Restauration et de la Monarchie de Juillet

Rappelons, en effet, qu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle, il existait trois « modes pédagogiques » : le « mode individuel », le « mode mutuel » et le « mode simultané ». Le « mode individuel » était le plus fréquent : dans des classes aux effectifs aléatoires (l'absentéisme était très important), le maître faisait venir auprès de lui, successivement, chaque élève pour lui donner une leçon et lui prescrire un exercice. Le « mode mutuel » était structuré autour de l'utilisation de « moniteurs » qui, au sein d'une organisation minutieuse et réglée « à la baguette », enseignaient à des élèves moins avancés, dans des classes hétérogènes ; chaque matin, le maître formait les moniteurs et leur donnait les consignes nécessaires pour effectuer au mieux leurs tâches

de la journée. Enfin, il existait le « mode simultané », inspiré de Jean-Baptiste de La Salle et de son manuel de 1719 sur *La conduite des écoles chrétiennes* ; il s'agissait là de regrouper les élèves en niveaux les plus homogènes possibles (trois, au moins, pour l'école primaire) et d'organiser l'enseignement de manière à ce que tous les élèves d'une même classe fassent tous la même chose en même temps sous l'autorité du maître.

C'est Guizot, ministre de l'Instruction publique en 1833, qui, après avoir été tenté, un temps, par le « modèle mutuel » – de toute évidence plus économique – va imposer le « modèle simultané ». Il sera soutenu par les conservateurs et par l'Église catholique : les uns et les autres craignaient, en effet, que le « mode mutuel » ne laisse les élèves échapper à l'autorité du maître, à sa parole et à son regard, à son nécessaire contrôle sur les esprits. Guizot – qui veut faire de l'éducation une « affaire d'État » – pense l'institution scolaire sur le modèle pyramidal et hiérarchique qui, du cabinet du ministre à la moindre activité de l'élève, permet de construire l'unité nationale. C'est dans cet esprit qu'il crée le *Manuel général*, ancêtre de notre *Bulletin officiel*, et développe les Écoles normales. C'est ainsi qu'il promet une politique scolaire fondée sur le paradigme de la classe homogène<sup>1</sup>.

Mais ce qui était historiquement compréhensible s'est progressivement enkysté au point de devenir, chez beaucoup, une « essence éternelle et immuable » : la classe homogène est ainsi devenue quasiment consubstantielle à l'institution scolaire et l'on n'imagine pas facilement qu'on puisse enseigner aujourd'hui autrement qu'avec des élèves de même niveau qui exécutent de

---

1. Sur la querelle des méthodes et la construction du modèle de la classe homogène comme modèle hégémonique de l'école, je m'inspire des travaux récents de Sylvie Jouan à l'université Lumière-Lyon 2 et qui doivent faire l'objet d'une publication prochaine : *Histoire et persistance du paradigme de la classe homogène*.



concert les mêmes tâches dont la principale – et de très loin ! – reste d’écouter le professeur !

Pourtant, on voit bien que ce modèle ne fonctionne guère, tant il génère de dysfonctionnements : ennui et perte de temps des uns, retard des autres, redoublements inutiles, ignorance puis exclusion de toute différence, mise en place d’un processus implacable de distillation fractionnée, création de classes-ghettos qu’on finit toujours par remplir avec « le dernier wagon » sans voir qu’une fois celui-ci décroché, il y a encore un « dernier wagon » qui le sera bientôt ! Bref, en faisant de la classe homogène le « collectif idéal » de l’institution scolaire, on privilégie la logique de l’enseignement à celle des apprentissages : on fournit aux maîtres des auditoires acceptables quand l’enjeu, aujourd’hui, est de donner aux élèves de véritables « entraîneurs » pour leurs apprentissages et leur émancipation.

Autant dire que l’ouvrage que nous présente ici Jean-Michel Zakhartchouk constitue un outil de réflexion et un ensemble de pistes d’action particulièrement utiles. En s’appuyant sur les travaux des *Cahiers pédagogiques*, il nous offre des perspectives pour agir au quotidien et construire ensemble une nouvelle École, enfin centrée sur les apprentissages et la formation citoyenne de nos élèves. Une École où les différences ne soient pas des occasions de discriminations, mais un moyen pour construire de vraies solidarités. Ce livre, parce qu’il défend un nouveau paradigme organisationnel de notre institution scolaire, parce qu’il montre qu’il est possible, aujourd’hui, de le mettre en œuvre, constitue ainsi un élément essentiel de la si nécessaire « refondation » de l’École.

Philippe Meirieu

Ont participé à cet ouvrage :

Sylvie Abdelgaber, Maya Akkari, Isabelle Andriot,  
Sylvia Arlettaz, Jean-Pierre Astolfi, Jacques Bert,  
Clotilde Boyer, Florence Castincaud, Éveline Charmeux,  
Annie Chiffolleau, Françoise Clerc, Sylvain Connac,  
Carole Coquin, Catherine David, Florian Degrain,  
Bruno della Chiesa, Jean-Louis Denizot, Cécile Duffez,  
Rémi Duvert, Daniel Fauth, Monique Ferrerons,  
Jean-Pierre Garel, Vincent Guédé, Régis Guyon, Rémi Guyot,  
Claude Hablet, Anne Hiribarren, Stéphane Hoeben,  
Catherine Hollard, Philippe Ibars, Nicolas Lacoste, Florence  
Lalanne, François Le Menahèze, Christelle Lengraad,  
Marie-Hélène Lerouge, Élodie Maurel, Yannick Mével,  
Dominique Natanson, Halina Przesmycki, Henri Reymond,  
Caroline Rousseau, Anne-Marie Sanchez, Francine Saucler,  
Bruno Suchaut, Christian Wattiez.

# Un défi stimulant

*Existe-t-il vraiment une classe homogène ? N'est-on pas plutôt dans une fiction : des élèves qui se ressembleraient tellement qu'on pourrait finalement leur enseigner d'une seule voix les mêmes choses en même temps au même rythme ? Certes, il existe des classes plus hétérogènes que d'autres, bien entendu, mais les différences de niveau et d'acquisition ne sont qu'une manière parmi d'autres de distinguer les élèves les uns des autres.*

Comment gérer l'hétérogénéité ?

En fait, quand les enseignants se plaignent de l'hétérogénéité, c'est surtout parce qu'il y a trop d'élèves en difficulté, davantage d'homogénéité « par le haut » ne les dérangerait pas. C'est plutôt le poids de ces élèves qu'il faut accompagner, à qui il faut faire accepter les règles du fonctionnement scolaire habituel, qui pose problème.

## ☛ Les différentes facettes de l'enseignement en classes hétérogènes

Donc, nous sommes là au cœur d'une question essentielle pour notre école française qui ne va pas très bien et qui a du mal à faire progresser au moins le quart le plus faible de l'ensemble des élèves. De plus, elle n'arrive plus guère à élargir un cercle des élites de plus en plus restreint et peu mixte socialement. La solution rêvée par certains serait de mettre fin à l'hétérogénéité (toute relative d'ailleurs) qui existe aujourd'hui au profit de classes de niveau, de sélection accrue et de séparation précoce « du bon grain et de l'ivraie ». En croyant, ou faisant croire,

que cela profiterait aussi aux plus faibles qui auraient alors un parcours adapté, bénéficierait d'un rythme plus lent, etc. Or, cette formule ne marche pas pour ces derniers, comme nous le montrent plusieurs études, nous le verrons. La ségrégation est à la fois inacceptable dans un pays comme la France d'aujourd'hui et en fin de compte inefficace.

Mais les classes hétérogènes ne peuvent être fécondes que si les enseignants qui les ont à charge ont développé les compétences nécessaires pour gérer cette fameuse hétérogénéité, qui est tout simplement la résistance de la réalité à la construction d'élèves « idéaux », ceux des programmes scolaires et de bien des manuels.

Or, les *Cahiers pédagogiques* proposent depuis de nombreuses années des outils, des comptes rendus d'expériences « qui marchent », des réflexions sur les bonnes méthodes à utiliser... On en trouve notamment dans les dossiers phares sur la « différenciation pédagogique » parus dans les années 1980 qui restent très actuels, mais depuis longtemps épuisés. D'autres écrits, en particulier autour de l'accompagnement des élèves, dont les plus fragiles, se trouvent en ligne et tout cela forme un ensemble impressionnant pour qui veut s'en servir dans sa pratique.

Aussi nous a-t-il paru pertinent de les regrouper dans cette publication en y ajoutant de nombreux inédits. Nous nous situons dans la perspective du socle commun et de la refondation de l'école, en tirant parti de notre expérience de formateur et de nos réseaux d'enseignants novateurs. Sont également pris en compte des questionnements plus récents sur l'intérêt d'un accompagnement plus personnalisé qu'il faut parvenir à concilier avec l'indispensable dimension collective.

Ce livre présente donc les facettes diverses et nombreuses de cet enseignement en classes hétérogènes, dans une construction cohérente et raisonnée.

D'abord, nous analyserons les différents aspects des... différences, en ne nous limitant pas à ce qui paraît le plus saillant : la diversité des acquis scolaires.

Nous établirons ensuite les raisons qui nous font plaider pour l'hétérogénéité dans l'organisation des classes, même si celle-ci est forcément tempérée par la sociologie, par la géographie, surtout dans le secondaire, même si des aménagements restent possibles, voire souhaitables si on ne reste pas prisonnier du dogme du fonctionnement unique en « classes ».

Nous poursuivrons avec l'affirmation de la nécessité de poursuivre des objectifs communs et resserrés si on veut pouvoir pour y parvenir employer des stratégies différentes et des modes de fonctionnement différents selon les élèves que l'on a.

Nous examinerons alors, à l'aide de nombreux exemples de pratiques, les deux façons de gérer en classe l'hétérogénéité :

- la diversification ou différenciation successive : élargir notre palette d'outils, de méthodes, de dispositifs pour que tout le monde s'y retrouve ;
- la différenciation simultanée, ou comment ne pas faire faire la même chose au même moment, au même rythme, avec les mêmes méthodes et les mêmes manières d'évaluer.

Certains élèves ont sans doute besoin d'une aide complémentaire. Dans certains cas, elle peut se gérer dans la classe elle-même (le plus possible est souhaitable), mais elle peut conduire à des moments temporaires d'accompagnement en petits groupes.

Trois situations particulières interpellent notre école, obligent à la différenciation et nous fournissent aussi des pistes pour des situations plus ordinaires en fin de compte :

- le cas des élèves intellectuellement précoces, dès lors qu'on les intègre à des classes ordinaires et qu'on veut éviter des échecs paradoxaux ;
- le cas des élèves présentant un handicap. Il s'agit là de construire une école inclusive et la présence de ces élèves oblige à plus d'imagination, plus de créativité, outre le fait qu'elle conduit à s'interroger sur la mise en œuvre de valeurs de solidarité et d'entraide dans la classe ;
- le cas d'élèves issus d'ailleurs dans des classes d'accueil, souvent très hétérogènes, ou lorsqu'ils s'intègrent peu à peu à des classes ordinaires.

Nous poursuivrons par un aspect important de la prise en compte de l'hétérogénéité : comment bâtir, avec les élèves tels qu'ils sont, différents donc, des parcours culturels communs et particuliers. Dans un précédent ouvrage chez le même éditeur (épuisé), je développais l'image de l'enseignant « passeur culturel ». En donnant ici des exemples de ce que peuvent être les passerelles tendues entre les différentes formes culturelles, on peut aider à l'accession à cette culture commune qui est également au cœur du socle commun.

Reste à former les enseignants à tout ce travail et nous faisons là aussi quelques propositions, puisqu'il s'agit en fait d'ouvrir la boîte à idées, de se constituer collectivement des outils, en ne visant pas un maximalisme qui serait un alibi d'un conservatisme (tout ou rien).

Mais en final, nous rappellerons qu'adopter ainsi le point de vue de la réussite pour tous et du parcours commun le plus loin possible est aussi une prise de position politique, qui s'oppose à l'idéologie de l'égalité des chances qui peut conduire à la séparation entre les élèves méritants et les autres. Le choix de l'hétérogénéité, c'est aussi celui d'une société qui n'accepte pas les inégalités excessives et, selon la belle expression du sociologue Camille Peugny, les fatalités du « destin au berceau ».

## ☛ Trois classes, trois modèles...

Marc Durand est professeur principal de la cinquième 1 du collège Marquise de Sévigné dans cette bourgade huppée de la région parisienne. Ses élèves ont pris une option européenne et sont ainsi dans la meilleure classe de l'établissement. Dans ce contexte, oui, on peut vraiment travailler de façon intéressante, mais, voyez-vous, on n'est jamais assez exigeant ! Quelques élèves visiblement n'ont pas assez révisé leur leçon d'histoire et n'ont répondu correctement qu'à quatre questions sur huit, et ils ont été notés sévèrement, car il faut viser l'excellence et ne pas admettre de relâchement, n'est-ce pas ?

En fait, pour Marc Durand, si ces élèves en sont là, c'est parce qu'ils font les efforts nécessaires et que les parents suivent. Certes, ils sont d'un milieu social favorisé, mais pas tous. Deux élèves viennent d'une école d'un milieu plus contrasté et, méritants, ont pu accéder à cette classe un peu spéciale qui peut accueillir des enfants hors secteur par dérogation. Comme les autres enseignants de la classe, il s'occupe surtout d'instruire, à un rythme soutenu, grâce à des cours bien construits, rigoureux et qui se déroulent dans le silence, même si les choses ne sont plus tout à fait comme il y a dix ans. Mais non, ce ne sont pas des cours magistraux, car les élèves ont aussi la parole, ils participent, peuvent donner leur avis. Mais franchement, pourquoi faire des travaux de groupes ou de la pédagogie sophistiquée ? De bons cours, bien classiques, faits par d'excellents professeurs, il n'y a rien de tel !

Fatiah Benraïm a été nommée à 25 ans en Seine-Saint-Denis dans un des collèges les plus difficiles du département. Elle hérite, comme professeure principale, d'une classe de quatrième, espagnol seconde langue, qui se trouve regrouper des éléments vraiment difficiles et qui a un niveau déplorable. Elle se demande comment ont été constituées les classes. N'a-t-on pas