

- Page 2 : S'interroger sur le concept de différenciation
- Page 10 : Les conditions de la différenciation
- Page 18 : Le passage de la théorie à la pratique
- Page 23 : Discussion : Les enjeux d'une différenciation pédagogique
- Page 27 : Bibliographie

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE EN CLASSE

En septembre 2016, deux rapports institutionnels offrent deux analyses ou éclairages sur le système éducatif français. D'un côté celui du [CNIRE](#) (Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative), plutôt positif, et de l'autre celui du [CNESCO](#) (Conseil national d'évaluation du système scolaire), assez négatif. Le raccourci est un peu facile car ces deux conseils n'ont ni la même composition, ni les mêmes missions ou attributions. Le CNIRE « vise à donner une dynamique nouvelle à la création d'une politique publique de réussite éducative » en diffusant les bonnes pratiques, alors que le CNESCO éclaire, évalue, expertise et formule des recommandations.

Le rapport que ce dernier vient de publier porte sur l'ampleur des inégalités sociales à l'école, dans lequel il pointe l'inefficacité des dispositifs de suivi individualisé, dans ou hors temps scolaire (CNESCO, 2016) ●. Si ce constat pose question sur les choix des politiques éducatives successives, sur le « millefeuille » des dispositifs et leur peu d'efficacité, les critiques débordent assez vite vers les pratiques enseignantes et leurs effets sur la réussite du plus grand nombre, remettant en cause des pratiques qui n'induisent pas une amélioration des résultats scolaires des élèves les plus en difficulté.

Le principe de transmission descendante a rapidement posé problème dans tous les



Par Annie Feyfant

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

pays ayant ouvert l'École à tous les enfants, dans un mouvement de massification/démocratisation, selon un principe d'« égalité des chances ». Le nombre d'enfants à instruire, les savoirs en évolution, la recherche d'une éducation « bienveillante » et surtout la diversité sociale des élèves ont été autant d'écueils à la réalisation d'une école équitable dans l'accès aux savoirs.

Plus prosaïquement, les enseignants et les enseignantes (surtout les moins expérimenté.e.s) expriment leur désarroi face à ces classes hétérogènes à de multiples égards. Les politiques éducatives et les chercheurs se sont emparés de cette problématique dès les années 1970, aussi bien dans le monde francophone qu'anglophone. Pédagogie différenciée, différenciation pédagogique, enseignement différencié

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

(*differentiated instruction*), autant de notions qui se déclinent à différents niveaux du système éducatif, entre politique éducative et stratégie d'enseignement, et qui peuvent à la fois être jugées positives pour lutter contre l'échec scolaire et contreproductives quant à leur impact sur l'accroissement des inégalités scolaires. Comment aborder la différenciation pédagogique du point de vue des pratiques en classe sans avoir une forte contrainte négative à l'esprit, celle de la discrimination négative, comme l'évoquent Crahay et Wanlin (2012) ? L'objectif n'est pas tant de différencier « en soi » que la nécessité d'accompagner au mieux les élèves dans leurs apprentissages.

La différenciation est pensée au niveau macro soit comme une « **différenciation verticale** » opérant une répartition des élèves en fonction d'un jugement global porté sur les facultés générales des élèves (exemple du système allemand), soit comme une « **différenciation horizontale** » juxtaposant des formations spécialisées (exemple de l'enseignement professionnel dans le secondaire supérieur). Au niveau méso, plusieurs recherches et/ou méta-analyses ont montré l'inefficacité des options de différenciation par homogénéisation adoptées ici ou là : redoublement, classes de niveaux, filières d'enseignement au secondaire inférieur (Monseur & Lafontaine, 2009 ; OCDE, 2016 ; Hattie, 2009 ; Felouzis *et al.*, 2011 entre autres).

La différenciation est également envisagée pour pallier les difficultés des élèves « à besoins particuliers ». Ainsi, au Canada, les institutions éducatives aussi bien que les collectivités et les enseignant.e.s se préoccupent de ces élèves, mais en intégrant les problématiques spécifiques dans une vision plus large. Il en est ainsi de la prévention du décrochage précoce comme de la pédagogie différenciée (Feyfant, 2012).

La littérature de recherche montre à l'évidence que l'invocation d'une nécessaire différenciation ne part pas d'une acception commune des modalités de cette différenciation et ne donne pas forcément les clés de ces modalités, au niveau micro (dans la classe) ou méso (dans l'établissement).

Enfin, pour certains (didacticiens), la différenciation vue comme un mode de remédiation (a posteriori de la séance de classe) et individualisée (ou en groupe restreint d'élèves en difficulté), conduit l'enseignant.e à souvent s'éloigner des savoirs collectifs, communs à la classe. Il y a donc risque de déconnexion des élèves les plus fragiles du temps didactique de la classe (Toullec-Théry, 2016).

Sans chercher l'exhaustivité, nous avons balayé les principales approches de la différenciation pédagogique, identifiant des convergences et surtout des références communes, partant de Burns à Przesmycki, en passant par Astolfi, Jobin, Kahn, Meirieu, Perrenoud, Tomlinson, etc. Très présente dans la littérature des années 1980-1990, la théorie de la pédagogie différenciée se précise au fil du temps. Au travers d'enquêtes et d'entretiens avec le corps enseignant, les chercheurs la repèrent dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en général, mais aussi dans l'enseignement des mathématiques ou de lecture, à différents niveaux de l'enseignement obligatoire, ou encore dans ses relations avec la didactique. Il existe néanmoins peu de données sur l'impact de ces pratiques sur les apprentissages. C'est pourquoi nous avons choisi un entre-deux, passant d'une tentative de définitions de ce que peut être la différenciation pédagogique (en classe) aux modalités de sa mise en œuvre, décrivant ponctuellement les pratiques au primaire et au secondaire inférieur (collège).

S'INTERROGER SUR LE CONCEPT DE DIFFÉRENCIATION

Si on s'attarde sur les problématiques du travail personnel de l'élève, d'une évaluation bienveillante, de la réduction des inégalités scolaires, etc., on voit apparaître au fil des discours deux éléments récurrents : une meilleure formation des enseignant.e.s sur ces différents sujets et l'apport de la différenciation pédagogique. Cette « pédagogie » est présentée comme réponse à une hétérogénéité qui perturbe les pratiques d'enseignement,

pour pallier les inégalités entre élèves en difficultés (ou « surdoués ») et les autres et, originellement, pour répondre à une volonté de centration sur l'élève plutôt que sur les savoirs. Par ailleurs, plutôt qu'être envisagée comme une réponse à une situation négative (l'hétérogénéité pose problème), elle peut être abordée comme une posture positive face à une situation potentiellement enrichissante. C'est sans doute le point de vue de Tomlinson et McTighe (2010), qui utilisent l'expression « différenciation pédagogique » pour parler d'un enseignement axé sur les besoins des élèves.

UNE QUESTION DE SENS

La masse non négligeable de travaux de recherche sur la différenciation pédagogique (ou la pédagogie différenciée) nécessite de sérier les points de vue exprimés. Une tentative de caractérisation peut être de rechercher le sens donné à ce concept, en regard des acteurs concernés et des théories en présence.

Le(s) sens du concept

Le sens de l'histoire

En France, on associe la (ré)apparition du concept de pédagogie différenciée au souci de démocratisation de l'enseignement, au milieu des années 1970. Prenant appui sur les modèles d'enseignement individualisés développés aux États-Unis dans les années 1960, Legrand propose l'expérimentation d'une différenciation pédagogique, en même temps que se met en place le collège unique et la prise de conscience de l'hétérogénéité des élèves induite par la massification de l'enseignement. « À 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 » (Suchaut, 2007). Avec la loi Jospin de 1989 et l'idée d'organiser l'enseignement primaire par cycle, la différenciation pédagogique est à nouveau un objet d'intérêt pour la recherche, qui prend alors de la distance avec le modèle d'individualisation.

Kahn (2010) explique cette évolution du fait des « *échecs successifs des tentatives pour réduire les effets différenciateurs de l'école qui conduiront à l'idée de pédagogie différenciée* ». Au XVIII^e siècle, Condorcet prône l'accès au même savoir pour tous, même si certains n'en recevront effectivement qu'une part moindre, du fait de leurs activités. Il met en avant l'amélioration des méthodes d'enseignement afin qu'elles permettent de faire acquérir, dans ce temps plus restreint, un maximum de savoirs. La généralisation de la scolarisation dès la fin du XIX^e siècle va mettre à mal ce principe d'indifférenciation, en scolarisant en école primaire les enfants d'ouvriers, et en offrant un parcours long en lycée aux enfants de la bourgeoisie. La « différenciation institutionnelle originelle » (Legrand, 1995) répartit donc l'enseignement de savoirs utiles pour les uns, de savoirs savants pour les autres.

Paradoxalement, la pédagogie différenciée apparaît comme une solution au caractère inégalitaire de la standardisation supposée assurer l'égalité d'accès à l'éducation. Elle se heurte aux prérequis du monde scolaire, « *des savoirs au sens classique, mais aussi des attitudes devant l'étude, des "postures" [...] qui font difficilement l'objet d'une programmation et d'un découpage par séquences, mais aussi et surtout, d'une explicitation* » (Bautier & Rayou, 2013).

Le sens des mots

En France, la [circulaire de rentrée 2016](#) utilise les concepts de « diversification des pratiques », « différenciation des pratiques », pour associer des enseignements communs, des enseignements d'accompagnement personnalisé et des enseignements pratiques interdisciplinaires. Cette circulaire précise l'objet de ces enseignements « non communs » : soutenir et approfondir les apprentissages (accompagnement) ; croiser les connaissances et mettre en œuvre de nouvelles compétences. En diversifiant les modalités d'enseignement, on vise « à garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves relevant de la grande difficulté scolaire ». Parmi les modalités auxquelles le ministère pense fortement : le numérique et



« des pratiques pédagogiques plus “actives” (travail en groupe, différenciation pédagogique, auto-évaluation) ».

L'idée de **différencier** fait référence aux processus pédagogique et didactique (stratégies et activités d'apprentissage) et aux contenus et programmes d'études, alors que **diversifier** ferait plutôt référence à la structuration de l'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire à l'organisation de la classe (Barry, 2004).

Du point de vue des enseignant.e.s, peu importe finalement ce qui sous-tend le concept, si on considère que l'essentiel est d'envisager et de rendre lisible la multiplicité de moyens d'amener (tous) les élèves à réussir leurs apprentissages. En effet, la différenciation pédagogique suggère plutôt la mobilisation d'une diversité de méthodologies disponibles afin d'optimiser les prises de décision des enseignant.e.s.

Le sens de l'hétérogénéité

Kahn (2010) pose la question du concept d'hétérogénéité et donc de différence. En quoi les élèves sont-ils différents ? Différents par rapport à qui mais aussi par rapport à quoi, autrement dit par rapport à quelle norme ? Elle met en garde contre la confusion entre une pédagogie différenciée (qui répond aux différences existantes) et une pédagogie différenciatrice (qui engendre des différences). Une pédagogie indifférenciée peut fort bien être différenciatrice, ne serait-ce, par exemple, que par l'utilisation d'une évaluation basée sur l'écart à la norme : caractérisation des individus en fonction de leur performance, de la réalisation d'une tâche que la majorité des élèves arrivent à réaliser ; objectivation de cette catégorisation par la mesure de cette performance, sur une échelle linéaire.

La difficulté scolaire va alors se définir par un moindre niveau sur cette échelle de performance, et donc par des manques : « *manque de connaissances, manque de travail, manque de motivation, manque d'efforts, manque d'attention, manque de méthode, manque d'intelligence, etc.* »

(Kahn, 2010). Ainsi, qu'il s'agisse d'un manque cognitif ou culturel, le traitement des difficultés sera dès lors envisagé « *en termes de compensation ou d'ajout* ». De plus, ces écarts à la norme, ces manques, seront attribués à l'élève (en échec) sans que cette situation ne soit analysée en référence aux relations de l'élève avec l'école, avec les tâches qui lui sont demandées.

Les années 1970 et 1980 ont été riches en travaux d'observation proposant des actions visant à résoudre les problèmes d'hétérogénéité. Dans les années 1970, les débats portent essentiellement sur la distinction à opérer quant aux modalités d'adaptation pédagogiques existantes : adaptation des objectifs aux différences individuelles, des méthodes en fonction des styles d'apprentissage ●, des temps d'apprentissage ●, par enseignement correctif (évaluation des prérequis, évaluation formative).

Le premier type d'adaptation est d'emblée « amplificateur des différences » : sélection, filières, dans l'enseignement secondaire inférieur (Allemagne) ou supérieur (France), formation supplémentaire pour les meilleurs élèves (États-Unis). Une adaptation induite par des styles cognitifs, des styles d'apprentissage différents repose sur une hypothèse psychologique controversée, basée sur les concepts de faculté, capacité, aptitude. Cette hypothèse laisserait à penser qu'on ne peut enseigner un socle commun de connaissances, sans risquer de laisser forts et faibles sur le côté du chemin (Claparède, 1920, cité par Crahay & Wanlin, 2012).

Quelques enseignant.e.s vaudois.es interrogé.e.s en 2015 indiquent qu'ils.elles différencient leurs pratiques pour viser l'hétérogénéité des compétences cognitives de leurs élèves (39 %), l'hétérogénéité des motivations (37 %), et dans une moindre mesure l'hétérogénéité culturelle (14 %) ou sociale (10 %) (Brandan, 2015). On pourrait ajouter bien d'autres « indicateurs » d'hétérogénéité dépendant de stratégies familiales, du cadre scolaire, des comportements, etc.

● Rappelons que la notion de style d'apprentissage et sa pertinence sont fortement questionnées voire controversées (voir Gausse, 2016).

● Plusieurs travaux décrivent la différenciation curriculaire, les moments et processus de différenciation (cf. la deuxième partie de ce Dossier).

Le sens des acteurs

Considérer la différenciation pédagogique dans le cadre de la classe, c'est recentrer la problématique sur les acteurs directement concernés, l'enseignant (comment gérer sa classe et son enseignement : guidage, organisation des espaces et du temps, outils et démarches ?) et l'élève (comment apprendre, qu'est-ce qui favorise son engagement dans une tâche, comment mettre en œuvre des stratégies d'apprentissages, quelles sont les ressources mises à disposition en classe et en dehors de la classe, etc.).

Les élèves et la différenciation

Les postulats de Burns sont très souvent utilisés pour caractériser l'hétérogénéité des élèves :

- il n'y pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse ;
- qui soient prêts à apprendre en même temps ;
- qui utilisent les mêmes techniques d'étude ;
- qui résolvent les problèmes exactement de la même manière ;
- qui possèdent le même répertoire de comportements ;
- qui possèdent le même profil d'intérêts ;
- qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts (Burns, 1971).

Une pratique différenciatrice doit prendre en compte l'élève en tant qu'individu, ses apports culturels, ses représentations, ses modes d'expression, ses problèmes matériels mais aussi, en termes d'apprentissage, ses besoins, ses modes de compréhension.

La compréhension des consignes est un exemple souvent repris pour expliquer ces différentes attentions à l'élève nécessaires pour favoriser ses apprentissages. Donner des consignes claires, les réexpliquer durant l'activité ou la tâche, vérifier la compréhension de tous les élèves, font partie de la panoplie de la différenciation pédagogique.

Les différences entre élèves ne tiennent pas uniquement à des différences de

performances ou d'efficacité dans les apprentissages. La différenciation peut tenir d'une « diffraction », c'est-à-dire d'un « *désajustement relationnel de l'élève avec la culture scolaire* » (Kahn, 2010) : il ne perçoit pas ce qui est essentiel dans cette culture ou bien il n'en comprend pas l'intérêt, voire il la ressent comme une menace vis-à-vis de son identité juvénile. On se trouve face à des savoirs normatifs, très textuels dont la teneur rebute les élèves et se heurtent aux préconceptions des élèves. Il devient dès lors difficile de contrer cette « diffraction » par des méthodes pédagogiques qui « marchent » dans d'autres contextes.

Les enseignant.e.s et la différenciation

Au début des années 2000, plusieurs chercheurs ont montré que les enseignant.e.s différencient peu (Prud'homme *et al.*, 2005). L'enquête [TALIS 2013](#) ● montre que les enseignant.e.s français.es utilisent moins de méthodes actives (au sens de l'enquête : travail en groupe, sur projets, avec le numérique) et que 22 % des enseignant.e.s français.es pratiquent une différenciation selon le niveau des élèves, contre 44 % pour la moyenne des enseignant.e.s de l'enquête. Pour mémoire, la France, la Finlande et les Pays-Bas ont des taux de réponses proches, notamment à l'item : « Donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite ».

Une approche didactique considère que si les difficultés sont envisagées comme spécifiques à chaque élève (individualisation), alors cette manière de penser peut conduire à une cécité des propriétés didactiques d'une situation d'enseignement-apprentissage. C'est pourtant l'analyse des savoirs à enseigner et la localisation d'obstacles que les élèves pourraient rencontrer qui aideraient l'enseignant à réguler la situation et à faire progresser l'ensemble des élèves (Toullec-Théry & Marlot, 2012).

Le non-usage de la différenciation serait du à un manque de clarification du concept de différenciation pédagogique et donc aux représentations floues que peuvent en avoir les enseignant.e.s. Lors

TALIS : « Teaching And Learning International Survey », enquête internationale sur les pratiques et les représentations déclarées des enseignant.e.s de collège (secondaire inférieur), en classe et hors de la classe.



d'une enquête auprès d'une vingtaine d'enseignant.e.s du primaire dans le canton de Berne, Beuchat (2015) constate que la plupart des enseignant.e.s considèrent la pédagogie différenciée comme une adaptation, un ajustement et une individualisation de l'enseignement ●. Cette différenciation n'est que très rarement « située » par rapport au groupe-classe.

Cependant, pour Perrenoud (2005a), il n'y a pas deux élèves qui sont traités de la même manière de la part d'un.e enseignant.e. Ainsi, Perrin (2011) tente de trouver des points communs entre les postulats de Burns et les représentations de quelques enseignantes suisses de cycle 2 du primaire, lorsque celles-ci évoquent le rythme de travail des élèves, leurs rythmes de compréhension, leur caractère ou leur âge. Si certaines enseignantes évoquent également les caractéristiques physiques ou culturelles, cette chercheuse a peu rencontré d'enseignantes faisant part des différences tenant aux stratégies d'apprentissage (résolution de problème, techniques d'étude, etc.).

Lorsque les enseignant.e.s font de la pédagogie différenciée, ils.elles disent le faire par conviction : « faire réussir tous les élèves » ou bien pour aider les plus faibles, mais toujours pour faire réussir le plus grand nombre. Des enseignant.e.s belges interrogé.e.s sur leur pratique disent privilégier la pédagogie différenciée à la remédiation, préférant prévenir que remédier, mais pratiquent néanmoins l'une et l'autre, déclarant noter les résultats positifs suivants : « *savoirs-êtres scolairement valorisés, efficacité pédagogique, équité et organisation au sein de l'école* » mais aussi les points négatifs : « *le travail des enseignants, les difficultés liées aux collègues et parents et les risques de la différenciation (stigmatisation, gestion de conflit, gestion des groupes, conduites d'évitement...)* » (Descampe et al., 2007).

Les facteurs de différenciation

Grenier (2013) liste les facteurs de différenciation susceptibles d'influencer les apprentissages, à travers les travaux de

recherche traitant de la diversité/hétérogénéité des élèves. Ce peuvent être des caractéristiques de genre, d'âge, ethnoculturelles, culturelles et socioéconomiques, cognitives, affectives et motivationnelles. Certains auteurs ont ciblé telle ou telle caractéristique (comme par exemple les travaux réalisés aux États-Unis sur les intelligences multiples ou les styles d'apprentissage), d'autres ont opposé à cette vision potentiellement réductrice la nécessité de considérer la diversité interindividuelle dans sa globalité, en prenant en compte plusieurs facteurs et donc plusieurs caractéristiques. La conception modulaire des intelligences multiples s'oppose à la conception d'une intelligence générale ● ; pour d'autres, elle offre l'opportunité de diversifier les pratiques pédagogiques. Cependant, s'intéresser à une caractéristique en particulier ou rechercher le style d'apprentissage d'un élève peut faire courir le risque d'un enfermement de l'élève (Astolfi, 2002 ; Meirieu, 2011), d'autant que l'enseignant.e n'est jamais neutre et que l'on pourrait opposer aux styles d'apprentissage des styles d'enseignement (transmissif, incitatif, associatif, permissif, etc.).

On peut néanmoins prêter attention aux différentes manières d'apprendre ou de travailler : adopter une approche globale ou parcellaire, privilégier l'analyse ou la synthèse, être plus ou moins influencé par le contexte, craindre les situations d'incertitude, préférer travailler en autonomie ou en étant fortement guidé (Zakhartchouk, 2014).

UNE QUESTION DE DÉCLINAISONS

Un modèle philosophique ?

Le concept de différenciation pédagogique paraît être une « vieille Lune », à la fois des politiques éducatives et des pratiques pédagogiques. Torres en réfère même « à la maïeutique de Socrate qui s'attachait à faire advenir en chacun la vérité qu'il recèle : *accompagnant chaque "élève" au plus près de ses aptitudes et de ses envies d'apprendre* ». Longtemps, dans le but de « *construire l'homogénéisation des*

● Cette adaptation est au centre de la réponse apportée par Corno et Snow (1986) quant aux différences individuelles entre élèves. Ces auteurs font partie des référents théoriques les plus cités.

● Voir Gausse & Reverdy (2013).

consciences garante de paix sociale », l'École républicaine a assuré la formation d'une élite contre une qualification minimale et peu exigeante des autres (Torres, 2015).

Désormais, la différenciation pédagogique s'impose comme réponse à la massification de l'école et à la volonté d'amener tous les élèves à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences. La pédagogie différenciée se réalise donc par la façon d'entrevoir ou de penser l'éducation ; c'est une philosophie qui sous-entend l'adoption de certaines valeurs et attitudes.

Les professionnel.le.s de l'éducation aussi bien que les chercheur.e.s en demeurent convaincu.e.s. La différenciation pédagogique « *fait donc appel, d'une part, aux croyances des enseignants et à leurs connaissances de la question et, d'autre part, à leur capacité de l'appliquer dans leur travail quotidien* » (Kirouac, 2010). Différencier sa pédagogie c'est rompre avec « *l'indifférence aux différences et favoriser les défavorisés, de manière active, explicite et légitime, au nom de l'égalité des chances* » (Perrenoud, 2005b) ; c'est un long processus qui réfère à des savoirs complexes et qui exige de la patience et de la rigueur (Kirouac, 2010). Et finalement, « *l'expression de pédagogie différenciée [serait] un pléonasme, il n'y a de pédagogie que différenciée, puisqu'il n'y a de savoir que dans et par le chemin qui y mène* » (Meirieu, 2000).

Trop souvent l'amalgame a été fait entre individualisation et différenciation, un peu comme si l'une était la conséquence de l'autre. Si la différenciation est la prise en compte de chaque individu, elle n'induit pas une approche individuelle mais une manière d'accompagner l'individu au sein d'un collectif. Meirieu (2012) rappelle le lien entre « droit à la différence » et « droit à la ressemblance », citant Makarenko et son système de rotation des tâches (les rôles, au sein du groupe, sont assumés par tou-te.s de manière tournante), Montessori « *qui intègre "l'esprit absorbant" de l'enfant dans une prise de conscience du groupe* » ou l'articulation des projets collectifs et des progressions collectives

chez Freinet.

Les postulats philosophiques d'un enseignement axé sur les besoins des élèves...

- « être attentif à la relation enseignant-élève contribue à augmenter l'énergie que ce dernier investit dans l'apprentissage ;
- mettre en place un environnement axé sur les besoins des élèves crée un contexte favorable à l'apprentissage ;
- prêter attention aux antécédents et aux besoins des élèves permet de tisser des liens entre les apprenants et un contenu important ;
- tenir compte du niveau de préparation des élèves favorise leur développement sur le plan scolaire ;
- prendre appui sur l'intérêt de l'élève mobilise sa motivation ;
- respecter le profil d'apprentissage de l'élève permet à l'apprentissage d'être efficace » (Tomlinson & McTighe, 2010).

... qui s'accompagnent de pratiques fondamentales de l'enseignement axé sur les besoins des élèves

- « trouver des occasions régulières de faire connaissances avec ses élèves ;
- intégrer des périodes d'enseignement à de petits groupes aux routines de classe quotidiennes ou hebdomadaires ;
- apprendre à enseigner en visant le sommet ;
- offrir plus de façons d'apprendre et de faire la preuve d'un apprentissage ;
- faire régulièrement des évaluations informelles afin de vérifier la compréhension de l'élève ;
- enseigner de différentes façons ;
- faire appel aux stratégies de lecture pour l'ensemble du programme d'études ;
- permettre aux élèves de travailler individuellement ou en dyade ;
- utiliser des échelles de performance claires qui visent la qualité ;
- cultiver un goût pour la diversité » (Tomlinson & McTighe, 2010).

La formule est attribuée à Bourdieu (1966) dont les propos exacts sont : « *l'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée* ».



Dans cette approche de l'attention portée à autrui, les chercheur.e.s se réfèrent au principe de l'éducabilité universelle (posture éthique), à la conviction qu'une manifestation n'est jamais totalement indépendante du contexte (posture épistémologique) et à « *la volonté de vouloir contribuer à la compréhension de la diversité comme un élément constitutif de l'équilibre d'une citoyenneté démocratique (posture idéologique)* » (Prudhomme et al., 2011 ; Descampe et al., 2007).

Un modèle éducatif éthique, épistémologique, idéologique ?

Depuis les années 1970, les chercheurs ont modélisé les principes d'une différenciation pédagogique en croisant, par exemple, les niveaux de différenciation potentiels (contenus, processus, productions), les facteurs de différenciation chez les élèves (styles d'apprentissage, niveau de maîtrise des prérequis, intérêts) et les stratégies et moyens à mettre en œuvre ●.

Pour Meirieu, deux modèles ou plutôt deux visions de la différenciation s'opposent, l'une qu'il qualifie de **gestion technocratique**, l'autre de **pédagogie de l'invention** ou de l'occasion. La première fait suite à un « diagnostic *a priori* », par lequel l'enseignant.e classe l'élève dans une catégorie « *pour laquelle il dispose d'un ensemble de solutions* », selon un parcours balisé, prévu, planifié, « *selon une logique inéluctable* ». Dans la seconde, les informations récupérées par l'enseignant.e sont autant d'indices qui « *permettent seulement de statuer sur les besoins du moment* » et de faire des propositions, selon un schéma et pour un effet comportant une part d'aléatoire, simple « *palier qui devra être dépassé* » (Meirieu, 2011).

Trouver des exemples, issus de la recherche, de modèles aussi radicalement opposés n'est pas aisé. Ainsi Grenier et d'autres considèrent que le modèle Tomlinson et ses collègues (2000) se base sur des études empiriques qui ne prennent en compte qu'un facteur de différenciation à la fois, styles d'apprentissage ou intel-

ligences multiples par exemple (Grenier, 2013 ; Prud'homme et al., 2011). Or, les articles de Tomlinson, notamment les plus récents, relativement pragmatiques, envisagent une différenciation multiforme (Tomlinson & McTighe, 2010) même si elle est basée sur les centres d'intérêt et les profils d'apprentissage, selon une catégorisation par les enseignant.e.s. Cette différenciation multiforme caractérise une classe devenue multitâche.

Un ou des modèles théoriques ?

Les thèses ou mémoires professionnels ont tendance à considérer la « pédagogie différenciée » comme un référencement allant de soi, au même titre qu'ils mentionnent la pédagogie active, la pédagogie de maîtrise ou la pédagogie Freinet. Peut-on considérer qu'il existe un courant théorique ayant posé les bases de ce qu'est une pédagogie différenciée ?

Dans les années 1980-1990, « *la pédagogie différenciée est une méthode originale prenant en compte la spécificité du savoir, la personnalité de l'élève et les ressources du maître* » (Meirieu, 2000). Les modalités de la différenciation l'associent à une diversification des supports et des modes d'apprentissage, « *pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs* » (Perraudau, 1997).

C'est « *une pratique d'enseignement qui consent aux différences inter-individus et qui tente d'organiser les apprentissages en tenant compte de chacun* » (Fresne, 1994), vers un objectif de réussite, puisque cette diversité « *ne doit donc plus être considérée uniquement comme un handicap, mais peut devenir une base qui permettra d'obtenir de bien meilleurs résultats et qui, quelquefois, mettra en évidence les richesses de chacun* » (De Vecchi, 2000).

Plus qu'une méthode d'enseignement, la pédagogie différenciée est une « *démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'appren-*

Les postulats de Burns (1971) et la taxonomie de Bloom (1979) font alors référence, la taxonomie de Bloom, datant des années 1950, ayant été remise à jour dans les années 1970.

Cette citation a été moult fois utilisée, avec des référencements multiples. Ces apports théoriques sont repris et développés par de nombreux auteurs. Ajoutons comme exemples les textes de Levy (2008) prônant un enseignement différencié pour répondre aux besoins des élèves ou de Ruys et al. (2013) portant sur la formation des enseignant.e.s.

tissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs » (IGEN, 1980) ●.

Dans la même période apparaît la *Théorie des situations didactiques* de Brousseau : « *elle est née comme simple méthode de description et d'interrogation mathématique des dispositifs psychologiques et didactiques* » (Brousseau, 2011). La didactique s'est-elle emparée de la problématique de la pédagogie différenciée ? Celle-ci est-elle didactique ou adidactique ? Pour Avanzini (1986), par exemple, on ne peut qualifier une « pédagogie » comme « différenciée », car la pédagogie est une doctrine et non une méthode. Il convient donc de distinguer la pédagogie de la différenciation (« *discussion autour de la différenciation* ») et la didactique différenciée (« *techniques et pratiques différenciées de l'enseignant* »).

Perrenoud garde l'idée de la pédagogie différenciée, tout en la liant à des problématiques didactiques : s'« *il est indispensable de substituer au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève* », ce type de pédagogie est une façon d'organiser « *les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui* » (Perrenoud, 2005a).

Situation adidactique : « *Dans les situations adidactiques, les interactions des élèves avec le milieu sont supposées suffisamment "prégnantes et adéquates" pour qu'ils puissent construire des connaissances, formuler des stratégies d'action, valider des savoirs en utilisant les rétroactions de ces milieux sans que leur activité ne soit orientée par la nécessité de satisfaire aux intentions supposées du professeur* » (Sensevy, 2001).

Du point de vue des pratiques enseignantes, la pédagogie différenciée est une pédagogie de processus qui encourage la diversification des apprentissages à l'intérieur d'un cadre souple pour que les élèves travaillent selon leur propre itinéraire dans une démarche collective (Przesmycki, 1991, 2008). Dès lors, « *si la pédagogie différenciée est une évidence théorique, ce n'est vraiment pas une sinécure pratique* » (Grandserre, 2013, cité par Beuchat, 2015). Il s'agit d'« *analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier* » (Guay et al., 2006).

Nous sommes là dans le domaine de la stratégie, stratégie pour reconnaître les caractéristiques individuelles des élèves, pour gérer un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes, pour les mener vers des objectifs communs, mais aussi stratégie pour « *maximiser le talent de chacun [en adoptant] une philosophie particulière pour enseigner* » (Jobin & Gauthier, 2008).

Comment résoudre les tensions de telles exigences ? Comment répondre aux besoins des élèves différents tout en préservant un principe d'équité ? Comment réduire l'hétérogénéité lorsqu'elle est un obstacle mais aussi la prendre en compte comme source d'enrichissement (Zakhartchouk, 2001) ? Comment optimiser les situations d'apprentissage, diversifier les parcours possibles car « *il n'y a vraiment d'apprentissage que si l'apprentissage est accessible à l'élève, si l'élève est motivé à apprendre et ce dernier est efficace dans l'appropriation de son apprentissage* » (Caron, 2003) ?

Przesmycki, souvent citée comme référent théorique, associe une pédagogie individualisée « *qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation* » à une pédagogie diversifiée qui « *propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires* » (Przesmycki, 1991, 2008, citée



par Beuchat, 2015). Et pour Tomlinson (2001), cela signifie « *secouer ce qui se passe en classe* », donner aux élèves des options multiples de prendre des informations, donnant sens et corps à ce qu'ils elles apprennent.

Pour résumer, il est possible de reprendre les propos de Prud'homme *et al.* (2005), cherchant à rationaliser le concept de différenciation pédagogique, selon lesquels la différenciation suggère une ouverture à la mobilisation par l'enseignant.e et par l'élève de toute une série de stratégies, une décentration de leurs représentations et préférences personnelles pour les confronter et enrichir leurs connaissances et compétences.

LES CONDITIONS DE LA DIFFÉRENCIATION

QUE PEUT-ON DIFFÉRENCIER EN CLASSE ?

Qu'ils s'intéressent aux concepts ou aux discours d'enseignant.e.s, les écrits de recherche déclinent **quatre dispositifs de différenciation**, portant sur des éléments tels que les contenus, les productions d'élèves, les structures et les processus. On verra que leur mise en œuvre peut intervenir dans des temps différents, selon des modalités qui, toujours, doivent s'adapter aux besoins des élèves (Meirieu, 2000 ; Przesmycki, 2008 ; Caron, 2003 ; Kirouac, 2010).

Différencier les contenus

Vouloir **différencier les contenus d'apprentissage** nécessite de s'intéresser à ce que les élèves apprennent et comment ils.elles le font. Il s'agit ici d'adapter et de proposer des contenus d'apprentissage en fonction des caractéristiques d'un.e élève ou d'un groupe d'élèves. Pour autant, il ne s'agit pas de réduire les exigences en matière de savoirs et compétences disciplinaires attendues. Cette adaptation doit partir d'un « **programme-noyau** » ● qui permet à l'élève de **faire des liens entre les contenus**. Des chercheur.e.s américain.e.s ont imaginé une « pyra-

mide de planification » qui permet à l'enseignant.e de croiser les contenus et les besoins des élèves, à partir de cinq points d'entrée : sujet, élèves, contexte de la classe, enseignant.e et méthodes pédagogiques appropriées. D'autres ont défini un curriculum par couches divisant le programme d'études selon la profondeur avec laquelle l'élève va étudier une matière, l'une des couches étant la partie commune et la plus importante (Descampe *et al.*, 2007).

Appelé par les Canadiens « programme-cadre » (AEFO, 2007), cette base du cours doit comprendre les apprentissages considérés comme essentiels, les questions auxquelles pourront répondre les élèves ayant assimilé ces apprentissages mais aussi les connaissances expérientielles ou préalables de la discipline enseignée. Ensuite, l'enseignant.e peut choisir d'insister sur telle ou telle partie du programme, compléter telle ou telle notion : « *un élève ou un groupe d'élèves peut travailler ou développer des compétences, des concepts, des habiletés, des notions différentes* » (Caron, 2003, repris par Kirouac, 2010).

En France, l'approche par compétences, quand elle est bien conduite, laisse la place à une diversité de scénarios pour amener les élèves à l'appropriation de connaissances et compétences. C'est par exemple diversifier les pratiques de lecture, s'interroger sur l'opportunité de passer plus de temps sur tel point de vocabulaire ou certains points de grammaire, choisir une formulation qui convienne aux élèves auxquels on s'adresse. « *Raisonnement ainsi, c'est rester au plus près de la réalité des apprentissages opérés et des obstacles repérés, contenu d'enseignement par contenu d'enseignement* » (Astolfi, 1997, cité par Zakhartchouk, 2014).

Des suggestions de pratiques

- offrir des textes selon le niveau de lecture des élèves ;
- offrir du matériel supplémentaire ;
- fournir des référentiels et des outils organisationnels ;

● Cette expression est attribuée à Astolfi. Elle a été utilisée par Host (1985).

Sur l'intérêt de l'interdisciplinarité, on lira le Dossier de veille de l'IFÉ n° 100 : *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires* (Reverdy, 2015).

Les exemples évoqués sont issus de documents réalisés par des enseignant.e.s (AEFO, 2007).

« Le terme de *curriculum* désigne, selon une acception large, les modalités de sélection, de transmission et d'évaluation des savoirs » (Baluteau, 2011, d'après Bautier & Rayou, 2009).

Le cycle 4 correspond aux trois dernières années du secondaire inférieur français (5e, 4e, 3e du collège).

- exploiter l'interdisciplinarité des notions et des concepts ● ;
- encourager l'utilisation du numérique ;
- offrir des occasions de travailler en équipe ;
- enseigner ou consolider des concepts de base à la suite de l'évaluation diagnostique ;
- proposer de travailler avec un matériel différent pour une même tâche ●.

Les enjeux épistémiques d'une différenciation curriculaire

Comment permettre à tous les élèves de progresser dans leurs apprentissages sans risquer de mettre en place des parcours plus lents ? Telle est la question de la différenciation curriculaire abordée par les sociologues du curriculum, entre autres.

Lorsque Baluteau (2014) aborde la différenciation pédagogique, il le fait du point de vue du curriculum ● et plus précisément de la différenciation opérée par les enseignant.e.s selon les publics, à l'instar d'Anyon qui, dans les années 1980, étudie le rapport entre classe sociale et construction différenciée des savoirs, dans une approche tenant à la fois de la sociologie du curriculum, des interactions en classe et de l'analyse du discours et constate que « dans les écoles populaires les enseignants privilégient un travail mécanique [peu de manipulation des idées et des symboles] avec un contrôle ferme » ; « dans les écoles favorisées, les enseignants encouragent l'autonomie, la prise d'initiative et le dialogue avec les élèves » (Anyon, 1980, citée par Baluteau, 2014).

Ainsi, Baluteau (2014) observe « une hiérarchisation du curriculum et [...] une "socialisation" différentielle selon les publics quels que soient l'enseignement, le niveau scolaire et le contexte national ». Il relie cette variation du curriculum et sa hiérarchisation à la composition de la classe. La manière d'enseigner change selon la composition sociale de la classe : variations des dimensions pédagogiques, cognitives, comportementales, répartition des activités dans la journée

(intellectuelles et manuelles), variation de l'organisation spatiale et de la discipline attendue. La recherche de l'engagement et de l'autonomie des élèves relève bien souvent d'une différenciation implicite de la part de l'enseignant.e, du fait de ses attentes, en termes d'engagement intellectuel, d'engagement dans l'administration des savoirs et les règles scolaires (planification, autoévaluation, réflexivité), d'engagement moral ou intéressé.

On peut aussi considérer que si la différenciation curriculaire se traduit par le recours à une simplification des attendus et des tâches, elle permet de placer l'élève « en situation de réussite et éviter une confrontation directe avec le groupe d'élèves » (Peltier-Barbier, 2004, citée par Baluteau, 2014).

Prenons l'exemple publié sur le site Éduscol dans une fiche sur la [différenciation pédagogique, en mathématiques, au cycle 4](#) ●, proposant de modifier les variables didactiques d'une situation de référence, à savoir le puzzle de Brousseau sur la proportionnalité : il s'agit de « proposer à certains élèves des agrandissements du type "le côté qui mesure 8 cm devra mesurer 16 cm sur le puzzle agrandi", à d'autres "le côté qui mesure 8 cm devra mesurer 12 cm sur le puzzle agrandi", à d'autres encore "le côté qui mesure 7 cm devra mesurer 12 cm sur le puzzle agrandi". [Ceci] permet d'adapter la situation à différents niveaux de maîtrise des nombres. Le fait que, pour les uns le coefficient d'agrandissement soit un entier, pour d'autres un nombre décimal non entier, et pour d'autres enfin un rationnel non décimal, ne nuit pas à l'objectif principal de formation (le caractère multiplicatif de la situation), tout en tenant compte du degré de maîtrise de la notion de quotient ».

Un tel exemple de différenciation pédagogique en mathématiques, assimilable à une aide apportée aux élèves en difficultés, pose le problème d'un possible affaiblissement des enjeux d'apprentissage. Comment l'élève, qui maîtrisera la proportionnalité pour les nombres entiers, pourra-t-il gérer, ultérieurement, un problème plus complexe ? Marlot et



Toullec-Théry ont identifié des situations « énigmatiques » similaires en cycle 3 ●, dans lesquelles elles perçoivent un souci de « faire réussir » plutôt que de « faire apprendre », induisant des formes de productions convenues, une réduction de l'étayage didactique et une différenciation didactique passive puisque la répétition d'une telle « aide » peut accroître les inégalités entre élèves (Marlot & Toullec-Théry, 2013).

Différencier les processus d'apprentissage

On l'a vu précédemment, la pédagogie différenciée est assez souvent définie comme un ou des processus différenciés d'appropriation des savoirs (Meirieu, 2000 ; Przemyski, 2008). Ce sont les **moyens utilisés par les élèves pour comprendre les contenus** qui sont visés. Le tutorat, le monitorat, le travail en ateliers, l'accompagnement, etc. sont autant d'approches, d'aides méthodologiques différentes, prenant en compte les rythmes d'apprentissage de l'élève. Il s'agit de favoriser l'appropriation d'informations et d'habiletés pour faire mieux comprendre. « *Les différences entre apprenants sont des réalités qui doivent être prises en compte : donc, plusieurs voies d'accès doivent être offertes, pour un ensemble d'élèves, selon leur profil pédagogique* » (Perraudon, 1997).

Les travaux de recherche et les préconisations de praticiens diffèrent quelque peu d'un pays à l'autre, d'une conviction pédagogique à l'autre, au moins dans les termes utilisés. Ainsi, on trouvera, dans les pratiques ontariennes ou québécoises, des suggestions relatives aux styles d'apprentissage ou à l'enseignement explicite. Car il ne s'agit pas uniquement de différencier les pratiques d'apprentissage en fonction des élèves, mais aussi, pour les enseignant.e.s, d'utiliser différentes stratégies d'enseignement.

La différenciation consiste à accepter d'utiliser des moyens différents, afin de permettre aux élèves de se développer de façon optimale à partir des ressources internes de chacun et aux enseignant.e.s d'acquérir des savoir-faire pédagogiques jusque-là inédits, parfois même marginaux, pour permettre la réalisation de parcours d'apprentissage différents à l'intérieur d'un même laps de temps (Caron, 2003).

Le cycle 3 correspond aux deux dernières années de l'enseignement primaire et à la première année du secondaire français (CM1, CM2 et 6e).

À l'hétérogénéité des élèves on répond par une hétérogénéité des stratégies d'enseignement : stratégies socioconstructivistes (projet, tutorat, apprentissage coopératif), stratégies interactives (débat et groupes de discussion), stratégies de travail individuel (apprentissage par problèmes et études de cas) ou stratégies magistrales (exposés et démonstrations) ●.

Des suggestions de pratiques

- offrir un niveau de soutien approprié (par l'adulte ou par les pairs) ;
- mettre en place des activités de réinvestissement dans des centres d'apprentissage ;
- maintenir un rythme d'apprentissage qui permet de garder l'attention des élèves ;
- poser des questions qui aident à développer les habiletés supérieures de la pensée ;
- faire appel à la métacognition (retour sur les apprentissages, stratégies efficaces utilisées) ;
- favoriser les échanges d'idées et d'opinions ;
- varier le temps alloué à une tâche (opportunité d'un soutien supplémentaire pour les élèves en difficulté, d'un encouragement aux élèves souhaitant approfondir un sujet).

Cf. le site « [La différenciation pédagogique](#) » (Commission scolaire des Phares, Québec).

Différencier les productions d'élèves

Les **travaux d'élèves** sont la trace de ce qu'ils ont appris ou compris et un des moyens de montrer la façon dont ils utilisent et représentent l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire. La différenciation consiste à donner le choix des supports, des outils, selon les activités, mais aussi de moduler le format ou le type de travail au sein d'une même activité, le but étant que les élèves atteignent l'objectif fixé, à savoir (dé)montrer l'acquisition de connaissances ou compétences attendues. Pour autant, « *il est indispensable de ne pas faire travailler chaque élève uniquement avec les méthodes qui lui conviennent, puisqu'il est important qu'il puisse aussi s'appropriier les autres stratégies* » (De Vecchi, 2010).

Des suggestions de pratiques

- cibler des objectifs précis à atteindre (ex. : rédiger un récit dont le sujet est libre) ;
- permettre des productions variées à divers niveaux de complexité ;
- offrir la possibilité à l'élève de montrer sa compréhension sous différentes formes (ex. : présentation orale, débat, exposé) ;
- offrir la possibilité de montrer ses apprentissages au moyen de supports variés (ex. : présentation multimédia, croquis au tableau) ;
- autoriser les productions individuelles et en petits groupes ;
- utiliser des modalités d'évaluation par gradation des compétences.

Différencier la structuration du travail en classe

L'environnement de travail peut favoriser la différenciation des apprentissages. Cela passe par l'organisation du temps et de l'espace, en aménageant la salle de classe (disposition des pupitres, accessibilité aux ressources), en facilitant le travail en groupes, en mettant en place un calendrier des activités évolutif et adaptable. « *La différenciation des structures propose que chaque élève se trouve aussi souvent que possible regroupé dans des situations fécondes pour lui* » (Leclerc, Picard

& Poliquin-Verville, 2004, cités par Kirouac, 2010). Le fait de multiplier les dispositifs structurels permet d'éviter tout excès d'homogénéité ou d'hétérogénéité : groupe de besoin, groupe niveau-matière, groupe homogène, groupe hétérogène, dyade, travail individuel (Gillig, 2001 ; Caron, 2003).

Le groupement par besoin est un mode de répartition qui permet aux élèves de travailler pour l'essentiel en groupes hétérogènes et ponctuellement en groupes homogènes sur certaines matières (l'exemple le plus souvent cité étant celui de l'apprentissage des langues). « *La répartition entre ces groupes se fonde sur la progression dans la matière concernée, et non sur les acquis scolaires globaux* » (Galand, 2009). L'intérêt de ces groupes de besoin ponctuels est de pouvoir adapter les contenus d'enseignement, en les articulant à la progression des élèves dans la matière. On note un gain d'apprentissage sans pour autant que l'écart entre élèves soit réduit.

Pour Meirieu (2000) ou Descampe *et al.* (2007), le regroupement d'élèves ne doit pas être ressenti comme une stigmatisation. Il doit plutôt se traduire par la constitution de groupes de besoins ou de projets permettant une coopération entre pairs. Pour certains, « *il est communément acquis que ces groupes de niveau ne sont pas bénéfiques pour les élèves faibles ou "moyens" mais le sont pour les élèves plus forts* » (Ruys *et al.*, 2013) ; pour d'autres, des regroupements de ce type, s'ils se font ponctuellement dans la classe, s'avèrent positifs.

« *Une organisation hétérogène des classes reste, tant aux yeux des enseignant(e)s qu'à ceux des acteurs et actrices du système scolaire en général, essentiellement assimilée à un projet égalitaire, alors que la répartition par niveaux sera défendue au nom de l'efficacité* » (Le Prévost, 2010).



L'organisation du travail en classe s'organise parfois en ateliers. Il peut s'agir d'ateliers au sens où on l'entend en maternelle, structurant la classe en différents espaces et permettant de découper les apprentissages et les occupations en temps plus ou moins courts. Plus tard, ces ateliers évoquent des regroupements d'élèves, on parle également de travail en îlots, puisque l'espace classe est déstructuré pour être ré-agencé, et ce, pour une tâche commune à la classe ou bien des tâches différentes. L'enseignant.e « se servira des ateliers pour les aménager en groupes d'appui, en lieux d'entraînement, de soutien ou de régulations » (Ghanmi & De Angelis, 2015).

La différenciation par les structures « ouvre la porte aux trois autres dispositifs [contenus, productions, processus]. Elle contient la gestion des apprentissages, le climat organisationnel, le contenu organisationnel et l'organisation de la classe » (Caron, 2008).

Que de nombreux auteurs insistent sur le couple différenciation pédagogique et gestion de classe traduit bien la difficulté pour les enseignant.e.s à imaginer des pratiques qui risquent de bousculer un climat de classe fragile ●. La littérature de recherche met d'ailleurs en évidence la corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et la mise en œuvre de pratiques différenciées (Girouard-Gagné, 2015).

Des suggestions de pratiques

- prérequis : connaître les élèves, ne pas s'attarder forcément sur les plus faibles ; connaître les dispositifs possibles de différenciation : le choix dépend de l'intention de l'enseignant.e et du besoin de l'élève ; maîtriser le programme de formation (différenciation des contenus) ; fournir des textes qui reflètent une diversité de cultures et modèles familiaux ;
- travailler en équipe, par cycle (sur le temps long) ;
- aménager des espaces de calme ou propices à la collaboration ;

- définir avec les élèves des modalités de travail différentes (permettre de bouger ou de rester calme, selon les situations et les élèves).

Deux exemples de pratiques

Dans certaines régions germanophones (Autriche et Suisse), dans les zones rurales ou de montagne à forte hétérogénéité, c'est une « pédagogie progressive » qui est mise en place, alternant des méthodes d'apprentissage ouvertes laissant l'élève travailler en autonomie, en groupes, et des stratégies recentrées, impliquant des formes plus structurées d'apprentissages multi-niveaux. Les groupes sont donc évolutifs, selon les compétences attendues (22 écoles primaires et secondaires, 162 enseignant.e.s et 1 180 élèves, voir Smit & Humpert, 2012).

Au primaire, en Communauté française de Belgique, Descampe *et al.* (2007) ont observé 77 activités déclarées comme différenciées par les enseignant.e.s, en français, mathématiques, éveil ou autres, dans le cadre d'un travail par cycles : « 40 activités jouent sur la différenciation par les structures, 34 sur la différenciation par les contenus et 25 sur les processus » et 10 uniquement sur les produits (projets personnels, théâtre) ●. Lors d'une session de formation des enseignant.e.s concerné.e.s, ceux ou celles-ci ont échangé sur la pratique de groupement d'élèves. Apprécié par les enseignant.e.s, le regroupement constitue un outil de gestion du travail en cycle et « permet la "verticalité" entre les groupes-classes d'un même cycle, aide à la gestion de la discipline dans un cycle par le fait que les enseignant.e.s connaissent plus d'élèves et sont alors moins attachés à un groupe » (Descampe *et al.*, 2007).

LES MOMENTS D'UNE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Quelles que soient les modalités de la différenciation envisagée, elles sont étroitement impactées par les moments au cours desquels elle est mise en œuvre.

● Au Québec, la gestion de classe serait un facteur important d'abandon prématuré de la profession enseignante (Girouard-Gagné, 2015).

● Descampe *et al.* (2007) ont noté que dans 14 autres cas (soit 20 % des activités), les pratiques déclarées comme différenciées ne l'étaient pas et consistaient plutôt en aide personnalisée ponctuelle, avec un passage de l'enseignant dans les rangs.

Évaluation et différenciation en mode synchronisé

Assez logiquement, la différenciation peut intervenir tout au long de la phase d'apprentissage. Elle est souvent associée à la pratique évaluative, entendue comme évaluation pour les apprentissages.

Avant de mettre au travail l'élève, une évaluation diagnostique va permettre d'anticiper sa pratique d'enseignement, dans une perspective préventive : « *elle offre un contexte de réussite à l'élève* » (Caron, 2003). Dans le même esprit, une évaluation au fil des apprentissages, formative dans la plupart des cas, va permettre par la concertation, la remédiation (le feedback) de déterminer les stratégies d'apprentissages, de réguler les apprentissages, d'ajuster l'enseignement, d'expliquer, de moduler les exercices ●. Cette différenciation au cours des apprentissages est à croiser avec les modalités évoquées précédemment, relatives au « quoi » différencier, aux processus, réalisations, environnement ou contenus.

Après ces étapes évaluation diagnostique-enseignement-apprentissage-évaluation formative, la phase sommative peut se traduire, la encore, par une différenciation des modalités d'évaluation, en fonction du rythme et des particularités de l'élève (évaluation orale, écrite, à différents moments, en concertation élève/enseignant.e).

Le passage des objectifs aux modalités de différenciation

Le caractère régulateur de cette pédagogie la corrèle avec une pratique évaluative bienveillante mais aussi avec des tâches ou des temps adaptés, et va induire le caractère planifié et réfléchi de la différenciation qui s'ensuit (modification du plan de travail, réorganisation de l'espace classe, variation des dispositifs). Ce sont les trois conditions d'opérationnalité définies par Caron (2003) : une différenciation se doit d'être authentique, régulatrice et planifiée. À ces trois « an-

tennes » (selon Caron), correspondent des manières de différencier.

La différenciation peut être « mécanique », par l'utilisation de tests diagnostiques, d'exercices selon une progression structurée, avec la constitution de groupes de besoins, etc., ou « intuitive » (informelle), l'enseignant.e va « sentir » la situation de l'élève, sans pour autant avoir le sentiment de différencier son enseignement. Il va, par exemple, laisser du temps supplémentaire à un élève retardataire, ou varier naturellement une procédure sans le formaliser auprès des élèves (Caron, 2003 ; Meirieu, 2011).

La différenciation peut être successive, l'enseignant.e va, pour un même objectif, proposer plusieurs outils, méthodes et situations (ex. : dans l'univers narratif en classe de français, utilisation du dessin, de l'outil informatique, de la communication orale ou écrite) ; elle peut être simultanée, c'est-à-dire « *distribuer à chaque élève le travail qui lui convient* » (exemple du plan de travail individuel, du contrat d'apprentissage, du tableau de programmation, avec une évaluation et une régulation régulières). Elle intervient souvent après une évaluation formative.

Dans une enquête auprès d'enseignant.e.s vaudois.es, Forget et Lehraus (2015) ont cherché à connaître le (ou les) moment(s) de différenciation, dans le processus d'enseignement. En effet, les enseignant.e.s décrivent les modalités de différenciation mises en place sans les situer dans le processus : avant d'aborder une notion, pendant ou après. Le modèle envisagé par les chercheuses est le suivant :

- différenciation avant l'enseignement d'une notion : tester les prérequis de certains élèves ; réactiver les notions utiles à l'enseignement qui va suivre ; « *préparer certains élèves à une activité en leur fournissant une clé d'accès, des repères* » ;
- différencier pendant les apprentissages : soutenir ou étayer les élèves « *de manière plus ou moins rapprochée eu égard à leur niveau de com-*

Pour appréhender les différentes formes d'évaluations et leur impact sur les apprentissages, voir Rey & Feyfant (2014).



- pétence* » ; adapter les conditions de réalisation d'une tâche (aménagement des supports, consignes, exigences, quantité de travail, temps mis à disposition) ; évaluer (évaluation formative) ponctuellement tel.le ou tel.le élève dont la progression pose problème ;
- différencier après l'enseignement d'une notion : exercer pour consolider les automatismes ; réviser les éléments non acquis par certain.e.s ; évaluer en adaptant cette évaluation (certificative ou sommative).

Les résultats de l'enquête (42 enseignant.e.s du primaire, 57 enseignant.e.s du secondaire) montrent que près de 80 % des enseignant.e.s du primaire différencient pendant l'enseignement d'une notion, 15 % après et 5 % avant. Forget et Lehraus expliquent ce faible pourcentage par une résonance encore faible des travaux traitant de la différenciation *a priori* (un des deux modèles cités par Meirieu, cf. *supra*).

Différencier des phases d'apprentissage ou différencier les situations d'apprentissage...

Selon les méta-analyses étudiées par Hatte (2009), la différenciation se rapporte plus à des phases différentes d'apprentissage qu'à des activités différenciées selon les élèves. Heacox (2012) évoque une collection de stratégies qui aideront l'enseignant.e à mieux aborder et gérer la diversité des besoins d'apprentissage de la classe. Pour Houssaye (2012), la pédagogie différenciée prend en compte les

différences entre les élèves d'une même classe et, par la reconnaissance de ces différences, de leur légitimité, se fonde sur celles-ci « *pour assurer l'ordre de l'apprentissage dans la classe* » (Legrand, 1995). On peut décomposer les formes de travail en classe entre les moments où l'enseignant.e parle et les élèves écoutent et répondent (« oral collectif ou classe dialogue ») et ceux où l'enseignant.e distribue le travail puis les élèves sont en activité. Lorsque les élèves sont en activité, soit lors d'un travail individuel, soit par groupe, ils font la même chose ou non. Lorsque les élèves font simultanément la même chose, la différenciation peut prendre la forme d'une aide individuelle ou non, peut se faire par l'utilisation d'outils rendant l'élève autonome (comme le portfolio) ou, lors de travail en groupe, par la collaboration entre pairs (tutorat). Lorsque les élèves ne font pas la même chose, le travail en groupe peut être organisé par groupes de besoin, en autonomie ou avec l'aide de l'enseignant.e ; lors de travail individuel, les objectifs sont différenciés autour d'un parcours individualisé (plan de travail), ou bien d'objectifs communs (plus ou moins d'exercices ou exercices différents).

Pour éclairer les modalités de regroupement des élèves ou non, Levy (2008) file la métaphore en expliquant qu'enseigner au groupe-classe hétérogène revient à peindre un tableau avec un pinceau large (base commune, pour tous). Ensuite, les détails du tableau sont apportés grâce à un pinceau plus fin (soutien individualisé, travail en petits groupes).

Conseils aux futurs enseignant.e.s, par Grandserre (2013)

« *Pour différencier le travail des élèves, on doit actionner tous les leviers d'une classe : le temps (en donner plus ou moins) ; la difficulté (grader le travail autour d'une même notion avec des exercices différents) ; les outils (autoriser ou pas le dictionnaire, le cahier de leçons, les anciens exercices, les affichages ...) ; la quantité (plus ou moins de travail à faire en un même temps) ; les aides (avec ou sans celles de l'adulte ou des camarades) ; l'autonomie (un travail aux étapes indiquées ou pas), l'organisation (temps de travail collectif et individuel)* ».

« Inverser l'idée qu'on se fait du travail collectif en classe : non pas une tâche que ne finissent jamais les derniers mais un travail que tout le monde réalise, la différenciation intervenant pour ceux qui ont réussi le plus vite au travers d'activités en autonomie : approfondir par un autre exercice ; écrire un texte libre qu'on présentera à la classe ; effectuer des recherches pour un exposé à venir ; mémoriser sa poésie, une chanson, une leçon, son texte de théâtre (selon projet) ; fabriquer un exercice ou un jeu en lien avec le travail collectif ; mettre à jour sa correspondance (lettre, invention de jeux, mise au propre) ; lire en silence (notamment pour préparer une présentation d'ouvrage à la classe) ; préparer une lecture pour une autre classe (notamment maternelle) ; faire des jeux d'entraînement sur l'ordinateur ; rédiger son courrier pour les boîtes aux lettres de la classe (propositions, problèmes, félicitations...) ; illustrer sa poésie, sa correspondance, avancer dans le projet d'arts visuels ; créer une construction géométrique pour la classe (mesurer, tracer, utiliser les outils) ; avancer dans son plan de travail notamment dans les fichiers de lecture ou de math ; faire des jeux : sudoku, mots mêlés, mots croisés, charades ; aller aider les autres qui le demandent et sans faire à leur place ».

Des temps et espaces dédiés à l'accompagnement et au soutien

Bien que nous ayons privilégié la différenciation pédagogique dans la classe, il est nécessaire, tout en restant au niveau de l'établissement de mentionner une autre acceptation du concept de différenciation, impliquant une externalisation de celle-ci.

Cette **organisation du travail** est constitutive d'une certaine approche de l'enseignement : les injonctions faites aux enseignant.e.s d'adapter leurs pratiques, voire de les changer se heurtent en effet à une organisation de l'enseignement qui reste encore fortement ancrée dans le principe du triangle pédagogique (élève-savoir-enseignant). Dès lors que la relation pédagogique ne fonctionne plus, qu'il devient trop difficile d'enseigner au plus grand nombre, le choix a été **d'externaliser les difficultés des élèves** selon deux types de régulations, soit par un soutien ponctuel, ciblé, visant à une (ré)intégration des élèves dans son groupe de référence, soit dans « *des structures étanches, sans aller-retour pour les élèves ainsi écartés des autres, ni travail commun entre les enseignants* » (Maulini & Mugnier, 2012).

Au sein de l'établissement, la différenciation peut se faire dans le cadre d'un travail par cycle, en gestion interclasses, par un regroupement

par groupes homogènes bénéficiant d'un curriculum adapté (Anderson, 1995 ; Tomlinson, 2003, cités par Ruys *et al.*, 2013).

L'analyse historique faite par Houssaye (2012) de la gestion de l'hétérogénéité des élèves, en France, montre le passage d'une pédagogie alliant soutien et objectifs (déclinaison de la pédagogie de maîtrise) à une pédagogie de soutien, dès la fin des années 1970 et de façon marquée dans les années 2000. Dans un souci d'égalité entre les élèves, la pédagogie de soutien est plutôt de l'ordre de la compensation, du rattrapage.

Ce reproche sous-jacent à la différenciation des situations d'apprentissage concerne les dispositifs d'aide pour les élèves ayant échoué là où l'ensemble de la classe a réussi, et notamment des dispositifs d'aide *a posteriori*. Les enseignant.e.s sachant pouvoir s'appuyer sur ces moments *a posteriori* réduisent leurs exigences pendant l'activité collective. De plus, cette **aide différée** consiste le plus souvent en techniques compensatrices, par lesquelles les élèves refont le travail non réussi en classe, sans que ne soit garanti le lien avec les apprentissages abordés en classe. La classe (« système didactique central ») et le groupe d'élèves en difficulté (qui passe par un « système didactique auxiliaire temporaire ») sont



deux institutions qui se désolidarisent. L'aide passe ainsi par un dédoublement du temps didactique de la classe qui tout en déconnectant l'élève de ce temps didactique le déconnecte des enjeux de savoirs (Toullec-Théry, 2016). Enfin, l'aide après-coup présente des temps trop fragmentés, n'offrant pas aux élèves un temps suffisant passé sur le contenu et/ou suffisant pour assurer leur engagement. « Elle permet de maintenir une pratique traditionnelle dans le cadre simultané, tout en ayant fait quelque chose dont on sait que ce n'est pas suffisant quant aux résultats mais que c'est satisfaisant en termes de coûts et d'intentions » (Houssaye, 2012).

L'externalisation de la différenciation hors de l'établissement ne peut s'envisager d'un point de vue pédagogique, comme le souligne Bautier et Rayou (2013) : « Les modalités actuelles de remédiation [...] au lieu de diagnostiquer ces difficultés et de les pallier dans la classe ou dans l'école tendent à en externaliser le traitement », sans assurer de lien entre les intervenants extérieurs et les enseignants. Autre point de vue convergent, pour d'autres raisons, celui des didacticiens, pour lesquels l'objectif de l'enseignement est de « connecter les élèves peu avancés au temps didactique collectif et non de les en dissocier » (Toullec-Théry, 2016).

LE PASSAGE DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

L'ENSEIGNANT.E ET SA PRATIQUE

L'enseignement différencié fait partie des compétences à acquérir pour les futur.e.s enseignant.e.s, alors même que c'est sur le tas, une fois dans leur classe qu'ils se trouvent confrontés à cette nécessaire différenciation, après avoir été confortés dans leurs certitudes sur l'efficacité d'un enseignement face à un groupe-classe ressemblant à une entité de niveau moyen, recevant le même savoir, selon la même méthode d'apprentissage.

La difficulté de passer de la préoccupation à l'action

Les travaux de recherche dénoncent le décalage entre théorie et pratique, et une formation dans laquelle le concept de pédagogie différenciée reste à l'état de principe, difficile à mettre en œuvre sans quelques ficelles.

Au Canada où la problématique de la différenciation est prégnante depuis presque vingt ans, les préconisations institutionnelles ont été suivies par la publication de nombreux sites ou guides à l'attention des enseignant.e.s. Pour autant, comme le souligne Grenier (2013), ces informations, documents, fiches pratiques, s'ils « permettent de rendre plus compréhensible la notion de différenciation pédagogique et de fournir des stratégies pour la mettre en œuvre », s'ils décrivent ou synthétisent des expérimentations ou initiatives locales, n'ont pas fait l'objet d'études empiriques, ni en amont (avant de pratiquer la différenciation), ni en aval, quant à leur efficacité sur la réussite des élèves ou à leur dissémination.

Si les enquêtes auprès des enseignant.e.s montrent une conviction partagée sur la nécessité de tenir compte de la diversité des élèves pour les faire réussir au mieux, les observations montrent la **difficulté à transposer cette conviction en pratiques en classe**. Encore une fois, les attentes sont fortes quant aux comportements et compétences attendues de la part des enseignant.e.s. Pour aider les élèves dans leurs apprentissages, il leur faut (Tomlinson & McTighe 2010) :

- définir les notions et habiletés fondamentales du programmes d'études ;
- endosser la responsabilité de la réussite de l'apprenant ;
- encourager le respect entre les apprenants ;
- prendre conscience de ce qui fonctionne pour chaque élève ;
- développer une gestion de routines de classe favorisant la réussite ;
- aider les élèves à devenir des partenaires efficaces de leur propre succès ;
- élaborer des routines d'enseignement souples ;

- accroître son répertoire de stratégies d'enseignement ;
- réfléchir au progrès individuel des élèves tout en gardant en tête leur développement personnel et les objectifs du programme d'études.

L'écueil des conduites différenciatrices

On impose des savoirs aux élèves des écoles favorisées, on les négocie avec les moins favorisés, pour s'assurer de leur engagement. Cet accommodement relève d'un sur-ajustement didactique (activités simplifiées) ou d'un sous-ajustement didactique (situations trop floues ou trop larges, voir Bautier & Goigoux, 2008). Ces **situations floues** conduisent ainsi à un cadrage variable du contrat didactique qui « *opérerait de façon récurrente une différenciation souvent "active" entre les élèves* » (Baluteau, 2014).

L'observation des pratiques différenciatrices des enseignant.e.s montre que celles-ci « *résultent d'une représentation dominante [...] d'un élève supposé suffisamment armé devant les formes de raisonnement scolaire* » (Baluteau, 2014, citant Bonnéry, 2011).

Le raisonnement scolaire, tout est dit... Les élèves de milieu défavorisé auraient une certaine incapacité intellectuelle ou bien auraient une moindre capacité à entrer dans le cadre cognitif (abstraction) imposé par l'école (Baluteau, 2014). Une telle représentation induit une non-prise en compte des manières de penser et de faire des élèves et les privent d'un accès au savoir. Pour Bonnéry (2009, 2011) les dispositifs pédagogiques proposent des étapes de cheminement intellectuel qui ont l'apparence de l'évidence alors qu'elles nécessiteraient une explicitation de la part des enseignant.e.s. On rejoint ici la problématique largement exprimée, à savoir que les pratiques différenciées « *ne devraient pas uniquement se centrer sur des procédures de base mais plutôt sur l'articulation de ces procédures dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage nouvelle* » (Descampe et al., 2007).

Un travail enseignant transformé

De même que la différenciation appelle à une communauté d'apprentissage et à la coopération pour les élèves, elle se trouverait facilitée par la collaboration et la construction de communauté de pratiques chez les enseignant.e.s. Puisque les résultats de recherche rendent essentiellement compte d'entretiens et d'observations de pratiques enseignantes, il est plus facile de décrire des interactions possibles entre enseignant.e.s, soit au sein de l'établissement, soit dans des pratiques de co-intervention, soit dans des dispositifs « Plus de maîtres que de classe ». La co-intervention est par exemple mentionnée lors de regroupements d'élèves, de niveau ou pour des activités diversifiées. Les enseignant.e.s évoquent la difficulté de répondre aux attentes d'élèves auxquelles ils.elles ne sont pas habitués.e.s. Les enseignant.e.s évoquent les interactions avec des collègues partageant leur préoccupation comme facilitatrices « *pour mieux reconnaître et comprendre la diversité qui se manifeste en classe* » et pour opérer « *un processus de décentration au regard de ses propres caractéristiques ou préférences personnelles* » (Prud'homme et al., 2005).

Les travaux de recherche ne donnent pas uniquement dans la prescription bienveillante, ils admettent que « *c'est un long processus qui réfère à des savoirs complexes et qui exige de la patience et de la rigueur* » (Kirouac, 2010) et font également mention des risques de perte de contrôle, du sentiment de travailler avec l'imprévu, de la **difficulté de trouver du temps et des idées**. Face à cet inconfort, voire souffrance, les enseignant.e.s peuvent rejeter l'option pour irréaliste ou contester une nouveauté qui n'en est pas une (Zakhartchouk, 2001a). De plus, la majorité des enseignant.e.s interviewés.e.s témoignent du caractère chronophage de pratiques différenciées, cela demande une grande préparation, c'est-à-dire anticipation et investissement. Il est nécessaire d'observer et connaître ses élèves, avant d'adapter son enseignement aux besoins des élèves. Enfin, cela demande créativité et imagination, et « *cela exige une réflexion pédagogique, la nécessité*



pour l'enseignant de savoir se remettre en question, être flexible » (Beuchat, 2015), sans pour autant maîtriser toutes les données et résultantes de cette différenciation.

L'enseignement des mathématiques : un sujet d'étude ?

L'enseignement des mathématiques ne semble pas de prime abord susceptible de différenciation notable, du fait d'un cadrage national fort, et d'un cadrage didactique dominant. Pourtant, plusieurs articles interrogent cet enseignement, donnent quelques exemples. Comment, du point de vue de la sociologie du curriculum, par exemple, les enseignant.e.s de collège font-ils « de la classe un espace d'intéressement en fonction des contraintes sociales, institutionnelles et didactiques » ?

Dans les collèges favorisés, l'horaire d'enseignement est parfois plus volumineux et le travail hors la classe est systématique (soutien, approfondissement, jeux, devoirs à la maison). « *La continuité entre le travail encadré et le travail autonome, propre à l'organisation moderne du secondaire (Kherroubi, 2009), se présente comme une évidence pour les enseignants* » (Baluteau, 2011). Dans un enseignement le plus souvent très ritualisé (correction des exercices, mise en activité constructive, inscription de la connaissance, puis mise en exercice), le faible engagement ou les difficultés de certain.e.s élèves incitent les enseignant.e.s « à atténuer le caractère abstrait de l'enseignement en l'articulant à l'actualité », tout en évitant trop de détours, trop de travail en groupes susceptible de perturbations. Enfin, c'est l'évaluation certificative qui est privilégiée. Dans les collèges en milieu plutôt défavorisé, l'horaire suivi est l'horaire officiel, les créneaux hors la classe ne sont pas systématiques (l'essentiel des apprentissages se fait en classe) et les entretiens avec les enseignant.e.s montrent la **tension entre respect du programme et réinterprétation en fonction des difficultés des élèves**. Les enseignant.e.s évoquent un enseignement spiralé, c'est-à-dire s'appuyant sur les notions antérieures

(rétroaction et pro-action), allant du simple au complexe. La contextualisation des apprentissages est forte, la mise en activité s'appuie sur des situations-problèmes ou des problèmes ouverts, mais cette technique n'offre souvent d'intérêt que pour remobiliser les élèves, sans garantie sur les apprentissages effectifs. Cette mise en activité, qui peut amener les élèves à viser la finalité de l'action plus qu'une recherche de la compréhension peut s'avérer payante « *tant que la procédure amène au résultat visé et que l'élève se satisfait de la réussite* » mais peut alimenter les difficultés de l'élève dès lors que survient un changement de procédure, comme de nouveaux contenus, un incident, etc. (Cèbe et al., 2015).

QUELQUES PRATIQUES DISCUTÉES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Parmi les principes et méthodes d'une différenciation pédagogique déclinés à l'envi, la nécessité d'aider les élèves fait figure d'évidence. Aider avant, pendant, après une séance ? Pourquoi ne pas envisager une aide en amont, non pas une remédiation, souvent vécue comme une stigmatisation, mais de la prévention ? Ne pas organiser sa pédagogie en termes de manques mais préparer la séance suivante : lire un texte avant que ne soit étudiés les personnages du roman ou du conte ; expliquer le contexte d'un document qui sera à étudier en histoire-géographie ? Parmi les nombreuses pistes proposées dans des ouvrages et guides ●, on peut retenir des pratiques spécifiques pendant la séance, collectives ou individualisées, mais aussi des pratiques qui bousculent à la fois les contenus, les processus, les productions et l'organisation de la classe.

La classe inversée, une modalité de différenciation pédagogique ?

Alors que le « premier congrès franco-phonie » sur la classe inversée s'est tenu en juillet 2016 à Paris, on constate qu'une majorité des praticiens de la classe inver-

● Guide pratiques de différenciation, Des pistes pour diversifier, adapter et modifier son enseignement, etc.

sée motivent leur choix par l'ouverture à une véritable différenciation.

La classe inversée est une méthode pédagogique fondée sur l'emploi, en amont d'une séance en classe, dans le cadre du travail à la maison, de courtes présentations vidéo asynchrones (capsules vidéo), réalisées par l'enseignant.e, ainsi que des exercices pratiques (questionnaires, recherches documentaires, etc.). Le travail en classe est alors consacré à des projets, aux échanges entre pairs et avec l'enseignant.e, d'activités de résolution de problèmes et autres activités collectives et collaboratives en classe ●. « *Il s'agit d'une combinaison unique de théories d'apprentissage [...], activités d'apprentissage actives fondées sur une idéologie constructiviste et des conférences (lectures) pédagogiques dérivées de méthodes d'enseignement direct fondées sur des principes behavioristes* » (Bishop & Verleger, 2013).

Ce qui est assez largement mis en avant par les enseignant.e.s qui pratiquent la classe inversée est la possibilité de travailler en groupes, en îlots. Cette nouvelle organisation du temps de travail permet de consacrer plus de temps à la vérification de la compréhension du cours et des connaissances. D'autres évoquent la possibilité de créer des groupes de besoins. Pour Dufour, présidente d'[Inversons la classe](#), « *on n'est pas obligé de faire de la classe inversée pour faire de la différenciation, mais elle la facilite* » (citée par Soyez, 2016).

Nous avons vu que la différenciation pédagogique peut s'entendre comme un dispositif d'aide, *a priori* ou *a posteriori* pour les élèves en difficulté ou d'adaptation aux besoins des élèves au sein du groupe classe, dans une situation d'apprentissage collectif ou par petits groupes. Nous savons aussi que l'externalisation des élèves en difficulté n'a pas fait la preuve de son efficacité pour certains élèves.

Dans quel schéma s'insère la classe inversée, d'un point de vue didactique ? Comment s'intègrent les savoirs dans cette modalité d'enseignement ?

Alors que la différenciation est censée réduire les inégalités des élèves face aux apprentissages, la classe inversée ne les accroît-elle pas ? Tout comme les « devoirs à la maison » posent problèmes en termes d'égalité entre élèves et d'efficacité dans les apprentissages, la pratique de la classe inversée pose question quant à l'accès au numérique, au soutien des parents, aux conditions du travail personnel de l'élève. D'autres écueils sont également évoqués : l'utilisation du numérique et des vidéos ne garantit pas la motivation et l'engagement des élèves.

Un visionnage est alors envisagé dans le cadre scolaire, au CDI (Centre de documentation et d'information) par exemple, de même que des recherches documentaires préparatoires. On peut envisager une hybridation de ces deux formes de classe inversée, reposant sur la construction de séquences pédagogiques (articulant, vidéos, recherches documentaires, débats, textes à s'approprier en amont, etc.) adaptées aux différents « événements d'apprentissage » (une forme d'adaptation au rythme d'apprentissage), en raisonnant par cycles d'apprentissages. Lebrun évoque trois niveaux de classes inversées permettant de mieux utiliser les espaces et les temps, d'individualisation des apprentissages, de « *mieux balancer la transmission des savoirs et développement des savoir-faire, savoir-être, des compétences et de l'apprendre à apprendre* » (Lebrun, 2016), de rendre les élèves (inter)actifs. Outre la différenciation induite par ces « événements d'apprentissage », la classe inversée « hybride » réintroduirait le travail personnel de l'élève dans la classe (ou dans l'école) ●.

Parmi les limites de ces pratiques pédagogiques, on peut citer la difficile gestion du temps à libérer dans la journée de l'élève (et ce autant de fois qu'il y a de cours inversés), ainsi que la nécessaire formation des enseignant.e.s, dans la réalisation de supports adéquats, les moyens financiers et techniques à mettre en œuvre et le caractère chronophage du dispositif, souvent évoqué par les plus fervent.e.s, qui voudraient améliorer leur pratique inversée.

● Cette méthode est issue des travaux de Bergmann et al. (2014).

● Voir Thibert (2016).



L'individualisation comme outil de différenciation ?

L'individualisation est assez largement évoquée pour expliquer, justifier ou clarifier les dispositifs d'accompagnement, d'aide et de soutien dans l'établissement ou hors de l'établissement. Pour Crahay et Wanlin, cette « croyance » dans la concrétisation des enseignements et l'individualisation des apprentissages, largement partagée par les enseignant.e.s français, belges, suisses ou encore américains (qui souhaitent répondre à des idéaux démocratiques, en visant d'un côté une meilleure connaissance des élèves par les enseignant.e.s, de l'autre une plus grande motivation des élèves), comporte de graves risques d'isolement de l'élève (Crahay & Wanlin, 2012). Pour étayer leurs propos, les deux chercheurs s'appuient sur des méta-analyses et des programmes ou dispositifs existants (essentiellement anglo-saxons). Les analyses utilisées datent des années 1960 et 1970, la plus récente datant de 1980. L'autre méta-analyse utilisée par Crahay et Wanlin est celle de Hattie (2009), beaucoup plus récente et donc susceptible de mieux appréhender des contextes éducatifs qui ont fortement évolué depuis la fin des années 1980, sans que les relations individualisation/différenciation ne soient là encore clairement évaluées.

Certains didacticiens n'envisagent pas l'individualisation dans leurs pratiques. En effet, si l'élève est bien un des trois éléments de la **triade didactique** (savoirs-élève-enseignant) il n'en reste pas moins qu'il.elle est considéré.e comme élément d'un tout qu'est le collectif de la classe. Les élèves progressent en « collectif de pensée », « *la différenciation s'effectue à partir [d'une situation collective] avec une attention particulière au rapport des élèves, dans leur hétérogénéité, aux savoirs* » (Toullec-Théry, 2016). Dans un groupe hétérogène, il peut y avoir dévolution, « *ceux qui savent constituent le milieu favorable à l'apprentissage des autres* » (Mercier, 2012, cité par Toullec-Théry, 2016). C'est sans doute pourquoi Perrenoud en appelle à un **réalisme didactique** supposant une régulation interactive ou rétroactive avec les élèves (en tant qu'individus), même s'il admet que cette vision éloigne des re-

cettes et modèles méthodologiques et peut déstabiliser bon nombre d'enseignant.e.s (Perrenoud, 1993). La déconstruction d'une assimilation de la différenciation à l'individualisation est confortée par l'idée qu'*a contrario* la mise en œuvre de la différenciation en classe peut être associée à la création d'une communauté d'apprentissage (*i.e.* le collectif déjà mentionné) dans laquelle confrontation d'idées, soutien mutuel et exploitation de ressources variées conduisent au développement des apprentissages (Prud'homme *et al.*, 2011).

Des pratiques actives et explicites de différenciation

Discutés ou exemplaires, les principes de la pédagogie de maîtrise proposent une démarche d'enseignement susceptible de répondre à l'hétérogénéité des élèves tout en ne transformant pas fondamentalement les pratiques. Cette pédagogie repose sur trois principes : « *cibler les stratégies d'enseignement sur les apprentissages à réaliser, ne pas aborder un nouvel apprentissage avant de s'être assuré de la maîtrise des prérequis, veiller à ce que chaque élève dispose d'un temps d'apprentissage suffisant* » (Galand, 2009). Dans ces principes, on retrouve les éléments déclinés dans les modalités de différenciation exposées plus haut, en termes de **temporalité** (segmenter l'activité, maximiser le temps d'engagement dans la tâche), de **processus** (définir clairement les objectifs, expliciter, évaluer de manière formative), de **production** (proposer des exercices supplémentaires), de structuration (faire corriger). De nombreux travaux de recherche montrent l'efficacité de la pédagogie de maîtrise notamment du fait de la combinaison entre un niveau d'exigence élevé et la pratique répétée d'une évaluation formative. On constate une forte progression des élèves les plus en difficultés (Crahay, 2000).

Bien que plus « passif », l'enseignement explicite ne doit pas s'entendre comme un enseignement magistral, frontal mais comme un enseignement reposant sur une explicitation des objectifs, savoirs et compétences en jeu, de même que sur les procédures, stratégies et connaissances à mobiliser (phase de modelage). Viennent ensuite

Voir Centre Alain Savary (2015).

des phases de pratique guidée et de pratique autonome. Cette démarche, qui met l'accent sur la compréhension plutôt que sur la simple transmission fait partie des pratiques efficaces mises en avant par Bissonnette *et al.* (2005), même si la traduction du mot explicite en actes d'enseignement reste discutée. La pratique d'un enseignement explicite n'est pas explicitement associée aux problématiques d'hétérogénéité mais indéniablement aux différences, puisque présentée comme plus efficace dans la gestion des élèves en difficultés.

Le plan de travail individuel

L'usage d'un outil de différenciation (mais aussi d'autonomisation) issu des « pédagogies nouvelles » est assez systématiquement interrogé lors des enquêtes et observations menées dans le cadre des Hautes écoles pédagogiques suisses (Brandan, 2015 ; Ghanmi & De Angelis, 2015). Il s'agit du plan de travail individuel. « *Le plan de travail est un document à partir duquel élève et enseignant s'entendent sur un parcours d'apprentissages résultant de la combinaison entre les choix de l'élève, ses capacités, les ressources de la classe, les obligations scolaires définies par l'enseignant* » (Connac, 2009, cité par Brandan, 2015). En fin de semaine, un bilan permet de fixer le plan de travail pour la semaine suivante. Le plan de travail peut également être utilisé sur des plages plus courtes, inscrites dans l'emploi du temps. Les tâches à effectuer sont obligatoires mais l'élève a le choix de l'ordre dans lequel il va les réaliser : « *cette phase de plan de travail n'interdit pas, bien au contraire, l'entraide, la coopération, l'autonomie, l'initiative des élèves* » (Grandserre, 2013).

DISCUSSION : LES ENJEUX D'UNE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Cette revue de littérature a présenté, parfois décrypté les tenants et peut-être aboutissants de la différenciation pédagogique. Pour autant, les enjeux évoqués

dès les années 1980 restent d'actualité, compliqués depuis par un accroissement des inégalités contre lesquelles était censée lutter cette pédagogie, sans que les enseignant.e.s aient le sentiment d'avoir plus d'outils pour gérer l'hétérogénéité, sans que le concept ne soit véritablement toiletté à l'aune des évolutions et sans que soient appréhendés les effets sur les apprentissages, du point de vue des élèves.

Retour sur le renforcement des inégalités

Bautier et Goigoux (2004) ont observé deux types de conduites enseignantes contre-productives : soit par un sous-ajustement didactique et pédagogique, « *les élèves étant confrontés à des tâches et des situations trop ouvertes, à des contrats et des milieux didactiques trop flous et trop larges* » ; soit par surajustement aux difficultés et caractéristiques des élèves, en proposant des « *tâches simplifiées à l'excès, morcelées et ne faisant appel qu'à des compétences cognitives "de bas niveau"* » et des situations fermées, « *dans lesquelles l'activité des élèves est pour l'essentiel déterminée et contrôlée de l'extérieur, par les procédures et les consignes et/ou par l'enseignant* ».

Exemple de malentendu

Lors d'une recherche de mots utilisant le son [u] (ou), l'enseignant.e utilise une situation ludique dans laquelle les élèves doivent donner des noms d'animaux ; certains élèves n'y voient qu'une recherche d'analogie entre animaux, après « loup » ils proposent « renard », après « pou » ils proposent « puce » (Bautier & Goigoux, 2004).

De même, à l'écrit, dans la tâche qui consiste à comparer des mots orthographiquement proches, on constate que certains élèves ne s'astreignent pas à mémoriser le modèle à comparer, si celui-ci est resté visible, tout au long de l'activité (Cèbe *et al.*, 2009).



On voit bien la fragilité de pratiques pédagogiques qui ont pour objectif d'aider les élèves à adopter les stratégies les plus efficaces pour apprendre (et comprendre pourquoi les adopter) mais aussi d'aider les élèves à être plus autonomes, plus engagés dans les activités scolaires, en cherchant, par exemple à co-construire des situations pédagogiques avec les élèves. De nombreux travaux de recherche signalent les risques d'une pédagogie « non directive » et son « *effet dans les mécanismes de différenciation pédagogique* » (Baluteau, 2014), d'autres alertent sur les risques d'une « restandardisation » des tâches leur paraissant trop personnalisées (Bautier & Rayou, 2013). Mettre en avant « *l'implantation de la pédagogie invisible parce qu'elle est jugée plus adaptée aux élèves moins enclins à respecter les normes scolaires* », c'est prendre le risque que « *cette orientation les éloigne des études futures, plus académiques dans la forme* » (Baluteau, 2014). Poussée à l'extrême, une **personnalisation des apprentissages peut induire ou conforter une hiérarchisation pédagogique et une ségrégation sociale entre les écoles**, le développement des capacités cognitives, de l'autonomie étant l'apanage des « bons élèves » alors que pour les plus défavorisés, « *l'enseignement correspond à une réduction des ambitions cognitives, à une relation éducative conflictuelle conduisant autant à discipliner qu'à enseigner ou à une pédagogie "positive" (attractive, valorisante, immédiate, etc.) visant à réduire les tensions entre les élèves et les enseignants* » (Baluteau, 2014).

Nous avons vu que les enseignant.e.s avaient une certaine idée de l'hétérogénéité des élèves (cognitive, sociale, culturelle, etc.) et qu'ils ajustaient leurs pratiques à ces différences. Se pose alors la question de la réactivité des enseignant.e.s en termes didactiques et pédagogiques vis-à-vis de ces différences réelles ou supposées. Rochex et Crinon (2012) ont observé deux types de différenciation productrice d'inégalités. L'une qu'ils qualifient de « passive », que Bourdieu et Passeron appelaient « *pédagogie de l'abstention pédagogique* », ou « *pédagogie invisible* »

selon Bernstein et qui consiste à proposer des activités sans explicitation des savoirs et compétences à mettre en œuvre.

Exemple de différenciation passive, selon Seghetchian (2013)

Les programmes de français, proposant un travail par séquences, cherchant à décloisonner les savoirs (grammaire, lecture, écriture, savoirs littéraires) peuvent donner lieu à des pratiques calées sur les modalités proposées par les manuels scolaires. La lecture littéraire, l'analyse technique des genres et des discours vont être proposées et évaluées sans que soit explicité « ce que c'est que comprendre un texte ».

Le deuxième type de différenciation qualifiée d'« active » consiste à adapter les tâches aux difficultés pressenties des élèves. Ce sont bien souvent des tâches restreintes, morcelées « *au terme desquelles il n'y a pas de réel apprentissage et de réelle construction de savoir* » (Rochex & Crinon, 2012), ou bien des activités suffisamment attractives pour garantir l'engagement de tous les élèves dans la tâche mais où l'enjeu d'apprentissage s'en trouve brouillé.

Retour sur la question de l'hétérogénéité

Les travaux et réflexions cités dans ce dossier sont issus pour moitié de la recherche en sciences de l'éducation, et dans une moindre mesure de la sociologie (notamment du curriculum) ou de la psychopédagogie. La gestion de l'hétérogénéité dans les pratiques enseignantes est omniprésente et a bien entendu fortement guidé les lectures.

On peut cependant s'interroger sur l'existence de différentiels qui rendent véritablement difficiles la gestion de l'hétérogénéité pour les enseignant.e.s comme le « rapport à la scolarité », le « rapport au

savoir et au langage », le « rapport aux tâches et activités scolaires » (Bautier & Rochex, 2007, cités par Le Prévost, 2010).

De plus, les modèles de différenciation développés depuis les années 1990 ne sont pas ou peu étayés par des expérimentations robustes, ce qui laisse le champ libre à discussion, voire réfutation. **La diversité des pratiques confrontée aux diversités de contextes ne facilite évidemment pas la tâche des défenseurs d'une pédagogie différenciée dans une position éthique, épistémologique et idéologique.**

À côté des voix qui cherchent à réduire les inégalités d'apprentissages des élèves, invoquant une nécessaire diversité des pratiques d'enseignement, des pratiques de remédiation, d'autres évoquent le risque d'une « psychologisation-décollectivisation » des processus d'apprentissage, se référant à l'injonction de l'élève au centre comme conception centrifuge et sont très critiques envers des approches qui excluraient le fait que **l'enfant est un individu social dont les possibilités sont indissociables de l'état de la civilisation** ●.

Retour sur le concept de différenciation pédagogique

La question est de savoir si la différenciation pédagogique est uniquement une affaire de remédiation et de traitement des différences (autrement dit des écarts de réussite) entre élèves, quelle que soit la méthode, ou bien si elle fait appel à un ensemble de méthodes d'enseignement-apprentissage visant à l'acquisition de fondamentaux et favorisant, autant que faire se peut, le développement de l'expressivité, de l'autonomie et plus globalement du futur citoyen. On pourrait s'interroger sur les nombreux travaux qui se préoccupent d'une différenciation pédagogique en faveur, non plus des plus défavorisés scolairement, mais des élèves en réussite (*gift student, high-ability children*).

La littérature de recherche permet-elle de trancher les questions suivantes : la différenciation pédagogique est-elle une

pédagogie particulière ? N'est-elle pas réductrice des apprentissages attendus ? Est-elle destinée aux plus faibles ou à tous ? N'est-elle pas, finalement, qu'un ensemble de pratiques quotidiennes, en classe, plus riche, plus exigeant aussi ?

Si nous avons laissé de côté la problématique de l'externalisation de la différenciation, la **question des pratiques d'enseignement** (ou de la pédagogie) reste largement ouverte au sein de la classe, puisque de multiples options s'offrent aux enseignant.e.s. Pour Galand, une première option consiste à ajuster les méthodes d'enseignement collectif (pédagogie de maîtrise, enseignement explicite) ; une deuxième option privilégie la transformation des pratiques conventionnelles (tutorat, apprentissage coopératif) ●; la troisième option inscrivant les différences individuelles au centre du processus d'enseignement (Galand, 2009).

Les résultats des recherches ne mettent pas en avant une pratique plutôt qu'une autre. Elles montrent encore une fois l'importance des pratiques d'enseignement sur les apprentissages et l'opportunité de les diversifier, quel.le.s que soient les élèves.

Retour sur la relativité de la notion d'efficacité

Après avoir dit que l'effet-maître était primordial, les recherches peinent à démontrer quantitativement l'efficacité des pratiques enseignantes. Il ne s'agit pas de s'inscrire dans le mouvement de *evidence-based education*, mais de s'étonner que les travaux sur les pratiques en classe s'appuient essentiellement sur des déclarations d'enseignant.e.s, ce qui revient souvent à consigner ce qu'ils pensent faire ou pensent qu'ils devraient faire, mais pas forcément ce qu'ils font. Quelques observations de situations pédagogiques sont réalisées, mais sur des échantillons restreints de classes, sans véritable travail de comparaison. Par exemple, Piquée (2008) a entrepris entre septembre 2004 et juin 2007 une étude empirique afin d'observer, d'une part,

Cf. Le Prévost (2010).

Voir Reverdy (2016, à paraître).



le déroulement des activités et, d'autre part, l'impact de la relation maître élève dans des classes de CP (1^{re} année du primaire). Tout en suivant la progression des élèves, son objectif était de comparer les pratiques enseignantes envers les élèves en difficultés et notamment la différenciation pédagogique. Elle a combiné une approche quantitative (estimer le degré d'efficacité relatif de 100 classes) et une approche qualitative (caractériser les pratiques enseignantes de 8 classes et 23 élèves) mais déplore la difficulté « d'associer une description fine des pratiques enseignantes à une mesure scientifique de leur pertinence ».

On peut être amené à penser que face aux inégalités scolaires, engendrées par une inadaptation des modalités d'enseignement et/ou des curriculums, à l'hétérogénéité des élèves, à l'évolution de la société et de ses pratiques, **les politiques éducatives n'ont su trancher entre massification et démocratisation, entre**

transmission des savoirs et bien-être des élèves, privilégiant l'une au détriment de l'autre, au gré des constats d'échec scolaire, par tâtonnements successifs.

« Au-delà de ses références datées et de son idéologie parfois surannée, la différenciation pédagogique ouvre donc bien le défi majeur de notre modernité éducative. C'est par elle que saura advenir une école pleinement adaptée aux nouvelles exigences du monde et aux besoins des élèves, intégrant pleinement les technologies de son temps et ouverte aux différences multiples dont une société complexe est porteuse. Loin d'être une "vieille lune", elle porte donc une authentique lumière éducative sur la déréliction actuelle de notre institution : astre vivifiant éclairant les ombres d'un système éducatif trop rapidement massifié, incapable encore de s'adapter aux défis de son époque » (Torres, 2015).

BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier de veille renvoient vers les notices correspondantes dans notre [bibliographie collaborative](#).

- Association des enseignants et des enseignants franco-ontariens & Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (2007). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. Toronto : Association des enseignants et des enseignants franco-ontariens.
- Anyon Jean (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum inquiry*, vol. 11, n° 1, p. 3–42.
- Astolfi Jean-Pierre (2002). *L'école pour apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Astolfi Jean-Pierre et al. (1997). *Pratiques de formation en didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck.
- Avanzini Guy (1986). *Différencier la pédagogie, pourquoi ? Comment ?* Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- Baluteau François (2011). Enseignement des mathématiques et composition sociale des classes. *SociologieS*, 18 octobre.
- Baluteau François (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? *Revue française de pédagogie*, n° 188, p. 51-62.
- Barry Abdoulaye (2004). Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux. *Vie pédagogique*, n° 130, p. 20-24.
- Bautier Elisabeth & Goigoux Roland (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89–100.
- Bautier Elisabeth & Rayou Patrick (2013). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires* [2^e éd.]. Paris : Presses universitaires de France.
- Bautier Elisabeth & Rochex Jean-Yves (2007). Apprendre, ces malentendus qui font la différence. In Jérôme Deauvieau & Jean-Pierre Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* [2^e éd.]. Paris : La Dispute.
- Bergmann Jonathan et al. (2014). *La classe inversée*. Repentigny : Les éditions R. Goulet Inc.
- Beuchat Léa (2015). *La pédagogie différenciée : le point de vue d'enseignant.es partagés entre conviction et interrogation*. Mémoire de Bachelor, Haute École pédagogique. Porrentruy : HEP BEJUNE.
- Bishop Jacob Lowell & Verleger Matthew A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings*, vol. 30.
- Bissonnette Steve et al. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 87–141.
- Bloom Benjamin Samuel (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Nathan.
- Bonnéry Stéphane (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ? *Sociologies pratiques*, n° 17, p. 107-120.
- Bonnéry Stéphane (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 17-23.
- Bonnéry Stéphane (2011). Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux. In Jean-Pierre Rochex et Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 91-110.
- Bourdieu Pierre (1966). L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325–347.
- Brandan Sandrine (2015). *Les techniques de différenciation au service de l'hétérogénéité des élèves au primaire*. Mémoire professionnel, Haute École pédagogique. Lausanne : HEP Vaud.



- Brousseau Guy (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique*, vol. 5, n° 1, p. 101-104.
- Burns Robert (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, n° 11, p. 55-56.
- Caron Jacqueline (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Caron Jacqueline (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repères et outils-support*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Cèbe Sylvie et al. (2015). Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? In Gaëtane Chapelle & Marcel Crahay (dir.), *Réussir à apprendre* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Centre Alain Savary (2015). « [Enseigner plus explicitement](#) » : un dossier ressource. Lyon : IFÉ-ENS de Lyon.
- CNESCO (2016). *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : CNESCO.
- CNIRE (2016). *Pour une école innovante : synthèse des travaux du Cniré 2014-2016*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Connac Sylvain (2010). Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école [2^e éd.]. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Corno Lyn & Snow Richard (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In AERA, *Handbook of research on teaching*, vol. 3, p. 605-629.
- Crahay Marcel (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* [2^e éd.]. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay Marcel & Wanlin Philippe (2012). Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ? In Marcel Crahay (dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* [2^e éd.]. Bruxelles : De Boeck, p. 301-362.
- De Vecchi Gérard (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.
- Descampe Stéphanie et al. (2007). *Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles.
- Durler Héloïse (2014). Les dispositifs scolaires de fabrication de l'autonomie : implications et contradictions. In P. Losego (dir.), *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ?* Lausanne : HEP Vaud, p. 358-369.
- Duru-Bellat Marie (2003). Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 4, p. 571-594.
- Felouzis Georges et al. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales : l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Revue suisse de sociologie*, vol. 37, n° 1, p. 33-55.
- Feyfant Annie (2012). *Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage)*. Dossier de Veille de l'IFÉ, n° 80, décembre. Lyon : ENS de Lyon
- Forget Alexia & Lehraus Katia (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignant.es ? *Formation et profession*, vol. 23, n° 3, p. 70-82.
- Fresne Ronald (1994). *La pédagogie différenciée : mode d'emploi*. Paris : Nathan.
- Galand Benoît (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 71, p. 1-29.
- Gausssel Marie (2016). [Ce que la recherche nous dit sur les styles d'apprentissage \(ou retour sur un neuromythe\)](#). In Blog Edupass, novembre.
- Gausssel Marie & Reverdy Catherine (2013). Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n° 86, septembre. Lyon : ENS de Lyon.

- Ghanmi Malika & De Angelis Gabriele (2015). *Quelles sont les représentations des enseignants réguliers et spécialisés du primaire sur la différenciation pédagogique et quels sont les outils et les techniques les plus utilisés ?* Lausanne : HEP du canton de Vaud.
- Gillig Jean-Marie (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école : théorie et pratique de la différenciation pédagogique*. Paris : Hachette.
- Girouard-Gagné Myriam (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe ? *Canadian Journal for New Scholars in Education*, Hors série, août.
- Grandserre Sylvain (2013). Les différends de la pédagogie différenciée. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 503, p. 12-13.
- Grenier Naomi (2013). *Les pratiques de différenciation d'enseignants du primaire en classe multiculturelle au Québec*. Mémoire professionnel. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Guay Marie-Hélène, Legault Guylaine & Germain Caroline (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, n°141.
- Hattie John (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres ; New-York : Routledge.
- Heacox Diane (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Updated anniversary edition)*. Minneapolis : Free Spirit Publishing.
- Host Victor (1985). Théories de l'apprentissage et didactique des sciences. *Annales de didactique des sciences*, n° 1, p. 39-95
- Houssaye Jean (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, n° 34, p. 227-245.
- Inspection générale de l'Éducation nationale (1980). *La pédagogie différenciée au collège*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- Jobin Véronique & Gauthier Clermont (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock education journal*, vol. 18, n° 1, p. 34-45.
- Kahn Sabine (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- Kirouac Marie-Josée (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire*. Mémoire en sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal.
- Le Prévost Magdalena (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 1, p. 55-66.
- Lebrun Marcel (2016). [Essai de modélisation et de systématisation du concept de classes inversées](#). Blog de Marcel, janvier.
- Legrand Louis (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Levy Holli (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 81, n° 4, p. 161-164.
- Marlot Corinne & Toullec-Théry Marie (2013). Entre évanouissement des savoirs et compétences transversales, comment se construit l'inégalité scolaire : élèves « hors-jeu » et « cas didactique limite. In *Savoirs, compétences, Approches comparatives de l'organisation des contenus, et des formes, de l'étude; variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles*, colloque ARCD, Marseille, janvier.
- Maulini Olivier & Mugnier Cynthia (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire. *Recherches en éducation*, hors-série n° 4, p. 9-18.
- Meirieu Philippe (2000). *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée* [13^e éd.]. Issy-les-Moulineaux : ESF.



- Meirieu Philippe (2009). *Peut-on comprendre ce qui se passe à l'école en faisant l'impasse sur la pédagogie ? À propos de l'ouvrage d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou, « Les inégalités d'apprentissage »*. Site de Philippe Meirieu, Compte-rendu d'ouvrages.
- Meirieu Philippe (2011). [La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?](#) Site de Philippe Meirieu.
- Meirieu Philippe (2012). [Retours sur la « pédagogie différenciée »](#). Site de Philippe Meirieu.
- Monseur Christian & Lafontaine Dominique (2009). L'organisation des systèmes éducatifs : quel impact sur l'efficacité et l'équité ? In Vincent Dupriez & Xavier Dumay (dir.), *L'efficacité en éducation, promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck, p. 141-163.
- OCDE (2016). *Low-Performing Students*. Paris : OCDE.
- Perraud Michel (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique* [2^e éd.]. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud Philippe (1993). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In Linda Allal et al. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*. Bruxelles : De Boeck, p. 31-50.
- Perrenoud Philippe (2005a). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec* [3^e éd.]. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud Philippe (2005b). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Genève : Faculté de psychologie et ses sciences de l'éducation.
- Perrenoud Philippe (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrin Valérie (2011). *Hétérogénéité de la classe : quelles mesures pour gérer les élèves rapides ?* Mémoire professionnel. Lausanne : HEP Vaud.
- Piquée Céline (2008). Les effets-maîtres à l'école primaire : focus sur les élèves en difficulté. In CENS & CREN (dir.). *Ce que l'école fait aux individus*. Nantes : Université de Nantes.
- Prud'homme Luc, Dolbec André & Guay Marie (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p. 165-188.
- Prud'homme Luc et al. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, vol. 3, n° 1, p. 1-31.
- Przesmycki Halina & de Peretti André (2008). *Pédagogie différenciée*. [1991]. Paris : Hachette.
- Reverdy Catherine (2015). Éduquer au-delà des frontières disciplinaires. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Reverdy Catherine (2016). Apprendre en coopérant : conditions pour des interactions réussies à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 114, à paraître. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier & Feyfant Annie (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, n° 94, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rochex Jean-Yves & Crinon Jacques (dir.) (2012) *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ruys Ilse et al. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*, vol. 19, n° 1, p. 93-107.
- Seghetchian Dominique (2013). S'adapter aux élèves ? *Cahiers pédagogiques*, n° 503, p. 39.
- Sensevy Gérard (2001). Théories de l'action et action du professeur. In Jean-Michel Beaudouin & Janette Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 202-224.
- Smit Robbert & Humpert Winfried (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, n° 8, p. 1152-1162.
- Soyez Fabien (2016). La classe inversée est une révolution, mais pas celle que l'on croit. *VousNous/lls*, juin.
- Subban Pearl (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International Education Journal*, vol. 7, n° 7, p. 935-947.

- Thibert Rémi (2016). Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 111, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- Tomlinson Carol (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson Carol & Demirsky Allan (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson Carol Ann & McTighe Jay (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tomlinson Carol Ann & Moon Tonya R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria (VA) : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torres Jean-Christophe (2015). Sur la différenciation pédagogique. *Cap-Éducation.fr*, 1^{er} mars.
- Toullec-Théry Marie (2016). *Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves*. Paris : CNESCO.
- Toullec-Théry Marie & Marlot Corinne (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Recherches en éducation*, hors-série n° 4, p. 81–91.
- Toullec-Théry Marie & Marlot Corinne (2014). *Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés «plus de maîtres que de classes»*. Lyon : Centre Alain Savary, IFÉ- ENS de Lyon.
- Zakhartchouck Jean-Michel (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP.
- Zakhartchouk Jean-Michel (2014). *Enseigner en classes hétérogènes* [2^e éd.]. Paris : Cahiers pédagogiques ; Issy-les-Moulineaux : ESF.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Feyfant Annie (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Gausse Marie (2016). *L'éducation des filles et des garçons, paradoxes et inégalités*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 112, octobre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=112&lang=fr>

- Thibert Rémi (2016). *Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 111. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=111&lang=fr>

- Reverdy Catherine (2016). *Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 110, avril. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=110&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774