

## DIFFÉRENCIER ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

Differentiation is seen as a possible response to school massification and a means to address learners' difficulties within a school system which aims to be beneficial and equitable for all pupils in their diversity. However, the research literature shows that the modalities of its implementation are diverse, if not divergent, and there is little specific data on the impact of these practices on learning. The difficulty may lie in the way one considers what is at stake: the need to adapt one's practice in the face of a situation experienced as challenging or a means of potentially enriching pedagogy for all. In this article various aspects of differentiation will be discussed: its history, differentiation modalities and factors, issues, risks and limitations.

## ● Annie Feyfant | Ifé Lyon



Annie Feyfant a été enseignante documentaliste détachée à l'Institut français de l'éducation de Lyon (France), précédemment Institut National de Recherche Pédagogique, aujourd'hui à la retraite. Elle a aussi été chargée de veille sur la production de travaux de recherche en éducation et elle est l'auteur d'analyses et synthèses thématiques notamment sur les apprentissages, la pédagogie et le travail enseignant.

Lorsqu'on s'intéresse à la notion de différenciation pédagogique et à sa mise en œuvre, on constate, à travers les recherches en éducation, que ce concept a évolué dans le temps. Envisagée dans un premier temps comme méthode permettant d'aider les enfants à acquérir des savoirs mais aussi des savoir-faire et des savoir-être, la différenciation pédagogique est devenue un moyen de pallier les difficultés de certains élèves au sein d'une École qui se veut bienveillante et équitable pour tous les élèves, dans leur diversité. Ainsi, les cadres de l'éducation et surtout les enseignants y voient une possible 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. En effet, plus il y a d'élèves fréquentant l'école, plus leur diversité est grande, plus l'hétérogénéité dans les processus d'apprentissages, les connaissances et compétences acquises par tous ces élèves différents posent problème aux enseignants pour construire leurs enseignements. Cependant, la littérature de recherche montre que les modalités de sa mise en

œuvre sont diverses, voire divergentes. De plus, si la théorie de la pédagogie différenciée est très présente dans la littérature des années 1980-1990 et se précise au fil du temps, il y a peu de données précises quant à l'impact de ces pratiques sur les apprentissages. La difficulté d'évaluation tient peut-être à la manière d'envisager les enjeux d'une différenciation de sa pédagogie: nécessité d'adapter sa pratique face à une situation vécue comme difficile ou moyen d'une pédagogie potentiellement enrichissante pour tous?

### Points de vue sur la pédagogie différenciée

#### Historique

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la généralisation de l'éducation va voir l'institutionnalisation d'une différenciation de fait, entre scolarisation en primaire pour les enfants d'ouvriers et parcours long en lycée pour les enfants de la bourgeoisie. Cette «différenciation institutionnelle originelle» (Legrand, 1995) répartit donc l'enseignement de savoirs utiles pour les uns, de savoirs savants pour les autres.

En France, au milieu des années 1970, le concept de pédagogie différenciée répond au souci de démocratisation de l'enseignement, à la fois sous l'influence des modèles d'enseignement individualisé développés aux États-Unis dans le milieu des années 1960, par Bloom ou Parkhurst par exemple, alors que se met en place «le collège unique» censé mettre fin aux trois filières de fin de scolarité obligatoire (Collège d'enseignement général et Collège d'enseignement technique, de la sixième à la troisième, lycée de la sixième à la terminale). Ces années voient à la fois une prise de conscience de l'hétérogénéité des élèves induite par la massification de l'enseignement et un nouveau rapport à l'école.

Des pays comme l'Allemagne et l'Autriche optent pour un mode d'adaptation verticale ou structurelle: sélection, filières, dès le début de l'enseignement secondaire inférieur. Les États-Unis proposent une formation supplémentaire pour les meilleurs élèves. La large ouverture au financement privé, aux États-Unis comme en Angleterre, induit une différenciation entre élèves fréquentant les écoles privées et ceux fréquentant les écoles publiques.

Les débats portent essentiellement sur la distinction à opérer quant aux modalités d'adaptation pédagogique 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). L'assimilation d'une pédagogie différenciée comme adaptation à la diversité des élèves est dans un premier temps marquée par le modèle anglo-saxon, qui propose une adaptation induite par les styles cognitifs d'apprentissage selon une hypothèse psychologique controversée, basée sur les concepts de faculté, capacité, aptitude.

Pour revenir à des débats plus récents en France, 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. Les circulaires de rentrée qui font suite à la loi de refondation de 2013 évoquent explicitement le principe de différenciation. La diversification et la différenciation des pratiques sont associées à des enseignements communs, des enseignements d'accompagnement personnalisés

et des enseignements pratiques interdisciplinaires. L'idée est de soutenir et d'approfondir les apprentissages, de croiser les connaissances et de mettre en œuvre de nouvelles compétences. Parmi les modalités auxquelles le ministère pense fortement: le numérique et «des pratiques pédagogiques plus "actives" (travail en groupe, différenciation pédagogique, auto-évaluation)»<sup>1</sup>.

C'est donc bien souvent au sein de la classe que doit s'ancrer la différenciation pédagogique. C'est aussi le sens de l'importante réforme québécoise, appelée «Renouveau pédagogique», mise en place à partir de la rentrée 2000, qui a largement promu la différenciation pédagogique. Les enseignants ont été dotés de trousseaux à outils, guides, fils conducteurs pour les inciter et les aider dans la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

### Répondre à la problématique de l'hétérogénéité des élèves

La question de l'hétérogénéité des élèves et de la difficulté à y faire face est une question universelle. Toutes les réformes mises en place avec plus ou moins de bonheur depuis 30 ans ont cherché à pallier cette difficulté. Mais en quoi les élèves sont-ils différents? Différents par rapport à quelle «norme»? Pour Kahn (2010), on risque d'envisager les différences comme des «manques», de connaissances, de travail, de motivation, d'efforts, voire d'intelligence. 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 sans que cette situation ne soit analysée en référence aux relations de l'élève avec l'école, avec les tâches qui lui sont demandées.

Or, tous les travaux de recherche sur la pédagogie différenciée rappellent les travaux de Burns (1971) qui partent des postulats suivants: 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. Autrement dit, une pratique différenciée doit prendre en compte l'élève en tant qu'individu, ses apports culturels, ses représentations, ses modes d'expression, ses problèmes

**Une pratique différenciée 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.**

<sup>1</sup> Circulaire de rentrée du ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel, n° 15, 14 avril 2016. [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=100720](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720)

matériels mais aussi, en termes d'apprentissage, ses besoins, ses modes de compréhension.

Parmi les travaux de recherche dont la lecture peut apporter quelques éléments de réflexion, il convient de retenir, une fois posés les principes de Burns, les travaux de Tomlinson, Przesmycki, Meirieu ou plus récemment Kahn. En 2017, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESEO) et l'Institut français de l'éducation ont organisé une conférence de consensus sur la différenciation pédagogique. Les ressources déposées sur le site de la conférence permettent de croiser les points de vue de didacticiens, de chercheurs en sciences de l'éducation, en psychologie, en pédagogie<sup>2</sup>.

### Quelques constats actuels sur les pratiques enseignantes en matière de différenciation

L'enquête TALIS<sup>3</sup> montre que les enseignants français utilisent moins de méthodes actives (au sens de l'enquête: travail en groupe, sur projets, avec le numérique) et que 22% des enseignants français pratiquent une différenciation selon le niveau des élèves, contre 44% pour la moyenne des enseignants de l'enquête. Quelques enseignantes vaudoises, interrogées en 2015 dans le cadre d'un mémoire de fin d'études de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, indiquent qu'elles différencient leurs pratiques pour répondre à 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). Une autre enquête, de même niveau, mais cette fois dans le canton de Berne, montre que la plupart des enseignants considèrent la pédagogie différenciée comme une adaptation, un ajustement et une individualisation de l'enseignement. Cette différenciation n'est que très rarement envisagée par rapport au groupe-classe et plus précisément au processus d'apprentissage et aux moments de différenciation (avant

d'aborder une notion, pendant ou après par exemple). Perrin (2011) note que des enseignantes de primaire, interrogées sur la question, évoquent le rythme de travail des élèves, leurs rythmes de compréhension, leur caractère ou leur âge, mais font rarement part des différences tenant aux stratégies d'apprentissage (résolution de problèmes, techniques d'étude, etc.).

Cependant, lorsque les enseignants font de la pédagogie différenciée, ils disent le faire par conviction: pour aider les plus faibles (souvent) mais pour faire réussir le plus grand nombre (toujours). Des enseignants belges interrogés sur leur pratique disent privilégier la pédagogie différenciée à la remédiation, préférant prévenir que remédier, mais pratiquent néanmoins l'une et l'autre (Descampe *et al.*, 2007).

Un autre constat souligné par la plupart des travaux de recherche et par les professionnels est la difficulté de la mise en œuvre de cette différenciation pédagogique en classe. Elle en appelle à la capacité des enseignants à l'appliquer dans leur travail quotidien, à savoir rompre avec «*l'indifférence aux différences*» (Perrenoud, 2005), nécessitant patience, rigueur, temps, etc. Allant même plus loin qu'une pratique quotidienne, régulière de la différenciation pédagogique, on peut lui donner un sens éthique (principe de l'éducabilité universelle), épistémologique (tenir compte du contexte) ou idéologique (comprendre la diversité comme «*élément constitutif de l'équilibre d'une citoyenneté démocratique*») (Prud'homme *et al.*, 2011; Descampe *et al.*, 2007)

### Les facteurs de différenciation

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 travaux de recherche 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

maitrise des prérequis, intérêts) et les stratégies et moyens à mettre en œuvre. L'analyse des facteurs de différenciation individuelle pose question. Pour les uns, 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.

Pour Meirieu (2011), 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 classe l'élève dans une catégorie et pour laquelle il dispose de solutions, selon un parcours balisé et «évalué». Dans la seconde, l'enseignant glane des informations qui seront autant d'indices ponctuels par observation, évaluation diagnostique, etc., et à partir desquels il fera des propositions, selon un schéma et pour un effet comportant une part d'aléatoire.

### Les modalités de différenciation

Dans les années 1980-1990, la pédagogie différenciée représente une méthode d'enseignement prenant en compte la spécificité du savoir, la personnalité de l'élève et les ressources pédagogiques (Meirieu, 2000). Ainsi, pour atteindre un objectif commun pour le groupe classe, on travaille avec une diversité de supports et de modes d'apprentissage. Cette approche est partagée aussi bien par les chercheurs en sciences de l'éducation que par des didacticiens, mais elle questionne la théorie du contrat didactique et son positionnement: ce n'est plus un contrat unique passé entre l'enseignant et le groupe classe mais il est composé, dans certaines conditions, de contrats individuels qui organisent des interactions et des activités confrontant chaque élève à des situations didactiques favorables à ses apprentissages et qui l'engagent dans la tâche (Perrenoud, 2005).

On peut donc considérer que 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). 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

<sup>2</sup> Conseil national d'évaluation du système scolaire. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

<sup>3</sup> Teaching And Learning International Survey: enquête internationale sur les pratiques et les représentations déclarées des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur.

stratégie pour «maximiser le talent de chacun [en adoptant] une philosophie particulière pour enseigner» (Jobin & Gauthier, 2008). Pour Tomlinson (2001), cela signifie «secouer ce qui se passe en classe», donner aux élèves des opportunités multiples de prendre des informations, donnant sens et corps à ce qu'ils apprennent. Pour Prud'homme (2011), la différenciation suggère une ouverture à la mobilisation par l'enseignant 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. Concrètement, que nous disent les travaux de recherche pour résoudre les tensions de telles exigences, répondre aux besoins des élèves différents tout en préservant un principe d'équité, réduire l'hétérogénéité et surtout optimiser les situations d'apprentissage, diversifier les parcours possibles? On peut retenir 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.

### Différencier les contenus

Vouloir différencier les contenus d'apprentissage nécessite de s'intéresser à ce que les élèves apprennent et comment ils le font. Il s'agit ici d'adapter et de proposer des contenus d'apprentissage en fonction des caractéristiques d'un 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 chercheurs américains ont imaginé une «pyramide de planification» (Vaughn, Bos & Schumm, 2000), d'autres ont défini un curriculum par couches (Nunley, 2002) Ces deux modèles permettent à l'enseignant de croiser les contenus et les besoins des élèves et de diviser le programme d'études selon la profondeur avec laquelle l'élève va étudier une matière. La base de la pyramide ou la couche inférieure se compose de ce que tout élève doit acquérir. Dans le cas de la pyramide, les autres étages représentent des niveaux d'information de plus en plus complexes, non acquis par tous les élèves. Dans le cas du modèle par couches,

## La différenciation suggère une ouverture à la mobilisation par l'enseignant 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.

l'élève choisit le niveau de profondeur des connaissances qu'il souhaite acquérir. Après la couche de base (étude par cœur), la couche supérieure nécessite d'appliquer les concepts appris, la couche suivante exige un «niveau élevé de pensée critique» (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. Chacun peut réussir la tâche assignée, à charge pour l'enseignant de pratiquer une évaluation formative (observation, remédiation, etc.) de tous les instants.

### Différencier les processus et produits d'apprentissage

On l'a vu précédemment, la pédagogie différenciée est assez souvent définie comme un ou des processus différenciés d'appropriation des savoirs. Ce sont les moyens utilisés par les élèves pour comprendre les contenus qui sont visés. 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 enseignants 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. À l'hétérogénéité des élèves on répond par une hétérogénéité des stratégies d'enseignement: stratégies socio-constructivistes (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).

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<sup>4</sup> ou à l'enseignement explicite.

Un autre volet de ces processus différents consiste à proposer différentes productions aux élèves pour une même tâche ou dans le cadre d'une activité commune à la classe. 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. Les travaux d'élèves demeurent 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. Pour autant, De Vecchi (2010) rappelle que pour que l'élève puisse s'approprier d'autres stratégies d'apprentissage, il est indispensable de ne pas le faire travailler uniquement avec les méthodes qui lui conviennent.

<sup>4</sup> La notion de style d'apprentissage est pour le moins diffuse. Elle est liée à la personnalité de l'individu mais peut être envisagée d'un point de vue cognitif, psychologique, etc. Pratiquer une différenciation pédagogique selon le profil d'apprentissage de l'élève assurerait l'efficacité des pratiques enseignantes, mais la diversité de définition des styles d'apprentissage rend la démonstration hasardeuse (voir Gausse, 2016).

## 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. Le fait de multiplier les dispositifs structurels (groupe de besoin, groupe niveau-matière, groupe homogène, groupe hétérogène, dyade, travail individuel) permet d'éviter tout excès d'homogénéité ou d'hétérogénéité.

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). 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 et non «sur les acquis scolaires globaux» (Galand, 2009). Bien entendu, le regroupement d'élèves ne doit pas être ressenti comme une stigmatisation et doit plutôt favoriser une coopération entre pairs. Il convient cependant de noter que les effets de ce regroupement sur les apprentissages restent discutés (du fait d'un possible avantage aux plus forts).

Le 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, on parle également de travail en îlots, qui permettront de travailler autour d'une tâche commune à la classe ou bien de tâches différentes. L'enseignant «se servira des ateliers pour les aménager en groupes d'appui, en lieux d'entraînement, de soutien ou de régulations» (Ghanmi & De Angelis, 2015).

## Les moments d'une pédagogie différenciée

Quelles que soient les modalités de différenciation envisagées, elles sont étroitement impactées par les moments au cours desquels celle-ci est mise en œuvre, et elles sont très souvent associées à la pratique évaluative, entendue comme évaluation pour les apprentissages.

Avant de mettre l'élève au travail, une

évaluation diagnostique va permettre d'anticiper sa pratique d'enseignement, dans une perspective préventive. Dans le même esprit, une évaluation au fil des apprentissages va permettre, par la concertation et la remédiation, 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 autres modalités évoquées, contenus, processus, réalisations, environnement, etc. Après ces étapes, la phase sommative peut se traduire, là 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).

Pour reprendre les propos de Meirieu, cités plus haut, 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 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 va, pour un même objectif, proposer plusieurs outils, méthodes et situations; elle peut aussi être simultanée (i.e. distribuer à chaque élève le travail qui lui convient).

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

On peut décomposer les formes de travail en classe entre les moments où l'enseignant parle et les élèves écoutent et répondent («oral collectif ou classe dialogue») et ceux où l'enseignant 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 (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; 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).

## Les enjeux et écueils d'une différenciation pédagogique

Aux enjeux éducatifs évoqués dès les années 1980 (prôner l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation, par exemple) s'ajoute la problématique d'un accroissement des inégalités scolaires contre lesquelles était censée lutter cette pédagogie différenciée. Les enseignants se déclarent toujours plus démunis face à l'hétérogénéité des élèves dans leur niveau d'apprentissage. Les bons conseils ne manquent pas, prônant un enseignement direct, un enseignement explicite mais aussi de nouvelles pratiques, de nouvelles recettes.

## La difficulté de passer de la préoccupation à l'action

L'enseignement différencié fait partie des compétences à acquérir pour les futurs enseignants, alors même que c'est sur les tas, une fois dans leur classe, qu'ils se trouvent confrontés à cette nécessaire différenciation; et parfois d'ailleurs après avoir été confortés dans leurs certitudes quant à 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. 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.

Si les enquêtes auprès des enseignants montrent une conviction partagée sur la nécessité de tenir compte de la diversité des élèves pour les faire réussir au mieux, les observations attestent de la difficulté à transposer cette conviction en pratiques en classe, puisqu'il leur faut tout à la fois 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 leur 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 (Tomlinson & McTighe, 2010). Pour y parvenir, il semble bien que l'enseignant ne doive pas rester seul, comme en témoignent les travaux portant sur la collaboration entre enseignants et la construction de communauté de pratiques, soit au sein de l'établissement, soit dans des pratiques de co-intervention, soit dans des dispositifs d'aide ou d'accompagnement des élèves. Cependant, ces pratiques professionnelles et dispositifs participent souvent d'un processus lent et chronophage<sup>5</sup>.

### L'écueil des conduites différenciatrices

On a vu que les enseignants européens différenciaient assez peu. Et pour certains, ils différencient mal. C'est en tout cas l'avis de plusieurs sociologues de l'éducation français pour qui les pratiques différenciatrices des enseignants reposent sur des représentations erronées des élèves, entre ceux qui sont outillés face aux normes scolaires et ceux qui n'en auraient pas la capacité intellectuelle ou bien auraient une moindre capacité à entrer dans le cadre cognitif (abstraction) imposé par l'école. Pour Bonnéry (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 enseignants. 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). 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) (Bautier & Goigoux, 2004).

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

**L'enseignement différencié fait partie des compétences à acquérir pour les futurs enseignants, alors même que c'est sur le tas, une fois dans leur classe, qu'ils se trouvent confrontés à cette nécessaire différenciation; et parfois d'ailleurs après avoir été confortés dans leurs certitudes quant à 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.**

engagés dans les activités scolaires, en cherchant, par exemple à co-construire des situations pédagogiques avec les élèves. 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 et de l'autonomie étant l'apanage des «bons élèves» alors que pour les plus défavorisés, il y aurait réduction des ambitions cognitives et le choix d'une pédagogie plus positive *«visant à réduire les tensions entre les élèves et les enseignants»* (Baluteau, 2014).

Que de nombreux auteurs insistent sur le couple *différenciation pédagogique* et *gestion de classe* traduit bien la difficulté pour les enseignants 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. Plus globalement, la différenciation pédagogique est affaire de philosophie et porteuse de valeurs allant bien au-delà d'une simple déclinaison de dispositifs et de méthodes. Elle nécessite une formation et un accompagnement des enseignants, un travail de tous au sein de l'établissement scolaire mais aussi une volonté des politiques éducatives sur le temps long.

<sup>5</sup> En France le dispositif «plus de maître que de classe», au primaire, qui offrait l'appui d'un enseignant supplémentaire pour prendre en charge les élèves les plus en difficulté, disparaît au bénéfice des classes dédoublées, en première année de l'école élémentaire.

## Références

On trouvera une bibliographie plus complète sur le sujet dans:

**Feyfant, A.** (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. En ligne: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>

**AEFO. 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.

**Baluteau, F.** (2014). La différenciation pédagogique: quels modes d'explication sociologique? *Revue française de pédagogie*, n° 188, 51-62.

**Bautier, E. & Goigoux, R.** (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 148, 89-100.

**Bloom, B. S.** (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris: Nathan.

**Bonnéry, S.** (2011). Sociologie des dispositifs pédagogiques: structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux. In: J.-P. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 91-110.

**Brandan, S.** (2015). *Les techniques de différenciation au service de l'hétérogénéité des élèves au primaire*. Mémoire professionnel, Haute École pédagogique. Lausanne: HEP Vaud.

**Burns, R.** (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, n° 11, 55-56.

**Caron, J.** (2003). *Apprivoiser les différences: guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal: Chenelière Éducation.

**De Vecchi, G.** (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette.

**Descampe, S., Robin, F., Tremblay, P. & Rey, B.** (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.

**Galand, B.** (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage: quelle place pour les pratiques d'enseignement? *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 71, 1-29.

**Gaussel, M.** (2016). Ce que la recherche nous dit sur les styles d'apprentissage (ou retour sur un neuromythe). *Blog Edupass*, novembre.

**Ghanmi, M. & De Angelis, G.** (2015). *Quelles sont les représentations des enseignants.e.s 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.

**Jobin, V. & Gauthier, C.** (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, 34-45.

**Kahn, S.** (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck.

**Legrand, L.** (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.

**Meirieu, P.** (2000). *L'école, mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée* [13e éd.]. Issy-les-Moulineaux: ESF.

**Meirieu, P.** (2011). *La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture?* Site de Philippe Meirieu.

**Nunley, K. F.** (2002). *Layered curriculum: the workbook*.

**Perrenoud, P.** (2005). *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. Online: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/.../php.../2005\\_16.rtf](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/.../php.../2005_16.rtf)

**Perrin, V.** (2011). *Hétérogénéité de la classe: quelles mesures pour gérer les élèves rapides?* Mémoire professionnel. Lausanne: HEP Vaud.

**Przesmycki, H. & de Peretti, A.** (2008). *Pédagogie différenciée* [1991]. Paris: Hachette.

**Prud'homme, L., Dolbec, A. & Guay, M.** (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 65-188.

**Tomlinson, C.A.** (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

**Tomlinson, C.A. & McTighe, J.** (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal: Chenelière Éducation.

**Vaughn, S., Bos, C.S. & Schumm, J.S.** (2000). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.