

## DÉFINITION DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

### QUELS SONT LES DIFFÉRENTS TYPES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DANS LA CLASSE ?



**Alexia FORGET**

Chargée d'enseignement à l'université de Genève, Suisse

L'actualité du champ de la différenciation pédagogique (DP) n'est plus à démontrer : la multitude de modèles d'action existants atteste d'un besoin urgent de trouver des réponses concrètes à la question suivante : *comment adapter l'enseignement de façon à optimiser la maîtrise par tous du socle commun ?* A la diversité des approches s'ajoute le caractère hautement polysémique du lexique : un même concept peut, en effet, renvoyer à des réalités multiples. Qui plus est, le domaine de la DP brasse un nombre impressionnant de thématiques (p. ex. rythmes d'apprentissage, efficacité pédagogique, évaluation formative, motivation et image de soi). Ainsi, chaque modèle proposé est basé sur des concepts propres qui, articulés entre eux, donnent vie à UN système de différenciation pédagogique parmi tant d'autres. Dans ce contexte, nous pouvons comprendre le caractère encore rare des travaux qui se donneraient pour ambition de mesurer les effets de « la » différenciation pédagogique sur les performances des élèves. Par conséquent, parler des *pédagogies différenciées* nous semblerait plus adéquat.

Notre réflexion est organisée autour de quatre questions principales. La première vise à saisir la nature du processus : *qu'entend-on par différenciation pédagogique ?* (ce que nous appelons *le Quoi*). Malgré l'hétérogénéité du champ, les auteurs s'accordent sur les définitions générales de la différenciation pédagogique. Si l'on suit Przesmycki (2004) :

La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés.

Une confusion courante subsiste néanmoins entre *différencier* et *varier* son enseignement. Si diversifier ses gestes d'enseignement constitue une dimension fondamentale de la différenciation, cette condition n'est pas suffisante pour autant. La DP dépasse l'idée d'offrir des conditions d'apprentissage variées puisque ces mêmes conditions ne sont pas déployées par hasard mais bien en réponse à des besoins préalablement identifiés chez les élèves.

Une seconde question – fondamentale - mérite notre attention : *pour quelles raisons sommes-nous amenés à différencier ?* soit le *Pourquoi*. Burns (1972) met en avant plusieurs postulats qui présentent l'avantage de proposer une définition opérationnelle et résolument pédagogique de la notion très vaste d'hétérogénéité :

- il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse
- il n'y a pas deux élèves qui soient prêts à apprendre en même temps
- il n'y a pas deux élèves qui utilisent les mêmes techniques d'étude
- il n'y a pas deux élèves qui résolvent les problèmes de la même manière
- il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même répertoire de comportements
- il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même profil d'intérêt
- il n'y a pas deux élèves qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Soulever la question du « *pourquoi différencier* » permet de rompre avec une justification exclusivement basée sur des prescriptions officielles en recentrant la problématique autour de ses premiers bénéficiaires : les élèves. Dans cette logique, on ne « différencie plus pour différencier » mais plutôt en raison de l'incontournable hétérogénéité qui caractérise les profils des élèves. La troisième interrogation concerne les buts et finalités du processus : le « *Pour quoi* » différencier ? La DP ne constitue pas une fin en soi mais un moyen au service d'intentions pédagogiques telles que lutter contre le décrochage scolaire ; assurer une égalité des acquis de base ; amener chaque apprenant au maximum de son potentiel : autant de principes qui appellent, en amont, une certaine éthique philosophique notamment synthétisée sous l'expression de « postulat d'éducabilité » (Meirieu, 2008).

Enfin, la quatrième question touche au *comment* différencier en classe ? La différenciation pédagogique implique des choix de la part des professionnels eu égard aux multiples possibilités de mise en œuvre. Si les propositions sont légion, la plupart des auteurs sont néanmoins unanimes sur l'idée que la DP peut toucher les *contenus* (1), les *processus* (2) et les *productions* (3). Différencier les *contenus* (1) revient tout d'abord à accepter que tous les élèves ne fassent pas la même chose au même moment : certains peuvent être amenés à consolider des objectifs non maîtrisés (p. ex. en révisant des notions avec le support de l'enseignant) tandis que d'autres poursuivent une tâche en cours. Différencier les contenus renvoie également à l'idée de varier le matériel à disposition (p. ex. proposer des textes différents sur un même sujet) dans le but de rendre accessible à tous les savoirs visés. Différencier les *processus* (2) revient à varier les voies d'accès aux savoirs/compétences à l'étude. L'enseignant peut proposer des modalités d'apprentissage multiples étant donné les caractéristiques de ses élèves : il peut varier les outils à disposition (p. ex. contrat individuel, guide de production), les démarches d'enseignement (p. ex. déductive/inductive ; enseignement explicite), le degré de guidage (p. ex. guidage serré par l'adulte, tâche réalisée en autonomie) ou encore, le type d'organisation sociale (p. ex. travail individuel, tutorat entre élèves). Enfin, différencier les *productions/résultats* (3) revient à offrir aux apprenants différentes options pour attester de leur progression. Autoriser, par exemple, un compte-rendu écrit ou un exposé oral permet d'évaluer chaque apprenant en considérant ses forces et ses domaines d'intérêt.

Ces trois niveaux constituent une entrée dans le processus de DP tout en demeurant très généraux. Rien n'est dit, en effet, de la planification de ces modalités de différenciation dans le temps, ni des objectifs spécifiques visés et encore moins des dispositifs concrets à déployer. En complément, nous proposons (Forget & Lehraus, 2015) une modélisation organisée autour de huit modalités différentes de DP pouvant prendre place au cours d'une séquence d'enseignement ; nous en développons cinq dans le présent texte<sup>1</sup>. A partir de cette modélisation, nous proposons d'articuler 4 dimensions en jeu dans la DP, à savoir : 1) le temps d'enseignement ; 2) l'objectif visé ; 3) le(s) dispositif(s) ou geste(s) de différenciation déployé(s) ; 4) les conditions d'efficacité de ces dispositifs/gestes. Notre approche situe les modalités de DP dans l'organisation du temps d'enseignement que nous découpons en trois phases : 1- avant l'enseignement, 2- pendant l'enseignement et 3- après l'enseignement. Les huit objectifs retenus relèvent chacun d'un des trois temps prédéfinis ; cette modélisation vise notamment à faciliter en classe la planification consciente des actions de DP et, partant, l'évaluation de leurs effets. Par « gestes » de différenciation, nous entendons les modalités d'aide (planifiées ou non) qui ne requièrent pas de dispositif particulier (notamment quand un seul élève est concerné) et qui s'intègrent au fonctionnement habituel de la classe selon une organisation libre (p. ex. reformuler une consigne pour un élève ; tester les prérequis d'un élève). Les « dispositifs » de différenciation renvoient à des modalités d'aide qui requièrent systématiquement une planification et une organisation spécifiques (p. ex. groupes de besoins, plan de travail).

## **Différencier son enseignement au cours d'une séquence : 8 occasions/intentions**

### A. Différencier **AVANT** l'enseignement d'une notion : dans quels buts ?

**1. Tester :** avant de mettre un objet d'enseignement à l'étude, il peut être utile de tester les prérequis de certains élèves - pour lesquels on ne situe pas précisément le niveau - afin de s'assurer de la faisabilité d'un nouvel apprentissage.

**2. Réactiver :** le fait de réactiver les notions utiles pour l'enseignement qui va suivre peut constituer une aide efficace pour certains. En effet, tous les élèves ne sont pas égaux en matière de conscience disciplinaire.

**3. Préparer (aide préalable) :** l'enseignant peut préparer certains élèves à une activité en leur fournissant des clés d'accès, des repères avant l'activité : ceci permet aux élèves concernés de suivre ensuite avec moins de difficultés l'activité en collectif. Selon Burger (2010), les retombées positives s'expriment souvent sur le plan de la confiance en soi des élèves habituellement fragiles qui partent ici avec une avance sur leurs camarades.

#### **3.1. Un dispositif : la table d'appui**

Formalisé par Battut et Bensimhon (2006), le concept de « table d'appui » (TA) n'a pas encore été réellement théorisé. On sait que la TA repose sur l'idée de matérialiser dans la classe un espace - une table spécifique - où l'enseignant pourra réunir un sous-groupe d'élèves dans le besoin. La dimension

---

<sup>1</sup> Les modalités de différenciation développées sont soulignées dans le tableau ; il s'agit des objectifs préparer (3), soutenir (4), adapter (5), revoir (7), exercer (8).

matérielle n'est pas secondaire : interagir avec un élève sur le coin de son bureau n'est pas de même nature que de l'inviter dans un espace consacré à cette fonction.

### **3.2. Quelles interventions de l'enseignant pour quels objectifs ?**

Si le dispositif de table d'appui convient très bien aux enseignants désireux de fournir une *aide préalable* à un sous-groupe d'élèves, il présente par ailleurs la spécificité de pouvoir ponctuer chaque temps de l'enseignement (avant, pendant, après) et, partant, de servir les huit objectifs prédéfinis. Voici, à titre informatif, une illustration des interventions possibles de l'enseignant pour chacun des huit objectifs retenus.

#### Table d'appui : différencier AVANT l'enseignement d'une notion

**1. Tester (oralement) les prérequis :** *j'aimerais savoir ce que vous savez déjà dire en anglais ; ce que vous avez déjà appris.*

**2. Réactiver :** *qui peut m'expliquer ce qu'on a travaillé en géométrie avant le congé ?*

**3. Préparer (différenciation préalable) :** *lundi, nous allons commencer à travailler sur l'argumentation. Qui peut me donner un exemple de situation où deux personnes argumentent ?*

#### Table d'appui : différencier PENDANT l'enseignement d'une notion

**4. Soutenir :** *je vous propose résoudre ce problème mais vous n'avez pas à faire les calculs : c'est moi qui m'en charge. Vous vous concentrez sur les opérations.*

**5. Adapter :** *je vous propose de faire cet exercice de classement alphabétique avec le dictionnaire.*

**6. Évaluer (formatif) :** *nous avons effectué trois expériences sur la vie des plantes (germination) ; je voudrais vous entendre sur la conclusion de nos observations.*

#### Table d'appui : différencier APRÈS l'enseignement d'une notion

**7. Revoir :** *j'ai vu dans vos évaluations que vous n'êtes pas encore à l'aise avec la distinction entre angle aigu et angle obtus. Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer la différence ?*

**8. Exercer :** *on va s'entraîner ensemble à réaliser des opérations de calcul mental sans l'aide de jetons. Je vous donne 10 opérations et chacun de vous effectue les calculs dans sa tête.*

### **3.3. La table d'appui au service de l'évaluation formative**

Le dispositif de TA permet de recueillir des informations précieuses sur les forces et faiblesses des élèves participants, dans une visée d'évaluation formative. Pour recueillir ces informations, l'enseignant peut avoir recours à trois procédés complémentaires : 1) l'analyse des erreurs (notamment Astolfi, 2011) et le classement de ces erreurs pour proposer une régulation adéquate ; 2) l'entretien d'explicitation qui conduit l'élève à commenter ses démarches de résolution *a posteriori* (Vermersch, 1994) ; et 3) la méthode de pensée à voix haute (*think aloud*) qui invite l'élève à décrire en temps réel ses actions à mesure qu'il effectue une tâche.

### **3.4. Table d'appui : entre étayage et désétayage**

Si la TA constitue le lieu par excellence pour l'étayage (Bruner, 1983) par l'adulte, ce dispositif permet aussi d'accompagner l'élève vers l'autonomie. En effet, bon nombre de praticiens profitent des moments à la table d'appui pour aborder avec les élèves, parallèlement aux contenus, la question des démarches de résolution et des méthodes d'apprentissage. En effet, le but de toute aide consiste à petit à petit disparaître au profit de l'autonomie de l'élève : cette autonomie appelle chez l'élève la prise en charge progressive des dimensions métacognitives.

#### **B. Différencier PENDANT l'enseignement d'une notion : dans quels buts ?**

**4. Soutenir** : l'enseignant peut soutenir/étayer les élèves de manière plus ou moins rapprochée eu égard à leur niveau de compétence.

##### **4.1. Un geste : l'aide individuelle**

La forme d'aide différenciée la plus courante revient à accompagner, un à un, les élèves en difficulté lors de la réalisation d'une tâche individuelle. Cette forme de soutien conduit classiquement l'enseignant à procéder à des adaptations de la tâche (repères complémentaires, consignes allégées). Ces conditions facilitatrices ne pourront toutefois plus subsister durant l'évaluation : pour rendre cette aide profitable, il s'agit donc pour l'enseignant de veiller à familiariser l'élève avec la démarche experte afin de rendre possible le retrait progressif de l'aide fournie.

##### **4.2. Un dispositif : la table d'appui (interaction guidée)**

Proposée par Burger (2010), l'interaction guidée consiste à tout d'abord à les élèves débiter seuls une tâche individuelle. Dans un deuxième temps, l'enseignant regroupe les élèves « repérés » en difficulté qui poursuivront l'activité ensemble à la table d'appui. Les interventions de l'enseignant ont alors pour but de favoriser les échanges et discussions entre les élèves sur la tâche en jeu. Pour assurer l'efficacité des échanges, il convient de veiller à engager les élèves dans une réflexion individuelle avant de procéder au regroupement.

**5. Adapter** : l'adaptation des conditions de réalisation d'une tâche englobe à la fois l'aménagement des supports (matériel), de la consigne, des exigences, de la quantité de travail ou encore du temps mis à disposition ; elle requiert en outre une fine maîtrise des enjeux didactiques en présence. La préparation de ces adaptations se fait généralement en amont, lors de la planification et peut se dérouler en classe à la manière d'un *geste* de différenciation.

##### **5. 1. Adapter : du respect des différences à la ... dissimulation des carences ?**

Une étude réalisée sur les pratiques effectives de différenciation (Forget & Lehraus, 2015) montre que près de 80% de la différenciation pédagogique s'exprime par des *adaptations* de nature quantitative : on fait varier la quantité de travail, le niveau des attentes et le temps à disposition. Offrir aux élèves en difficulté des tâches taillées à la mesure de leurs capacités peut revenir (si on n'y prend pas garde) à évacuer toute ambition d'apprentissage au profit d'un semblant de réussite. Pour

l'enseignant, ces adaptations créent une illusion d'homogénéité au sein du groupe facilitant l'avancement dans le programme. Or, simplifier une tâche ne suffit pas : en pédagogie, tout se joue précisément *après* le déploiement de ces « aides à la réussite ».

### **5.2. De l'étayage au désétayage**

Le travail de l'enseignant consiste aussi – voire surtout - à accompagner l'élève dans la construction des outils intellectuels internes qui lui permettront progressivement de suppléer aux aides externes. Ceci nous conduit à porter toute notre attention au concept de « désétayage » qui, selon nous, est indissociable de celui d'étayage. Nous appréhendons la différenciation pédagogique à travers le couple « étayage-désétayage » vu comme deux mouvements inséparables et complémentaires : le premier consiste à fournir des supports à l'élève ; le second à les estomper progressivement afin de rendre à l'élève son autonomie.

**6. Évaluer (formatif) :** nous n'avons pas besoin à tout moment de recueillir de l'information sur chaque élève. Le recueil est parfois ciblé sur les élèves dont la progression pose précisément problème.

### C. Différencier **APRÈS** l'enseignement d'une notion : dans quels buts ?

**7. Revoir :** les difficultés d'un élève ne sont pas celles d'un autre. La révision de certains éléments non acquis sera ciblée sur les difficultés effectives des élèves.

#### **7.1. Un dispositif : le tutorat entre élèves**

Une façon de valoriser les élèves avancés peut consister à leur donner la responsabilité d'assister leurs camarades en difficulté. *En quoi le tutorat concerne-t-il le champ de la différenciation pédagogique ?* L'accompagnement offert à l'élève par un pair plus avancé est individualisé : les interventions du tuteur varieront selon le profil spécifique de l'élève accompagné. Au niveau temporel, le tutorat ne s'organise pas pour faire découvrir une notion mais plutôt pour compléter, rappeler, revisiter des aspects non maîtrisés. L'approche d'un élève tuteur, moins formelle, moins rationnelle et davantage centrée sur les aspects non verbaux de la communication (Baudrit, 2010) vient compléter celle de l'adulte. En retour, les tuteurs consolident leur degré de maîtrise des savoirs/savoir-faire qu'ils transmettent. Enfin, le dispositif de tutorat ne s'improvise pas : les élèves tuteurs devront bénéficier d'une préparation visant à scénariser le format des échanges : *qu'est-il attendu du tuteur ? Dans quelles limites ? Quelles sont les attitudes et les gestes à éviter ?* Il s'agira aussi de constituer des duos présentant une compatibilité double : à la fois au niveau des aptitudes et des attitudes. Baudrit (2008) définit le tuteur idéal comme capable de faire preuve de congruence cognitive, une qualité qui semble être la résultante de deux dimensions : le niveau d'expertise et la congruence sociale (qualité personnelle).

#### **7.2. Un dispositif : des groupes de besoins homogènes**

Le dispositif de groupes de besoins consiste à répartir ponctuellement les élèves en sous-groupes homogènes. L'intérêt de cette organisation réside dans la possibilité de mettre en place une action

pédagogique efficace car ciblée sur des besoins partagés. Nous attirons l'attention sur trois conditions à respecter : le temps passé en groupes homogènes reste nettement inférieur au temps en groupe-classe ; la constitution des groupes homogènes repose sur l'évaluation (au préalable) d'une compétence précise ; ces groupements sont flexibles et leur pertinence est régulièrement réévaluée eu égard aux progrès des élèves (Crahay, 2003). Initier cette organisation en groupes homogènes ne pose pas de problèmes majeurs. Par contre, tenir les ambitions du dispositif dans la durée ne va pas de soi. De fait, si on veut offrir la possibilité aux élèves de progresser au sein des groupes, une préparation didactique rigoureuse servira d'étalon pour situer le degré de maîtrise de chaque élève et, simultanément, pour ajuster les groupes. Les deux principaux écueils à éviter dans ce dispositif sont les suivants : stigmatisation et démotivation. Ils guettent les élèves affectés durablement à un groupe de niveau bas. Tout apprenant doit être régulièrement informé de ses possibilités de dépassement/progression.

**8. Exercer :** tous les élèves ne sont pas égaux face à l'automatisation des procédures apprises : certains seront prêts avant les autres, d'autres auront besoin de plus ou moins de temps pour une consolidation.

### **8.1. Le plan de travail comme dispositif d'apprentissage individualisé ?**

Nous avons déjà souligné le caractère polysémique du champ. La définition des dispositifs eux-mêmes peut conduire à des confusions substantielles. On a longtemps perçu l'individualisation comme la forme idéale d'enseignement différencié : on pense alors l'individualisation dans la logique du préceptorat qui met en scène un adulte interférant avec les processus de pensée d'un seul enfant (Crahay & Wanlin, 2013). Mais en classe l'individualisation renvoie plutôt à des dispositifs d'*autogestion* où chaque élève dispose d'un matériel pour avancer à son rythme vers la maîtrise d'un objectif. Ce travail en *solo* conduit généralement à creuser les écarts entre élèves (Birzée, 1982). Ainsi, par abus de langage, l'efficacité admise d'une individualisation par préceptorat continue à entretenir le succès d'une autre (l'apprentissage *autogéré*) fondamentalement différente. Si le recours massif à ces dispositifs d'apprentissage autogéré présente des dérives claires, sous d'autres conditions d'usage, ils peuvent présenter différents avantages comme c'est le cas du plan de travail.

### **8.2. Le plan de travail dans les classes actuelles**

Nous appréhendons la pratique du plan de travail tel un dispositif de consolidation *autogéré*. Le plan de travail consiste en une série de tâches/activités de systématisation en lien direct avec des contenus déjà travaillés en collectif. Mais *en quoi le plan de travail constitue-t-il un dispositif propice à la différenciation pédagogique ?* Si les tâches sont identiques pour tous, l'aspect différencié tient au fait que chaque élève est libre de choisir dans quel ordre et à quel rythme les effectuer - à condition de respecter l'échéance de reddition fixée par l'enseignant. Il s'agit donc davantage d'un travail individuel qu'individualisé. Ceci bien qu'on observe parfois une hiérarchisation des tâches menant à en qualifier certaines d'obligatoires et d'autres de facultatives.

### **8.3. Le plan de travail au service de la gestion de classe ?**

L'intérêt que présente ce dispositif touche, selon nous, plus directement au rôle que peut jouer le plan de travail dans la gestion de classe. De fait, lors de ces périodes, l'enseignant se voit en quelque sorte libéré de son rôle dans la tenue de classe et peut, de ce fait, se rendre disponible pour aider les élèves en difficulté. Ces moments où la majorité des élèves travaillent en mode *autogéré* seront l'occasion d'offrir à d'autres un format d'interaction proche de l'enseignement individualisé (au sens originel de préceptorat).

### **8.4. Une condition d'efficacité : développer l'autonomie des élèves**

Notons que l'autonomie du groupe se construit : le travail en *solo* implique des capacités de concentration, de gestion de la frustration, de persévérance dans l'effort qui ne vont pas de soi. Ainsi seules des attentes clairement définies permettront aux élèves d'investir leur plan de travail sans venir interrompre le travail de l'enseignant avec les élèves en difficulté.

## **Conclusion**

En dépit des nombreuses propositions sur le sujet, on ne sait à ce jour que très peu de choses sur les effets réels – cognitifs et affectifs - des dispositifs de différenciation pédagogique. Comment est-ce possible qu'une thématique en développement constant depuis trente ans (Allal, Cardinet, Perrenoud, 1989 ; Bloom, 1979 ; Legrand, 1986 ; Crahay, 1997 ; Gillig, 1998) puisse en 2017 offrir si peu de certitudes en matière d'effets et d'efficacité ? Le caractère hétérogène des modélisations ne facilite pas le travail des chercheurs. Il s'agirait plutôt d'initier un mouvement d'unification du champ : un consensus sur le noyau dur du champ de la différenciation pédagogique reste à trouver. La différenciation résiste encore à sa propre opérationnalisation. À peine tentons-nous de dresser les frontières du processus que déjà la notion nous échappe par sa tendance constante à l'élargissement. Mais où donc commence – et surtout où s'arrête – ce processus ? Ainsi, non seulement les propositions se déclinent sous des formes multiples mais chacune d'elles met de surcroît en scène un nombre impressionnant de variables de fonctionnement formant un tout complexe difficilement contrôlable par un plan de recherche expérimentale. La solution qui consisterait à dissocier les éléments pour les mettre à l'épreuve un à un semble plus réaliste mais elle serait inévitablement réductrice et, partant, productrice de biais. En effet, la thématique est par essence complexe : elle articule certes des méthodes et des dispositifs mais aussi des valeurs et des options philosophiques. Ceci laisse penser que tout se joue davantage dans l'articulation des pièces que dans chaque ingrédient considéré isolément.

Les praticiens ont dès lors une part active à jouer en choisissant, depuis leur contexte, quelles modalités de différenciation expérimenter en classe. Une définition précise des intentions poursuivies par chaque geste/dispositif déployé facilitera l'évaluation des bénéfices visés mais aussi des dérives possibles.