

CONFÉRENCE DE C O N S E N S U S

**DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE :
COMMENT ADAPTER L'ENSEIGNEMENT
POUR LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES ?**

La différenciation dans l'enseignement :
état des lieux et questionnement

Alexia FORGET

Mars 2017

La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnaire

Alexia Forget[°]

[°] Université de Genève
Section des Sciences de l'Éducation

Mars 2017

Contribution dans le cadre de la conférence de consensus sur la différenciation pédagogique du Cnesco et de l'Ifé/ENS de Lyon.



Ce document s'inscrit dans une série de contributions qui seront publiées en 2017 par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dans le cadre de la conférence de consensus sur la différenciation pédagogique les 7 et 8 mars 2017.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.

Disponible sur le site du Cnesco : [http ://www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)

Publié en Mars 2017
Conseil national d'évaluation du système scolaire
Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération
75015 Paris

Table des matières

Introduction	6
1 La littérature du champ : une problématique en soi	8
2 La question des définitions : du "quoi" au "comment"	11
I Le "Quoi" ou "que met-on sous la notion de différenciation ?	11
II Le "Pourquoi" ou les raisons d'être de la différenciation	11
III Le "Pour quoi" différencier ou pour quelles finalités ?	12
IV Le "comment" différencier : <i>quid</i> des modèles d'action	13
1 Côté anglophone.....	13
2 Côté francophone.....	19
3 Différencier ; diversifier ? Confusions fréquentes	23
4 Le danger des aides qui handicapent.....	23
5 La solution par le désétayage ?	26
3 Questions de justice	27
I Pour une égalité des chances ? Différenciation structurelle selon les aptitudes	27
II Pour une égalité de traitement ? Bannir toute forme de différen- ciation structurelle/pédagogique	29
III Pour une égalité des acquis ?	29
4 Mise en œuvre : exemples et questionnements	31
I Les dispositifs d'apprentissage individualisé	31
II Le plan de travail : un outil au service de la différenciation	34
III Entre étayage et désétayage : la table d'appui ?	36
1 Table d'appui et temps d'enseignement.....	38
2 La table d'appui au service de l'évaluation formative	41
3 Table d'appui : quelles variantes dans la littérature ?.....	42
4 Table d'appui et conditions de réussite	43
IV Les regroupements d'élèves	44
1 Groupes homogènes épisodiques	45
2 Les groupes de besoins	45
V D'élève à élève : le tutorat	47
1 Quid des bénéfices ?	47

2	Tutorat entre élèves : quelles exigences ?	47
5	Conclusions	49
	Bibliographie	51

Introduction

Loin d'être une problématique neuve, la notion de différenciation pédagogique (DP) - qui consiste, globalement, à ajuster l'enseignement aux différents besoins des élèves - a déjà fait couler beaucoup d'encre et ce, tant en francophonie qu'outre-Atlantique. Le domaine de la différenciation pédagogique a vu émerger des initiatives multiples comme le plan Dalton (1911) et le système de Winnetka (1913) aux États-Unis, les fichiers de travail individualisés développés par Dottrens à Genève (1930) ou encore le plan de travail impulsé par Freinet (1926) en France.

L'actualité du champ est manifeste et ce à plusieurs niveaux. D'une part, les injonctions à la différenciation déjà vives dans le passé - notamment en France (réforme Haby, 1975) ; en Belgique (Décret Missions, 1997) et au Canada (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) - continuent à ponctuer les documents officiels (citons pour la Suisse romande le Plan d'études romand ; 2010). D'autre part, la littérature sur le sujet ne cesse de se développer, soit pour questionner la pertinence de certaines formes d'enseignement différencié héritées du passé, soit pour proposer des modèles d'action et d'activités. De fait, à côté des ouvrages classiques du champ (Allal *et al.* (1991), Gillig (1998), Legrand (1986)), on assiste depuis les années 2000 au développement de guides pédagogiques (notamment Battut et Bensimhon (2006), Burger (2010), Tomlinson (2010)) visant à outiller le lecteur de concepts et de pistes d'action multiples.

Avec en arrière-plan l'ambition d'endiguer l'échec scolaire, de considérer les différences entre élèves mais aussi de lutter contre les inégalités face à la réussite scolaire, la différenciation pédagogique semble faire depuis longtemps l'unanimité, tant chez les décideurs qu'au sein de la communauté des chercheurs. Et ceci bien que les travaux théoriques du champ mobilisent, pour traiter cette problématique, des concepts encore hétérogènes qui ne facilitent pas la définition d'un socle de connaissances partagées. La différenciation pédagogique n'est pas définie de manière univoque par les auteurs ; ce manque d'unité affecte autant les contours conceptuels que les propositions d'opérationnalisation de la notion. Si ce constat est aujourd'hui globalement partagé par les chercheurs du domaine, il n'est néanmoins que très rarement discuté. Or, sans problématiser plus avant l'état du champ, les nombreuses questions posées risquent de rester en suspens. C'est pourquoi il nous semble utile d'entamer une démarche à visée double - descriptive et compréhensive - afin de pointer plus avant les ambiguïtés qui caractérisent le domaine. Aussi, nous convoquons au fil de la réflexion différentes notions-clés qui (plus ou moins directement) gravitent autour du concept de différenciation et participent de ce fait à sa définition.

Notre réflexion est centrée 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*). *Comment le*

concept de différenciation pédagogique est-il défini dans la littérature scientifique aujourd'hui ? Cette section vise à montrer dans quelle mesure la définition de la différenciation pédagogique est partagée au sein de la communauté des chercheurs en éducation. Une seconde question, moins problématique, sera brièvement traitée : *pour quelles raisons sommes-nous amenés à différencier ?* (ce que nous appelons le *Pourquoi*). La troisième interrogation concerne les buts et finalités du processus : nous proposerons de situer les grandes finalités du processus soit le "*Pour quoi*" *différencier*. Enfin, la dernière question - conséquente - touche au **comment différencier** (le *Comment*). Cet aspect sera abordé sous deux angles : tout d'abord nous décrivons les principales propositions issues de la littérature, tant anglophone que francophone (chapitre 2, section 4). Ensuite, nous proposons une présentation discutée de quatre *dispositifs* de différenciation, à la fois complémentaires et fondamentaux pour notre propos. Nous traiterons en premier lieu des dispositifs d'apprentissage individualisés (chapitre 4, section 1) afin d'éclaircir quelques confusions terminologiques. Ensuite, nous aborderons l'outil *plan de travail* (chapitre 4, section 2) que nous appréhenderons (en lien avec les pratiques actuelles) dans une logique de *consolidation* autogérée des apprentissages. Nous consacrerons la section suivante (chapitre 4, section 3) à un dispositif de soutien pédagogique, désigné par l'expression *table d'appui*. Ensuite nous discuterons la question des regroupements d'élèves en nous centrant sur les groupes de besoins (chapitre 4, section 4). Enfin, nous terminerons par examiner les principaux traits du dispositif de tutorat entre élèves (chapitre 4, section 5).

Chapitre 1

La littérature du champ : une problématique en soi

Définir le concept de différenciation : une question qui pourrait sembler aller de soi. Et pourtant, au vu de la littérature, plusieurs constats relatifs à cette tâche définitoire s'imposent.

Tout d'abord, il est intéressant de remarquer que si la notion de différenciation pédagogique se trouve abondamment mobilisée dans la littérature, elle ne fait que très rarement l'objet d'une définition opérationnelle précise. La notion de différenciation pédagogique semble tellement intégrée et familière des acteurs et penseurs de l'éducation qu'en définir finement les contours serait-il devenu superflu ? En effet, si les auteurs semblent d'accord sur les définitions générales du concept, les spécificités surgissent quant à son opérationnalisation concrète. Ceci n'est pas sans impact sur le développement du champ et sur les questions de recherche y afférant. En effet, sans une définition précise et partagée (par la communauté scientifique) des différentes formes de DP mobilisables en classe, il s'avère difficile de rassembler des éléments scientifiques utiles pour en documenter la mise en œuvre concrète et en tester l'efficacité effective. L'absence d'un consensus clair sur les contours opérationnels de la notion a conduit, depuis plus de vingt ans, à une prolifération de modèles de différenciation distincts - chacun basé sur des concepts propres qui, articulés entre eux, donnent vie à UN système de différenciation parmi beaucoup d'autres. Autrement dit, en 2016, le champ de la différenciation est principalement caractérisé, tant dans la littérature anglophone que dans les écrits francophones, par la multiplicité des approches et des concepts mobilisés ou - plus souvent - *élaborés* pour désigner les composantes du processus. Voici quelques illustrations de ce que nous appelons la "fertilité conceptuelle" du champ. Pour ne citer que quelques exemples, [Przesmycki \(2004\)](#) inclut dans ses propositions diverses techniques pour élaborer un diagnostic initial des capacités des élèves : technique de la *cible*, technique de *l'étoile*, *disque d'auto-évaluation*, *évaluation formative projective*. [Guillaume et Manil \(2006\)](#) distinguent quant à eux différentes formes de différenciation : différenciation référentielle, différenciation par choix personnel ou encore différenciation sociale. [Winebrenner \(2008\)](#) propose quant à elle différentes stratégies de différenciation "par le haut" (élèves forts) : stratégie du contrat d'études, stratégie des pôles de ressources ou encore stratégie du séminaire socratique. À son tour, [Burger \(2010\)](#) qualifie les différents types d'aide à fournir aux élèves en distinguant l'aide *individuelle*, l'aide *personnelle* et l'*interaction guidée*. Si chaque modèle de différenciation se base sur ses concepts propres, la tâche d'évaluation scientifique des effets des différents systèmes ou modèles de différenciation se voit fortement limitée. La mise à l'épreuve d'un ou plusieurs modèle(s) de DP est d'autant plus difficile que chaque modèle repose sur différentes pièces articulées incluant des options théoriques, une posture épistémologique, des

stratégies d'enseignement mais aussi des valeurs et des postulats éthiques. Or, par souci de faisabilité, les rares travaux en présence se centrent sur un seul aspect du système, isolé du tout. Par conséquent, même si les conclusions s'avèrent favorables aux apprentissages, les conditions d'exportation ou de généralisation des résultats posent question : dans quelle mesure une pièce isolée du modèle pédagogique auquel elle se rattache peut-elle être exploitée à bon escient dans un autre contexte ? Nous touchons ici la question délicate de l'exportation de concepts (ou de stratégies d'enseignement) hors du cadre qui les a vu naître. La prudence est ici de mise : chaque système forme à nos yeux un tout cohérent à condition qu'il soit appréhendé dans son ensemble : extraire une pièce d'un modèle appelle à problématiser les conditions de cette exportation (Forget, 2008).

Par ailleurs, la multiplicité des modèles d'action atteste en même temps d'un besoin réel, émanant du monde de l'éducation, d'élaborer des réponses concrètes à la question générale sous-jacente à toute démarche de DP, autrement dit : *comment adapter mon enseignement de façon à optimiser la progression de tous les élèves ?* Si l'actualité de la problématique à l'étude n'est pas à démontrer, si les auteurs s'accordent sur les définitions générales de la différenciation pédagogique, les réponses concrètes proposées demeurent quant à elles plurielles. Dans quelle mesure cette pluralité est-elle utile, voire justifiée ? A ce sujet, nos observations nous conduisent à souligner le fait que les modalités de différenciation pédagogique adoptées en classe sont massivement ancrées dans le contexte institutionnel des praticiens. On peut comprendre assez logiquement que les démarches de différenciation déployées dans les établissements scolaires ne peuvent se développer indépendamment de l'organisation structurelle du système éducatif concerné. De fait, qu'on le veuille ou non, les politiques éducatives en vigueur contribuent inévitablement à définir le champ des possibles en matière de différenciation pédagogique. À un niveau plus local, les cultures d'établissement participent à leur tour à la définition des leviers prioritaires sur lesquels les professionnels sont encouragés à centrer leurs actions. Différentes caractéristiques contextuelles (relevant tant d'un niveau national que local) viennent ainsi logiquement pondérer la place donnée, par les enseignant-e-s, aux différentes formes de DP. Illustrons quelques uns de ces paramètres dont la portée nous semble déterminante. Le fait que les politiques éducatives soient, par exemple, favorables ou non à l'organisation de classes en double degré (regroupement multi-âges) ne sera pas sans influence sur les modalités de différenciation privilégiées. En effet, une classe multi-âges offrira notamment des conditions particulièrement propices au tutorat entre élèves. Par ailleurs, la nature plus ou moins rapprochée des collaborations entre enseignants et autres spécialistes de l'éducation (par exemple orthophoniste, psychologue, ergothérapeute) va également avoir un impact sur les choix opérés en matière de DP en classe. À un autre niveau, le fait de pouvoir compter (ou non) sur l'aide d'un second adulte à certaines périodes de la semaine va également modeler les ambitions en matière de différenciation. Dans le même ordre d'idées, la nature et la fréquence du soutien *hors classe* offert aux élèves en difficulté ne sera pas sans influence sur les actions menées en classe par l'enseignant-e. Enfin, la politique adoptée en matière de redoublement fait également partie des éléments institutionnels susceptibles d'influer sur les pratiques enseignantes. Ces différents éléments peuvent ainsi apporter des éléments d'explication à la diversité des modèles de DP qui se dégage de la littérature, tant académique que professionnelle.

À la pluralité des approches s'ajoute un autre aspect caractéristique du champ, celui du caractère hautement polysémique des termes utilisés dans le domaine. Cet aspect nous semble d'autant plus problématique qu'il n'est quasi jamais discuté. Ainsi, avec la notion de différenciation pédagogique qui semble aller de

soi et se passer de définition précise, d'autres concepts classiques du champ sont mobilisés comme si eux aussi renvoyaient *ipso facto* aux mêmes réalités. On parle de *contrat*, de *plan de travail*, de *groupes de besoins* en passant sous silence les multiples paramètres qui peuvent différer d'une pratique à l'autre et précisément faire la différence entre - par exemple - un plan de travail commun, visant à consolider les apprentissages de tous les élèves, et un autre qui serait différencié eu égard au niveau atteint par chacun. Cette polysémie pose non seulement question mais elle continuera aussi à poser problème tant que cette illusion de similarité ne sera pas davantage mise en avant dans les écrits de référence.

Enfin, un dernier aspect qui se dégage de la littérature concerne la fonctionnalité du concept de DP. Au vu des écrits existant sur le sujet, force est de constater que réfléchir le système scolaire à partir de l'entrée principale "différenciation pédagogique" peut conduire à une multitude d'axes secondaires de réflexion. Autrement dit, la différenciation pédagogique semble avoir "quelque chose à voir", quelque lien à tisser avec un nombre impressionnant de thématiques. Citons pour exemples la métacognition, les rythmes d'apprentissage, la motivation et l'image de soi, les interactions entre élèves, l'efficacité pédagogique, le développement de l'autonomie, la constitution de groupes de travail mais aussi l'apprentissage coopératif, l'évaluation formative, l'analyse d'erreurs, la collaboration au sein des équipes éducatives, le co-enseignement, le soutien pédagogique ou encore les devoirs. Tomlison et Allan (2000) arrivent au même constat quand ils écrivent que la pédagogie différenciée constitue un amalgame de croyances, de théories et de pratiques. Il peut donc être difficile de s'y retrouver.

À tel point que plutôt que de chercher à définir notre objet d'étude, nous pourrions peut-être trouver une voie plus directe en inversant le questionnement : *qu'est-ce qui, au final, n'est pas différenciation ?* En effet, la portée si étendue du concept ne rend pas service au développement du champ qui, en trop embrassant, ne peut que mal étreindre. De fait, si la différenciation est partout, elle est aussi nulle part. Ceci porte inévitablement préjudice au concept dont les mobilisations multi-formes en appauvrissent inévitablement la portée heuristique. Cette entrée large qui caractérise le champ ne fait que confirmer le besoin de définir précisément sous quel angle nous saisissons la notion.

Chapitre 2

La question des définitions : du "quoi" au "comment"

I Le "Quoi" ou "que met-on sous la notion de différenciation ?

Comme annoncé plus tôt, il est possible de dégager de la littérature des définitions générales qui rassemblent les auteurs, tant francophones qu'anglophones, autour d'un noyau dur commun.

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." L'idée de mobiliser une diversité de moyens d'enseignement/apprentissage adaptés aux besoins des élèves se retrouve en d'autres termes chez [Astolfi \(2011\)](#) : "La pédagogie différenciée n'est donc pas une nouvelle pédagogie ; c'est la mobilisation de la diversité des méthodes pour faire face à la diversité des élèves, pour des objectifs communs, c'est-à-dire les programmes nationaux." [Battut et Bensimhon \(2006\)](#) proposent une définition encore plus générale quand ils écrivent que : "La pédagogie différenciée constitue une manière de répondre à l'hétérogénéité croissante des classes." On trouve, dans le monde anglo-saxon, un écho à ces définitions - à la fois chez [Tomlinson \(2000\)](#) : "*At its most basic level, differentiation consists of the efforts of teachers to respond to variance among learners in the classroom. Whenever a teacher reaches out to an individual or small group to vary his or her teaching in order to create the best learning experience possible, that teacher is differentiating instruction*" et chez [Robb \(2008\)](#) : "*Differentiation is a way of teaching ; it's not a program or package of worksheets. It asks teachers to know their students well so they can provide each one with experiences and tasks that will improve learning*".

Ainsi, en Europe comme Outre-Atlantique on peut dire que les auteurs s'accordent globalement sur le "Quoi", autrement dit sur la définition générale de la différenciation.

II Le "Pourquoi" ou les raisons d'être de la différenciation

Dans un ouvrage déjà ancien, Robert [Burns \(1972\)](#) met en avant plusieurs postulats qui gardent toute leur actualité aujourd'hui :

- 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.

Ces postulats ont en effet l'avantage de proposer une définition opérationnelle et résolument pédagogique de la notion très vaste d'hétérogénéité. Dans la littérature, l'hétérogénéité des élèves est couramment soulignée : une hétérogénéité la plupart du temps déclinée sous différentes formes qui dépassent le seul niveau pédagogique (on pense notamment à l'hétérogénéité culturelle, linguistique, sociale, affective). À la question des causes de la différenciation pédagogique (le *Pourquoi*) nous trouvons donc un consensus dans la littérature, classiquement synthétisé sous le vocable "hétérogénéité".

La question du pourquoi différencier et les postulats y afférant présentent un intérêt particulier pour les enseignants ainsi que pour leurs futurs collègues. De fait, cette perspective 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 des profils des élèves et, en corollaire, de leurs difficultés. Notons cependant que le rapport des professionnels à la diversité ne va pas nécessairement de soi : cette notion invite chaque enseignant à un positionnement sur le plan idéologique (notamment Caron (2003), Prud'homme (2007)) qui peut aller de la simple reconnaissance de la diversité à sa valorisation. Différents auteurs considèrent d'ailleurs cette incontournable dimension philosophique comme une condition *sine qua non* de toute entreprise éducative (notamment Caron (2003), Crahay (1997), Perraudieu (1997), Astolfi (2004), Przesmycki (2004)). Adapter son enseignement aux différents besoins des élèves ; créer les conditions de la progression de chacun ; proposer des modalités d'apprentissage adaptées aux profils des élèves : autant de principes qui appellent, en amont de toute stratégie d'adaptation, une certaine éthique philosophique synthétisée sous l'expression de "postulat d'éducabilité". Un postulat issu des philosophes (notamment Hebrart) et dont Meirieu (2008) a proposé - avec succès - l'application à l'éducation.

III Le "Pour quoi" différencier ou pour quelles finalités ?

Rappelons tout d'abord que la DP ne constitue pas une fin en soi mais un moyen au service d'intentions pédagogiques qui, comme précédemment, ne sont pas sans impliquer une certaine éthique. Lutter contre le décrochage scolaire ; assurer une égalité des acquis de base ; amener chaque apprenant au maximum de son potentiel ; réduire les écarts de performance entre élèves : autant de desseins qui animent indubitablement les partisans du champ.

L'exemple des États-Unis est éloquent à ce propos. De fait, pendant de longues années, l'orientation précoce des élèves vers des filières plus ou moins exigeantes a conduit, chez les élèves, à des disparités marquées en matière de performances académiques. Sur la base des résultats obtenus à des tests d'intelligence, les autorités scolaires aiguillaient précocement les élèves vers les voies les plus adaptées à leurs capacités : certains apprenants se voyaient orientés vers des filières menant à des études universitaires tandis que

d'autres étaient dirigés vers une voie professionnelle directement orientée sur un métier (Hallinan, 2004). Selon leur affectation à une voie plutôt qu'à une autre, les conditions d'enseignement n'étaient pas de qualité égale. Les orientations à visée professionnelle se sont vues clairement pénalisées en matière d'allocation de ressources académiques, de qualité d'enseignement et d'exigences de curriculum. Tant que le contrôle des performances se faisait à un niveau local, les écarts de curriculum - et les disparités auxquelles ils conduisent - n'étaient que peu saillants. Au fil du temps, des mouvements de contestation se sont manifestés auprès des autorités, plaidant en faveur d'un curriculum de qualité pour tous. Les années 90 ont marqué un tournant en matière d'équité : d'une part les organismes gouvernementaux ont exigé des offres de programmes rigoureux pour tous les élèves et, d'autre part, la majorité des 50 États ont adopté des normes de performance élevées pour tous. Le défi devint alors de réduire les écarts de performances entre élèves. Bien évidemment, ces deux changements d'orientation impliquent des modifications non pas moins substantielles des pratiques de classe. Ce tournant a donc conduit à étudier en profondeur le processus d'enseignement pour cibler les pratiques les plus susceptibles de servir ces nouvelles priorités. C'est dans ce contexte que l'idée de différencier l'enseignement a été progressivement diffusée (Stroughter, 2012).

IV Le "comment" différencier : *quid* des modèles d'action

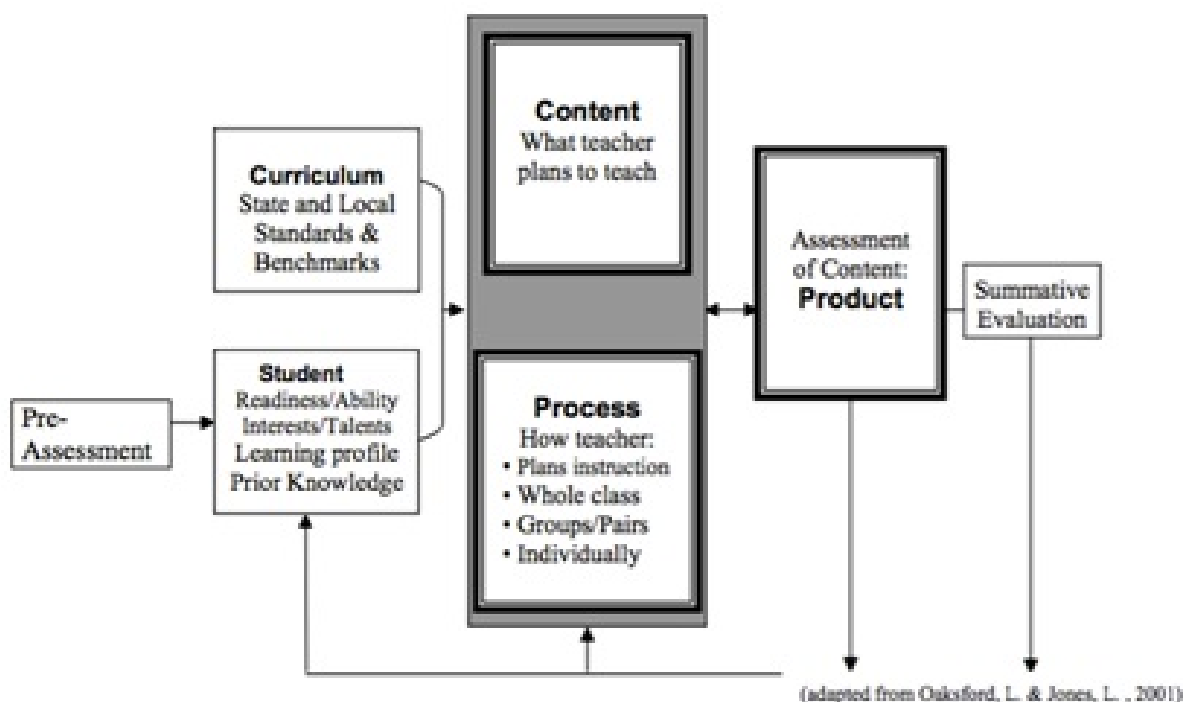
La question des actions de différenciation pédagogique nous amène à distinguer quatre grandes tendances qui se dégagent de la littérature, tant académique que professionnelle. D'une part nous trouvons des écrits qui traitent de différenciation depuis une entrée exclusivement théorique. Cette littérature pense l'éducation sans pour autant s'engager dans l'élaboration de pistes d'action. À un second niveau, nous situons les publications qui, parallèlement à une réflexion théorique, proposent une modélisation des actions pédagogiques. Les manuels pratiques privilégiant la diffusion d'outils (tantôt sous forme de fiches tantôt sous forme de méthodes), souvent prêts à l'emploi, constituent la troisième catégorie d'écrits. Notons que si ces outils semblent de prime abord directement utilisables en classe, ils s'insèrent généralement dans une démarche pédagogique plus large/complexe qui en conditionne probablement l'efficacité. Enfin, le quatrième niveau renvoie aux rares travaux qui se donnent pour ambition de mesurer/comparer les effets de dispositifs de différenciation sur les performances des élèves.

Centrons-nous, pour notre propos, sur les publications relevant du second niveau, intégrant analyse théorique et modélisation des actions pédagogiques. Bien que les écrits relevant de cette catégorie soient eux aussi marqués par une forte hétérogénéité, la synthèse de la littérature permet néanmoins de dégager une tendance qui se retrouve à la fois côté anglophone et francophone. De quoi s'agit-il ? Concrètement, bon nombre d'auteurs s'attèlent à *définir* - et à croiser - les niveaux du processus d'enseignement qui peuvent faire l'objet d'une pratique différenciée.

1 Côté anglophone

On trouve dans la littérature anglophone des références récurrentes au modèle de Oaksford et Jones (2001) qui propose de décliner la différenciation pédagogique en trois niveaux : (1) les contenus, (2) les processus, (3) les productions. Tomlinson (2004) précise à ce propos que ces trois dimensions peuvent donner lieu à des combinaisons variées selon les dimensions sur lesquelles l'enseignant décide d'agir. La

différenciation pédagogique constitue donc une approche fondée sur des choix et des options.



Si globalement ces trois niveaux font consensus, ceci n'empêche pas les auteurs de proposer des adaptations et/ou prolongements à ce modèle. Dans son ouvrage de 2004, Tomlinson ajoute précisément une quatrième dimension : différencier les environnements affectifs et physiques ; nous y reviendrons. Déplions maintenant les trois dimensions (*content, process, product*) présentes dans le schéma de Oaksford et Jones (2001).

A Différencier les contenus

Ce premier niveau de différenciation, soit les contenus, fait référence aux connaissances et habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes du curriculum. Le choix du terme *contenu* pourrait prêter à confusion puisque la DP poursuit précisément l'ambition de faire acquérir à tous les élèves les mêmes contenus de base. Tomlinson (*ibid.*) précise sur ce point que les attentes du curriculum (programmes-cadres) doivent demeurer intactes ainsi que les connaissances préalables/prérequis à la matière. Par contre, la façon de transmettre la matière peut, elle, différer selon les forces et faiblesses des élèves. Ce n'est pas par hasard si l'auteur considère (au-delà des seuls contenus) le caractère immuable des prérequis. Même si on ne trouve pas ici de référence explicite à Bloom (1979) le concept de pédagogie de la maîtrise - toujours d'actualité - s'inscrivait déjà à l'époque dans l'idée générale d'optimiser l'apprentissage de tous les élèves. Un des trois principes essentiels du modèle consiste justement à *s'assurer de la maîtrise des prérequis avant d'aborder un nouvel apprentissage*. Eu égard aux résultats concluants de la pédagogie de la maîtrise - qui permet notamment une forte progression des élèves les moins avancés (Crahay, 2000), nous considérons la question du contrôle des prérequis comme essentielle - à condition, bien sûr, que ce contrôle débouche

- en amont d'un nouvel apprentissage - sur une mise à niveau des connaissances préalables utiles. Ce type d'action différenciée, située avant l'enseignement d'une nouvelle notion, permet d'agir directement sur une des premières causes des difficultés et, partant, de réduire les aides dispensées en cours d'enseignement. C'est pourquoi ce travail sur les prérequis mériterait d'être davantage systématisé dans les classes. Plus concrètement, venons-en aux pistes d'action proposées dans la littérature pour illustrer ce premier niveau, soit la différenciation des contenus.

Différencier les contenus peut signifier :

- offrir des textes selon le niveau de lecture des élèves ;
- offrir du matériel supplémentaire ;
- fournir des référentiels et des outils organisationnels ;
- exploiter l'interdisciplinarité des notions et des concepts ;
- encourager l'utilisation des TIC ;
- enregistrer des textes sur support audio ;
- offrir des occasions de travailler en équipe ;
- **enseigner ou consolider des concepts de base à la suite de l'évaluation diagnostique** ;
- utiliser des listes d'orthographe ou de vocabulaire qui correspondent aux niveaux de préparation des élèves ;
- présenter les notions à l'aide de supports auditifs et visuels ;
- utiliser des compagnons de lecture ;
- tenir des séances en petit groupe pour réexpliquer une notion ou une habileté aux élèves ayant des difficultés ou pour pousser la réflexion ou les aptitudes des élèves avancés.

Sans nier l'impact potentiel de ces pistes d'action, on peut regretter tout d'abord leur caractère extrêmement global. Rien n'est dit, par exemple, du moment précis où ces pratiques devraient prendre place dans une séquence d'enseignement. Ne sont pas précisés non plus les objectifs visés respectivement par ces différentes pratiques ni leur ancrage didactique. Chaque proposition mériterait un traitement approfondi situant plus précisément son contexte d'usage, les conditions de son efficacité mais aussi les limites et dérives potentielles à anticiper. Ces exemples non organisés et non hiérarchisés illustrent pleinement les faiblesses du champ qui peine encore à définir ses propres contours. Enfin, ces suggestions nous mettent en garde contre une confusion terminologique fréquente conduisant à réduire l'enseignement différencié à une forme de diversification pédagogique (Forget, 2011). Sans nier les bénéfices d'un enseignement diversifié, nous pensons essentiel de bien distinguer les deux approches. Diversifier son enseignement consiste globalement à proposer aux élèves des situations d'enseignement et d'apprentissage variées. Certes, une pédagogie qui diversifie ses pratiques, ses outils, ses méthodes présente des bénéfices non discutables : confrontés à des situations multiples, les élèves développent un répertoire de compétences enrichi et des capacités d'adaptation supérieures à celles développées dans un contexte caractérisé par des propositions pédagogiques de format unique. Une autre raison majeure qui justifie la diversification des pratiques est directement liée à la question de l'hétérogénéité des élèves. De fait, en variant sa pratique l'enseignant maximise les chances, pour chaque élève, de trouver des occasions d'apprendre adaptées à son profil singulier et à ses capacités. Varier sa pratique et permettre à chaque élève de trouver des occasions d'évolution et de progression c'est

favoriser le sentiment de réussite des élèves et, par conséquent, leur engagement.

Cependant, diversifier n'est pas différencier : être capable de varier son enseignement constitue une condition nécessaire mais non suffisante à la différenciation pédagogique. Pourquoi ? Parce que différencier exige d'identifier des besoins précis chez les élèves, de définir des intentions précises et conscientes à leur égard et de maintenir sous un contrôle vigilant les effets des moyens déployés sur la maîtrise d'objectifs spécifiques chez les élèves.

Parmi les propositions listées, nous avons souligné un point qui nous semble essentiel car il institue l'évaluation diagnostique dans la démarche de différenciation. Nous y reviendrons.

B Différencier les processus d'enseignement

Cette seconde dimension renvoie aux façons dont l'élève s'approprie les informations et les habiletés. La différenciation des processus consiste à varier les moyens proposés à l'élève pour s'approprier le contenu enseigné et l'incorporer à sa structure d'apprentissage. On retrouve ici l'idée d'offrir des activités *variées* susceptibles de toucher un maximum d'élèves.

Différencier les processus d'enseignement peut signifier :

- considérer les champs d'intérêt et les styles d'apprentissage dans la planification des activités ;
- favoriser l'enseignement explicite pour les apprentissages clés ;
- 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 (par exemple, identifier les stratégies efficaces utilisées) ;
- favoriser les échanges d'idées et d'opinions ;
- utiliser des activités à plusieurs niveaux qui permettent à tous les élèves d'aborder les mêmes notions et habiletés essentielles, mais en fonction d'un degré de soutien, de défi ou de complexité adapté ;
- proposer des centres d'intérêt qui incitent les élèves à explorer des sous-thèmes du sujet à l'étude en fonction de leurs intérêts particuliers ;
- varier le temps alloué à l'exécution d'une tâche de façon à offrir un soutien supplémentaire aux élèves qui éprouvent des difficultés ou à encourager un élève avancé à approfondir un sujet ;
- surveiller la réaction des élèves aux stratégies diversifiées utilisées et évaluer régulièrement leur évolution ;
- permettre aux élèves de choisir parmi une gamme d'activités et de projets impliquant des processus divers.

En dépit de leur pertinence générale, nous pouvons regretter le caractère encore extrêmement global et hétérogène des propositions. Ceci, d'autant plus que les frontières avec le niveau précédant (*contenus*) ne sont pas étanches : on pourrait retrouver des pistes identiques sous les deux volets. Chaque proposition mériterait, comme nous l'avons relevé pour le premier niveau, un traitement approfondi situant plus précisément son contexte d'usage, les conditions de son efficacité ainsi que les limites et dérives potentielles à

anticiper.

Nous avons souligné dans la liste deux aspects qui nous semblent essentiels. Le premier invite à stimuler chez les élèves un travail métacognitif. En effet, offrir aux élèves - notamment en difficulté - des occasions de développer leurs compétences métacognitives constitue à nos yeux une condition incontournable à leur autonomisation progressive. Le second point concerne le temps d'apprentissage qui constitue également une variable-clé en matière de DP. Sur ce point encore, nous ne pouvons faire fi des travaux de Bloom (1979) : veiller à ce que chaque élève dispose d'un temps d'apprentissage suffisant constitue en soi un des trois principes majeurs de son modèle. Plus précisément, l'accent est mis sur la nécessité de maximiser le temps d'engagement des élèves dans la tâche. De fait, offrir aux élèves du temps supplémentaire ne suffit pas : il est nécessaire qu'à ce temps soient associées des attentes à la fois précises et à la portée de l'élève.

C Différencier les productions

Ce troisième volet touche au résultat de l'apprentissage. En effet, au-delà de définir des exigences/attentes à satisfaire, l'enseignant communique également aux élèves les moyens par lesquels ils peuvent attester des apprentissages réalisés. La production d'un élève représente sa réponse personnelle à un apprentissage, sa manière de témoigner de son apprentissage. Le fait d'offrir des choix de productions favorise la réussite de tous en permettant d'évaluer chaque élève selon ses forces et ses champs d'intérêt.

Différencier les productions peut signifier :

- cibler des objectifs précis à atteindre (par exemple, rédiger un récit dont le sujet est libre) ;
- permettre des productions variées à divers niveaux de complexité ;
- offrir la possibilité de montrer sa compréhension sous différentes formes (par exemple, présentation orale, débat, exposé) ;
- offrir la possibilité de montrer ses apprentissages au moyen de supports variés (par exemple, présentation multimédia, croquis au tableau).

Ainsi, en matière de production, cette approche préconise une variation double touchant les supports et le degré de difficulté exigé. La question qui se pose ici est celle du moment où ces adaptations prennent place dans le temps d'enseignement/apprentissage. De fait, en principe la DP s'appuie sur l'évaluation formative qui ponctue le processus de d'apprentissage en permettant l'adaptation de l'enseignement eu égard aux besoins identifiés chez les élèves. Cependant, classiquement, la DP s'arrête là où commence l'évaluation sommative (exception faite des élèves bénéficiant d'aménagements particuliers).

Venons-en maintenant au niveau supplémentaire proposé par Tomlinson (2004).

D Différencier les environnements affectifs et physiques

Cette dernière dimension a trait au contexte et à l'environnement dans lesquels les élèves apprennent.

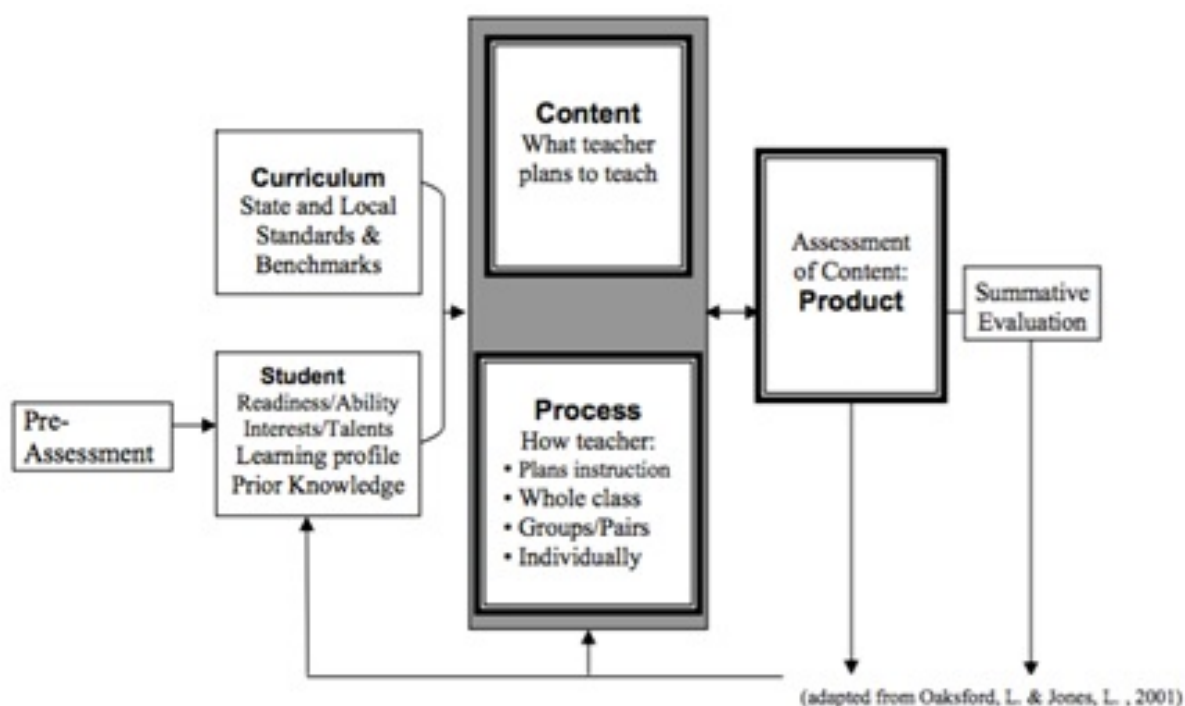
Différencier les environnements affectifs et physiques peut signifier :

- aménager dans la classe des espaces pour travailler dans le calme et sans distraction, ainsi que des espaces propices à la collaboration entre les élèves ;
- fournir des textes qui reflètent une variété de cultures et de modèles familiaux ;
- établir des directives claires afin que le travail autonome corresponde aux besoins de l'élève ;
- établir des routines qui permettent aux élèves d'obtenir de l'aide lorsque l'enseignante est occupée avec d'autres élèves et ne peut venir immédiatement ;
- expliquer à la classe que certains élèves ont besoin de bouger pour apprendre tandis que d'autres réussissent mieux lorsqu'ils restent assis calmement.

On se retrouve encore ici en présence de pistes très hétérogènes dont la mise en œuvre dans les classes n'est pas problématisée.

Les variables élèves

Sur le schéma initial nous pouvons observer, en amont du modèle, la place donnée aux élèves dans cette approche. Ce sont d'ailleurs les caractéristiques des élèves - sur plusieurs variables définies comme prioritaires - qui conditionnent les choix posés par l'enseignant. Parmi ces variables (cf. schéma ci-dessous), figurent les prérequis, les compétences langagières, les styles d'apprentissage et les intérêts. L'objectif de cette approche est non seulement de reconnaître ces différences mais surtout d'y réagir de manière proactive en ajustant l'enseignement en conséquence (Gregory, 2003 ; Tomlinson, 1999 ; Langa et Yost, 2007). Il est donc question d'évaluer ces composantes avant de faire varier les contenus, processus, produits ou environnements. Les auteurs évoquent la nécessité d'évaluer les acquis des élèves en début d'année scolaire pour ensuite réactualiser cette prise d'information au quotidien.



Cette considération forte de l'élève vise également à favoriser son engagement et sa motivation (Tomlinson, 2004). L'intention de base de la DP consiste d'ailleurs à maximiser la progression de tous en considérant chaque apprenant "là où il en est" et en l'accompagnant en conséquence.

2 Côté francophone

On trouve dans la littérature francophone de grandes similitudes avec les trois niveaux de différenciation présentés plus tôt. Nous nous pencherons ici sur les propositions d'aménagements et/ou de prolongements apportées par trois auteurs : Meirieu (1988), Przesmycki (2004) et Zakhartchouck (2001). Przesmycki, s'inspirant de Meirieu (1986), propose que la différenciation s'opère sur les contenus, les processus et les structures. Voici comment l'auteure définit ces trois niveaux.

A La différenciation des contenus d'apprentissage

Les élèves sont répartis en plusieurs groupes qui travaillent chacun simultanément sur des contenus différents définis en termes d'objectifs cognitifs, méthodologiques et comportementaux. Ceux-ci sont choisis dans le noyau commun d'objectifs inventoriés par l'équipe pédagogique et considérés comme des étapes nécessaires pour que tous accèdent au niveau exigé par l'institution. Les objectifs sont ensuite cernés par un diagnostic initial révélant l'hétérogénéité des réussites et des difficultés.

B La différenciation des processus d'apprentissage

Les élèves sont répartis en plusieurs groupes qui travaillent chacun simultanément sur les mêmes objectifs selon des processus différents mis en œuvre à travers des pratiques diversifiées de travail autonome : le contrat, une grille d'auto-évaluation formative, un projet. La différenciation des processus est déterminée par une analyse préalable la plus fine possible de l'hétérogénéité des élèves.

C La différenciation des structures

Les élèves sont répartis en plusieurs groupes dans des structures différentes de la classe. Ce dispositif est nécessaire, mais insuffisant. Certes, on ne peut différencier les processus et les contenus sans répartir les élèves en sous-groupes, mais ce dispositif met en place un cadre qui resterait vide et sans effet sur la réussite des élèves si la pédagogie n'était pas différenciée. Cette carence explique parfois l'échec des groupes de niveau centrés sur une matière. Il est vrai cependant que le simple fait de différencier les structures permet aux élèves de connaître d'autres types de regroupement, d'autres lieux, d'autres animateurs, provoquant de nouvelles interactions sociales et ainsi des réactions constructives à l'apprentissage demandé.

Philippe Meirieu (1988) développe quant à lui cinq paramètres qui peuvent être différenciés en classe, à savoir : 1) les outils, 2) les démarches, 3) les degrés de guidage, 4) les types d'insertion psycho-affective, 5) la gestion du temps. L'auteur illustre chaque catégorie par des exemples.

a) Différencier les outils

1. Explications dialoguées fonctionnant par questions orales, verbalisations systématiques avant les travaux d'écriture ;
2. Introduction de temps d'écriture personnelle, réponses à des questions écrites, rédaction de brouillon avant les prises de parole ;
3. Tableaux et schémas permettant de visualiser la structure de l'objet étudié.
4. Exposés collectifs sur le mode narratif ;
5. Illustrations visuelles permettant de se représenter concrètement ce dont il est question.
6. Illustrations sonores permettant de se mettre dans l'ambiance ;
7. Lecture personnelle de documents ;
8. Ecoute individuelle d'un exposé ;
9. Expériences, fabrications diverses ;
10. Manipulation (découpages, puzzles...) ;
11. Mise en forme gestuelle, mime ;
12. Codage symbolique ;
13. Logiciels, fiches individuelles de travail ;
14. Formulation des critères de réussite (J'aurais réussi mon travail si...) et de réalisation (Pour réussir mon travail, je dois... et je peux...).

b) Différencier les démarches

1. Approche lente et progressive ;
2. Immersion dans la question ou le problème sans préparation préalable ; questions ouvertes ou très larges ;
3. Etude approfondie d'un élément réfractant une problématique plus générale ;
4. Etude par confrontation d'éléments divers avec introduction de contre-exemples ;
5. Utilisation d'opposition : appui sur les contradictions ;
6. Utilisation de gradations, travail sur les nuances.

c) Différencier les degrés de guidage

1. Annonce très détaillée des objectifs, étape par étape ;
2. Découverte par l'élève lui-même, a posteriori, de l'objectif visé. Confrontation des hypothèses de l'élève avec le projet de l'enseignant ;
3. Proposition d'un plan de travail individuel très précis, étape par étape ; utilisation d'un manuel ;
4. Proposition d'un projet global et liberté d'initiative quant à l'organisation du travail, utilisation souple de manuels, de documents ;

5. Vérifications régulières, interruption du travail à chaque étape pour procéder à des évaluations partielles et mettre en place les remédiations requises ;
6. Vérifications tardives sur des résultats globaux ; remédiations plus générales portant sur l'ensemble de l'apprentissage.

d) Différencier les type d'insertion psycho-affective

1. Evocation d'anecdotes personnelles en lien avec la question étudiée ; jeux de rôles ; mise en rapport de l'apprentissage avec l'expérience de l'élève et sollicitation de ses réactions personnelles ;
2. Détour par l'histoire, transposition sous forme de tableaux ;
3. Alternance de travail personnel et de confrontation en petits groupes ; mise en place de structures d'échanges, encouragement à la discussion systématique des points de vue et à la recherche de l'étayage d'autrui ;
4. Respect du travail personnel et du silence ; possibilité offerte à l'élève de s'isoler physiquement, intellectuellement et affectivement ;
5. Enracinement de l'apport nouveau dans les connaissances antérieures dans la discipline ; mises en rapport régulières et sécurisantes avec ce qui est déjà su ; globalisation systématique des acquis ;
6. Travail interdisciplinaire, transferts possibles d'une notion dans un autre champ.

e) Différencier la gestion du temps

1. Interpellation de l'élève pour qu'il réagisse tout de suite à une consigne et fasse un exercice dans la foulée de l'explication pour en fixer l'essentiel ;
2. Sursis à l'exécution d'une consigne pour laisser le temps à l'évocation et à l'appropriation ;
3. Recueil systématique d'informations avant d'agir : constitution de dossiers documentaires, rappel de toutes les notions antérieures, vérification que l'on dispose bien de toutes les données ;
4. Lancement rapide de l'action et recherche des informations en fonction des difficultés (usage de liste de remédiations) ;
5. Séquences de travail longues, avec la même méthode, sur le même objectif.

Plus récemment, **Zakhartchouck (2001)** a proposé une autre organisation des niveaux , structurée en trois pôles désignés comme étant les variables didactiques : 1) l'apprentissage ; 2) l'organisation ; et 3) l'attitude du maître.

L'apprentissage

1. Les outils d'apprentissage, les supports de travail (référénts, cahiers, manuels, fiches, classeurs, manuels scolaires), soit l'ensemble des médiations utilisées par l'enseignant ;
2. Les contenus : pour un même objectif, les contenus d'apprentissage peuvent être différents. Zakhartchouk donne un exemple en français : pour décrire, on peut partir d'un texte littéraire mais aussi d'un journal. L'objectif est le même, seul les contenus changent. Ce travail permettra aux élèves d'acquérir des savoirs tout en leur donnant plus de sens ;

3. Les démarches d'apprentissages : dans chaque discipline, l'enseignant peut utiliser de nombreuses démarches telles que la démarche déductive ou la démarche inductive. Les démarches développent les divers modes de fonctionnement cognitif. La démarche déductive consiste à partir de l'hypothèse pour l'appliquer, alors que la démarche inductive consiste à partir des observations pour établir une hypothèse. L'enseignant peut donc choisir d'aller de la règle à l'activité ou de l'activité à la règle ;
4. Les situations d'apprentissage : les élèves peuvent être en situation d'écoute, d'écoute active, de recherche, de production personnelle ou collective. Selon le moment, les élèves peuvent appliquer une règle, la construire, la transférer à d'autres contextes, la discuter ou la remettre en cause ;
5. Les consignes : elles peuvent être ouvertes ou fermées, avec ou sans exemple, multiples ou successives, orales ou écrites. Elles peuvent être traitées individuellement ou collectivement. L'enseignant peut également différencier en reformulant une consigne à un ou plusieurs élèves qui auraient mal compris la première consigne ou qui auraient des difficultés avec la notion ou la discipline travaillée ;
6. Les formes d'évaluation : Zakhartchouk pense que la meilleure manière de pouvoir estimer les capacités des élèves est de diversifier les méthodes et les outils pour évaluer, car une forme unique d'évaluation ne favorise qu'une certaine catégorie d'élèves. L'enseignant peut mettre ou non des notes et noter les résultats ou les progrès. L'évaluation ne doit pas décourager l'élève mais doit être le reflet de la réalité. Il y a nécessité d'une récurrence des évaluations afin de ne pas créer de différences.

L'organisation

1. La gestion du temps : dans chaque séance, le temps peut être segmenté en phases courtes et dynamiques ou en phases où on travaille à un rythme plus lent. Pour un même travail, tous les élèves n'ont pas le même rapport au temps. Les rapides ne sont pas forcément les bons élèves et un élève lent peut être un élève qui n'a pas compris. La rapidité ou la lenteur n'est pas un signe de l'échec scolaire ;
2. L'organisation de la classe : individuel, en groupe homogène, en groupe hétérogène, en groupe classe. Le travail en groupe permet d'apprendre à coopérer. Les groupes peuvent être des groupes de recherche, d'entraide, de besoins, etc. Dans les groupes de besoin, les élèves sont répartis en fonction des besoins identifiés. L'enseignant prend en charge ce groupe, constitué après analyse précise des résultats d'évaluations ;
3. Les formes de travail. Zakhartchouk distingue quatre types d'activités en classe : Les moments d'exposition de l'enseignant ; les moments de recherche ; les moments d'applications et d'exercices ; les moments d'évaluations.

L'attitude du maître

1. Le degré de guidage : l'enseignant peut encadrer ou non les élèves, introduire des moments d'autonomie comme des moments directifs, guider un élève individuellement qui s'en sort difficilement dans un exercice, etc. donc consacrer plus de temps à un individu ou à un groupe. Le degré de guidage peut également se faire de la part d'un pair de l'élève, comme en cas de tutorat.

2. La place du relationnel : l'ancrage affectif est plus ou moins distancié par rapport aux élèves, à leur vécu et leur environnement, de la part de l'enseignant en fonction de l'objet de travail.
3. Aider les élèves à se motiver : l'enseignant peut le faire en valorisant son travail et en le stimulant par des défis par exemple. D'après l'auteur, un certain équilibre doit être trouvé, et il pense que le cours magistral a sa place à l'école maternelle et élémentaire.

Selon l'auteur, les variables didactiques constituent donc des paramètres qui permettent des régulations, des adaptations et des changements de stratégies dans un apprentissage. Selon la façon dont l'enseignant les utilise et les fait varier, ils permettent de simplifier ou de complexifier une tâche afin de pouvoir faire avancer la construction du savoir en modifiant les choix de procédures de résolution.

3 Différencier ; diversifier ? Confusions fréquentes

La lecture de ces propositions appelle plusieurs constats. Tout d'abord, les possibilités de différencier sa pratique pédagogique sont légion, comme en atteste les propositions citées plus haut. Toute variable pédagogique peut ainsi se décliner en une quantité de modalités différentes. Cependant, faire varier ces modalités tous azimuts peut laisser penser qu'on différencie son enseignement alors qu'on le diversifie simplement. Rappelons que la différenciation dépasse la seule idée de varier son enseignement, ce qui constitue une condition nécessaire, mais non suffisante, à la différenciation pédagogique. Différencier exige effectivement d'identifier des besoins précis chez certains élèves, de définir des intentions précises et conscientes à leur égard et de maintenir sous un contrôle vigilant les effets des moyens déployés sur les apprentissages. De fait, sans ce contrôle ponctuel de la progression des élèves sur un objectif précis, on peut rapidement basculer d'une logique d'apprentissage, inscrite dans le long terme, à une logique ponctuelle de réussite. Les paragraphes qui suivent en témoignent.

4 Le danger des aides qui handicapent

Ainsi différencier - au sens fort - constitue à nos yeux un processus qui demande un suivi. Sans quoi, le risque est grand : creuser les écarts entre les élèves qui échouent et ceux qui réussissent. En effet, une différenciation ponctuelle et sans suivi revient la plupart du temps à adapter les conditions de travail et les attentes pour faire réussir les plus faibles. Ces adaptations ponctuelles servent prioritairement l'enseignant qui maintient ainsi une illusion d'homogénéité au sein du groupe, rendant possible la poursuite des objectifs du programme. Les élèves aidés risquent alors de développer un sentiment de réussite - malheureusement factice. Le cœur du problème se situe dans la différence entre faire réussir et faire apprendre. Les moyens de faire réussir sont généralement nombreux et peu coûteux. Un élève présentant des lacunes en calcul mental se voit autorisé à utiliser la calculatrice, un élève entretenant un rapport difficile avec l'écrit est invité à transmettre sa réflexion oralement, un élève particulièrement lent bénéficie d'une tâche de longueur réduite. Autant d'initiatives qui peuvent aider à réussir à court terme mais qui, dissociées d'un suivi, peuvent aussi aider les plus démunis à décrocher. Ce risque nous est apparu de façon nette à l'analyse des données d'une recherche descriptive menée en 2012-2013 ([Forget et Lehraus, 2014](#)). Cette étude vise à décrire les pratiques réelles de différenciation pédagogique d'enseignants du primaire et du secondaire (N = 106) d'un établissement scolaire vaudois (Suisse). Les témoignages des enseignants (N = 99) ont été recueillis par

questionnaire. C'est bien l'action réelle, les gestes concrets de DP qui sont au cœur de cette étude. Nous avons demandé aux enseignants de décrire une pratique de DP mise en œuvre sur l'année du recueil ainsi que les avantages et inconvénient perçus. Sur les 99 témoignages recueillis, 42 sont issus d'enseignants de l'école primaire et 57 d'enseignants du secondaire. Centrons-nous, pour notre propos, sur quelques exemples issus des données d'enseignants du primaire (Forget, 2013).

	PRATIQUE DE DP	AVANTAGES PERÇUS	INCONVÉNIENTS
P1	J'organise des travaux individualisés avec le même matériel pour tous mais chacun a un objectif différent à atteindre	Tous ont l'impression de faire la même chose ; chacun y trouve sa place puisque l'objectif est adapté aux capacités	Préparation et mise en place un peu longue; contrôler l'atteinte des objectifs pour chacun est difficile
P2	Je varie les niveaux d'exigence dans le travail demandé à chacun	Ceci me permet de respecter l'être humain dans ses capacités. Les élèves se sentent valorisés par leur réussite	Tous ne font pas la même chose
P3	Je varie les tâches et les supports selon les élèves	Mon enseignement est adapté aux capacités des élèves	Les différences sont visibles et peuvent être mal perçues par les élèves. Important travail d'anticipation.
P4	En français, pour l'apprentissage de la lecture, on travaille un même phonème mais à partir de fiches de différents niveaux	Chaque élève trouve une activité qui lui convient	Corrections plus longues. Plus de recherche de matériel
P5	Je varie les niveaux d'exigence : pour certains un commentaire oral suffit (je n'exige pas de formulation écrite)	Facile à mettre en œuvre. Favorise la confiance en soi et l'estime de soi	Nécessite une fine connaissance de l'élève, difficile en cas d'évaluation formelle
P6	Lorsque les élèves doivent prendre note des dates et leçons dans leur journal de classe, si un élève n'arrive pas à suivre je complète moi-même pour lui (surtout en début d'année scolaire)	Ceci me permet de pouvoir passer à une nouvelle activité en collectif , l'élève sait qu'il ne doit pas stresser mais faire comme il peut	L'élève peut se dire qu'on fait de toute manière les choses pour lui s'il ne finit pas . D'autres élèves peuvent trouver ça injuste
P7	Je proposer des guides (de relecture, d'organisation du travail) listant des points essentiels et d'autres points facultatifs	Permet un travail autonome. Le support est identique avec certains points mis en évidence et les élèves choisissent eux-mêmes le matériel	Il est nécessaire de vérifier si les élèves en difficulté se réfèrent aux guides fournis (pas automatique). Malgré le guide, il est nécessaire de vérifier chaque point avec les élèves faibles

Entre respect des différences et dissimulation des carences

Les témoignages de P1, P2, P3 et P4 mettent en évidence une préoccupation récurrente chez les enseignants qui consiste à vouloir rendre homogènes les activités d'apprentissage. C'est en ce sens que nous utilisons l'expression *dissimulation des carences*. Les enseignants semblent soumis à une contrainte d'uniformité qui les conduit à ne pas assumer pleinement les adaptations proposées. Par ailleurs, en toute logique, ces adaptations présentent l'avantage de valoriser l'élève, comme en attestent les témoignages. Cependant, adapter les activités au niveau de développement des élèves revient en quelque sorte à évacuer toute entreprise d'apprentissage. C'est ici que se situe le problème pour ces élèves qui se voient offrir des tâches taillées à la mesure de leurs capacités. D'ailleurs, le témoignage de P5 met en évidence les limites de ces adaptations : si elles permettent d'optimiser le fonctionnement de la classe, elles dévoilent leurs insuffisances une fois qu'il est question d'évaluer les acquis réels des élèves. Au moment de l'évaluation sommative des apprentissages, il n'est plus possible de masquer les lacunes : l'évaluation ramène alors les élèves et l'enseignant dans la réalité. Le discours de P6 témoigne également d'une conscience chez les professionnels des dérives potentielles de ces aides ponctuelles destinées à colmater coup par coup les lacunes des élèves. De fait, si l'enseignant prend systématiquement à sa charge ce que l'élève ne termine pas, ce dernier aura vite fait de décoder le contrat implicite qui sous-tend cette pratique. Enfin, le dernier témoignage pointe une difficulté liée à l'usage de ce qu'on désigne classiquement sous l'appellation *outils de référence*, qu'il s'agisse de dictionnaires, grammaires, guides-orthographiques ou autres. Pouvoir exploiter à bon escient son environnement constitue une compétence précieuse et incontournable eu égard à la masse d'informations qui caractérise nos sociétés contemporaines. De fait, en suivant Perkins (1995) nous pouvons affirmer que tout ne se joue pas dans la mémoire de l'élève, mais dans sa capacité à accéder dans l'environnement aux informations utiles. Cependant, si ces références ont gagné le statut d'*outil* pour l'adulte, il n'en va pas de même pour l'élève. Exploiter son environnement est un comportement qui s'apprend. Tant que ces ressources n'ont pas acquis le statut d'*outil*, elles peuvent mettre l'apprenant en situation de surcharge cognitive et donc lui alourdir la tâche.

Différents auteurs ont pointé les risques inhérents aux pratiques scolaires en matière d'inégalités. Joigneaux (2009) s'appuie sur des données recueillies en grande section de maternelle pour dénoncer le rôle de l'école dans la construction des inégalités. L'auteur met en évidence un effet différentiel des pratiques enseignantes selon les prédispositions des élèves. Ainsi certains élèves, moins disposés, passent à côté de certains apprentissages. Plus précisément, l'auteur pointe les postures *réflexives* que les élèves sont invités à adopter. Si ce type d'exigence semble systématique à l'égard de certains élèves, l'école n'attend pas cette position de tous : ainsi les élèves en difficulté semblent autorisés à juxtaposer des actions isolées voire morcelées quand leurs camarades sont invités à penser les liens et mises en relation. Autrement dit, il semble qu'on attende des élèves moins favorisés qu'ils réalisent ce qu'ils sont capables de faire sans leur enseigner systématiquement ni explicitement ce qu'on attend de leurs camarades. Bonnerly (2009) abonde en ce sens quand il analyse la contribution de certains dispositifs pédagogiques aux inégalités entre élèves. De fait, l'auteur pointe ici les dangers des implicites qui encadrent certaines tâches et qui conduisent à des réalisations contrastées selon que l'élève cerne ou non les enjeux de la tâche.

5 La solution par le désétayage ?

Aides, soutien, étayage devraient systématiquement faire partie d'un processus englobant aussi le retrait progressif de ces initiatives facilitatrices. En effet, réduire le degré de difficulté d'une tâche (ou le niveau des attentes) ne suffit pas : nous pensons que tout se joue précisément *après* le déploiement de ces "aides à la réussite". Le défi du métier d'enseignant ne consiste pas à trouver les aides permettant à tous les élèves de réussir : le vrai défi consiste, pensons-nous, à développer chez tous les élèves les compétences qui autoriseront le retrait des aides initialement fournies sans pour autant sacrifier la réussite. En éducation, pour qu'une aide serve l'élève, elle doit être provisoire et donc vouée à disparaître. Installer une aide dans la durée revient à contrarier le projet éducatif, à renoncer au postulat d'éducabilité. Au contraire, le travail de l'enseignant consiste précisément à accompagner l'élève dans la construction des outils intellectuels internes qui lui permettront progressivement de suppléer aux aides externes.

Ceci nous conduit, sur le plan théorique, à porter toute notre attention au concept de "désétayage" qui, selon nous, est indissociable de celui d'étayage. Nous appréhendons la différenciation pédagogique - au sens fort - à travers le couple "étayage-désétayage" vu comme deux mouvements inséparables et complémentaires. La clef de voûte des apprentissages se situe précisément à nos yeux dans une dynamique d'alternance entre "aides" et "estompage des aides fournies", entre "accompagnement" et "développement de l'autonomie", entre "réussites" et "apprentissages". L'art du métier consiste précisément à gérer cette alternance dans le temps : quelle aide apporter à l'élève ? À quel moment ? Pour quelle durée ? Comment estomper progressivement ces supports tout en construisant avec l'élève les compétences nécessaires pour rendre obsolète cette assistance ?

Ainsi, plutôt que d'insister sur les nombreuses formes d'adaptations, nous préconisons de commencer petit, dans les disciplines essentielles : plutôt que de multiplier les aides et les dispositifs, le défi consiste à suivre l'élève dans sa progression et à gérer le retrait des aides. Si les auteurs du champ insistent beaucoup sur la notion d'étayage (Bruner), nous pensons central aujourd'hui de travailler simultanément sur le processus de désétayage qui jusqu'ici est resté dans l'ombre du premier.

Chapitre 3

Questions de justice

Amener tous les élèves au maximum de leurs potentialités ; créer les conditions pédagogiques utiles à la progression de tous ; offrir aux élèves des parcours adaptés pour que chacun puisse atteindre la maîtrise des objectifs fondamentaux : autant d'objectifs qui n'ont pas toujours été de soi dans la tradition scolaire. Développer une réflexion sur la différenciation pédagogique appelle à se pencher sur les différentes finalités qui ont organisé - et organisent encore - le système scolaire aujourd'hui. Quel type d'égalité voulons-nous ? Voilà une question fondamentale pour notre réflexion.

I Pour une égalité des chances ? Différenciation structurelle selon les aptitudes

La DP s'oppose au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous les élèves devraient travailler au même rythme, dans la même durée, et emprunter les mêmes itinéraires (Przesmycki, 1991). À ce propos, on observe - tant chez les praticiens que chez les décideurs - la cohabitation de différentes représentations de la *justice scolaire* héritées du passé. En effet, rappelons-nous que l'école occidentale est demeurée longtemps réservée à une minorité de privilégiés. On situe seulement vers la fin du XIX^e voire début du XX^e l'entrée en vigueur progressive de lois régissant la fréquentation scolaire dans ces pays. On observe précisément un mouvement de massification de l'enseignement après la Seconde Guerre Mondiale : fréquenter l'école est alors devenu une obligation, quelle que soit l'origine sociale. Nous parlons ici d'un droit à l'instruction *élémentaire* ; avec lui demeurent deux réseaux scolaires cloisonnés : l'un destiné à enseigner les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul à la masse, l'autre, destiné aux enfants de la bourgeoisie, vise à reproduire l'élite (Perrenoud, 1981). Ces deux réseaux fonctionnent en autonomie, sans passerelles ni mobilité. C'est l'accès de tous à l'école élémentaire qui est défendu, non pas l'égalité des chances. L'idéologie de **l'égalité des chances** n'émergera qu'une fois que tous ou presque tous les enfants sont scolarisés entre 6 et 12 ans. Un mouvement se constitue alors pour revendiquer la mise en œuvre de mesures visant à garantir une plus grande justice scolaire.

L'égalité des chances revient à ouvrir l'accès à tous les élèves à la formation de leur choix, à condition qu'ils en aient les capacités. Ni l'origine sociale, ni l'origine ethnique ou régionale, ni la nationalité ne peuvent constituer des obstacles légitimes : à aptitudes égales, chances de formation - ou d'accès à la formation - égales. Concrètement, ce principe a conduit à la création d'une école sur mesure offrant un système d'options et de filières variées adaptées aux capacités différentes des élèves. Nous sommes ici en présence d'une forme de différenciation dite structurelle (Gillig, 2001) ou institutionnelle (Legrand, 1995),

qui revient à grouper les élèves dans des structures où leur sera dispensé un enseignement spécifique à ce regroupement. Ici, l'enseignement est différencié de celui offert dans les autres sections, ce qui n'est pas la même chose que la différenciation pédagogique. En suivant Gillig (2001), on peut dire que la différenciation pédagogique renvoie à un mode d'enseignement utilisé au sein d'un groupement d'élèves hétérogène qui consiste à adapter sa pédagogie individuellement ou en petits groupes à la nature hétérogène des capacités d'apprentissage des élèves. En suivant les définitions de Legrand (1995), on peut dire que la différenciation en présence consiste à adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves. Ainsi, avec l'égalité des chances comme principe, on a assisté à une forme de différenciation structurelle permettant aux élèves dits "plus talentueux" de poursuivre des études supérieures, en suivant des programmes exigeants dispensés par les maîtres les mieux formés ; les autres élèves achevant un parcours court. Ainsi, l'idéologie de l'égalité des chances, en valorisant les élèves naturellement talentueux, provoque un *effet Mathieu* (Walberg et Tsai, 1983) : ceux que la nature, l'origine sociale ou, plus largement, les conditions de développement ont doté de talents plus affûtés que les autres, reçoivent davantage du système éducatif. Bref, dans cette conception pédagogique, on ne prête qu'aux riches, qui, par le fait même, s'enrichissent davantage. On contribue ainsi à l'amplification des écarts (Crahay, 2000, p.50).

Si cette idéologie a joué en faveur de la démocratisation des conditions d'accès aux filières longues/nobles, elle véhicule cependant un modèle élitiste en admettant l'existence de filières de valeurs inégales. Et pourtant, ce modèle méritocratique a été et reste encore le modèle dominant en éducation. La base psychologique du modèle constitue désormais son talon d'Achille (Crahay, 2000). De fait, adhérer à une politique d'égalité des chances revient en quelque sorte à réduire les dimensions psychologiques et sociologiques au seul facteur biologique (Léon, 1980), traduisant une conception *naturaliste* de l'aptitude telle que défendue par la majorité des pédagogues du début du XX^e siècle. Comme l'explique Léon (1980), le danger de cette position est la tendance à occulter, dans les mécanismes de développement de la personne, les interactions entre facteurs héréditaires et les facteurs environnementaux. Comme le constate Crahay (2000, 2003, 2013), plusieurs des piliers sur lesquels s'appuyait le modèle de l'égalité des chances sont aujourd'hui vacillants. De fait, la conception naturaliste de l'aptitude participe à la lutte idéologique menée par les classes sociales en ascension pour monopoliser le pouvoir sur les instruments de socialisation (Léon, 1980). Même les discours dénonçant la hiérarchie qui classe les tâches/travailleurs sur un système de valeurs selon la nature manuelle ou intellectuelle de leur activité peuvent, en plaidant pour le droit à la différence, entretenir l'idée du caractère *naturel* de ces différences. Léon (1980) met à ce sujet le lecteur en garde : respecter les différences peut aussi signifier s'abstenir de toute intervention qui pourrait modifier une situation préjudiciable à une catégorie d'individus. Ces propos montrent combien la question des **différences entre élèves** touche des enjeux socialement cruciaux et appelle un traitement approfondi pour ne pas déboucher sur des positions faussement démocratiques. Comme l'explique clairement de Beauvoir (1976), il n'y a qu'un petit pas à franchir pour passer du droit à la différence à la différence de droit.

II Pour une égalité de traitement ? Bannir toute forme de différenciation structurelle/pédagogique

Une fois observées les limites du principe d'égalité des chances, qui en réalité participe à une amplification des écarts entre les élèves les mieux dotés et les autres, les systèmes scolaires optent pour le principe d'égalité de traitement. Ce second principe balaie toute forme de *différenciation structurelle* : tous les élèves doivent avoir le droit aux mêmes conditions d'enseignement, indépendamment de leur réussite scolaire et/ou de leur origine sociale. La volonté consiste alors à rompre avec la disparité en matière de qualité d'enseignement (écoles sanctuaires, écoles-ghettos, classes de niveaux, filières). On cherche désormais à homogénéiser les conditions d'enseignement inter-établissements (par exemple équipement, méthodes, taux d'encadrement). Si en France l'idéal d'une école primaire unique s'est concrétisé en 1959, le premier degré de l'enseignement secondaire sera, lui, unifié avec la réforme Haby et la constitution du Collège unique en 1975. Malgré une apparence séduisante, les critiques du modèle égalitaire émergent rapidement. **Bourdieu et Passeron (1964, 1970)** dénoncent l'action d'un phénomène de reproduction dans ce modèle qui tend, en ignorant les inégalités de départ, à reproduire la stratification sociale inégalitaire qu'elle prétend transformer : ce modèle vient légitimer les capacités inégales construites dans le milieu familial. Ceci d'autant plus que l'école valorise - sans l'enseigner explicitement - un usage intensif et codifié du langage, adoptant ainsi pour norme une caractéristique propre aux classes sociales dominantes. En évaluant les compétences langagières de tous les élèves de la même manière, l'école exerce une violence symbolique à l'égard des enfants issus des classes ouvrières qui se situent culturellement à plus grande distance de la norme scolaire. Ce qui fait défaut, pourrait-on dire ici, c'est une différenciation pédagogique déployée en classe qui correspondrait à la seconde définition de **Legrand (1995)** : à partir d'un objectif commun défini, prendre en compte la diversité individuelle pour conduire tous les élèves à la maîtrise des objectifs fondamentaux. On s'écarte ici d'une forme de différenciation qui consisterait à adapter l'enseignement aux trajectoires scolaires et professionnelles des élèves.

III Pour une égalité des acquis ?

Crahay (2000) fait une démonstration éloquentes des faiblesses des principes d'égalité des chances et de traitement qui, tout en prenant appui sur des changements de type structurel, conduisent à une accentuation des inégalités sociales au point même de finir par les transformer en inégalités scolaires. Pour le pédagogue, seul un troisième principe vient rompre avec les dérives inhérentes aux deux premiers : rendre l'école juste et efficace pour tous les élèves implique de suivre le principe d'égalité des acquis qui met au centre de l'action pédagogique la définition d'objectifs à atteindre par tous. Il y aurait en réalité des compétences premières - nécessaires à une intégration dans la vie sociale et citoyenne - à maîtriser à un niveau élevé par tous. D'autres compétences, secondaires, n'impliqueraient pas le même niveau d'exigence pour tous.

Crahay fonde sa proposition sur les travaux de Bloom à l'origine du concept de pédagogie de la maîtrise (*Mastery Learning*) qui fait figure d'idéal-type de cette approche pédagogique. La perspective est ici résolument pédagogique : l'idée consiste à définir les pratiques les plus efficaces, notamment pour les élèves

issus de milieux défavorisés. La pédagogie de la maîtrise propose une conception revisitée de l'aptitude des élèves dans laquelle les facteurs pédagogiques jouent un rôle déterminant. Le degré de maîtrise d'une compétence chez un élève n'est plus considéré comme une variable fixée d'avance ni non plus figée : la maîtrise dépendrait plutôt de l'adéquation entre, d'une part, les opportunités éducatives qui lui sont offertes et, d'autre part, du respect des besoins de l'élève en matière de temps et de guidance, eu égard à ses caractéristiques cognitives/affectives en début d'apprentissage. Cette approche pose donc en son centre la qualité des stimulations offertes en classe : le contexte d'apprentissage offert aux élèves est considéré comme une variable-clé des résultats engendrés, ce qui légitimement rend aux enseignants un pouvoir d'action sur les performances des élèves.

Crahay (2000) expose les deux principales craintes qui ont émanées de ce modèle : commençons par la première qui concerne le sort réservé aux élèves brillants dans ce système et la crainte d'un *effet Robin des Bois*. La pédagogie de la maîtrise propose aux élèves plus lents des procédures correctives quand le niveau de maîtrise n'est pas atteint ; en parallèle les élèves plus rapides peuvent être amenés à jouer le rôle de tuteurs auprès de leurs camarades. Mais en termes éthiques, n'est-on pas en train de freiner la progression des meilleurs au profit des seuls élèves lents ? Les élèves rapides ne risquent-ils pas d'être freinés dans l'épanouissement maximal de leur potentiel ? Précisons à propos que le développement de toute expertise suit une courbe logarithmique : autrement dit, à partir d'un niveau d'expertise certain la marge de progression devient infime. Ceci étant, les élèves déjà "experts" peuvent tout à fait affiner/enrichir leur seuil de maîtrise sans engendrer des écarts profonds avec ceux qui éprouvent des difficultés puisqu'à partir d'un certain niveau de maîtrise la marge de progression devient minime. Cet effet plafond limite en quelque sorte la variance des performances au sein du groupe-classe et œuvre ainsi en faveur d'une plus grande égalité des acquis. En effet, en ce qui concerne l'égalité des acquis en sciences humaines, la question à se poser consiste probablement davantage à identifier les types d'inégalités que nous jugeons acceptables et les autres.

La seconde crainte porte sur l'inquiétude d'un effet de nivellement et soulève la question du respect de la diversité. Mais plaider en faveur de l'égalité des acquis de base jugés essentiels pour l'insertion sociale et citoyenne ne va pas de pair avec le souhait d'annihiler toute forme de différence : la question consiste davantage à définir les différences jugées acceptables, voire souhaitables.

La différenciation pédagogique, si elle propose des outils pouvant être mis au service du principe d'égalité des acquis, appelle aussi un positionnement clair sur ces questions. De fait, un même outil, comme par exemple le plan de travail, peut servir des objectifs bien distincts ! Nous y reviendrons en détaillant les dispositifs existants.

Venons-en maintenant aux principaux dispositifs de différenciation pédagogique qui nous intéressent. Nous ne nous centrerons pas sur le niveau structurel de la différenciation. Penchons-nous plutôt sur les modalités d'organisation qui concernent directement le niveau classe, là où le pouvoir d'action de l'enseignant peut avoir un impact direct sur les différences de départ entre élèves : l'idée consiste donc à éviter l'amplification de ces différences (discrimination négative) et, dans le meilleur des cas, à compenser/corriger ces différences, à les réduire (discrimination positive). Ces deux tendances sont reprises par Crahay (2000) et apparaissent déjà chez Birzée (1982), chez Legrand (1986, 1995) et chez Perrenoud (1995).

Chapitre 4

Mise en œuvre : exemples et questionnements

I Les dispositifs d'apprentissage individualisé

Nous avons déjà souligné le caractère polysémique du champ. Cette section nous montrera à quel point la définition des dispositifs eux-mêmes peut - si on n'y prend garde - conduire à des confusions substantielles. En effet, n'est-il pas courant d'entendre des enseignants d'écoles élémentaires regretter - au vu du nombre d'effectifs composant leurs classes - un certain idéal pédagogique couramment associé à l'idée d'offrir aux élèves un *apprentissage individualisé* ?

Le travail individualisé est né en réponse à la nécessité de proposer une alternative à l'école traditionnelle, qui considère l'enfant comme un sujet standard et qui néglige les différences (notamment linguistiques, cognitives, sociales) qui le caractérisent par rapport aux autres élèves de son âge. [Claparède \(1920\)](#) a été un acteur central dans le succès de cette approche, préconisant avec force une adaptation des méthodes pédagogiques en fonction des caractéristiques des élèves à travers la mise en place de dispositifs d'enseignement individualisés. Dans cette optique, plus l'enseignement est adapté aux caractéristiques de l'élève, plus il serait efficace.

Depuis, bon nombre de spécialistes comme de praticiens voient en ces dispositifs une solution, sinon la solution, pour optimiser la progression des élèves en difficulté. Dans son ouvrage fondateur, [Legrand \(1995\)](#) appelle d'ailleurs à une individualisation de l'enseignement en considérant différenciation et individualisation dans un rapport de synonymie.

Par ailleurs, l'Éducation Nouvelle a également joué un rôle en faveur de l'individualisation de l'apprentissage, puisque ce principe fait partie des quatre recommandations fondamentales de ce courant. Il n'est guère étonnant dès lors de retrouver cette prescription à l'individualisation (en tant que principe fondamental de la pédagogie active) dans les textes officiels accompagnant différentes réformes du système d'enseignement français.

Aux États-Unis, l'idée d'individualisation se répand dès le début du siècle passé (autour des années 1920), donnant naissance au *plan Winnetka* ([Washburne et Marland, 1963](#)) mais aussi au *plan Dalton*

(Lawry, 1985). Concrètement, le principe de base consiste à proposer aux élèves un "plan d'enseignement" où, pour chaque discipline et chaque niveau de classe, le programme est divisé en dix contrats mensuels, eux-mêmes décomposés en tâches hebdomadaires dont la gestion revient à l'élève lui-même. Lindvall et Cox (1970) décrivent les conditions d'apprentissage recherchées par ces dispositifs sous la forme de six règles : chaque élève :

1. fait des progrès réguliers vers la maîtrise du contenu ;
2. avance à son rythme ;
3. s'implique activement dans le processus d'apprentissage ;
4. sélectionne et dirige lui-même ses tâches ;
5. joue un rôle majeur dans l'évaluation de la qualité, de la quantité et de la rapidité de ses progrès ;
6. dispose d'un matériel d'apprentissage et de techniques d'enseignement adaptés à ses besoins et styles d'apprentissage propres.

Quand on analyse comment ces pratiques s'opérationnalisent sur le terrain, nous pouvons identifier, derrière cette volonté d'individualiser, une démarche qui repose avant tout sur les notions de responsabilisation et d'autogestion par l'élève de sa progression.

Or, l'idée d'individualisation peut aussi s'actualiser sous une forme bien différente anciennement connue sous le nom de *préceptorat*. Cette forme d'enseignement particulière - puisqu'adressée à un seul élève à la fois - implique un précepteur et un élève (qui ne fréquente pas d'école). Le préceptorat, qui connut son âge d'or au 16^e siècle, était la forme d'instruction réservée aux enfants d'aristocrates et aux familles bourgeoises. Sa spécificité - et son efficacité - tenait à l'adaptation absolue de l'enseignement aux caractéristiques de l'élève puisque ce dispositif mettait en scène un adulte interférant à chaud avec les processus de pensée d'un seul enfant. Son efficacité tient donc à l'ajustement permanent des interventions de l'adulte aux besoins de l'enfant. Nous sommes loin, et c'est un euphémisme, du dispositif d'individualisation qui consiste en un apprentissage en *solo* dont l'élève gère lui-même l'avancement. D'autant plus que la clé de voute du préceptorat - les interactions élève-enseignant - est simplement évacuée dans la version collective du dispositif.

En suivant en ceci Crahay (2000), nous pouvons penser que cet engouement pour l'individualisation des apprentissages est en réalité la forme trouvée par l'école pour tenter de répliquer les bénéfices du préceptorat à l'échelle d'une classe entière. Ceci nous conduit à émettre des réserves sur l'enthousiasme associé encore aujourd'hui à l'expression d'*individualisation des apprentissages*. En effet, bon nombre d'auteurs sont très réservés sur la question. Shimron (1976) observe que, lorsque les élèves sont laissés libres d'avancer à leurs rythmes, les plus forts achèvent plus d'unités d'apprentissage que les plus faibles. Birzée (1982) nous met en garde contre ces dispositifs d'individualisation qui *in fine* participent, selon lui, à creuser les écarts entre forts et faibles. Ce travail en *solo* - quand bien même il respecte les rythmes d'apprentissage des élèves - débouche néanmoins sur une progression de plus en plus rapide chez les plus forts et de plus en plus lente chez les élèves plus faibles. Se dessine ici une relation circulaire entre ce type de gestion en autonomie et l'amplification des différences : plus les élèves gèrent eux-mêmes leur travail, plus les décalages augmentent.

Birzée précise que ces dérives concernent aussi bien l'enseignement programmé, l'enseignement modulaire et l'enseignement assisté par ordinateur que l'enseignement à la carte. Snow (1985) reproche notamment à la plupart des dispositifs d'individualisation de postuler que les différences de rythme d'apprentissage sont des caractéristiques individuelles stables et, donc, inchangeables. Ce faisant, ces dispositifs entérinent les inégalités de départ et tolèrent que les uns aillent plus vite et donc plus loin que les autres. De surcroît, dans pareil contexte, les plus lents ne bénéficient en rien des apports des plus rapides.

Voilà donc un exemple de la polysémie du champ : convaincue à juste titre de l'efficacité du préceptorat, l'école tente de faire rentrer dans ses classes une forme d'*enseignement individualisé*. Cependant, la copie qui émerge ne présente plus grand chose en commun avec le modèle initial. Finalement, par abus de langage, l'efficacité admise d'une pratique - le préceptorat - continue à entretenir le succès d'une autre (l'apprentissage autogéré) fondamentalement différente, mais désignée par la même expression.

En définitive, que penser de ce que nous appellerons désormais ces dispositifs d'apprentissage autogérés ?

D'une part, nous proposons de lever l'ambiguïté qui plane sur ces dispositifs d'enseignement et d'oublier massivement l'appellation générique d'*enseignement individualisé* pour lui préférer des appellations plus transparentes. En effet, quand on se rappelle que Legrand (1995) utilise *différenciation* et *individualisation* dans un rapport de synonymie, il semble judicieux d'opter pour des appellations plus nuancées. La formule simple et transparente d'"apprentissage autogéré" nous permet déjà de faire un pas dans cette direction en distinguant clairement ce dispositif de celui de préceptorat. À l'expression d'enseignement autogéré nous préférons celle d'apprentissage autogéré car il n'est plus question aujourd'hui de déléguer à un support l'*enseignement* d'une notion (comme ce fut le cas avec l'enseignement programmé ou avec l'enseignement assisté par ordinateur). De fait, le plan de travail intervient après l'enseignement d'une notion, durant la phase de systématisation des apprentissages et non durant celle de construction des objets de savoir.

D'autre part, une réflexion de fond nous paraît centrale. De fait, si le recours massif à ce type de dispositif présente des dérives claires pour tout ce qui vise une égalité des acquis de base, nous pensons que sous d'autres conditions d'usage, ils peuvent présenter différents avantages. Le premier problème consiste en effet en l'usage intensif qui est fait de cette modalité de travail. Faire travailler les élèves en autonomie peut présenter des intérêts mais, selon nous, à condition que ce mode de travail vienne en compléter d'autres. De fait, on imagine mal l'enseignant désireux de respecter les différences interindividuelles imposer un mode d'apprentissage unique et ce, quel qu'il soit. Différencier revient également à varier les modalités d'enseignement et d'apprentissage afin de maximiser les occasions d'apprendre pour chaque élève. Si enrichir/varier ses gestes d'enseignement constitue à nos yeux une dimension fondamentale de la différenciation, cette condition, si elle est nécessaire, n'en est pas pour autant suffisante. Autrement dit, ce n'est pas parce que l'enseignant multiplie à souhait les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage, les modalités de regroupement des élèves, les voies d'accès aux savoirs,... qu'il différencie son enseignement. Nous parlerons plutôt à ce propos d'une "pédagogie de la variation" qui, quoique nécessaire dans tout projet pédagogique de différenciation, ne se suffit pour autant pas à elle-même.

Mais en quoi consisterait donc un usage optimal de la modalité d'apprentissage que nous appelons "apprentissage autogéré" ? Nous avons déjà dit que cette modalité devrait en compléter d'autres ; mais à quels moments et dans quel(s) but(s) ?

II Le plan de travail : un outil au service de la différenciation

Tentons de définir l'objet *plan de travail* et les conditions d'utilisation qui en font un outil pédagogique pertinent en matière de différenciation.

Pour rappel, nous appréhendons la pratique du plan de travail tel un dispositif d'apprentissage autogéré qui se distingue, dans les faits, de la pédagogie du contrat (Przesmycki, 1994). De fait, la pédagogie du contrat renvoie à une pratique d'enseignement en tant que telle basée sur des caractéristiques propres (notamment engagement mutuel, négociation entre les partenaires, différenciation des contenus et des processus selon les élèves). Le plan de travail qui nous intéresse ne partage pas non plus les caractéristiques associées à l'approche pédagogique développée par Célestin Freinet. Celle-ci renvoie également à un système global et coopératif (incluant notamment activités profondes, activités techniques, conférences, plans de travail individuel et collectif) dont le tout dépasse la somme des parties. Plutôt que d'emprunter sauvagement une pièce du dispositif originel, nous préférons nous rapporter aux pratiques effectives des classes où le plan de travail constitue simplement une modalité de travail parmi d'autres.

On peut regretter qu'une même appellation (plan de travail) renvoie à des réalités distinctes. Ceci s'explique par notre double volonté : démêler les éléments de terminologie relatifs au champ sans toutefois trahir le lexique quotidien qui fait sens pour les praticiens. Faire dialoguer la théorie et la pratique d'un champ aussi hybride ne va pas de soi ; la quasi absence de publications sur l'objet de cette section en témoigne. C'est donc principalement à partir de témoignages issus de revues professionnelles et de nos observations sur le terrain que nous questionnons ci-après les enjeux pédagogiques du plan de travail.

De quoi s'agit-il exactement ?

Dans sa version actuelle, le plan de travail consiste généralement en une série de tâches/activités (multi-disciplinaires) en lien direct avec des notions/contenus qui ont été, au préalable, introduits et travaillés en collectif. La spécificité de ces tâches (pour la plupart de type papier-crayon et identiques pour tous les élèves) tient au fait qu'une fois présentées par l'enseignant, chaque élève sera libre de choisir dans quel ordre les appréhender à condition de respecter l'échéance de reddition fixée par l'enseignant.

Détaillons quelques points issus de cette présentation.

Pour commencer, il s'agit bien de revisiter, à travers le plan de travail, des contenus introduits en classe et non de découvrir de nouvelles notions. Au niveau chronologique, le plan de travail prend donc place après l'enseignement d'une notion. Ceci nous permet d'identifier les différents objectifs potentiellement poursuivis par ce dispositif : ils peuvent être de l'ordre de la systématisation, de la révision ou encore du transfert

de notions (réinvestissement). Autrement dit, le plan de travail consiste en un espace de consolidation plutôt que de découverte. En effet, la forme scolaire (Vincent, 1994) telle que nous la connaissons comme mode de transmission/socialisation impose ses propres règles de fonctionnement - notamment un modèle d'action collective qui privilégie les interactions comme mode de socialisation. Ceci explique pourquoi on évite d'opter pour une modalité d'apprentissage en *solo* - isolant l'élève de son contexte social - dans les premiers temps de l'enseignement. Par contre, en fin d'apprentissage, quand l'heure est à la systématisation des acquisitions, ce mode de travail peut tout à fait s'avérer pertinent.

En second lieu, il convient de préciser que le plan de travail - soit la liste des tâches accompagnées des objectifs poursuivis - est introduit, en collectif, par l'enseignant qui commente/explicite les différentes consignes relatives aux différentes tâches. Lors de cette présentation, le délai octroyé aux élèves est également précisé : l'échéance peut par exemple couvrir une quinzaine (elle variera selon l'organisation du travail privilégiée par l'enseignant).

Venons-en maintenant à la question qui nous intéresse : *en quoi le plan de travail constitue-t-il un dispositif propice à la différenciation pédagogique ?*

Cette question résonne d'autant plus qu'on s'écarte aujourd'hui de l'approche originelle et individualisée initiée par C. Freinet. De fait, on observe le plus souvent des plans de travail identiques pour tous les élèves, rompant ainsi avec l'idée d'un travail fondamentalement individualisé qui impliquerait une adaptation des tâches au niveau des élèves. Nous préférons à ce propos parler d'un travail *individuel* au sens où l'élève effectue en *solo* la série de tâches proposées. Une première forme de différenciation très souvent associée au plan de travail tient à la question délicate des rythmes d'apprentissage. Concrètement, les élèves disposent généralement d'une liberté d'organisation quant à l'ordre dans lequel ils effectuent les tâches. Aussi, une hiérarchisation des tâches aboutit souvent à en qualifier certaines d'obligatoires, d'autres de facultatives (ou tâches de dépassement). Le programme peut ainsi varier d'un élève à l'autre mais aussi être effectué à des moments partiellement différents. Il est d'usage, en classe, de consacrer des périodes précises à l'avancement du plan de travail afin que tous les élèves puissent venir à bout des tâches proposées. En dehors de ces moments collectifs, chaque élève peut également investir son plan lorsqu'il dispose d'un temps "libre". Le plan de travail permet d'individualiser le rythme d'apprentissage des élèves puisqu'ils "*travaill[ent] chacun à leur rythme, les élèves exploitent tout leur potentiel sans être ni pressés ni freinés par un rythme de travail "moyen" imposé par le maître à la classe entière.*" (Zakhartchouck, 2001, p. 110).

La question des rythmes d'apprentissage nous interpelle à plusieurs égards. Si le *respect des différences de rythmes* fait partie des ambitions les plus récurrentes du champ, cette finalité semble tellement évidente qu'elle n'appellerait aucun questionnement plus avant. Or, catégoriser les élèves selon le qualificatif lent/rapide peut sembler réducteur et donc peu instructif pour notre propos. Peut-on définir un apprenant par un indice global de vitesse ? Et si oui, de quelle vitesse parle-t-on ? Vitesse de traitement des consignes ? Vitesse d'effectuation de la tâche ? Vitesse d'entrée dans la tâche ? Vitesse de compréhension des objets d'enseignement ? Vitesse de mémorisation ? Vitesse de transcription d'informations ? Vitesse de lecture ? Vitesse de calcul ? Vitesse de décrochage ? Il serait utile de nuancer cette approche globalisante en

identifiant ce qui ralentit précisément un élève dans un contexte donné : manque d'intérêt pour la tâche ? Échéance floue ?

Peut-on par ailleurs réellement parler d'un indice de vitesse interne à l'élève et indépendant des conditions d'enseignement ? Ou bien cet indicateur est-il précisément le fruit d'une interaction entre caractéristiques individuelles et conditions pédagogiques ? En effet, en suivant Bloom (1979), nous pensons que l'enseignement contribue à renforcer/réduire les différences individuelles selon les stratégies déployées. Consolider les prérequis utiles à un nouvel apprentissage avant de l'amorcer revient précisément à créer des conditions affectant la qualité et la vitesse du traitement effectué par les apprenants.

Cependant, l'intérêt que présente ce dispositif touche, selon nous, plus directement au rôle que peut jouer le plan de travail dans la gestion de la classe. De fait, lors des périodes qui lui sont consacrées, 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 des élèves en difficulté. C'est ici que le qualificatif *autogéré* prend tout son sens et, simultanément, mérite toute notre attention. Effectivement, rappelons-nous qu'il ne suffit pas de proposer aux élèves un format de travail de type "autogéré" pour que l'"autogestion s'accomplisse". L'autonomie qui rend possible ce type de dispositif constitue en soi un apprentissage et, de ce fait, une condition préalable aux bénéfices précités. Il ne suffit donc pas de "lâcher les élèves" pour qu'ils apprennent à s'autogérer efficacement. 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. L'autonomie est tout simplement une compétence qui, à l'instar des autres, s'apprend et se construit progressivement. On commencera par exemple par des moments de travail autonome sur un temps très limité pour progressivement allonger nos ambitions. On proposera également aux élèves qui en ressentent le besoin un symbole à poser sur le bureau en cas de difficulté majeure. Ceci permet aux élèves de maintenir un lien avec l'adulte et de savoir qu'ils peuvent se manifester (silencieusement) en cas de nécessité. Habituer les élèves - sur des temps limités - à travailler sans le recours à l'adulte devient ainsi une manière de rendre possible la différenciation en ce sens que l'adulte pourra dès lors interagir avec un (ou plusieurs) élèves. Au final, nous retrouvons ici la modalité d'enseignement traitée plus haut, à savoir : le préceptorat. *In fine*, ce sont ces moments où la majorité des élèves travaillent en mode autogéré qui seront l'occasion d'offrir à d'autres un format d'interaction proche de l'enseignement individualisé (au sens originel de préceptorat).

Revenons maintenant à l'enseignant qui, libéré des contraintes inhérentes à la gestion de la classe, peut se consacrer, en temps limité, à un ou plusieurs élèves en difficulté. Comment exploiter le plus efficacement possible ces moments d'interaction privilégiés ? Cette question amorce la section suivante où nous traitons de la table d'appui comme modalité de différenciation.

III Entre étayage et désétayage : la table d'appui ?

Formalisé par Battut et Bensimhon (2006), le concept de "table d'appui" ou "table des besoins" n'a pas encore été réellement théorisé. On sait que la table d'appui repose sur l'idée de matérialiser dans la classe

un espace où l'aide pourra être dispensée dans des conditions optimales. Concrètement, il s'agit de dédier une table spécifique dans la classe (et un nombre de chaises adapté) à cette fonction de table d'appui. L'idée sous-jacente consiste à ce que les élèves aient conscience de la fonction de cet espace géographique comme lieu aménagé pour l'aide, ou le soutien, par l'enseignant. Dans cet espace, l'enseignant pourra réunir ponctuellement un sous-groupe d'élèves en difficulté de sorte que simultanément plusieurs élèves profitent de l'aide dispensée. La dimension 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. De fait, une fois réunis autour de la table d'appui, les élèves savent d'emblée situer la nature de l'interaction qui va suivre. En outre, les conditions matérielles adaptées permettent si besoin de prolonger cette interaction, ce qui s'avère beaucoup moins aisé lorsqu'on s'arrête ponctuellement au bureau d'un apprenant.

Depuis 2014, nous avons mis en place deux méthodes de recueil afin de documenter les enjeux pédagogiques de ce dispositif de différenciation omniprésent - mais jamais nommé en tant que tel - et d'en esquisser quelques traits définitoires. Des observations en classe ont été menées dans le Canton de Genève parallèlement à des entretiens avec des enseignants. À partir de ces données (en cours de traitement), nous pouvons définir sommairement la TA comme un dispositif de soutien pédagogique ponctuel - animé par l'enseignant - défini dans le temps et dans l'espace de la classe et destiné à un élève ou sous-groupe d'élèves présentant une difficulté.

Qu'est-ce qui se fait et qu'est-ce qui se dit en table d'appui ?

De nos données d'observation et d'entretien, nous avons extrait les *interventions-type* de l'enseignant au cours de ces séances de soutien dispensées en classe. Il s'agit des interventions les plus fréquentes en termes d'occurrence. Ces exemples permettent de construire une représentation de la teneur des échanges les plus courants. Avant d'entrer dans le détail des échanges, nous présentons les grands objectifs que peut poursuivre ce dispositif, dont la spécificité tient précisément au fait qu'il peut ponctuer chaque temps de l'enseignement et donc poursuivre des visées multiples. Une recherche empirique menée sur les pratiques quotidiennes de différenciation pédagogique (Forget et Lehraus, 2014) met en évidence l'adoption, par les praticiens, d'une approche *atemporelle* de la différenciation. Autrement dit, aucun enseignant interrogé (N = 99) n'a précisé l'ancrage temporel de la pratique de DP dans le temps de l'enseignement. Les pratiques décrites semblent par conséquent déconnectées des objectifs (par exemple réviser, évaluer, préparer) y afférant. Or, la conscience des intentions visées nous semble constituer un préalable indispensable à toute recherche d'efficacité. C'est dans cette logique que nous avons jugé utile de proposer une modélisation qui situe les modalités de DP sur un axe temporel dont chaque temps est associé à des objectifs pédagogiques précis. Nous proposons un découpage de l'enseignement d'une notion en trois temps : *avant*, *pendant* et *après* son enseignement. Pour chacun des trois temps, nous distinguons plusieurs formes possibles de DP caractéristiques, à nos yeux, de chacun de ces trois temps.

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.
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** : 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 avec le groupe.

Différencier PENDANT l'enseignement d'une notion : dans quels buts ?

1. **Soutenir** : l'enseignant peut soutenir/étayer les élèves de manière plus ou moins rapprochée eu égard à leur niveau de compétence.
2. **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.
3. **Évaluer** (*formatif*) : nous n'avons cependant 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.

Différencier APRÈS l'enseignement d'une notion : dans quels buts ?

1. **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.
2. **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.

1 Table d'appui et temps d'enseignement

Contrairement à d'autres dispositifs de DP dédiés à un temps particulier, le dispositif de TA peut être mobilisé à chacun des trois temps de l'enseignement (avant/pendant/après) et donc, poursuivre huit objectifs prédéfinis. La teneur des échanges variera donc à la fois selon le moment d'intervention et selon l'objectif poursuivi. Notons que les objectifs poursuivis peuvent se combiner et ne constituent donc pas des

catégories étanches ; pour les besoins de la démonstration, nous proposons néanmoins quelques exemples en lien avec un objectif unique.

Quelles interventions de l'enseignant pour quel objectif ? Illustrations

Différencier AVANT l'enseignement d'une notion : dans quels buts ?

1. **Tester (oralement) les prérequis** : *j'aimerais savoir ce que vous savez déjà dire en allemand ; ce que vous avez déjà appris.*
2. **Réactiver** : *rappelez-vous ce qu'on a fait avant les vacances en géométrie ; qui peut m'expliquer ce qu'on a travaillé ?*
3. **Préparer** : *lundi, nous allons commencer un nouveau thème en français ; il s'agit de l'argumentation. J'aimerais chercher avec vous aujourd'hui des exemples de situations dans lesquelles on argumente.*

Olivier Burger dans son ouvrage intitulé "Aider tous les élèves", décrit cette modalité de différenciation qui consiste à "anticiper la séance en fournissant quelques clés". L'enseignant prépare ainsi les élèves les moins à l'aise à la prochaine séance en présentant le sujet qui sera étudié ; ainsi les enfants pourront suivre plus facilement les explications durant le cours suivant. Cette manière a l'avantage d'être plus dynamique et d'anticiper les difficultés, les élèves auront moins le sentiment d'être en retard par rapport au reste de la classe et seront sans doute plus motivés. Goigoux (2008) développe la même idée sous l'expression d'aide en amont de l'activité.

Différencier PENDANT l'enseignement d'une notion : dans quels buts ?

1. **Soutenir** : *je vous propose de lire ensemble et puis de résoudre ce problème mais vous n'avez pas à faire les calculs : c'est moi qui m'en charge. Vous me direz par contre quelles opérations permettent de répondre à la question posée.*
2. **Adapter** : *je vous propose de faire cet exercice de classement alphabétique avec le dictionnaire à disposition. Nous allons nous aider du dictionnaire pour vérifier notre classement.*
3. **Évaluer (formatif)** : *nous avons effectué en parallèle trois expériences sur la vie des plantes (germination) ; je voudrais vous entendre sur la conclusion de nos observations. Qu'est-ce que nos expériences nous ont appris sur les conditions de germination ?*

Différencier APRÈS l'enseignement d'une notion : dans quels buts ?

1. **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.*
2. **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 ?*

Des interventions-types qui ne dépendent pas de l'objectif poursuivi

Au-delà des catégories proposées, nous avons repéré des interventions récurrentes lors des échanges autour de la table d'appui. Ces interventions présentent une nature transversale : nous pouvons les retrouver à chaque moment du processus d'enseignement.

Interventions transversales	
1. Appel à la mémoire didactique (Brousseau et Centeno, 1991)	<i>Qui peut m'expliquer ce qu'on a appris jusqu'à aujourd'hui sur notre thème ?</i>
2. Recours à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994)	<i>Comment avez-vous procédé pour arriver à ce résultat ?</i>
3. Modélisation par un pair (cf. étayage)	<i>Miguel va nous montrer comment il a fait pour trouver la bonne réponse.</i>
4. Modélisation par l'adulte (cf. étayage)	<i>On va refaire les étapes ensemble pour voir comment mieux réussir.</i>
5. Institutionnalisation (Brousseau, 1998 ; Rouchier, 1991 ; Forget, 2008, 2011)	<i>À quoi allez-vous être attentifs la prochaine fois ? Que retient-on - le plus important ?</i>
6. Méthodes de travail (apprendre à apprendre, Gagné (1999))	<i>Il faut que chacun retienne les étapes de résolution : est-ce que vous voulez les copier sur une fiche pour les retrouver facilement ?</i>

Comme on peut le voir, la TA est notamment l'occasion pour l'enseignant de proposer un étayage (cf. entretien d'explicitation ; modelage). La notion d'étayage (Bruner, 1983) vient qualifier l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant. L'étayage est défini comme l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. Le concept d'étayage s'inscrit dans le prolongement des travaux de Vygotsky sur la zone proximale de développement. Cette zone se définit en contraste avec deux autres zones : la première est caractérisée par ce que l'élève est capable de réaliser seul (autonomie) et la seconde (rupture) renvoie à un ensemble de tâches encore inaccessibles pour l'élève, même en bénéficiant de l'aide de l'adulte. La zone proximale se situe entre ces deux premières zones et se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la ZPD permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste. Le défi de la DP consiste précisément à adapter les conditions d'enseignement afin que l'élève se retrouve le plus souvent possible face à une tâche réaliste et source d'apprentissage. Le soutien social dispensé par l'adulte vise précisément à rendre accessible une tâche encore hors de portée de l'élève considéré seul.

On définit classiquement six fonctions d'étayage :

1. l'enrôlement : fait référence au comportement qui va susciter l'intérêt et ainsi l'adhésion de l'élève dans la tâche ;
2. la réduction des degrés de liberté : ce sont les procédures qui vont réduire le nombre d'actes requis pour atteindre le résultat. D'une manière cognitiviste, on pourrait ainsi dire que le tuteur libère des tâches chez l'apprenant afin qu'il évite une surcharge cognitive ;
3. le maintien de l'orientation : il consiste à éviter que l'attention de l'enfant ne s'écarte du but assigné par la tâche ;
4. signalisation des caractéristiques déterminantes : le tuteur va ainsi souligner ou indiquer les caractéristiques pertinentes à la réalisation de la tâche ;

5. contrôle de la frustration : il s'agit d'éviter que le novice ne transforme les erreurs en sentiment d'échec ou de résignation ;
6. démonstration ou présentation de modèles : ceci peut impliquer l'exécution d'une tâche devant l'élève ou une "stylisation" des démarches ou encore une explicitation des étapes. Ce dernier processus est aussi qualifié de modelage et est une manière explicite d'enseignement.

Rappelons que tout étayage est par nature provisoire. La table d'appui est ainsi l'occasion d'estomper progressivement les aides fournies aux élèves.

Un intérêt non négligeable du dispositif repose par ailleurs sur la possibilité de faire interagir les élèves entre eux sur leurs difficultés. On sait que les interactions entre élèves permettent une intercompréhension plus immédiate que lorsque l'adulte tente d'adapter son langage au niveau des élèves. La présence des pairs tend ainsi à faciliter les échanges et à optimiser la communication didactique.

Ces séances de soutien sont également l'occasion d'institutionnaliser en mettant en évidence les notions essentielles à conserver.

Enfin, le soutien en sous-groupe permet aussi à l'enseignant de stimuler chez les élèves le développement de méthodes de travail. Ce point nous paraît essentiel dans la mesure où l'aide ponctuelle doit à un moment laisser la place à l'autonomie de l'élève. Nous pensons à propos que le processus de désétayage trouve précisément un support dans l'enseignement des méthodes d'apprentissage.

2 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. En ce sens, nous pouvons dire que la TA poursuit systématiquement une fonction d'évaluation formative. Cette séance de soutien en sous-groupe donnera inévitablement des informations permettant à l'enseignant de situer l'élève dans sa progression eu égard à une compétence particulière. En termes de techniques de recueil, nous pouvons formaliser ce recueil d'informations au moyen de trois concepts complémentaires : le traitement des erreurs (notamment Astolfi (2011)), l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et la méthode de pensée à voix haute ou *think aloud*.

A L'analyse des erreurs

La place donnée à l'erreur dans l'apprentissage est révélatrice des croyances de l'enseignant. Si on se réfère au modèle *transmissif*, l'erreur de l'élève n'a pas de raison d'être : on part de l'idée que si l'enseignant a transmis sa matière, l'élève doit l'avoir intégrée. L'erreur est donc sanctionnée. Le modèle *behavioriste*, quant à lui, vise explicitement un apprentissage pas à pas sans erreur. Par un découpage pas à pas des étapes menant à l'objectif visé, on cherche à éviter l'erreur. Les modèles constructivistes ont conduit à une évolution du statut de l'erreur : l'erreur est perçue comme révélatrice des processus intellectuels de l'élève en train d'apprendre. L'erreur indique souvent que les connaissances antérieures de l'élève vivent une phase de déstabilisation car elles ne sont plus adaptées et doivent donc se transformer. Astolfi (2011) a intitulé son ouvrage sur le sujet comme suit : *L'erreur, un outil pour enseigner*. Nous pouvons transposer

cette définition en affirmant que l'erreur est spécifiquement un outil-clé pour différencier. Les *typologies d'erreurs* existantes (et à construire) constituent une aide pour identifier/classer les erreurs des élèves afin de proposer une régulation adéquate. Un des gestes de l'enseignant consiste donc à analyser les erreurs des élèves, à les classer (sous forme de typologies) pour y apporter la réponse la plus adaptée.

B L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) est une méthode d'entretien/questionnement qui part de l'idée que l'action constitue une source d'information privilégiée. Il consiste à engager l'élève dans un processus de distanciation/réflexion sur une action menée afin de mettre à jour une série d'implicites. Concrètement, l'enseignant invite l'élève à entrer dans un processus de mise en mots, de description des actions effectuées pour mener à bien une tâche précise (spécifiée dans le temps et dans l'espace). L'objectif consiste à révéler des éléments implicites du vécu de l'action en invitant le sujet à verbaliser ses actions. Il s'agit donc, pour l'adulte, de créer les conditions nécessaires pour que l'élève puisse rendre compte le plus finement possible de ce qu'il a fait réellement, de comment il s'y est pris pour faire ce qu'il avait à faire (par exemple *Peux-tu m'expliquer ce que tu as fait pour résoudre ce problème ? Pourquoi as-tu choisi cette manière de faire ? Comment sais-tu que ta réponse est correcte ? Comment aurais-tu pu t'y prendre pour aller plus vite ?*). Cet entretien s'inscrit dans une perspective d'évaluation formative puisqu'il va à la fois renseigner l'enseignant sur les actes posés par l'élève et accompagner ce dernier dans un processus de prise de conscience. La prise de conscience pourra ensuite favoriser le transfert des pratiques efficaces vers d'autres situations.

C La méthode de pensée à voix haute (ou *think aloud*)

La méthode de la pensée à voix haute (ou *think aloud*) vise en temps réel à faire expliciter les aspects cognitifs implicitement présents dans les actions de l'élève en lui demandant d'énoncer ses pensées au fur et à mesure qu'il effectue une tâche.

3 Table d'appui : quelles variantes dans la littérature ?

Burger (2010) définit différentes modalités d'aides qui viennent compléter notre réflexion.

A L'aide individuelle

Elle représente le dispositif principalement utilisé dans les classes en termes de différenciation. Cela est dû à son organisation facile, du fait de sa concordance avec le mode de fonctionnement général des classes. Ce procédé consiste à offrir une aide aux élèves en difficulté lors de la réalisation d'exercices individuels. Les aides apportées correspondent à des "repères complémentaires", c'est-à-dire du matériel de référence supplémentaire, ou à une réduction de la quantité de travail (Burger, 2010). Toutefois, comme le souligne l'auteur dans son ouvrage, "*il reste à garder en mémoire que ces aides sont destinées à disparaître. Présentes en cours de l'apprentissage, elles ne peuvent plus l'être durant l'évaluation. L'objectif visé reste la réussite des tâches proposées sans aide.*" (Burger, 2010, p. 59).

B L'interaction guidée

Il s'agit d'un dispositif laissant les élèves débiter l'activité et permettant à l'enseignant de repérer les difficultés et les erreurs de certains apprenants. Dans un deuxième temps, elle constitue le regroupement d'élèves "repérés", qui poursuivront l'activité avec l'enseignant, sous la forme d'une interaction guidée. Dans ce dispositif, les interventions de l'enseignant ont pour but de favoriser les échanges, les comparaisons et le débat entre élèves ; ce sont les interactions qui sont principalement visées. De plus, à aucun moment l'enseignant ne valide les réponses émises ; ceci dans le but d'installer des "procédures cognitives" chez les apprenants. Par ailleurs, ce mode de différenciation suppose que la formation des groupes varie selon la séance.

C L'aide personnelle

Cette pratique consiste à accorder cinq minutes d'aide à chaque élève en difficulté durant la réalisation d'une tâche. Pendant ce temps-là, l'enseignant est tenu de répondre aux diverses interrogations de l'élève. Aussi, ce dispositif peut se mettre en place uniquement lorsque deux ou trois élèves se trouvent en difficulté. Toutefois, il peut aussi être utilisé en termes de "contrat" entre l'enseignant et l'élève durant une période de temps donnée.

D L'aide préalable

Elle représente l'unique dispositif anticipant les difficultés des élèves. Plus précisément, il s'agit de fournir une aide précédant la réalisation de l'activité afin de faciliter l'accès à la tâche de quelques élèves, notamment en leur donnant à l'avance le texte étudié prochainement en français. Toutefois, cet aménagement suppose une bonne connaissance des élèves. En effet, l'enseignant doit avoir préalablement identifié les apprenants nécessitant une aide préalable. D'autre part, l'oral est majoritairement utilisé pour réaliser ce type d'aide ; il permet à l'enseignant de mettre en évidence les éléments ambigus ou implicites.

4 Table d'appui et conditions de réussite

Nous attirons l'attention sur deux conditions à satisfaire pour tirer les bénéfices escomptés de ce dispositif. Tout d'abord, il convient de définir un contrat clair avec les élèves non concernés par la séance de soutien. Ils doivent savoir précisément ce qu'on attend d'eux et durant combien de temps. Le second point à anticiper concerne les élèves invités au soutien. Les praticiens soulignent en effet deux problèmes majeurs : jalousies et stigmatisation. Le premier point concerne un sentiment de jalousie de la part des élèves de qui on attend un travail en autonomie : *pourquoi eux ils doivent pas le faire ? Pourquoi moi je ne peux pas venir ? Pourquoi c'est toujours les mêmes ?* Le second aspect concerne le sentiment de dévalorisation qui peut toucher les élèves régulièrement assistés par l'enseignant. Une solution unique peut, pensons-nous, atténuer ce double phénomène. Nous conseillons, de fait, aux enseignants de varier la composition du groupe de soutien. Concrètement, il s'agit de temps à autre de proposer un soutien à des élèves forts. Loin de nous l'idée de mimer un dispositif factice : ce soutien doit trouver une raison d'être réelle et peut par exemple porter sur une tâche complexe (tâche facultative de prolongement) destinée à "nourrir" autrement les élèves qui ont atteint les objectifs visés.

Une manière efficace de réagir à cette double problématique consiste à alterner la table d'appui avec d'autres types de regroupements d'élèves - objet de la prochaine section.

IV Les regroupements d'élèves

Parallèlement aux travaux centrés sur la gestion des différences au sein des classes, d'autres études ont cherché à savoir dans quelle mesure réduire l'hétérogénéité des classes en optant pour des classes homogènes ou classes de niveau. L'idée sous-jacente consiste à penser la supériorité d'un enseignement qui serait d'emblée adapté à la classe et appellerait moins d'adaptations aux spécificités individuelles. La question principale consiste à se demander dans quel contexte (homogène - hétérogène) les élèves évoluent-ils le mieux en termes de gains d'apprentissage. Autrement dit, est-ce que constituer les classes sur base des compétences initiales évaluées en début d'année maximise, en fin d'année, la marge de progression des élèves ?

Déjà en 1987, Slavin a proposé une revue de la littérature basée sur 14 études expérimentales ou quasi-expérimentales visant à mesurer l'effet d'un regroupement de type homogène *versus* hétérogène en contrôlant les autres paramètres susceptibles d'affecter la progression. Ces études montrent une absence d'effet du type de regroupement sur l'apprentissage. Autrement dit, à qualité d'enseignement égale, les élèves forts ne sont pas freinés dans leur progression par la présence d'élèves moyens ou faibles. Plus récemment, Hattie (2009) a revisité cette problématique désignée sous l'expression *ability grouping*. À partir d'une méta-analyse synthétisant plus de 300 recherches sur la question, il conclut à des effets minimes sur les performances et ce, quel que soit le niveau initial des élèves.

Les études réalisées en milieu naturel permettent de comparer la progression d'élèves de même niveau selon leur affectation à des classes fortes *versus* faibles. Les résultats montrent une progression clairement supérieure pour les élèves affectés à des classes de niveau fort (notamment Gamoran (2002)). Ce résultat s'explique par la qualité des environnements éducatifs offerts dans les deux contextes. Sur plusieurs dimensions (notamment le niveau d'attentes des enseignants, le temps consacré aux apprentissages, le niveau de qualification des enseignants, l'ambition du programme), les classes de niveau élevé contrastent avec celles regroupant des élèves faibles (Oakes, 1992, 1985 ; Oakes *et al.*, 1992) en matière de qualité. Ainsi, en milieu naturel, le regroupement par niveau est efficace pour les élèves les plus avancés mais porte clairement préjudice aux autres. De surcroît, les auteurs pointent des effets négatifs substantiels en matière d'équité : offrir des environnements de qualité différente aux élèves forts/faibles conduit logiquement à creuser les écarts et, de ce fait, à renforcer les inégalités liées à l'origine socio-économique des élèves. Au niveau affectif, ce type de regroupement n'est pas sans conséquence puisqu'il implique de séparer des élèves qui, en dépit d'un profil scolaire contrasté, peuvent entretenir des liens d'amitié. On observe à ce sujet que regrouper les élèves forts et faibles de manière séparée affecte leurs motivations et leurs représentations de la scolarité.

Si les recherches montrent que les regroupements par niveaux initiaux limitent les opportunités scolaires des élèves faibles ainsi que leur rendement et leurs possibilités ultérieures d'émancipation, certains auteurs font un pas de plus en affirmant que ces politiques visent précisément à assurer une distribution inéquitable

des privilèges de certains groupes sociaux (Oakes et Wells, 1996 ; Oakes *et al.*, 1990 ; Rosenbaum, 1980).

1 Groupes homogènes épisodiques

Pour qualifier ce dispositif, Crahay (2000) parle de l'*organisation épisodique de groupes homogènes*. Le pédagogue belge situe historiquement cette pratique pédagogique dans les pays anglo-saxons où le plan JOPLIN (Floyd, 1954) a grandement contribué à son développement. Concrètement, il s'agit d'une organisation qui repose sur des classes hétérogènes ponctuée de moments (lecture ou mathématiques) en groupe homogènes. Ces groupes s'organisent au sein même de la classe d'origine mais peuvent aussi regrouper des élèves issus de classes différentes. Crahay (2000) attire l'attention sur trois caractéristiques centrales du plan JOPLIN :

1. le temps passé en groupes homogènes est nettement inférieur au temps passé en classes hétérogènes, ce qui a pour conséquence que le groupe auquel les enfants s'identifient le plus est ce dernier ;
2. la constitution des groupes homogènes repose sur l'évaluation d'une compétence spécifique et non plus sur celle d'une aptitude générale ;
3. les groupes sont flexibles : en fonction des progrès des élèves, les groupes peuvent être réorganisés.

2 Les groupes de besoins

Le dispositif de groupes de besoin 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 groupes d'élèves présentant des besoins similaires. L'enseignant se voit pour un temps libéré des questions posées par l'enseignement en groupes hétérogènes. Pour définir les précautions à honorer dans ce type de dispositif, nous partons des principes énoncés plus tôt (Floyd, 1954).

1. La constitution des groupes homogènes repose sur l'évaluation d'une compétence spécifique et non plus sur celle d'une aptitude générale.

Il n'est pas question donc de répartir les élèves sur base de critères flous ou conceptuellement mous. On évitera donc systématiquement les critères lents/rapides, ou encore élève globalement fort-moyen-faible. A contrario, il s'agit ici de se baser sur toutes les informations à portée diagnostique dont on dispose pour situer le degré de maîtrise atteint par chaque apprenant sur un objet spécifique. Ainsi, sans un recueil préalable d'information, pas de regroupements homogènes possibles. Cet accent mis sur une approche ciblée des compétences permet en même temps de valoriser les profils de chacun et de s'éloigner des étiquetages globalisant (par exemple niveau général faible).

2. Les groupes sont flexibles : en fonction des progrès des élèves, les groupes peuvent être réorganisés.

La mise en place de groupes de besoins fait partie des dispositifs observables sur le terrain. 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 pour les praticiens. De fait, si on veut offrir la possibilité aux élèves de progresser au sein des groupes, une préparation didactique rigoureuse est inévitable. Ainsi, pour un objet de savoir précis travaillé, il s'agit pour l'enseignant de planifier une progression didactique précise qui lui servira d'étalon pour situer le degré de maîtrise de chaque élève et, simultanément, pour construire les groupes. Dans un second temps, cet étalon sera utilisé pour gérer la progression des élèves au sein des niveaux constitués. Les deux principaux écueils à éviter dans ce dispositif sont les suivants : stigmatisation et démotivation. Le risque de stigmatisation guette évidemment les élèves affectés durablement à un groupe de niveau bas. La chute de motivation, et donc d'engagement, peut toucher ces mêmes élèves ou d'autres. Globalement, tout apprenant trop peu informé de ses possibilités de dépassement/progression peut voir baisser son niveau de rendement. Ainsi, l'organisation se doit d'être transparente pour tous ; le cheminement vers le niveau de maîtrise visé n'appartient pas à l'adulte : il doit être partagé par tous.

3. Le temps passé en groupes homogènes est nettement inférieur au temps passé en classes hétérogènes, ce qui a pour conséquence que le groupe auquel les enfants s'identifient le plus est ce dernier.

Une autre raison qui nous amène à plaider en faveur de groupes homogènes ponctuels tient aux exigences de ce dispositif. En effet, les bénéfices de cette organisation requièrent un investissement non négligeable de la part de l'enseignant qui sera non seulement amené à créer des tâches adaptées aux différents sous-groupes mais aussi à réévaluer les niveaux des élèves en cours de processus pour honorer le principe de mobilité au sein des groupes. Pour des questions de faisabilité et d'efficacité, il convient selon nous de mettre en place ces regroupements pour des aspects spécifiques et limités du programme.

Quelle place pour l'enseignant ?

Comme annoncé plus haut, le rôle de l'enseignant commence bien avant la constitution des groupes, par un travail de diagnostique mais aussi de planification rigoureuse d'une progression didactique et de définition de tâches associées à des objectifs précis.

Une fois les élèves répartis en sous-groupes, l'enseignant peut décider de se joindre à un groupe d'élèves ou de superviser l'ensemble du travail en partageant ses interventions entre les différents groupes. Encore une fois, une décision logique d'un point de vue pédagogique ne l'est pas pour autant socialement. Les élèves de niveau moyen ou fort ne voient pas toujours d'un très bon œil l'assistance offerte systématiquement aux élèves en difficulté.

On peut imaginer plusieurs solutions à ce problème déjà abordé plus haut. Les élèves qui ont atteint les objectifs visés peuvent être regroupés dans un groupe de dépassement ou "groupe défi" et bénéficier de l'assistance de l'adulte lors de la présentation de la tâche (*"J'ai pensé à vous hier et je vous ai concocté une tâche spéciale"*). De fait, ce type d'initiative constitue à la fois un moyen de reconnaître les efforts fournis et l'atteinte des objectifs visés tout en montrant, de la part de l'enseignant, un engagement pour ces élèves qui méritent d'être soutenus et encouragés dans leurs efforts au même titre que les autres. Une autre façon de valoriser ces élèves peut consister à leur donner une responsabilité d'une toute autre nature : assister les élèves en difficulté dans la réalisation de la tâche qui leur est assignée. Cette possibilité nous

conduit au dernier dispositif de différenciation traité, à savoir : le tutorat entre élèves. De quoi s'agit-il ? Quels peuvent être les bénéfices de cette pratique côté tuteur et côté tutoré ?

V D'élève à élève : le tutorat

Le tutorat se distingue d'autres dispositifs comme le soutien ou l'accompagnement scolaire principalement parce qu'il s'agit d'un apprenant qui en aide un autre.

En quoi le dispositif de tutorat concerne-t-il le champ de la différenciation pédagogique ?

Ce dispositif d'aide permet de faire profiter un élève en difficulté d'un accompagnement individualisé. Les interventions du tuteur varieront effectivement selon les attitudes spécifiques de l'élève tutoré. En ce sens, cette modalité de travail peut être qualifiée d'individualisée.

1 Quid des bénéfices ?

Des études ont analysé les effets du tutorat entre élèves ([Baudrit, 2010](#)). Elles ont observé les interactions d'élève à élève pour conclure que l'approche d'un élève n'est pas la même que celle d'un enseignant : moins formelle, moins rationnelle et davantage centrée sur les aspects non verbaux de la communication (gestes, mimiques, etc.).

[Cohen et al. \(1982\)](#) identifient (à partir des résultats de plus de soixantes études sur la question) trois variables susceptibles d'être affectées par ces conditions de travail :

1. les performances scolaires ;
2. l'attitude à l'égard de la matière ;
3. l'estime de soi.

[Crahay \(2000\)](#) examine et commente ces résultats pour aboutir à des conclusions plus qu'encourageantes. De fait, les effets de ce dispositif de différenciation sont massivement positifs. Les tutorés profitent largement des explications et de l'aide fournies par leurs camarades plus avancés. En outre, sur le plan affectif, cette situation de dépendance cognitive ne leur porte pas préjudice. Mieux encore, dans la majorité des cas, les tuteurs sont eux aussi gagnants : nombreux sont ceux qui consolident leur degré de maîtrise des savoirs et savoir-faire qu'ils transmettent. En termes de didactique, l'apprentissage des mathématiques aboutit à des effets positifs qui dépassent ceux observés en français. Ceci laisse supposer une interaction entre contenu enseigné et effets du dispositif.

2 Tutorat entre élèves : quelles exigences ?

Le dispositif de tutorat ne s'improvise pas : il convient au préalable de créer les conditions sociales favorables à ce type de dispositif. Nous pouvons dire à ce propos que toute classe ne se prête pas *ipso facto* à cette modalité d'aide entre élèves. Différentes caractéristiques - ou convictions épistémologiques - sont

à considérer avant d'initier ce processus. Nous citerons en premier lieu le statut donné à l'erreur en classe. Les attitudes des praticiens à l'égard des erreurs peuvent être très contrastées. Si pour certains, l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage, pour d'autres, les fautes constituent encore des détours à éviter. On peut facilement imaginer que dans le second cas, assumer ses fautes, ses tâtonnements face à un pair reconnu comme étant plus compétent n'ira pas de soi pour les élèves en position de tutoré. De manière plus générale, la façon dont l'enseignant appréhende lui-même les différences entre élèves va inévitablement colorer les attitudes des tuteurs confrontés à des élèves en difficulté. Il s'agira donc de constituer des duos présentant une compatibilité double : à la fois au niveau des aptitudes et des attitudes. En effet, **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). Ces deux dimensions sont d'ailleurs peu aisées à coordonner puisque la première marque la distance entre tuteurs et tutorés, quand la seconde privilégie leur proximité.

Notons également que les élèves tuteurs et tutorés 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 (par exemple faire à la place de son camarade) ?

En matière de chronologie, le tutorat ne s'organise pas pour découvrir une notion mais plutôt pour compléter, rappeler, revisiter les aspects non maîtrisés.

Chapitre 5

Conclusions

Venons-en aux principales raisons qui rendent difficile la prise de position en faveur de l'une ou l'autre des options de mise en œuvre de la différenciation.

En effet, si dans les classes et dans les écrits les initiatives fusent en matière de différenciation pédagogique, on ne sait à ce jour que très peu de choses sur les effets réels - cognitifs et affectifs - de ces dispositifs pluriels.

Based on the theory of differentiation as presented through education literature, there is a great need for a research on the practice and the effectiveness of differentiation. Literature review has little to offer regarding differentiation (...) (Valiande et Ioannidou-Koutselini, 2009, p. 10).

Comment expliquer ce manque manifeste de données ? Comment est-il possible qu'une thématique en développement constant depuis trente ans (Allal *et al.*, 1991 ; Bloom, 1979 ; Legrand, 1986 ; Gillig, 1998) puisse en 2017 offrir si peu de certitudes en matière d'effets et d'efficacité ?

Le caractère hétérogène des modélisations en présence ne facilite évidemment pas la mise à l'épreuve des dispositifs sur le terrain qu'ils sont censés servir. Ceci pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, la recherche ne dispose pas des moyens requis pour éprouver autant de propositions différentes. Il s'agirait pour y parvenir, dans un premier temps, d'initier un mouvement d'unification du champ. Soit dit autrement, un consensus sur le noyau dur du champ de la différenciation pédagogique reste à trouver. Comme nous l'avons souligné en début du présent rapport, définir de manière opérationnelle le processus ne va pas de soi. 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 ? Eu égard à l'étude des propositions existantes, une impression dominante se dégage de la littérature : la différenciation pédagogique semble colorer le processus d'enseignement dans son entier, voire même le dépasser puisque dans certains établissements la question des devoirs différenciés anime les enseignants. 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 donc, 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. Ainsi, la solution se trouve probablement à l'intersection des approches quantitatives et qualitatives : il s'agirait, selon nous, d'appréhender la réalité en assumant cette complexité tout en se donnant des indicateurs de qualité de différents types. Seule une triangulation des données mettant en dialogue des effets mais aussi des entretiens avec les acteurs et des observations en contexte pourrait, pensons-nous, réduire le flou qui caractérise encore ce champ dont l'actualité et les potentialités ne posent pas question.

Bibliographie

- Allal, L., J. Cardinet, et P. Perrenoud (1979/1991). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Astolfi, J.-P. (1997/2001/2011). *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris, France : ESF.
- Astolfi, J.-P. (2004). *L'école pour apprendre*. Paris, France : ESF.
- Battut, E. et D. Bensimhon (2006). *Comment différencier la pédagogie*. Retz.
- Baudrit, A. (2008). *Le tutorat : Richesse d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit, A. (2010). *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Birzée, C. (1982). *La pédagogie du succès*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*. Bruxelles : Labor.
- Bonnery, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie* (167), 13–23.
- Bourdieu, P. et J. C. Passeron (1964). *La reproduction*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. et J. C. Passeron (1970). *Les héritiers*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. et J. Centeno (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignante. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 2.3(11), 167–210.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire. Savoir dire*. Paris : PUF.
- Burger, O. (2010). *Aider tous les élèves : Guide pratique à la différenciation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Burns, R. W. (1972). *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*. J. P. Astolfi. 1995.
- Camarena, M. (1990). *Following the Right Track : A Comparison of Tracking Practices in Public and Catholic Schools*. Albany, N.Y. : SUNY Press. In R. N. Page & L. Valli (éds), *Curriculum Differentiation : Interpretive Studies in U.S. Secondary Schools*.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Montréal, Québec : Chenelière.

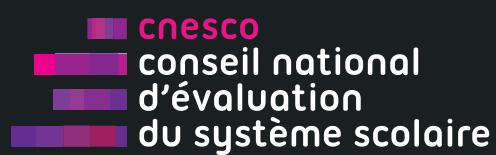
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne : Payot.
- Cohen, P., J. Kulik, et C. Kulik (1982). Educational outcomes of tutoring : A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal* 2(19), 237–248.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous !* Bruxelles, Belgique : Labor.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2003). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- de Beauvoir, S. (1976). *Le deuxième sexe*. Paris : Folio. Tomes 1 & 2.
- Floyd, C. (1954). Meeting children's reading needs in the middle grades : A preliminary report. *The Elementary School Journal* 2(55), 99–103.
- Forget, A. (2008). Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français : peut-on créer les conditions d'une migration heureuse ? *Les dossiers des Sciences de l'Education* (20), 75–88.
- Forget, A. (2011). *Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français*. Ph. D. thesis, Université de Genève. Sciences de l'éducation, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:16785>.
- Forget, A. (2013). *La différenciation en question*. Genève (Suisse) : Texte présenté au XIIIe Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF 2013).
- Forget, A. (2014a). *Identifier l'objet enseigné en classe : une condition préalable au développement des compétences ?* Lucerne (Suisse) : Texte présenté au congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE).
- Forget, A. (2014b). *La différenciation pédagogique : entre respect des différences et dissimulation des carences*. Paris (France) : Texte présenté à la Journée d'Etudes «Politiques du curriculum, différenciation pédagogique, inégalités d'apprentissage : actualiser les analyses de la reproduction » (Université Dauphine- Laboratoire IRISSO et RT4 Sociologie de l'éducation et de la formation).
- Forget, A. (2014c). *Perception of taught content in primary education : the question of inter and intra-individual differences*. Praisley (Ecosse) : Texte présenté au colloque organisé par The Education, Learning, Styles, Individual differences Network (ELSIN).
- Forget, A. et K. Lehraus (2014). La différenciation au quotidien : l'écho du terrain. *Revue Educateur – Numéro spécial : l'école en quête d'efficacité*, 24–27.
- Forget, A. et K. Lehraus (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? *Formation et profession* 3(23), 70–84.

- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of human abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted* (22), 109–136.
- Gamoran, A. (1993). Alternative uses of ability grouping in secondary schools : Can we bring highquality instruction to low-ability classes? *American Journal of Education* (101), 1–22.
- Gamoran, A. (2002). Standards, inequality and ability grouping in schools. CES Briefing 25, Edinburgh : Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.
- Gillig, J.-M. (1998). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école. Problématique, démarches, outils*. Paris : Dunod.
- Gillig, J.-M. (1999/2001). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Goigoux, R. (2008). Quels dispositifs retenir pour la mise en œuvre de l'aide personnalisée? In *St Paul Les Dax, 17 Septembre*.
- Gregory, G. H. (2003). *Differentiated instructional strategies in practice : Training, implementation and supervision*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Guillaume, L. et J.-F. Manil (2006). *De la remédiation à la différenciation. La rage de faire apprendre... Un nouveau modèle pédagogique*. Paris : Jourdan Éditeur.
- Hallinan, M. T. (2004). The detracking movement : Despite the efforts of the educational progressives, tracking remains standard practice. *Education Next* 4(4), 72–76.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning : A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York : Routledge, Taylor & Francis. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.287>.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie* 4(169), 17–28.
- Langa, M. A. et J. L. Yost (2007). *Curriculum mapping for differentiated instruction*. Thousand Oaks, California : Corwin Press.
- Lawry, J. R. (1985). *Dalton Plan*. Oxford : Pergamon. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds), *The International Encyclopedia of Education*, 3, 1290-129 et suiv.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris : Scarabée, Cemea.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris, France : PUF.
- Lindvall, C. et R. Cox (1970). *Evaluation as a tool in curriculum development : the IPI evaluation programme*. Chicago : Rand Mc Nally : AERA Monograph Series on Curriculum.
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris, France : PUF.

- Lou, Y., P. Abrami, et S. d'Apollonia (2001). Small group and individual learning with technology : A meta-analysis. *Review of Educational Research* 3(71), 449–521.
- Meirieu, P. (1986). *Apprendre en groupe ? 1. Itinéraire des pédagogies de groupe*. Lyon : Chronique sociale.
- Meirieu, P. (1988). *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF. 3ème éd.
- Meirieu, P. (1989a). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1989b). *L'envers du tableau*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. Paris : Communication présentée au cycle de conférence des soirées de l'ENPJJ à Roubaix.
- Nunley, F. K. (2002). *Layered curriculum : the workbook*. Brains.org.
- Oakes, J. (1992). Can tracking research inform practice ? technical, normative, and political considerations. *Educational Researcher* 4(21), 12–21.
- Oakes, J. (2005 (1985)). *Keeping track : how schools structure inequality*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Oakes, J., A. Gamoran, et R. N. Page (1992). *Curriculum Differentiation : Opportunities, Outcomes, and Meanings*. Washington, D.C. : American Educational Research Association. In P. W. Jackson (éd.), *Handbook of Research on Curriculum*.
- Oakes, J., T. Ormseth, R. Bell, et P. Camp (1990). *Multiplying inequalities : The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Santa Monica, CA : Rand.
- Oakes, J. et A. S. Wells (1996). *Beyond the technicalities of school reform : Policy lessons from detracking schools*. Los Angeles : UCLA Graduate School of Education & Information Studies.
- Oaksford, L. et L. Jones (2001). *Differentiated instruction abstract*. Tallahassee, FL : Leon County Schools.
- Page, R. (1991). *Lower-track classrooms : A curricular and cultural perspective*. New York : Teachers College Press.
- Perkins, D. W. (1995). L'individu-plus. une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie* (111), 57–71.
- Perraud, M. (1997). *Les cycles de la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1981). *L'innovation créatrice de conflits*. Genève : Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris, France : ESF.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : Analyse du sens construit par des enseignants et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action- formation*. Montréal, Canada : Université du Québec en Outaouais en association avec Université du Québec à Montréal.

- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Przesmycki, H. (1994). *La Pédagogie de contrat*. Paris : Hachette-Éducation.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Robb, L. (2008). *Differentiating Reading Instruction : How to Teach Reading To Meet the Needs of Each Student*. Scholastic Teaching Resources : Theory and Practice. 3ème éd.
- Rosenbaum, J. (1980). Social implications of educational grouping. *Review of Research in Education* (8), 361–401.
- Rouchier, A. (1991). *Etude de la conceptualisation dans le systeme didactique en mathematiques et informatiques elementaires : proportionnalite, structures iterativo-recursives, institutionnalisation*. Ph. D. thesis, Université d'Orléans.
- Shimron, J. (1976). Learning activities in individually prescribed instruction. *Instructional Science* (5), 391–401.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools : A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research* 3(57), 293–336.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning : Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Snow, R. (1985). *Aptitude-treatment interaction models of teaching*. Oxford : Pergamon. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds).
- Springer, L., M. E. Stanne, et S. Donovan (1999). Measuring the success of small-group learning in college level smet teaching : A meta-analysis. *Review of Educational Research* (69), 21–51.
- Stroughter, L. (2012). *Closing the achievement gap*. Openstax CNX.
- Tomlinson, C. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière Education inc.
- Tomlinson, C. (2010). *Differentiating instruction in response to academically diverse student populations*. Bloomington, IN : Solution Tree Press. In R. Marzano (éd.), *On excellence in teaching*.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership* 1(57), 12–16. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el199909_tomlinson.pdf.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. *ERIC Digest*. <http://ericir.syr.edu/plweb-cgi/obtain.pl>, ERIC_NO : ED443572 (2000).
- Tomlison, C. et S. D. Allan (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

- Valiande, S. et M. Ioannidou-Koutselini (2009). *Application and evaluation of differentiation instruction in mixed ability classrooms*. University of Cyprus : 4th Hellenic Observatory PhD Symposium, LSE, 25-26 June 2009.
- Valiande, S. et M. Koutselini (1972). Differentiation instruction in mixed ability classrooms, the whole picture : Presuppositions and issues.
- Vaughn, S., C. S. Bos, et J. S. Schumm (2000). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. Boston : Allyn and Bacon. 2ème éd.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris : ESF.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Walberg, H. J. et S. L. Tsai (1983). Mathew effects in education. *American Educational Research Journal* 3(20), 359–373.
- Washburne, C. W. et S. P. Marland (1963). *Winnetka : The history and significance of an educational experiment*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal : Chenelière Éducation par Daniel Daigle.
- Zakhartchouck, J. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. INRP.



Cnesco

Carré Suffren

31-35 rue de la Fédération
75 015 Paris

cnesco.communication@education.gouv.fr



École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation

19 allée de Fontenay
69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr