

DÉFINITION DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

QUELS SONT LES DIFFÉRENTS TYPES DE DIFFÉRENCIATION STRUCTURELLE DANS LES ÉCOLES OU LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ? QUE SAIT-ON DE LEURS EFFETS ?



Dominique LAFONTAINE

Professeure et présidente du Département en Sciences de l'Éducation et de l'unité de recherches EQUALE de l'université de Liège, Belgique

Introduction

Chaque élève, chaque apprenant, est différent : différent dans ses aptitudes et ses attitudes, sa capacité et sa motivation à apprendre, son rythme d'apprentissage des matières, savoirs ou habiletés qu'il a choisi d'apprendre, ou qui lui sont imposés dans un programme d'études. Toute forme d'éducation ou d'enseignement est confrontée à ce défi central – faire apprendre les mêmes contenus, faire acquérir des compétences similaires - à des élèves qui sont, par nature ou compte tenu d'apprentissages antérieurs, bien différents. Sans doute est-ce pour cela que la forme d'enseignement la plus efficace est le préceptorat où un enseignant s'occupe d'un seul élève à la fois, et peut adapter ses méthodes et définir pour lui la progression idéale. Quand on porte le questionnement au niveau des systèmes éducatifs, le défi est qu'il s'agit d'enseigner à des individus singuliers, mais qui sont nichés dans des groupes, dans des classes, dans des écoles dont le degré d'hétérogénéité peut être d'ampleur variable, mais n'est jamais nul.

Pour entrer en matière, considérons d'abord les élèves qui sont d'emblée reconnus comme « différents » - frappés d'un handicap, présentant un trouble reconnu ou, à l'opposé, des dons particuliers, ce que l'on appelle aujourd'hui enfants à « haut potentiel ». Comment éduquer ces enfants, ces jeunes, dans quelle(s) structure(s), avec quelle adaptation de l'enseignement à leurs besoins spécifiques ?

Au départ de ces cas, on comprend aisément que l'alternative se situe entre une **éducation « à part », spécialisée**, conçue pour répondre à leurs caractéristiques particulières, mais qui les isole au moins partiellement des autres enfants, ou une **éducation inclusive**, qui les **intègre** dans des classes dites normales avec une adaptation ou des moyens matériels ou humains supplémentaires. Cette tension entre éduquer ensemble le plus et le plus loin possible des enfants différents, ou les séparer et les répartir dans des groupes distincts avec des enfants qui présentent des caractéristiques plus semblables aux leurs, concerne tous les élèves, et traverse tous les choix éducatifs que doivent poser

tant les familles que les équipes pédagogiques ou les décideurs en matière de politiques éducatives. Faut-il, pour mieux faire apprendre les uns et les autres, séparer les élèves, ou les intégrer, les éduquer ensemble ? **Différencier l'enseignement** est inévitable, mais comme Legrand (1995) le disait si justement : « différencier l'enseignement peut avoir deux sens complémentaires. Il s'agit, dans tous les cas, de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève. Mais cette prise en compte peut se faire en considération de deux objectifs différents : ou bien il s'agit d'adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves ; ou bien, un objectif commun étant défini et affiché, il convient de prendre en compte la diversité individuelle pour y conduire » (Legrand, 1995, p. 6). La première de ces différenciations est **structurelle** ou institutionnelle, la seconde est **pédagogique**.

Tout système éducatif peut être caractérisé par sa propension à séparer ou intégrer les élèves et de multiples combinaisons existent entre les modèles d'organisation constituant les deux extrémités du *continuum* de la différenciation. En une première approche, listons simplement les mécanismes les plus répandus consistant à séparer certains élèves de leur cohorte d'âge ou groupe d'appartenance hétérogène pour les regrouper, de manière permanente, avec des élèves qui leur ressemblent davantage, créant de la sorte des groupes moins hétérogènes dans leurs aptitudes et leur degré de mixité sociale, voire de genre :

- enseignement ordinaire *versus* spécialisé ;
- redoublement (les élèves moins performants sont regroupés avec des élèves plus jeunes, moins avancés) ;
- classes de niveau constituées sur la base des résultats antérieurs ;
- écoles de niveau ou de réputations différents (surtout dans les systèmes éducatifs où le choix d'école est libre, sans sectorisation) ;
- filières liées à une orientation (académique, technique, artistique, sportive, professionnelle...);
- options dont la difficulté relative ou la rareté engendre *de facto* des hiérarchies et donc des regroupements par aptitude (par exemple : enseignement immersif, choix des langues anciennes ou du chinois).

Parmi ces mécanismes de différenciation, il est d'usage de distinguer la **différenciation verticale (redoublement)** de la **différenciation horizontale** (tous les autres mécanismes listés ci-avant). À côté de ces mécanismes créant des regroupements par niveau relativement permanents, d'autres mécanismes de différenciation de l'enseignement opèrent aussi des regroupements par niveau, mais transitoires. Il en va ainsi des groupes flexibles, de besoin, qui se créent dans une discipline, de manière temporaire, voire de la création de cours de niveaux différents dans les principales disciplines (cours de base ou cours avancés en langues, en mathématiques, en sciences) comme cela

se pratique couramment dans les pays anglo-saxons¹. Enfin, il existe des pratiques de différenciation pédagogiques internes à la classe, qui ne seront pas prises en compte dans cette synthèse.

La synthèse relative à la différenciation structurelle d'une part, **décrit la diversité des modes d'organisation** qui existent de par le monde pour prendre en compte et gérer l'hétérogénéité des publics scolaires, d'autre part, présente les résultats des nombreuses recherches consacrées aux **effets de ces modes d'organisation**. Parmi ces effets, il faut distinguer les **effets cognitifs** (acquis scolaires, performances à des tests standardisés) et les **effets socio-affectifs** (motivation, concept et estime de soi, sentiment d'efficacité, aspirations d'études ou professionnelles). Ensuite, il convient de prendre en compte, à côté des indicateurs de performances ou d'**efficacité**, des indicateurs de dispersion ou d'**équité** tels que l'écart entre les élèves les plus forts et les plus faibles et les écarts de performances liés à l'origine socio-économico-culturelle des élèves, ou encore les différences de performances entre écoles.

La différenciation verticale : le redoublement

1. L'importance du taux de retard dans les pays de l'OCDE

Comme le montrent les chiffres de l'étude PISA², le pourcentage d'élèves en retard varie fortement d'un système éducatif à l'autre. La moyenne des taux de retard des élèves de 15 ans dans les pays de l'OCDE était de 14,7 % en 2009, de 14,5 % en 2012 et de 12 % en 2015. **Dans une majorité de systèmes éducatifs, le redoublement est peu voire pas du tout pratiqué.** Dans 19 des 35 pays que compte l'OCDE, les taux de retard sont inférieurs à 10 %. La Fédération Wallonie – Bruxelles, l'Espagne, le Portugal, la France, le Luxembourg, la Flandre, dont les taux excèdent 20 % de retard, font plutôt figure d'exception. De surcroît, le redoublement est en recul dans nombre de pays. Ainsi, en 2015, le retard scolaire a diminué de 3 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Il a fortement diminué en France (moins 16 %), en Lettonie (moins 15 %) et au Luxembourg (moins 9 %) notamment.

2. L'efficacité pédagogique du redoublement

S'interroger sur l'efficacité du redoublement impose de se demander si les élèves en difficulté qui redoublent progressent dans leurs apprentissages, si leurs résultats scolaires s'améliorent. Pour répondre à cette question, on peut se baser sur les constats de terrain, et c'est ce que font généralement les enseignants : lorsque dans leur classe, ils comparent les résultats d'un élève qui a redoublé avec les résultats du même élève l'année précédente, ils observent une amélioration.

¹ En anglais, on oppose ainsi le *tracking* ou *streaming* (*between-class ability grouping*) au *setting* (*within-class ability grouping*) (Gamoran, 2002).

² Enquête internationale menée à l'initiative de l'OCDE depuis 2000 auprès d'échantillons représentatifs d'élèves de 15 ans dans les pays de l'OCDE et dans certains pays dits « partenaires ».

Parallèlement aux constats de terrain, évaluer l'efficacité de la pratique du redoublement a été et reste la préoccupation de nombreux chercheurs. Les nombreuses recherches menées depuis des décennies sur la question des effets du redoublement, qu'ils soient cognitifs ou socioaffectifs, ne plaident pas en faveur du redoublement comme moyen de remédier aux difficultés d'apprentissage : non seulement les élèves faibles promus progressent mieux que les élèves qui ont redoublé, mais les effets sur l'estime de soi et la persévérance sont systématiquement négatifs.

Pourquoi n'est-il pas efficace de maintenir ou de faire redoubler un élève ? Sans doute parce que **le redoublement est du « prêt-à-porter » là où il faudrait du « sur mesure »** : c'est une réponse tardive, qui ne cible pas spécifiquement les difficultés rencontrées par l'élève et qui le replace dans les conditions qui ont conduit à l'échec.

Non seulement la répétition d'une année entière est une solution inefficace et inadaptée (effet limité sur les apprentissages à court terme), mais en plus, c'est une pratique contre-productive : ses conséquences sur la confiance en soi accroissent à moyen et à long termes les risques de décrochage scolaire. **Un élève qui a connu un échec sanctionné par un redoublement construit une image négative de lui-même. Lorsque la confiance en soi diminue, l'élève se « résigne », l'apprentissage et l'engagement scolaire sont de moins en moins garantis.**

En revanche, et ceci ne surprendra pas, avancer les élèves les plus brillants, les faire « sauter » une classe produit des effets favorables, surtout si on compare ces élèves « avancés » à des élèves du même âge (l'effet est alors de 0,80).

La différenciation horizontale : effets du regroupement des élèves par aptitude sur les acquis scolaires

Le regroupement des élèves par aptitude obéit à la même logique de séparation que le redoublement. Il s'agit de séparer les élèves de leur cohorte ou d'éclater cette cohorte en groupes distincts (filiales, classes de niveau) pour leur proposer un enseignement en principe mieux adapté à leurs caractéristiques, leurs besoins ou leur rythme d'apprentissage.

Les études expérimentales ont mis en évidence que **l'effet spécifique du regroupement des élèves en classes de niveau est nul. Si la qualité et la quantité de l'enseignement dispensé sont maintenues constantes, le mode de regroupement en soi n'affecte pas la qualité des apprentissages** ; les élèves forts ne pâtissent pas de la compagnie d'élèves moyens ou faibles.

À l'opposé, les études menées en milieu naturel montrent que **les politiques de regroupement par aptitude, si elles peuvent se révéler efficaces pour les apprentissages des élèves placés dans des classes fortes, ont des conséquences négatives pour les élèves placés dans des groupes moins forts.** Si certains acteurs peuvent trouver un intérêt aux classes de niveau (élèves, parents, enseignants des classes fortes), les décideurs en matière de politiques éducatives soucieux du bien commun doivent peser les avantages de telles politiques. À l'échelle d'un système éducatif, les faibles bénéficiaires enregistrés par les élèves forts ne compensent pas les désavantages nettement plus marqués observés pour les élèves les plus faibles.

Les études internationales apportent aussi un éclairage intéressant sur la question, que l'on peut résumer ainsi :

1. Dans les systèmes éducatifs qui régulent l'hétérogénéité des aptitudes scolaires par le redoublement, les élèves de milieux défavorisés sont plus souvent confrontés au redoublement. Plus inquiétant encore, dans certains systèmes éducatifs particulièrement inéquitables, à **performances scolaires identiques, les élèves défavorisés redoublent plus souvent.**
2. Dans quasi tous les systèmes éducatifs à structure différenciée³, **les élèves d'origine modeste sont surreprésentés dans les filières professionnelles** alors que les élèves de milieux privilégiés y sont sous-représentés. Cette répartition inégale subsiste sous contrôle de la performance scolaire dans certains systèmes éducatifs (Monseur & Lafontaine, 2012).
3. Les différentes pratiques de **regroupement homogène** des élèves, qu'elles se fondent sur les aptitudes ou l'origine sociale, vont de pair avec de **moins bonnes performances moyennes** des systèmes éducatifs et accentuent, dans les disciplines considérées comme majeures par l'institution scolaire, les différences de performance entre les élèves faibles et les élèves forts.
4. Ces pratiques accentuent le poids du milieu familial sur les performances scolaires et **accroissent donc les inégalités en fonction de l'origine sociale.**
5. L'influence inégalitaire du regroupement homogène se poursuit au-delà de l'obligation scolaire puisqu'on la retrouve au niveau des aspirations d'études et professionnelles.
6. Les **différences de performances entre écoles s'expliquent assez largement, dans nombre de systèmes éducatifs, par le recrutement social de l'établissement.** Aux inégalités de départ liées à l'origine sociale vient donc s'ajouter une inégalité de traitement, puisque **certaines élèves – en l'occurrence ceux issus de milieux plus favorisés – bénéficient de meilleures conditions d'apprentissage** (Gamoran, 2002 ; Lafontaine, Baye, Vieluf & Monseur, 2015).

Différencier, oui, mais comment ? Questions, tensions, débats.

Dans l'enseignement, faut-il ou non différencier, la question n'est au final qu'oratoire. Au vu de la diversité des publics d'apprenants, au vu de leurs différences d'aptitudes et de rythmes d'apprentissage, différencier s'impose. La véritable question est celle du comment différencier, étroitement articulée avec celle du pour quoi différencier - à quelles fins, pour atteindre quels buts ? Viennent ensuite la question du degré et des modes de différenciation et de leurs effets sur les plans cognitif et non cognitif : la différenciation, est-ce efficace et est-ce juste ?

³ Seule la République tchèque fait exception à cet égard.

Le rapport complet sur la **différenciation structurelle** montre combien la question de la différenciation et de ses effets a été investiguée par les chercheurs en sciences de l'éducation. Il est peu de questions qui aient été autant étudiées, et pour lesquelles on dispose de résultats de recherche aussi solides, reposant sur des approches diversifiées et menées dans une variété de contextes : recherches quasi expérimentales, recherches en milieu naturel, enquêtes internationales, recherches à caractère plus théorique débouchent sur un ensemble de conclusions remarquablement concordantes.

Sur le plan scientifique, on connaît donc, et depuis relativement longtemps, les effets de la différenciation structurelle et de ses principaux mécanismes :

- **Le redoublement n'est efficace qu'à court terme** ; à long terme, il se révèle inefficace et préjudiciable sur le plan socio-affectif (motivation, engagement scolaire). **Il frappe plus souvent les jeunes d'origine défavorisée**, d'une manière injuste dans un certain nombre de pays (à compétences égales, les jeunes d'origine défavorisée sont davantage en retard scolaire). **Le redoublement, avec les filières précoces, est l'un des principaux vecteurs d'amplification des inégalités scolaires liées à l'origine sociale** (Monseur & Lafontaine, 2008 ; OECD, 2016).
- Selon les études expérimentales, regrouper les élèves par aptitude en classes de niveau (*ability-grouping*) ou travailler en classes hétérogènes ne fait aucune différence.
- Sur le terrain, en milieu naturel, le **regroupement en classes de niveau, en proposant des groupes ou cours plus avancés ou poussés aux meilleurs élèves, amplifie les écarts entre les classes fortes et les classes plus faibles, et creuse les inégalités liées à l'origine sociale**.
- L'enquête PISA a abondamment montré que les systèmes éducatifs les plus différenciés, présentant de grandes variations des performances et de composition sociale du public entre écoles, sont légèrement moins performants que les systèmes compréhensifs ou intégrés. Dans les systèmes différenciés, les écarts entre les élèves les plus et les moins performants sont davantage marqués, et les inégalités liées à l'origine sociale nettement plus importantes. **La différenciation structurelle a un impact négatif léger à modéré sur les performances, mais elle accroît substantiellement les inégalités scolaires et sociales**.

Venons-en maintenant à la question plus précise des formes ou modalités de différenciation. Tant les recherches expérimentales, les études en milieu naturel, que les travaux menés au départ de la typologie de Mons (2007) montrent que les formes de différenciation les plus « rigides » ou « uniformes », qui clivent les groupes d'élèves et différencient leur parcours en fonction de leurs aptitudes, pour le long terme (*via* le redoublement et/ou les filières) ne conduisent ni à élever le niveau de performances moyen d'un système éducatif, ni – de manière plus surprenante – à produire une « élite » plus importante. La forme de différenciation proposée (redoublement ou orientation vers une filière académiquement moins exigeante) réputée efficace aux yeux des équipes éducatives, bloque la mise en place d'autres formes de différenciation plus souples (groupes de niveau temporaires, cours de niveau normal ou avancé, individualisation plus poussée prenant une autre forme que de la simple remédiation pour les élèves en difficulté) qui sont quant à elles bénéfiques non seulement pour les élèves en difficulté, mais aussi pour les meilleurs élèves. Croire aux vertus du « prêt-à-porter » pédagogique empêche en somme d'envisager le « sur-mesure » ou les mesures à *la*

carte dont tous les élèves ont besoin pour progresser compte tenu de leurs capacités et leurs acquis antérieurs.

Devant de telles évidences scientifiques, on peut se demander pourquoi les systèmes éducatifs hésitent encore à renoncer au redoublement, aux filières précoces et à adopter une organisation intégrée avec des formes souples de différenciation pédagogique, qui semblent ne présenter que des avantages. Sans doute ces connaissances scientifiques sont-elles encore insuffisamment connues des décideurs politiques, du terrain et du grand public. Si ce n'était qu'une question de connaissances, ce serait simple : il suffirait d'informer et de former les enseignants et les autres acteurs du monde éducatif. Mais ce n'est bien entendu pas qu'une question de connaissances : c'est aussi une question de valeurs, comme toujours en éducation. À cet égard, il serait naïf de penser que les pays qui ont renoncé à la différenciation institutionnelle ont fait l'économie des débats vifs et des habituelles appréhensions quant à une possible baisse de niveau. Tous les systèmes éducatifs qui se sont lancés dans une unification de structure – qui augmente *de facto* l'hétérogénéité des écoles ou des classes – sont passés par les mêmes débats et les mêmes questionnements. Ils ont dû basculer d'une logique de différenciation/séparation, qui gère les difficultés d'apprentissage en séparant les publics d'élèves et en les orientant sur des voies différentes, vers une logique d'intégration qui implique une gestion plus directement pédagogique des difficultés d'apprentissage et de l'inévitable hétérogénéité des acquis, des rythmes et des aptitudes. Au final, ce ne sont pas seulement les arguments scientifiques qui les ont fait emprunter cette voie, même si ces derniers ont pu y contribuer, mais bien des convictions ou valeurs politiques fortes⁴ qui ont conduit ces systèmes éducatifs à laisser derrière eux les réticences liées à la peur du mélange pour aller de l'avant, vers une école plus juste et tout aussi efficace.

⁴ Le meilleur exemple en est sans doute la Pologne qui, aujourd'hui dirigée par un gouvernement très conservateur, envisage de revenir à l'ancien système, en dépit des indubitables avancées observées dans PISA.