

Alexia Forget

# **Penser la différenciation pédagogique**

Carnets des sciences de l'éducation

2018

# Sommaire

<b>Introduction</b>	<b>7</b>
<b>Partie 1 : éclairage conceptuel</b>	
<b>La littérature du champ : une problématique en soi</b>	<b>15</b>
<b>Différences individuelles : les réponses du système scolaire</b>	<b>22</b>
Pour une égalité des chances	23
Pour une égalité de traitement : ni différenciation structurelle ni différenciation pédagogique ?	26
Pour une égalité des acquis ?	27
<b>Définir la différenciation : du « Quoi » au « Pour quoi »</b>	<b>30</b>
Le « Quoi » : que met-on sous la notion de différenciation ?	30
Le « Pourquoi » : les raisons d'être de la différenciation	33
Le « Pour quoi » : pour quelles finalités différencier ?	35
<b>Le « Comment » différencier ; <i>quid</i> des modèles d'action</b>	<b>36</b>
Quatre niveaux de différenciation : contenus – processus – productions – structures	36
Différencier, diversifier : confusion fréquente	39
<b>Proposition de modélisation : la différenciation en 4 dimensions-clés</b>	<b>42</b>
Temporalité	45
Objectif(s) visé(s)	45
Dispositifs de différenciation	48
Conditions d'efficacité	49

## **Partie 2 : les dispositifs de différenciation**

<b>Quatre dispositifs à l'étude</b>	<b>61</b>
<b>Le plan de travail (PDT)</b>	<b>62</b>
Entre apprentissage individualisé et isolement de l'apprenant	62
Le plan de travail... ou plutôt les plans de travail	65
Plan de travail et différenciation pédagogique	66
Temporalité et objectifs visés	69
Plan de travail et conditions d'efficacité	70
<b>La table d'appui (TA)</b>	<b>71</b>
Temporalité et objectifs visés	72
La table d'appui au service de la préparation	74
La table d'appui au service du soutien/étayage	75
La table d'appui au service de l'évaluation formative	76
Table d'appui et conditions d'efficacité	79
<b>Les groupes de besoins (GB)</b>	<b>81</b>
Groupes de besoins et conditions d'efficacité	83
Temporalité et objectifs visés	88
Quelle place pour l'enseignant au sein des GB ?	88
<b>Le tutorat entre élèves (TUT)</b>	<b>90</b>
Temporalité et objectifs visés	93
Dyades dissymétriques : quels enjeux ?	93
Tuteur/tutoré : quels types de gains ?	95
Tutorat entre élèves : conditions d'efficacité	96
<b>Conclusion</b>	<b>98</b>
<b>Références bibliographiques</b>	<b>100</b>



# Introduction

La différenciation pédagogique (DP) consiste, dans ses grandes lignes, à ajuster l'enseignement aux différents besoins des élèves. Loin d'être une problématique neuve, la notion de DP a déjà fait couler beaucoup d'encre, tant dans les pays francophones qu'anglophones. Le champ de la différenciation ne s'est pas constitué en une seule fois ni en un seul lieu. La notion a été – et demeure – saisie à travers des prismes conceptuels mais aussi épistémologiques pluriels, au sein des sciences de l'éducation mais aussi de ses disciplines contributives. Parmi ces courants disciplinaires-clés, citons la psychologie des apprentissages (notamment le behaviorisme, le culturalisme, le cognitivisme), la psychologie différentielle, le champ de l'évaluation scolaire, la philosophie de l'éducation et la sociologie de l'éducation. En matière d'identité scientifique, ceci nous amène à une question fondamentale : *le champ de la différenciation pédagogique existe-t-il ailleurs que dans la synthèse de ces apports ?*

Sur le terrain, on note à l'origine différentes initiatives de type expérimental menées par des enseignants novateurs. Une première expérience d'individualisation du travail des élèves prit place en 1905 dans une école à classe unique de Dalton, aux Etats-Unis, où une enseignante inspirée par les écrits de John Dewey et de Maria Montessori élaborait des fiches de travail individualisées sur base des résultats de ses élèves ; ce plan de travail est dit « Plan Dalton ». Les élèves s'organisent librement pour effectuer ces fiches à partir de « contrats » passés dans chaque discipline. L'enseignant vient en aide aux élèves et contrôle leur avancement. En 1915, ce dispositif de travail individualisé est repris et peaufiné dans une école de l'Illinois : on y ajoute des fiches autocorrectives tout en dotant le dispositif d'une dimension sociale à travers le travail en sous-groupes ; on parle alors du « Système de Winnetka ». Toujours dans cette visée d'individualisation, mentionnons le psychologue américain Fred Simmons Keller qui élaborait un système d'enseignement individualisé pour l'enseignement supérieur : le « Plan Keller » (Keller, 1968). Des initiatives de différenciation fleurissent également en Europe. En Suisse, sous l'influence d'Edouard Claparède et de son projet d'une Ecole sur mesure (1920), Robert Dottrens (1927) développe des fichiers de travail individualisés à l'école expérimentale du Mail (Genève). Dottrens intègre des entretiens avec l'élève dans le dispositif tout en évacuant les fichiers autocorrectifs susceptibles d'appauvrir la relation maître/élève. En 1928, en France, Célestin Freinet met au point ce qu'on appelle commu-

nément les « Fichiers Freinet » en s'inspirant des initiatives précédentes dont il conserve le contrat individualisé, la liberté des rythmes et le contrôle personnalisé des apprentissages.

Notons que l'accompagnement par l'adulte reste une variable déterminante dans ce type de dispositif, contrairement à ce que suggère Keller (1968) dans son article intitulé « Good-bye Teacher ». On sait aussi aujourd'hui que ce mode de travail individualisé gagne à être articulé à un enseignement collectif pour limiter les écarts entre élèves. Enfin, restons attentif au fait que les compétences d'autodiscipline et d'autogestion requises par ce type d'organisation ne vont pas de soi chez les élèves.

Plus d'un siècle nous sépare aujourd'hui des expériences *princeps* de DP et pourtant l'actualité du champ reste criante. Plusieurs phénomènes concourent, à cet état de fait. D'une part, on observe une hétérogénéité grandissante des classes – intensifiée par la hausse des flux migratoires et notamment la hausse de la proportion d'enfants en situation de migration. D'autre part, nous notons l'élan de nombreux systèmes éducatifs en faveur de la promotion d'une école inclusive et, partant, d'une démultiplication des profils d'élèves à besoins spécifiques. Enfin, les initiatives visant à allonger le tronc commun au sein de l'enseignement obligatoire (notamment, en Belgique, le *Pacte pour un enseignement d'excellence*, 2016) et/ou à réduire le taux de redoublement concourent également à chercher des pistes d'action au sein du champ de la différenciation. Au niveau des prescriptions officielles, les injonc-

tions à la différenciation – déjà vives dans le passé, notamment en France (loi Jospin, 1989), en Belgique (Décret *Encadrement différencié*, 2009) et au Canada (Ministère de l'éducation, 2003, 2007) continuent à ponctuer les documents officiels (p. ex. en Suisse, le Plan d'études romand : CIIP, 2010). En parallèle, la littérature du champ 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 innovants. A côté des ouvrages classiques du champ (Allal, Cardinet, & Perrenoud, 1979/1991 ; Gillig, 1999 ; Legrand, 1986 ; Perrenoud, 1997), on assiste depuis les années 2000 au développement de guides pédagogiques (notamment Battut & Bensimhon, 2006 ; Burger, 2010 ; Tomlinson, 2010) visant à outiller les professionnels de concepts et de pistes d'action en accord avec les ambitions défendues. Parmi les grandes finalités poursuivies, la différenciation pédagogique vise à endiguer l'échec scolaire et à lutter contre les inégalités de réussite. Pour ce faire, la DP invite à considérer avec attention les différences entre élèves pour que celles-ci viennent guider les modalités d'action pédagogique. La DP semble faire depuis longtemps l'unanimité, chez les décideurs comme chez les chercheurs. Les travaux relèvent pourtant de cadrages théoriques hétérogènes, ce qui ne facilite guère – c'est un euphémisme – la définition de connaissances partagées au sein de la communauté. Cet éclatement affecte autant les contours conceptuels que les propositions d'opérationnalisation de la notion. Selon les choix pédagogiques posés, un même dispositif



de différenciation peut servir des options théoriques diverses, voire contradictoires. Par exemple, au sein d'un plan de travail la variable *rôle attribué à l'adulte* imprimera au dispositif une coloration épistémologique spécifique selon la modalité choisie. Si le constat d'hétérogénéité du champ est aujourd'hui globalement admis par les chercheurs, il est rarement discuté. Or, sans tenter une mise en dialogue des divers travaux existants, les nombreuses questions posées risquent de rester en suspens. Moins que de viser une intégration des approches – qui mènerait à un appauvrissement du sujet – nous proposons une analyse critique où s'interpellent et s'entrecroisent les principaux travaux du domaine.

Notre réflexion est organisée en deux parties. La première partie (éclairage conceptuel) poursuit trois objectifs. Tout d'abord, dresser un état des lieux du champ de la différenciation pédagogique. Ensuite, nous définissons les diverses finalités que peut poursuivre un système scolaire et la manière dont ces choix impactent le sort réservé aux différences entre élèves. En troisième lieu, nous proposons une définition de la DP à partir de quatre dimensions-clés : 1. Que met-on sous la notion de différenciation ? (ce que nous appelons le *Quoi*). 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 ; 2. Les raisons d'être de la différenciation (ce que nous appelons le *Pourquoi*). Cette section vise à identifier les causes qui justifient une action pédagogique différenciée ; 3. Pour quelles finalités différen-

cier ? (le *Pour quoi*). Ici nous traitons des visées de la DP. Nous abordons ensuite la question du *Comment* différencier. Ce dernier aspect, conséquent, est abordé sous deux angles : nous décrivons tout d'abord les principales propositions pratiques issues des littératures anglophone et francophone. Ensuite, nous présentons et discutons notre modélisation (Forget, 2017) du processus de différenciation pédagogique. Ce modèle propose d'articuler quatre composantes qui, du côté du praticien représentent autant de choix à poser avant la mise en œuvre : 1) la temporalité dans laquelle s'inscrit l'action différenciée ; 2) les objectifs pédagogiques visés ; 3) les conditions d'efficacité de l'action différenciée à considérer et 4) les dispositifs de différenciation mobilisables.

Nous réservons la seconde partie du présent Carnet (Les dispositifs de différenciation) à une présentation critique des quatre dispositifs intégrés dans notre modélisation. En premier lieu nous traitons des dispositifs d'apprentissage individualisé en prenant pour support l'outil *plan de travail* (PDT), que nous appréhendons dans une logique d'autogestion (ponctuelle) des apprentissages. En second lieu, nous traitons du dispositif de soutien pédagogique désigné par l'expression *table d'appui* (TA). Nous discutons ensuite la question des regroupements d'élèves en nous centrant sur les *groupes de besoins* (GB). Enfin, c'est l'examen du dispositif de *tutorat entre élèves* (TUT) qui clôture le présent Carnet.