

La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants?

Alexia **Forget**
Université de Genève

Katia **Lehraus**
Université de Genève

Differentiation in the classroom:
What does this really mean for teachers?

doi:10.18162/fp.2015.287

Résumé

Les pratiques de différenciation pédagogique réellement déployées en classe sont encore peu documentées par des recherches empiriques. 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. Les analyses montrent que la différenciation pédagogique se manifeste sous des formes multiples, tant au primaire qu'au secondaire. Les données dévoilent également la polysémie des termes utilisés par les enseignants pour décrire les modalités de différenciation mises en œuvre ainsi que des pratiques généralement rapportées sans précision quant à leur ancrage dans la temporalité de l'enseignement.

Mots-clés

Différenciation pédagogique, enseignement primaire, enseignement secondaire, pratiques réelles, questionnaire

Abstract

Few empiric studies describe the nature of pedagogic differentiation practice in classroom. This research is aimed at documenting everyday practice of pedagogic differentiation as carried out by primary and secondary teachers (N = 106) of one school in the canton of Vaud (Switzerland). Teachers' statements (N = 99) were gathered via a survey. Analyses show that pedagogical differentiation takes place in diverse forms in everyday practice, at primary and at secondary level. Teachers' statements unveil a polysemic terminology and a lack of temporal anchoring of differentiation in described practice.

Keywords

Pedagogic differentiation, primary school, secondary school, everyday practice, survey

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. Avec en arrière-plan l'ambition d'endiguer l'échec scolaire, la nécessité de différencier l'enseignement semble faire depuis longtemps l'unanimité, tant chez les décideurs qu'au sein de la communauté des chercheurs en éducation. Et cela 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 communes.

Concrètement, à quelles pratiques la notion de différenciation pédagogique renvoie-t-elle aujourd'hui – comment nommer ces pratiques? En effet, les rares études empiriques sur le sujet se concentrent généralement sur une seule pratique de DP (par exemple, le soutien). Ce type d'approche ne permet ni de saisir la diversité des possibles ni de situer les dispositifs les uns par rapport aux autres. Cette étude exploratoire vise précisément à sonder l'ensemble des pratiques de DP d'enseignants du primaire et du secondaire afin de permettre l'élaboration d'une modélisation englobante du processus qui mette en évidence les différentes formes de pratiques possibles. L'éclairage du terrain va nous permettre d'affiner notre représentation du processus. Notre idée est ensuite de concevoir un questionnaire – ancré dans les pratiques réelles – pour sonder des populations plus larges d'enseignants et déboucher sur des descriptions plus générales.

Cadrage théorique

La différenciation pédagogique : une pratique revisitée à travers le temps

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, et des outils tels les fichiers de travail individualisés (Dottrens) ou encore le plan de travail impulsé par Freinet (1926). La pertinence de ces formes de travail héritées du passé est sans cesse questionnée à travers le temps. À côté des classiques du champ (Allal, Cardinet et Perrenoud, 1979/1991; Gillig, 1998; Legrand, 1986), des guides pédagogiques (notamment Battut et Bensimhon, 2006; Burger, 2010) se développent depuis les années 2000, outillant les lecteurs de concepts et de pistes d'action multiples attestant d'une hétérogénéité du champ, même au sein de la communauté francophone. En considérant les publications anglo-saxonnes (notamment Subban, 2006, Tomlinson et McTighe, 2010), on voit encore s'élargir la définition du champ. En effet, un même vocable (différenciation pédagogique ou differentiated instruction) renvoie selon les approches à des ancrages théoriques et pratiques hétérogènes. Cela ne facilite pas le travail de délimitation du champ.

La différenciation pédagogique dans les contextes francophones

La différenciation pédagogique (DP) est valorisée dans plusieurs pays francophones, notamment en France (réforme Haby, 1975), en Belgique (Décret Missions, 1997) et au Canada (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). En Suisse romande, en ce début de troisième millénaire, le Plan d'études romand (Conférence intercantonale de l'instruction publique [CIIP], 2010) préconise différents principes de DP (par exemple, équité et éducatibilité). Prendre en compte les différences entre élèves, lutter contre les inégalités face à la réussite scolaire : ces injonctions à la différenciation sont loin d'être récentes. Dans le contexte scolaire du canton de Vaud – où s'inscrit l'étude présentée ici – l'aide aux élèves en difficulté s'est illustrée à partir de 1995 avec l'introduction de la réforme « École vaudoise en mutation » (EVM), poursuivant l'objectif d'améliorer l'efficacité de l'école et la solidité des apprentissages scolaires pour tous les élèves.

La différenciation pédagogique en tant qu'objet d'investigation

La différenciation pédagogique n'est pas définie de manière univoque par les auteurs. Globalement, l'enjeu de la différenciation s'appuie sur la nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe (Tomlinson et McTighe, 2010) en s'aidant de divers moyens pour amener chaque élève à son plus haut niveau potentiel (Gillig, 1998). La différenciation peut s'ancrer dans plusieurs aspects (Gillig, 1998; Tomlinson, 2004) : les contenus d'apprentissage (notamment la nature, le degré de difficulté, le nombre des tâches) et leurs produits (à travers divers modes de manifestation des performances), les processus d'apprentissage (à savoir l'attention portée aux différentes manières de s'appropriier les contenus) ainsi que les structures de travail (en proposant divers dispositifs ou modalités d'organisation, notamment via la « table d'appui » évoquée par Battut et Bensimhon, 2006 ou le concept de « différenciation préalable » proposé par Burger, 2010).

Du point de vue de la recherche en éducation, des travaux autour de la notion de contrat didactique différentiel (Bocchi, 2011; Forget, 2011; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 1997) ont permis de montrer que les élèves occupent des positions variables par rapport au savoir en jeu et que, par conséquent, le contrat didactique est négocié de façon différentielle. Pour rappel, le concept de contrat didactique,

issu de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1980) renvoie à l'idée d'un système d'attentes implicites (à propos du savoir) entre l'enseignant et les élèves. Le caractère implicite du contrat peut expliquer que les attentes de l'enseignant varient selon le statut des élèves.

D'autres études ont montré des phénomènes proches (Crahay et Wanlin, 2011). Plus précisément, la DP vient assouplir la forme scolaire classique (Vincent, 1994) puisque l'idée consiste à sortir de l'illusion d'un groupe homogène pour multiplier les variables en jeu : il n'y a plus un seul contrat didactique, mais plusieurs contrats sont négociés; il n'y a plus un seul temps d'apprentissage et d'enseignement, mais plutôt la prise en compte de besoins différents; il n'y a plus une seule planification, mais plusieurs planifications pouvant coexister eu égard à l'avancement des élèves.

Buts de la recherche

Cette étude s'inscrit dans le contexte vaudois, 15 ans après la réforme EVM; elle vise à décrire les pratiques de DP à l'œuvre dans les classes d'un établissement regroupant les deux ordres de l'enseignement obligatoire, primaire et secondaire. La perspective adoptée rejoint celle proposée par Maulini (1999) quand il affirme que l'enjeu est moins la définition théorique de la « bonne » différenciation que le passage des intentions à l'action. C'est bien l'action réelle, les gestes concrets de DP qui sont au cœur de nos préoccupations. Nous cherchons à savoir comment les enseignants organisent le travail en classe pour optimiser l'apprentissage de tous les élèves : que sait-on en 2012-2013 de ce qu'il reste, dans les classes, des intentions démocratiques déployées 15 ans plus tôt?

Le champ de la DP est marqué par un manque manifeste de données empiriques reflétant les situations courantes d'enseignement (Breithaupt, 2010). Encore rares sont les études décrivant les actions réelles des enseignants en matière de DP : ceci a motivé notre choix en faveur d'un questionnaire ouvert afin d'être au plus près des pratiques d'une centaine d'enseignants. À partir de cet état des lieux, nous pourrions développer un outil d'enquête destiné à sonder une population plus large tout en intégrant le discours des praticiens.

Notre projet s'inscrit dans une perspective descriptive visant, dans un premier temps, à établir un inventaire de pratiques en partant d'une question générale : *sous quelles formes se manifestent les gestes de différenciation pédagogique dans les conditions courantes d'enseignement?*

Une modélisation ancrée dans des données empiriques

Pour documenter cette question, nous utilisons une modélisation en trois temps du processus de différenciation. La structure de ce modèle est issue de notre revue de la littérature et d'explorations réalisées sur le terrain genevois entre 2010 et 2013 auprès de six équipes d'enseignants du primaire¹. Des entretiens collectifs ont été conduits par la première auteure dans six établissements scolaires, en questionnant de manière ouverte des équipes d'enseignants (groupes de quatre à huit professionnels) à propos de leurs pratiques courantes de différenciation. À partir des entretiens collectifs, trois principaux constats ont été dégagés et sont utilisés pour affiner le traitement des données recueillies dans la présente étude.

Une entrée par la structure

Les entretiens menés antérieurement dans le canton de Genève nous ont permis de constater que les professionnels abordent les gestes de différenciation par une entrée large : celle des dispositifs. En l'état actuel des analyses, nous pouvons dire que la DP est généralement appréhendée sous le seul aspect de la structure : dans les classes, différencier consiste principalement à *regrouper* les élèves d'une façon particulière (par exemple, ateliers, décloisonnement), mais sans que soit évoqué explicitement ce qui va être adapté selon les groupes et, plus fondamentalement, quels besoins particuliers organisent la constitution de ces regroupements. De plus, nous n'avons pas d'information explicite sur les enjeux (par exemple, réactiver des connaissances, exercer) que servent les dispositifs cités. Par conséquent, nous avons décidé de ne pas utiliser les dispositifs déclarés comme catégorie de codage des données recueillies, afin d'ouvrir l'analyse à d'autres aspects que la seule structure.

Un champ extrêmement polysémique

L'analyse des entretiens des enseignants genevois a également mis en évidence une autre caractéristique du domaine. Dans leur discours, les praticiens utilisent des termes-clés propres au champ dont les définitions semblent aller de soi. Les enseignants ont été nombreux à évoquer des notions (ancrées dans les discours par la tradition) comme « plan de travail », « classe en ateliers », « groupes de besoins ». Cependant, les analyses ont révélé que ces notions renvoyaient à des réalités parfois très différentes. En outre, ces expressions semblent être perpétuées parfois mécaniquement, sans que soit renouvelé un questionnement sur le lien précis entre ces formes d'organisation et la DP. La polysémie du champ a donc renforcé notre décision d'éviter de considérer comme catégories de codage des notions susceptibles de renvoyer à des réalités multiples.

Une approche atemporelle de la différenciation

Un constat fut surprenant : aucun enseignant n'a mentionné, lors des entretiens, le moment dans le processus d'enseignement auquel intervenaient les gestes de DP décrits. Les praticiens évoquent leurs pratiques indépendamment de toute dimension temporelle. Ce constat nous a amenées à chercher à situer les modalités de DP décrites sur un axe du temps : ces initiatives prennent-elles place *avant* l'enseignement d'un objet de savoir, *pendant* ou *après*? Dans cet article, nous chercherons précisément à situer les actions de DP dans l'organisation temporelle du travail scolaire. Nous pensons que clarifier la variable « temps » permet de préciser les intentions visées par les pratiques de DP et réciproquement. Dans les témoignages recueillis pour cette étude, ce sont différents types d'indices qui nous ont permis d'inférer le « moment » de l'action de DP menée.

Méthodologie

Contexte de la recherche et questions de recherche

L'établissement scolaire ayant participé à cette étude compte au total une soixantaine de classes et rassemble 106 enseignants des deux ordres de l'enseignement obligatoire : 50 enseignants du primaire (P) et 56 enseignants du secondaire (S)². Nous avons procédé à un recueil de données (2012) via un questionnaire court proposé à l'ensemble du corps enseignant. L'instrument propose un recueil en trois parties : 1) données de type démographique (discipline, années d'ancienneté); 2) définitions de la DP (question ouverte); 3) description d'une pratique mise en œuvre (sur l'année du recueil). En sollicitant modestement *une seule* description de pratique, nous souhaitons minimiser l'impact d'un effet de désirabilité sociale qui aurait pu pousser certains enseignants à donner des réponses allant au-delà de leurs pratiques réelles.

Au total, nous avons obtenu 63 retours, ce qui correspond à un taux de réponse de 55 %. Notons que certains enseignants ont fourni plusieurs réponses; il n'y a donc pas de correspondance entre le nombre de répondants et le nombre de témoignages, qui illustrent parfois deux voire trois pratiques de différenciation différentes pour le même répondant. Ainsi, nous avons transcrit 99 témoignages au total (tableau 1) : 42 (P) et 57 (S).

Tableau 1

Échantillon, répondants et témoignages recueillis.

	Primaire	Secondaire	Total
Échantillon	50	56	106
Répondants	21	42	63
Témoignages recueillis	42	57	99

Notre questionnement s'organise autour de la problématique suivante et se décline en sous-questions :

Sous quelles formes se manifestent les gestes de différenciation pédagogique en conditions courantes d'enseignement, tels que rapportés par des enseignants?

Comment les gestes de différenciation des enseignants interrogés se distribuent-ils dans le temps alloué à l'enseignement d'une notion?

Quels sont les buts visés par les pratiques de DP eu égard au moment de leur mise en œuvre?

Traitement des données

Cette étude s'inscrit dans une perspective exploratoire. À notre connaissance, il n'existe ni d'instruments méthodologiques validés permettant d'étudier les modalités de différenciation des enseignants ni de données approchant la DP dans sa globalité. Nous avons donc formulé une question ouverte visant à inciter les enseignants à décrire une pratique de DP (au sens large). La question (« Décrivez une

pratique de différenciation mise en œuvre a minima une fois pendant l'année 2012 ») a été traitée en confrontant les témoignages à notre modélisation afin d'inscrire les témoignages dans la temporalité définie, mais aussi de dégager l'objectif poursuivi.

Selon une approche méthodologique mixte *top-down* et *bottom-up* (Huberman et Miles, 2003), nous avons utilisé les témoignages pour affiner ou confirmer notre première modélisation du processus. Même si les enseignants ne précisent pas le moment de leur action ni son objectif précis, nous avons inféré à partir des données les réponses au « quand » et au « pourquoi » jusqu'à l'atteinte d'un accord inter-juges de 90 %.³ Pour rappel, notre intention de départ consiste à définir les formes de DP les unes par rapport aux autres, ce qui demande donc de préciser sur quelles variables elles se distinguent.

Les catégories de codage sont organisées sur un axe temporel découpant l'enseignement d'une notion en trois temps : *avant*, *pendant* et *après* son enseignement. Pour chacun des trois temps, nous distinguons plusieurs formes de DP que nous associons à différents objectifs en adéquation avec chacun des « temps » définis. Sur base d'une revue approfondie de la littérature et de nos observations sur le terrain, nous avons défini neuf catégories (ou fonctions) du processus de DP reliées aux trois temps de l'enseignement. Cette approche vise à proposer un langage commun qui permette d'affiner l'approche des pratiques de DP tout en suggérant un élargissement de l'éventail des formes de DP classiquement exploitées en classe. Les catégories de codage stabilisées au terme de la procédure d'élaboration sont présentées et brièvement définies ci-dessous (tableau 2).⁴

Tableau 2

Catégories de codage (modélisation).

<p><u>Différencier AVANT l'enseignement d'une notion : dans quels buts?</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 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. <p><u>Différencier PENDANT l'enseignement d'une notion : dans quels buts?</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Soutenir : l'enseignant peut soutenir ou 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. <p><u>Différencier APRÈS l'enseignement d'une notion : dans quels buts?</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 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 réelles des élèves. 3) Évaluer (certificatif) : certains élèves ont besoin que les conditions de réalisation et/ou critères des évaluations soient adaptés à leurs difficultés particulières (par exemple, élèves dyslexiques, allophones).

Résultats et discussion

Les résultats sont présentés en distinguant les réponses des répondants travaillant aux niveaux primaire et secondaire. Les données chiffrées permettent de dessiner les grandes tendances observées et complètent en ceci les analyses qualitatives effectuées. Établie sur base du calcul des fréquences, cette quantification permet très rapidement d'identifier les zones encore peu exploitées par les répondants.

Temporalité et objectifs des pratiques de la DP chez les enseignants du primaire

Dans le tableau 3, nous présentons la distribution des actions de DP selon les variables suivantes : l'organisation temporelle de l'enseignement d'une notion donnée et le but poursuivi par l'action de différenciation.

Tableau 3

Résultats pour les enseignants du PRIMAIRE.

	AVANT l'enseignement d'une notion			PENDANT l'enseignement d'une notion			APRÈS l'enseignement d'une notion		
	Tester	Réactiver	Préparer	Soutenir	Adapter	Évaluer (formatif)	Exercer	Revoir	Évaluer (certificatif)
PRIMAIRE	0 %	0 %	5,4 %	14,9 %	63,5 %	1,3 %	12,2 %	0 %	2,7 %
Totaux		5,4 %			79,7 %			14,9 %	

Les résultats montrent qu'une grande majorité de pratiques de DP sont situées *pendant* l'enseignement (79,7 %) d'une notion. En deuxième lieu viennent des formes de DP organisées *après* l'enseignement (14,9 %). Très peu de pratiques concernent la phase *avant* l'enseignement (5,4 %). Ce faible pourcentage peut s'expliquer par le caractère encore récent des travaux traitant de la *différenciation a priori* ou de l'*aide préalable* (notamment Burger, 2010). Or, différencier *avant* l'enseignement permettrait de réduire les écarts de manière proactive et donc les besoins d'adaptation en cours d'enseignement. Ces résultats montrent que la DP qui n'est de loin pas exploitée sous toutes ses formes; ainsi les pratiques de DP pourraient encore se diversifier afin de gagner en efficacité. Cette diversification étendrait l'« offre » des adaptations pédagogiques proposées, et pourrait, par là même, répondre au plus près aux besoins identifiés. Détaillons à présent la distribution des résultats au sein des sous-catégories constitutives des trois temps.

La DP avant l'enseignement d'une notion

Bien que rares, les modalités de DP codées comme appartenant à la phase *avant* l'enseignement visent toutes à préparer les élèves à l'enseignement. En voici un exemple :

« J'ai pris les élèves non-lecteurs pour déchiffrer le nouveau texte avant la lecture du lendemain. »
(P621)

Aucun exemple ne vise à tester les prérequis des élèves ni à réactiver leurs connaissances. Cependant, ces scores nuls ne signifient pas que l'enseignant ne teste jamais ses élèves ou qu'il ne réactive pas leurs connaissances : ces résultats nous disent simplement que ces actions, si elles ont lieu, ne se mettent pas en place de manière différenciée.

La DP pendant l'enseignement d'une notion

Les pratiques de différenciation menées en cours d'enseignement (*pendant*) sont massivement majoritaires. Cette phase est détaillée dans le tableau 4, sur la base d'un pourcentage recalculé (considérant la phase *pendant* comme le 100 %) : les pratiques visant à *adapter l'enseignement* (79,7 %) l'emportent sur celles relatives au *soutien* (18,6 %), même si le soutien par l'enseignant représente tout de même près d'un cinquième des initiatives différenciées. Les pratiques différenciées relatives à *l'évaluation des acquisitions en cours* (1,7 %) sont, quant à elles, marginales.

Tableau 4

Distribution des résultats de la phase PENDANT pour les enseignants du PRIMAIRE.

PENDANT l'enseignement d'une notion pour les enseignants du PRIMAIRE				
Soutenir	Adapter*		Évaluer (de manière formative)	Total
	élèves faibles	sans indication		
	21,3 %	68,1 %	10,6 %	
18,6 %		79,7 %	1,7 %	100 %

*Note : Nous avons choisi de préciser la proportion d'aide destinée aux élèves *faibles/sans indication/forts*, en nous basant sur les indications spontanées fournies par les répondants, en calculant un pourcentage supplémentaire à l'intérieur de la catégorie *Adapter*.

Concernant l'objectif d'*adaptation*, la majorité des exemples d'adaptation fournis (68,1 %) ne cible pas explicitement d'élèves d'un profil particulier (par exemple, ceux dits « faibles » ou « forts ») : ils s'inscrivent dans une logique d'organisation du travail prenant en considération tous les élèves de la classe. Dans la majeure partie des cas, cependant, les adaptations sont de nature quantitative : donner plus de choses à faire, moins d'exercices, plus de devoirs, moins de fiches, plus de temps. Si nous suivons les données, les enseignants interrogés semblent agir essentiellement sur deux variables : nombre de tâches et quantité de temps. Faire varier le temps à disposition et la quantité des tâches présente le risque, à nos yeux, d'évacuer un travail d'analyse plus fin des besoins. Par ailleurs, ces résultats confirment bien l'existence d'attentes différentielles selon les élèves : donner plus ou moins de tâches ou de temps à certains élèves revient à adapter le contrat didactique aux capacités des élèves.

Deux témoignages montrent néanmoins un autre type d'adaptation, cette fois ancré sur une analyse des besoins des élèves dans certaines disciplines :

« Pour l'apprentissage de la lecture, j'ai adapté les fiches de travail à exécuter : certains élèves en sont au niveau du repérage visuel ou auditif, d'autres lisent des syllabes, d'autres déjà des mots et certains même des phrases. » (P22)

« En math, j'ai préparé des problèmes de difficultés différentes : 1) avec des données parasites ou inutiles, 2) avec des nombres plus grands, 3) avec des nombres plus petits et avec une simplification du problème à résoudre. » (P622)

Ces exemples singuliers montrent une attention portée par l'enseignant à la progression des apprentissages en visant à rendre les notions accessibles à tous les élèves. Ces découpages nous semblent pertinents à condition bien sûr de garder en vue que le but n'est pas d'enfermer les élèves dans leur niveau de développement actuel. En deuxième lieu viennent les adaptations pour les élèves dits « faibles » (21,3 %) et, enfin, 10,6 % des exemples visent les élèves dits « forts ». Voici des extraits reflétant d'une part la prise en compte d'élèves à besoins éducatifs particuliers, et d'autre part, la considération portée aux élèves rapides ou maîtrisant déjà les objectifs visés.

« *En orthographe, j'ai différencié pour les enfants dyslexiques ou de langue étrangère : ils ont moins de mots, ou moins de phrases à apprendre.* » (P18)

Cet exemple n'est pas le seul à cibler des élèves dyslexiques. On pourrait penser que les enseignants investissent massivement les élèves pour lesquels les aménagements à mettre en place sont établis par des directives officielles. Au contraire, adapter l'enseignement aux élèves en difficulté « ordinaires » semble, au vu de nos données, moins aller de soi.

On sait aujourd'hui combien il est important d'investir aussi les élèves à l'aise dans une discipline : en effet, un élève laissé à lui-même alors qu'il satisfait les attentes peut lui aussi finir par « décrocher » (par exemple, ennui, désintérêt, sentiment d'abandon). Dans les faits, ces adaptations existent, mais sont encore assez rares (10,6 %) :

« *En math, j'ai proposé aux élèves rapides d'approfondir en créant des exercices pour les camarades.* » (P32)

Quant à la catégorie « soutenir les élèves », elle représente 18,6 % des gestes de DP de la phase *pendant* l'enseignement, en primaire. L'extrait suivant illustre un exemple de modalité de soutien où l'enseignant accompagne l'élève tout en cherchant à mieux connaître son fonctionnement :

J'ai choisi de reprendre une notion de math en petit groupe : il fallait trouver une autre façon d'expliquer, essayer de comprendre ce que chaque élève avait déjà compris ou comment chacun fonctionne dans ce genre de tâches, quel matériel il utilise. (P19)

Ce témoignage illustre le lien profond entre la prise d'information par l'enseignant et l'adaptation de son action. Il montre aussi que la DP n'implique pas nécessairement une individualisation puisqu'elle s'articule ici avec des formes sociales d'apprentissage allant au-delà de l'interaction élève-expert.

La DP après l'enseignement d'une notion

Pour terminer, considérons les pratiques de différenciation mises en œuvre après l'enseignement d'une notion. La grande majorité des pratiques rapportées concernent une différenciation via un plan de travail et centrée sur l'automatisation des apprentissages (12,2 %, cf. tableau 4). À ce propos, les exemples suivants montrent la polysémie présente dans le champ : la notion de plan de travail (parfois désigné sous l'expression *brevet*) renvoie à des réalités et à des formes d'organisation du travail scolaire variables :

« *Le plan de travail est modulable : au début journalier, puis hebdomadaire, puis par période. J'ai un élève dyslexique qui a un plan de travail entièrement personnalisé.* » (P15)

« *Depuis quelques semaines, j'ai adopté un système de brevets en français et en math, avec un certain nombre d'activités proposées, à choix, et un minimum d'activités à faire.* » (P18)

On retrouve ici encore une fois une différenciation, soit par la quantité d'activités à réaliser, soit ciblée sur le cas spécifique d'élèves dyslexiques.

Les exemples relatifs à la DP dans les pratiques d'évaluation certificative (2,7 % cf. tableau 4) touchent une fois encore le cas particulier des élèves dyslexiques ou présentant des troubles visibles et reconnus explicitement.

Pour les élèves dyslexiques ou présentant des difficultés (par exemple, malvoyant, autiste), je différencie l'évaluation : selon le cas, je donne des pistes (par exemple, une relecture, surligner les mots-clés dans les consignes), à l'élève malvoyant je donne une photocopie agrandie, parfois je donne du temps supplémentaire. (P59)

Enfin, aucune réponse ne traite de DP en lien avec la révision et la correction de travaux, activités éventuellement peu fréquentes dans les classes primaires où le « retour sur une tâche achevée » présente probablement peu d'attrait pour les apprenants. Pour expliquer ce résultat, on peut faire l'hypothèse que l'enseignant exploite, lui, les copies pour cibler les difficultés des élèves, mais que la régulation s'organise sur un nouveau support.

Temporalité et objectifs des pratiques de la DP chez les enseignants du secondaire

Le tableau 5 propose une vue d'ensemble des résultats relatifs aux enseignants du secondaire.

Tableau 5

Résultats pour les enseignants du SECONDAIRE.

	AVANT			PENDANT			APRÈS		
	l'enseignement d'une notion			l'enseignement d'une notion			l'enseignement d'une notion		
	Tester	Réactiver	Préparer	Soutenir	Adapter	Évaluer (formatif)	Exercer	Revoir	Évaluer (certificatif)
SECONDAIRE	0 %	0 %	0 %	6,4 %	48,7 %	6,4 %	12,8 %	15,4 %	10,3 %
Totaux		0 %			61,5 %			38,5 %	

Ces données montrent globalement une distribution proche du primaire si ce n'est que les pratiques de DP situées *avant* l'enseignement d'une notion sont inexistantes (0 %). Le contexte du secondaire n'est sans doute pas étranger à ce phénomène. En revanche, les pratiques *après* atteignent plus du double (38,5 %) de celles du primaire (14,9 %, cf. tableau 3). Ainsi, au secondaire, ces actions de DP post-enseignement (exercer, revoir-corriger, évaluer) sont davantage intégrées aux pratiques quotidiennes.

La DP pendant l'enseignement d'une notion

Considérons directement la phase *pendant* l'enseignement et la distribution des résultats dans cette phase (tableau 6).

Tableau 6

Distribution des résultats de la phase *PENDANT* pour les enseignants du *SECONDAIRE*.

PENDANT l'enseignement d'une notion pour les enseignants du SECONDAIRE				
Soutenir	Adapter		Évaluer (de manière formative)	Total
	élèves faibles	sans indication		
	28,9 %	47,4 %	23,7 %	
10,4 %	79,2 %		10,4 %	100 %

L'adaptation de l'enseignement représente pour cette phase près de quatre-vingt pour cent des témoignages (79,2 %), le reste étant réparti équitablement entre le soutien aux élèves en difficulté (10,4 %) et l'évaluation formative des élèves (10,4 %). Les enseignants du secondaire adaptent surtout leurs interventions pour les élèves dits « faibles » (28,9 %) alors que ceux du primaire étaient davantage centrés sur la DP destinée à l'ensemble de la classe (68,1 %, cf. tableau 4). À ce propos, les données montrent qu'au secondaire également, la majorité des pratiques de différenciation visant les élèves « faibles » ciblent des élèves à besoins particuliers : « *Aux trois élèves dyslexiques, j'ai demandé d'écrire seulement la fin du récit.* » (S701). Aussi, bien que les enseignants du secondaire évoquent des adaptations proposées aux élèves « forts », il s'agit pour la plupart d'adaptations présentes dans le cadre précis de l'apprentissage d'une langue seconde. La désignation élèves « forts » renvoie précisément aux élèves bilingues participant à un cours de langue (allemand/anglais), alors qu'ils maîtrisent déjà la langue objet d'enseignement. On observe encore une fois combien les adaptations semblent être intégrées aux pratiques quand les différences entre élèves sont nommées et reconnues comme telles, comme en témoignent les exemples suivants.

« *Pour le travail sur le texte, un groupe l'a analysé (anglophones) et l'autre groupe l'a traduit.* » (S2)

Dans une activité de compréhension écrite, j'ai distribué différents textes sur un même thème avec un niveau de difficulté adapté (texte A pour les germanophones, texte B un peu moins riche pour les élèves à l'aise en allemand, texte C beaucoup plus accessible pour les autres). (S3)

Du point de vue de la catégorie relative au soutien/étayage des élèves, on voit qu'elle n'est pas nécessairement synonyme de préceptorat. Au secondaire, le soutien semble régulièrement associé aux pratiques de tutorat. L'âge des élèves rend probablement plus accessible la fonction de tuteur.

« *J'ai instauré un système de tutorat au sein de la classe : les élèves très à l'aise viennent en aide à ceux qui ont des difficultés pour qu'ils réussissent leurs exercices.* » (S5)

« *J'ai mis en place du monitorat dans le cours sur le basket, pour apprendre aux élèves à défendre et attaquer en sous-groupes. J'ai formé quatre équipes avec un coach désigné. J'ai pris les coaches à part pour leur expliquer le déroulement de l'entraînement.* » (S709)

Sans que cette information soit mentionnée explicitement dans nos données, nous pouvons faire l'hypothèse suivante : le recours à des élèves-tuteurs permet de décharger l'enseignant qui peut alors fournir un guidage de proximité aux élèves qui en ont le plus besoin. Ceci nous amène à faire l'hypothèse d'interactions possibles entre certaines modalités de différenciation.

En ce qui concerne l'évaluation formative, les données du secondaire montrent près de 10 fois plus de cas de différenciation (10,4 %) qu'en primaire (1,7 %, cf. tableau 4). La formulation des témoignages rappelle clairement la perspective des travaux de Bloom sur la pédagogie de la maîtrise.

« Pour le calcul littéral, j'ai donné à tous les élèves un feuillet avec divers problèmes pour situer les difficultés, puis j'ai préparé un travail spécifique pour chacun en fonction des difficultés rencontrées. » (S40)

« En math, j'ai mis en place une correction individualisée de chaque exercice puis un retour vers l'élève afin qu'il puisse prendre connaissance de ses erreurs et y remédier. » (S16)

« En latin, j'ai organisé un atelier de compréhension pour retravailler les objectifs manqués par groupes, selon les besoins. » (S707)

Ce type de pratiques peut en même temps expliquer la présence, plus forte qu'au primaire, des modalités de différenciation situées après l'enseignement (exercer, revoir). Nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'un phénomène de « covariation » caractérise les liens entre certaines formes de différenciation, comme c'est le cas ici entre « évaluation formative » et « revoir ».

La DP après l'enseignement d'une notion

Penchons-nous finalement sur la phase *après* l'enseignement (38,5 %, cf. tableau 6). Les exemples relatifs à la systématisation des apprentissages sont plus de deux fois plus présents qu'au primaire (38,5 % contre 14,9 %, cf. tableau 4). On trouve aux deux niveaux la modalité « plan de travail » (cf. « feuille de route », « brevet ») visant à consolider ou à automatiser des connaissances ou des procédures (soit « exercer » dans notre modèle). Même si la question des spécificités disciplinaires (en matière de différenciation) dépasse l'ambition de cet article, nous pouvons faire l'hypothèse suivante : les disciplines scolaires ne sont pas toutes égales face au processus d'automatisation des procédures ou des connaissances. On peut, par exemple, aisément imaginer des activités visant à « exercer » des procédures ou des connaissances dans des disciplines comme le français-structuration ou les mathématiques :

« En math, ils ont fait les exercices en se référant à leur feuille de route individualisée. » (S56)

Une autre spécificité du secondaire tient à l'initiation des élèves à l'auto-évaluation, comme en témoignent certains extraits :

« En math, j'ai fait un travail écrit assorti d'un outil autocorrectif et d'une propre attribution de points, en sensibilisant au préalable les élèves sur l'utilité de faire son auto-évaluation. » (S706)

Enfin, une partie non négligeable des données du secondaire (10,3 %, par rapport au primaire, 2,7 %, cf. tableau 4) montre que les adaptations couvrent aussi l'étape de certification. La précision des extraits atteste encore une fois d'une certaine routine en matière d'aménagements pour les élèves dyslexiques.

Je fais une correction différenciée pour la classe et pour l'élève dyslexique : les erreurs sont classées en trois types : 1) celles qu'on considère comme dues à la dyslexie (qui ne comptent donc pas comme erreurs dans le décompte final); 2) les erreurs lexicales pures, mais évitables en consultant un ouvrage de référence (considérées comme ½ fautes); 3) les erreurs d'accords : elles ont été largement travaillées en classe, des stratégies ont été proposées pour tenter de les éviter, un recueil de règles est à disposition : il n'y a pas d'« allègement » pour ce type d'erreurs. (S24)

Conclusion et perspectives

Cette étude nous a permis de documenter une problématique encore trop rarement traitée sous l'angle des pratiques réelles. Les résultats de cette recherche montrent que « la » différenciation pédagogique se conjugue au pluriel, épousant des formes et poursuivant des intentions multiples, et ce, même si les acteurs n'ont pas encore réellement conscience de leurs choix. La distribution des résultats a néanmoins fait apparaître des formes de DP rarement exploitées (avant l'enseignement) : il conviendrait, selon nous, de sensibiliser les acteurs du terrain à développer une vision globale des pratiques possibles et de ce qui caractérise chacune d'elle. Ceci en vue d'enrichir ou de nuancer leurs actions et de rendre leurs choix plus conscients.

Nos résultats montrent aussi que les adaptations pédagogiques sont plus systématiquement mises en œuvre pour les élèves dont les besoins sont reconnus (voire diagnostiqués) sur le plan institutionnel (élèves dyslexiques et allophones notamment). Un des enjeux serait donc d'investir davantage les élèves en difficulté dont l'identification du profil d'apprenant est à la charge des enseignants. Ce résultat souligne la nécessité de renforcer les compétences didactiques des futurs enseignants en matière de diagnostic et d'analyse d'erreurs.

Par ailleurs, les analyses effectuées nous permettent de confirmer les premiers constats élaborés grâce à l'exploration des pratiques genevoises : nous retrouvons, au niveau des enseignants du primaire, les trois tendances esquissées en introduction. De fait, dans leurs réponses, ces enseignants privilégient une entrée par les dispositifs; les expressions mobilisées par les répondants sont également prises comme partagées alors qu'elles renvoient, en réalité, à des mises en œuvre variables; enfin, la question de la temporalité n'est pas non plus évoquée directement – ce sont les analyses effectuées qui nous ont permis de situer les pratiques sur un axe temporel et constater ainsi un sous-investissement de la différenciation a priori, préconisée par Burger (2010). Chez les enseignants du secondaire, nous retrouvons essentiellement le troisième constat, liés à la nature des réponses : elles ne spécifient pas la temporalité du processus.

Sur le plan théorique, la polysémie constatée au niveau des discours des enseignants invite à replacer la DP, en tant que composante incontournable de l'enseignement, sur la liste des préoccupations : il est urgent, pensons-nous, d'œuvrer dans le sens d'une définition commune et partagée des concepts. De fait, les professionnels manquent d'un référentiel général et d'un langage communs pour planifier de manière nuancée leurs actions de DP. Notre modèle permet d'envisager un ensemble de pratiques trop souvent étudiées de manière isolée.

En matière de méthodologie, les témoignages recueillis ont permis d'affiner notre modélisation, et partant, nos catégories de codage. Sur base des exemples recueillis, nous allons développer un questionnaire d'enquête qui nous permettra de documenter les pratiques courantes de différenciation pédagogique sur une population plus large.

Mais ce n'est pas, nous envisageons – à un autre niveau – de donner à la modélisation présentée un nouveau statut : en effet, dans quelle mesure cette modélisation ne pourrait-elle pas soutenir les praticiens dans leur activité de planification de la différenciation? Des mises à l'épreuve de l'outil sont en cours auprès de futurs enseignants du primaire et du secondaire de l'Université de Genève.

Références

- Allal, L., Cardinet, J. et Perrenoud, P. (dir.) (1979/1991). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Battut, E. et Bensimhon, D. (2006). *Comment différencier la pédagogie?* Paris : Retz.
- Bocchi, P. C. (2011). Pratiques de l'enseignement/apprentissage de la lecture : caractérisation de l'action de l'enseignant. *Éducation et didactique*, 5(2), 23-38. <http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.1187>
- Breithaupt, S. (2010). Prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et adapter son enseignement : comment les enseignants primaires en formation pensent-ils l'aide aux élèves en difficulté? *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève*. Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-m/personnalisation-et-individualisation-des-parcours-des-eleves-1.-l-organisation-du-travail-scolaire-et-les-pratiques-pedagogiques-entre-differenciation-interne-et-externe/Prendre%20en%20compte%20heterogeneite.pdf>
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Burger, O. (2010). *Aider tous les élèves : guide pratique de différenciation*. Lyon : Chronique sociale.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Crahay, M. et Wanlin, P. (2011). Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances ou perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (26), 51-64.
- Forget, A. (2011). *Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève). Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:16785>
- Gillig, J.-M. (1998). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école. Problématique, démarches, outils*. Paris : Dunod.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris : Scarabée.
- Maulini, O. (1999, novembre). *Généraliser la pédagogie différenciée : un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires. L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise*. Communication présentée au colloque « Diversité et différenciation en pédagogie », Lisbonne. Repéré à <http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0006.pdf>
- Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire – enseignement primaire (2001). Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.
- Schubauer-Leoni, M. L. et Leutenegger, F. (1997). Le travail de recherche sur la leçon : mise en perspective épistémologique. Dans C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »* (p. 91-126). Paris : L'Harmattan.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2004). Research evidence for differentiation. *School Administrator*, 61(7), 30.
- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière.
- Vincent, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Notes

- 1 Les analyses, en cours à l'heure actuelle, n'ont pas encore fait l'objet de publication. L'étude présentée ici vise à mettre à l'épreuve la modélisation esquissée sur cette base afin d'y apporter d'éventuels ajustements.
- 2 La taille très importante de l'établissement scolaire peut surprendre; de par sa situation géographique, il draine un public d'élèves issus de nombreux villages disséminés dans un vaste territoire environnant.
- 3 Une fois les catégories stabilisées, nous avons effectué un double codage, puis affiné les catégories pour parvenir à un accord inter-juges de 90 %. Les prises de décision concernant les cas ambigus ont été effectuées en commun par les deux auteures, avant de comptabiliser les occurrences, puis transformer ces fréquences en pourcentages.
- 4 Le livre de codage décrit de manière exhaustive et détaillée, à l'aide de critères et d'exemples, les différentes catégories qui sont ainsi clairement délimitées et exclusives les unes des autres.

Pour citer cet article

Forget, A. et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants? *Formation et profession*, 23(3), 70-84. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.287>