



Article scientifique

Article

2024

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Introduction : La différenciation en classe pour mieux apprendre – Tensions structurelles et savoirs professionnels

Capitanescu Benetti, Andreea; Connac, Sylvain; Leroux, Mylène; Kahn, Sabine

How to cite

CAPITANESCU BENETTI, Andreea et al. Introduction : La différenciation en classe pour mieux apprendre – Tensions structurelles et savoirs professionnels. In: Revue Education & Formation, 2024, n° e-323, p. 9–14.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:178187>

Introduction : la différenciation en classe pour mieux apprendre - Tensions structurelles et savoirs professionnels

Andreea Capitanescu Benetti*, Sylvain Connac**, Mylène Leroux*** et
Sabine Kahn****

* Université de Genève, Suisse

** Université Paul-Valéry de Montpellier, France

*** Université du Québec en Outaouais, Québec

**** Université Libre de Bruxelles, Belgique

Andreea.capitanescu@unige.ch

Sylvain.connac@univ-montp3.fr

Mylene.Leroux@uqo.ca

Sabine.Kahn@ulb.be

RÉSUMÉ. Depuis les années 1970, les travaux sur la question de la pédagogie différenciée émergent à jets continus donnant ainsi le sentiment que tout a été dit et écrit sur la question. Il n'en est rien et le défi des équipes qui se rencontrent autour de la différenciation pédagogique est d'en renouveler les conceptions, les approches et les discours pour une pédagogie différenciée qui prétendrait viser véritablement une plus grande équité et des apprentissages scolaires consistants. C'est un moment, dans les travaux de ces équipes, que vous invite à partager ce numéro de Education et Formation.

1. Introduction

C'est en bilan du symposium du REF 2019 à Toulouse « La différenciation au sein de la rencontre enseignant-élèves : Vers une souplesse nécessaire dans l'organisation du travail scolaire ? » que nous avons émis le projet de poursuivre ces premiers travaux engagés et finalisés par deux numéros thématiques de la revue *Éducation et Socialisation* (#59 et #60 juin 2021). Les premiers échanges ont permis de croiser des considérations de la notion de différenciation avec des angles différents, tant autour de l'organisation du travail scolaire des élèves que de celui des enseignants. Puis aux rencontres du REF 2022 à Namur, la nouvelle équipe constituée et renforcée a approfondi ces premières avancées en explorant des considérations autant théoriques que praxéologiques, en réponse à des préoccupations de l'actualité éducative, notamment teintées par le contexte de pandémie mondiale, qui a conduit le monde scolaire à revoir complètement son organisation.

2. Présentation

Les enseignants développent des savoirs et des manières de faire, non encore suffisamment mutualisés, voire routinisés. Au quotidien, leur engagement se confronte à des dilemmes qui peuvent rendre difficile la concrétisation de la volonté de faire du mieux possible (Hélou et Lantheaume, 2008 ; Lantheaume et Hélou, 2008 ; Maulini, 2019 ; Vellas, 2002), à de la souffrance professionnelle ou de l'épuisement professionnel (Barrère, 2017 ; Curchod-Ruedi et Doudin, 2012 ; Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune, et Lafranchise, 2011).

Les politiques scolaires insistent de plus en plus sur l'importance de la prise en compte des différences et de l'hétérogénéité des publics scolaires (Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, 1994), ainsi que celle de l'éducation pour tous (Commission interinstitutions de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous, 1990). Et pourtant, plus de 20 ans plus tard, on relève toujours d'importantes sources d'iniquités dans divers systèmes scolaires (ex. : Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; Pacte pour un enseignement d'excellence, 2015).

Dans les établissements scolaires, divers dispositifs et mesures (Barrère, 2013) ont été mis en place pour développer la collaboration des équipes (Blaya, Tièche Christinat et Angelucci, 2019), qui tentent de mieux articuler le travail collaboratif et inter-métiers au service d'une meilleure prise en charge des élèves. Or, cela s'accompagne également de discontinuités qui peuvent affecter les parcours scolaires des élèves, par des ruptures dans la stabilité du cadre de la classe où l'on doit davantage expliciter le curriculum caché (Netter, 2018, 2019).

Par ailleurs, certaines démarches de différenciation doivent prendre en considération les situations complexes des familles, et même, dans certains cas, se situer dans une démarche de co-éducation (Sellenet, 2006).

3. Fondements théoriques

Dans nos réflexions, nous nous sommes basés sur diverses recherches qui explorent les phénomènes de différenciation et les pratiques des enseignants sous plusieurs angles :

- Des recherches qui montrent que le redoublement, comme une forme de différenciation, laisse des traces en terme de stigmatisation (Dutrévis, 2015 ; Dutrévis et Crahay, 2013) ou toutes autres formes de différenciations institutionnelles (orientations, école ou classe « de niveau », etc.) (Lafontaine, 2017).
- Des études qui révèlent que la place du *care* prend de la valeur en éducation (Monjo, 2016 ; Terraz, 2016).
- La recherche de l'éthique au sein des gestes d'étayage pédagogique (Cèbe et Goigoux, 1999, 2018 ; Lescouarch, 2018 ; Lescouarch et Vergnon, 2018 ; Mugnier et Maulini, 2012 ; Zakhartchouk, 2016a, 2016b, 2019).
- La reconnaissance des élèves et de leurs familles, sans stigmatisation (Crahay et Chapelle, 2009 ; Perregaux, 2009), dans le but de sortir certains de leur invisibilité (Noël et Ogay, 2017 ; Ogay, 2017 ; Périer, 2019) par des actions solidaristes (Rigoni, 2017, 2020).
- Le développement des conditions possibles à l'apprentissage, sans que les élèves aient peur d'apprendre dans l'environnement compétitif de la classe et sans la menace du stéréotype, tout en soutenant les élèves dans leurs processus d'apprendre par la métacognition et une meilleure connaissance de soi dans l'apprentissage (Delachanal Perriollat, 2015 ; Desert, Croizet, et Leyens, 2002 ; Ferréol, 2019, 2020 ; Goudeau, 2020 ; Goudeau et Croizet, 2017 ; Leyens et Croizet, 2011).
- À l'intérieur de la classe, que l'on agisse en différenciation, mais pas dans une action différenciatrice (Kahn, 2011), qui fait que l'on ghettoïse certains élèves ou classes.

- Identifier les manières de faire des enseignants pour inclure le plus grand nombre comme « la pédagogie universelle » (Bergeron, Rousseau, et Leclerc, 2011), les pédagogies de groupe et les pédagogies coopératives (Connac, 2017, 2018 ; Leroux et Paré, 2016 ; Reuter, 2007).
- Des études qui croisent cadres sociologiques, didactiques, linguistiques, pédagogiques, etc. telles celles du réseau RE.S.E.I.D.A (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) et ont permis l'émergence de la notion de « malentendu socio-cognitif » ou « malentendu socio-didactique » (en références des travaux de Bautier, Bonnery, Crinon, Joigneaux, Kahn, Margolinas, Rayou, Rochex).
- Des études qui à partir de problématiques d'évaluation pointent des malentendus nommés « cadrages » par les chercheurs (Rey, Carette, Defrance, Kahn, et Meirieu, 2003). Ces deux types d'études mettent l'accent sur ce qui passe et se passe entre les savoirs enseignés et l'élève. L'important des études sur les malentendus, et ce, quel que soit le nom qui leur est donné, est de ne plus attribuer la difficulté scolaire à l'élève et à une pseudo nature.

4. Questionnements

Ainsi, ce dossier s'oriente vers une approche théorique et praxéologique de la différenciation pédagogique. Au point de vue théorique, peut-on envisager des "modèles" de différenciation pédagogique ?

1. En ce qui concerne les difficultés scolaires, ainsi que les inégalités qu'elles engendrent, dans quelles mesures est-il possible de construire et de considérer des normes professionnelles enseignantes détachées de celles du sens commun ? Autrement dit, existe-t-il des repères plus formels sur lesquels s'appuyer et qui dépassent par exemple une différenciation spontanée ou intuitive (ex. : donner plus de temps pour réaliser un travail ou réduire ce travail à des tâches élémentaires et procédurales), comme cela peut souvent se faire dans le cadre de la remédiation (Kahn, 2010) ?
2. Par ailleurs, quelles sont les conditions nécessaires pour parvenir à se détacher, au moins en partie, des particularités des élèves (avec tout ce que cela implique comme risques de stigmatisation) pour considérer essentiellement les particularités des savoirs tels que présentés à l'école (et les apprentissages afférents) et les difficultés qu'ils impliquent ? La coéducation pourrait-elle être considérée – ou discutée – comme une perspective dans laquelle réaliser la différenciation ? En d'autres mots, la difficulté appartient-elle à l'élève ou relève-t-elle davantage de l'écart entre la culture de l'élève et la culture de l'école (bien souvent implicite) ? Quels sont les obstacles à l'apprentissage de l'élève et comment peut-on les lever ou bien les utiliser plutôt comme leviers à l'apprentissage ?
3. Dans les années 70, existaient des enseignements de « didactique générale » en Belgique. Cette idée d'une didactique transversale est depuis quelques années fortement remise en question au bénéfice de la notion de « didactique comparée » qui prend en compte spécificités, mais également invariants. De la même façon, il nous semblerait que quelques lignes directrices soient particulièrement précieuses pour les enseignants pluridisciplinaires comme ceux du primaire. Notre question se situe autour de ce qui s'appelle communément "pédagogie différenciée" : peut-on considérer l'idée d'une "pédagogie différenciée générale" ?
4. Est-ce que l'idée d'une "différenciation pédagogique intégrée", soit une différenciation pédagogique construite et introduite dans chaque cellule de la pratique, est pertinente et possible ? La différenciation est-elle une compétence « transversale » qui s'exprime ou s'opérationnalise à travers plusieurs autres compétences professionnelles ?

Au point de vue praxéologique, quelles sont les organisations pédagogiques qui parviennent à prendre en compte la diversité des élèves sans simplifier les tâches et écarter les élèves les plus vulnérables, et comment s'adaptent-elles dans le contexte actuel de pandémie ?

5. Quelles sont les formes de différenciations alternatives aux prises en compte de la difficulté par de l'individualisation ou de l'externalisation de l'aide aux élèves ? Autrement dit, comment décrire et que retenir des approches qui visent une prise en compte de la diversité des élèves à l'intérieur de la classe, sans discontinuité éducative ni étiquetage stigmatisant de la difficulté ?
6. En lien avec le contexte mondial de la crise générée par la COVID-19, quels sont les divers enjeux de la différenciation ? Alors que la différenciation requiert une flexibilité à divers égards, mais que les mesures sanitaires à respecter apportent des contraintes de rigidité, comment peut-on s'y retrouver et s'adapter ? Quels sont les nouveaux besoins qui peuvent émerger chez les élèves ? Quelles sont les contraintes qui empêchent les enseignants de répondre aux besoins des élèves (ex. : les besoins de sécurité affective) ?

5. Les textes du dossier

Les textes de ce dossier sont regroupés par pays d'origine, ce qui permet de saisir avec plus de justesse le contexte dans lequel chacun s'insère. Les quatre premiers textes proviennent de la **France**. Dans le tout premier texte, Caroline Baugey aborde la question du sens que des enseignants du premier degré attribuent à la différenciation pédagogique, de même que les obstacles qu'ils perçoivent et rencontrent. De son côté, Sylvain Connac explore les manières dont des élèves sont mis au travail au sein d'une classe primaire multiâge, dans l'angle d'une différenciation pédagogique inclusive. Puis, Laurent Lescouarch, Vanessa Desvages Vasselin et Delphine Patry s'intéressent aux enjeux d'aménagement flexible de l'espace de la classe, dans une visée d'atténuation des tensions entre individualisation pour répondre aux besoins de chacun et réussite pour le plus grand nombre. Bruno Robbes présente le dernier texte français dans lequel il se penche sur la diversité des pratiques d'enseignants œuvrant auprès d'élèves rattachés dans un micro-lycée français.

Les quatre textes suivants sont ancrés dans le contexte scolaire **québécois**. Le premier texte, rédigé par Geneviève Bergeron, Luc Prud'homme, Marie-Pierre Fortier, Katryne Ouellet, Laurie Bergeron, Marc-Antoine Gagné et Jeanne Bilodeau met en lumière les éléments constitutifs communs de la pratique de trois enseignants de différentes provinces canadiennes reconnus pour différencier dans une perspective inclusive. Ensuite, Léna Bergeron, Geneviève Bergeron et Janique Lacerte s'interrogent sur les façons d'appréhender le concept de « besoins » et présentent des lieux de tensions et de risques dans la manière de l'interpréter. Puis, le texte de France Dubé, Maryse Gareau et Marie-France Gendron-Blanchette décrit une recherche-action s'appuyant sur le coenseignement et visant à développer et mettre en œuvre des approches différenciées et collaboratives pour favoriser la réussite d'élèves du 2^e cycle du secondaire. Finalement, Mylène Leroux, Jonathan Smith, Léna Bergeron, Julie Bergeron, Catherine Malboeuf-Hurtubise, Sylvain Turcotte et Geneviève Deschênes s'intéressent aux défis rencontrés par des enseignants en classe flexible au primaire en contexte de crise sanitaire, ainsi qu'aux pistes de solutions déployées pour continuer d'assurer la prise en compte de la diversité des besoins de leurs élèves.

Puis, les trois textes qui suivent sont issus de la **Suisse**. D'abord, le texte de Stéphanie Bauer et Marie Jacobs étudie le rapport à la diversité dans des textes officiels produits par le département d'éducation du canton de Vaud, en mettant en exergue diverses tensions et une forme de hiérarchisation symbolique dans la catégorisation des besoins en contexte d'enseignement ordinaire. Par la suite, Andreea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Geneviève Mottet et Léa Bugnon décrivent les aménagements de différenciation mis en place et les bénéfices ressentis par les élèves du primaire et du secondaire, en partant à la fois du point de vue des enseignants et des élèves eux-mêmes. Pour leur part, Catherine Tobola Couchepin, Anne Paccolat et Valérie Michelet tentent d'identifier comment une enseignante en contexte scolaire suisse romand accompagne l'appropriation du langage scolaire auprès d'enfants de 4 à 6 ans et comment les obstacles rencontrés par les enfants sont dépassés.

Enfin, le dernier texte, de Sabine Kahn, Christophe Chanoine, Hichem Dahmouche, Amina Talhoui et Elsa Roland provient de la **Belgique**. Il s'intéresse au travail de formateurs d'enseignants de Hautes-Écoles. La préoccupation des chercheurs est d'abord d'explorer ce qui se dit et se recommande dans les cours selon les témoignages des professeurs qui en ont la charge et, ensuite, d'en repérer les convergences ou décalages d'avec les recherches contemporaines sur les dimensions socio-pédagogiques des inégalités scolaires.

6. Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2017). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Editeur.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Bergeron, L., Rousseau, N., et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : Au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Blaya, C., Tièche Christinat, C., et Angelucci, V. (Éds.). (2019). *Au cœur des dispositifs d'accrochage scolaire. Continuité et alliances éducatives. Haute école pédagogique du Canton de Vaud. Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Éducatives (LASALE)*. EME éditions.
- Cèbe, S., et Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 66(4), 49-68.

- Cèbe, S., et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : Outiller pour former les enseignants. *Recherche formation*, 87(1), 77-96.
- Commission interinstitutions de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base : Documents de travail*. UNESCO.
- Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. (1994, juin 7). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Consulté à l'adresse http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF
- Connac, S. (2017). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. ESF.
- Connac, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(4), 11. <https://doi.org/10.3917/lsdle.514.0011>
- Crahay, M., et Chapelle, G. (2009). Introduction. Pour une différenciation pédagogique sans stigmatisation. Dans *Apprendre* (p. 11-29). PUF.
- Curchod-Ruedi, D., et Doudin, P.-A. (2012). Le soutien social aux enseignants : Un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60(4), 229-244.
- Delachanal Perriollat, A. (2015). *Un temps pour apprendre. Quand la parole ouvre l'accès aux savoirs*. ESF.
- Desert, M., Croizet, J.-C., et Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : Une interaction entre situation et identité. *L'année psychologique*, 102 (3), 555-576. <https://doi.org/10.3406/psy.2002.29606>
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L., et Lafranchise, N. (Éds.). (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Dutrévis, M. (2015). Menace du stéréotype et groupes ethno-raciaux minoritaires. Quel poids sur les performances des élèves ? *Revue française de pédagogie*, 191(2), 61-72. Consulté à l'adresse Cairn.info.
- Dutrévis, M., et Crahay, M. (2013). Redoublement et stigmatisation : Conséquences pour l'image de soi des élèves. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (42/3). <https://doi.org/10.4000/osp.4150>
- Ferréol, G. (Éd.). (2019). *Décrochage et persévérance scolaire*. EME éditions.
- Ferréol, G. (Éd.). (2020). *La persévérance scolaire : Regards croisés*. EME éditions.
- Goudeau, S. (2020). *Comment l'école reproduit-elle les inégalités ? Égalité des chances, réussite, psychologie sociale*. PUG et UGA Éditions.
- Goudeau, S., et Croizet, J.-C. (2017). Hidden Advantages and Disadvantages of Social Class : How Classroom Settings Reproduce Social Inequality by Staging Unfair Comparison. *Psychological Science*, 28 (2), 162-170. <https://doi.org/10.1177/0956797616676600>
- Kahn, S. (2011). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Leroux, M., et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre. Vers une pédagogie de l'étayage*. ESF.
- Lescouarch, L., et Vergnon, M. (2018). Le CLAS : Un accompagnement à la scolarité ou une autre classe ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.3046>
- Leyens, J.-P., et Croizet, J.-C. (2011). *Mauvaises réputations : Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Armand Colin.
- Monjo, R. (2016). Le *care* en éducation : Aspects institutionnels et politiques. *Éducation et socialisation*, 40. <https://doi.org/10.4000/edso.1499>
- Mugnier, C., et Maulini, O. (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (Re)penser l'organisation du travail scolaire ? Dans Marlot, C. et Toullec-Théry, M. (Ed.), *Diversification des parcours des élèves : Pratiques enseignantes et organisations scolaires en question. Recherches en éducation, Hors-série*, 4, 9-18.
- Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. PUR.
- Netter, J. (2019). *L'école fragmentée. Division du travail et inégalités dans l'école primaire*. PUF.

- Noël, I., et Ogay, T. (2017). Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : Point d'appui au développement d'une école plus inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 211-228.
- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 39(2), 336-351.
- Ouellet, S. (Éd.). (2018). *Soutenir le goût de l'école : Le plaisir d'apprendre ensemble* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. PUF.
- Perregaux, C. (2009). Chapitre 10. Élèves issus de familles migrantes : Interroger les catégories, revisiter les évidences. Dans G. Chapelle et M. Crahay (Éds.), *Réussir à apprendre* (p. 153-167) PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.labad.2009.01.0153>
- Reuter, Y. (Éd.). (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. L'Harmattan.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S., et Meirieu, P. (2003). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*. De Boeck Education.
- Rigoni, I. (2017). Accueillir les élèves migrants : Dispositifs et interactions à l'école publique en France. *Alterstice*, 7(1), 39-50. <https://doi.org/10.7202/1040610ar>
- Rigoni, I. (2020). Enseigner aux allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain. Dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui, et F. Chnane-Davin (Éds.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 91-106). Lambert-Lucas.
- Sanchez-Mazas, M., Changkakoti, N., et Mottet, G. (2018). Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : Nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude. Dans F. Giuliani, B. Fouquet-Chauprade, et M. Sanchez-Mazas (Éds.), *L'école et la question sociale : Les recompositions actuelles de l'action éducative* (p. 223-248). Université de Genève.
- Sellenet, C. (2006). Parents-professionnels : Une co-éducation en tension. Dans C. Deana (Éd.), *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre* (p. 29-48). Erès.
- Terraz, T. (2016). Le care en éducation et la posture éthique de l'enseignant : Une place pour la valeur-attitude altruisme ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (40). <https://doi.org/10.4000/edso.1526>
- Vellas, E. (2002). « Éduquer au mieux » Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique. *Éducation et francophonie*, XXX(n°1). Consulté à l'adresse <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-1/04-Vellas.html>
- Zakharthouk, J.-M. (2016a). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Canopé Editions et Crap Cahiers Pédagogiques.
- Zakharthouk, J.-M. (2016b). *Enseigner en classes hétérogènes*. Cahiers pédagogiques ; ESF éditeur.
- Zakharthouk, J.-M. (2019). *Enseigner avec les erreurs des élèves*. ESF.