



Article scientifique

Article

2021

Published version

Open Access

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

Les dilemmes de l'éthique au cœur des pratiques de différenciation

Capitanescu Benetti, Andreea; D'Addona, Cynthia; Dechamboux, Lionel

How to cite

CAPITANESCU BENETTI, Andreea, D'ADDONA, Cynthia, DECHAMBOUX, Lionel. Les dilemmes de l'éthique au cœur des pratiques de différenciation. In: Education et socialisation, 2021, n° 60. doi: 10.4000/edso.14740

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:152970>

Publication DOI: [10.4000/edso.14740](https://doi.org/10.4000/edso.14740)

Les dilemmes de l'éthique au cœur des pratiques de différenciation

Andreea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona et Lionel Dechamboux



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/14740>

DOI : [10.4000/edso.14740](https://doi.org/10.4000/edso.14740)

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Université de Genève / Bibliothèque de Genève



Référence électronique

Andreea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona et Lionel Dechamboux, « Les dilemmes de l'éthique au cœur des pratiques de différenciation », *Éducation et socialisation* [En ligne], 60 | 2021, mis en ligne le 30 juin 2021, consulté le 13 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/14740> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.14740>

Ce document a été généré automatiquement le 13 juillet 2021.



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les dilemmes de l'éthique au cœur des pratiques de différenciation

Andreea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona et Lionel Dechamboux

1

Introduction

- 2 Concernant la pratique enseignante, Perrenoud (1986) dit qu'elle « n'est ni l'interprétation d'une pièce déjà écrite ni une improvisation spontanée et imprévisible, mais une sorte de *commedia dell'arte* qui se construit par la mise en œuvre de schèmes implicites ou inconscients à partir d'une trame explicite » (p. 470). Et comme le disent encore Maulini et Perrenoud (2020), « la nécessité de s'adapter est anticipée dès les planifications. Dans ces conditions, le rapport au prescrit peut devenir lui aussi pragmatique, opportuniste, plus ou moins consciemment calculé » (p.23) ; et cela dans la suite d'autres travaux qui ont montré que les enseignants prennent leur marge de manœuvre avec le prescrit et prennent des décisions en s'adaptant au travail à faire tout en prenant en compte leur éthique au travail (Capitanescu Benetti, 2010, 2020 ; Mugnier & Maulini, 2012).
- 3 D'une manière générale dans les pratiques enseignantes l'écart entre les intentions et leurs mises en œuvre, les tensions rencontrées ont déjà été scrutés ailleurs (Lussi Borer & Muller, 2014; Muller & Borer, 2018). Nous savons aussi que l'enseignant, pour faire son travail, le renormalise (Lussi Borer & Muller, 2014, 2014), c'est-à-dire opère un renouvellement permanent des règles d'action *dans* l'action et *pour* l'action : il devient ainsi un « ingénieur de la résilience » (Cuvelier & Woods, 2019). Dans ces études, ces enseignants rendent compte de leurs pratiques, montrant le travail enseignant vivant, et une bonne part de son invisibilité. Nous comprenons mieux comment ils composent entre leurs propres priorités et règles de travail et la prescription dans un processus permanent de renouvellement des règles et des manières de faire dans le travail, ici le travail de différenciation (Barrère, Saujat, & Lantheaume, 2008; Lantheaume & Champy-Remoussenard, 2014; Schwartz, 2004). L'enjeu est de mieux saisir et

comprendre les gestes professionnels et leur éthique relationnelle (Bucheton, 2019; Crocé-Spinelli, 2013). Pour nous, il s'agira plus précisément dans cette contribution d'approfondir la compréhension de ce dernier champ, au travers du discours des enseignants.

- 4 Ainsi, notre recherche est ancrée dans les pratiques déclarées à propos de la différenciation des enseignants genevois de l'école primaire. Notre finalité est de mieux cerner ces dernières et de comprendre le jugement professionnel en différenciation et les valeurs qui les sous-tendent. Ou autrement dit : comment les enseignants genevois déclarent-ils organiser le travail scolaire au quotidien au sein d'une classe hétérogène ? Que disent-ils de ce qui fonde leur prise en compte des particularités de la classe et des élèves (individualisation, différenciation, mesure d'accompagnement, suivi des élèves) ?
- 5 Il nous paraît nécessaire, face au spectre de ce qui est désigné par le terme de différenciation, entre une individualisation poussée à l'extrême et une différenciation *a priori* pouvant s'adresser à toutes et tous, de donner à voir, dans un premier temps, ce que nous sous-entendons par ce terme finalement si polysémique. Une fois cette définition posée, nous développerons alors la notion de jugement professionnel en différenciation, objet que nous essayerons d'approcher, lors de nos analyses, au travers des pratiques déclarées des enseignants avec lesquelles nous avons pu nous entretenir. Leur analyse nous amènera à problématiser la question des dilemmes et de leur mode de résolution en recourant à l'éthique.

Quelle définition de la différenciation ?

- 6 La différenciation, notion émergeant dans les années 70 (Legrand, 1995), a connu ses heures de gloire, de doute, de remise en question. Elle a vu sa définition, son champ d'application, ses « techniques » sans cesse évoluer depuis et la recherche a produit dans cet intervalle une abondante littérature. Elle fait désormais partie du langage institutionnel, du jargon enseignant et du sens commun. Derrière ce succès linguistique, nous faisons l'hypothèse que se cachent, au fond, de grandes différences d'appréhension. Autrement dit, si nous employons toutes et tous ce mot, nous ne le définissons sans doute pas toutes et tous de la même manière. Ainsi, sans prétendre détenir la définition adéquate, celle que chacun devrait adopter, nous nous proposons d'en donner ici une, pour servir de référence à notre propos et afin de pouvoir analyser et discuter les propos des enseignants interrogés dans cette étude.
- 7 Pour cela, nous choisirons la définition de Przesmycki (2008). Elle est à la fois large, consensuelle, et mettant en avant quelques attributs qui nous paraissent essentiels.

La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés (Przesmycki, 2008, p. 10).
- 8 Évidemment pourrions-nous dire, cette définition souligne le caractère particulier des parcours d'apprentissage des élèves, ce qui constitue une forme d'évidence à laquelle doit répondre une adaptation de l'enseignement à cette donnée. Cette adaptation peut prendre de multiples formes et la littérature propose souvent de décliner des

leviers le permettant. Sont régulièrement citées à ce titre quatre catégories : le contenu, le processus, la structure et les productions (Feyfant, 2016).

- 9 Mais au-delà de ce que nous avons déjà dit plus haut, si nous retenons cette définition, c'est principalement parce qu'elle met l'accent, à notre sens, sur un élément fondamental et pourtant susceptible d'un oubli particulièrement dommageable : tout en restant dans une « démarche collective d'enseignement » (c'est nous qui soulignons). Ainsi, une différenciation bien pensée devrait apporter une attention particulière au fait qu'en dépit des parcours différents, le même objectif d'apprentissage devrait toujours être visé par l'enseignant. L'absence d'un tel cap engendre ces pratiques différenciatrices (Kahn, 2010) qui discréditent finalement la différenciation en participant à l'accroissement des écarts entre les élèves au fil de leur scolarité. Affirmant cela avec force, mais proches des enseignants sur le terrain et de leur réalité, nous ne nions pas qu'il s'agisse d'un véritable défi. Cette visée doit donc se penser dans des temporalités parfois longues en lien avec les situations singulières des élèves.
- 10 *Diversification* donc, comme le dit cette définition, c'est tout l'arsenal de la différenciation *a posteriori* qui peut se déployer en son nom suite à l'identification d'une difficulté d'apprentissage chez tel ou tel élève ou groupes d'élèves. Mais ce que cette définition met aussi en avant, et nous terminerons par cela, c'est que les apprentissages sont, au titre de la différenciation, « suffisamment explicités » (c'est nous qui soulignons). Cela ouvre la porte à un aspect qui s'intègre sans doute de manière plus récente à la différenciation : une différenciation *a priori*, qui, espérant toucher chacun, s'adresse à toutes et à tous, dès le début de la séquence d'apprentissage, et tout au long de celle-ci, sans attendre de constater une difficulté. Ici, l'enseignant, d'une manière ou d'une autre, rend lisible ses attentes, explicite (et fait expliciter), cherche à éviter l'instauration de malentendus sociocognitifs (Rochex & Crinon, 2011) dont les effets sont délétères pour les apprentissages.
- 11 Différencier s'avère donc, dans cette perspective, une entreprise complexe et exigeante qui pourrait être finalement une description de l'acte d'enseigner, que ce soit au primaire ou au secondaire, sans préjuger de son succès ou non. Nous plaçons en effet pour ne pas considérer la différenciation comme un élément qui viendrait s'ajouter à un enseignement, mais bien une manière d'en rendre compte (Dechamboux & Mottier Lopez, 2019). Or, l'implémentation d'une pédagogie différenciée est œuvre humaine, produit d'un jugement humain situé. Afin de mieux comprendre les ressorts de l'action des enseignants lorsqu'ils déclarent différencier, nous l'assimilons donc ici à un processus de jugement, un jugement professionnel en différenciation. Sa définition sera l'objet de la partie suivante.

Un jugement professionnel en différenciation

- 12 La différenciation ne peut sans doute pas être réduite à un acte mécanique, reproductible en tout temps et en tout lieu. Dans une perspective située de l'apprentissage (Mottier Lopez, 2008), nous postulons qu'il se déploie en situation et en porte les marques. Différencier mobilise des ressources complexes au sein d'un jugement que nous rapprochons ici du jugement professionnel. Lafortune et Allal (2008) définissent ce jugement particulier comme :

Un processus qui mène à une prise de décisions, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens il suppose une collecte d'informations à l'aide de différents moyens, une justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et un partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (p. 27).

- 13 Si nous adhérons à cette définition, c'est pour l'essentiel en raison de ce qui est dit en son début. La suite nous paraît dessiner davantage un idéal, une perspective qu'il ne s'agit donc pas d'atteindre à chaque fois, mais plus pragmatiquement de viser. Nous retenons que ce jugement professionnel s'opère au travers d'une collecte d'informations interprétées à l'aide de référents que sont notamment l'expérience et la formation et qu'il se concrétise dans une prise de décision. Avec une telle succession d'actes reprenant quasiment à l'identique la définition de l'évaluation d'Allal (2008), c'est assez « naturellement » qu'il a été utilisé pour décrire le processus évaluatif, donnant ainsi naissance à une série de recherches fructueuses sur le jugement professionnel en évaluation (Mottier Lopez & Tessaro, 2016). Ces recherches ont notamment mis en évidence comment les enseignants faisaient face à des dilemmes évaluatifs. Nous faisons l'hypothèse, mise à l'épreuve ici, sur ce corpus, qu'il en sera de même avec les décisions de différenciation telles qu'elles sont modélisées dans les déclarations des enseignants tant nous savons aujourd'hui que la confrontation à des dilemmes est une des caractéristiques centrales de la profession (Maulini, 2019 ; Maulini et Perrenoud, 2020 ; Perrenoud, 2004 ; Ria, Sauvy, Sève et Durand, 2001 ; Veuthey, d'Addona, & Maulini, 2018). Nous retenons ici que les professionnels sont confrontés à des dilemmes éthiques lorsqu'ils doivent se positionner ou faire des choix liés à leur pratique de différenciation. Prairat (2014) définit un dilemme éthique de la manière suivante :

Un dilemme éthique est une situation problématique, c'est-à-dire une situation pour laquelle il existe au moins deux solutions possibles, chacune étant considérée comme également souhaitable ou également désirable. Il semble ne pas y avoir de critère décisif pour choisir ou repousser une solution plutôt qu'une autre. L'expérience du dilemme éthique est une expérience du doute et de l'irrésolution (p. 174).

- 14 Ainsi, nos analyses viseront à approfondir notre compréhension d'un jugement professionnel en différenciation en étant particulièrement attentives à ce qui permet aux enseignants interrogés de s'orienter face à ces dilemmes.
- 15 Finalement, nos questions de recherche pourraient se formuler ainsi : que déclarent les enseignants quant à leurs pratiques professionnelles de différenciation ? Comment disent-ils agir ? À quels dilemmes doivent-ils faire face et comment les résolvent-ils ?

Contexte de l'étude et choix méthodologiques

Contexte institutionnel

- 16 La quête de la prise en compte des différences et une recherche de plus d'égalité sont inscrites dans la Loi de l'instruction publique genevoise et ses finalités indiquent (article 4, alinéa f) – « L'école publique a pour buts, dans le respect de la personnalité de chacun : [...] de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premières années de l'école ». Dans le cadre de l'école primaire genevoise,

l'enjeu de l'échec scolaire et la prise en compte des différences a été au cœur de l'attention depuis les années 80, par des recherches collaboratives, des recherches-action et même dans le cadre des politiques éducatives (1993). La *Rénovation de l'école primaire genevoise* instillée par un rapport sur le redoublement (Hutmacher, 1993) a été suivie par *Les 13 priorités* (2005) ou encore aujourd'hui par les principes d'une école inclusive¹ (2014).

- 17 Selon les systèmes éducatifs et les contextes institutionnels, les enseignants se sentent plus ou moins libres sur les moyens mis en œuvre en classe. Dans notre cas de figure, à l'école primaire genevoise, les enseignants se doivent de rester dans le cadre du *Plan d'études romand (PER)* et des *Moyens d'enseignement romands*. Leur travail est fortement inscrit dans la mise en œuvre de « moyens pédagogiques romands » appelés manuels scolaires ailleurs, qui leur sont « fortement proposés » par les directives institutionnelles. La différenciation n'échappe pas à ce cadre.

Participants à la recherche et recueil des données

- 18 Dans le cadre de cette recherche qualitative, dans une approche compréhensive (Kaufmann, 2016), nous avons effectué 10 entretiens semi-directifs, de deux heures avec des enseignants genevois. Il s'agit de comprendre l'intelligibilité des pratiques déclarées de différenciation : ce que les enseignants disent faire, avec leurs raisons et les conditions qui les poussent à agir de la sorte, ce qui fait sens pour eux. Ces entretiens ont permis aux professionnels d'explicitier les raisonnements professionnels qui s'imposent à eux lorsqu'ils disent différencier.
- 19 Le choix des enseignants que nous avons interviewés n'est pas aléatoire. Nous avons sélectionné des professionnels, qui, d'une part, affirment que différencier leurs pratiques est une composante majeure dans leur travail, afin de prendre en compte la diversité et les besoins spécifiques des élèves. Il s'agit d'enseignants familiarisés à l'explicitation des pratiques de différenciation. Nous connaissons ces professionnels, car ils interviennent très régulièrement en formation initiale, en tant qu'enseignants-formateurs pour les stagiaires débutant dans le métier. Ce partage se fait en toute lucidité, loin de toute idéalisation sur le métier, en montrant que différencier ne va pas de soi. Ils démontrent qu'ils sont loin de la représentation qu'enseigner se résume à un « long fleuve tranquille », mais qu'ils sont habités quotidiennement par des questionnements, des doutes ainsi que des dilemmes concernant leurs pratiques (Maulini, 2019).
- 20 Toutefois, nous tenons à spécifier que nous n'avons pas choisi ces enseignants en fonction d'une pédagogie spécifique menée dans la classe ou encore selon les croyances ou doxa pédagogiques déclarées par les enseignants (Farges, 2020). Les propos des enseignants tels qu'ils sont présentés dans le cadre de ce travail ne sont pas le reflet de nos propres idées sur la différenciation.

La pratique de la différenciation à un moment situé et contextualisé

- 21 Les propos tenus par les 10 enseignants sont à situer à partir de leur classe dans laquelle ils agissent, avec un groupe d'élèves, en tenant compte de leurs particularités à un moment précis de leur carrière et de leur cheminement personnel avec les pratiques de différenciation. C'est dans ce moment situé de leur expérience aux prises avec la

différenciation que nous retenons ici leurs propos. D'ailleurs, dans le corpus que nous détenons, certains enseignants disent qu'ils n'ont pas toujours agi de la même manière en termes de différenciation. Ils explicitent que leurs pratiques ne sont pas figées et qu'elles sont, chaque année, à reconstruire. Ils se remettent en question et se posent la question de comment différencier avec telle classe, tels élèves, tel environnement de travail.

Tableau récapitulatif de la présentation des 10 enseignants

Enseignant – nom fictif	Nombre d'années de pratique	Etablissement scolaire	Age des élèves / Degré Primaire Harmos ²
Enseignante 1 - Anaïs	6 ans	Niveau socio-culturel favorisé	9 - 10 ans 6 PH
Enseignante 2 - Giulia	30 ans	Niveau socio-culturel mixte	7 - 8 ans 4 PH
Enseignante 3 - Aline	17 ans	Niveau socio-culturel défavorisé (Réseau d'enseignement prioritaire)	4 - 5 ans et 5 6 ans 1 PH - 2 PH (double degré)
Enseignante 4 - Rinette	36 ans	Niveau socio-culturel défavorisé (Réseau d'enseignement prioritaire)	11 - 12 ans 8PH
Enseignante 5 - Alexandra	17 ans	Niveau socio-culturel défavorisé (Réseau d'enseignement prioritaire)	6 - 7 ans et 7 8 ans 3PH-4 PH (double degré)
Enseignante 6 - Gianni	10 ans	Niveau socio-culturel de l'école défavorisé, mais non classé Réseau d'enseignement prioritaire	8 - 9 ans 5PH
Enseignante 7 - Céline	4 ans	Niveau socio-culturel mixte	9 - 10 ans 6 PH
Enseignante 8 - Betty	29 ans	Niveau socio-culturel mixte	6 - 7 ans et 7 8 ans 3 PH - 4 PH (double degré)
Enseignante 9 - Claudia	25 ans	Niveau socio-culturel favorisé	8 - 9 ans / 9 10 ans /10 11 ans - 5PH-6PH-7PH (triple degré)

Enseignant 10 - Lucas	6 ans	Niveau socio-culturel favorisé	10 - 11 ans et 11 12 ans 7PH - 8PH (double degré)
--------------------------	-------	--------------------------------	--

22

Analyse, traitement et catégorisation des données : entre intentions et mises en œuvre

- 23 Par une analyse du contenu (Mucchielli, 2006), et dans une approche du type théorie ancrée (Glaser & Strauss, 2017), les dilemmes de la différenciation dans le travail enseignant sont le principe organisateur qui nous avons retenu pour le matériau des entretiens. Ainsi, aucune catégorie n'était définie *a priori*, nous les avons produites par une démarche d'induction croisée des régularités et des variations issues des jugements professionnels en différenciation dans les pratiques déclarées (Maulini, 2013). Nous choisissons, au cours de cet article, de donner à voir quelques extraits emblématiques nous ayant permis de faire émerger ces catégories.
- 24 Mais tout d'abord, dans notre corpus qualitatif, nous pouvons être frappés par la capacité de ces enseignants à rendre compte de leur pratique au cours de ces entretiens, de ce que nous nommerons leur jugement professionnel. Est-ce leur ancrage également en tant que formateur d'enseignants qui leur permet cette transparence, une des caractéristiques du jugement professionnel selon Lafortune et Allal (2008) ? Nous pouvons en faire l'hypothèse.
- 25 A partir de notre matériau, plusieurs dilemmes qui s'apposent au travail enseignant, dépassés parce que ces enseignants ont fini par trancher provisoirement et d'une manière singulière en fonction de leur contexte de travail, ont pu être différenciés. Les parties a et b font état de tensions (a. entre prescriptions institutionnelles et travail réel ; b. entre la composition de la classe d'une année sur l'autre) et montrent comment les contextes de travail et institutionnel peuvent influencer les prises de décisions de différenciation des enseignants. Ils sont parfois ressentis par les enseignants comme des obstacles ou des incohérences externes ou structurelles limitant les effets d'une différenciation « interne » ou pédagogique. Par cascade, ils se posent des dilemmes en partant des décisions prises au niveau de l'établissement scolaire. Les catégories suivantes se rapprochent des dilemmes de la différenciation dans la classe auprès des élèves. Pour ce faire, nous relevons quatre autres catégories au niveau des modalités de l'enseignement en classe (c. entre un enseignement simultané et une intervention sur mesure ; d. entre les besoins de chacun et les besoins d'appartenir à un collectif) et à un grain plus fin de leurs interventions auprès des élèves (e. entre l'accompagnement et la dévolution ; f. entre l'égalité et l'équité).

Entre les prescriptions institutionnelles et le travail réel de prise en compte des différences

- 26 Dans le corpus de nos données, nous pouvons dégager des pratiques de « différenciation ordinaire », des « mesures d'aménagement », prises en charge interne ou externe à la classe, en collaboration ou non avec d'autres enseignants ou professionnels intervenants dans la classe.
- 27 Dans ce cadre, les enseignants se retrouvent en relation avec d'autres professionnels, lorsque les élèves sont diagnostiqués à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP – tels que troubles du spectre autistique, dyspraxie, dyslexie, trouble de l'attention, etc.). Ces enfants bénéficient de mesures d'aménagement émanant toujours d'une contractualisation entre le spécialiste (logopédiste, ergothérapeute) et l'enseignant. Les enseignants interrogés disent pratiquer la différenciation soit avec la prise en charge habituelle des élèves soit en appliquant les mesures d'aménagement prescrites lorsque les enfants sont diagnostiqués. Ils se posent de nombreuses questions sur le statut de leurs interventions de différenciation également au sein de leur équipe d'enseignants dans laquelle ils discutent des dilemmes rencontrés : gérer la différenciation en articulation avec le programme, les moyens d'enseignements, les contenus des disciplines, les contenus des épreuves cantonales, ayant un caractère prescriptif et, in fine, comment tenir le tout ensemble. Malgré ces décisions collégiales de prise en charge des élèves, les enseignants sont confrontés à d'autres injonctions paradoxales qui vont à l'encontre de ce qui a été pensé. Par exemple, pour des évaluations de fin de cycle des élèves toutes les mesures d'aménagement sont interdites. Alexandra témoigne à ce propos :
- « Dans l'équipe, il y a une réflexion intense sur l'inclusion, et cela peut rentrer en tension avec les demandes institutionnelles, comme les épreuves cantonales, le protocole officiel d'aménagement, en termes d'apprentissage en maths et en français ».
- 28 Ces injonctions paradoxales questionnent les professionnels au niveau éthique de la prise en charge des élèves. Dans le même sens, Lucas regrette une discontinuité ou un manque de cohérence pour la suite de la prise en charge des élèves en difficulté ce qui le préoccupe.
- « Je rencontre toutefois des difficultés lorsque j'essaie de présenter les aménagements de mes élèves dans la suite de leur scolarité, au Cycle d'Orientation. Parfois il y a du suivi, mais très souvent pas du tout. Et très franchement, je m'inquiète pour la suite du parcours de mes élèves. Tout cet immense travail qui a été mis en route et qui n'est pas repris. Je trouve qu'il y a peu de cohérence. »
- 29 Nous constatons que ces deux enseignants recherchent une continuité dans l'aide apportée aux élèves. Ils sont sensibles au parcours longitudinal des élèves et des possibilités de l'accompagnement de ces derniers. Ces professionnels mettent en exergue les incohérences et les discontinuités des demandes institutionnelles. Une sensibilité à cette tension est partagée par les autres enseignants que nous avons interrogés.

Entre l'équilibre subtil de la composition des classes et les multiples et diverses situations

- 30 Nous observons que la composition de la classe, en tant que système vivant et dynamique, requiert un équilibre subtil et difficile avec lequel jonglent les enseignants. De même, on peut se poser la question sur les critères en arrière-fond de sa composition, en termes de pragmatisme, d'homogénéité des niveaux des élèves, de continuité des liens scolaires, des processus d'agrégation des difficultés scolaires. La composition des classes, même la mieux anticipée dans ses risques, imaginée, programmée ne dit encore rien de ce qui va advenir et finalement se réaliser, et surtout comment certains enfants vont apprendre.
- 31 Les enseignants doivent prendre en compte la composition singulière de leur classe afin d'ajuster les pratiques de différenciation. Dans l'idéal, la composition de ces dernières pourrait être discutée en pesant les intérêts des élèves, mais dans la réalité et les urgences scolaires, les enseignants font au mieux. Cette complexité peut donner lieu à des regroupements déséquilibrés qui peuvent augmenter les difficultés et empêcher la prise en charge de certains aménagements.
- 32 Nous reprenons ici les propos de Giulia qui sont représentatifs des autres enseignants de ce corpus :
- « Cette année, étant donné le nombre d'élèves dans ma classe, étant donné que nous n'avons pas pu former autrement les classes avec le nombre d'élèves élevé et qui ont besoin d'aménagements j'ai dû refuser l'aménagement de la lecture sur les lèvres des consignes pour un de mes élèves ».
- 33 Le même enjeu de la lecture semble être traité différemment dans une autre école qui bénéficie d'une équipe pluridisciplinaire. Alexandra amène un nouvel élément qui est celui de la prise en charge et la responsabilité collective des élèves ayant besoin d'aménagements différenciés.
- « C'est tout un bricolage construit en équipe, mais qui prend du sens. Là, il y a le poids de l'équipe pluridisciplinaire, il n'y a pas besoin d'un protocole officiel pour qu'un enfant soit pris en charge et pour que chacun soit responsable. C'est tout à fait possible dans notre école au cycle moyen. Dans la future 5 PH (8-9 ans), il y a des enfants qui ne maîtrisent pas encore l'écriture : est-ce que c'est une fatalité ? Non ! L'équipe enseignante et pluridisciplinaire s'organise autrement. Le collectif de professionnels avance ensemble et apprend à se connaître au sein de ce travail ».
- 34 Derrière ces deux témoignages se cache cet enjeu fondamental qu'est la lecture que les élèves sont censés maîtriser à la fin de la 4PH. Cette norme circule fortement chez les enseignants du primaire. Il est intéressant de constater que dans notre petit échantillon, les prises en charge d'enfants non-lecteurs entre 7 et 9 ans sont différentes selon le contexte ou les forces qui sont mises à disposition. Il nous semble aussi que nous mettons en évidence ici deux rapports différents au postulat d'éducabilité.
- 35 Ces deux témoignages nous démontrent qu'au-delà de la classe, la prise en charge de la différenciation exigerait une responsabilité systémique de la part de tous les acteurs de l'école sur le parcours de l'école (responsabilité partagée sur le suivi de tous les élèves de l'établissement). L'enseignant seul fait ce qu'il peut avec ses bonnes intentions. Lorsqu'un collectif est engagé dans le suivi, les possibles sont plus féconds en termes de différenciation.

Entre l'enseignement simultané donné à tous et l'enseignement distribué sur mesure

- 36 Chez les enseignants interrogés, nous relevons dans leurs témoignages une posture considérant chaque élève comme une personne, ayant un parcours singulier dans les apprentissages. Selon leurs dires, leur pédagogie de la classe ne s'envisage pas seulement ou uniquement comme un enseignement simultané (mêmes tâches, mêmes temporalités pour tous les élèves / même enseignement donné à tous les élèves en même temps). Dès lors, les enseignants mettent leur curseur sur les élèves les plus en difficulté ce qui leur permet de proposer une gestion de classe dynamique, flexible, organisée par sous-groupes qui permet une forme d'individualisation de la prise en charge des élèves, qui permet de réagir aux difficultés de chacun sans les stigmatiser. L'enseignement est régulé, réorganisé (type de contenus et groupes) d'une manière très réactive basée sur des observations fines des apprentissages des élèves. Les moments d'enseignement collectif sont réduits au bénéfice d'un travail plus individuel avec chacun des élèves. Nous reprenons ici des extraits qui témoignent de cette prise en charge individualisante à travers diverses modalités.
- 37 Chez Aline, on perçoit un déploiement dans la variété du matériel scolaire et dans une individualisation des apprentissages.
- « Je préfère aider chacun des enfants, dans un travail individuel à s'approprier les différentes activités et s'exercer aux jeux, ensuite ils peuvent être plus autonomes. Je me considère comme une facilitatrice dans les interactions que j'ai avec chacun de mes élèves et le matériel que je leur mets à disposition. Je suis les élèves, chacun selon les besoins, leurs rythmes, là où il est chaque élève sur son parcours et je les suis. Et je vois que de la satisfaction et je ne tente pas de la couper ou l'inhiber. Chaque enfant va développer des savoirs, parfois dans des domaines très différents, il va se retrouver par rapport à lui-même dans ce qu'il est en train de faire à l'école ».
- 38 Anaïs, quant à elle, a mis en place une différenciation aux extrêmes des niveaux de la classe. Ceux qui avancent vite sont lancés dans des projets de manière autonome afin de lui laisser de la disponibilité pour les deux élèves qui ont des aménagements comme elle en témoigne ci-dessous.
- « Toutefois, ce qui ressort dans cette école c'est surtout les élèves qui ont de la facilité. Je ne leur donne pas « plus du même ». Je les lance dans des projets (écriture d'histoire, d'art, un exposé). Cette réalité est souvent discutée lors du premier entretien de parents dans l'idée que les élèves ne s'ennuient pas. Cette manière de faire me permet d'être disponible pour ceux qui en ont besoin ».
- 39 Ce témoignage rend compte de la posture éthique de l'enseignante envers ses élèves qu'ils aient de la « facilité » ou qu'ils rencontrent des difficultés. D'autre part, Anaïs nous explique qu'elle a rencontré une situation dans laquelle deux élèves dépassaient clairement les attentes du degré, ce qui rentrait en conflit avec sa manière de différencier et lui a posé un certain nombre de dilemmes. Suite à ses nombreuses réflexions, l'enseignante a mis en place partiellement un programme pour les deux concernant plusieurs disciplines.
- « Une fois, j'ai eu deux élèves qui avaient tellement de connaissances que les cours devenaient pénibles à mener : ils savaient tout. Par exemple en sciences, je ne pouvais plus travailler avec des démarches expérimentales. Ils me donnaient les réponses à la classe tout le temps. Les autres ne pouvaient rien découvrir. J'ai fini par leur donner des projets personnels qui les mettaient face à des challenges et de

réels obstacles pour apprendre. Il m'arrive aussi de proposer des fiches « expertes » qui sont facultatives. Ces fiches servent de challenge, de défis. C'est aux élèves de décider s'ils veulent en prendre une ou s'arrêter ».

- 40 Quelle que soit l'entrée de l'organisation pédagogique de la différenciation (par une variété de matériel mis à disposition des élèves, variété de situations d'apprentissage-individualisation-projet), nous constatons que c'est le regard des enseignants porté singulièrement sur les élèves qui est à relever : un élève dans son parcours, avec ses difficultés et/ou ses forces, à un moment donné de son histoire de vie. Ces enseignants ont déclaré avoir passé ce dilemme en étant plus du côté des élèves que celui de la charge du programme (PER, MER).

Entre les besoins de chacun et les besoins d'appartenir à un collectif classe

- 41 Les enseignants de notre corpus tentent de trouver une organisation du travail scolaire qui allie à la fois des moments de travail individuel et des temps en collectif. Les témoignages font émerger une sensibilité et un intérêt des élèves comme sujet singulier, mais à la fois une envie de créer un collectif classe qui se reconnaît comme tel. Aline nous décrit sa manière de suivre ses élèves de la manière suivante :

« Depuis deux ans, je fonctionne tous les matins avec 50 ateliers que j'introduis petit à petit au cours de l'année scolaire. Cette modalité permet aux élèves de travailler en autonomie et elle me permet de suivre individuellement chaque élève. Cette manière de fonctionner m'aide pour connaître les besoins, les forces et les intérêts de chacun. J'ai développé un portfolio virtuel pour chaque élève avec des traces d'ateliers qui lui permette de comprendre et de visualiser sa progression. Mes après-midis sont consacrés à des projets collectifs inspirés de la pédagogie de projet qui fait travailler les élèves en groupe sur des objectifs communs à la classe ».

- 42 Le témoignage d'Aline démontre sa recherche d'un équilibre entre le suivi individuel et son envie que ses élèves se reconnaissent comme un groupe classe. Anaïs de son côté est titulaire d'une classe qui « tourne » sans difficulté. Elle met en avant que cette réalité influence sa manière de fonctionner.

« Moi je pense qu'il est indispensable de bien connaître ses élèves et surtout ceux ayant des difficultés, même si cette année j'ai essentiellement des élèves ayant de la facilité. Je peux me permettre de toujours lancer mes consignes en collectif. Ensuite, je passe à des modalités plus individuelles notamment pour mes deux élèves à besoins éducatifs particuliers. De manière générale, je me rends compte que je ne reformule pas les consignes de la même manière selon les élèves. Je pense que je suis plus explicite pour certains que pour d'autres. Cette alternance entre moments collectifs et individuels me convient bien. Je propose souvent des défis collectifs en mathématiques ou en sciences à la classe. Ces moments sont vraiment fédérateurs de belles expériences collectives, mais elles me laissent toujours l'espace d'accompagner chacun là où il en est ».

- 43 Ceux deux extraits démontrent que ces enseignantes reconnaissent l'importance de créer des moments de travail collectif tout en soignant les besoins de chaque élève. Ce double enjeu, qui allie à la fois des questions d'organisation du travail scolaire et de lien relationnel, pourrait être vécu comme un dilemme insoluble (appartenir à un groupe classe ou être une somme d'individus) se résout chez ces enseignants de manière harmonieuse, par articulation entre ces deux « manières de voir ».

Entre l'accompagnement et la dévolution laissée aux élèves

- 44 Les enseignants interrogés démontrent qu'ils ont développé un rapport particulier à l'accompagnement des élèves dans les apprentissages au cours des années. Ils avancent chacun à leur manière en articulant les moments d'accompagnement (étayage fin) et les temps de travail en autonomie. Comme expliqué précédemment dans le texte, la composition de la classe laisse l'enseignant plus ou moins disponible pour un étayage serré. Les enseignants doivent donc faire des choix dans leurs modalités d'étayage.
- 45 Giulia nous a expliqué que de manière générale, elle fonctionne sur le même mode.
- « Alors mes activités commencent toujours en collectif avec toute la classe. Ensuite je deviens un « guide de soutien » pour permettre à certains élèves de se mettre au travail de manière autonome. Ceux qui n'ont toujours pas compris la consigne peuvent venir à la table de soutien. Là, je réexplique et on cherche comment faire, comment s'y prendre. On décortique toutes les étapes. Je leur demande souvent de se faire l'histoire dans la tête. Cette étape d'étayage permet à certains de partir à leur place et de travailler seuls. Pour les six élèves qui restent, je les accompagne de manière presque individuelle pour leur permettre de faire les exercices. Je garde toujours quelques minutes pour corriger les travaux des élèves qui ont terminé en premier et je mets en évidence ce qui a bien été ou ce qui serait à revoir. Ces élèves-là peuvent ensuite aller aider les copains de la classe qui ont besoin d'un peu d'aide ».
- 46 Ce témoignage montre que cette enseignante propose presque trois modalités de mise au travail : une en autonomie, une avec un moment « coup de pouce » qui rassure, cadre et sécurise assez certains élèves pour ensuite travailler seuls et enfin un accompagnement presque individualisé des élèves qui restent à table. Nous relevons aussi le fait que Giulia est attentive à se montrer disponible pour les élèves ayant terminé et qu'elle leur propose ensuite de faire du tutorat.
- 47 Rinette explique être obligée d'accompagner et de suivre ses élèves de manière très individuelle et rapprochée si elle veut que ces derniers apprennent. Les élèves qu'elle accueille en fin de parcours primaire rencontrent souvent de grandes difficultés.
- « De manière générale, je différencie en fonction du potentiel de l'élève et j'ai plus d'exigences pour certains que pour d'autres. Je connais très bien le niveau de mes élèves. Pour moi, différencier c'est dans l'attitude. Je donne des priorités, car j'ai des niveaux très différents dans la classe. Il y a toujours plusieurs tâches en parallèle dans la classe. J'interviens de manière personnalisée pour chaque élève, car je connais bien leurs difficultés et je sais comment aider chacun. Je m'appuie aussi beaucoup sur l'entraide en classe. Les élèves s'aident mutuellement. C'est une forme de tutorat, mais sans qu'elle soit formalisée ou que le tuteur soit formé à cette tâche, mais ça marche vraiment bien ».
- 48 Gianni qui fonctionne avec un plan de travail (une partie avec des tâches obligatoires et une partie facultative (en fonction du rythme des élèves)) explique sa manière d'accompagner les élèves qui rencontrent des difficultés de deux manières : en les guidant de manière très rapprochée et en se centrant sur les objectifs essentiels.
- « Personnellement, je commence toujours avec une dizaine de minutes de travail à table pour les 20% d'élèves de ma classe qui rencontrent des difficultés. Je les guide pour chacune des étapes à faire et ensuite je ne les lâche pas pendant le travail et je reviens constamment vers eux. Pour les élèves qui malgré tout prennent du retard et qui sont plus lents, je m'appuie sur les objectifs prioritaires. Je travaille avec des marqueurs et je surligne ce qui est le plus important pour chacun de mes élèves. Donc ce n'est pas grave si ce n'est pas terminé ou qu'une fiche n'est pas faite en entier ».

- 49 Dans la granularité de l'étayage, Claudia utilise ses propres observations ainsi que celles des élèves. Parmi les dix enseignants, il s'agit d'une pratique unique et rare dans un contexte qui le permet.

« Pour moi, ce qui est important c'est de savoir ce que l'élève comprend de ses difficultés. Et donc ce que je fais c'est de parler avec lui. Chez moi, chaque élève a un cahier dans lequel, il s'inscrit comment ça va pour lui, où est-ce qu'il doit encore travailler, où est-ce qu'il doit encore apprendre. Il remet noir sur blanc ce qu'il doit retenir en fonction de ce que nous sommes en train de travailler. Et moi j'ai aussi mon cahier des observations des élèves, où ils en sont. Et on discute ensemble, et on regarde ensemble ce qu'il y a à travailler ».

- 50 Ces quatre témoignages démontrent une variété de degrés d'étayage auprès des élèves. La priorité des enseignants reste au niveau du parcours des élèves. Ces professionnels semblent moins tirillés par les attentes du programme liées aux évaluations cantonales (des tests standardisés au niveau cantonal 4PH-6PH-8PH). Ces évaluations vécues parfois comme un rendre compte du travail enseignant. Toutefois les enseignants interrogés se distinguent en mettant en priorité les apprentissages des élèves face à un programme dense.

Entre l'égalité et l'équité au cœur du travail scolaire

- 51 Tous les enseignants de notre corpus se posent la question de la justice au cœur de la pratique de différenciation comme en témoignent Lucas et Anaïs. Nous dénotons chez ces deux professionnels une attention particulière au travail sur le climat de classe et le sentiment d'appartenance en début d'année afin que le traitement des différences ne soit pas perçu comme une injustice de la part des autres élèves de la classe. Comme nous le voyons dans l'exemple ci-dessous où Lucas évoque sa pratique de la manière suivante :

« J'ai beaucoup travaillé sur l'acceptation des différences en début d'année. Mes élèves acceptent qu'un camarade diagnostiqué dyspraxique utilise un ordinateur tout comme ils vont accepter un élève issu d'un foyer qui sera de passage pendant quatre jours dans leur classe. J'ai mis en place de nombreux temps de discussions ainsi que des activités climat qui contenaient une réflexion sur la différence. J'ai aussi insisté sur le fait de penser à la différence comme une qualité ».

- 52 Anaïs quant à elle a beaucoup travaillé avec l'ensemble de la classe en début d'année sur des « devises de travail » qui sont écrites sur leurs écriteaux à l'envers de leur prénom ainsi que sur le sentiment d'appartenance à la classe.

« Sur ces écriteaux il est inscrit : Tu as de nombreux talents ; Tu es capable de réaliser de grandes choses ; Tu as le droit de te tromper ; Tu peux te faire confiance. Ces devises s'incarnent et se retravaillent tout le long. Je me trompe aussi et je l'exprime afin d'être le plus authentique possible. Pour moi, cette étape est vraiment importante parce que certains élèves pleurent en début d'année parce qu'ils n'y arrivent pas. En tant que fan d'Harry Potter, j'ai proposé des tests de personnalité à mes élèves ce qui m'a permis de leur attribuer une maison. Ces maisons sont toutes fondées sur des valeurs et des qualités. Les élèves regroupés dans une maison sont donc associés à une vertu. Cette manière m'a permis de créer du collectif et un sentiment d'appartenance ».

- 53 Lucas et Anaïs accueillent des élèves à besoins éducatifs spécifiques avec des aménagements conséquents et visibles en classe.

« L'élève qui bénéficie d'un ordinateur travaille avec un ergothérapeute. Pour l'instant, c'est moi qui lui prête mon ordinateur portable, car la famille est en

tractation avec l'AI (assurance invalidité) pour qu'il puisse avoir son propre ordinateur pour aller au cycle. Le fait qu'il doivent travailler sur un ordinateur me demande de préparer des documents spécifiques pour cet élève, mais cela ne me dérange pas. Cet élève ne se fait pas regarder autrement et n'a jamais subi de moqueries de la part les autres élèves parce qu'il a un ordinateur ». (Lucas)

- 54 Anaïs quant à elle accueille deux élèves à besoins éducatifs particuliers, dont Louis qui est un élève diagnostiqué avec des troubles de l'attention et de l'hyperactivité.

« Louis ne peut pas être statique. Au début de l'année, je lui ai proposé un cube antistress et un coussin, mais il n'osait pas les utiliser. Louis avait vraiment peur du regard des autres. Du coup, j'ai apporté un autre coussin et je l'ai proposé comme privilège pour les autres élèves de la classe. J'ai bien expliqué que cet outil sert à se concentrer. Cela a eu un succès fou auprès de mes élèves et cela a permis à Louis de bouger sans avoir besoin de se lever. Je suis clairement plus tolérante avec lui et je lui permets sans autre d'aller boire, aller aux toilettes, voire même juste de bouger. Je me rends compte que si je m'adapte, je m'énerve moins vite. Je deviens plus tolérant. Il n'y a pas de sentiment d'injustice de la part des autres élèves de la classe. Certains comprennent d'autres ne voient pas ».

- 55 La philosophie de ces enseignants accepte les différences dans l'arène de la classe (visible ou moins visible). On se rend compte qu'au-delà des gestes pédagogiques ce sont des valeurs qui sont transmises de manière explicite à la classe. Cette manière de faire légitime les pratiques différentes pour les élèves pour ne pas créer pas de sentiment d'injustice ni de stigmatisation.

Discussion conclusive : vers une éthique professionnelle au cœur de la différenciation

- 56 À partir de ces pratiques déclarées, nous saisissons davantage comment les enseignants agissent tout en rencontrant des dilemmes voire des impasses. Ces professionnels rencontrent deux types d'obstacles que l'on pourrait considérer comme diachroniques (contraintes du programme par degré, suivi et cohérence dans les différents degrés) et comme synchroniques (ressources externes, équipe de professionnels pluridisciplinaires, composition des classes). La différenciation résulte d'une agrégation de dilemmes au sein de la classe tels qu'un enseignement identique et simultané *versus* un enseignement sur mesure, l'élève comme individu ou l'élève comme appartenant à un groupe classe, un enseignement homogène ou l'emploi de dispositifs particuliers (table d'appui, plan de travail, etc.), les valeurs soutenues par les enseignants en termes d'égalité *versus* équité.

- 57 La pratique de différenciation rencontre aussi sa part du travail empêché comme le dit Yves Clot (2010). Ces enseignants mettent au cœur du métier les relations avec les élèves (Barrère, 2020; Robert & Carraud, 2018), leur autonomie ne se décrète pas, mais se construit par un étayage engagé de l'enseignant. Nous relevons que ces enseignants expriment ces dilemmes synthétisés ci-dessus en faisant appel à une valeur, dans leur jugement professionnel « pour bien faire leur travail » : l'éthique du *care*, la sollicitude³. Pour cette population très spécifique, leurs préoccupations éthiques, la sollicitude, la justice envers le parcours de l'enfant et les difficultés qu'il rencontre, font partie intégrante de leur manière de penser de bien faire leur travail. Comme Giulia l'exprime de manière poignante :

« Les années précédentes, je n'en pouvais plus de voir des enfants ne pas y arriver et que ce qui me fait du bien dans la pédagogie de projet c'est que tout le monde peut faire et apprendre ».

- 58 Leur regard est principalement fixé sur l'élève (Cifali, 2019; Prairat, 2014) sans jamais abandonner l'appartenance au groupe classe. Cela rejoint nos données, lorsque Cifali (2013), suggère de prendre soin du groupe, du collectif classe avant de se lancer dans des liens individuels. C'est donc ce travail de construction d'un espace sécurisé ou hors menace (Lévine et Moll, 2012) et structurant qui va permettre ensuite à l'enseignant de prendre le temps d'observer, de connaître chacun de ses élèves afin de pouvoir faire les choix et prendre des options didactiques et/ou pédagogiques qui lui semblent adaptées.
- 59 Par ailleurs, l'éthique relationnelle inscrit ses racines dans l'éthique du *care* (Brugère, 2011).
- 60 Sous le couvert de la valeur d'attention et de soins portés aux plus vulnérables, le *care* et ses différents concepts tels que l'écoute, le respect, l'empathie et la sollicitude (Tronto, 2009) nous semblent faire partie intégrante d'une relation éducative bienveillante entre les enseignants et leurs élèves, qui rend possible l'apprentissage. Ce qui ressort de ces données est que l'un des référents principaux du jugement professionnel en différenciation est cette valeur de sollicitude, qu'ils manient avec nuance, en étant sensibles aux questions de justice. Nous retrouvons bien ici les trois vertus de l'éthique relationnelle de Prairat : *le tact, la justice et la sollicitude* (2015).
- 61 C'est ce qui sous-tend leur jugement professionnel lorsqu'il s'agit de différencier, une éthique de l'altérité (Moll, 2016) qui ne se résume pas à des recettes ou techniques à appliquer, mais d'un investissement personnel dans la relation à l'autre, d'une analyse subjective fine de chaque situation scolaire pour y apporter une réponse qui semble être la plus juste pour l'élève là où il est dans son parcours scolaire. L'éthique relationnelle va donc dépendre des choix moraux et responsables que vont faire les enseignants (Marsollier, 2016) et d'un postulat fort d'éducabilité (Meirieu, 2008) pour tous les élèves.
- 62 Les témoignages récoltés convergent vers l'idée que soutient Prairat : « En tant qu'il s'adresse à des élèves qui sont des sujets apprenants très différents les uns des autres, le maître juste fait vivre la dialectique de l'égalité et de l'inégalité. Égalité dans les exigences, les attentes, les objectifs. Égalité dans les visées au nom d'une égale perfectibilité. Inégalité, en revanche, dans les moyens mis en œuvre, les soutiens, les appuis, les aides ; inégalités dans les remédiations et l'accompagnement au nom des difficultés d'apprentissage... » (2015, pp. 61-62).

BIBLIOGRAPHIE

Barrère, A. (2020). L'enseignant relationnel. Un enjeu de métier et de formation. *Administration & Éducation*, 168(4), 145-149. <https://doi.org/10.3917/admed.168.0145>

- Barrère, A., Saujat, F. et Lantheaume, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. Entretien de Anne Barrère et Frédéric Saujat par Françoise Lantheaume. *Recherche et formation*, 57, 89-101. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.861>
- Bloch, J. (2019). Perceptions et pratiques de la différenciation pédagogique par les enseignants. De l'enthousiasme aux limites du terrain (ou inversement). *Recherches*, 71, 59-89.
- Brugère, F. (2011). *L'éthique du « care »*. PUF.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF sciences humaines.
- Capitanescu Benetti, A. (2007). Règles d'en haut, règles d'en bas . La prescription dans l'organisation du travail enseignant. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire : Enjeu caché des réformes ?* (p. 387-404). Presses Universitaires du Québec.
- Capitanescu Benetti, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois, étude de cas* [Université de Genève, Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6698>
- Capitanescu Benetti, A. (2020). Planifier dans l'incertitude : une compétence à développer dès la formation initiale des enseignants. (Dossier : Faire avec l'incertitude). *EP&S Education physique et sport*, 389, 35-38.
- Capitanescu Benetti, D'Addona, C., Maulini, O., Mottet, G. et Perrenoud, M. (2019). La mise en œuvre des moyens d'enseignement romand : un compromis typiquement suisse entre rationalité de la méthode et pluralisme des pratiques ? Dans R. Etienne, S. Ragano et L. Talbot (dir.), *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ?* (p. 137-147). L'Harmattan.
- Champy-Remoussenard, P., Pastré, P. et Schwartz, Y. (2014). *En quête du travail caché enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Octarès.
- Cifali, M. (2019). Entretien réalisé par Régis Guyon à propos de l'ouvrage : Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation (PUF, 2019). *Diversité*, 197, 11-15.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte.
- Crocé-Spinelli, H. (2013). Gestes professionnels. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 145-148). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0145>
- Cuvelier, L. et Woods, D. (2019). Sécurité réglée et/ou sécurité gérée : quand l'ingénierie de la résilience réinterroge l'ergonomie de l'activité ? *Le travail humain*, 82(1), 41-66. <https://doi.org/10.3917/th.821.0041>
- Dechamboux, L. et Mottier Lopez, L. (2019). Modéliser la différenciation des situations d'apprentissage dans le cadre de la microculture de classe. *Recherches*, 71, 9-37.
- Farges, G. (2020). Croyances et pratiques des enseignants, entre acceptation des consignes et expertise professionnelle: Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, 53-61. <https://doi.org/10.4000/ries.9533>
- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe* (n° 113; Les dossiers de veille de l'IFE). ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>
- Gilligan, C. et Kwiatek, A. (1986). *Une si grande différence*. Flammarion.

- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1, 183-195. <https://doi.org/10.4000/enquete.282>
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (2017). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Service de la recherche sociologique.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Lafortune, L. et Allal, L. K. (dir.). (2008). *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Presses de l'Université du Québec.
- Lantheaume, F. (2014). Dimensions cachées du travail : ressource et obstacle face aux épreuves de la sur-prescription - Exemple de professionnels de l'éducation. Dans P. Champy-Remoussenard, P. Pastré et Y. Schwartz (dir.), *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (p. 53-66). Octarès Éditions.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Presses universitaires de France.
- Lévine, J. et Moll, J. (2012). *Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. ESF.
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.967>
- Marsollier, C. (2016). *L'éthique relationnelle une boussole pour l'enseignant*. Canopé éditions.
- Maulini, O. (2013). Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations. *Université de Genève*. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publications.html>
- Maulini, O. (2019). *Éduquer entre engagement et lucidité*. ESF Sciences Humaines.
- Maulini, O. et Perrenoud, M. (2020). Enseigner : entre prescription et autonomie, un métier en tension. *Administration & Éducation*, 168(4), 21-26. <https://doi.org/10.3917/admed.168.0021>
- Meirieu, P. (s.d.). Louis Legrand et la « pédagogie différenciée » : les enjeux d'une querelle. *Site de Philippe Meirieu*. https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/Louis_Legrand_Ph_Meirieu.pdf
- Meirieu, P. (2008, 5 novembre). *Le pari de l'éducabilité*. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.
- Mottier Lopez, L. et Tessaro, W. (dir.). (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Peter Lang.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : des documents et des communications*. ESF.
- Mugnier, C. et Maulini, O. (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire ? Dans C. Marlot et M. Toullec-Théry (dir.), *Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question: vol. Hors-série* (p. 9-18).

- Muller, A. et Borer, V. L. (2018). Comment travailler les normes enseignantes dans le cadre d'une enquête collaborative ? Vers une prise en compte de la rationalité pratique. *Recherche & formation*, 88, 75-87. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4061>
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. ESF.
- Prairat, E. (2014a). *De la déontologie enseignante : valeurs et bonnes pratiques*. PUF.
- Prairat, E. (dir.). (2014b). *L'éthique de l'enseignement : enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Presses universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?* De Boeck Université.
- Przesmycki, H. (2004). *Pédagogie différenciée*. Hachette éducation.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants. Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Sciences et Motricité*, 42, 47-58.
- Robert, A. D. et Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXIe siècle*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.rober.2018.01>
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presse Universitaires de Rennes.
- 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>
- Terraz, T. et Denimal, A. (2018). Construire la relation éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme. *Questions vives. Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3409>
- Tronto, J. (2009). *Un Monde vulnérable. Pour une politique du care*. La Découverte.
- Veuthey, C., d'Addona, C. et Maulini, O. (2018). À quels biens les enseignants veillent-ils ordinairement ? La moralisation des comportements dans les pratiques scolaires d'évaluation. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3309>

NOTES

1. Article 10 - *Finalités de l'école- alinéa 2 - L'école publique, dans le respect de ses finalités, de ses objectifs et des principes de l'école inclusive, tient compte des situations et des besoins particuliers de chaque élève qui, pour des motifs avérés, n'est pas en mesure, momentanément ou durablement, de suivre l'enseignement régulier. Des solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de chaque élève, en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire.*
2. HARMOS - *Harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses.*
3. Cette catégorie du *care* n'a émergé qu'à l'issue de l'analyse des différents dilemmes comme pouvant constituer le principe permettant de comprendre la manière dont ces enseignants arbitrent face à ces tensions. C'est pour cette raison, en cohérence avec l'épistémologie utilisée, que nous ne l'évoquons que dans cette discussion conclusive, à titre d'hypothèse.

RÉSUMÉS

Dans une politique scolaire de l'inclusion, les enseignants de l'école primaire genevoise prennent en compte les différences des élèves afin que ces derniers soient mis dans les situations d'apprentissage les plus fécondes. L'objectif de cette recherche vise à comprendre le jugement professionnel dans les pratiques de différenciation ainsi que les valeurs qui les sous-tendent dans ce travail. Il s'agit d'une recherche qualitative inductive par « théorie ancrée » à partir d'entretiens compréhensifs, semi-directifs sur les pratiques déclarées de différenciation de dix enseignants. Par une analyse du contenu, des régularités et des variations de la pratique enseignante, nous constatons que les professionnels font face à des dilemmes liés à la complexité de la différenciation et tentent de maintenir plusieurs équilibres dans leur pratique: a. entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques réelles ; b. entre les variations dans la composition d'une classe d'une année sur l'autre ; c. entre l'articulation de l'enseignement simultané ou l'intervention sur mesure ; d. entre les besoins de chacun et les besoins d'appartenir à un collectif, e. entre l'accompagnement et la dévolution ; f. entre l'égalité et l'équité.

Following the inclusion policy, primary school teachers of Geneva take into account pupils diversity by providing educational experiences and learning situations as constructive as possible. The aim of this research is to understand professional judgement for differentiating instruction as well as the values underlying it in the ordinary teaching practice. It is a qualitative research inductive by « grounded theory » based on comprehensive, semi-structured interviews on the declared practices of differentiation of ten teachers. Through an analysis of the content, regularities and variations of teaching practice, we find that professionals face dilemmas of differentiation complexity. Nevertheless, they pursue to balance between several elements into their teacher practice or specific professional acts: a. compose with institutional prescriptions; b. to do with the class composition; c. the articulation of simultaneous teaching or tailor-made intervention; d. take care of the needs of each pupil and the needs of belonging to a collective, e. balance between support and devolution; f. make a balanced choice between equality and equity.

INDEX

Mots-clés : différenciation – organisation du travail – relations intersubjectives – hétérogénéité – jugement professionnel – dilemmes éthiques – éthique du care

Keywords : differentiated instruction - work organization of teaching - intersubjective relationship in teaching - class heterogeneity - professional judgement – ethical dilemmas - ethic of care

AUTEURS

ANDREEA CAPITANESCU BENETTI

Equipe LIFE, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève

CYNTHIA D'ADDONA

Equipe G-RIRE, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève

LIONEL DECHAMBOUX

Equipe EReD, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève