

MODÉLISER LA DIFFÉRENCIATION DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE DANS LE CADRE DE LA MICROCULTURE DE CLASSE

Lionel Dechamboux
Université de Genève, EReD

Lucie Mottier Lopez
Université de Genève, EReD

INTRODUCTION

On pourrait croire que le karma pédagogique d'un·e enseignant·e atteint sa plus grande pureté lorsqu'il ou elle est capable de différencier. Telle est quelque peu la croyance acceptée de gré ou de force par les jeunes enseignant·e·s lorsqu'ils ou elles achèvent leur formation initiale. Ceci est attesté dans des « textes sacrés¹ » et cette mission peut édifier plus d'un·e de ces coreligionnaires.

Mais au-delà de ce mantra (« Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun »), sa réalisation concrète s'avère moins fréquente notamment lorsque l'enseignant·e imagine

1. Voir le référentiel de compétences de l'enseignant français (*Bulletin officiel* numéro 13 du 26 mars 2015) :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf
Page consultée le 22 juin 2019.

que cela suppose devoir créer *ex nihilo* des tâches, des consignes différentes pour chaque élève lors de chaque séance sans savoir à quoi se référer réellement. Après l'exaltation et/ou la mortification peut survenir l'abattement puis, malheureusement, l'abandon de cette pourtant si belle idée.

L'enjeu de cet article n'est surtout pas de laisser supposer un instant qu'il serait vain de différencier ou pire encore qu'il s'agirait d'une supercherie pédagogique qui entrainerait l'école dans les basfonds, ce terrible « nivellement par le bas ». C'est une nécessité démocratique au regard de l'hétérogénéité des élèves. Mais cela demande encore de s'entendre sur le type d'hétérogénéité qui est problématique face à un apprentissage dans une institution scolaire. Puis qu'en faire ? Et par rapport à quoi ?

Et sur ces différents points, la tâche est, avouons-le, ardue ! Et les ressources sont parfois trop générales et même contradictoires. Il est difficile ensuite – paradoxe d'une pratique qui se veut tout sauf incontrôlée – d'en évaluer les effets. La dénomination même de ce champ est sujette à variations : pédagogie différenciée, différenciation pédagogique, pratiques différenciées... La liste des critiques peut paraître longue : la définition de ce que signifie différencier est parfois difficile à délimiter (Feyfant, 2016), les écrits en faisant la promotion sont régulièrement sans assise empirique solide (Galand, 2017)², etc. Et pourtant, parler de pédagogie différenciée relèverait du pléonasme tant il semble impossible d'imaginer enseigner sans prendre en compte les caractéristiques de ses élèves (Meirieu, 2000) ! Malgré cela, la différenciation reste une thématique très actuelle, le ministère de l'Éducation Nationale française venant d'organiser (en 2017) une conférence de consensus sur cette question.

Nous n'avons pas la prétention de résoudre tous les problèmes afférents à la différenciation en un seul article. Kahn (2010) et Perrenoud (1997), se penchant sur ce champ relèvent que dans le foisonnement des écrits parlant de différenciation, il n'y a aucune unité sur le plan épistémologique. L'enjeu de cet article est de proposer une modélisation explicitement ancrée dans la perspective située des apprentissages (Mottier Lopez, 2008) pouvant servir de repère à ceux ou celles qui se lancent dans l'aventure de la différenciation ou qui souhaitent l'étudier.

Nous le verrons, notre conception de la différenciation ne s'éloigne finalement pas de cette définition maintenant classique de la différenciation

2. Nous ne ferons pas exception à la « règle » mais nous nous en expliquerons.

à laquelle nous adhérons tout en la déclinant dans notre propre perspective théorique :

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)

Avant d'exposer notre modélisation, que nous justifierons préalablement en mobilisant la perspective située des apprentissages et la notion de microculture de classe (Mottier Lopez, 2008), nous ferons un bref trajet historique et conceptuel à propos de la différenciation permettant de souligner quelques points de problématisation. Ces derniers sont susceptibles de créer des dilemmes, des incertitudes lorsqu'il s'agit de différencier, concrètement. Les questions de l'individualisation, des paramètres de la différenciation, des conceptions de la différence seront ainsi discutées successivement avant donc de présenter notre modélisation. Elle pourrait permettre, selon nous, d'observer avec précision ce qui se joue alors en classe. La vertu de cette observation serait d'ouvrir la voie à une régulation plus *contrôlée* de la part de l'enseignant·e, en vue de réussir son entreprise de différenciation.

LES ORIENTATIONS DU CHAMP DE LA DIFFÉRENCIATION, UN BREF APERÇU HISTORIQUE ET CONCEPTUEL

Débutons par une remarque préliminaire visant à préciser le territoire que nous choisissons ici de parcourir. Comme tout champ de recherche, la différenciation découpe son objet d'intérêt à l'aide de catégories afin de le spécifier, de l'étudier. L'institution scolaire sépare généralement (et aujourd'hui) les élèves selon leur âge et parfois, au sein d'un même degré, les répartit dans des classes selon leur *niveau* (niveau de performance relatif aux compétences scolaires enseignées). Ce type de partition prend classiquement la dénomination de différenciation *structurelle* ou *institutionnelle* (Legrand, 1995). Elle se distingue d'une différenciation *pédagogique* qui n'est pas organisée par l'institution scolaire mais par un·e enseignant·e ou un groupe d'enseignant·e-s avec leurs élèves. Notre propos n'abordera cette première différenciation, structurelle, que de manière marginale. Les enquêtes comparatives internationales montrent d'ailleurs qu'elle ne conduit ni à accroître un niveau de performance moyen ni à produire une « élite » plus importante (Monseur & Lafontaine, 2012 ; Mons,

2007). Nous centrerons donc le contenu de cet article essentiellement sur la différenciation pédagogique³.

« NAISSANCE » DE LA DIFFÉRENCIATION

Notre première intention est de retracer l'évolution historique et conceptuelle de cette différenciation sans viser l'exhaustivité mais bien plus en mettant en évidence ses intentions, ses valeurs et les tensions qui l'animent. Louis Legrand fut sans doute le premier auteur à évoquer cette notion de différenciation dans les années 1970 (Legrand, 1995). Si celui-ci reconnaît que la *pratique* de différenciation est bien antérieure à cette dénomination, ce n'est qu'au cours du 20^e siècle que la massification et la démocratisation de l'enseignement associées à l'industrialisation et à l'intellectualisation des professions ont rendu nécessaire un dépassement de la seule différenciation structurelle et une réflexion approfondie sur ce qui sera désormais appelé la différenciation pédagogique (à quelques variations près comme nous l'avons vu en introduction). En effet, cette évolution de la société occidentale engendre, au niveau scolaire, un accroissement de l'hétérogénéité des élèves dans les classes et une bascule s'opère sur la manière de la gérer :

La différenciation va apparaître plus comme l'adaptation d'un enseignement unifié à la diversité des élèves que comme l'adaptation des élèves aux exigences d'objectifs socioéconomiques différents. (Legrand, 1995, p. 8)

Mais bien avant les années 1970, ce mouvement trouve ses racines dans les « méthodes nouvelles », les « pédagogies actives ». Répondant à une impulsion initiale dans ce que nous appelons aujourd'hui la pédagogie spécialisée, il s'étend peu à peu dans l'enseignement ordinaire. Il est frappant de constater que cet élan est soutenu à priori par des valeurs que l'on pourrait qualifier, pour aller vite, de « progressistes » et se trouve à posteriori justifié par des travaux en psychologie aussi divers que ceux de Piaget, Wallon ou encore Vygotski (Legrand, 1995). Les principes sont déclinés en techniques pédagogiques particulières qui subsistent parfois encore aujourd'hui dans les écoles (travaux manuels, usage des livres, de documentaires, des fichiers autocorrectifs, pédagogie du projet, soutien, etc.). Tout cela forme les fondements de la différenciation pédagogique où

3. Nous n'ajouterons plus l'adjectif « pédagogique » dans la suite de ce texte sauf par nécessité et parlerons dès lors de différenciation tout court.

les pratiques sont pensées en relation avec les caractéristiques particulières des élèves.

LA QUESTION DE L'INDIVIDUALISATION

Mais au-delà de ce consensus apparent, une question centrale apparaît et trace une césure – pour ne pas dire une ligne de fracture – à propos de la finalité poursuivie par la différenciation. S'agit-il de respecter le profil sociologique des élèves et d'adapter l'enseignement à leurs aptitudes particulières, afin de « respecter » ces différences ? Ou s'agit-il au contraire de se jouer de ces différences, de ne pas croire en leur fatalité pour assurer à chacun un niveau d'éducation suffisant, susceptible de permettre l'émergence de la femme ou de l'homme de demain, la citoyenne ou le citoyen d'un monde meilleur ? Cette dichotomie engage deux types de pratique. D'un côté, la ou le pédagogue use de toute une batterie d'outils de diagnostic⁴, lui permettant de disposer du profil de l'élève le plus précis possible, afin d'adapter son enseignement au plus proche de ses *aptitudes*. L'enjeu est de trouver à l'élève la place la plus adaptée qui soit pour elle ou pour lui. Nous voyons que dans ce projet, certes humaniste et pavé de bonnes intentions, il s'agit bien de trouver le meilleur pour l'élève, mais que sa place n'est pas tant la sienne que celle qu'on définit pour elle ou lui, à priori de toute relation éducative, sans possibilité de se laisser surprendre. De l'autre côté, il s'agit de disposer d'informations à propos de l'élève mais celles-ci ne vont en rien fixer un cap définitif. Au contraire, elles servent à engager l'enseignement au plus juste mais sans préjuger de son point d'arrivée. Tout indice doit être sujet au doute, à la révision. Meirieu (1995) qualifie la première orientation de diagnostic à priori, de gestion technocratique de la différence, et la seconde d'inventivité régulée. Mais par-delà ces différences, un modèle de la différenciation se dessine où l'*individualisation* constitue la pièce maîtresse. En effet, dans les deux cas, les objectifs poursuivis se déclinent finalement en fonction des individus et sans forcément une référence affirmée à un objectif collectif. Il s'agit pour nous d'un premier élément de problématisation : à quelle référence est associé l'objectif visé par cette individualisation ? Est-il référé à des tests standardisés, à des normes externes ou à des normes propres à la classe ou

4. Un pédagogue tel que Ferrière convoquait jusqu'à l'astrologie pour affiner son diagnostic (Meirieu, 1995).

encore est-il détaché de « toute »⁵ référence ? De plus, la finalité est-elle l'acquisition d'objectifs communs pour toutes et tous ou la maîtrise d'objectifs différents est-elle acceptable ? Enfin, quand bien même un objectif final serait-il commun, est-il pensable que des cheminements individuels suivent des progressions d'objectifs différents ?

Mais ce n'est pas, et de loin, le seul problème posé par l'individualisation. Outre le fait d'éluder de manière plus ou moins radicale et/ou consciente la dimension sociale des apprentissages, elle peut induire un fonctionnement pour les enseignant·e·s qui aboutit à une forme complexe et subtile de culpabilité (de ne pouvoir mettre en œuvre cette logique, matériellement, tout le temps, dans une classe de 25-30 élèves) et d'épuisement (essayer tout de même, sous peine d'accroître le précédent sentiment de culpabilité) et ce, pour un résultat qui risque d'être sans rapport avec l'investissement réalisé. Si l'individualisation ne nous paraît pas à proscrire strictement, prise au pied de la lettre, elle produit soit des enseignant·e·s héros-martyr·e·s soit des enseignant·e·s désabusé·e·s (ou les deux successivement). Penser la différenciation comme le synonyme d'individualisation est un malentendu (courant) qui pourrait expliquer (partiellement) l'écart entre la constante injonction institutionnelle à différencier et son faible taux d'adhésion effective dans les classes, au moins en France (par exemple, l'enquête internationale TALIS 2013, OCDE, 2014, montre ce faible taux de pratique différenciée). Associer et réduire la différenciation à l'individualisation ne nous paraît donc ni viable, ni souhaitable (*e.g.* Perrenoud, 1997). Ni viable, donc, pour les enseignant·e·s et ni souhaitable pour les élèves. En effet, ceux-ci ou celles-ci se voient dès lors étiqueté·e·s et finalement stigmatisé·e·s lorsque cette pratique s'installe durablement et de manière figée.

LA DIFFÉRENCIATION, UNE PRATIQUE CONTRÔLÉE

Quoi qu'il en soit, la différenciation n'apparaît pas comme une pratique hasardeuse. Ses « opérations » sont volontaires et guidées par la sélection d'indices, que ceux-ci soient collectés lors de tests ou lors de temps plus informels. Nous voyons ici un lien fort se nouer entre la différenciation et les logiques d'évaluation formative (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1979), de régulation des apprentissages scolaires (Allal, 2007 ; Dechamboux, 2018 ;

5. Nous nous autorisons ces guillemets pour souligner le fait qu'il s'agit d'une expression de sens commun mais que dans notre conception, l'absence de références, qu'elles soient internes ou externes, est difficilement envisageable.

Mottier Lopez, 2012). En effet, cette pratique de différenciation a un cap (soutenir les apprentissages des élèves) et une méthode (prélèvement d'indices, interprétation et prise de décision⁶), ce qui la rapproche fortement des pratiques précédentes au point de parfois les rendre indistinctes. Cependant, nous pensons que ces champs gardent minimalement une certaine spécificité, liée à leurs développements historique et conceptuel et à leurs préoccupations. Sans pouvoir argumenter réellement sur cette question qui demanderait un travail d'archéologie plus conséquent, les propositions issues de la différenciation sont davantage faites de dispositifs, de propositions d'organisation du groupe-classe alors que les propositions provenant de l'évaluation formative, de la régulation des apprentissages scolaires insistent sans doute plus sur une implication accrue de l'élève dans des processus d'autoévaluation et sur la prise en compte des spécificités didactiques des tâches proposées (e.g., Allal, Bain & Perrenoud, 1993 ; Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert & Wegmuller, 2001 ; Mottier Lopez, 2000). Mais sans vouloir trancher ici sur cette question, nous préférons parler de synergie vertueuse au bénéfice des apprentissages des élèves.

LES PARAMÈTRES DE LA DIFFÉRENCIATION

À cette étape de notre discussion, nous nous intéressons désormais plus précisément à ce qui constitue cette pratique contrôlée. En effet, les développements ultérieurs ont plutôt consisté à préciser les paramètres à propos desquels la différenciation pouvait être mise en œuvre et ce au travers d'une multitude d'ouvrages. Par la suite, la question fut de savoir si l'« investissement » réalisé occasionnait les résultats escomptés (i.e. contribuer à diminuer l'échec scolaire) et si la manière d'envisager la différenciation était finalement si opportune. Suivant cette logique, nous aborderons les modalités de différenciation classiquement proposées avant de revenir sur ce qui les occasionne, c'est-à-dire les conceptions de la différence structurant pour partie les indices, les alertes, les raisonnements et les propositions faites par les enseignant·e·s, les pédagogues en termes de différenciation.

Une catégorisation fait largement consensus dans le champ de la différenciation et se voit exposée dans la plupart des ouvrages actuels traitant de la différenciation (e.g. Caron, 2008 ; Tomlinson & Moon, 2014 ;

6. Nous reprenons à dessein les différentes étapes et la visée caractérisant l'évaluation formative d'après Allal (2008) et qui pourrait décrire, ainsi, la logique de différenciation.

Przesmycki, 2008). Ce sont les différents paramètres sur lesquels peuvent s'exercer la différenciation. Ils sont au nombre de quatre et façonnent la différenciation selon les choix effectués pour chacun de ces paramètres. Nous les rappelons afin de montrer certes leur intérêt mais aussi des limites importantes, ce qui prolongera notre problématisation.

Le premier d'entre eux est le *contenu*. Il s'agit de proposer des contenus différents selon les goûts et/ou les compétences des élèves. Feyfant (2016) souligne que cette variation s'effectue autour d'un même objectif, cette précaution permettant apparemment de rester dans le cadre d'une différenciation visant l'acquisition d'un objectif commun pour toutes et tous les élèves et le principe d'égalité des acquis. L'illustration donnée dans cette contribution d'une variation de contenu est d'« offrir des textes selon le niveau de lecture des élèves » (p. 10). Si nous dépassons la formulation d'un objectif qui pourrait donner une illusion d'uniformité telle que « comprendre un texte », il semble difficile d'argumenter que donner des textes différents (de genres différents ? de complexité différente ?) serait une variation de contenu permettant de rester sur le même objectif. Cette précaution nous paraît donc vaine et antinomique avec l'idée de faire varier les contenus, tant ces derniers impriment de manière déterminante, justement, l'objectif visé... Le risque est grand, en jouant sur ce seul paramètre – sans souci de définir une progression de cette variation pour enfin revenir, à un moment, à une unité de contenu pour toute la classe – de glisser vers une individualisation dont nous avons déjà suggéré les effets délétères.

Le deuxième paramètre est le *processus*. Ce paramètre est souvent défini comme le fait de varier les activités proposées pour atteindre l'apprentissage visé. Caron (2008) précise que cela touche à la fois l'enseignant·e et sa manière de planifier les tâches, les interventions qu'il ou elle entreprend, les ressources qu'il ou elle met à disposition et l'élève, au niveau des opérations mentales mobilisées, ainsi que de l'usage qu'il ou elle fait des ressources externes à sa disposition. Si ce paramètre ne nous paraît pas aussi « problématique » que le premier, il reste à manipuler avec précaution et demande notamment, à un moment donné, de revenir, pour l'enseignant·e, à une tâche commune pour s'assurer que la différenciation a bien atteint son objectif. Nous rejoignons ainsi les remarques de Forget (2018) sur l'importance de penser le désétayage, de manière aussi réfléchie que l'étayage (Bruner, 1983). La réussite de la différenciation en dépend sans aucun doute.

Le troisième paramètre, les *productions*, attire l'attention sur la possibilité de proposer aux élèves de rendre leur travail sous des formes variées, dans une modalité qui leur conviendrait. Cette possibilité s'avère intéressante en offrant un espace de réflexion face à des difficultés qui

viendraient parasiter l'apprentissage (et son évaluation). Par exemple, pour certains élèves ayant des problèmes moteurs (mais des compétences cognitives intactes), le recours à l'oral permet en effet de rendre compte de certains apprentissages alors qu'imposer une forme écrite empêcherait cette compétence de s'exprimer pleinement. Mais à nouveau la prudence s'impose, comme pour les précédentes catégories : à quel moment cette liberté devient un enfermement, à quel moment l'aide devient une *prothèse* (Durand, 2008) et entérine les inégalités en classe ?

Enfin, le quatrième paramètre vise la différenciation des *structures*. Il s'agit ici de penser des variations dans l'élaboration des formes sociales d'organisation du travail : en individuel, en dyades, en sous-groupes (homogènes, hétérogènes). Nous incluons aussi l'animation des séances (avec un·e enseignant·e d'appui, en coenseignement, etc.). Certaines structures particulières ont acquis leurs lettres de noblesse dans le champ de la différenciation et prennent d'ailleurs souvent le nom de *dispositif de différenciation* : groupes de besoins, ateliers, plan de travail, table d'appui. Rentrent également dans cette catégorie les structures liées à l'organisation spatiotemporelle. Là encore, cette catégorie prometteuse demande du discernement (il ne s'agit pas de varier pour varier), une intention et souvent un apprentissage spécifique pour profiter des bénéfices de certaines modalités de travail (par exemple, savoir travailler en groupes coopératifs n'est pas inné, Buchs, 2017).

Nous le voyons, jouer sur ces paramètres ne garantit pas une différenciation réussie. D'autre part, une interdépendance forte règne entre ces différents paramètres (contenus, processus et production). Le cadre théorique situé (que nous aborderons plus bas) nous permet d'ailleurs de comprendre cela en soulignant que les apprentissages témoignent des conditions dans lesquelles et par lesquelles ils sont effectués. Ainsi, même si une variation marginale reste possible et souhaitable, la question de l'atteinte d'un objectif commun nous paraît illusoire lorsque les parcours d'apprentissage ont été si différents. Nous nuancerons immédiatement cette remarque en ajoutant que cela est improbable à moins de penser véritablement la différenciation dans une temporalité qui peut parfois être longue, ménageant des progressions où nous nous assurons *avant* la certification que tous les élèves réussissent et comprennent des tâches relativement proches en dépit des parcours alternatifs que chacun·e ait pu suivre, en proposant des respirations dans les apprentissages, des reprises (la logique en cycle ayant été conçue dans cette optique) mais en demandant toujours aux enseignants·e-s de la vigilance. Ainsi, et pour conclure sur ces paramètres, manipuler ces leviers et penser que c'est cela différencier est insuffisant, il faudrait encore avoir une vision claire de ce qui se passe, de ce

que cela produit en termes d'apprentissage. Cela plaide évidemment pour une évaluation *pour* les apprentissages (Allal, 2016 ; ARG, 1999) mais également des éléments sur lesquels la référer. C'est une des intentions de notre proposition. Mais avant d'en arriver là, approfondissons un des derniers développements du champ de la différenciation qui est d'une importance fondamentale et qui peut radicalement changer la mise en œuvre de la différenciation s'il est bien compris.

LES CONCEPTIONS DE LA DIFFÉRENCE

Le sens commun laisse entendre que nous vivons dans un environnement identique dans lequel sont présentes des informations (des indices) disponibles pour toutes et tous. Une fois l'information recueillie, nous pourrions alors l'interpréter. Nous pensons au contraire de cette conception qu'un indice prélevé est déjà le fruit d'une interprétation ou pour le dire autrement, de préoccupations et d'attentes particulières (Theureau, 2006). Il en va ainsi pour l'enseignant·e dans sa classe (Dechamboux, 2018). Le travail de Kahn (2010) nous paraît aller dans le même sens en le déclinant à propos de la différenciation. Cette autrice montre que les pratiques de différenciation sont modelées par les conceptions qu'ont les enseignant·e·s de ce qui crée des différences entre leurs élèves. Nous rajouterons à cette proposition que ces conceptions configurent ainsi sans nul doute les indices sous-tendant les décisions de différencier. Kahn dégage ainsi trois types de conceptions de la différence sans affirmer qu'ils existent de manière strictement séparée chez chaque enseignant·e. Plusieurs conceptions peuvent s'entremêler au sein d'un·e même acteur·rice, ce qui est d'ailleurs un constat flagrant en formation et un objet de travail passionnant.

La première catégorie de conception de la différence, dite *naturalisante*, se base sur le présupposé que ces différences interindividuelles sont des différences de *nature*, fixes, irréductibles. Ces différences ne pouvant être annihilées, il s'agit d'aménager un programme particulier à chaque situation. Nous retrouvons ici les pédagogues partisans de la gestion technocratique de la différence. Aujourd'hui, cette conception s'exprime par le recours à la tentative d'un usage pédagogique de diagnostics médicaux pointant l'origine du dysfonctionnement (la longue litanie des « dys »⁷). L'école n'étant ni

7. Il ne s'agit pas pour nous de nier leur réalité mais de mettre en doute leur fréquence actuelle et le recours peut-être abusif et sans doute prématuré à ces qualificatifs avec lesquels l'école, ensuite, a bien du mal à travailler.

conçue ni équipée pour de tels traitements, cette conception conduit à une externalisation, une médicalisation de l'aide, plus cohérente finalement avec le diagnostic effectué. En classe, il n'est pas vraiment question d'espérer que ces élèves rejoignent le reste du peloton et par conséquent, on propose à ces élèves un travail où les exigences sont souvent revues à la baisse.

Kahn (2010) propose ensuite une autre catégorie de conception de la différence. Ici, l'enseignant pense que la différence est due non pas à la nature de l'élève. Cette dernière, après tout, est comme toutes ou tous les autres mais la différence des résultats qu'il ou elle obtient relativement aux autres est imputable au fait qu'il ou elle ne fournit pas autant d'efforts que ses camarades (autrement, il ou elle arriverait aux mêmes résultats, CQFD). Cette conception qui repose donc sur une comparaison avec les niveaux de performance des pairs est désignée comme *quantitative*. L'élève parle *trop*, ne travaille pas *assez*, n'est pas *assez* motivé·e, n'écoute *pas*, etc. Tout est affaire de *quantité* de travail faisant en général défaut à l'élève incriminé·e. Dès lors, la solution est relativement simple : il s'agit pour l'élève de ne *plus* parler, de travailler *plus*, de se *remotiver*, de *mieux* écouter, etc. Nous sommes de plain-pied dans une re-médiation qui ne cherche pas forcément de chemin alternatif (comme cela pourrait être le cas dans une conception naturalisante) mais qui est davantage faite de répétition, de recherche d'automatisation pour augmenter le rendement, etc. Le redoublement est la figure emblématique de cette conception, le faire et le refaire la solution quotidienne, la question du sens du travail étant finalement reléguée au second plan.

Ces deux premières conceptions (naturalisante et quantitative) présentent des similitudes : tout d'abord, la causalité est externe à l'école et à l'enseignant·e. L'origine de la difficulté est située *dans* l'élève. Ensuite, les actions de différenciation qui en découlent ne s'anticipent que peu. Il faut attendre l'apparition de signes de difficulté pour ensuite pouvoir séparer le bon grain de l'ivraie. Elles opèrent donc à *posteriori*, la difficulté devant être constatée chez tel·le élève avant d'être « traitée » souvent de manière individualisante.

Suite à ces deux premières conceptions, Kahn (2010) propose une dernière catégorie qu'elle nomme conception de la différence *par diffraction* ou encore *comme relation entre deux univers culturels* (Kahn, 2017). Ici, la différence « prend plutôt source et racines dans le désajustement relationnel de l'élève avec la culture scolaire » (Kahn, 2010, p. 87). De par son origine socioéconomique, son éducation, l'usage de la langue qu'il ou elle pratique et qui est promu dans son quotidien, l'élève ne comprend pas les attentes de l'école, qui possède ses propres codes, normes. Ainsi l'élève répond de manière désajustée aux demandes de l'école, en dépit parfois d'un

investissement sincère et d'un travail acharné. L'effort peut être présent mais mal orienté. Ici, l'élève n'est plus seul·e responsable de la difficulté, les « torts » sont, pour ainsi dire, partagés. L'enseignant·e (comme représentant de l'institution scolaire) est donc elle ou lui aussi responsable et par là-même détient en partie les clés du changement. Mais il faut être très clair à ce propos : il ne s'agit pas de culpabiliser les enseignant·e·s en faisant peser sur elles ou eux (en tant qu'individus) les causes de l'échec scolaire mais bien plus de les rendre attentif·tive·s à des mécanismes dont ils et elles sont souvent également des acteur·rice·s contre leur gré.

UNE CONCEPTION RENOUVELÉE DE LA DIFFÉRENCIATION

Ces phénomènes sont décrits dans les travaux du groupe ESCOL et au travers par exemple de la notion de *malentendu sociocognitif* (e.g., Bonnéry, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011). La résultante de ces malentendus est une construction des inégalités scolaires *par* l'école que la différenciation doit essayer de contrecarrer. Une telle conception de la différence engage des actions de différenciation qui sont davantage à priori : elles se déploient avantagusement avant la manifestation de la difficulté. Elles excluent l'individualisation en tant que voie d'entrée privilégiée puisque les causes de l'échec ne sont pas situées dans l'élève mais dans un rapport que l'élève entretient avec l'école. Elles se dotent d'une vigilance de chaque instant pour débusquer ce qui pourrait engendrer ces malentendus et les déminer. Tâches complexes, consignes ouvertes, activités ludiques, recours aux activités de la vie quotidienne comme point de départ des apprentissages sont des exemples de sources potentielles de malentendus. Il ne s'agit pas de les éliminer mais de rendre visibles aux élèves les enjeux sous-jacents, les attentes, ce qu'il y a certes à *faire* mais surtout ce qu'il y a à *apprendre*. Un travail incessant d'anticipation, de réflexion accompagnant le choix des tâches, d'explicitation⁸ est à entreprendre en rendant l'élève conscient·e de ses processus, en dévoilant (au bon moment) ce qui est attendu, ce qui est à apprendre, etc.

Finalement, le choix pour l'enseignant·e ne se pose plus en termes de différenciation mais plutôt par opposition à un traitement monolithique face à ses élèves. La différenciation *est* partout, dans les tâches, les consignes, les

8. La thématique de l'explicitation est complexe et demanderait des développements que nous ne pouvons faire dans le cadre de cet article.

interactions et peut aboutir au meilleur comme au pire. Une différenciation *passive* (Rochex et Crinon, 2012), une différenciation *clandestine* (Kahn, 2010) s’immisce dans la relation pédagogique quotidienne lorsque l’attention se relâche et en effet, par une indifférence à cette différenciation, les pratiques deviennent alors *différenciatrices* (et non plus *différenciées*) : elles creusent les écarts plutôt que ne les comblent. Ce risque, nous le voyons, ne se dépasse pas par la seule création de dispositifs ingénieux de différenciation tels que cités plus haut et peut se lover jusqu’en leur sein. Mettre en place des dispositifs ne suffit pas, il faut aussi tenter de « contrôler » ce qui s’y passe, en apprécier les apprentissages effectués relativement à ceux visés pour le groupe classe. Nous terminons cette section par ce dernier point de problématisation : il s’avère sans doute nécessaire afin de différencier sans creuser les écarts de se doter de repères pour le faire, de ne pas se satisfaire de dispositifs « typiques » de différenciation et de prévenir des décohérences qui peuvent survenir à tout moment. En termes d’intervention, nous sommes dans une forme de différenciation radicalement différente des précédentes : nous faisons l’hypothèse qu’une entrée collective devrait être privilégiée, à priori. Cette stratégie est prometteuse de plusieurs points de vue. Tout d’abord, elle permet d’éliminer un bon nombre de difficultés avant qu’elles ne se manifestent en évitant les malentendus par un choix de tâche anticipé, des consignes explicites, des débats sur le sens des apprentissages à réaliser. Ensuite, à l’échelle du groupe classe, elle réduit le nombre d’élèves devant bénéficier d’une intervention plus individuelle⁹. Elle assure ainsi un travail plus autonome pour la plupart des élèves permettant donc à l’enseignant·e de concentrer ses interventions sur un nombre plus restreint d’élèves que lorsqu’il ou elle rentre directement avec une intention d’individualiser les aides. Il est alors possible d’envisager un travail plus approfondi du fait de ce temps libéré par la précédente action collective. Cette stratégie paraît finalement plus économique pour l’enseignant·e qui s’épuise moins à tenter d’éteindre mille incendies à la fois.

Insistons pour finir sur un point afin d’éviter un effet de balancier qui consisterait à refuser toute interaction individuelle avec les élèves (à priori ou à postériori) puisqu’une grande part de l’action pédagogique devrait, selon les principes justes évoqués, se dérouler à priori et de manière collective. Si l’individualisation n’est plus de mise, un travail avec un ou une élève ou un petit groupe d’élèves reste cependant souvent nécessaire pour anticiper la réalisation de certaines tâches, pour ajuster certaines consignes,

9. Plutôt qu’individualisante puisque s’inscrivant dans une stratégie globale.

pour s'assurer de la compréhension des élèves les plus fragiles, pour *ensuite* les étayer de manière plus optimale. À ce titre, les propositions d'organisation de séance de Prouchet (2008) sont extrêmement stimulantes et intègrent en leur sein toute une batterie d'éléments servant ces différents principes (entrée, clôture collectives et explicites, gestion de différences de compréhension à l'aide de dispositifs bien menés et gestion des différences de rythme des élèves).

UN CADRE D'ANALYSE ET D'INTERPRÉTATION : LA PERSPECTIVE SITUÉE

Attelons-nous désormais à préciser notre propre cadre théorique. Rappelons ce constat de Perrenoud (1997) déjà cité : la multiplicité des positionnements épistémologiques des propositions relatives à la différenciation (et qui sont d'ailleurs plus ou moins explicites sur la question) rend difficile leur mise à l'épreuve concrète. Le sens de cet article est précisément de proposer une modélisation cohérente et explicite sur le plan épistémologique pouvant servir à apprécier ce qui se joue en classe lorsque nous souhaitons le comprendre avec le regard permis par le champ de la différenciation des situations d'apprentissage. Que nous soyons enseignant·e·s, chercheur·se·s ou formateur·rice·s, cette modélisation permet non pas de prescrire une pratique sans en connaître le contexte de son implémentation mais plutôt d'en observer les composantes afin de comprendre les processus en jeu. Cela nous paraît nécessaire en prenant acte que la différenciation regroupe des pratiques à la fois planifiées et en cours d'activité, bref une mise en œuvre d'une très grande complexité (Villeneuve-Lapointe, Beaulieu & Vincent, 2018) qui ne garantit pas, en soi, une pratique réellement différenciée mais qui au contraire peut conduire, et notamment dans l'intime des interactions à des pratiques différenciatrices.

Pour notre part, notre positionnement se situe dans l'ensemble (hétéroclite) initié par les courants de l'apprentissage et de la cognition situés. Nous en rappelons tout d'abord ses principaux postulats avant de décrire quelques notions-clés de notre modélisation (microculture et multiréférentiel) pour en permettre enfin un exposé le plus lisible possible.

LES APPROCHES SITUÉES

Ces approches conçoivent l'apprentissage comme une *participation à des pratiques sociales* (Cobb & Bowers, 1999 ; Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991 ; Sfard, 1998 ; Mottier Lopez, 2008). Cette conception se différencie des approches cognitivistes où l'individu, à la manière d'un

ordinateur, traite des informations dans un environnement plutôt stable et souvent vu comme donné de manière identique à toutes et à tous. Il stocke ensuite ces informations en vue d'utilisations ultérieures au cours desquelles il s'agira pour elle ou lui de les restituer. Dans les approches situées, l'apprentissage est conçu davantage comme la *participation à des pratiques sociales* propres à une communauté (Lave & Wenger, 1991 ; Rogoff, 1990 ; Sfard, 1998). Ces pratiques (et partant, leur apprentissage) sont caractérisées par des systèmes de normes précisant les conditions de ces pratiques. Ces approches, bien que voisines des théories sociohistoriques, s'en distinguent néanmoins en insistant entre autres sur le caractère évolutif des normes communautaires par la participation de ses novices. Lave (1988) parle à ce propos de relation *dialectique* entre l'acteur·rice en activité et le monde social et culturel dans lequel elle ou il s'inscrit et qui se coconstituent mutuellement. Il est important de noter que les novices sont des acteur·rice·s à part entière plutôt que de simples éléments *formés* par des expert·e·s (Lave & Wenger, 1991). Une des études *princeps* de ce courant est celle de Carraher, Carraher et Schliemann (1985). Il nous paraît utile de la rappeler rapidement. Dans cette étude, les auteur·rice·s s'intéressent à de jeunes vendeur·se·s de rue brésilien·ne·s et constatent un haut taux de réussite en calcul, dans leur pratique sociale (la vente dans la rue). Mais lorsqu'il·elle proposent des calculs de même complexité, en situation de test papier-crayon « décontextualisée », le taux de réponse correcte s'effondre. Ce taux remonte ensuite lorsque les chercheur·se·s proposent des énoncés de problèmes « contextualisant » les algorithmes dans des contextes proches des pratiques sociales de ces jeunes vendeur·se·s. Cette expérience vise à démontrer le caractère *situé* des apprentissages. Autrement dit, tout apprentissage se voit marqué de façon indissociable par les conditions dans lesquelles il est effectué¹⁰, par la *situation* dans laquelle il se déroule puis ensuite la situation dans laquelle il est censé être remobilisé. Il est important de signaler également que des formes radicalisées de ces approches situées telles que l'enaction (e.g. Varela, Thompson & Rosch, 1993) insistent également sur la différence fondamentale entre le monde en tant qu'environnement objectif et le monde tel qu'il est vécu par les acteur·rice·s à chaque instant dans leur flux expérientiel. Ce postulat théorique aura des conséquences sur notre propre définition de la différenciation puisque cela nous amène à considérer que chaque élève vit ce qui se passe en classe d'une manière *de facto* différente de celles vécues par tou·te·s les autres participant·e·s de la classe

10. C'est, nous semble-t-il, un élément à avoir en tête lorsque nous « jouons » sur les différents paramètres de la différenciation.

(Theureau, 2006 ; Dechamboux, 2018). Nous ne rentrerons pas davantage dans l'exploration de ces différentes approches théoriques développées dans Mottier Lopez (2008) dont les nombreux travaux exploitent leurs conséquences pour l'évaluation et la régulation des apprentissages, entre autres, en salle de classe¹¹.

LA MICROCULTURE DE CLASSE ET LA MULTIRÉFÉRENTIALITÉ

Mottier Lopez (2008, 2016) reprend la notion de *microculture de classe* initiée par Cobb et ses collaborateurs (e.g. Cobb *et al.*, 2001). La microculture de classe permet d'envisager la classe comme un espace social et symbolique où se jouent des apprentissages régis par des normes sociales particulières et propres à chacune des classes¹². Ces normes¹³ décrivent les manières de participer, de réussir dans une discipline donnée (et donc aussi, dans une classe donnée). Mais elles ne s'imposent pas à toutes et tous les participant·e·s. Tout d'abord, ces normes se construisent, se négocient et ainsi évoluent lors des interactions de la classe et ensuite certain·e·s élèves les interprètent de manière plus ou moins adéquate.

Dans Mottier Lopez et Allal (2010) puis dans Mottier Lopez et Dechamboux (à paraître), ces normes sociales propres à chaque microculture de classe sont associées à la notion de multiréférentialité¹⁴. La multiréférentialité de l'évaluation (Mottier Lopez, 2007) est une conception qui permet de dépasser l'idée d'un référentiel d'évaluation fixe et extérieur à la classe (sans l'exclure) et qui pointe le caractère *situé* des critères d'évaluation par exemple (*i.e.* propres à la classe à un certain moment de l'année). Le multiréférentiel (Dechamboux, 2018) devient alors une manière de décrire les normes ayant cours à un moment donné dans une classe. Ce

11. Notre projet est ici d'étendre cette cohérence épistémologique aux questions de différenciation.

12. Même si elles intègrent des normes existant plus largement (les normes d'un établissement, d'une culture « scolaire »), celles-ci sont toutefois toujours réinterprétées et coexistent avec des normes plus « locales ».

13. En mathématiques chez Cobb *et al.* (2001) et dans Mottier Lopez (2008). Quand elles sont spécifiques à cette discipline, ces normes sont dites *socio-mathématiques*. Peu de recherches ont mobilisé cette notion à des apprentissages dans d'autres disciplines. Quand elles ne sont pas propres à une discipline, les auteurs parlent de *normes sociales générales*.

14. Pour un développement autour de la question de la multiréférentialité en évaluation, voir notamment Mottier Lopez (2017) et Mottier Lopez et Dechamboux (2017).

multiréférentiel est composé d'énoncés abstraits précisant les normes, les *référents*. Ce multiréférentiel s'actualise au travers des *référé(s)*, manifestations concrètes de ces normes (traces, paroles, gestes, etc.). L'apprentissage devient précisément, dans ce cadre, une construction de significations, par la mise en relation d'une trace, d'un geste avec son énoncé abstrait ou autrement dit d'un ou des référé(s) avec un ou des référent(s).

Pour paraître un peu moins « abstrait », prenons un rapide exemple tiré d'une classe primaire genevoise (Mottier Lopez & Dechamboux, à paraître). Pour les élèves de cette classe, avoir appris c'est, par exemple, lorsque leur maitresse leur demande de citer un personnage de l'histoire « Jack et le haricot géant », de *dire* que « Jack est un personnage parce qu'on le voit plein de fois dans l'histoire » (transcription d'une prise de parole d'un élève de cette classe). Le référé est cette *réponse orale* produite par l'élève. Cette réponse est-elle correcte ? Témoigne-t-elle d'un apprentissage ? Oui, puisque le multiréférentiel est composé, à cet instant¹⁵, de référents dont : (1) une réponse doit être justifiée pour être valide, (2) un personnage dans une histoire est un être qui fait des actions. L'élève *participe* de la manière attendue (il *nomme* un personnage et *justifie* sa réponse en mobilisant un critère adéquat, le fait d'effectuer des actions), l'enseignante peut alors considérer que cet élève a appris ce qu'est un personnage dans une histoire (objectif visé). La signification construite, l'articulation référé-référents est celle reconnue par le groupe classe.

Toute microculture de classe peut être décrite à chaque instant selon trois plans mutuellement constitutifs, comme l'a conceptualisé Mottier Lopez (2008, 2016). Le plan *communautaire* est celui de la classe entière, décrivant ce qui est vu comme reconnu et partagé pour toute la classe. Prenons l'exemple des objectifs visés par l'enseignant·e, qui ont fait l'objet de négociations plus ou moins explicites avec les élèves, et dont les significations sont progressivement vues comme reconnues et partagées par toute la classe.

Le plan *individuel* est propre à chaque individu (élèves et enseignant·e). Il décrit ses interprétations, ses raisonnements, ses croyances et permet d'objectiver les apprentissages individuels de chaque élève (ce qui fait référence pour lui, *i.e.*, son multiréférentiel) et, par exemple, les jugements évaluatifs de l'enseignant·e.

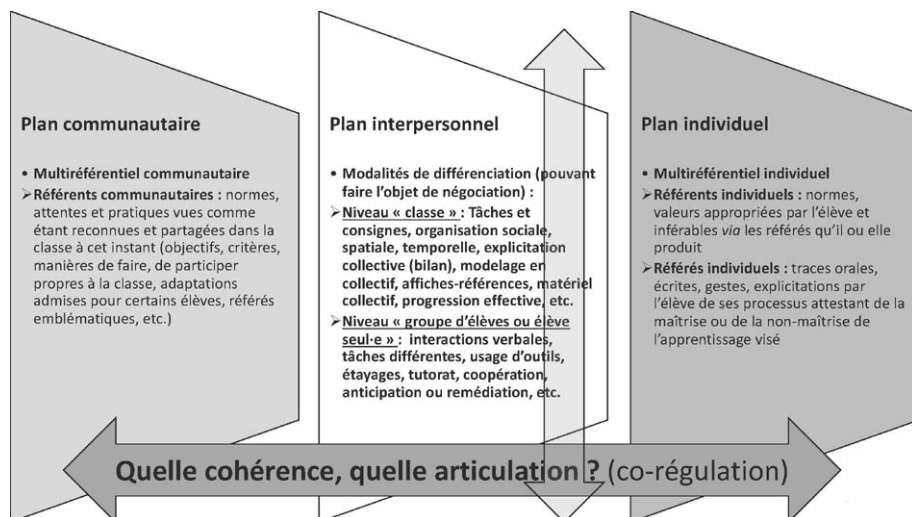
15. Il est évolutif au cours de la séquence comme nous le montrons dans cet article. Cet exemple est aussi l'occasion de remarquer le caractère composite de ces référents.

Le plan *interpersonnel*, ajouté par Mottier Lopez (2008) par rapport aux propositions initiales de Cobb *et al.* (1997, 2001), désigne les médiations intersubjectives permettant aux membres de la classe (enseignant·e et élèves) de négocier ce qui est visé sur le plan communautaire et individuel. Nous y trouvons les interactions entre chaque élève et d'autres acteur·rice·s (élèves, groupe d'élèves ou enseignant·e), pouvant être soutenues par du matériel (usage d'un outil d'aide tel que la grille de vérification d'un texte). C'est sur ce plan que s'effectue le travail de négociation et de coconstitution, permettant à la fois l'appropriation des normes par les élèves et l'évolution de celles-ci sur le plan communautaire de la classe. Ces trois plans sont intimement liés, car vus comme coconstitutifs les uns des autres. Ce sont des *manières de voir* ce qui se déroule dans la classe à chaque instant.

UNE PROPOSITION DE MODÉLISATION POUR PENSER LA DIFFÉRENCIATION DES *SITUATIONS* D'APPRENTISSAGE

La partie précédente a exposé l'essentiel des éléments qui constituent notre modélisation. Nous la schématisons ci-après avant de la commenter. Précisons d'emblée que nous ne reprenons pas dans ce schéma l'ensemble de ce qui pourrait constituer les plans de la microculture de classe. Par exemple, nous ne figurons pas le plan individuel de l'enseignant·e, mais seulement celui de chaque élève. En effet, pour chacun des plans, est retenu ici ce qui peut le caractériser lorsque nous nous préoccupons de questions de différenciation.

Au *plan communautaire*, nous posons tout d'abord, dans le *multiréférentiel collectif*, les significations collectivement construites à propos des objectifs d'apprentissages, des critères, des indicateurs relatifs à ces objectifs, des manières de faire, de participer propres à la classe, les adaptations admises pour certain·e·s élèves, certaines productions représentatives et emblématiques. Nous soulignons son caractère momentané et hétéroclite. Ces normes sont vues comme partagées par toute la classe. Or ce n'est que rarement le cas, le multiréférentiel individuel de certain·e·s élèves pouvant montrer que l'objectif visé n'est pas maîtrisé par tel·le ou tel·le élève. Cela justifiera les médiations que nous évoquerons au niveau du plan interpersonnel en vue de différencier les situations d'apprentissage.



Schématisation de la modélisation de la différenciation des situations d'apprentissage, adaptée de Mottier Lopez (2008, 2016)

Au *plan individuel*, propre à chaque élève dans cette modélisation¹⁶, nous pouvons envisager un *multiréférentiel individuel* regroupant ce qui fait référence pour l'élève en question. Ces éléments ne sont pas accessibles à autrui autrement que par le biais d'inférences effectuées sur la base de traces produites par l'élève : ses réponses orales, écrites, comportementales ou encore ses explicitations sur ses propres processus. C'est sur ce plan que nous pouvons constater les apprentissages actuellement réalisés par chaque élève ainsi que le demande l'institution scolaire aux enseignant·e·s. Ceci étant dit, la perspective située nous incite à garder à l'esprit que, si nous attribuons l'apprentissage évalué à *cet-te* élève, il est dans tous les cas le fruit d'une coconstruction avec les plans communautaire et interpersonnel. Cela nous invite ainsi à penser l'hétérogénéité (des élèves) comme un problème de relation avec la culture scolaire comme le pose Kahn (2010) et qui, dès lors, peut se travailler *dans* la classe. Enfin, cette relation intime entre les plans devrait conduire l'enseignant·e à référer les évaluations individuelles à ce qui est effectivement vu comme étant reconnu et partagé au plan communautaire. C'est pour nous un élément d'importance : par exemple, l'exigence attendue par rapport à un objectif ne serait pas à rechercher dans un absolu, extérieur à la classe (qui plus est, rarement défini par les plans

16. Nous pourrions représenter autant de plans individuels que d'élèves dans la classe (et pour rappel, également un plan individuel pour l'enseignant·e).

d'étude) mais par rapport aux attentes effectives sur le plan communautaire de la microculture de classe. Cela permet donc de situer les jugements évaluatifs par rapport à la classe¹⁷ ainsi que les interventions à visée de différenciation qui pourraient être entreprises.

C'est donc ce qui est ici inféré qui devra être confronté à ce qui fait effectivement référence au plan communautaire pour déterminer si la différenciation est couronnée de succès ou non, si l'intervention était plus différenciée que différenciatrice. Notons l'importance de la temporalité dans cette réflexion (comme elle l'est d'ailleurs pour chacun des plans) : la trace d'un·e élève peut laisser penser qu'elle ou il est loin, à un instant donné, de ce qui fait référence au plan communautaire mais, plus tard, être tout à fait cohérent avec ce dernier. Entre temps, une vision claire de l'enseignant·e (et des élèves) sur ce qui est valorisé au plan communautaire et sur ce qui est visible au plan individuel permet de ne pas laisser un·e élève s'éloigner du reste du groupe sans penser des interventions sur le plan interpersonnel susceptibles de la ou de le faire rejoindre les apprentissages visés collectivement.

Enfin, le *plan interpersonnel* permet (dans cette modélisation) d'objectiver les différentes modalités de différenciation, les diverses médiations qui peuvent être introduites à des fins de différenciation. Ces médiations, situées sur le plan interpersonnel, peuvent être catégorisées selon deux *niveaux*. Mais quel que soit le niveau envisagé, ces médiations peuvent être l'objet de négociation dans la classe. Ainsi une consigne prévue initialement par l'enseignant·e peut être rediscutée, aménagée, bref, négociée avec les élèves lorsqu'elle est effectivement énoncée en classe au départ d'une tâche.

Un des niveaux de ce plan est le niveau « classe ». Nous pouvons trouver toutes les médiations qui sont destinées à toutes et à tous les élèves : les tâches choisies, proposées, les consignes, les explicitations, les débats effectués lors de bilan en fin de tâche, les affiches faisant référence pour toute la classe, les modelages effectués par l'enseignant·e pour toute la classe, le matériel collectif, etc. Ce premier niveau de différenciation sur le plan interpersonnel est un niveau sans doute caractéristique (mais non exclusif) d'une différenciation à priori par lequel un·e enseignant·e cherche à minimiser des interventions situées au deuxième niveau de ce même plan,

17. Ce qui ne veut pas dire qu'il s'agirait de « comparer les élèves de la classe entre eux », comme dans des pratiques d'évaluation normative, mais bien d'apprécier leurs compétences relativement à ce qui est attendu, négocié dans la classe.

le niveau « groupe d'élèves ou élève seul·e ». Ce dernier niveau permet de penser des médiations concernant soit un petit groupe soit un·e élève en particulier. Parmi ces médiations, citons les dispositifs de tutorat, de coopération, les aides proposées en anticipation d'une séance ou à titre de remédiation (pour un·e ou quelques élèves), les interactions verbales, les étayages, les tables des besoins, l'usage de matériel, d'outils d'aide disponibles pour certains groupes ou certain·e·s élèves seul·e·s, etc.

La différenciation, en tant qu'intervention volontaire de l'enseignant·e, peut être vue comme s'exerçant donc via ce plan interpersonnel¹⁸ par le biais de diverses modalités qui, toutes, cherchent à rendre le plus accessible à toutes et tous les élèves, la confrontation avec le savoir visé et *in fine* sa maîtrise ou pour le dire avec notre cadre, une participation de toutes et tous la plus adéquate possible à ce qui est valorisé sur le plan communautaire. Nous insistons particulièrement ici sur une nécessaire recherche de cohérence entre les deux niveaux « classe » et « groupe d'élèves ou élève seul·e » et au sein de chacun de ces niveaux (recherche de cohérence suggérée par la flèche verticale transparente traversant le plan interpersonnel dans la figure). Par exemple, des dispositifs pourtant « ingénieux » proposés au titre de la différenciation au niveau « classe » peuvent ne pas produire les résultats escomptés en raison d'interactions verbales entre l'enseignant·e et un·e élève (niveau « groupe d'élèves ou élève·e seul »). En effet, si l'enseignant·e, lors de cette interaction, propose un étayage trop important, il ou elle peut « abaisser les exigences » de la tâche vis-à-vis de cet·te élève. Cela peut être une stratégie nécessaire et pertinente mais si elle se reproduit trop souvent sans être contrebalancée par un désétayage, cette stratégie aura des conséquences différenciatrices (les écarts se creusent).

Enfin, une réflexion fondamentale reste à mener quant à la cohérence et l'articulation entre les différents plans de la microculture de classe (flèche horizontale dans la schématisation). C'est là que se situe le cœur de la réflexion sur la différenciation des situations d'apprentissage et la justification d'interventions à visée de différenciation sur le plan interpersonnel. Plus précisément, que constate l'enseignant·e sur le plan individuel des élèves et dans quelle mesure est-ce « acceptable » relativement à ce qui est attendu sur le plan communautaire ? Si ce n'est pas ce qui est attendu, alors l'enseignant·e peut intervenir en introduisant des médiations au plan interpersonnel. Tout l'enjeu de la différenciation se noue ici : une cohérence entre les plans (appréciée dans la durée) permet de

18. Elle est, en amont, produite au plan individuel de l'enseignant·e puis insufflée sur ce plan interpersonnel et fait, à cet « endroit » l'objet éventuellement de négociation.

supposer que les pratiques sont différenciées alors que des ruptures laissent entendre que les pratiques seraient davantage différenciatrices.

Nous sommes bien sûr incomplets quant à l'énumération des différentes modalités de différenciation dont certaines restent sans doute à inventer. Notre objectif n'est pas d'en faire le catalogue mais de se doter d'un cadre permettant d'en contrôler le choix, les effets en les appréciant par rapport à ce qui est valorisé sur le plan communautaire et réalisé ou non sur le plan individuel.

Dans cette perspective située de l'apprentissage, un élément, déjà évoqué, est à souligner avec force : les situations vécues par chaque élève au sein de la classe sont par essence différentes. Il ne s'agit dès lors plus pour un·e enseignant·e de tenter de différencier les apprentissages en pensant que les tâches proposées, par exemple, seraient à priori identiquement perçues par les élèves. Elles ne le sont pas ! L'enjeu est davantage de tenter d'influer sur l'environnement par des interventions au plan interpersonnel (stratégiquement *d'abord* au niveau « classe » puis au niveau « groupe d'élèves ou élève seul·e ») pour tenter de permettre à l'élève de construire un multiréférentiel individuel aussi proche que possible de celui visé sur le plan communautaire, c'est-à-dire qui dénote d'une appropriation de normes et de pratiques aptes à assurer sa réussite.

Ainsi, nous pouvons formuler une définition de la différenciation propre à cette perspective. Les situations étant, par nature, différentes, la différenciation des situations d'apprentissage équivaut à une intention de l'enseignant·e de tenter d'influer de manière optimale et cohérente sur ces différences afin de créer les conditions de l'acquisition par toutes et tous les élèves d'objectifs d'apprentissage communs à toute la classe¹⁹. Ces tentatives peuvent s'exercer via le plan interpersonnel en modifiant l'environnement à différents niveaux. Ces interventions de l'enseignant·e ne sont en aucun cas susceptibles de modifier *directement* le plan individuel d'un·e ou de plusieurs élèves. Elle modifie l'environnement de l'élève en espérant que cette modification devienne pertinente dans la situation *vécue* par l'élève.

CONCLUSION

Le champ de la différenciation porte en lui des tensions qui ne peuvent être éliminées d'un revers de manche : l'individualisation, le rapport aux objectifs visés pour toute la classe, les conceptions de la différence, etc. Les

19. Les interventions pouvant permettre également une implication des élèves.

réflexions progressent sur chacun de ces points mais la question n'est pas réglée, comme en témoigne l'existence de ce numéro de la revue *Recherches*. D'ailleurs, comment le pourrait-elle dans l'enseignement et l'apprentissage où rien n'est joué d'avance, où l'influence d'un environnement particulier sur des parcours de vie tous singuliers ne peut être sous-estimée ?

Dans ces conditions, il nous semble illusoire de chercher une *recette* pour différencier de manière efficace. À cela, nous proposons une alternative, cette modélisation, qui « prend au mot » Feyfant (2016) montrant que « [la] différenciation n'est que très rarement "située" par rapport au groupe-classe » (p. 6). Modestement, elle offre une manière de cartographier des phénomènes mouvants, de pouvoir ensuite tenter de comprendre leur évolution... et peut-être d'intervenir de manière plus contrôlée grâce à cela. La continuité de la vie de la classe ne permet pas de rejeter une logique de différenciation à priori ou à postériori au profit de l'autre (Kahn, 2010). Nous avons vu que la différenciation ne peut se réduire à la mise en œuvre de dispositifs aussi justifiés soient-ils. Il faut encore s'assurer que ce qui s'y joue n'écarte pas l'élève de cette conquête collective que doit constituer l'objectif d'apprentissage et les savoirs en jeu. Ainsi, quelle que soit l'orientation adoptée, les dispositifs choisis, l'intervention engagée, une question reste vive : ce que l'élève apprend est-il « à la hauteur » (au moins) de ce qui est visé pour toute la classe ? Nous espérons que cette modélisation aidera à répondre à ces questions.

Un·e enseignant·e ayant à l'esprit cette appréhension panoramique des différents plans de la microculture de classe peut, c'est notre pari, intervenir pour favoriser la construction de significations de ce qui fait référence au plan individuel d'une façon cohérente avec ce qui fait référence au plan communautaire. Mais à chaque tentative, au-delà des modélisations, ce qui peut garantir la réussite de la différenciation est sans doute lié à la vigilance de l'enseignant·e aux indices, aux signes qu'il peut percevoir. Il ou elle doit rester dans cette logique de l'enquête (Dewey, 1993) qui lui permet de rester à l'écoute des situations.

Nous terminerons cette contribution par le souhait de mettre à l'épreuve et de voir évoluer cette modélisation qui se veut descriptive, compréhensive : c'est tout l'enjeu de nos futures recherches et formations.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. In D. Laveault & L. Allal (éd.), *Assessment for Learning : meeting the challenge of implementation* (p. 259-274). New York : Springer.

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311-314). Paris : Presses universitaires de France.
- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (dir.). (1993). *Didactique du français et évaluation formative*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (dir.). (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Allal, L., Bétrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Assessment Reform Group (ARG). (1999). *Assessment for learning : beyond the black box*. Cambridge : University of Cambridge.
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*. *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.
- Beuchat, L. (2015). *La pédagogie différenciée : le point de vue d'enseignant-e-s partagé-e-s entre conviction et interrogation*. Mémoire de Bachelor, Haute École pédagogique. Porrentruy : HEP BEJUNE.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
- Buchs, C. (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? Acte de la conférence de consensus « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », Paris. Organisée par le Conseil national d'évaluation du système Scolaire (Cnesco) et l'Institut français de l'éducation (Ifé). <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167. URL : <http://rfp.revues.org/1246> ; DOI : 10.4000/rfp.1246
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W. & Schliemann, A. D. (1985). Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-9.

- Centre Alain Savary (2015). « Enseigner plus explicitement » : un dossier ressource. Lyon : IFÉ-ENS de Lyon.
- Cobb, P. & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4-15.
- Cobb, P., Stephan, M., McClain, K. & Gravemeijer, K. (2001). Participating in classroom mathematical practices. *Journal of the Learning Sciences*, 10, 113-164.
- Cobb, P., Gravemeijer, K., Yackel, E., McClain, K. & Whitenack, J. (1997). Mathematizing and symbolizing: The emergence of chains of signification in one first-grade classroom. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition, social, semiotic and psychological perspectives* (p. 151-233). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Dechamboux, L. (2018). *L'enquête formative dans le paradigme de l'évaluation située : une modélisation enactive de l'activité évaluative d'enseignantes lors de séances de production écrite au CP*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Dewey, J. (1993). *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France. (Original publié en 1938).
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, 2 (3), 97-121.
- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. *Carnet des sciences de l'éducation*. Genève : publication de la section des sciences de l'éducation.
- Galand, B. (2017). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socioaffectives ? Acte de la conférence de consensus « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », Paris. Organisée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) et l'Institut français de l'éducation (Ifé).
<http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
- Kahn, S. (2017). La différenciation peut-elle provoquer des effets négatifs sur les élèves ? Acte de la conférence de consensus « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », Paris. Organisée par le Conseil National d'évaluation du Système Scolaire (Cnesco) et l'Institut Français de l'éducation (Ifé).
<http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Meirieu, P. (2000). *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée* [13^e éd.]. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Meirieu, P. (1995). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? *Les entretiens Nathan, Acte VI. École, diversités et cohérence*. Paris : Nathan.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- Monseur, C. & Lafontaine, D. (2012). Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international. In M. Crahay (dir.), *Pour une école juste et efficace*. (p. 185-219). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2000). De l'analyse a priori à la régulation. *Math-école, 191*, 32-42.
- Mottier Lopez, L. (2007a). L'impact des communautés de pratique dans les entretiens de coévaluation. In A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel* (p. 153-167). Paris : L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne : Peter Lang (collection Exploration).
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck (Le Point sur... Pédagogie).
- Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. Dans B. Noël & S. C. Cartier (dir.) *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 67-78). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 169-192). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters P. (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 237-250). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. & Dechamboux, L. (à paraître). *Coconstruire le référentiel de l'évaluation formative, un processus de corégulation dans la microculture de classe*.
- Mottier Lopez, L. & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une coconstitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et didactiques, 9*, 12-29.

- OCDE (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris : Éditions OCDE.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Prouchet, M. (2008). *Le double entonnoir ou... projecteurs sur moments sensibles de séance*. [en ligne]. Repéré à : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/texte-double-entonnoir-mprouchet>
- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (dir.) (2012) *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2014). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Victoria : Hawker Brownlow Education.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Villeneuve-Lapointe, M. & Beaulieu, J. & Vincent, F. (2018). Quelles pratiques différenciées pour l'enseignement de l'orthographe lexicale ? Une recension des écrits. *Canadian Journal of Education*. 41, 498-523.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Le Seuil.