

**PERCEPTIONS ET PRATIQUES  
DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE  
PAR LES ENSEIGNANTS  
De l'enthousiasme aux limites du terrain (ou inversement)**

Jonathan Bloch  
Centre Scolaire Libre de Celles – Mont-de-l'Enclus (Belgique)

**INTRODUCTION : LÉGISLATEUR, INSPECTEURS,  
CHERCHEURS... ET PRATICIENS**

**L'inspection : « Les enseignants ne différencient pas (assez) ! »**

Cela fait un certain nombre d'années déjà que le législateur a jugé bon, tant en France (Loi d'orientation, 1989)<sup>1</sup> qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB<sup>2</sup>) de Belgique (Décret École de la Réussite, 1995 et Décret Missions, 1997), d'imposer aux enseignants la *pédagogie différenciée*. Et ces

- 
1. Pour la référence exacte de ce texte officiel et de ceux qui suivent, voir, dans la bibliographie, la section « Textes officiels ».
  2. Dénomination courante de la Communauté française de Belgique. Il s'agit du niveau de pouvoir qui a l'enseignement dans ses compétences, pour les établissements scolaires francophones du pays.

exigences, loin d'être remplacées par d'autres au fil des législatures, se sont encore renforcées, comme en témoignent les dernières prescriptions en date sur l'accueil des élèves à *besoins spécifiques*<sup>3</sup> et/ou en situation de handicap (Circulaire Inclusion, 2016 ; Décret Besoins spécifiques, 2017 et Circulaire Aménagements Raisonables, 2018). Pourtant, à en croire les inspections, cette pédagogie ne serait que peu pratiquée...

Ainsi, en 1999, Jean-Marie Gillig (p. 71-77) affirmait que, si de nombreux enseignants pratiquaient la « différenciation successive » (diversifier les approches – frontal, travail individuel sur feuille, par deux, visuel, auditif, kinesthésique... – en conservant le fonctionnement habituel de la classe où on avance tous au même rythme), seule une très faible proportion (5 %) pratiquaient la « différenciation simultanée », soit celle qu'il semble considérer comme la vraie, à savoir, « sous forme combinée » : « l'évaluation diagnostique, le travail individualisé à l'aide de plans de travail et l'évaluation formative ». Et ce, continue-t-il, alors même que les enseignants déclaraient, dans une enquête par entretien en 1994, à plus de 85 % juger la *pédagogie différenciée* assez ou très efficace, et à 77 % la pratiquer.

Et les derniers rapports publiés (Rapport général 2014-2015 en FWB et Rapport d'activités 2017 en France), concluent que les manques déjà relevés précédemment sont, le plus souvent, toujours d'actualité. La différenciation resterait trop restreinte : « Les pratiques aboutissent surtout à constituer des groupes homogènes avec quelques aménagements » (France) ou « Cette prise en compte [des difficultés] se concrétise essentiellement par une aide intuitive, ou improvisée, qui se réalise au moment de l'activité [...] [alors que] la remédiation structurelle est [quant à elle] externalisée [:] [...] une rééducation en logopédie<sup>4</sup> ou autre [...] apparaît le plus souvent comme la solution *sine qua non* » (FWB).

Dès lors, si les enseignants déclarent pratiquer la *différenciation* et que les inspections déclarent ne pas la constater (suffisamment) – sans pour autant définir à quelles pratiques précises ils font référence, il peut être intéressant de savoir si chacun parle bien de la même chose. Qu'en dit alors la recherche ?

---

3. Les dénominations d'*élève à besoins spécifiques d'apprentissage* en Belgique, ou d'*élève à besoins éducatifs particuliers* en France s'équivalent globalement.

4. La *logopédie*, terme utilisé en Belgique et en Suisse, équivaut à l'orthophonie en France : « profession paramédicale qui a pour objectif d'assurer la prévention, l'évaluation et le traitement des troubles de la communication humaine et des troubles associés ». Repéré le 21 juillet 2019 à <http://metiers.siep.be/metier/logopedie/>

## La recherche n'apporte pas de réponses toutes faites

Les textes de recherche traitant, de près ou de loin, de la *différenciation pédagogique* ne manquent pas<sup>5</sup>. Mais, si la richesse des questionnements, réflexions et discussions qui y sont menés font tout l'intérêt de ces écrits, dans le même temps, leur objet n'étant précisément pas de donner des réponses absolues mais de faire progresser les connaissances et d'ouvrir le débat, on pourrait se demander dans quelle mesure les enseignants s'y réfèrent ou non et comment eux-mêmes définissent les pourtours dudit concept.

## Et les enseignants ?

Partant de ce double constat que la *pédagogie différenciée* n'est ni suffisamment définie officiellement par ceux qui en imposent la pratique, ni ne bénéficie d'un consensus dans le monde scientifique, j'ai réalisé une enquête en 2018 (Bloch, 2018) auprès des enseignants eux-mêmes : une centaine (n = 102) d'instituteurs belges et français (niveau primaire/élémentaire) ont répondu à un questionnaire en ligne<sup>6</sup> sur leurs perceptions et pratiques en matière de *différenciation pédagogique* pour faire émerger quelques-uns de leurs avis, croyances, espoirs, craintes... Neuf d'entre eux ont, en outre, accepté de développer leurs dires par entretien.

Outre que cette enquête n'a pas prétention à la représentativité, trois points de vigilance méritent d'être dès à présent soulignés. Premièrement, l'adjectif *pédagogique* qualifiant la *différenciation* n'est pas à entendre comme excluant les préoccupations didactiques ou sociologiques par exemple mais pour désigner celle que les *enseignants* mettent en place, ce sur quoi ils peuvent agir (plaçant donc notamment les *structures scolaires* hors cadre). Deuxièmement, ce sont bien des éléments du *discours* des enseignants qui constituent cette construction de données – non des pratiques constatées ou documents analysés. Troisièmement, les répondants ayant participé sur base volontaire, on peut supposer que le sujet les intéresse et qu'ils sont donc sans doute majoritairement favorables à la différenciation.

Sollicitant également pédagogues, sociologues et didacticiens, cet article se propose ainsi de faire entrer en discussion les professionnels du terrain avec le monde de la recherche pour aborder d'un éclairage nouveau quelques questions que soulève la mise en œuvre de la *différenciation pédagogique* et

---

5. Voir par exemple la bibliographie de Kahn Sabine (2010/2014) : *Pédagogie différenciée*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, coll. Le point sur.../Pédagogie.

6. Les questions de contenu (hors caractéristiques personnelles des répondants telles que l'âge, l'ancienneté...) du questionnaire en ligne sont reprises en annexe.

laisser apparaître les liens entre ses diverses facettes : définition des concepts, visée, perceptions, champs d'applications, leviers, freins, limites et débats.

## 1. DÉFINITION

### 1.1. Statut : pédagogie parmi d'autres ou synthèse ?

Quelle est la place de la *pédagogie différenciée* dans le paysage pédagogique : est-elle une pédagogie actuellement à la mode mais destinée à être supplantée par la prochaine ou a-t-elle un statut d'exception, se présentant comme une synthèse de toutes les autres, reconnaissant à chacune un intérêt ?

Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet (1997/2004, p. 242) optent pour la première solution : la *pédagogie différenciée* se présente, d'après eux, comme « une pédagogie des processus mentaux à l'œuvre dans tout apprentissage. Les élèves y apprennent selon leur propre itinéraire et leur propre méthode d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire ». Poussée dans cette voie, la *pédagogie différenciée* tendrait donc à *individualiser* les parcours de chaque élève, à l'exemple des *méthodes actives* de l'« éducation nouvelle » dont elle s'inspire, précise Jean-Marie Gillig (1999, p. 16-23) qui l'appelle de ses vœux. Mais est-ce le sens que lui confèrent tous les chercheurs ?

C'est Louis Legrand qui, le premier, introduit le terme de *pédagogie différenciée*, dans les années 1970. Rappelant (1994/2005, p. 714-716) qu'elle est née, à la suite de la suppression des filières dans le secondaire, de la nécessité d'envisager une pédagogie qui prenne en compte la diversité des publics désormais réunis au sein d'une même structure, l'auteur analyse qu'on passe alors d'une *différenciation institutionnelle*, qui consiste à « adapter l'enseignement [par ses structures et filières] à la destination sociale et professionnelle des élèves », à une *différenciation pédagogique*, qui consiste, une fois qu'a été défini « un objectif pédagogique commun », à « prendre en compte la diversité individuelle pour y conduire ». Le propre d'une « différenciation de la pédagogie », poursuit-il, est de mobiliser la méthode adéquate « en fonction du public traité et non plus en fonction de l'expression spontanée de la propre personnalité du maître ». C'est cette acception que lui affectent également Jean-Pierre Astolfi (1997, p. 20) – qui, à l'expression *pédagogie différenciée* dont il craint qu'elle renvoie à l'idée d'une pédagogie nouvelle qui « entre ainsi dans le jeu des modes successives en pédagogie et risque, du coup, d'être vite remplacée par la mode suivante », préfère *différenciation pédagogique* – et Philippe Meirieu (1985/2009, p. 178) qui résume :

La pédagogie différenciée apparaissait comme une pensée à la fois de synthèse et d'ouverture : elle intégrait les apports des différents courants pédagogiques et, sans nier leur spécificité ni travestir leurs propositions, permettait de les mettre en cohérence au service des élèves.

J'ai alors demandé aux enseignants de se positionner sur le sujet (Q.1.a.) : plus d'un tiers (36 %) se disent d'accord avec l'idée que différencier revient à *individualiser* les parcours. Ainsi cette seule première question met-elle déjà en lumière le malentendu qui règne toujours (après plus de vingt ans depuis la première injonction officielle) sur la définition même de la *différenciation*.

Une quasi-unanimité se dégage en revanche des deux éléments de définitions suivants : 90 % valident la nécessité pour l'enseignant de diversifier les approches pour *tous* les enfants afin que chacun trouve ce qui lui convient (Q.1.b) – soit la différenciation successive – et 97 % y associent également la mise en place d'aménagements particuliers en fonction des besoins de *certains* enfants (Q.1.c) – soit des *aménagements raisonnables* pour *élèves à besoins spécifiques d'apprentissage*. Combinées à d'autres résultats de l'enquête (Q.21 notamment : voir point 3.4), ces réponses permettent de confirmer le statut de synthèse de la *différenciation pédagogique* que lui reconnaissent les enseignants, au même titre que les trois derniers chercheurs cités. Mais sélectionner avec pertinence et utiliser à bon escient (selon le contexte et les besoins propres à chaque élève) telle pratique pédagogique plutôt qu'une autre requiert, à tout le moins, une fine connaissance et une maîtrise experte desdites pédagogies. Or, est-ce le cas ? Le point 4.2.1 montrera qu'il est permis d'en douter.

## **1.2. Équité : au profit de tous ou (prioritairement) des plus faibles ?**

Par ailleurs, préciser la définition d'une pédagogie passe aussi par la détermination du public qu'elle vise et de l'objectif qu'elle entend poursuivre.

D'un côté, on trouve Halina Przesmycki (1991/2004, p. 13) qui se positionne clairement en faveur des élèves en difficulté : « La finalité de la pédagogie différenciée est la lutte contre l'échec scolaire. »

Si Philippe Perrenoud (1996, p. 47-51) va dans le même sens en confirmant que l'objectif initial est la lutte contre l'échec scolaire et donc insiste sur la nécessité de privilégier ceux qui éprouvent le plus de difficultés, il met aussi en évidence le dilemme auquel est confronté l'enseignant :

Faut-il permettre à chacun de maîtriser certains savoirs et savoir-faire définis, jugés minimaux à un certain moment du cursus scolaire [et donc] se consacrer en priorité aux élèves en difficulté ? Ou faut-il donner à chacun l'occasion de son plus grand progrès [et donc] pousser les meilleurs [l'élite] à se surpasser ?

De l'autre côté, Jean-Marie Gillig (1999, p. 54) prend le contrepied en se positionnant clairement pour une différenciation bénéfique à tous les élèves : non pas qu'il « mésestime l'idée de “discriminations positives” envers ceux qui en ont le plus besoin », mais alors « sans que cela entraîne des “discriminations négatives” à l'égard de ceux dont certains pensent qu'ils n'ont pas besoin de l'attention et des sollicitations du pédagogue ».

Le questionnaire interrogeait diversement les enseignants sur ce degré d'équité, depuis les intentions théoriques jusqu'à l'analyse de leurs pratiques.

Commençant donc par compléter la définition de la différenciation, 93 % réfutent (Q.1.d) que différencier revienne à favoriser certains élèves (dont 74 % « pas du tout d'accord ») : différencier serait juste et équitable dans ses intentions.

Les 90 % qui rejettent l'affirmation « Différencier pour certains se fait au détriment de la progression des autres » (Q.2.d) pourraient laisser croire que cela valide donc entièrement la question précédente. L'analyse du détail (55 % « pas du tout d'accord ») révèle tout de même que plus d'un tiers ne peuvent balayer tout à fait cette proposition.

Il ressort de la troisième question (Q.2.e) que 92 % (dont 68 % « pas du tout d'accord ») n'établissent pas de lien entre différencier et un prétendu nivèlement des exigences par le bas.

La quatrième questionnait leur ressenti sur leurs propres pratiques à travers l'impression d'être équitable (Q.4.c). Le taux d'adhésion baisse alors à 73 % (dont seulement 12 % « tout à fait d'accord »), soit plus d'un quart qui ne se juge « plutôt pas » ou « pas du tout » équitable dans ses interventions.

La dernière question sur le sujet (Q.11.C. « J'ai déjà adapté mon enseignement pour ces profils particuliers d'élèves ») se voulait un exemple de mise à l'épreuve pratique. On y apprend par exemple que 70 % des répondants ont déjà différencié au profit des élèves *dyslexiques et/ou dysorthographiques* (Q.11.C.a), 44 % pour les *dyscalculiques* (Q.11.C.b), 58 % pour les élèves souffrant de *Troubles De l'Attention avec ou sans Hyperactivité [TDA/H]* (Q.11.C.f), ou encore 39 % pour les *Enfants à Haut Potentiel intellectuel [EHP]* (Q.11.C.h). Posant l'hypothèse que, pour chacun de troubles pris ici en exemple, la plupart des enseignants ont au moins une fois déjà accueilli un élève qui éprouvait les *besoins spécifiques d'apprentissages* y associés, la disparité des résultats et l'écart avec les

premières questions (moins de la moitié des enseignants ont déjà mis en place des aménagements pour un *dyscalculique* ou *EHP* par exemple) pourraient se lire comme une pratique de différenciation assez *inéga*le : les enseignants mettraient en place davantage d'aménagements pour certains élèves que pour d'autres. Les raisons de cette différence supposée de traitement n'ont pas pu être suffisamment approfondies : est-ce la formulation dans le questionnaire qui portait à confusion et/ou l'instituteur manque-t-il de connaissances sur certains troubles d'apprentissage et/ou estime-t-il, après analyse pertinente, que tels élèves ont effectivement davantage besoin de coups de pouce ? Car, au fond, cette relative *inégalité* peut-elle être qualifiée d'*iniquité* ? Ce n'est en tout cas pas l'avis des enseignants interviewés qui me disaient se vouloir et se sentir équitables. Ainsi, illustraient plusieurs, pendant que les élèves les plus faibles/lents continuent et/ou que l'enseignant leur consacre du temps, les plus avancés font une série d'exercices de plus, ou s'essayent à un défi plus ambitieux, ou aident les autres ou s'occupent en silence (lire, s'avancer dans les devoirs...).

Il ressort donc de ces différents niveaux de questions que les enseignants, tout en veillant à ne pas défavoriser certains élèves, comme mettait en garde Jean-Marie Gillig (1999, p. 54), traduisent leurs intentions d'*équité* par des traitements *différenciés* (par définition *inégaux*), orientant prioritairement leurs actions au profit des élèves en difficulté scolaire, tel que prôné par Halina Przesmycki (1991/2004, p. 13) et Philippe Perrenoud (1996, p. 47-51).

### **1.3. Différenciation clandestine : quand tenir compte des différences risque de renforcer les inégalités**

Mais en interagissant différemment selon les élèves pour *tenir compte* des différences, le risque est de priver certains d'une part des sollicitations, contenus, exigences et, ce faisant, de renforcer *in fine* les inégalités. Rebaptisée « *différenciation clandestine* » par Sabine Kahn (2010/2014, p. 72) « pour insister sur son invisibilité et son caractère indésirable », l'appellation originale « *différenciation sauvage* » est un emprunt à Philippe Perrenoud (1988) – qui, lui, la définit ainsi : « différences de traitement, volontaires ou involontaires, conscientes ou inconscientes, dans les interactions didactiques ». Il s'agit, reprend l'auteure, d'un type de « *mécanisme différenciateur* » que l'enseignant actionne lui-même, le plus souvent involontairement et inconsciemment : soit qu'il envoie des messages positifs ou négatifs dissimulés dans l'infime de ses gestes, attitudes ou paroles apparemment anodins (fabrication *passive* de différences) – l'auteure fait notamment référence à la distance relevée par Pierre Bourdieu (1966, p. 336-337) entre la *culture scolaire* et l'*habitus* dans lequel grandit l'élève –

soit que, croyant pratiquer une pédagogie différenciée, celle-ci a des effets différenciateurs (fabrication *active* de différences).

Parlant des *adaptations* que subit un savoir par l'enseignant, Brigitte Monfroy (2013, p. 104) pointe « les effets que produiraient les représentations des enseignants concernant les élèves en difficulté et/ou d'origine populaire sur la conception des contenus et des pratiques d'enseignement ». Ainsi, illustre-t-elle, un enseignant aura-t-il tendance à proposer des activités plus élémentaires à un élève en difficulté alors qu'il proposera davantage de situations complexes à un élève considéré comme plus avancé. Le degré d'exigence variera également, ainsi que le type de *sollicitations*. Ce faisant, le risque est de cantonner l'élève dans ses difficultés, de ne pas lui offrir autant d'occasion qu'à d'autres d'apprendre à résoudre un problème complexe, à sélectionner et mobiliser à bon escient ses outils et ressources, à développer son cheminement, à déceler la source d'une erreur... Ce concept, à rapprocher également de celui de *transposition didactique* qu'Yves Chevallard (1982, p. 12) qualifie d'*interne* (dans le sens où elle recouvre ce qui se joue dans l'espace de la classe, à savoir de tout ce qui transforme encore les savoirs à enseigner – issus des programmes – en savoirs effectivement enseignés aux élèves), n'a pu être qu'effleuré par l'enquête réalisée. Il serait intéressant de savoir quelle connaissance, quelle conscience en ont effectivement les enseignants et, le cas échéant, comment ils le gèrent.

## 2. EFFICACITÉ ET PERCEPTION

### 2.1. Une pratique qui a fait ses preuves (à moins que...)

Dès lors, les diverses tentatives de différenciation sont-elles opportunes, bénéfiques pour les élèves ? Qu'en est-il de leur efficacité ? Vu l'abondance de la littérature scientifique sur le sujet, on pourrait s'attendre à trouver de nombreux résultats de recherche pour valider ou non, sur base des résultats des élèves, l'efficacité de pratiques qui se réclament de *pédagogie différenciée*. En réalité, elle n'est que rarement interrogée par une recherche empirique rigoureuse, comme en attestent Véronique Jobin et Clermont Gauthier (2008, p. 1) :

Parmi cent quatre-vingt-neuf documents (n = 189) analysés, treize recherches empiriques ont été identifiées. Huit d'entre elles ne présentent aucune preuve d'efficacité. Ces résultats nous ont amenés à conclure que peu d'effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves ont été démontrés empiriquement et que la prescription de cette pratique pédagogique repose sur des preuves d'efficacité fort limitées.



En attendant donc de nouvelles recherches empiriques, j'ai interrogé les enseignants en déclinant ce questionnement quant au bénéfice attendu de la différenciation selon un axe de temporalité allant de l'immédiat à la future vie adulte (professionnelle, personnelle...).

Une majorité reconnaît le bénéfice immédiat à travers un rapport « résultat (pour l'élève)/investissement (de l'enseignant) » positif (Q.4.g). De même, le bénéfice « à long terme (préparation à la vie d'adulte) » (Q.2.c) est-il largement validé. En revanche, les bénéfices à « court (scolarité primaire) » (Q.2.a) et « moyen terme[s] (secondaires) » (Q.2.b) ne sont confirmés que par à peine plus de la moitié des enseignants. Est-ce à dire que les instituteurs, tablant sur une moindre différenciation par leurs collègues directs des années supérieures ou ceux du secondaire (collège, lycée), reconnaissent un manque de *continuité* ? Cet écart pourrait-il alors également se lire comme une confirmation implicite que l'*échec* est une *construction scolaire*, née, avec le fonctionnement par classes, de la programmation des apprentissages (on évalue les élèves non par rapport à un objectif fixé pour eux, mais bien selon l'écart, le retard par rapport à la norme définie arbitrairement sur base des contenus et du rythme censés convenir à la majorité des enfants de cet âge), comme le rappelle notamment Sabine Kahn (2010/2014, p. 16-27) ?

## 2.2. Objectif SMART<sup>7</sup> ou utopie sans limite ?

Cela amène à se demander si l'*objectif* d'équité – amener « tous les élèves au bout de leurs possibilités » (Gillig, 1999, p. 54) – est vraiment réaliste. Il serait sans doute plus correct d'y voir une *visée*.

Dès lors, comment les enseignants perçoivent-ils cette mission : s'agit-il de quelques petits aménagements faciles à mettre en place ou d'une charge de travail immense dont on ne verra jamais le bout ? Outre l'appréciation du rapport bénéfice/cout (Q.4.g) présenté au point 2.1, le questionnaire révèle qu'un faible 64 % des répondants déclarent se sentir à l'aise, s'en sortir assez bien dans la pratique de différenciation (Q.4.a) et que seulement 49 % estiment mettre en place suffisamment de différenciation (Q.4.b).

---

7. Acronyme de « Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste, Temporel », par référence à une méthode pour formuler des objectifs opérationnels, notamment proposée, dans le cadre du projet pilote *PARI* (Pôle Aménagements Raisonables et Intégration mis en place par le SeGEC en FWB), aux enseignants qui doivent consigner, dans le *Plan Individuel d'Apprentissage (PIA)* – correspondant, pour la France, au *Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP)* – de chaque élève à *besoins spécifiques d'apprentissages*, un tel objectif et des *aménagements* dits *raisonnables*.

Interrogés également en entretien sur le « cout » que leur demande la mise en place de différenciation et sur les limites, tous les enseignants reconnaissent un investissement personnel considérable en temps (voir point 4.2.2), certains décrivant une surcharge de travail « colossale » comparativement à un collègue qui ne différencie pas (ou peu), d'autres allant jusqu'à évoquer la crainte du « burn out » et/ou à défendre lesdits collègues qu'ils disent bien comprendre s'ils veulent conserver un temps suffisant de vie personnelle.

On imagine facilement que cet aspect d'un important investissement à fournir qui, formulé ainsi, semble en plus sans fin, puisse constituer un frein supplémentaire (outre la peur de l'inconnu évoquée au point 4.2.1) à se lancer.

Mais alors, pour ceux qui s'y aventureraient quand même, par où commencer ? Y a-t-il une discipline qui s'y prête mieux qu'une autre ?

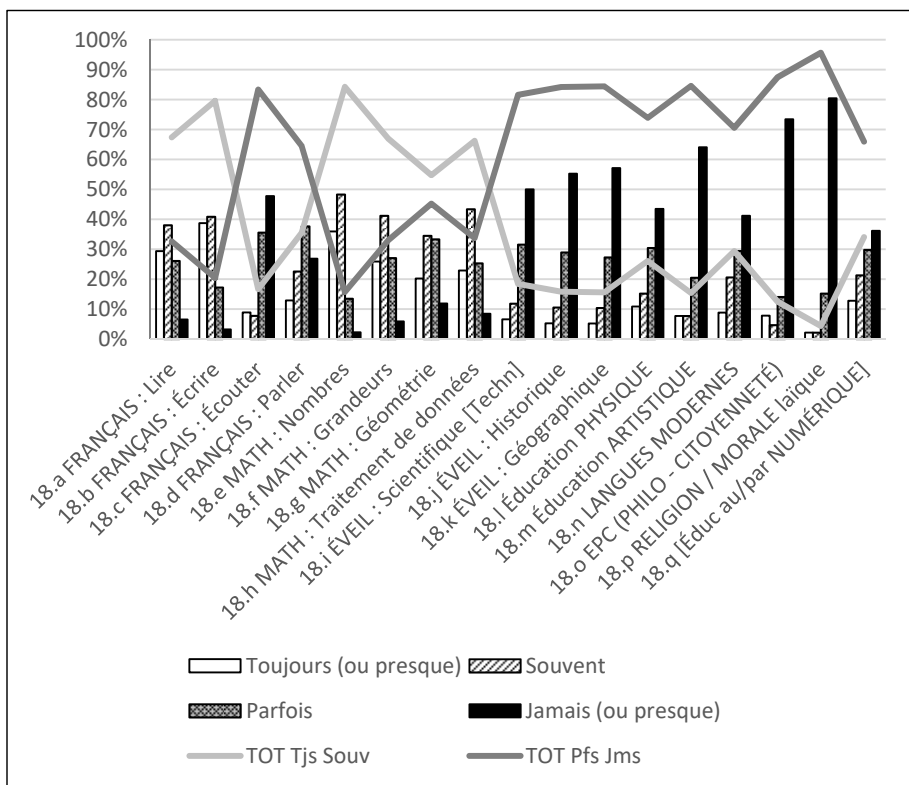
### **3. QUOI ? QUAND ? D'APRÈS QUOI ? COMMENT ? D'OU ?**

#### **3.1. Disciplines scolaires : une question oubliée ?**

À la croisée des champs d'application des didactiques et de la pédagogie, la question des formes ou spécificités de mise en œuvre que prend la *différenciation pédagogique* selon la *discipline* enseignée n'a, à ma connaissance, étrangement été traitée en ces termes par aucune des deux disciplines de recherche. Si la prise en charge de la problématique par les didacticiens n'apparaît pas comme une évidence, à la lecture de la définition que propose Yves Reuter (2013/2016, p. 69-73) du concept des *didactiques*, la littérature *pédagogique* n'offre généralement, quant à elle, pour seul élément de réponse, qu'une série d'exemples d'activités avec différenciation dans telle ou telle discipline, comme pour montrer qu'on peut l'appliquer dans toutes<sup>8</sup>. J'ai alors tenté d'approcher le sujet en interrogeant les enseignants sur la régularité de leurs pratiques de différenciations pour chaque discipline ou domaine proposé (Q.18) et, en entretiens, sur les justifications de ces choix.

---

8. Voir par exemple : Battut Éric & Bensimhon Daniel (2006/2009) : *Comment différencier la pédagogie. Cycles 2 et 3*, Paris, Retz, coll. « Pédagogie Pratique ».



**Fig. 1 : Régularité de différenciation par rapport à la discipline/au domaine scolaire**

*Lecture : À la proposition 18.d : domaine « Parler » de la discipline « français », 13 % des enseignants interrogés déclarent différencier « Toujours (ou presque) », 22 % différencier « Souvent », 38 % différencier « Parfois » et 27 % ne différencier « Jamais (ou presque) ». Au total, 35 % optent pour « Toujours [ou] Souvent » et 65 % pour « Parfois [ou] Jamais ».*

On apprend du questionnaire que les enseignants ne différencient pas de la même façon selon la discipline qu'ils enseignent. Premièrement, les 9 dernières propositions (Q.18.i à 18.q) – en fait toutes les disciplines autres que français (Q.18.a à d) et mathématiques (Q.18.e à h) – semblent très peu différenciées. Deuxièmement, au sein d'une même discipline, certains domaines font l'objet de davantage de pratique de différenciation que d'autres. Ainsi, en « Mathématiques », si les quatre domaines sont assez régulièrement différenciés par plus de la moitié des enseignants, les « Nombres » culminent avec 84 % de fréquence soutenue ; alors qu'en « Français », seuls « Lire » (67 %) et « Écrire » (80 %) jouissent d'une certaine régularité, là où « Parler » et plus encore « Écouter » (respectivement à 35 % et 17 %) sont plus délaissés.

Les entretiens dévoilent que ces disparités sont majoritairement imputables aux choix personnels posés par chaque enseignant et déterminés par les priorités qu'il se fixe (*nombres et calcul, savoir écrire, savoir lire* car ils sont considérés comme les apprentissages de base et sollicités dans de nombreux autres apprentissages : c'est là qu'il serait le plus important de mobiliser temps et énergie) et/ou par la facilité qu'il perçoit à différencier le domaine en question (*sciences* car il y serait plus facile de laisser le libre choix quant au contenu – préparation d'exposés ; *calcul* car il y semblerait aisé de varier le niveau de difficulté, de prévoir des exercices de dépassement).

Là donc où des chercheurs défendent l'idée que toute discipline peut être différenciée, les praticiens interrogés opèrent une sélection qui suppose une priorisation : il ne leur semble pas pertinent de tout différencier, du moins selon un même type de différenciation. Ainsi, celui qui utilise les *plans de travail et ceintures de compétences* explique mettre en place ce dispositif environ une heure par jour et le consacrer, en phases d'entraînement, évaluation et remédiation, aux *nœuds-matières* jugés les plus importants des domaines de *mathématique* et *français*. Tandis que celui qui propose comme principale forme de différenciation le *soutien* pour les plus faibles et le *dépassement* pour les plus forts en phase d'entraînement trouve ça faisable en *calcul* ou *orthographe* mais ne voit pas comment faire en *grammaire* ou *analyse* par exemple.

### 3.2. Phases d'apprentissage

Les derniers exemples donnés lient également la différenciation à des phases d'apprentissage bien définies. Dès lors, certaines sont-elles plus propices que d'autres à la différenciation ? À nouveau, d'après les pédagogues, la différenciation peut s'organiser dans chacune des phases, de la découverte à l'évaluation en passant par les entraînements et travaux à domicile, comme l'illustrent par exemple Stéphane Hoeben, Paul-Marie Leroy et Patrick Reuter (2010, p. 59 et 64-65), précisant tout de même qu'en FWB, l'évaluation certificative du CEB<sup>9</sup> étant commune et obligatoire, vu son rôle de contrôle du niveau atteint par rapport au *minimum requis* défini par les *Socles de Compétences*, cela limite fortement la marge de manœuvre<sup>10</sup>.

---

9. Épreuve externe certificative commune visant l'octroi du Certificat d'Études de Base (CEB), soit celui qui atteste de la réussite du niveau « primaire » en FWB.

10. En effet, seuls y sont autorisées comme différenciations les *aménagements raisonnables* habituellement mis en place en classe pour les *élèves à besoins spécifiques* valablement diagnostiqués, tels qu'une mise en page plus aérée, un léger élargissement du temps de

Ce point soulève l'épineuse question de la différenciation des objectifs d'apprentissages : Jean-Pierre Astolfi (1997, p. 20) adopte une position tranchée : « La différenciation doit se faire à *objectifs* constants », correspondant à la seconde des deux postures possibles qu'il présente :

Une posture [...] *pragmatique* s'adapte avec réalisme, sinon résignation, aux « possibilités » variables des élèves, telles qu'elles se présentent ; les uns risquent alors de faire de la poterie pendant que d'autres travailleront la proportionnalité...

Une posture *ambitieuse* s'efforcera au contraire de chercher une voie de la réussite pour chacun, afin de permettre l'atteinte par tous des objectifs visés.

L'idée reviendrait donc à dire que, d'une part, il existe un certain nombre d'*objectifs* minimaux que l'on peut lister et que, d'autre part, tous les enfants sont capables d'atteindre ces objectifs, qui sont d'ailleurs définis par cette universalité même. Or, pas plus qu'il n'existe de preuve qu'un enfant en soit incapable, la version positive de cette affirmation ne s'appuie-t-elle sur un fondement scientifique empirique.

Conscient de ce manque, Philippe Meirieu (1984/2010) propose alors le *postulat d'éducabilité* qu'on pourrait qualifier de crédo de tout (bon) pédagogue en ce sens que son principe impose à l'enseignant de ne jamais se résigner, d'être en constante recherche, et lui rappelle sa part de responsabilité dans le degré de réussite du processus d'apprentissage d'un élève :

Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, tout a échoué.

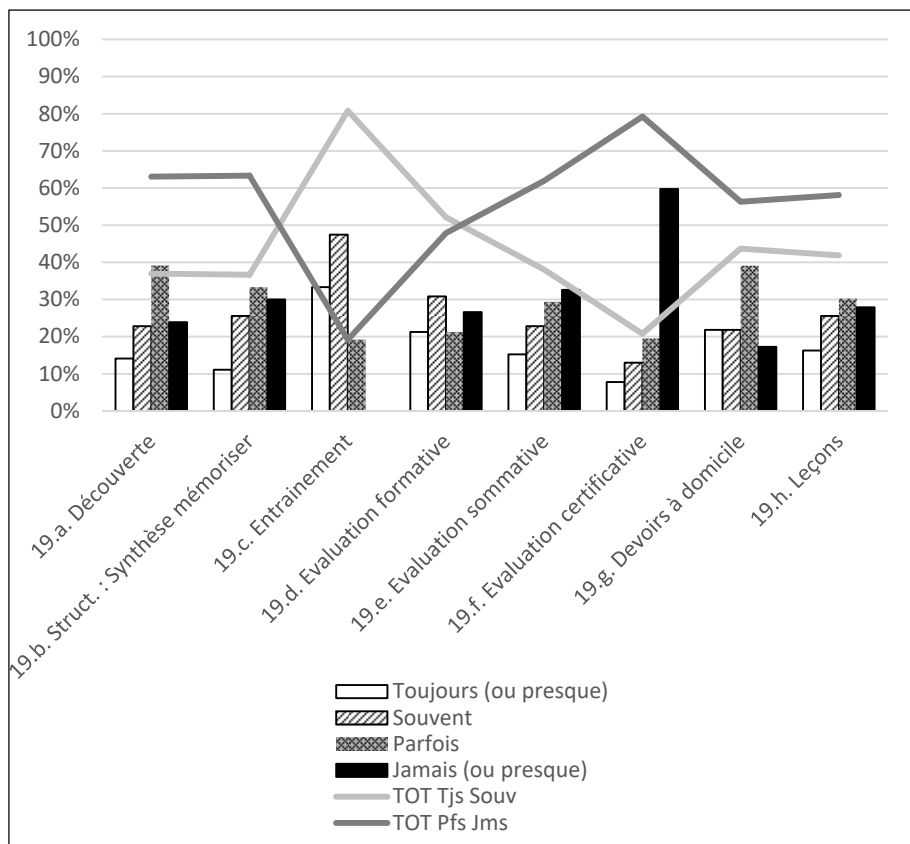
Traduit en termes de différenciation, une unanimité semble donc se profiler pour définir qu'on peut, jusqu'au degré d'exigence et aux objectifs d'évaluations sommatives intermédiaires, différencier tout à *l'exception formelle des objectifs finaux* et donc du degré d'exigence dans les évaluations certificatives qui les valideront.

Si les enseignants expriment (Q.19.e) qu'ils semblent assez majoritairement proches de cette l'idée d'éviter de différencier *l'évaluation certificative* (c'est, avec ses 21 %, le plus faible résultat), on peut aussi lire que ce n'est pas perçu comme une interdiction pour tous puisque 40 %

---

passation ou encore l'utilisation d'une fiche de procédure de correction orthographique sans contenu de réponse par exemple, d'après la dernière circulaire CEB (2019). Voir bibliographie – textes officiels.

répondent autre chose qu'un catégorique « Jamais (ou presque) ». Pour le reste, on constate que la phase d'*entraînement* (Q.19.c) récolte le plus fort taux d'adhésion (81 %), suivie, assez loin derrière avec un faible 52 %, par l'*évaluation diagnostique/formative* (Q.19.d) pourtant associée par les pédagogues à la différenciation, à l'image de Stéphane Hoeben, Paul-Marie Leroy et Patrick Reuter (2010, p. 72) qui l'intègrent même à leur définition de celle-ci. Les autres phases d'apprentissage n'étant, quant à elles, validées que par moins de la moitié des répondants – comme les *devoirs à domicile* (Q.19.g) qui, avec 44% d'adhésion, atteignent la troisième marche de ce podium – cela laisse à penser que l'éventail des critères et types de différenciation pratiquée reste assez restreint dans la majorité des classes.



**Fig. 2 : Régularité de différenciation par rapport à la phase d'apprentissage**

Lecture : À la proposition 19.f : « Évaluation certificative », 8 % des enseignants interrogés déclarent différencier « Toujours (ou presque) », 13% « Souvent », 19% « Parfois » et 60 %

ne différencier « Jamais (ou presque) ». Au total, 21 % optent pour « Toujours [ou] Souvent » et 79 % pour « Parfois [ou] Jamais »

### 3.3. Critères

Si *différencier* consiste à adapter l'enseignement pour tenir compte des *différences entre les élèves*, de quelles différences parle-t-on ? Le *postulat* de Robert W. Burns (1972), présenté ici selon la lecture que j'en ai faite pour y associer les apports des enseignants (Q.17), en évoque quelques-uns qui, avance-t-il, sont différents pour chaque apprenant : (1) sa vitesse de travail ; (2) le moment où il est prêt à apprendre (tant à entrer dans l'activité – tenant compte des éventuelles entraves : distractions, vécu émotionnel, besoin relationnel – qu'à passer l'évaluation) ; (3) ses techniques d'études ; (4) sa démarche de résolution de problèmes ; (5) son répertoire de comportements (allant de sa personnalité à la composante *capital culturel* de son *habitus* et de son *ethos*, et de l'écart de ceux-ci avec la *culture scolaire* – Bourdieu, 1966, p. 336-337) ; (6) ses centres d'intérêt ; (7) les buts qu'il poursuit et sa motivation à les atteindre.

Cherchant à appréhender l'étendue et la diversité des critères consciemment pris en compte par les enseignants, j'ai formulé une question ouverte, en prenant soin d'évacuer les deux que je pensais être les plus communs, déjà détaillés dans le questionnaire (Q.17 Différenciez-vous selon d'autres critères que le niveau des élèves ou les troubles d'apprentissage ?). Il en résulte que 41 % répondent par l'affirmative. Parmi ces critères cités, si plusieurs peuvent rejoindre ceux de Robert W. Burns (1972), les enseignants en relèvent aussi d'autres : (8) le contexte sociofamilial (langue parlée à la maison et degré de suivi et soutien par les parents) ; et (9) le bagage, l'avancée de l'élève (y compris ses lacunes, ses absences) [critère que j'ai associé aux *niveaux des élèves* et *troubles d'apprentissages* validés par défaut (Q.17)].

Ainsi, sur 9 potentiels critères de différences entre les élèves, 59 % des répondants disent n'en considérer qu'un seul (celui par défaut), 32 % en prendre 2 en compte, le maximum déclaré étant de 5/9. Si l'on s'en tient à ce discours, faut-il en conclure que nombre d'enseignants n'utilisent qu'une faible part de la marge de manœuvre possible ?

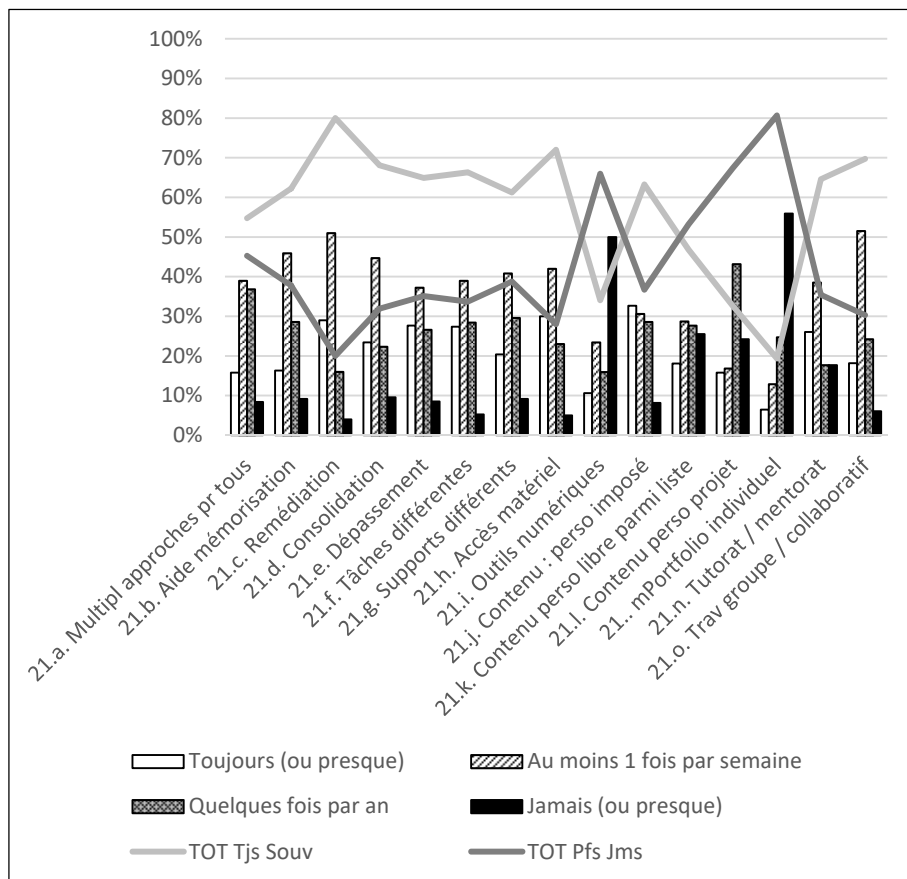
### 3.4. Mise en œuvre : outils, méthodes

Les chercheurs offrent un très large panel de types de différenciations, ainsi que de méthodes et outils proposés<sup>11</sup>. Dans le questionnaire, j'en ai

---

11. Voir par exemple Rey (2007).

sélectionné une quinzaine (Q.21), non pas pour prétendre à une certaine exhaustivité, mais pour suggérer justement cette large étendue des possibilités. On constate que, parmi les propositions, certaines sont plus fréquemment pratiquées que d'autres. Ainsi, « remédiation » (80 %), « accès à du matériel particulier » (72 %) et « travail de groupe/collaboratif » (70 %) constituent le trio de tête. À l'inverse, « outils numériques » (34 %), « projet personnalisé » (33 %) et « portfolio individuel » (19 %) ferment la marche.



**Fig. 3 : Régularité de différenciation par rapport aux outils, méthodes**

Lecture : À la proposition 21.i : « Outils numériques », 11 % des enseignants interrogés déclarent différencier par ce moyen « Toujours (ou presque) », 23 % « Au moins 1 fois par semaine », 16 % « Quelques fois par an » et 50 % « Jamais (ou presque) ». Au total, 34 % optent pour « Toujours [ou] Au moins 1 x/semaine » et 66 % « Quelques fois par an [ou] Jamais ».

Les mesures de *soutien/remédiation* resteraient donc le mode de différenciation le plus utilisé. Or, la recherche dénonce largement le manque



d'efficacité des actions de *différenciation à posteriori* consistant à attendre de voir apparaître la difficulté pour tenter du rattrapage (Rey, 2007, p. 17). Comme l'explique Louis Legrand (1993/2013, p 138), cette pratique atteint ses limites dès lors que le *retard* de l'élève devient plus important :

Quand l'élève en difficulté est très éloigné du profil classique, le *soutien* ne parvient pas à améliorer les performances. Les déficits s'accumulent au cours des semaines et le décrochage devient trop important. Le redoublement ou l'éviction ne sont pas évités.

L'enquête ne nous dit pas si les enseignants ont connaissance/conscience de ce risque ni ne détaille ce qu'ils mettent en place comme actions précises de *re-médiation* – au sens de sa double étymologie : *remède* exigeant de trouver ce qui a coïncé ; et, pour y remédier : *médiation* nouvelle, approche inédite (Raynal et Rieunier, 1997/2012, p. 426). En revanche, elle nous assure que cette pratique n'est pas la seule utilisée pour différencier, des répondants ayant même tenu à ajouter à la liste d'autres outils (Q.22 ouverte).

### 3.5. Sources

M'intéressant également à connaître les sources inspirant aux enseignants ces divers outils et méthodes, j'ai constaté (Q.23 ouverte) que 74 % n'en citent aucune (laissant donc supposer qu'ils créent leurs outils eux-mêmes), puis ai catégorisé les réponses et associé le taux de répondants qui y font référence. Il est notamment apparu que leur principale source d'inspiration est constituée des « bons tuyaux » glanés çà et là sur les blogs Internet et pages Facebook de pairs généreux (21 %), alors qu'à l'inverse, les échanges avec leurs collègues directs semblent ne leur apporter pour ainsi dire aucune aide réelle (1 %). De plus, seul un vingtième (5 %) d'enseignants se sont impliqués dans un processus d'autoformation poussé pour ancrer leurs pratiques, plutôt que sur quelques outils disparates, sur de véritables systèmes plus élaborés jouissant d'une assise scientifique dont il est permis d'estimer qu'elle garantit davantage de pertinence et de cohérence. Ce dernier point interroge fortement la nature des relations et la communication entre le monde de la recherche (savoir scientifique) et celui des praticiens (expérience de terrain) : dans quelle mesure les savoirs des sciences de l'éducation arrivent-ils aux enseignants ou, inversement, dans quelle mesure ceux-ci s'en inspirent-ils ?

## 4. LEVIERS, FREINS ET FAUSSES CROYANCES

### 4.1. Leviers

Interrogés en entretiens sur leur principale motivation à différencier, aucun ne cite l'obligation légale ou la moindre directive contraignante : c'est l'efficacité et les bienfaits qu'ils constatent pour les élèves qui les animerait. Or, dans le détail, leurs pratiques divergent. Pour affiner l'analyse de l'influence de certains facteurs sur le degré de « *diversité et régularité des pratiques de différenciation* », j'ai alors attribué à chaque répondant du questionnaire une cote sur dix (ci-après dénommée *cote « pratique »*) obtenue en combinant ses réponses aux questions des *disciplines différenciées* (Q.18), *phases d'apprentissage différenciées* (Q.19) et *moyens de différenciation* (Q.21). La moyenne de cette cote était de 4,7/10.

J'ai ensuite croisé statistiquement cette « cote pratique » à d'autres données, aussi bien brutes (telles que fournies par l'enseignant) que reconstruites (« cotes »). Il en résulte que les cotes « vision », « contexte », « formations » et « adaptations », détaillées dans les points suivants, peuvent être qualifiés de leviers car ils montrent une influence positive sur la cote « pratique ». Ces résultats, que Philippe Meirieu (1985/2009) avait, pour la majeure partie, déjà identifiées comme *conditions* de mise en œuvre, peuvent sembler des *évidences*, mais puisque la rigueur scientifique est précisément de ne rien prendre pour acquis qui n'ait été prouvé, en voici les confirmations.

#### 4.1.1. Cote « vision » (*perception personnelle positive*)

J'ai construit cette donnée en combinant les réponses aux questions sur la *pertinence de différencier* (Q.2), la perception de l'*exigence légale* comme un pas dans la bonne direction (Q.3.a), et le *ressenti sur ses aptitudes à différencier* (Q.4.a, 4.d, 4.e, 4.f, 4.g). Le résultat est que, meilleure est cette perception, plus les pratiques de différenciation sont variées et régulières. Il est à noter l'*enthousiasme* dont semble profiter la différenciation vu que la cote moyenne est de 6/10, soit la plus élevée des cinq construites, avec moins de 10 % d'entre eux qui ont une cote « vision » inférieure à 5/10.

#### 4.1.2. Cote « contexte » (*travail d'équipe, soutien...*)

Combinant les réponses aux questions sur le *nombre de jours de formations imposées* suivies (Q.5) et du degré de *travail d'équipe* et de *soutien de la direction* (Q.8), cette cote se propose de caractériser la place réservée aux questions de différenciation dans l'école où exerce l'enseignant : plus favorable est ce contexte d'équipe, plus variées et régulières sont les pratiques. La moyenne de 4,7/10 et la large dispersion des

résultats entre 0 et 9 indiquent combien ces composantes peuvent varier d'un établissement à l'autre.

#### 4.1.3. Cote « formations » (volontaires)

L'analyse de cette cote qui combine le *nombre de formations volontaires* suivies sur le sujet (Q.6), la *diversité des formations* déjà suivies sur le plan des *pédagogies* (Q.9.B.) et des *besoins spécifiques* (Q.11.B.), ainsi que le *projet d'évolution* (Q.7), aboutit à la même conclusion d'influence favorable sur la cote « pratique ». Notons cependant que cette cote « formation » remporte le plus faible résultat global avec 70 % des sondés qui récoltent entre 0 et 2/10, la moyenne étant à 2,1/10.

#### 4.1.4. Cote « adaptations » (déjà mises en œuvre)

Enfin, pour approcher l'expérience de l'enseignant en la matière, c'est la diversité des profils (*besoins spécifiques*) d'élèves pour qui il a déjà adapté son enseignement (Q.11.C)<sup>12</sup> qui a servi de base à cette dernière cote. À nouveau, plus l'enseignant s'essaye aux pratiques de différenciation, plus il les adopte et développe. L'hétérogénéité de la classe devient alors, en ce sens, une richesse. On notera que la moyenne se situe ici à 3,6/10.

## 4.2. Freins

Si cette recherche a permis d'identifier quelques leviers, elle révèle également les manques identifiés par les enseignants comme freins à la mise en œuvre d'une différenciation plus poussée.

#### 4.2.1. Manque de connaissances

Si l'on avait demandé aux enseignants qui, parmi eux, connaît théoriquement ou a déjà observé une pédagogie d'individualisation des parcours (Q.1.a), ou *différenciation simultanée* pour Jean-Marie Gillig (1999) ou encore *personnalisation des apprentissages* pour Sylvain Connac (2012), entre autres modalités, sans doute les résultats seraient assez faibles. Par exemple, la personnalisation des parcours est sans doute étrangère à la plupart des enseignants : 58 % des répondants déclarent (Q.9.A) ne pas connaître suffisamment la *pédagogie Freinet* (h) et ce taux monte à 87 %

---

12. À noter qu'au moment de répondre à cette enquête (mars à juillet 2018), l'obligation de mise ne place d'*aménagements raisonnables* pour les *élèves à besoins spécifiques* était déjà d'application en France (Circulaire Inclusion, 2016) mais pas encore en FWB (Circulaire Aménagements raisonnables, 2018) : il s'agit donc, dans le second cas, d'adaptations mises en place du propre chef des enseignants.

pour la *pédagogie du chef-d'œuvre* (c) ; c'est peut-être même l'une des pratiques les plus éloignées de leur *pédagogie d'imprégnation* (empruntée à Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, 1997/2004, p. 202-203, l'expression désigne celle qui semble naturelle à l'enseignant car il y a été soumis étant enfant, son bain pédagogique initial, qu'ils qualifient de « véritable conditionnement, [d'] aveuglement ») et cette absence de repères doit, on l'imagine, faire peur. Les faibles connaissances concernant les troubles d'apprentissage (élèves à besoins spécifiques) sont également pointées par les répondants (Q.11.A.) qui, interrogés explicitement, de façon plus générale, sur leur « impression d'avoir suffisamment de connaissances » (Q.4.e), ne sont que 7% à revendiquer un « tout à fait d'accord » et 46 % à répondre « plutôt d'accord ». Les entretiens aident, ici encore, à interpréter ces valeurs : même ceux qui se disent « plutôt d'accord » disent bien manquer de connaissances pour améliorer leurs pratiques, mais voulaient exprimer que cela ne les empêche pour autant pas de déjà pouvoir mettre en place de la différenciation.

#### **4.2.2. Manque de temps**

S'il y a un manque qui est également identifié comme tel dans tous les entretiens, et confirmé dans le questionnaire (Q.4.f) par davantage encore de sondés (83 %), c'est celui-ci : pour différencier (plus), les enseignants disent avoir besoin de plus de temps (voir point 2.2). À la question subsidiaire « pour quoi faire ? » les réponses citent la création de matériel et adaptation de leurs leçons, la prospection d'outils et, à nouveau, la formation.

#### **4.2.3. Manque de matériel**

Signalé par 69 % des répondants (Q.4.d), le manque de matériel recouvre, à en croire les commentaires et entretiens, tant le manque de moyens financiers pour acheter du matériel spécifique approprié que le regret de ne trouver qu'une offre limitée de manuels, carnets d'exercices, fichiers et autres outils prêts à l'emploi, à destination de l'enfant, qui intègrent une réelle approche différenciée.

### **4.3. Autres facteurs et fausses croyances**

#### **4.3.1. Facteurs propres à la personne de l'enseignant**

En entretien, quand les enseignants doivent parler de leurs collègues, certains disent avoir l'impression que les plus âgés semblent s'ancrer dans l'immobilisme et/ou que les plus jeunes ne semblent plus prêts à s'investir autant. Parlant d'eux-mêmes, cette fois, plusieurs précisent que s'ils arrivent à se lancer depuis quelque temps dans une transition vers plus de

différenciation, c'est aussi grâce à l'expérience que garantit leur ancienneté : ils ne se seraient pas vus tenter ça en début de carrière. Cet avis est sans doute à rapprocher de leur *pédagogie d'imprégnation* (voir point 4.2.1) et d'une nécessaire aisance à d'abord acquérir avec la matière à enseigner avant de pouvoir envisager d'autres approches pour la transmettre.

L'analyse du questionnaire révèle qu'il s'agit en réalité, dans les deux cas, de *fausses croyances* attendu que l'âge (Q.38/50) de l'enseignant n'a montré aucune influence significative sur la cote « pratique », pas plus que son *ancienneté de fonction* générale dans le métier (Q.29/40) ou spécifique dans l'année dont il a la charge (Q.36/48).

#### **4.3.2. Facteurs liés à la composition de la classe**

La composition de la classe a été déclinée en quatre critères : le nombre d'élèves ; le regroupement des âges ; la diversité des difficultés de ceux-ci ; et la qualité du suivi des enfants pour les travaux à domicile que plusieurs enseignants relie à l'indice socioéconomique des familles. Ne faisant pas partie des questions posées, les deux éléments du quatrième critère ne peuvent être analysés ici. En revanche, l'influence imaginée par les enseignants du *nombre d'élèves par classe* (Q.12) et de *nombre d'années regroupées* (classes dites verticales/multiples) semblent être de *fausses croyances* car aucune variation significative n'a pu être observée sur la cote « pratique ». Quant au *niveau* des élèves, il apparaît (comme cela avait été évoqué au point 1.2) que la *proportion d'élèves jugés faibles* (Q.13/14) influence positivement cette cote, tandis que la *proportion d'élèves jugés forts* (Q.15/16) semble ne pas l'influencer.

## **CONCLUSION**

En résumé, si l'enquête à l'origine du présent article, se voulant balayer un large panel d'aspects, ne se limitait initialement pas à la didactique ou pédagogie du français qu'a pour objet général cette revue, il apparaît que, dans le primaire/élémentaire, la différenciation est essentiellement liée, dans les faits, aux mathématiques et français et qu'elle varie fortement selon l'importance qu'attribuent les enseignants aux composantes respectives de ces deux disciplines.

On pourra également en retenir tout le paradoxe entre le manque de connaissances des enseignants (décrié par près de la moitié d'entre eux) et la faible proportion qui a recours aux formations volontaires, écrits pédagogiques et de recherche, la majorité s'inspirant essentiellement de trouvailles (outils prêts à l'emploi) issus de blogs d'instituteurs.

De plus, si la majeure partie des enseignants associent surtout à la différenciation des pratiques de soutien/remédiation en phase d'entraînement, on remarque d'une part que l'évaluation les questionne encore beaucoup et d'autre part que, concernant le public bénéficiaire, une priorité semble donnée aux élèves en difficulté avec pour objectif de les mener vers la réussite, les plus « doués » et/ou ceux qui éprouvent certains besoins particuliers semblant être l'objet de moins d'attentions aussi spécifiques.

En outre, ayant pu valider les principaux leviers et freins tout en écartant les fausses croyances, il resterait à vérifier empiriquement l'efficacité des pratiques de *différenciation* et à approfondir les recherches sur le degré de prise en compte des risques de *différenciation clandestine*, qu'on imagine potentiellement élevés vu le flou qui entoure encore ces concepts aux yeux des enseignants.

Enfin, la perception plutôt favorable des enseignants oscille entre les *limites* éprouvées par ceux qui, pourtant déterminés, s'en tiennent essentiellement à de la remédiation dans une progression collective, et l'*enthousiasme* face à l'efficacité accrue (déclarée, qu'il reste à valider) de ceux qui mettent en œuvre un plus large panel de pratiques au service d'un plus large éventail d'élèves, voire passent le cap d'une réorganisation globale de leur enseignement, misant notamment sur davantage de désynchronisation, de suivi personnalisé, d'autonomie, d'évaluation formative, de coopération et même de démocratie.

Ainsi, près de cinquante ans après sa première évocation scientifique et plus d'un siècle après les premiers essais d'« éducation nouvelle », vu le défi qu'elle entend relever de permettre à chacun de développer le meilleur de lui et vu l'actualité de ce défi encore récemment confirmée par le contexte institutionnel exigeant toujours davantage d'inclusion, peut-on augurer que la *différenciation pédagogique* soit promise à un bel avenir et espérer qu'elle suscite un dialogue plus fluide entre chercheurs et enseignants.

## **BIBLIOGRAPHIE**

### **Textes officiels**

Circulaire Aménagements Raisonables (2018) : Belgique – FWB : Circulaire 6831 du 19/09/2018 : *Mise en œuvre des aménagements raisonnables permettant l'accueil, l'accompagnement et le maintien dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques*. Numéro CDA : 45382. Repéré le 21 juillet 2019 à [https://www.gallilex.cfwb.be/fr/cir\\_res\\_03.php?ncda=45382&referant=c01&actesDesign=0](https://www.gallilex.cfwb.be/fr/cir_res_03.php?ncda=45382&referant=c01&actesDesign=0)

- Circulaire CEB (2019) : Belgique – FWB : Circulaire 6977 du 6 février 2019 : *Dispositions relatives à l’octroi du Certificat d’études de base (CEB) à l’issue de l’épreuve externe commune pour l’année scolaire 2018-2019*. Numéro CDA : 45881. Repéré le 21 juillet 2019 à [https://www.galilex.cfwb.be/fr/cir\\_res\\_03.php?ncda=45881&referant=c01&actesDesign=0](https://www.galilex.cfwb.be/fr/cir_res_03.php?ncda=45881&referant=c01&actesDesign=0)
- Circulaire Inclusion (2016) : France : Circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016. *Scolarisation des élèves en situation de handicap. Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires*. Repéré le 21 juillet 2019 à [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=105511](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=105511)
- Décret Besoins spécifiques (2017) : Belgique – FWB : *Décret du 7 décembre 2017 relatif à l’accueil, à l’accompagnement et au maintien dans l’enseignement ordinaire, fondamental et secondaire, des élèves présentant des besoins spécifiques*, publié au *Moniteur belge* le 1<sup>er</sup> février 2018. Numéro CDA : 44807. Repéré le 21 juillet 2019 à [https://www.galilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_02.php?ncda=44807&referant=101](https://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=44807&referant=101)
- Décret École de la Réussite (1995) : Belgique – FWB : *Décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d’une école de la réussite dans l’enseignement fondamental*, publié au *Moniteur belge* le 17 août 1995. Numéro CDA : 19069. Repéré le 21 juillet 2019 à [https://www.galilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_02.php?ncda=19069&referant=101](https://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=19069&referant=101)
- Décret Missions (1997) : Belgique – FWB : *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, publié au *Moniteur belge* le 23 septembre 1997. Numéro CDA : 21557. Repéré le 21 juillet 2019 à [http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=21557&referant=102](http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=102)
- Loi d’orientation (1989) : France – Ministère de l’éducation nationale de la jeunesse et des sports, *Loi d’orientation sur l’éducation* (n° 89-486 du 10 juillet 1989). Repéré le 21 juillet 2019 à <https://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>
- Rapport d’activités 2017 (2018) : France – IGEN : *Rapport d’activités 2017 de l’Inspection Générale de l’Éducation Nationale*, p. 33-35. Repéré le 21 juillet 2019 à <https://www.education.gouv.fr/cid133337/rapport-d-activite-2017-de-l-inspection-generale-de-l-education-nationale-igen.html>
- Rapport général 2014-2015 (2015) : Belgique – FWB (2015) : *Service général de l’Inspection. Rapport général 2014-2015. Bilans des missions d’évaluation et de contrôle du niveau des études menées dans chaque*

niveau et type d'enseignement, p. 20-22. Repéré le 21 juillet 2019 à <https://www.education.gouv.fr/cid133337/rapport-d-activite-2017-de-l-inspection-generale-de-l-education-nationale-igen.html>

## Références théoriques

- Astolfi Jean-Pierre (1997) : « La pédagogie différenciée ou, mieux, la différenciation de la différenciation », dans *Diversité des élèves. Enjeux et pratiques pédagogiques*, Paris, CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique) – Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, coll. Autrement dit, p. 19-25.
- Bloch Jonathan (2018) : *Discours des enseignants du primaire (élémentaire) concernant leurs perceptions et pratiques de différenciation pédagogique*. Mémoire de Master en Sciences de l'éducation. Université de Lille.
- Bourdieu Pierre (1966) : « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », dans *Revue française de sociologie*, 7-3 : *Les changements en France*, p. 325-347.
- Burns Robert W. (1972) : « Les postulats de Burns », dans Stéphane Hoeben, Paul-Marie Leroy & Patrick Reuter (2010) : *Miser sur les différences : êtres gagnants*, Namur, D2H/Érasme, coll. Labor éducation, p. 94.
- Chevallard Yves (1982) : « Pourquoi la transposition didactique ? », dans *Actes 1981-1982*, Université scientifique et médicale de Grenoble, p. 167-194. Repéré le 21 juillet 2019 à [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi\\_la\\_transposition\\_didactique.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf)
- Connac Sylvain (2012) : *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*, Paris, ESF éditeur, coll. Pédagogies [Outils].
- Gillig Jean-Marie (1999) : *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*, Bruxelles & Paris, De Boeck Université, coll. Portefeuille/Pédagogie.
- Hoeben Stéphane, Leroy Paul-Marie & Reuter Patrick (2010) : *Miser sur les différences : êtres gagnants*, Namur, D2H/Érasme, coll. Labor éducation.
- Jobin Véronique et Gauthier Clermont (2008) : *Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique*. Repéré le 21 juillet 2019 à <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2008e.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=339a5ec40f56987efa4d7f134adb6e31>
- Kahn Sabine (2010/2014) : *Pédagogie différenciée*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, coll. Le point sur.../Pédagogie.
- Legrand Louis (1993/2013) : « Les différences entre les élèves et les formes de travail », dans Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie*



- pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, coll. Pédagogies [Outils], p. 131-140.
- Legrand Louis (1994/2005) : « Pédagogie différenciée », dans Philippe Champy & Christiane Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, coll. Les usuels Retz, p. 714-716. Repéré le 21 juillet 2019 à [https://www.essr.net/~jafundo/mestrado\\_material\\_itgjkhnld/SP/Diferencia%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica/pedagogie\\_differenciee\\_2.doc](https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/SP/Diferencia%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica/pedagogie_differenciee_2.doc)
- Meirieu Philippe (1984/2010) : *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe – 1*, Paris, Chronique Sociale, coll. Pédagogie – Formation.
- Meirieu Philippe (1985/2009) : *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, coll. Pédagogies [Outils].
- Meirieu Philippe (1989) : *Enseigner. Scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur.
- Monfroy Brigitte (2013) : « Adapter pour enseigner ? Vers la construction du concept d'adaptation », dans *Recherches en Didactiques*, (n° 15 : Perspectives actuelles des recherches en didactiques), p. 91-109. Repéré le 21 juillet 2019 à <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2013-1.htm>
- Perrenoud Philippe (1988) : « Sociologie du travail scolaire et observation participante : la recherche fondamentale dans une recherche-action », dans Marie-Anne Hugon & Claude Seibel (dir.), *Recherches impliquées. Recherches action : Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 98-104. Repéré le 21 juillet 2019 à [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1988/1988\\_13.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_13.html)
- Perrenoud Philippe (1996) : *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF éditeur, 2<sup>e</sup> éd., coll. Pédagogies.
- Pourtois Jean-Pierre & Desmet Huguette (1997/2004) : *L'Éducation postmoderne*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Éducation et formation.
- Przesmycki Halina (1991/2004) : *La pédagogie différenciée*, Paris, Hachette Éducation, coll. Profession enseignant.
- Raynal Françoise & Rieunier Alain (1997/2012) : *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF éditeur, coll. Pédagogies.
- Reuter Yves (2013/2016) : « Didactiques », dans Yves Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 69-73.

Rey Bernard (dir.), Descampe Stéphanie, Robin Françoise & Tremblay Philippe (2007) : *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles.

## ANNEXE : QUESTIONNAIRE

*Voici, présentées sous forme synthétique, les questions de contenu du questionnaire en ligne, formulées telles que soumises aux enseignants, afin de n'en point cacher les imperfections, ambiguïtés (comme la Q.24 trop courte pour pouvoir en tirer la moindre conclusion ou la Q.2.d. où des répondants auront pu comprendre que le « pour certains » faisait référence à l'avis de certains de leurs collègues alors que je pensais, en la rédigeant, recueillir celui du répondant par rapport à certains élèves). C'est donc avec cette réserve tenant à l'outil du questionnaire en ligne qu'il convient de lire les résultats.*

### **Q.1 Que pensez-vous des définitions suivantes ?**

*Une seule réponse possible par sous-question : choix parmi « Pas du tout d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » ou « Tout à fait d'accord ».*

1.a. Différencier, c'est individualiser : donner à chaque enfant quelque chose de différent à faire.

1.b. Différencier, c'est multiplier les approches, pour tous les enfants, afin que chacun trouve ce qui lui convient.

1.c. Différencier, c'est mettre en place des aménagements particuliers en fonction des besoins des enfants.

1.d. Différencier, c'est favoriser certains élèves.

### **Q.2 Que pensez-vous de la pertinence de différencier ?**

*Même choix de réponses que Q.1 (degré d'approbation).*

2.a. Différencier, c'est bénéfique à court terme pour l'enfant (scolarité primaire).

2.b. [...] à moyen terme (secondaires)

2.c. [...] à long terme (préparation à la vie d'adulte)

2.d. Différencier pour certains se fait au détriment de la progression des autres.

2.e. Différencier revient à niveler par le bas.

### **Q.3 Que pensez-vous de l'obligation de différencier ?**

*Même choix de réponses que Q.1 (degré d'approbation).*

3.a. L'exigence légale de différenciation est un pas dans la bonne direction.

3.b. L'exigence légale de différenciation tient compte des réalités du terrain.

### **Q.4 Quel est votre ressenti sur votre pratique de la différenciation ?**

*Même choix de réponses que Q.1 (degré d'approbation).*

4.a. Je me sens à l'aise pour pratiquer la différenciation : je m'en sors assez bien.

4.b. J'ai l'impression de mettre en place suffisamment de différenciation.

4.c. J'ai l'impression d'être équitable dans mes pratiques de différenciation.

4.d. J'ai l'impression de disposer de suffisamment d'outils (matériel) pour différencier.

4.e. J'ai l'impression d'avoir suffisamment de connaissances pour pouvoir différencier.

4.f. J'ai l'impression d'avoir suffisamment de temps pour pouvoir différencier.

4.g. Le rapport résultat (pour l'élève)/investissement (de l'enseignant) est positif.

**Q.5. Combien de jours de formations « imposées » avez-vous suivies, ayant pour thème la différenciation (ou un thème lié à sa pratique) [sur ces 5 dernières années] ?**

*Une seule réponse possible : choix parmi « 0 », « entre 1 et 3 », « entre 4 et 6 », « 7 et plus ».*

**Q.6. Combien de jours de formations « personnelles » (non imposées) avez-vous suivies, ayant pour thème la différenciation (ou un thème lié à sa pratique) [sur ces 5 dernières années] ?**

*Même choix de réponses que Q.5.*

**Q.7. Au moment de répondre au présent questionnaire, avez-vous déjà planifié, pour l'année scolaire prochaine, la participation à une formation sur le sujet et/ou la mise en place d'un nouvel outil de différenciation ? Si oui, précisez.**

*Question ouverte facultative.*

**Q.8. Quelle place occupe la différenciation dans votre école ?**

*Même choix de réponses que Q.1 (degré d'approbation).*

8.a. Dans mon école, la différenciation est une importante préoccupation d'équipe enseignante (on en parle, on réfléchit ensemble).

8.b. Dans mon école, la différenciation se pratique beaucoup en équipe enseignante (on mène des actions communes, coordonnées).

8.c. Je me sens encouragé-e par la direction à pratiquer la différenciation.

8.d. Je me sens soutenu-e par la direction pour mettre en place concrètement cette différenciation.

**Q.9. À quelles pédagogies avez-vous déjà eu l'occasion de vous familiariser ?**

*Plusieurs réponses possibles : choix parmi Q.9.A « Je ne connais pas suffisamment », Q.9.B « Je me suis formée-e (formation, conférence, lecture...) » et/ou Q.9.C « J'utilise en classe pour différencier ».*

9.a. Pédagogie positive.

9.b. Pédagogie du projet.

9.c. Pédagogie du chef-d'œuvre.

9.d. Pédagogie active (expérimentation...).

9.e. Pédagogie interactive (tutorat, collaboratif).

9.f. Pédagogie de l'autonomie (fichier...).

9.g. Pédagogie par objectifs.

9.h. Pédagogie Freinet

9.i. Pédagogie Montessori

**Q.10. Vous référez-vous à d'autres courants pédagogiques pour différencier ? Si oui, précisez.**

*Question ouverte facultative.*

**Q.11. À quels profils d'élèves particuliers avez-vous déjà eu l'occasion de vous familiariser ?**

*Même choix de réponses que Q.9 (combinaisons possibles) : A, B et/ou C.*

11.a. Dyslexie/dysorthographe.

11.b. Dyscalculie.

11.c. Dyspraxie/dysgraphie.

11.d. Handicap physique (visuel, auditif).

11.e. Dysphasie.

11.f. TDA/H (Troubles Déficitaires de l'Attention avec ou sans Hyperactivité).

11.g. TSA (Trouble du Spectre de l'Autisme).

- 11.h. EHP (Enfant à Haut Potentiel intellectuel).
- 11.i. Retard mental
- 11.j. Langue d'enseignement (≠ langue maternelle)

**Q.12. Combien d'élèves compte votre classe ?**

**Q.13. Si vous deviez classer les élèves de votre classe en 4 niveaux scolaires, combien seraient dans le niveau 1 : « très faible » ?**

**Q.14. Si vous deviez classer les élèves de votre classe en 4 niveaux scolaires, combien seraient dans le niveau 2 : « moyen faible » ?**

**Q.15. Si vous deviez classer les élèves de votre classe en 4 niveaux scolaires, combien seraient dans le niveau 3 : « moyen fort » ?**

**Q.16. Si vous deviez classer les élèves de votre classe en 4 niveaux scolaires, combien seraient dans le niveau 4 : « très fort » ?**

**Q.17. Différenciez-vous selon d'autres critères que le niveau des élèves ou les troubles d'apprentissage ? Si oui, précisez.**

*Question ouverte facultative.*

**Q.18. Avec quelle régularité pratiquez-vous de la différenciation dans chacune des disciplines/sous-disciplines suivantes ? NA = Non Applicable (je ne donne pas ce cours). [Remarque : les dénominations des disciplines s'inspirent des programmes belges. Si vous enseignez ailleurs (France par exemple), merci d'y associer les disciplines qui s'en rapprochent le plus].**

*Une seule réponse possible par sous-question : choix parmi « Jamais (ou presque) », « Parfois », « Souvent », « Toujours (ou presque) » ou « NA ».*

- 18.a. FRANÇAIS : Lire
- 18.b. FRANÇAIS : Écrire
- 18.c. FRANÇAIS : Écouter
- 18.d. FRANÇAIS : Parler
- 18.e. MATH : Nombres
- 18.f. MATH : Grandeurs
- 18.g. MATH : Géométrie
- 18.h. MATH : Traitement de données
- 18.i. ÉVEIL : Initiation Scientifique [et Technique]
- 18.j. ÉVEIL : Formation historique
- 18.k. ÉVEIL : Formation géographique
- 18.l. Éducation PHYSIQUE [sport...]
- 18.m. Éducation ARTISTIQUE
- 18.n. LANGUES MODERNES
- 18.o. Éducation à la PHILOSOPHIE et la CITOYENNETÉ
- 18.p. RELIGION/MORALE laïque
- 18.q. [Éducation au/par le NUMÉRIQUE]

**Q.19. Avec quelle régularité pratiquez-vous la différenciation (tâches, matériel, documents) dans chacun des temps d'apprentissages suivants ? NA = Non Applicable (je ne pratique pas cette étape).**

*Même choix de réponses que Q.18 (fréquence).*

- 19.a. Découverte.
- 19.b. Structuration : Synthèse à étudier.
- 19.c. Entraînement.
- 19.d. Évaluation diagnostique/formative (qui ne compte pas pour le bulletin de notes).

- 19.e. Évaluation sommative (cote qui compte pour le bulletin de notes).
- 19.f. Évaluation certificative (qui détermine, en fin d'année, le passage ou non à la classe supérieure).
- 19.g. Devoirs à domicile.
- 19.h. Leçons.

**Q.20. Différenciez-vous un autre temps d'apprentissage particulier ? Si oui, précisez.**

*Question ouverte facultative.*

**Q.21. Utilisez-vous les outils suivants pour différencier ?**

*Une seule réponse possible par sous-question : choix parmi « Jamais (ou presque) », « Quelques fois par an », « Au moins 1 fois par semaine » ou « Toujours (ou presque) ».*

- 21.a. Multiplier les approches pour tous.
- 21.b. Aide à la mémorisation.
- 21.c. Remédiation.
- 21.d. Consolidation.
- 21.e. Dépassement.
- 21.f. Tâches différentes.
- 21.g. Supports différents.
- 21.h. Accès à du matériel différent, selon besoin.
- 21.i. Outils numériques permettant la différenciation.
- 21.j. Contenu différent : Travail personnalisé imposé (« Tu feras les fiches 12 et 16. »).
- 21.k. Contenu différent : Travail personnalisé en libre choix parmi une liste proposée (exemple : Rallye lecture).
- 21.l. Contenu différent : projet personnel (exposé...).
- 21.m. Portfolio individuel.
- 21.n. Tutorat/mentorat.
- 21.o. Travail de groupe/collaboratif.

**Q.22. En utilisez-vous d'autres ? Souhaitez-vous préciser l'un ou l'autre outil ? Si oui, précisez.**

*Question ouverte facultative.*

**Q.23. Pour différencier, vous aidez-vous de certaines sources particulières (manuel, site Internet...) ? Si oui, précisez. Merci de donner l'un ou l'autre exemple (nom du site Internet...).**

*Question ouverte facultative.*

**Q.24. Connaissez-vous le concept de « mécanismes différenciateurs (involontaires) » ?**

*Une seule réponse possible : choix parmi « Oui », « Non ».*

**Q.25. Prévoyez-vous la différenciation à l'avance (feuilles différentes, consignes différentes, matériel particulier, pour qui...) ?**

*Même choix de réponses que Q.18 (fréquence).*

**Q.26. Gardez-vous des traces écrites de vos pratiques de différenciation dans vos documents officiels (journal de classe, préparation de leçons) ?**

*Même choix de réponses que Q.18 (fréquence).*

**Q.27. Gardez-vous des traces écrites de vos pratiques de différenciation dans un document de suivi personnalisé (style Plan/Parcours Individualisé d'Apprentissage...) ?**

*Une seule réponse possible : choix parmi « Non », « Uniquement à la demande d'une tierce personne (direction, parents, intégration...) », « Oui, pour les élèves pour qui je l'estime nécessaire (en difficulté...) » ou « Oui, pour tous les élèves ».*