

DIFFÉRENCIER, DIVERSIFIER, INDIVIDUALISER OU PERSONNALISER ?

Sylvain Connac
Université Paul Valéry, Montpellier
LIRDEF (ÉA 3749)

Tous les groupes sociaux, qu'ils soient familiaux, professionnels, sportifs ou touristiques, sont foncièrement hétérogènes. [...] Or, dans la rhétorique scolaire, hétérogène rime automatiquement avec problème.

Jean-Pierre Astolfi, 2008, p. 89.

Les groupes d'êtres humains sont hétérogènes. Or, à l'école, on ne cesse de vouloir les rendre homogènes. Par exemple, les classes à plusieurs cours font souvent l'objet de stratégies d'évitement ou de suppressions, de la part de nombreux parents, d'enseignants et de responsables scolaires (Jouan, 2015). Dans l'organisation des enseignements, tout semble déjà avoir été testé, y compris les regroupements par performances (les classes de niveaux). L'éclairage des recherches scientifiques est pourtant sans appel les concernant (Dupriez, 2010) : ces classes de niveaux, bien que favorables aux

élèves les plus brillants, augmentent les écarts avec les élèves les plus fragiles, privant ces derniers des effets d'entraînements présents dans les classes fortes. Les groupements hétérogènes apparaissent donc comme les organisations les plus cohérentes avec les enjeux sociétaux de démocratisation de la réussite scolaire.

Cependant, force est de constater qu'il ne suffit pas d'une injonction à l'hétérogénéité pour que le monde scolaire en fasse naturellement des espaces de richesses partagées. La notion de différenciation pédagogique existe à cet effet, mais mérite encore aujourd'hui des approfondissements et de l'accompagnement au développement professionnel. C'est l'objet de cet article que de situer les pratiques de différenciation, d'en présenter les limites praxéologiques connues, d'aborder les impasses d'une seule individualisation des parcours et de dresser l'état des lieux de nos travaux sur la personnalisation des apprentissages.

DIFFÉRENCIER

Différencier la pédagogie, c'est axiologiquement « refuser l'indifférence aux différences » (Bourdieu, 1966, p. 336). Cela regroupe la pluralité des organisations de moyens d'enseignement pour répondre à la diversité et à l'hétérogénéité des élèves, en offrant à chacun les meilleures conditions pour apprendre. Ce sont des dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre ses élèves (Kahn, 2010, p. 5). Sans ces dispositions, les difficultés rencontrées par certains, masquées par la réussite du groupe à travers la performance des plus forts, amèneraient les enseignants à considérer comme acquises par tous des notions et des habiletés qui font défaut : « Une pédagogie indifférenciée est, dans ses effets, profondément différenciatrice. » (*ibid.*, p. 7)

Au niveau de la terminologie employée, il vaudrait mieux utiliser « différenciation pédagogique » que « pédagogie différenciée » dans le sens où il ne s'agit pas d'une ou de quelques méthodes à reproduire. En effet, les pratiques de différenciation correspondent à un projet éducatif et à un panel très large de possibles. Une différenciation structurale consiste à orienter les élèves en fonction de leurs caractéristiques vers différentes filières parallèles, chacune ayant des exigences et des objectifs d'enseignement spécifiques. Une différenciation pédagogique consiste à maintenir les élèves ensemble et à différencier l'enseignement en fonction de leurs caractéristiques individuelles (Cèbe et Pelgrims, *in* Van Zanten, 2008, p. 153).

Différencier, c'est donc faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui. Différencier serait lutter à la fois pour que les inégalités devant

l'école s'atténuent et pour que le niveau monte (Perrenoud, 1997, p. 26). La différenciation pédagogique s'impose donc comme réponse à la massification de la scolarisation et à la volonté d'amener tous les élèves à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences (Feyfant, 2016, p. 7). Elle ne se limite donc pas à la réussite scolaire (l'obtention de bonnes notes ou d'examens), mais tend vers des apprentissages durables et authentiques. Son principal objectif est la recherche d'un mode d'organisation didactique qui permette d'accueillir et de conserver le plus grand nombre d'élèves durant toute la scolarité obligatoire, au sein de classes hétérogènes, en s'assurant, chemin faisant, qu'on ne fait pas chuter les performances scolaires classiques dans ces établissements (Astolfi, *in* Houssaye, 1993, p. 302). Comment traiter les différences entre élèves ? Comment ne pas transformer les différences individuelles en inégalités de réussite scolaire reproduisant des inégalités sociales ? Telles sont les questions auxquelles les pratiques de différenciation pédagogique s'attachent à apporter des réponses (Robbes, 2009, p. 6).

Dans la construction d'une séquence d'enseignement, Y. Abernot (*in* Houssaye, 1993, p. 243) situe la différenciation pédagogique en aval des travaux collectifs : les élèves étudient ensemble des notions relatives à des objectifs fondamentaux, puis, en exploitation d'une évaluation formative, plusieurs reprises sont réalisées avec les élèves dont les performances sont les plus fragiles, pendant que de l'approfondissement est proposé à leurs camarades. Pour la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves lors des phases collectives, P. Meirieu (1985, p. 134) exprime la notion de différenciation successive (alterner différents outils et démarches). Pour les phases d'exploitation des évaluations formatives, il préfère la notion de différenciation simultanée, se traduisant la plupart du temps par du travail individuel ou en petit groupe, pour que les élèves disposent d'activités correspondant à leurs ressources et leurs besoins. Cette seconde forme de différenciation peut ainsi s'apparenter à du travail individualisé, de l'entraide ou du travail en ateliers.

En revanche, la différenciation pédagogique ne peut se traduire par une atomisation de la classe ou la disparition du cadre scolaire au profit du seul tutorat individuel, de l'enseignement à distance ou numérique. Elle consiste surtout en la capacité à alterner différentes méthodes dans la durée, afin qu'une même notion fasse l'objet d'approches successives et complémentaires. Elle consiste ensuite dans le fait de ménager des temps de travail individuel où l'attention du maître portera sur la manière dont chacun travaille, les difficultés rencontrées et les façons possibles de les dépasser. Elle tient enfin à la mise en œuvre de groupes de besoin, qui peuvent être centrés soit sur des acquis, soit sur des méthodes (Meirieu, 2004, p. 184).

Le domaine de la différenciation pédagogique a vu émerger des initiatives multiples comme le plan Dalton (1911) ou le système de Winnetka (1913) aux États-Unis, et des outils tels les fichiers de travail individualisé (Dottrens) ou encore le plan de travail impulsé par Freinet (1926) (Forget, Lehraus, 2015, p. 71). Plus tard, la notion de différenciation pédagogique a été explicitement proposée par Louis Legrand en 1971, avec cette définition : « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves » (Alexandre, 2010, p. 59). La réforme Haby du 11 juillet 1975 apporte la suppression des filières dans les collèges, pour parier sur un parcours commun jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire ; c'est la création du collège unique. C'est ainsi que la différenciation pédagogique vient à l'ordre du jour, le « soutien » et « l'approfondissement » aussi (Lelièvre, *in* Houssaye, 1993, p. 129).

Globalement, l'enjeu de la différenciation s'appuie donc sur la nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe en s'aidant de divers moyens pour amener chaque élève à son plus haut niveau potentiel (Gillig, 1998).

LES LIMITES DE CERTAINES PRATIQUES DE LA DIFFÉRENCIATION

Lorsque l'on examine la mise en œuvre de la différenciation pédagogique par les enseignants, on constate, sous ce nom, des pratiques qui ne conduisent pas toujours à réduire les différences de performances entre les élèves, mais qui souvent risquent plutôt de les amplifier (Kahn, 2010, p. 73).

En tant qu'enseignant, lorsque l'on souhaite accompagner ce que les élèves apprennent, tant dans leurs réussites qu'au moment où ils rencontrent des difficultés, trois pistes sont possibles :

- pendant la classe par de l'adaptation de l'activité scolaire (on ajuste les consignes aux capacités des élèves) ;
- hors la classe (ou le temps scolaire), par de l'externalisation de l'aide ;
- pendant la classe par une personnalisation des apprentissages.

Pendant la classe

Par exemple en école maternelle, dans leurs gestes quotidiens, notamment lors des rangements avec les enfants, les enseignants participeraient à cette augmentation des écarts en focalisant leurs interventions principalement auprès des élèves qui possèdent déjà des prédispositions aux apprentissages scolaires.

À terme, le risque consisterait, faute d'une perception fine des enjeux et des caractéristiques des relations sociales, à participer activement au renforcement des inégalités plutôt qu'à mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques propres à les compenser. (Roques *et al.*, 2009, p. 40)

Sans que cela soit une intention consciente, pour répondre aux questions les plus ouvertes, les enseignants solliciteraient plutôt les meilleurs élèves, leurs camarades les plus en difficulté étant interrogés sur des questions fermées, nécessitant un nombre restreint d'informations (Joigneaux, 2009, p. 23). Il ne s'agit bien évidemment pas d'attitudes malveillantes, mais au contraire d'une volonté de ne pas écarter les élèves les plus fragiles des situations de parole et de participation. Malheureusement, la dissymétrie de mobilisation intellectuelle profiterait principalement aux meilleurs élèves, provoquant des malentendus sociocognitifs puisqu'il ne suffit pas de faire et d'agir pour apprendre. Le traitement pédagogique des élèves prendrait donc des aspects extrêmement différenciés, par des non-sollicitations récurrentes ou des sollicitations tronquées (Kahn, 2010, p. 75).

En école élémentaire, en observant des élèves travailler sur des fiches en autonomie¹, S. Bonnéry (2009, p. 16) relève que certains bifurquent sur de fausses pistes intellectuelles, ce qu'il désigne comme de la différenciation clandestine :

Les traces visibles des tâches conduites participent à leurrer les élèves comme l'enseignant sur les différences de processus qui ont conduit au résultat de classement.

Ces élèves verseraient dans une effectuation de tâches, là où d'autres activités intellectuelles sont attendues. Les interventions des enseignants recadreraient les élèves plus vers l'exécution de consignes que vers l'appropriation des savoirs en jeu.

Hors la classe

L'aide hors la classe, correspondant à du soutien, retient l'adhésion d'enseignants parce qu'elle permet de maintenir une pratique traditionnelle en prenant en compte les difficultés pour tenter « quelque chose » face à l'hétérogénéité des élèves. Elle témoigne d'une certaine ouverture pédagogique, sans pour autant bouleverser le fonctionnement en place

1. Ces fiches individuelles, adossées à un manuel scolaire, prescrivent des tâches successives à travers lesquelles un savoir est censé « émerger », être « construit » ou « découvert » pour/par chaque élève.

(Astolfi, 2008, p. 93). Mais elle aurait des effets de stigmatisation (Tremblay, 2015) parce qu'elle prendrait le risque d'une altération de la confiance en soi des élèves qui en bénéficient. « L'école est comme un hôpital qui soignerait les types en bonne santé et qui renverrait les malades. Pour les renvoyer, on les décourage. » (Gloton, 1969, p. 46) Ce risque importe si l'on admet que se sentir compétent est un avantage important pour apprendre. De plus, M. Toullec-Théry (2015, p. 13) dénonce un risque de déconnexion des élèves fragiles avec les savoirs abordés en classe, une centration sur des notions anciennes (le système auxiliaire) qui ne raccrochent pas les élèves à ce qui se fait en classe entière (le système principal). C'est le cas, par exemple en CP, lorsque des élèves sont écartés de la classe pour un travail de remédiation sur l'étude d'un phonème précédemment étudié, pendant que le reste du groupe s'engage sur une nouvelle notion.

La logique rationnelle « diagnostic-remédiation » ne serait donc pas pertinente en pédagogie pour quatre raisons principales :

1. Les objectifs seraient réduits ;
2. L'enseignant investirait une posture surplombante plaçant l'élève dans une logique essentiellement exécutive ;
3. Les activités seraient principalement quantifiables et techniques ;
4. L'aide n'interviendrait pas au moment où la difficulté surgit.

Au sujet de l'adaptation de l'activité des élèves, elle se traduirait également par un amoindrissement des tâches cognitives. Ces simplifications prendraient souvent la forme d'une modification profonde du travail à réaliser, qui peut n'avoir plus rien à voir avec l'activité intellectuelle à effectuer. Les enseignants auraient malheureusement tendance « à proposer des activités plus simples, plus découpées et moins stimulantes aux élèves en difficulté envers lesquels ils ont des attentes faibles » (CNESCO, 2017, p. 26). Souhaitant placer les élèves dans des situations de réussite, on propose des consignes à leur portée, ce qui risque de leur donner l'impression d'aboutir mais sans les conduire aux activités cognitives nécessaires pour apprendre (Galand, 2017). À noter que cette approche du traitement des difficultés aurait également pour effet d'accroître le travail de préparation des enseignants, qui, culpabilisés par les enjeux impérieux de se préoccuper de la réussite de chacun, en viennent à démultiplier leurs efforts pour ajuster à chacun la plupart des situations de travail qu'ils pensent pour leurs classes (Tremblay, *in* CNESCO, 2017, p. 55). Ce qui conduit logiquement à une sorte d'injustice professionnelle dans le sens où cette attention coûte moins en temps et en énergie aux enseignants qui ne tiennent pas compte des différences interindividuelles de leurs élèves et proposent des organisations essentiellement collectives et uniformes.

Ainsi, pour répondre aux besoins singuliers, les stratégies pédagogiques basées sur de l'externalisation ou de l'adaptation se montreraient très problématiques. C'est pour cela qu'il semble nécessaire d'envisager d'autres logiques d'intervention, notamment l'individualisation et la personnalisation.

INDIVIDUALISATION

Lorsqu'un tailleur fait un vêtement, il l'ajuste à la taille de son client et, si celui-ci est gros ou petit, il ne lui impose pas un costume trop étroit sous prétexte que c'est la largeur correspondant dans la règle à sa hauteur. Au contraire, l'école habille, chausse, coiffe tous les esprits de la même façon. Elle n'a que du tout-fait et ses rayons ne contiennent pas le moindre choix. Pourquoi n'a-t-on pas pour l'esprit les égards dont on entoure le corps, la tête, les pieds ?

Claparède, 1921, p. 37.

Les premières pratiques d'individualisation connues sont celles d'Hélène Parkhurst. Aux États-Unis, dès 1905, dans une école de Dalton (Massachusetts), celle-ci mène des essais sur l'individualisation du travail scolaire des élèves en fonction de leur niveau et de leur personnalité. Elle met en place des fiches individuelles à partir de tests et travaille avec Maria Montessori sur l'organisation de l'autonomie des élèves. À partir de 1915, Carleton Washburne, directeur des écoles de Winnetka, institue également un système d'individualisation qu'il couple à de l'aide, en invitant les aînés à s'occuper des plus jeunes. Il met au point des manuels et des fiches de travail conçus pour le travail autonome. En Suisse, en 1927, Robert Dottrens utilise aussi des fiches de travail individualisé adaptées aux besoins des élèves, mais sans autocorrection, pour obliger la relation pédagogique (Robbes, 2009, p. 2).

C'est à partir de ces expériences que le couple Freinet apporte une précision majeure : la seule individualisation du travail ne profite qu'aux meilleurs élèves, elle doit donc être orientée vers une organisation sociale des relations. Ce ne serait qu'au sein d'une structure coopérative du travail que l'individualisation des activités aurait du sens et de l'intérêt :

À condition, certes, que cette nouvelle réglementation, ne remplace pas l'oppression de naguère et que les enfants eux-mêmes participent à l'établissement du Plan qui sera non pas une limitation dangereuse mais une règle commune coopérativement comprise et voulue pour la réalisation des grandes tâches indispensables. (Freinet, 1948, p. 2)

Au sein d'un mouvement d'enseignants (l'ICEM – Institut Coopératif de l'École Moderne), principalement des institutrices et des instituteurs, de

nombreux outils ont ainsi été créés, essentiellement sous forme de fichiers autocorrectifs et progressifs : les élèves y progressent individuellement, avec la possibilité de travailler avec d'autres, d'apporter leur aide, de la recevoir et de compléter ces activités par des projets dont ils sont les auteurs. P. Perrenoud (1995) explique que ces militants pédagogiques manifestent un effort délibéré pour articuler et concilier une pédagogie démocratique, égalitaire, et une pédagogie active, basée sur des méthodes d'apprentissages naturels. Ces attentions, note-t-il, n'existent pas chez tous les acteurs de l'Éducation Nouvelle, notamment chez celles et ceux qui sont centrés sur l'individu :

Ils ont mis entre parenthèses son insertion sociale, en faisant comme si le développement harmonieux d'un enfant autonome équivalait automatiquement à la disparition de l'échec scolaire et des inégalités devant l'école. Plus la pensée pédagogique parle de l'enfant au singulier, sans prendre en compte la diversité des enfants concrets, plus le risque s'accroît de voir certains enseignants acquis aux pédagogies nouvelles pratiquer une pédagogie plus élitaire qu'ils ne le croient. (p. 107)

Autrement dit, il ne s'agit pas d'engager des pédagogies actives pour que cela profite à tous les élèves, ni même d'individualiser les parcours pour que chacun progresse. Pour apprendre, les élèves ont besoin d'interlocuteurs qui portent une parole exigeante et d'un collectif au sein duquel les savoirs sont explorés à plusieurs.

Or, telle est bien, à mes yeux, la problématique centrale à partir de laquelle il faut penser la question de l'individualisation. (Meirieu, 2013, p. 67)

Ainsi donc, un recours exclusif à de l'individualisation ne pourrait satisfaire les enjeux d'une différenciation pédagogique tant la confrontation d'idées, le soutien mutuel et l'exploitation de ressources variées seraient des situations nécessaires pour apprendre (Prud'homme *et al.*, in Feyfant, 2016, p. 22). C'est pour cela qu'il semble y avoir consensus scientifique pour reconnaître les limites de ces pratiques : « L'individualisation est une manière décente de nommer la sélection et de pratiquer l'élitisme sans le dire. » (Avanzini, 1992, p. 27)

DE L'INDIVIDUALISATION À LA PERSONNALISATION DES APPRENTISSAGES

La différenciation pédagogique n'est pas synonyme d'individualisation de l'enseignement : même s'il n'y a pas de différenciation sans gestion plus

individualisée des processus d'apprentissage, cela ne signifie pas que les élèves travaillent seuls ou face au maître seulement (Perrenoud, 1995, p. 29).

Il se trouve que les êtres humains ne sont pas que des individus. Nous sommes aussi des personnes. D'après les travaux de L. Not (1988), un individu serait un être insécable, c'est-à-dire qui meurt s'il est divisé. C'est ce qui fait un, ce qui conduit à dire « je ». Une personne serait un être en relations.

Étymologiquement, le *persona*, en latin (en grec, *prosôpon*) est un masque de théâtre antique, qui conduit à entrer dans un personnage et sert de porte-voix pour s'adresser aux spectateurs (Mauss, 1970). La notion de personne se présente donc comme regroupant l'individu que nous sommes et l'ensemble des relations que nous entretenons. C'est ce qui fait que nous sommes des êtres sociaux, ce qui permet de se sentir « Je et nous ». Cette distinction entre individu et personne a donné corps aux philosophies personnalistes, portées par Emmanuel Mounier ou Martin Buber. Elles reprennent la thèse aristotélicienne défendant que l'humain est un animal politique.

Il se trouve donc, en pédagogie, que l'individualisation n'est pas de la personnalisation.

Une individualisation des apprentissages consiste à organiser des parcours adaptés au profil de chaque élève. Elle conduirait notamment des enfants à coexister au sein d'une même classe, chacun réalisant des activités qui lui correspondent, mais sans aucune interaction. Ils se croiseraient mais sans jamais se rencontrer. Le climat serait certainement apaisé. Mais les apprentissages seraient très sélectifs. C'est l'un des deux problèmes éducatifs de la seule individualisation. Essayons de travailler sans relation une seule journée : c'est possible, mais particulièrement contraignant. Voilà pourquoi l'exclusive individualisation est d'abord possible aux meilleurs, celles et ceux capables de trouver des forces intérieures qui motivent leur travail, surtout en cas de résistance.

Le second problème d'une telle approche pédagogique est sa propension à l'individualisme, induite par l'absence de conflits entre enfants et donc par la non prise en compte des réalités des autres dans l'exercice de leur propre existence. À protéger ainsi les enfants de la potentielle rugosité des relations, on prend le risque d'en faire des êtres priorisant leurs intérêts particuliers et démunis dès lors que des désaccords surgissent, parce que non suffisamment formés à la gestion de leurs émotions au moment de conflits avec d'autres.

Les démarches de personnalisation des apprentissages ont des visées bien différentes. Nos travaux sur le sujet (Connac, 2012 ; Connac, Durand, 2019) invitent à lier individuation (conscientisation de soi) à socialisation (développement de l'importance de l'autre), afin que les élèves ne se retrouvent pas seuls à réaliser des tâches adaptées à leur singularité. Pour

cela, le but pédagogique est d'engager une éducation à la responsabilité, pour que les élèves apprennent à accorder une aussi grande importance aux autres qu'à eux-mêmes, tant lors des moments personnels que lors des situations collectives.

PERSONNALISATION

Il ne nous paraît pas pertinent de tenter de (re)former le métier des enseignants par un traitement sur mesure des difficultés des élèves : c'est les renvoyer, par avance, à leur impuissance et dévaloriser leurs principaux outils de travail qui sont, le plus souvent, des outils à usage collectif. [...] Il nous paraît donc beaucoup plus pertinent de s'appuyer sur les théories qui définissent l'apprentissage comme une activité résolument sociale et située dans un contexte socioculturel donné.

Cèbe et Pelgrims, *in* Van Zanten, 2008, p. 156.

Au sujet de la pédagogie Freinet, celle ayant en premier éprouvé les logiques de la personnalisation, P. Meirieu (2016, p. 72) explique que les élèves savent, tout à la fois, ce qu'ils font ensemble et ce qu'ils doivent acquérir individuellement. Ils coopèrent et instituent du collectif tout un progressant, chacun séparément, pour accéder aux objectifs communs d'apprentissage. Alors que l'individualisation ferait reposer la responsabilité des difficultés scolaires sur les élèves, la personnalisation les engage dans une démarche pédagogique où, en plus des situations de travail adapté, ils peuvent bénéficier de moyens supplémentaires pour travailler avec d'autres, au sein de collectifs pour ne pas être condamnés seuls à faire face aux obstacles inhérents aux apprentissages.

Nos recherches en pédagogie (Connac, 2012), en appui sur le patrimoine de plusieurs mouvements d'Éducation Nouvelle², ont abouti à une matrice de trois repères pour penser des formes de personnalisation :

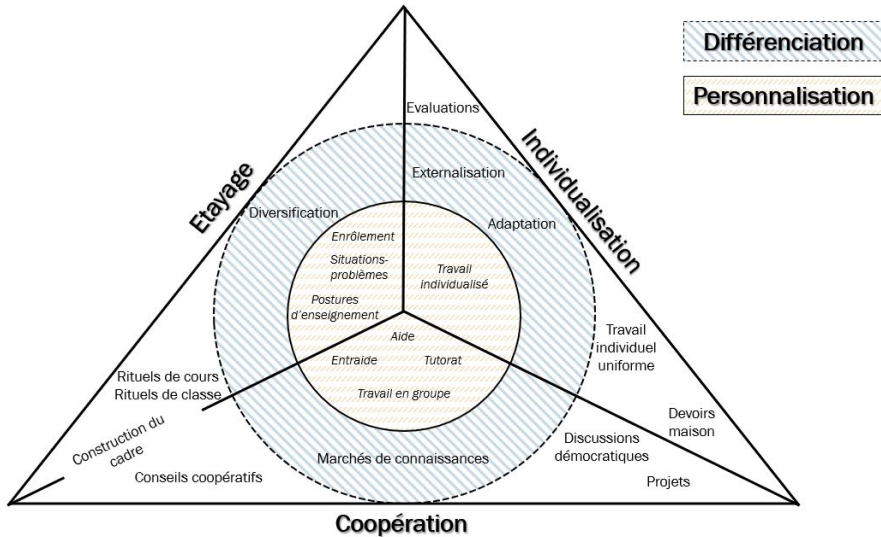
– des temps collectifs étayés par l'enseignant (Lescouarch, 2018), afin que les élèves puissent être enrôlés par une dynamique de recherche collective ;

– des temps individualisés, pendant lesquels chacun poursuit le travail qu'il a engagé précédemment ;

– une organisation coopérative du travail, par de l'aide, du tutorat, de l'entraide ou du travail en collectif (Connac, 2017).

2. L'ICEM – Pédagogie Freinet, les groupements de Pédagogie institutionnelle, l'Office Central de la coopération à l'école (OCCE), le CRAP-Cahiers Pédagogiques...

La représentation schématique de ces imbrications situe différentes organisations pédagogiques : en blanc, ce qui ne participe pas directement à de la différenciation, dans l'anneau, ce qui correspondrait à de la différenciation et au centre de la cible, ce qui serait spécifiquement dans le champ de la personnalisation.



Cible de la différenciation pédagogique

Plusieurs éléments pédagogiques sont évoqués dans ce schéma. Par exemple, au sujet des projets que les élèves sont amenés à réaliser dans un cadre scolaire. Ils sont conçus dans le cadre des « démarches de projets » et du travail en équipe (Huber, 1999) et s'insèrent donc dans des pratiques coopératives. Il ne s'agit pas de logiques qui consistent à « mettre les élèves en projet d'apprendre », s'apparentant au processus de motivation de l'activité scolaire. Les démarches de projet ne semblent pas directement s'inscrire dans le champ des pratiques de différenciation pédagogique puisque, justement, leur principe est l'enrôlement des élèves autour d'activités qui ne les distinguent pas selon leurs éventuelles difficultés. Ils participent à la grande famille des pédagogies actives (à la suite des travaux de J. Dewey) et visent deux types d'intentions pédagogiques :

- le développement de compétences transversales (écrire un compte rendu, prendre la parole en public, travailler avec d'autres, mener à son terme un projet choisi, participer à une action collective...);

- le transfert d'apprentissages construits dans des contextes didactisés (par exemple, accorder correctement les participes passés en écrivant un compte rendu d'activité).

Les projets dévolus aux élèves sont essentiels, parce qu'ils participent aux « éducations à » (Barthes *et al.*, 2017) alors que les démarches de différenciation et de personnalisation se placent au niveau de l'entrée dans les apprentissages.

Un autre exemple sont les pratiques de marchés de connaissances (ou de réseaux d'échanges réciproques de savoirs, Héber-Suffrin, 2011). Ils se traduisent par l'invitation lancée à chaque élève de penser, construire, mettre en œuvre et évaluer un atelier³. Celui-ci consiste à tenter de transmettre un savoir qu'un élève maîtrise auprès de camarades qui se présentent à lui. Sont inhérents à ces marchés d'une part un principe de réciprocité qui oblige chacun à donner et recevoir, d'autre part une dimension coopérative dissymétrique activant les logiques de la générosité. Toutefois, le caractère exceptionnel de ces événements permet difficilement une liaison forte avec un accompagnement personnalisé des apprentissages, l'intention première des marchés de connaissance étant d'entretenir et de développer le sentiment de compétence reconnu par les élèves.

CONCLUSION

Au-delà de toutes ces considérations conceptuelles et organisationnelles, penser la différenciation pédagogique, c'est se confronter à des enjeux hautement sensibles. En effet, la différenciation « se situe d'emblée dans une ambigüité. Car se préoccuper des différences entre élèves peut s'entendre en deux sens opposés : on peut vouloir les sauvegarder ou on peut vouloir les réduire » (Kahn, 2010, p. 7). Le champ des valeurs intervient alors : souhaite-t-on une école qui fait émerger une élite, en mesure de pouvoir tirer vers le haut le restant d'une population ou préfère-t-on plutôt parier sur l'élévation des masses par les progrès de chacun ? En d'autres termes, enseigner consiste-t-il à tendre vers de l'élitisme (pour les meilleurs) ou de l'excellence (pour tous) ?

Les projets éducatifs de la différenciation pédagogique et des démarches de personnalisation sont clairs : au sein d'une classe, faire des différences une richesse, pour objectiver la coopération entre élèves, donner à tous alternativement la chance de ne pas se sentir seuls face à la difficulté et, à d'autres moments, être considérés comme une personne-ressource capable d'apporter son aide. L'intention éducative est ainsi de concevoir la difficulté plus comme un défi à surmonter que comme un état psychoaffectif qui

3. Des exemples d'ateliers sont fournis dans la fiche 7 de cet ensemble : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Organiser-la-cooperation-dans-sa-classe>

soumet. Autrement dit, il s'agirait de ne pas assigner un élève à un statut d'être « en difficulté », mais d'enseigner à tous les résistances comme des signes d'un apprentissage en cours.

BIBLIOGRAPHIE

- Alexandre D. (2010), *Anthologie des textes clés en pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Astolfi J.-P. (2008), *La saveur des savoirs – Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Avanzini G. (1992), Pourquoi l'individualisation ? AECSE, *Individualiser les parcours de formation*. Actes du colloque des 6 et 7 décembre 1991, Lyon.
- Barthes A., Lange J.-M., Tutiaux-Guillon N. (2017), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : l'Harmattan.
- Bonnéry S. (2009), Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 13-23.
- Bourdieu P. (1966), L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. *Revue française de sociologie*, n° 7-3, p. 325-347.
- Claparède É. (1921), *L'école sur mesure*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- CNESCO, (2017), *Différenciation pédagogique – Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* Paris : CNESCO/IFE.
- Connac S. (2012), *La personnalisation des apprentissages*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Connac S. (2017), *Enseigner sans exclure – La pédagogie du colibri*, Paris : ESF Sciences Humaines.
- Connac S., Durand, M.-L. (2019), Individualiser ou personnaliser ? Regards anthropologiques et pédagogiques. *Penser l'éducation* n° 44, (p. 9-26).
- Dupriez V. (2010), *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves*, Paris : UNESCO.
- Feyfant A. (2016), *La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFÉ* n° 13, Lyon : ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>
- Forget A., Lehraus, K. (2015), « La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? », *Formation et profession* n° 23(3), p. 70-84.
- Freinet C. (1948), « Plans de travail », *Bibliothèque de l'école moderne* n° 40, p. 1-21.
- Galand B. (2017), « Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socioaffectives ? », in Cnesco (2017), *Notes remises dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco et de l'Ifè/Ens de Lyon « Différenciation pédagogique : comment adapter*

- l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* », http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_18_Galand.pdf
- Gillig J.-M. (1998), *L'aide aux enfants en difficulté à l'école. Problématique, démarches, outils*, Paris : Dunod.
- Gloton R. (1969), « Les élèves de l'école de Barbiana », *Revue française de pédagogie* n° 8/1, p. 46-48.
- Houssaye J. (1993), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF éditeur.
- Heber-Suffrin C. et al. (2011), *Parier sur la réciprocité, vivre la solidarité*, Lyon : Chronique Sociale.
- Huber M. (1999), *Apprendre en projets*, Lyon : Chronique Sociale.
- Joigneaux C. (2009), « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie* n° 169, p. 17-28.
- Kahn S. (2010), *Pédagogie différenciée*, Bruxelles : De Boeck.
- Jouan S. (2015), *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain ?*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Lescouarch L. (2018), *Construire des situations pour apprendre. Vers une pédagogie de l'étayage*, Paris : ESF Sciences humaines.
- Mauss M. (1970), « Une catégorie de l'esprit humain : la notion de personne, celle de "moi" », *Sociologie et Anthropologie* n° 1970, p. 333-362.
- Meirieu P. (1985), *L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris : ESF éditeur.
- Meirieu P. (2004), *Faire l'école, faire la classe*, Paris : ESF éditeur.
- Meirieu P. (2013), *Pédagogie – Des lieux communs aux concepts clés*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Not L. (1988), *Regards sur la personne*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.
- Perrenoud P. (1995), *La pédagogie à l'école des différences*, Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud P. (1997), *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*, Paris : ESF éditeur
- Robbes B. (2009), « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre ». En ligne sur le site de Philippe Meirieu. https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differeciee.pdf
- Roques P., Strayer F. F., Jeunier B., Talbot L. (2009), « Gestion de l'espace interpersonnel chez les enfants de petite section de maternelle », *Revue française de pédagogie* n° 169, p. 29-42.
- Toullec-Théry M. (2015), *Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves ? Une*

contribution didactique. Paris : CNESCO. Disponible en ligne :
<http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/toullec1.pdf>
Tremblay P. (2015), *Le coenseignement et l'inclusion scolaire : pertinence
et pratiques enseignantes*, Paris : CNAM, Coopérer.
Van Zanten A. (2008), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF/Quadrige.