

Université Libre de Bruxelles
Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation
Service des Sciences de l'Éducation

*Etude des pratiques de remédiation et de pédagogie
différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*

RAPPORT 1^{ÈRE} ANNEE

Août 2006

Recherche subventionnée par la Communauté française de Belgique
Service général du Pilotage du système éducatif
Recherche n° 116/05

Promoteur de la recherche : Professeur Bernard REY

Chercheurs : Géry MARCOUX, Philippe TREMBLAY, Sophie LECLoux.

Table des matières

INTRODUCTION	3
1^{ère} PARTIE : CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE.....	5
1. DIFFERENCIATION – PÉDAGOGIE DIFFERENCIEE - REMÉDIATION	5
2. DIVERSITÉ DES SOURCES	7
3. FACTEURS D'EVOLUTION DU SYSTÈME SCOLAIRE INCITANT À L'ÉMERGENCE DE PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES DANS LES CLASSES.....	8
4. PEDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE POUR QUI ?.....	10
5. LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE POUR QUOI FAIRE ?.....	11
5.1 Conception behavioriste et conception constructiviste des pratiques différenciées	11
5.2 Conception de la pédagogie différenciée dans une approche par compétences	12
6. COMMENT FAIRE DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ?	14
6.1 Les processus.....	14
6.2 Les structures	16
6.3 Les contenus	18
6.4 Les produits.....	20
6.5 Le rapport au temps	20
6.6 Différenciation a priori et a posteriori	21
2^{ème} PARTIE : CONCLUSIONS ET PISTES ISSUES DU CADRE CONCEPTUEL	22
3^{ème} PARTIE : INDICATIONS METHODOLOGIQUES	25
1. CHOIX DU PUBLIC VISE ET DE L'ECHANTILLON.....	25
2. INSTRUMENTS.....	28
2.1. Entretiens semi-directifs.....	28
2.2. Grille d'observation de l'enseignant.....	29
2.3. Analyse des entretiens et des observations.....	30
4^{ème} PARTIE : ANALYSE DES ENTRETIENS ET DES OBSERVATIONS	31
1. ANALYSE DES ENTRETIENS.....	31
1.1. Caractéristiques des établissements et des enseignants sélectionnés	31
1.2. Pédagogie différenciée et remédiation : conceptions.....	34
1.3. Avantages et inconvénients associés aux pratiques différenciées.....	36
1.4. Analyse des intentions, valeurs, finalités et objectifs associés aux pratiques observées	38
2. ANALYSE DES ACTIVITES OBSERVEES	39
2.1. Analyse des activités au regard du cadre conceptuel	40
2.2. Analyse des généralisations possibles des pratiques observées	50
5^{ème} PARTIE : CONCLUSIONS	52
6^{ème} PARTIE : ACTIVITES REALISEES ET PERSPECTIVES	54
BIBLIOGRAPHIE	57

INTRODUCTION

Cette recherche a pour objectif d'identifier, dans les classes du primaire, des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée susceptibles de faire réussir le maximum d'élèves (et par là de réaliser le but visé par l'organisation de cycles d'apprentissage) afin de constituer un "catalogue de pratiques contextualisées" à l'usage des enseignants du primaire et des formateurs d'enseignants (formation initiale et continue). Elle se situe dans le cadre des thèmes prioritaires du Plan pluriannuel de recherche en éducation de la Communauté française où figure : *l'identification de pratiques pédagogiques à mettre en place dans un dispositif en cycles, le développement d'outils permettant aux enseignants de détecter les difficultés des élèves et d'y remédier ainsi que des pistes pour faciliter la mise en application de la réforme (notamment au niveau de la pédagogie différenciée)*. Plus fondamentalement elle répond à une préoccupation du décret "Missions" (1997, Chap. III, Art.15) qui précise que *Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée*.

Lors d'une précédente recherche financée par la Communauté française sur la mise en place de cycles à l'école primaire (Rey, Kahn, Ivanoa & Robin, 2003), il est apparu que l'efficacité de ceux-ci ne dépendait pas uniquement des formes organisationnelles choisies telles que les modes de groupements des élèves par exemple. D'autres facteurs comme le degré d'adhésion des enseignants, la continuité des apprentissages d'une année à l'autre mais également les types de remédiation adoptés vis-à-vis des élèves en difficultés ainsi que l'existence et la nature de la différenciation pédagogique pratiquée dans la classe n'étaient pas négligeables.

Ces deux derniers facteurs, visant directement à la réduction des difficultés rencontrées par certains élèves et donc à la réussite de tous, semblent bien au cœur du dispositif des cycles. Ils sont liés entre eux, puisque d'une part, la forme de remédiation la plus quotidienne, celle qui peut s'exercer sans faire appel à un spécialiste, s'exerce sous la forme d'une différenciation des activités proposées aux élèves ; d'autre part, un même danger les guette : celui de mettre en place des activités de classe qui loin de réduire les écarts entre les élèves les creusent au contraire.

Tenir compte des singularités des individus pour construire un parcours d'apprentissage qui leur convienne paraît relever du bon sens et n'est pas une idée nouvelle (Rousseau, 1712-1778 cité dans Houssaye, 1988 ; Kergomard, 1886-1974 citée dans Plaisance, 1996 ; Dottrens, 1893-1984 cité dans Gillig, 1999). Puisque les élèves sont différents, il paraît souhaitable de leur faire suivre des parcours également différents. C'est là le principe de la différenciation qui s'inscrit dans la lignée des travaux en psychologie différentielle, mettant en évidence la diversité des fonctionnements individuels (Reuchlin & Bacher, 1989 ; Reuchlin, 1991, 1999 ; Huteau, 2002). Mais si ce constat évident est simple, sa mise en œuvre l'est moins. En effet, de nombreuses questions apparaissent : Comment rompre avec *l'indifférence aux différences* dont parlait déjà Bourdieu (1966) et *neutraliser l'un des principaux mécanismes de fabrication de l'échec scolaire* (Perrenoud, 1989) ? Autrement dit, comment ne pas transformer les différences individuelles en inégalités de réussite scolaire reproduisant des inégalités sociales ? De plus, sachant que les pédagogies nouvelles peuvent être élitaires, *favoriser les favorisés* (Bernstein, 1975 ; Perrenoud, 1985 ; Crahay, 1999), comment éviter

cette dérive et quels moyens pour y parer ? Comment tenir compte de la diversité des élèves et de leurs familles, sans renoncer à leur faire partager des significations et des expériences communes ? Comment faire de la différence la norme ? Comment concentrer les efforts là où ils sont nécessaires, sans provoquer de nouvelles discriminations ? Comment assouplir les échéances, sans masquer les difficultés ?

La liste est longue et certainement incomplète mais nous pourrions peut-être la synthétiser comme suit : *Pourquoi traiter les différences entre élèves et comment les traiter ?*

Tant du point de vue théorique que pratique, il est difficile d'y voir clair. Au débat scientifique s'ajoutent des considérations idéologiques, philosophiques et politiques. On ne peut donc raisonnablement se lancer sur le terrain sans avoir au moins une idée partielle des réponses à ces questions. C'est pourquoi, cette première année de recherche sera consacrée d'une part à l'étude approfondie de la littérature francophone et anglo-saxonne en la matière, suivie d'autre part par la passation d'entretiens et l'observation de pratiques de classe sur base d'indicateurs établis. Cette étape préalable devrait aussi permettre, au cours de la seconde année, un travail de mise en place avec les enseignants de dispositifs de remédiation et de pédagogie différenciée ainsi que l'élaboration du fascicule précédemment cité. Cet outil se voulant essentiellement pratique, il nous importera dès lors de pouvoir bénéficier de l'aide de ces derniers à son élaboration.

1^{ère} PARTIE

CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Notre première tâche est avant tout de faire apparaître le sens ou plutôt (comme on le verra) les sens des notions de "pédagogie différenciée" et de "remédiation". Nous pourrions alors voir à quelles conditions et sous quelles formes ces pratiques peuvent être mises en place dans la classe.

Sur base de ces différentes indications, nous pourrions ensuite énoncer quelques hypothèses sur les contraintes mais aussi les bénéfices que pourraient rencontrer les enseignants à leur usage.

1. DIFFÉRENCIATION – PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE – REMÉDIATION

Afin de tenir compte des différences entre élèves, le monde scolaire offre plusieurs possibilités.

Pour commencer, notre enseignement présente, comme bien d'autres, une "*différenciation*" au niveau de l'organisation de l'institution scolaire. Cette différenciation se situe au niveau du type d'établissements (Ordinaire-Spécialisé), des filières (Général-Technique-Professionnel), des options (Latin-Math, Sciences économiques, Arts,...) voire de *groupes de niveau* (Meirieu, 1990) (Pour exemple, les "classes d'accueil" en début de secondaire). Or, depuis Van Haecht (1985) et Beckers (1998), il a été démontré que ce type de différenciation ou de *diversification du choix*, repris chez Legrand (1995) sous le nom de "différenciation institutionnelle" et chez Perrenoud (1995) sous les termes de "pédagogie différenciée étendue", *consacre implicitement, sous couvert du respect de la liberté individuelle, un système inégalitaire.*

Aussi, nous nous intéresserons non pas au niveau de l'organisation de l'institution mais nous prenons place dans la classe telle que vécue au quotidien par les enseignants avec ses difficultés, ses interrogations et son hétérogénéité multiple (culturelle, sociale, psychologique et pédagogique). Nous nous intéressons donc plutôt à ce qu'il est communément convenu d'appeler "pédagogie différenciée" et même plus spécifiquement "pratiques différenciées".

Si nous souhaitons différencier ces deux termes, c'est bien parce que nous entendons le premier comme un *ensemble des pratiques réfléchies pour assurer une fonction éducative* et le second comme *toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui*. En ce sens, nous définissons sous le vocable de "pédagogie différenciée" l'ensemble des pratiques différenciées possibles.

En ce sens, nous rencontrons la définition présentée dans le décret "*Missions*" (1997, Chap. I, Art. 5.12) selon laquelle la "pédagogie différenciée" est la *démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves.*

Du point de vue de la remédiation, classiquement, lorsqu'en didactique, nous parlons de "remédiation", nous faisons référence au *processus qui vise la mise en place d'activités aidant les élèves à s'améliorer à la suite d'une activité d'évaluation (formative) située en cours ou en fin d'apprentissage* (Legendre, 1993 ; Raynal & Rieunier, 1998). Il s'agit, en règle générale, de permettre à l'élève de combler les lacunes diagnostiquées en lui proposant de nouvelles activités idéalement différentes de celles utilisées précédemment. Pratiquement, cela peut aller de la simple répétition - avec le risque de "donner plus de la même chose" (Crahay, 2000 ; Picard, 2005) - à un changement du dispositif didactique utilisé (matériel, mode d'intervention,...). Cette vision correctrice s'inspire directement de la conception classique de la *Pédagogie de Maîtrise* développée par Bloom (1979).

Toutefois, la vision moderne de ce terme tente à infléchir cette définition. En effet, l'arrivée des concepts de *régulation proactive, interactive et rétroactive* (Allal, 1988) ont ouvert la porte à un nouveau type de remédiation : la "remédiation proactive". Il s'agit dès lors non plus de "corriger" mais *d'anticiper les difficultés d'apprentissage en prévoyant les besoins, les ressources et les processus nécessaires* (Perraudau, 2005). Ce point de vue particulier semble être aujourd'hui présenté dans nos établissements. Les premiers contacts informels avec les inspecteurs, directeurs et enseignants nous laissent penser que l'orientation générale de l'inspection, cette année, tend en ce sens. Encore trop peu informés à ce sujet (et non de manière officielle) nous prêterons une attention particulière à ce point qui pourrait influencer cette recherche.

Nous pouvons seulement penser qu'aujourd'hui, parler de remédiation c'est faire référence à l'un des trois champs suivants : le *soutien*, l'*aide méthodologique*, la *re-médiation* (Deschaux, 2003). Le premier (le soutien) consiste à "donner plus" pendant la séquence d'apprentissage (plus grande présence de l'enseignant près de certains élèves, donner plus de temps à d'autres, donner des aides matérielles en fonction des besoins ou des attentes, proposer d'autres canaux d'information, différencier les tâches données) ou lors d'une séance supplémentaire, à ceux qui ont des manques avérés. Le second (l'aide méthodologique) consiste en des séquences spécifiques pour un ou pour tous visant le développement des compétences utilisées à l'école primaire, bien souvent considérées comme innées, mais faisant partie intégrante des habitus et à ce titre profondément inégalitaires si rien n'est fait pendant le temps scolaire (ex. : Travail sur l'attention, la mémorisation, la compréhension des consignes, le travail à la maison, les révisions, la demande d'aide et l'aide à autrui dans la classe,...). Nous soulignerons cependant les limites de ce type d'activités lorsqu'elles débouchent sur l'apprentissage de compétences dites "transversales" (Rey, 1996). Enfin, le troisième (la re-médiation) vise plutôt à l'établissement ou la restauration de médiations positives (créer un climat de confiance, de sécurité, d'attitudes positives) entre l'école et l'enfant en souffrance dans celle-ci (ex. : Travail sur le projet personnel de l'enfant).

Ces trois conceptions de la remédiation consistent donc à prendre en compte a priori et/ou a posteriori les difficultés "singulières" que l'élève peut rencontrer au cours de sa scolarité.

Cette première approche de ces trois concepts nous montre la nécessité d'un détour approfondi dans la littérature afin d'analyser et de préciser quelques points essentiels à leur compréhension.

2. DIVERSITÉ DES SOURCES

Il ne faut pas être routinier de l'enseignement pour constater que lorsque nous parlons de "pédagogie différenciée" avec les enseignants, nous nous voyons confronté à une série de représentations et de conceptions divergentes. De même, l'explicitation de leurs pratiques en la matière ou l'observation de celles-ci présentent une diversité de "façon de faire" qu'il nous intéresse d'interroger.

Pour commencer, il est essentiel de comprendre que lorsque nous parlons de "pédagogie différenciée", nous faisons nécessairement référence à un (ou plusieurs) auteur(s), recherche(s) ou livre(s) en la matière. Cette multitude de références possibles présage de la diversité même de ce que nous pouvons entendre ou faire sous le couvert de ce terme générique. Aussi, notre première tâche consistera à présenter les principales sources auxquelles généralement nous nous référons lorsque nous parlons de "pédagogie différenciée". Il ne peut s'agir évidemment que d'un parti pris car la littérature est vaste et nous ne pouvons être certains d'aborder tous les textes lus par les enseignants que nous irons observer. Mais le temps consacré à l'étude de cette littérature et notre inquiétude à balayer celle-ci tant dans le temps que dans l'espace en retenant les points de divergences et de convergences nous amènent à espérer rencontrer un maximum de repères pris par les enseignants.

Officiellement, en langue française, le terme de "pédagogie différenciée", créé par Legrand, apparaît au début des années 70 (Raynal & Rieunier, 1998). Suite à la mise en place du Collège unique en France et la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans, des équipes d'enseignants-chercheurs essayeront de mettre en œuvre des pédagogies plus actives (*différenciation des méthodes*) afin d'accéder aux savoirs d'une façon moins abstraite. Fixant une progression et des épreuves communes, ils chercheront les moyens pour faire acquérir les compétences requises aux élèves répartis en plusieurs groupes (*groupes de niveau, de besoin, ...*). Ces recherches permettront à Pérret-Clermont (1979) de mettre en lumière le rôle de l'interaction entre élèves alors que d'autres équipes, sous l'impulsion de Perretti (1987), exploiteront la présentation d'autres alternatives au fonctionnement habituel de la classe (*pédagogie diversifiée*). Meirieu (1993), pour sa part, mettra en évidence l'utilité de *diversifier les situations de classe*. Si cette expérience française était riche en enseignements sur la possibilité et les difficultés de la "pédagogie différenciée", elle fut loin d'être la seule et même la première.

En effet, depuis plus d'un siècle déjà, plusieurs expériences ont été menées dans le domaine. Ainsi, aux États-Unis, Le plan Dalton (1911) et l'expérience de Winnetka (1919) (cités dans Gillig, 1999) développés à partir des idées "d'éducateurs progressifs", tenteront pour la première fois d'utiliser ces pratiques de manière concrète et à grande échelle. Souhaitant adapter le programme scolaire à chaque enfant pour qu'il puisse avancer à son rythme, le Plan Dalton consistait à subdiviser le programme d'études traditionnelles en *unités de contrat* que l'étudiant devait entreprendre dans une certaine période de temps. Les objectifs de chaque unité étaient clairement définis. Chaque classe était dédiée à une matière et organisée en laboratoire, regroupant des appareils ou des livres. Les enfants circulaient librement d'une salle à l'autre, au gré de leurs envies. Par ailleurs, les groupes se réunissaient non pas en fonction de l'âge mais en fonction des niveaux dans chaque domaine. Enfin, les maîtres n'étaient pas chargés d'une classe mais d'une matière à enseigner. Leur rôle consistait à énoncer des directives ainsi que des conseils et à animer des discussions autour des travaux

produits par les élèves. Cette approche par objectifs sera reprise par le courant comportementaliste (béhavioriste). L'expérience de Winnetka alla plus loin que le plan Dalton, en utilisant des méthodes coopératives et actives avec une vie sociale appelant à la collaboration en groupe. Cette expérience perfectionna le système Dalton en créant une batterie d'exercices auto-éducatifs et de tests de contrôle permettant aux élèves de s'assurer eux-mêmes qu'ils avaient atteint les objectifs, voire de corriger leurs erreurs. Cette formule fera des émules, notamment en Hollande et en Suisse où par exemple Dottrens (1927) l'améliorera encore en personnifiant davantage les fiches (Celles-ci ne devant plus être éditées, mais réalisées par l'enseignant en fonction de ses élèves).

Bien que ces expériences spécifiques aient eu peu d'écho en France et en Belgique, d'autres voies de différenciation seront explorées à la même époque en France par Freinet (1926) et les précurseurs de l'école nouvelle comme Decroly (1901) en Belgique. Positionnant l'enfant au cœur de son dispositif, le premier exprimera *la nécessité d'individualiser l'enseignement, d'offrir des possibilités diverses qui respectent les désirs et les rythmes de chacun, d'où l'éclatement du "la même chose pour tous au même moment"* (Houssaye, 1988). Ici aussi, on rythme l'apprentissage à l'aide d'un fichier individualisé dans différentes matières mais, nouveauté, on souhaite partir des motivations des élèves. Dès lors, on privilégie le projet et le travail en groupe. Les fiches sont là pour répondre aux besoins pédagogiques des élèves, pour leur donner les "compétences de base" pour réaliser leur projet, construire leurs savoirs et leurs compétences.

Plus proche de nous (1994-1998), l'expérience menée en Suisse "*Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois*" (GPR, 1999) s'intéressa à la différenciation de l'enseignement et l'individualisation des parcours de formation dans les cycles. Il en ressortira, entre autres, que l'idéal de l'individualisation est non seulement "*pas totalement réalisable*" mais aussi "*non souhaitable*" car "*les savoirs et les compétences de haut niveau se construisent dans l'interaction*". Il convient cependant "*de proposer à tous une diversité d'approches, de matériels et d'activités*".

En conclusion, ce foisonnement de sources et d'expériences dans le temps et l'espace présente clairement une série de pratiques, d'orientations voire d'intentions parfois semblables mais aussi divergentes. Comment dès lors s'y retrouver ?

3. FACTEURS D'ÉVOLUTION DU SYSTÈME SCOLAIRE INCITANT À L'ÉMERGENCE DE PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES DANS LES CLASSES

Décider de mettre en place des "pratiques de remédiation et de différenciation" dans sa classe rencontre, on le suppose, une intention de la part de l'enseignant. Mais quelle est cette intention ? Au fond, pourquoi l'enseignant souhaiterait-il mettre en place de telles pratiques ? Pourquoi le ferait-il ? Par effet de mode ? Pour gérer plus facilement sa classe (discipline) ? Par obligation institutionnelle (décret) ou organisationnelle (classe verticale) ? Par choix militant ?

Si la diversité des sources-références est multiple et internationale, le sujet de cette recherche est avant tout centré sur l'enseignement en Communauté française de Belgique. Aussi, dans cette perspective le petit détour que nous allons tenter du côté de l'histoire du système

scolaire fondamental belge, afin de relever les moments qui incitaient à l'émergence de telles pratiques, pourrait nous amener quelques premiers éléments de réponse.

Il est sans nul doute, lorsqu'on parle de l'enseignement en Belgique, que l'introduction de l'instruction obligatoire et la massification de l'instruction élémentaire (1830-1918) peuvent être considérées comme une première opportunité de mise en place de telles pratiques. Mais cette "*première pression démocratique sur l'école*" (Grootaers, 1998) n'a pas eu l'effet qu'on aurait pu attendre et l'introduction de ces pratiques restera largement marginale.

Durant l'après-guerre, de nombreuses expériences et recherches pédagogiques ont été réalisées. Toutefois, aux yeux de nombreux enseignants, l'institution scolaire paraissant à la fois assez stable, assez efficace et assez sûre d'elle-même, peu d'entre eux virent la nécessité de les adopter, ni même de s'y intéresser.

Plus proche de nous, l'introduction, dans les années 60, des notions d'"égalité des chances" et de "lutte contre la relégation scolaire" issues de nombreuses recherches en sociologie de l'éducation (Bourdieu, 1966 ; Boudon, 1973) révèlent implacablement le même constat. L'impact sur l'enseignement fondamental ne fut certes pas négligeable mais là aussi la généralisation de pratiques de différenciation ne vit pas le jour.

D'ailleurs jusque dans les années 70, avec le plein emploi, la notion d'égalité se résumait à mettre les élèves dans les mêmes conditions de passation d'épreuves. La gestion des différences entre élèves se faisait principalement par "ségrégation" dans des classes différentes avec des passerelles peu empruntées. La pédagogie officielle transmissive et à orientation normative pratiquait la leçon, les exercices d'application, les évaluations et le corrigé collectif. Il était sous-entendu qu'il y avait "ceux qui peuvent et ceux qui ne peuvent pas" et personne n'était réellement choqué.

Il faudra attendre l'évolution du contexte économique et social pour comprendre la nécessité d'élever le niveau de qualification de l'ensemble de la population et l'exigence de démocratisation de l'école. Dès lors, à un traitement institutionnel des différences succède un traitement pédagogique des différences. Ce traitement doit se faire dans la classe ! La ségrégation n'a pas disparu mais elle est repoussée ou se fait de façon plus insidieuse. Les décrets promeuvent alors "l'égalité des chances", et la notion d'"équité" apparaît. Il ne s'agit donc plus de traiter chacun de la même façon (égalité de traitement), mais de le faire en fonction de ses différences. Là aussi, malgré la prescription et l'injonction des textes, la réalité du terrain et des pratiques ne varie pas sensiblement.

Enfin, début des années 80, apparaît l'idée d'"égalité des résultats". Il s'agit ni plus ni moins de garantir une certaine "égalité à la sortie des études". Pour ce faire, un "minimum d'instruction pour tous" (les *Socles de compétences*) est défini et il est décrété que "*chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée*" (Décret "Missions", 1997, Article 15).

Ce bref aperçu historique nous montre que, jusqu'il y a peu, malgré l'évolution et les attentes du système scolaire la mise en place de telles pratiques restait marginale.

A l'aune de l'année 2006, près de 175 années scolaires sont passées ! Elles ont vu peu à peu s'imposer une volonté de différenciation pédagogique de l'enseignement. La lente

transformation du système scolaire et l'évolution de la société ont placé les enseignants devant un problème majeur : enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes (au niveau scolaire, social et culturel) en respectant les idéaux d'"égalité des chances", de "lutte contre la relégation scolaire", d'"équité" et d'"égalité des résultats".

Aujourd'hui, face à cette volonté plus pressante mais surtout face à une nécessité croissante, que font les enseignants ? Comment ont-ils intégré ces demandes dans leurs pratiques de classe ? Comment gèrent-ils au quotidien la nature des difficultés rencontrées (différences d'acquis, de comportement, de rythme de travail, d'intérêts, de profil pédagogique, etc.) ? Et surtout quelles solutions adaptées (nécessité d'optimiser leurs chances de réussite) ont-ils mis en place ?

4. PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE POUR QUI ?

Entrer dans une intention de mettre en place des "pratiques différenciées", c'est peut-être aussi se poser la question du : *À l'intention de qui ?* Autrement dit, qui l'enseignant vise-t-il par ses mesures ? À qui s'adresse-t-il prioritairement ? À lui-même ? Aux élèves en difficulté ? Aux élèves les plus forts ? Ou bien, part-il du principe que, quelque soit le niveau de ses élèves, leurs manières d'apprendre sont de fait différentes et qu'en conséquence la pédagogie ne peut-être, par essence, que différenciée ?

La réponse paraît aller de soi à la lecture des textes officiels de notre système scolaire (*Décret Missions, 1997, Chap. II, Art 6.1., 6.2, 6.4*) : *promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.* Pourtant, nous pensons que si ces textes précisent les attentes sur ce point (entre autre le concept d'"égalité face à la réussite"), la réalité pourrait être autre. Bien sûr, la poussée démocratique et démographique sur l'école a amené les enseignants à s'interroger sur les pratiques pouvant mieux favoriser la réussite de tous, malgré leurs différences. Mais dans la classe, au quotidien, l'enseignant peut-il gérer raisonnablement tout le monde à la fois ? Ne doit-il pas parfois faire un choix ? Dans ce cas, à qui s'adresse-t-il prioritairement ? Et s'il effectue ce choix, ne se trouve-t-il pas dans une position inconfortable ? Il n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui ont ainsi le sentiment de faire beaucoup pour "donner plus à ceux qui ont moins" mais de ne plus donner assez, en revanche, à tous ceux qui auraient également besoin d'eux pour développer leurs potentialités.

De plus, si la Communauté française a fait un choix, il faut bien reconnaître que certaines expériences de mise en place de telles pratiques (Dalton et Winnetka entre autres) n'avaient pas pour intention d'aider les plus faibles mais au contraire de favoriser les plus doués (Gillig, 1999). En Amérique du Nord, cette conception d'une pédagogie différenciée d'abord dirigée en faveur des plus doués s'est lentement transformée pour devenir aujourd'hui, un outil parmi d'autres, permettant l'intégration d'enfants handicapés ou avec un trouble d'apprentissage. Ce n'est que récemment que le lien différenciation-intégration-inclusion s'est imposé (St-Laurent, 2002 ; Gartin et Cie, 2005 ; Tomlinson, 2004 ; Nunley, 2004). La différenciation se voit alors assigner la mission de favoriser le maintien en école ordinaire de ces élèves (loi sur l'éducation des personnes handicapées aux Etats-Unis ; IDEA, 1997).

5. LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE POUR QUOI FAIRE ?

Entrer dans une intention c'est répondre à la question du *Pour quoi faire ?* En ce sens, ce n'est pas s'interroger sur le "comment faire" mais plutôt sur les orientations pédagogiques d'une telle démarche.

Le concept de pédagogie différenciée est né principalement en réaction au modèle transmissif de l'apprentissage compris comme la même leçon, les mêmes exercices pour tous au même moment. En effet, une situation standard présentée par l'enseignant ne peut qu'exceptionnellement être optimale pour tous. Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. Pour quelques-uns, elle est trop facilement maîtrisable pour constituer un défi et provoquer un apprentissage ; pour d'autres, au contraire, elle présente un obstacle insurmontable qui les amène à ne pas s'y impliquer. *Cette uniformité est désastreuse. Elle engendre d'abord la monotonie et l'ennui dans une société où l'intérêt est sans cesse relancé* (Prost, 1986). Et même si la situation est en harmonie avec le niveau de développement et les capacités cognitives des élèves, elle peut cependant leur sembler dénuée de sens, d'enjeu, d'intérêt et n'engendrer aucune activité intellectuelle notable, donc aucune construction de connaissances nouvelles, ni même aucun renforcement des acquis (Perrenoud, 1996).

5.1. Conception behavioriste et conception constructiviste des pratiques différenciées

Le courant comportementaliste ou behavioriste de l'éducation a retenu, des pratiques de différenciation et de remédiation, l'idée d'individualisation des apprentissages à l'aide de fiches par exemple. Le système de remédiation par fiches mis en place par Dottrens (1927) (leçon collective suivie d'un test puis de fiches adaptées aux besoins pour corriger leurs erreurs) se fonde ainsi sur un principe behavioriste : *une fiche, une question ; une fiche, un exercice*. Les objectifs sont découpés en micro-séquences. Le postulat de base des behavioristes consiste à affirmer que la plupart des élèves devraient être capables d'acquérir les notions enseignées à l'école, pour autant que les conditions d'enseignement soient optimales pour chacun d'eux. Si l'école échoue, c'est que ces conditions optimales ne sont pas remplies, que les différences individuelles ne sont pas respectées. Bloom (1979) conclut ainsi à la nécessité d'une pédagogie qui prenne en compte les différences. Toutefois, dans son esprit, la différenciation concerne essentiellement le temps d'apprentissage. Le temps requis pour maîtriser un contenu devient alors la caractéristique individuelle fondamentale qu'il faut retenir en situation scolaire pour être efficace. La pédagogie de maîtrise qui y est attachée postule d'ailleurs qu'il y a une énorme perte de temps à l'école et pose l'hypothèse que l'on n'observerait pas des écarts aussi importants si l'école tenait compte de trois variables : le degré de maîtrise dans les pré-requis nécessaires à tout apprentissage nouveau, le degré de la motivation à apprendre et la qualité de l'enseignement, appréciée en particulier sur l'aptitude à mettre en œuvre les deux facteurs précédents. Il ne suffit donc pas de faire travailler les élèves, il faut leur donner le temps d'apprendre et leur apporter l'aide qui leur permettra de s'investir davantage. Le respect des différences de rythmes peut ainsi permettre aux plus lents de prendre des repères sur les plus rapides et, de ce fait même, d'avancer plus vite que ne laisserait prévoir le strict respect des rythmes individuels. Le principe est que l'acquisition des connaissances s'effectue par paliers successifs. Le passage d'un niveau de connaissance à un autre s'opère par le renforcement positif des réponses et comportements attendus. D'après ce modèle, en élaborant des paliers aussi petits que possible, on accroît la fréquence des renforcements tout en réduisant au minimum l'éventuel caractère aversif des erreurs.

L'apprentissage est structuré d'une manière cyclique, enseignement, test formatif, remédiation, test final se prêtant bien aux fichiers individuels ou à l'enseignement à distance par exemple.

Cependant, face à cette présentation, la critique ne fut pas absente. Sur le plan conceptuel, il leur fut reproché notamment de ne s'appuyer sur aucune théorie de la connaissance, d'encourager la maîtrise superficielle des apprentissages et surtout d'entretenir l'illusion de la progression linéaire d'une séquence d'apprentissage allant du plus simple au plus complexe.

En réaction à cette conception et à ces critiques, s'est développée une approche constructiviste de l'apprentissage. Celle-ci ne cherche plus à isoler l'élève dans ses apprentissages mais à médiatiser ces derniers pour les rendre à la portée de tous. En se distançant du béhaviorisme et en se centrant sur la construction de la connaissance, on postule alors que l'acquisition des connaissances est étroitement liée à l'activité du sujet dans son milieu physique et social. Selon les idées de Vygotsky (1985), "*le développement se fait selon un processus allant de l'inter à l'intra, au sein de contextes situationnels et interactionnels*" (cité in Roux, 2004). Trois principes fondamentaux sont proposés : la connaissance est construite par l'apprenant et non pas transmise et stockée, l'apprentissage nécessite l'engagement d'un apprenant actif qui construit ses représentations grâce à des interactions avec du matériel ou des personnes et le contexte joue un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage. Si les activités d'apprentissage demeurent conçues en fonction d'un certain objectif lors de la conception de l'activité, cet objectif sera exprimé en fonction d'une opération cognitive ou d'un processus à activer plutôt que d'un résultat comportemental. Ainsi, l'enseignant doit accorder la priorité à la mise en place de séquences didactiques qui favoriseront l'établissement d'un nouveau rapport au savoir chez les apprenants, et au cours desquelles les connaissances construites sont questionnées par les élèves. On insistera également sur les représentations initiales des apprenants pour ajuster le contenu et les méthodes. Les savoirs et les compétences sont alors construits au départ de ces représentations qu'il s'agit de modifier ou de conforter. Dans cette prise en compte des représentations, donc de différences ou de groupes de différences, nous retrouvons ainsi l'idée d'ajustement de l'activité aux différentes conceptions ou besoins des enfants dans une même classe. On introduit dans ce cas le concept de "conflit sociocognitif" dans lequel à travers les interactions entre pairs confrontant leurs représentations sur un sujet (conflit) l'élève est amené à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation. Il en résulte alors pour lui des bénéfices cognitifs.

On le comprendra rapidement, à l'opposé de la conception behavioriste quant à la visée et la mise en place d'une pédagogie diversifiée quasi individualisée, la conception constructiviste rend le groupement nécessaire, entraînant une plus grande complexité par la prise en compte de nouveaux critères (niveau, besoin, intérêts, amitié, styles, etc..).

5.2. Conception de la pédagogie différenciée dans une approche par compétences

En Communauté française de Belgique, on le sait, l'heure est au développement d'un apprentissage intégrant l'approche par compétences. Les textes officiels (Décret Missions, 1997 ; Socles de compétences ; 1999) et les programmes écrits par les différents réseaux y font explicitement référence.

Les recherches menées par le service (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2001 ; Rey, Defrance, Marcoux & Sylla, 2005) ont pu mettre en évidence plusieurs éléments dont deux essentiels pour notre recherche.

Pour commencer, la conception même de la "compétence" (*Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches*) présentée dans le cadre décret "Missions" (1997, Chap. I Art 5.1) impose une certaine orientation didactique. En effet, la notion de tâche nécessitant, de par sa définition, la compréhension d'un but, l'élève devra, dans le processus d'apprentissage, être confronté à des activités suffisamment globales pour qu'elles aient une finalité et par là un sens. L'automatisation des opérations de base ne devant se faire que lorsque les élèves auront vu comment cette activité parcellaire s'intègre dans une tâche plus large dont ils peuvent comprendre le but.

Ensuite, l'analyse des *Socles de compétences* (1999) a mis en évidence trois degrés d'exigence bien distincts. Ceux-ci ont été catégorisés par Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) comme suit :

- 1) Savoir **exécuter une opération** (ou une suite prédéterminée d'opérations) en réponse à un **signal** (qui peut être, à l'école, une question, une consigne, ou une situation connue et identifiable sans difficulté ni ambiguïté) ; nous parlerons alors de "**procédure de base**" ou de "**compétence de premier degré**".
- 2) Posséder toute une gamme de ces procédures de base et savoir, dans une situation inédite, **choisir** celle qui convient ; là une interprétation de la situation (ou un "cadre" de la situation) est nécessaire ; nous parlerons de "**compétence de deuxième degré**".
- 3) Savoir **choisir** et **combiner** correctement **plusieurs** procédures de base pour traiter une situation nouvelle et complexe. Nous parlerons alors de "**compétence de troisième degré**".

Ces deux aspects nous amènent à un double constat :

Premièrement, les différents degrés de compétence évoqués ci-dessus ne relèvent pas des mêmes processus d'apprentissage et donc des mêmes dispositifs didactiques. En effet, l'apprentissage de compétences du 1^{er} degré (procédures de base) s'obtient par un travail d'entraînement, c'est-à-dire au prix d'une répétition d'exercices identiques. Pour rendre compte du processus qui permet d'acquérir de telles "compétences", le béhaviorisme propose un modèle explicatif : c'est le renforcement qui lie l'exécution d'une réponse à l'apparition d'un stimulus. Au contraire dès qu'on passe au 2^e degré de compétence (et à plus forte raison au 3^e), il s'agit non seulement de confronter les élèves à des situations nouvelles (ce qui renvoie plutôt à un dispositif de "résolution de problème") mais aussi de les amener à interpréter ces situations nouvelles selon une catégorisation qui relève du savoir et non pas du sens commun. Pour cela, il faut que l'élève renonce à sa manière spontanée de voir la réalité. C'est ce que propose le concept de "situations-problèmes". En d'autres mots, alors que les compétences de 1^{er} degré renvoient à une conception béhavioriste de l'apprentissage, les 2^e et 3^e degrés renvoient au constructivisme et au concept de "conflit (socio-)cognitif".

Deuxièmement, la définition donnée de la compétence dans le décret "Missions" et l'analyse qui en a été faite devraient amener les enseignants à développer prioritairement des pratiques différenciées sur un modèle plutôt constructiviste que behavioriste.

6. COMMENT FAIRE DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ?

Les points 3, 4 de ce chapitre nous ont montré que la mise en place de "pratiques différenciées" se devait de répondre préalablement à deux questions : Quelles sont les intentions de l'enseignant et à qui a-t-il l'intention de s'adresser ? De la réponse à celles-ci peut dépendre le choix de leurs pratiques.

Lorsqu'on parle de "pédagogie différenciée", on se voit confronté à une grande variété de situations pédagogiques de la plus simple en apparence (recommencer l'explication d'une notion mal comprise en changeant de méthode) à la plus complexe (plusieurs groupes d'élèves travaillant en même temps dans des conditions différentes).

Présenter les situations possibles c'est s'obliger à une catégorisation souvent incertaine qui rarement remplit toutes les conditions d'étanchéité. Toutefois, pour les besoins de la recherche nous sommes contraints d'exposer une série de catégories nécessaires à l'élaboration ultérieure de nos indicateurs d'entretiens et d'observation. Pour faire simple, et nous étant préalablement situé explicitement dans la classe, si un instituteur souhaite différencier dans sa classe, que peut-il faire ?

Plusieurs possibilités s'offrent à lui mais reprenant la catégorisation de Przesmycki (1991) et Tomlinson (2000, 2004) nous pourrions exprimer qu'il peut jouer sur les *processus*, les *structures*, les *contenus* et les *produits*. Nous ajouterons cependant deux aspects à cette typologie : le *temps* et la *pensée de la différenciation a priori et a posteriori*.

6.1. Les processus

Variation des processus, c'est tenir compte de la diversité des élèves face à un apprentissage (motivation à apprendre, rythme d'apprentissage, modes de pensée et stratégies,...).

C'est sans doute un axe central de la pédagogie différenciée mais c'est aussi le plus complexe. Ainsi, pour Burns (1971), il n'y a *pas deux apprenants qui apprennent à la même vitesse, au même moment, en utilisant les mêmes techniques d'étude, résolvant les problèmes de la même manière, possédant le même répertoire de comportements, ayant le même profil d'intérêts et étant motivés par les mêmes buts*.

Face à cette diversité et cette complexité, la question devient : *Quelles caractéristiques individuelles l'enseignant doit-il prendre en compte ?*

La littérature est abondante sur ce point : "Profils pédagogiques" pour La Garanderie (1980), "Styles d'apprentissages" pour Astolfi (1987) et Reuchlin & Bacher (1989), "Styles cognitifs" pour Witkin (1978) et de Landsheere (1992).

À quel modèle l'enseignant se réfère-t-il ? La lecture des appels à projets (2006-2007) pour l'Institut de Formation Continué indique clairement un intérêt pour la "gestion mentale". De

plus, les premiers contacts avec les enseignants semblent aussi montrer, ici et là, une connaissance au moins sommaire de cette pratique. La publicité faite autour de celle-ci nous incitera à approfondir ce champ d'investigation.

Fondée par Antoine de La Garanderie (1980), la "gestion mentale" met en évidence l'importance de la conscience dans l'apprentissage. Elle veut éclairer les caractéristiques cognitives des personnes (Certaines sont plus auditives et d'autres plus visuelles, certaines fonctionnent plutôt par synthèse et d'autres plutôt par analyse ; certaines personnes ont pris l'habitude d'orienter leur pensée vers le domaine du concret, des symboles, de la logique ou de la créativité). Proposant d'établir un dialogue pédagogique avec les élèves pour enrichir leurs moyens d'apprendre (savoir comment être attentif, comment mémoriser, réfléchir, comprendre et imaginer) elle favoriserait leur réussite scolaire. Il s'agit donc d'une "pédagogie des moyens d'apprendre" qui se fonde sur la croyance que si les personnes deviennent conscientes de leurs stratégies cognitives, elles peuvent les utiliser et les enrichir volontairement.

Du point de vue pédagogique, dans une classe où se pratique la gestion mentale, les élèves devraient savoir ce qu'ils ont à apprendre et comment l'apprendre. L'enseignant présentera alors le contenu d'apprentissage de manière variée pour favoriser à la fois les élèves auditifs et visuels, ceux qui ont besoin d'explications et ceux qui ont besoin de pouvoir appliquer, ceux qui prennent appui sur le concret, les symboles, la logique ou l'imagination. Tout en se préoccupant des savoirs à acquérir, il accordera une grande valeur à la démarche cognitive de l'élève et à la conscience de ses moyens d'apprendre.

Cependant, il est important de tenir compte de deux dérives importantes émises par Zakhartchouk (1995). Premièrement, il exprime une réserve sur le modèle pédagogique dans lequel s'inscrit la gestion mentale. *Si l'apprenant est effectivement mis au centre, si les questions d'appropriation réelle des connaissances sont soulevées avec force par la gestion mentale, il n'en reste pas moins, qu'aussi bien sur le plan des contenus évoqués que sur le plan des dispositifs d'apprentissage, on est très souvent dans une pédagogie très traditionnelle [...] Il est en effet beaucoup question de la prise d'informations par l'élève (et il est important qu'elle soit améliorée), mais assez peu de la construction du savoir, des activités de recherche, des situations-problèmes. D'autre part, la compréhension apparaît comme l'étape supérieure, le socle de base étant réservé à l'attention et à la mémorisation (pour reprendre les différents types de gestes mentaux dont parle La Garanderie), ce qui nous conduit là aussi à une vision très classique d'une progression qui va du simple (ou supposé tel) au complexe.* Deuxièmement, il souligne également qu'il n'a pas fallu attendre La Garanderie pour montrer qu'il existait des stratégies diverses mises en œuvre par les élèves. Berbaum (1984) expliquait déjà qu'il existait bien d'autres paramètres que visuel et auditif. La distinction visuel-auditif n'est qu'un aspect d'un ensemble plus vaste de facteurs de différenciation (impulsifs - réflexifs, extensifs - intensifs,...). Enfin, rappelons que malgré l'engouement suscité par cette méthode, on peut déplorer l'absence d'évaluation contrôlée de celle-ci (validation scientifique).

Quoi qu'il en soit, et avec beaucoup de précautions, nous accepterons que l'intérêt pour l'enseignement basé sur les profils, styles, habilités intellectuelles mais aussi sur la motivation révèle une préoccupation légitime des enseignants à encourager d'une part les élèves à comprendre leurs propres préférences d'étude et, d'autre part, à mieux diversifier leurs modes de transmission des savoirs en prenant en compte d'autres éléments que leurs niveaux de connaissance.

6.2. Les structures

Varié les structures, c'est modifier les modalités d'organisation de la classe. Les paramètres sont ici nombreux et ont été longuement étudiés. Nous plaçant dans la classe de l'enseignant et tenant compte de l'organisation des cycles à l'école primaire, nous pouvons retenir quelques variations possibles.

Intervenants

Une première façon de différencier les structures, c'est de modifier le nombre d'intervenants dans la classe. À la structure traditionnelle du maître unique dans sa classe est venu se greffer d'autres possibilités telles que l'intégration à des moments particuliers d'un deuxième (voire de plusieurs) intervenant(s) (maître de remédiation, professeur de gymnastique, professeur de néerlandais) ou la gestion d'une année en plateau par une équipe de professeurs.

Les possibilités offertes par les cycles sont nombreuses mais les choix qui sont faits dans les écoles n'amènent pas pour autant nécessairement à des pratiques différenciées efficaces.

Du cours magistral à l'individualisation

Une autre façon de différencier les structures, c'est d'intervenir sur la gestion du groupe classe. Ici aussi, la façon traditionnelle de gérer le groupe classe consiste à ce qu'un enseignant prenne en charge tout le groupe classe à travers ce que nous avons communément l'habitude d'appeler le "cours magistral". Cependant, connaissant les limites déjà citées de ce modèle (Prost, 1986 ; Perrenoud, 1996), d'autres possibles s'offrent à l'enseignant. Nous distinguerons deux cas de figure : le groupement et l'individualisation.

- Le groupement

La différenciation est souvent associée au groupement : groupes homogènes, hétérogènes, de niveau, de besoin,... Pour l'enseignant, cela consiste, en règle générale, à "désigner" les élèves et à les répartir en "équipes" dans le but de leur faire réaliser la tâche qu'il leur a assignée.

La question centrale c'est bien évidemment : Comment "*désigne*"-il les élèves ? Autrement dit, quel choix de sélection opère-t-il ? Il se peut très bien que l'enseignant n'effectue pas de choix et laisse aux élèves le soin de former leurs équipes. Mais il se peut aussi qu'il répartisse les élèves en fonction d'autre chose. Dans ce cas, répond-il à une préoccupation de contraintes (ex. : Ne pas mettre tel élève avec tel autre) ou se réfère-t-il à des intentions pédagogiques et si oui, de quel ordre ?

Une première manière intentionnelle de créer des groupes dans une classe, c'est de répartir les élèves selon leurs *niveaux* (ex. : Lecteurs faibles – moyens – forts) et de leur assigner une tâche correspondant à leurs "capacités". Cette idée n'est pas nouvelle, déjà Dottrens (1927) relevait l'existence permanente de trois groupes dans la classe : les "bien doués", les "peu doués" et les "faibles ou retardés". Ce mode de répartition se base sur l'idée légitime qu'il est essentiel de présenter une tâche à la portée de l'élève (Ce que Vygotsky (1985) appelle sa "zone proximale de développement"). Autre avantage de ce mode de groupement, l'apparente objectivité et facilité dans la "désignation" liée au niveau de l'élève suite à une évaluation de celui-ci.

Toutefois, ce mode n'est pas l'unique manière de grouper les élèves dans le but de leur offrir les meilleures conditions d'apprentissage possibles. Meirieu (1989, 1993) a montré la pertinence de travailler par moments non pas en *groupes de niveaux* (durable) mais en *groupes besoins* (limité dans le temps) et en *groupes de projet*. De même, en lien avec les processus cités au point précédent, le groupement peut aussi se faire en fonction des "styles cognitifs", "profils pédagogiques" ou "styles d'apprentissages" (Auditif-Visuel, Convergent-Divergent, Concret-Abstrait,...). Enfin, une dernière façon peut-être de grouper rencontre notre préoccupation. Il n'est pas exclu en effet que l'on puisse grouper les élèves en fonction de l'intention pédagogique que l'enseignant a dans une perspective d'approche par compétences. Il pourrait très bien regrouper les élèves en fonction des trois degrés de compétences. Pour ce faire, il devra distinguer les élèves qui ont besoin d'automatiser des procédures de ceux qui sont déjà dans une démarche de "*cadrage*" (Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2003). Pour ces derniers, il est aussi possible, dans une démarche constructiviste, d'utiliser les différences de conceptions et de représentations comme point d'entrée pour regrouper.

Nous ne pouvons clore cette partie sur les groupements sans évoquer les dangers et difficultés inhérents à ceux-ci. Nous évoquerons deux dangers. Le premier et certainement l'un des plus importants reste la "*stigmatisation*" que peut entraîner toute forme de groupement mais il est possible que certaines formes de groupements risquent d'être plus stigmatisantes que d'autres. Le deuxième danger, plus classique celui-là, concerne le non-choix de grouper, c'est-à-dire lorsque l'enseignant laisse les élèves faire les groupes. Il est évident que cette intention peut résulter d'une croyance que mettre ensemble des élèves qui se connaissent et qui ont envie de travailler ensemble devrait inciter à travailler mieux et plus. La réalité est souvent différente. On constate en effet que les groupes ainsi constitués donnent des résultats peu probants voire décevants. Du point de vue des difficultés, nous en citerons trois. Pour commencer, le groupement suppose le travail en équipe or, encore faut-il que l'enseignant soit capable de faire travailler les élèves en équipe. En effet, le vrai travail d'équipe ne consiste pas à faire ensemble ce qu'on pourrait faire séparément, moins encore à "*regarder faire*" le leader ou l'élève le plus habile du groupe. L'organisation du travail en équipe pose des problèmes de gestion de classe ne fut-ce que celui de l'alternance entre les mises en commun en grand groupe et les moments de travail en sous-groupes. Cette complexité coûte cher si son seul effet est de juxtaposer des activités que chaque élève pourrait conduire seul. Une deuxième difficulté tient au fait que bien souvent les élèves qui ont le plus besoin d'apprendre sont aussi ceux qui contribuent le plus à désorganiser et à ralentir l'action collective. Il n'est pas si facile de "*privilegier l'efficacité didactique au détriment de l'efficacité de l'action*" Meirieu (1996). Éviter que les individus les moins compétents de l'équipe soient écartés des tâches les plus cruciales passe par des attitudes, des règles, une culture de la solidarité, de la tolérance, de la réciprocité qui ne vont pas nécessairement de soi. Enfin, les modes de groupements tenant compte des processus ou des intentions pédagogiques sont sans doute moins évidentes à mettre en place que les groupes de niveaux. Pour le premier, bien que nous ne pouvons nier le fait que nous avons chacun, dans une certaine mesure, une manière différente de nous approprier les savoirs, il est difficile de pouvoir en faire des groupements et opérationnaliser les concepts. Pour le second, dans une démarche constructiviste, différencier selon les conceptions et les représentations reste un domaine relativement peu investi par les enseignants.

- L'individualisation

Si le Plan Dalton (1911), Dottrens (1927) ou Freinet (1926) la mettait à l'honneur, l'heure de gloire de l'individualisation semble être passée. En effet, Perrenoud (1995) et d'autres ont montré qu'elle n'est pas entièrement possible car se rendre entièrement disponible pour un élève n'est ni évident ni suffisant, encore faut-il comprendre pourquoi il a des difficultés d'apprentissage et savoir comment les surmonter. Elle n'est pas souhaitable car certains apprentissages ne peuvent véritablement se faire qu'à la faveur d'interactions sociales, soit parce qu'on vise le développement de compétences de communication ou de coordination, soit parce que l'interaction est indispensable pour provoquer des apprentissages qui passent par un conflit cognitif ou une forme de coopération.

Toutefois, si comme nous souhaitons le faire, nous associons dans une perspective d'approche par compétences des activités à caractère plutôt behavioriste et des activités plutôt constructivistes, il est concevable d'utiliser à certains moments des pratiques individualisées et à d'autres des pratiques en groupes. Cette conception est renforcée par l'expérimentation menée par Meirieu (1990) qui montra clairement l'utilité de diversifier les situations de classe.

L'environnement d'apprentissage.

Enfin, nous ne pouvons quitter les structures sans parler de l'environnement d'apprentissage évoqués par Tomlinson (1995, 2000) et Winebrenner (2005). Il s'agit ici de tenir compte de la façon dont la classe travaille et se sent, ce qui inclut de prendre en considération les caractéristiques physiques de la classe et de l'école, non seulement le nombre et le type de groupements mais aussi la luminosité, la chaleur et le bruit. Plus concrètement, ces auteurs préconisent d'assurer une place calme et sans distraction, de procurer du matériel reflétant la variété des cultures et des habitudes familiales, de mettre en place des routines qui permettent à des étudiants d'obtenir l'aide quand les professeurs sont occupés avec d'autres étudiants et ne peuvent pas les aider immédiatement.

6.3. Les contenus

Varié les contenus, c'est prendre en compte les savoirs et les compétences qu'un élève doit acquérir au cours de son cycle. Le contenu (savoirs et compétences) est déterminé avant tout par la Communauté française (principalement à travers les *Socles de compétences*) mais aussi par le réseau (Programmes), par l'école (Choix au sein des équipes pédagogiques) et même par l'enseignant (au sein de sa classe). Si les trois premiers niveaux sont fixés, il reste cependant une marge de manœuvre non négligeable pour l'enseignant dans sa classe.

Nous évoquerons trois possibilités issues de la littérature francophone (la différenciation par les rôles, par les ressources disponibles et par les tâches) et deux modèles anglo-saxons ("Pyramide de planification" et "Curriculum par couches") qui semblent relativement bien s'intégrer dans ce point.

La différenciation par les rôles

Dans cette perspective, l'enseignant attribue un rôle déterminé à l'élève en tenant compte de ses compétences et ses besoins d'apprentissage (ex. : rôle du secrétaire, du comptable,...). Les

élèves peuvent jouer des rôles identiques ou différents en fonction des activités proposées. Les objectifs peuvent sembler différents à court terme mais ils se doivent de rester identiques à moyen et long terme.

La différenciation par les ressources disponibles

Ce type de différenciation vise également à adapter aux capacités et aux besoins d'apprentissage actuels des élèves une situation qui est au départ la même pour tous. Pour ce faire, l'enseignant peut proposer des consignes différentes à certains enfants (ex. : emploi ou non du dictionnaire) ou choisir soigneusement les valeurs données à certaines variables de la situation pour susciter le débat (ex. : Diversité des démarches possibles pour un classement).

La différenciation par la tâche

Enfin, la différenciation par la tâche propose de présenter à l'enfant, en fonction de ses capacités et ses besoins, des tâches à sa portée. Pour ce faire, l'enseignant peut utiliser du matériel à niveau variable (ex. : Listes de vocabulaire ou lectures adaptés au niveau de l'enfant) mais il peut aussi après diagnostic proposer tantôt des tâches d'automatisation tantôt des tâches de cadrage.

La pyramide de planification (Vaughn, Bos, et Schumm, 2000)

Représentant un cadre pour planifier les contenus, la pyramide de planification permet à l'enseignant d'identifier quel contenu doit être enseigné et prêter l'attention aux différents besoins des élèves puis de déterminer comment l'information sera enseignée. Cette pyramide comprend deux composants principaux : les degrés d'apprentissage et les points d'entrée. Les trois degrés d'apprentissage -corps de la pyramide- aident le professeur à examiner le contenu et à donner la priorité aux concepts dans une leçon. Le postulat de départ est que : "Tous les élèves sont capables d'apprendre mais tous les élèves n'apprendront toute la matière possible". La base (1^{er} degré d'apprentissage) se compose de l'information essentielle que tout élève doit apprendre. La section centrale (2^{ème} degré d'apprentissage) représente l'information que la plupart, mais pas tous, pourra saisir. Enfin, le niveau supérieur (3^{ème} degré d'apprentissage) contient l'information la plus complexe qui sera acquise par quelques. Les cinq points d'entrée (le sujet, les étudiants, le contexte de la classe, l'enseignant et les méthodes pédagogiques appropriés) doivent être considérés avant d'entrer dans n'importe quel épisode d'instruction (Schumm, Vaughn, et Leavell, 1994). Enfin, cette approche repose sur quatre principes. Tout d'abord, tous les étudiants doivent avoir l'occasion de se voir présenter la même information, bien que la présentation puisse changer selon les besoins de l'étudiant. Ensuite, tous les étudiants ont égal d'accès à l'information représentant tous les niveaux de la pyramide. De plus, les étudiants ne devraient pas être affectés à un niveau particulier de la pyramide. Enfin, les activités à la base de la pyramide ne devraient pas être moins stimulantes que ceux des autres niveaux et le niveau supérieur ne doit pas être le seul endroit pour créer et s'amuser.

Le curriculum par couches (Nunley, 2002)

Il s'agit d'un modèle conçu pour *individualiser l'instruction, s'adapter à la diversité dans une salle de classe hétérogène, pour encourager des niveaux plus élevés de la pensée et pour amener l'élève à devenir responsable de son étude* (Nunley, 2002). Ce modèle s'approche de la pyramide de la planification par le fait que le programme d'études par couche est représenté

par trois couches (A-B-C) représentant une profondeur différente d'étude dans une matière. L'élève choisit "avec quelle profondeur" il souhaite examiner la matière. Le fond (couche C) est la partie la plus importante. Il couvre le contenu général : l'étude par cœur des faits, du vocabulaire et des compétences de base. Le milieu (couche B) demande aux élèves d'appliquer les concepts appris dans la couche C. La tâche devrait refléter, exiger un niveau plus élevé de la pensée. Elle devrait également attirer l'étudiant réticent pour les empêcher de s'arrêter à la couche de C. Enfin, le dessus (couche A) exige un niveau encore plus élevé de la pensée critique que la couche de B.

On ne peut penser ces deux modèles sans faire un parallèle avec le modèle en trois phases de l'approche par compétences, présenté précédemment. Si nous avons l'impression que ce modèle est plus précis quant à l'explicitation du contenu, nous devons reconnaître que les deux modèles proposés ci-dessus peuvent apporter une série d'informations utiles à sa transposition dans le cadre de pratiques différenciées.

6.4. Les produits

Variation des produits, c'est proposer à l'élève des moyens de productions qui permettront d'observer les effets de l'apprentissage. En d'autres termes, ce sont les moyens avec lesquels les élèves démontrent qu'ils ont acquis correctement les savoirs et les compétences demandées.

Lorsqu'on parle de pédagogie différenciée en francophonie, on s'intéresse généralement beaucoup aux variations de structures, un peu moins aux variations de contenus et des processus mais peu ou pas aux variations possibles des produits. Pourtant, si l'enseignant est là pour apprendre, il est là aussi pour évaluer les apprentissages. Il semble qu'en Communauté française de Belgique, dès que l'on parle d'évaluation on entend irrémédiablement normalisation et standardisation. Est-ce l'effet de la certification ou le poids des bulletins ? S'agit-il de conceptions d'un autre ordre ? Il n'empêche que la différenciation permet aussi des produits attendus. Ainsi, il est possible que l'enseignant puisse différencier les productions en offrant aux élèves des options quant au "comment exprimer l'apprentissage requis". Deux portes d'entrées exploitées par certains auteurs anglo-saxons (Tomlinson, 2004 ; Nunley, 2004 ; Winebrenner, 2005) : la *différenciation des produits par les procédés* et la *différenciation des produits transdisciplinaires*. La première forme permet, pour certaines activités, à chaque élève de répondre avec sa propre solution, ses propres procédures, sans forcément établir de hiérarchie entre celles qui sont apparues dans la classe. La seconde consiste à établir une liste de travaux que les élèves doivent réaliser (ex. : Une fiche de lecture, un dossier, un travail écrit de synthèse,...). Ils choisissent dans quelle discipline ils vont effectuer ces travaux ou quel langage ils vont utiliser (Le texte narré, la BD, le conte) ou quel point de vue ils vont prendre. Dans ces deux cas, les objectifs diffèrent à court terme mais restent identiques à moyen et long terme.

6.5. Le rapport au temps

L'une des principales critiques à la pédagogie transmissive est de faire tout au même moment. La pédagogie différenciée permet pour sa part une autre approche du temps. En effet, bien que l'on puisse poursuivre des objectifs communs, il est possible de les poursuivre selon des temps différents (ex. : le plan d'apprentissage individualisé). Classiquement, nous pouvons

dégager deux grands types de différenciation liée au temps : la *différenciation simultanée* et la *différenciation successive*.

La différenciation simultanée

Les élèves effectuent dans le même temps des activités différentes (choisies par eux en fonction de leurs intérêts ou désignées par l'enseignant(e) sur base de besoins constatés) ou réalisent de façons diverses des tâches identiques (avec des ressources ou contraintes personnalisées, en utilisant des démarches variées).

La différenciation successive

Après de Peretti (1987), beaucoup d'auteurs ont souligné que la différenciation n'était pas forcément simultanée, mais qu'elle pouvait également être successive (Astolfi, 1992). Il s'agit d'utiliser successivement diverses méthodes, divers supports, différentes situations et démarches d'apprentissage pour que chacun ait un maximum de chance de trouver, au moins régulièrement, une méthode qui lui convient (ex. : Deux stratégies sont proposées successivement à la classe pour deux tâches analogues).

6.6. Différenciation a priori et a posteriori

Mettre en place des pratiques de différenciation peut se penser à trois moments : *avant* un apprentissage (a priori), *pendant* l'apprentissage ou *après* un apprentissage (a posteriori).

Penser la différenciation a priori, c'est planifier sa séquence d'enseignement sur base de la connaissance que l'on a de ses élèves. L'enseignant peut ainsi proposer différents itinéraires adaptés à ceux-ci dans l'espoir que chacun d'eux vive une réussite. Aux États-Unis, avec les pratiques d'intégration scolaire, on a mis en place différentes techniques de différenciation a priori, permettant à chacun, d'emblée d'entrer dans la matière et d'y réussir. Ainsi, la "pédagogie -ou conception- universelle" de l'apprentissage postule que les dispositifs universels profitent à tous (Orkwis, 1999). Pour les fondateurs de la "pédagogie universelle", il est préférable de prendre en considération la "gamme" des capacités d'utilisateur pour concevoir ses leçons et incorporer les accommodements a priori. Faire des adaptations après le fait peut être difficile, long, et souvent moins efficace. Aussi, les curriculums qui sont "universellement conçus" incluent une gamme d'options pour y accéder, employer et s'engager (Rose et Meyer, 2002). Toutefois, il n'est peut-être pas possible d'adapter la tâche à l'élève entièrement a priori, car c'est lorsqu'il est confronté concrètement au problème qu'on peut identifier ce qui fait obstacle à sa réussite et surtout à sa compréhension (Meirieu, 1990, 1996). Il faut donc se défaire du fantasme du test préalable répartissant durablement les élèves en niveaux bien contrastés et repérés. *Penser la différenciation pendant l'apprentissage*, c'est continuer d'intervenir auprès de ses élèves de façon différenciée, leur apporter le soutien nécessaire pour les amener vers une solution appropriée. Pour cela, idéalement, l'enseignant doit prévoir des moments d'autoévaluation et d'autorégulation pour l'élève afin qu'il puisse détecter ses difficultés et se réajuster rapidement. Enfin, *penser la différenciation a posteriori*, c'est gérer ce que nous appelons classiquement la remédiation des élèves éprouvant certaines difficultés et pourquoi pas prévoir des activités d'enrichissement pour ceux qui progressent plus rapidement. Comme déjà énoncé, il est important que les mesures de remédiation offertes

aux élèves en difficulté leur permettent d'aborder le savoir à partir d'approches et de moyens adaptés. **2^{ème} PARTIE**

CONCLUSIONS ET PISTES ISSUES DU CADRE CONCEPTUEL

L'analyse de la littérature tant francophone qu'anglophone avait un double objectif. D'un côté, elle devait nous servir à préciser quelque peu ce que nous pouvions entendre et attendre sous les termes de "remédiation" et de "différenciation" ; de l'autre, elle devait nous permettre de préciser un certain nombre d'hypothèses à valider sur le terrain.

Cependant, avant de présenter la formulation de ces hypothèses, nous souhaitons revenir sur celle qui est à l'origine de notre recherche.

Ainsi, l'introduction de la notion de cycle dans l'enseignement fondamental a, entre autres, pour intérêt -voire pour objectif- de permettre des pratiques de "remédiation" et de "pédagogie différenciée". Mais qu'en est-il dans les faits ? Y a-t-il usage de véritables pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée lorsqu'il y a cycle ?

Hyp 1 : La mise en place des cycles ne garantit pas nécessairement l'usage de pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée efficaces.

Hyp 2 : Il existe des pratiques de remédiation et/ou de pédagogie différenciée qui sont plus susceptibles que d'autres de faire réussir un maximum d'élèves.

En ce qui concerne la littérature, le premier constat révèle que les termes "remédiation" et "pédagogie différenciée" renvoient à une série d'auteurs, de fondements et d'expériences déterminées. La description de ceux-ci fait apparaître que sous un même vocable semble se profiler une diversité de pratiques et de conceptions qui ne sont peut-être pas nécessairement conciliables entre elles ou réductibles à une définition unique. Aussi, les enseignants ont-ils des représentations uniques ou multiples de celles-ci ? Et leurs pratiques révèlent-elles aussi cette diversité ? Cela signifie également qu'en plus des pratiques observées, il importe de connaître le discours pédagogique qui les sous-tend et de les situer dans un contexte de classe plus global. La pédagogie différenciée étant un instrument pédagogique, souvent limitée dans le temps et pouvant s'intégrer dans toute pratique pédagogique, il importe de la situer dans un ensemble de pratiques.

De plus, un double risque existe. D'une part, certains enseignants peuvent ne pas oser s'engager dans de telles pratiques face à la complexité apparente issue de cette diversité. En d'autres mots, la multitude de livres, de références et d'auteurs sur la question ferait écran à la mise en place de telles pratiques. D'autre part, cette diversité peut également entraîner une difficulté pour celui qui ferait son marché, tentant de combiner diverses pratiques sans se pencher sur la cohérence et la validité de son dispositif. Il n'est pas certain que le "package pédagogie différenciée" se révèle efficace. Si nous possédons quelques résultats scientifiques pour certaines techniques en particulier, nous n'en avons pas encore pour ces modèles intégrateurs. Toutefois, nous ne contestons pas que le travail de Tomlinson (2005) par

exemple, proposant la pédagogie différenciée vue comme un ensemble cohérent et organisé de pratiques, puisse être prometteur. En effet, nous pensons d'ailleurs que dans le cadre d'une approche par compétences, il est essentiel de proposer diverses pratiques différenciées mais pas "n'importe quoi, n'importe où, et n'importe comment".

Hyp 3 : Les enseignants ont des conceptions très diverses de ces deux notions.

Hyp 4 : Sous le couvert de ces deux concepts, les enseignants font des choses (ont des pratiques) très diverses.

Un deuxième constat révèle que les pratiques différenciées peuvent se concevoir tant dans une approche behavioriste que constructiviste mais qu'il est sans doute plus facile de mettre en place des pratiques relevant de la première. Aussi, les enseignants qui déclarent utiliser des "pratiques différenciées" le font-ils uniquement sur des apprentissages de type behavioriste ou aussi sur des apprentissages de type constructiviste ? Et comment sélectionnent-ils leurs élèves : sur leurs résultats, leurs "styles cognitifs", leurs préconceptions,... ? À l'aide d'évaluations formatives ? La prise en compte de la définition de la compétence dans le décret "Missions" et la présentation des trois degrés de compétences présents dans les Socles de compétences nous incite à penser que la pédagogie différenciée ne doit pas uniquement se centrer sur des procédures de base mais plutôt sur l'articulation de ces procédures dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage nouvelle. Cependant, il n'est pas exclu que généralement, dans les écoles, la différenciation parte sur des procédures automatisées et pas ou peu sur la mobilisation de celles-ci. Ceci tiendrait alors à une série de contraintes (nombre d'élèves, facilité du groupement par niveau,...) à préciser. Si c'est le cas, peut-on éviter dans le quotidien de la classe de telles dérives et peut-on les limiter ?

Hyp 5 : Les pratiques différenciées tendent principalement vers des procédures automatisées plutôt que la capacité à mobiliser celles-ci.

Hyp 6 : Les enseignants utilisent des critères flous qui reposent pour une part sur la maîtrise ou non de "procédures de base" et/ou sur la maîtrise ou non de "compétences complexes" sans pour autant faire une différenciation sur le critère du "cadrage".

Hyp 7 : Un critère de sélection pour orienter l'élève vers une pratique différenciée pourrait être le repérage de sa "difficulté à cadrer". Les enseignants ne prennent pas ou peu ce critère en compte dans leur décision d'affectation (répartition).

Troisième constat : La différenciation (modes de groupement mais également les pratiques différenciées a posteriori) peut-être stigmatisante. Ainsi, en va-t-il de la remédiation qui s'adresse aux élèves en difficulté ou en échec. De plus, la prise en charge de ces enfants par le maître de remédiation pendant les heures de classe entraîne paradoxalement une diminution de celles-ci qui sans doute auraient bien été utiles pour l'élève déjà en difficulté. De plus, cette prise en charge pose le problème de la liaison entre le tronc commun et les séances modulaires. Une voie pour éviter cet écueil consiste à privilégier les pratiques différenciées a priori. Celles-ci anticipent alors que la première arrive finalement après un constat de

difficulté d'apprentissage et/ou d'échec. Cependant, elles nécessitent de penser la différenciation avant l'apprentissage et elles ont leurs limites.

Hyp8 : Les pratiques différenciées tendent principalement vers des pratiques de remédiation (pédagogie différenciée a posteriori) plutôt que des pratiques différenciées a priori (différenciation des apprentissages).

Nous ne pouvons toutefois pas ignorer que dans certains établissements sont déjà installés des maîtres de remédiation. Il nous importera de tenir compte de ceux-ci et même de les découvrir. Nous tenterons ainsi de préciser : Qui sont ces maîtres de remédiation ? Quel est leur rôle ? Sont-ils formés ou non ? Comment en sont-ils arrivés là (choix, imposé,...) ? Quelle collaboration existe-t-il entre eux et le titulaire ? Comment agissent-ils dans leur fonction (sélection des élèves, lieu d'accueil, stratégies utilisées) ?

Quatrième constat : Quand nous parlons de pédagogie différenciée, nous le comprenons comme une pédagogie qui conduit, au terme du cycle, les enfants ou les adolescents aux mêmes maîtrises. Cela signifie l'atteinte des mêmes objectifs-seuils pour tous les élèves. C'est l'ambition du décret "Missions". Or, la littérature montre que certaines expériences n'avaient pas pour objectif d'aider les plus faibles mais d'aider les "doués". La question que les enseignants peuvent se poser est alors : Malgré la mise en place de pratiques différenciées, n'y a-t-il pas une crainte de laisser certains élèves à l'écart (les plus forts dans certains cas, les plus faibles d'en d'autres) ?

Hyp9 : Il existe une ambivalence chez les enseignants quant à décider à qui doivent prioritairement bénéficier les pratiques différenciées.

La liste des hypothèses n'est pas définitivement close. Il est bien entendu que celles présentées ici tiennent avant tout à des considérations théoriques. C'est la présente recherche qui nous permettra de dire si elles peuvent être validées. Nous n'excluons évidemment pas que la rencontre du terrain mette à jour d'autres facteurs que ceux évoqués.

3^{ème} PARTIE

INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES

1. CHOIX DU PUBLIC VISÉ ET DE L'ÉCHANTILLON

Après réflexion, le choix de cette recherche s'est posé sur les deuxième et troisième cycles de l'enseignement primaire (8-12). Ce choix était doublement motivé. D'une part, nous souhaitions rencontrer des enseignants dont les élèves avaient déjà été confrontés aux premiers apprentissages de l'enseignement fondamental en lecture-écriture et calcul. En effet, les élèves sont plus susceptibles de présenter des différences observables après les deux premières années de l'enseignement primaire. Les pratiques de remédiation et de différenciation prennent dès lors un autre sens. Les enseignants des niveaux suivants doivent mettre en place de telles pratiques pour y faire face, de préférence en concertation avec les enseignants des années précédentes. D'autre part, à partir de la 3^{ème} année, ces apprentissages de base se diversifient et sont réinvestis dans des tâches de plus en plus complexes, de plus en plus abstraites. Pour exemple, la pratique de la lecture devient progressivement un outil aux services des nouveaux apprentissages et constitue dans une moindre mesure un sujet d'apprentissage en lui-même. Le travail de différenciation risque donc de changer entre les premiers apprentissages et l'approfondissement de ceux-ci. Il nous semblait dès lors plus adapté de ne pas cibler en ce sens l'ensemble du niveau primaire.

Ce public choisi, il nous fallait définir un échantillon répondant à plusieurs contraintes.

Tout d'abord, la taille de celui-ci était tributaire de l'approche méthodologique que nous souhaitions suivre (entretiens – observations dans la durée – suivi des enseignants lors de la 2^e année) et des buts poursuivis par cette recherche (catalogue de "pratiques contextualisées"). En effet, un nombre élevé d'enseignants à observer ne nous offrirait qu'une vision de surface de leurs pratiques. De plus, tenant compte du désir de diversifier les milieux sociaux des écoles et de couvrir tant la Région bruxelloise que la Région wallonne, cela impliquait de prendre en considération le temps engagé dans les déplacements. Nous avons donc choisi de sélectionner entre 15 et 20 enseignants. Ayant à leur rendre visite au moins à quatre reprises, ce nombre d'enseignants nous garantissait 60 à 80 activités observées et 30 à 40 entretiens, ce qui constituait une base substantielle de données pour procéder à nos analyses.

De plus, cette recherche nous imposait de tenir compte de l'ensemble des réseaux d'enseignement. Nous avons donc sélectionné 17 enseignants (15 titulaires et 2 maîtres de remédiation) : 8 enseignants de l'enseignement officiel subventionné, 2 enseignants du réseau de la Communauté française, 5 enseignants de l'enseignement libre confessionnel et 2 enseignantes de l'enseignement libre non confessionnel.

Outre ces aspects liés aux caractéristiques externes des enseignants, nous souhaitions également des enseignants déclarant des pratiques de différenciation et/ou de remédiation établies et qui acceptent de s'investir à nos côtés pendant deux ans. Il y a dans cette recherche un aspect "engagé" et "volontaire" que nous recherchions.

Aussi, un pré-entretien (cf. Annexe p.2) a été réalisé chez tous les participants potentiels permettant aux chercheurs de rencontrer les directions et les enseignants, de fixer des rendez-

vous et de s'assurer sur place de l'existence de pratiques de différenciation ou de remédiation, sans pour autant entrer dans le cœur du questionnement réservé au premier entretien. A ce stade, le chercheur n'était pas là pour poser des questions précises sur les principes de remédiation et de différenciation mais pour récolter un maximum d'informations en lien avec ses interrogations ("*quoi observer*" et "*à quel moment le faire*"). Cela permettait aussi aux enseignants de contextualiser leurs pratiques (milieu de l'école, etc.).

Enfin, il nous semblait important de voir en quoi la présence d'un "maître de remédiation" pouvait avoir ou non une influence sur les pratiques de l'enseignant et voir comment étaient intégrés ceux-ci au sein du fonctionnement de l'école. Ces "enseignants-volants" peuvent en effet parfois être utilisés pour remédier aux difficultés d'un ou quelques élèves, pour participer à des ateliers, à des groupes de lectures, etc. Développant parfois des pratiques en individuel ou en petits groupes, nous pensions intéressant de voir la place qu'ils occupent sur le plan de la différenciation-remédiation au sein de la classe et ainsi connaître les pratiques pouvant être pertinentes pour l'objet qui nous occupe.

Le travail de sélection fut effectué sur la base de plusieurs sources. Première source d'information, les données issues de la recherche menée sur la mise en place des cycles (Rey, Kahn, Ivanoa & Robin, 2003). Lors de celle-ci, 108 chefs d'établissements de l'enseignement primaire furent interrogés sur les pratiques mises en place dans leur établissement. Il ne s'agissait bien sûr que de pratiques déclarées. Partant de ces notes, nous avons sélectionné les directeurs qui présentaient des pratiques différenciées et nous les avons recontactés cette année. Après rencontre, 5 de ces établissements ont été sélectionnés. Deuxième source de sélections, les instituts de formation pour enseignants. Si nous souhaitions trouver des enseignants déclarant utiliser des pratiques de remédiation et de différenciation, il était probable que ceux engagés dans une démarche de formation volontaire pouvaient présenter un profil intéressant de ce point de vue. Après accord de l'Institut supérieur de pédagogie de Namur, nous avons présenté notre démarche auprès des enseignants en formation et sollicité leur participation. Sur base du questionnaire de sélection que nous leur avons soumis (cf. Annexe p.1) nous avons sélectionné 6 enseignants. Enfin, la troisième source procédait de nos contacts établis antérieurement avec les inspecteurs et des enseignants du terrain. Puisqu'il s'agissait de sélectionner sur base de pratiques déclarées, il nous semblait aussi intéressant de partir de cette filière pour rencontrer des enseignants qui n'étaient pas issus des deux premières sources. Cela nous permettait en outre de pouvoir équilibrer notre échantillon. Après rencontre avec ces enseignants déclarés, nous en avons retenus 6.

L'échantillon peut se résumer de la sorte :

Réseau	Cycle	Milieu	Origine
Subventionné Communal	8-10	Rural	Namur
Subventionné Communal	8-10	Rural	Namur
Subventionné Communal	10-12	Rural	Namur
Subventionné Communal	8-12	Rural	Namur
Subventionné Communal	10-12	Rural	Namur
Libre confessionnel	10-12	Rural	Hainaut
Libre non confessionnel	8-10	Urbain	Bruxelles
Libre non confessionnel	Maître remédiation	Urbain	Bruxelles
Libre confessionnel	8-10	Urbain	Bruxelles
Subventionné Communal	Maître remédiation	Urbain	Bruxelles
Libre confessionnel	10-12	Urbain	Bruxelles
Libre confessionnel	8-10	Urbain	Charleroi
Libre confessionnel	8-10	Urbain	Charleroi
Subventionné Communal	10-12	Urbain	La Louvière
Subventionné Communal	8-10	Urbain	La Louvière
Officiel Communauté française(*)	10-12	Urbain	Bruxelles
Officiel Communauté française (*)			Namur

(*) Ces deux enseignants ne sont pas encore totalement déterminés. Ils seront rencontrés, interviewés et observés dans le courant du mois de septembre 06.

2. INSTRUMENTS

Au cours de cette recherche, différentes actions d'observations et d'entretiens seront entreprises au niveau des enseignants et de leur classe. Des outils d'analyse de contenus pour les entretiens et de grilles d'analyse à l'observation seront employés. Notre intention, au travers ces outils, sera dans un premier temps de présenter objectivement le discours des enseignants et de décrire les pratiques observées. Nous espérons également obtenir des éléments de réponses quant aux questions issues du cadre conceptuel (Intentions – Avantages – Inconvénients – Limites). Dans un second temps, ce matériel essentiel devrait nous servir non seulement pour établir un "état de lieux" mais surtout dans une perspective d'optimisation des pratiques lors des journées de formation et d'élaboration du guide, lors de la seconde année de recherche.

2.1. Entretiens semi-directifs

Deux entretiens semi-directifs ont été programmés avec les enseignants participants¹. Le premier a eu lieu après la première séance d'observation (le second prenant place après la dernière séance). Le premier guide d'entretien interroge les enseignants sur leurs représentations (intentions) et sur les pratiques déclarées (cf. Annexe p.2). Il s'agit de voir comment l'enseignant définit la pédagogie différenciée et la remédiation, comment il opérationnalise ces concepts et la place que cela occupe dans sa pratique enseignante. Dans le second entretien, réalisé en fin d'année après la dernière observation, nous nous intéressons cette fois aux obstacles et difficultés rencontrées, au repérage des élèves en difficultés, au groupement et à sa perception de l'efficacité ainsi que des résultats de ses pratiques. (cf. Annexe p.3). Il est à remarquer également que des questions plus spécifiques sont posées aux maîtres de remédiation de notre échantillon. (cf. Annexe p.3)

Les entretiens enregistrés et retranscrits ont été analysés à l'aide d'une grille permettant de situer les pratiques déclarées de l'enseignant dans un contexte donné et d'effectuer une analyse intra-individuelle des réponses mais également de comparer celles-ci à celles des autres membres de l'échantillon. Nous souhaitons au terme de cette analyse interindividuelle, situer l'enseignant dans son contexte scolaire mais également par rapport à un cheminement personnel et professionnel.

Pour commencer, notre attention se portera sur l'analyse et la comparaison des entretiens des différents enseignants de l'échantillon. Les discours autour du concept de différenciation ainsi que les pratiques développées peuvent varier de manière importante d'un enseignant à l'autre. De même, les contraintes et le contexte scolaire de chacun peuvent également varier de manière substantielle. Il importe de percevoir dans le discours ce qui relève du particularisme de pratiques plus généralisables. La diversité supposée des discours et des pratiques entre enseignants devrait nous permettre de produire un tableau plus complet des pratiques utilisées et des discours qui les sous-tendent.

Ensuite nous souhaitons observer l'évolution et la cohérence du discours enseignant. Celui-ci a-t-il été influencé, a-t-il évolué entre le premier et le second entretien ? On peut en effet

¹ Les deux enseignants issus du réseau de la Communauté française n'ont pu être interviewés et observés cette année scolaire.

supposer que ces enseignants "volontaires" aient profité de l'occasion pour lire ou relire des notes, pour acheter un ouvrage ou surfer sur le Web à la recherche d'idées.

2.2. Grille d'observation de l'enseignant

Le deuxième volet de notre approche méthodologique concerne les observations des pratiques différenciées. Nous avons programmé 4 séances d'observation (min 1h30) pour chaque enseignant participant. Ces observations sont concentrées sur les matières de bases (français et mathématiques). Nous avons également souhaité diversifier les moments de visite et venir tant la matinée que l'après-midi. Enfin, si cela était possible, nous souhaitons que l'une des observations se fasse à l'improviste afin que le chercheur puisse rendre compte du "travail en temps normal".

En règle générale, les moments d'observations ne sont donc pas choisis au hasard. Ce sont les enseignants qui proposent ces moments spécifiques où ils déclarent pratiquer une pédagogie différenciée. Nous leur demandons d'ailleurs explicitement de nous inviter au moment où ils différenciaient. Notre objectif n'étant pas de calculer le temps réel de pratiques différenciées dans les établissements scolaires mais de comparer le discours des enseignants concernant leurs pratiques, nous souhaitons "grossir le trait" pour observer leurs activités "modèles". Ce choix d'observation couplé aux entretiens permettrait, nous l'espérons, à l'enseignant de se définir et se "présenter en pratique" de manière souple et moins contraignante. Nous ne cherchions pas à prendre en faute l'enseignant, mais à voir "ce qu'il dit faire le mieux".

Le recueil des données effectué par le chercheur lors des observations s'est fait sur base d'une grille temporelle où sont notés les différents moments de l'activité. Cette grille offre la possibilité de caractériser les différentes phases d'une activité en rapport au travail de l'enseignant, de l'élève et de la matière abordée. En ce qui concerne le volet "observation de l'élève", nous avons pris le parti, lorsque c'était possible, de sélectionner quatre élèves à observer plus particulièrement pendant une période déterminée. Cette observation était principalement basée sur les comportements, attitudes et implications de ceux-ci face aux tâches proposées. Ces données pourront venir en complément des notes prises concernant l'enseignant et peuvent être analysées en regard des pratiques mises en œuvre.

Après chaque séance, une discussion avec l'enseignant, à propos des pratiques développées, avait pour objectif de comprendre le sens qu'il donnait à son action pédagogique. Ces renseignements serviront à donner une profondeur aux observations recueillies. Il est clair que, lors de ces courts entretiens d'après-observation, il ne s'agissait pas de juger l'enseignant mais plutôt de le laisser s'exprimer sur sa pratique.

Ces observations d'activités différenciées seront analysées et comparées à l'aide d'indicateurs. Différents critères issus du cadre conceptuel devraient permettre de décrire de manière opérationnelle les pratiques observées. Parmi ceux-ci et de manière non-exclusive, nous retenons : *les modes de groupements, les critères de sélection des élèves* (centres d'intérêt, types d'évaluation, styles cognitifs,...), *les formes instituées* (contrats d'étude,...), *les tâches visées*,... mais aussi : *la clarté du contenu, des objectifs, des consignes, la sélection de sources et ressources alternatives* (supports variés,...), etc. (cf. Annexe p.59). Ces indicateurs nous permettront de faire ressortir dans les pratiques observées les éléments caractéristiques et éventuellement transférables.

A titre d'exemple, le lecteur pourra trouver 3 exemples de données recueillies pour les enseignants (A,B,C) Ces données reprennent pour chaque enseignant : les caractéristiques de l'établissement où il travaille, ses caractéristiques personnelles, les réponses aux premier et second entretiens, ainsi que les activités observées avec pour chaque observation la présentation de la leçon et une première analyse de celle-ci (cf. Annexe p.6).

2.3. Analyse des entretiens et des observations

À partir des entretiens et des observations des enseignants, nous tenterons avant tout de décrire objectivement : le discours enseignant, les pratiques observées et le travail des élèves.

Ensuite, nous comparons et mettrons en relation ces trois aspects pour chaque enseignant. Le travail exécuté pour chacun devrait nous permettre lors d'une seconde étape une comparaison permettant de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de travail (ex. : la diversité supposée de ces approches et pratiques). Par ailleurs, il sera intéressant d'analyser les accords et désaccords entre les pratiques observées et le discours des enseignants. Nous pourrions y trouver des pistes de travail sur le rapport entre les pratiques et les valeurs voire les concepts qui les sous-tendent. Dans le même ordre d'idées, il nous semble nécessaire de prendre également en considération les effets de ces pratiques chez les élèves.

L'observation de ces activités différenciées sera utilisée comme matériel lors de la deuxième année de recherche. En effet, nous comptons retourner dans les classes en cours d'année pour filmer certaines pratiques qui nous semblent exemplatives. Ces exemples nous serviront de base à notre travail pendant les trois jours de formation-réflexion et les caractéristiques principales seront formalisées et réinvesties en cours de formation. Associées à nos analyses, ces petites vidéos permettront à tous de se rendre compte concrètement de ce qui est développé chez leurs collègues. D'autres méthodes seront également utilisées pour atteindre cet objectif comme des mises en situation, des discussions, etc. Ce travail avec les enseignants nous offrira la possibilité d'approfondir notre analyse des activités et des indicateurs utilisés. Nous espérons également que ce travail pourra servir de manière concrète aux enseignants dans leur classe. Enfin, la finalité de cette recherche étant d'établir un guide de "pratiques contextualisées" en matière de remédiation et de différenciation, nous utiliserons également ces séances avec les enseignants pour les faire participer à l'élaboration de ce dernier.

4^{ème} PARTIE

ANALYSE DES ENTRETIENS ET DES OBSERVATIONS

Étant donnée l'ampleur des données recueillies (plus de 30 entretiens et 70 activités observées retranscrits), nous ne pouvons à ce stade de notre dépouillement que présenter une première analyse des données. Il nous a semblé intéressant dans un premier temps de réaliser une analyse comparative (interindividuelle) par question. Celle-ci permet non seulement de cibler les grandes tendances qui pourraient se dégager de notre échantillon mais aussi la diversité et les particularités observées. Dès le début de la seconde année de recherche, un travail complémentaire sera effectué. En effet, dans la perspective des journées de formation et de la brochure à réaliser, nous souhaitons procéder à une analyse intra-individuelle qui devrait permettre de relever la cohérence et de faire le lien entre les propos de chaque enseignant et les activités qu'il a proposées.

1. ANALYSE DES ENTRETIENS

Souhaiter présenter un catalogue de "bonnes" pratiques différenciées contextualisées nécessite d'anticiper les remarques et les questions des enseignants. Parmi celles-ci, peuvent se trouver l'influence supposée ou non que les établissements et leurs caractéristiques peuvent avoir sur les pratiques des enseignants. Ainsi, certains discours pourraient laisser penser qu'il n'est pas possible de faire certains types de différenciation avec certains publics, face à un public trop nombreux, dans certaines configurations. De même, pour les enseignants sélectionnés, il est important de les présenter dans leurs particularités et leur réalité.

Il n'est dès lors peut-être pas spécialement intéressant de définir un profil unique d'enseignant qui pratiquerait la différenciation. La définition d'un tel profil pourrait d'ailleurs avoir l'effet inverse à ce que nous attendons : un rejet du public que nous souhaitons toucher. Si nous souhaitons que le plus d'enseignants possible s'essayent à la différenciation, il peut être plus adroit de montrer justement la diversité des profils tant au niveau des établissements où ils travaillent, qu'au niveau de leurs parcours et leurs contraintes. Cela ne nous empêchera nullement de chercher des points communs aux enseignants sélectionnés. Mais, si c'est le cas, ce sera plutôt du côté des intentions et de valeurs que ceux-ci expriment.

1.1 Caractéristiques des établissements et des enseignants sélectionnés

Caractéristiques des établissements

Quelles sont les caractéristiques des établissements où enseignent les membres de notre échantillon ?

Du point de vue géographique, les établissements où évoluent nos enseignants sont tant dans les provinces du Hainaut et de Namur que dans la Région bruxelloise. Il est clair que nous aurions également pu trouver des établissements dans la province du Luxembourg. L'absence de ceux-ci n'est le reflet que d'un choix raisonné des distances à accomplir tant pour les chercheurs que pour les enseignants (lors des journées de formations-réflexions).

Situées aussi bien en milieu urbain que rural, ces établissements sont de petites tailles (\leq à 1 classe par niveau) (n=2) à grandes (\geq à 3 classes par niveau) (n=4) en passant par des écoles dites moyennes (= 2 classes par niveau) (n=10) (cf. Annexe p.52).

Leur public varie de peu favorisé (D^+) à plutôt favorisé. Ce critère étant celui évoqué dans le discours de l'enseignant, il ne s'agit donc au départ que de leur représentation du public auquel ils sont confrontés. Toutefois, ces données acquièrent une autre dimension une fois croisées avec le statut de l'école (D^+ ou non) et la situation géo-sociale de l'établissement.

Pour des raisons méthodologiques, les cycles ciblés étaient les cycles 8-10 et 10-12. Mais là aussi, la diversité est de rigueur. Ainsi, si certains enseignants ont une classe unique (3^e, 4^e ou 6^e), d'autres ont en charge un cycle (3-4 ou 5-6) et 1 enseignante est aux prises avec un niveau (3^e-6^e). Quant à nos deux maîtres de remédiation, elles se circulent pour l'une de la 1^{ère} à la 6^{ème} et pour l'autre de la 3^{ème} à la 6^{ème} avec la prise en charge ponctuellement d'élèves de 7^e accueil.

Enfin, une autre variable nous semble importante à prendre en compte : le nombre d'élèves dans la classe. En effet, il n'est pas exclu que celui-ci ait une prise directe sur le choix des pratiques des enseignants sélectionnés. Ici aussi la diversité est de mise. Si les groupes classes varient de 11 à 25 élèves, excepté pour les maîtres de remédiation qui peuvent se voir confronter lors de certaines leçons à l'entièreté d'une classe ou lors d'autres à un élève seul, l'organisation des cours dans l'établissement peut amener les enseignants à ne travailler qu'avec des demi-groupes à certains moments (cours de néerlandais, anglais ou gymnastique pour un niveau spécifique).

Caractéristiques des enseignants

En ce qui concerne les spécificités de nos enseignants, cette recherche ne demandait pas la reproduction d'un échantillon fidèle et représentatif de la population enseignante. Cependant, notre échantillon comprend un pourcentage d'hommes et de femmes assez proche de ceux de la population enseignante (\pm 30% d'hommes pour 70% de femmes). De même, au niveau des âges, nous retrouvons tant de jeunes enseignants (avec 2 à 8 ans d'expérience) que d'enseignants plus confirmés (avec 15 à 28 ans d'expérience). Enfin, si en grande majorité (13/17) les enseignants sélectionnés travaillent à temps plein, 2 d'entre eux travaillent à $\frac{3}{4}$ temps et 1 à $\frac{1}{2}$ temps. Seul bémol à notre échantillonnage, la quasi-totalité de celui-ci est composé de titulaires de classes à l'exception d'un co-titulaire et des deux maîtres de remédiation. Cette particularité sera prise en compte dans l'analyse et la suite de la recherche.

Si nous nous intéressons maintenant au discours de ces enseignants pour comprendre ce qui les a poussés à s'engager dans cette voie, les facteurs sont multiples. La liste ci-dessous n'est pas exhaustive mais montre la diversité des chemins possibles. Aucun enseignant de notre échantillon ne présente dans son discours tous ces facteurs mais chacun d'eux en présente au moins un. Parmi ceux-ci, nous retrouvons :

- une conception personnelle forte de l'enseignement (*professeur aidant – croyance et confiance en l'enfant et en ses capacités à apprendre*) ;
- un cheminement personnel avec des moments de réflexion et de prises de conscience face à la classe et les différences entre élèves ;

- l'opportunité d'un temps de réflexion sur leur pratique ;
- un parcours professionnel qui les a amenés à faire l'expérience d'un autre type d'enseignement (*Exemple : Enseignement spécial*) ;
- une ou des rencontres convaincantes sur le plan de la différenciation en formation initiale ou continue voire parfois dans l'établissement ;
- un appui, un soutien, un encadrement de l'établissement ou de collègues (*Parfois une pédagogie d'école mais pas toujours*) ;
- une obligation institutionnelle de fonctionner de la sorte (*Exemple : la mise en cycle (3-4, 5-6, 3-6)*) ;

Si s'engager est une chose, cela n'empêche pas le risque de se voir confronté à des obstacles, des difficultés et des résistances. Nous avons interrogé notre échantillon sur ces points car, à nouveau, si l'on souhaite que d'autres enseignants s'approprient ces pratiques éprouvées, il est important d'anticiper ceux-ci afin de ne pas abandonner en cours de route. De plus, dans le cadre des formations-réflexions, ces points pourront être débattus afin de chercher ensemble des pistes de réponses possibles.

Si certains enseignants disent ne pas avoir rencontré d'obstacles (ni institutionnel, ni au niveau de l'inspection) et déclarent même avoir plutôt été appuyés en ce sens, ce n'est pas le cas de tous. Bien sûr, nous pouvons citer le manque de temps et de matériel en adéquation avec leur pratique qu'ils déplorent pour faire comme ils souhaiteraient idéalement le faire mais plus fondamentalement, il semble que pour une partie de ceux-ci, ce qui est le plus difficile, c'est le regard des autres. Peu évoquent le regard désapprobateur de leur établissement mais plutôt parfois l'indifférence de celui-ci ou son manque de soutien (surtout quand elle est exposée aux interrogations des parents). Un sentiment de solitude peut alors s'emparer de ces enseignants face à ce peu d'intérêt. Certains se sentent même marginalisés par leurs collègues ou auprès des parents. Certains collègues n'hésitent pas à juger leur pratique (et les juger) sans même avoir vu. Ils trouvent que c'est beaucoup de chipotage, beaucoup de travail. Ils ne sont pas contents parce que les parents dont les élèves sont passés chez ce professeur l'année d'avant les interpellent à ce sujet, les incitant même à pratiquer de la sorte. Dérangés dans leurs "petites habitudes", ils ont l'impression de ne plus pouvoir faire ce qu'ils ont toujours fait et qu'ils souhaitent continuer. De même, le regard et le questionnement des parents interpellent l'enseignant : ne fusse que pour leur faire comprendre, pour qu'ils acceptent de remettre en question le schéma classique de l'école qu'ils ont eux-mêmes vécus, pour que certains d'entre eux acceptent de perdre à des repères pour pouvoir situer l'enfant afin d'en acquérir de nouveaux.

Leur relative solitude se traduit aussi dans le partage possible de leur pratique. Certains sentent en ce sens une gêne, une impression que "*quand on est novateur ça ne va que dans un seul sens : on explique ce que l'on fait, les autres prennent, on s'expose mais que reçoit-on en retour ?*" En ce sens, l'engouement et les attentes de notre échantillon face à ces journées de formation-réflexions sont énormes.

Enfin, parmi les obstacles à leur souhait et pratique pédagogique, il nous semble dès à présent important de mettre en lumière un élément particulier : la mise en place du cycle ou plutôt devrait-on dire d'une de formes du cycle. On sait en effet que parmi les formes possibles, on trouve une forme particulière qui consiste à grouper les élèves de deux niveaux en un seul

cycle (5-8, 3-4, 5-6). Or cette disposition qui est parfois un choix institutionnel concerté ou non avec les enseignants peut être ressentie comme une contrainte par des enseignants qui tentent de mettre en place des pratiques différenciées. On pourrait même dire elle devient un obstacle organisationnel. Ainsi l'enseignante qui s'occupe du niveau 8-12 déclare que même si la différenciation rencontre ses aspirations pédagogiques, elle estime ne pas faire véritablement la différenciation qu'elle souhaite. En effet, elle aimerait pouvoir différencier au sein même d'une année en fonction des besoins cognitifs des élèves. Cependant, ayant 4 niveaux à gérer, elle ne parvient pas pour l'instant à dépasser ce que nous pourrions appeler une "différenciation par niveau". Confrontée à des élèves de la 3^e à la 6^e et aux programmes attendus pour chaque année, elle pense ne pas voir d'autres solutions que celle de préparer quatre leçons différentes en fonction des années. Bien sûr, de temps en temps, elle donne la même leçon pour tous mais principalement en "éveil". De même, une autre enseignante qui pratique le contrat avec ces élèves du cycle 3-4 fait sensiblement la même remarque. Elle estime avoir deux fois plus de travail puisqu'elle prépare deux contrats. Il est évident que l'on peut se poser la question de savoir si ces deux enseignants et l'institution qui les emploie ont bien compris les choix et les enjeux nécessaires à la mise en place de cette forme particulière du cycle. Il n'empêche que la difficulté qu'ils rencontrent là, les incite à privilégier une "différenciation de niveau" peut-être au détriment d'une différenciation plus cognitive. L'intérêt des journées de formations-réflexions sera aussi de nous arrêter sur ce point.

En conclusion de ce point

L'analyse de ces caractéristiques n'est pas terminée. Si nous les avons traitées de manière synthétique, nous souhaitons également les aborder de manière plus détaillée en début de seconde année de recherche. Il n'est pas exclu en effet qu'elles aient une influence sur le choix des pratiques observées. Pour réaliser cette analyse, il nous faudra comparer les activités proposées par chaque enseignant avec les contraintes qu'il vit dans son milieu professionnel.

Cependant, cette première analyse nous permet déjà de mettre en évidence une diversité de caractéristiques des établissements (localisation, taille, public, organisation) mais également une diversité des enseignants quant à leur expérience, leur parcours ainsi qu'aux obstacles, résistances et difficultés rencontrés. Ce point nous semblait essentiel dans la perspective de notre objectif de seconde année.

Enfin, si cette diversité nous semblait essentielle à pointer, il nous est tout aussi important de relever quelques points communs aux membres de notre échantillon, ce qui fait en quelque sorte leur unité. Parmi les premières lignes de force dégagées, nous relevons : leur capacité à se mettre en question, à mettre leur pratique en question et à faire le pas nécessaire pour trouver une voie qui peut cependant leur sembler dure et laborieuse à certains moments. Ils n'empêchent qu'ils se sont mis en route et ont accepté de s'exposer avec cette capacité à dire "*Pourquoi pas ? Essayons !*"

1.2 Pédagogie différenciée et remédiation : conceptions

Conception enseignante de la pédagogie différenciée

De manière générale, les définitions données par les enseignants présentent de nombreux points de convergence. Pour les enseignants interviewés, faire de la pédagogie différenciée,

c'est s'adapter au niveau de la classe, prendre en compte les différents rythmes des enfants et distinguer les différences existantes entre eux. Mais différencier, c'est aussi travailler différemment pour atteindre les mêmes objectifs, arriver au même résultat en trouvant des moyens adaptés à chacun en fonction des besoins, du vécu des enfants. Cette insistance sur la prise en compte des différences de rythmes peut se résumer dans les propos de cette institutrice : *Il n'y a pas pire injustice que de donner la même chose à tout le monde.*

L'analyse des discours montre aussi que les enseignants issus de l'échantillon trouvent qu'on peut faire de la pédagogie différenciée dans toutes les matières et que faire de la pédagogie différenciée c'est viser d'abord la réussite de tous, quitte à ce que les meilleurs n'aillent pas aussi loin qu'ils auraient pu. Certains expriment d'ailleurs ce seuil minimum attendu dans les socles et auquel il faut amener l'élève : *Prendre l'enfant où il est dans sa différence pour essayer de l'amener au minimum, même un peu plus loin mais en tout cas d'arriver au minimum de ce qu'on demande.*

Enfin, si la plupart des enseignants interrogés et observés déclarent pratiquer majoritairement selon le mode de différenciation expliqué, certains se laissent la marge nécessaire pour faire autre chose et ainsi varier leur pratique.

Conception enseignante de la remédiation

Les enseignants interviewés définissent principalement la remédiation comme une activité réalisée afin de combler une lacune en expliquant autrement, et ce, après la constatation d'une difficulté scolaire. C'est, pour eux avant tout un moment d'aide et d'échange pendant lequel l'enseignant travaille avec l'enfant une matière mal comprise.

Elle permet aussi une remise en question sur la manière dont l'enseignant a abordé la matière. Une enseignante souligne *Et tu pourrais même dire : je n'ai pas réussi à faire comprendre cette démarche là à tous mes élèves, comment je vais travailler ce problème autrement ?*

Les activités de remédiation proposées ont le plus souvent pour origine, la détection d'une difficulté suite à une analyse de l'erreur par l'enseignant titulaire. Certains envoient l'enfant au professeur de remédiation (s'il y en a un) soit seul, soit avec d'autres enfants ayant le même genre de difficulté. D'autres préfèrent prendre un peu de leur temps pour aider le ou les enfants en difficulté soit durant les cours soit en dehors (pendant les récréations, sur le temps de midi,...). Dans certains cas, les remédiations sont imposées par les instituteurs mais il n'est pas rare que d'autres donnent aussi à l'enfant la possibilité de demander une remédiation (visée d'autonomie).

Les enseignants sont toutefois d'accord pour dire qu'il vaut mieux prévenir les difficultés en faisant de la pédagogie différenciée plutôt que d'y remédier par après.

Pédagogie différenciée et remédiation

Il est certain que les enseignants interviewés établissent un lien entre la remédiation et la pédagogie différenciée mais ils définissent la première comme venant au mieux en cours de la seconde mais bien plus souvent après celle-ci lors d'un constat de difficulté voire d'échec. Tous sont d'accord pour dire qu'il vaut mieux investir son temps et son énergie dans la pédagogie différenciée pour ne pas avoir à faire de remédiation, qui ne se doit être que ponctuelle.

En conclusion, nous constatons qu'en très large majorité, la distinction entre remédiation et pratique différenciée est claire pour les enseignants : elle va dans le sens de la distinction classique présentée dans le cadre conceptuel.

1.3 Avantages et inconvénients associés aux pratiques différenciées

On observe tout d'abord que les enseignants voient plus d'avantages que d'inconvénients à la pédagogie différenciée (Deux enseignants n'y voient d'ailleurs aucun inconvénient). De manière générale, les avantages sont pour les élèves et les inconvénients pour l'enseignant. Toutefois, cela mérite d'être nuancé.

Avantages

Nous pouvons classer les avantages et résultats positifs de la différenciation et de la remédiation en quatre catégories :

La première catégorie concerne les avantages liés aux savoirs-êtres, scolairement valorisés, qui se développeraient avec les pratiques de différenciation. Ce sont les avantages les plus fréquemment cités. Les enseignants mettent en avant une plus grande entraide, une meilleure coopération et une plus grande solidarité entre les élèves (n=5). Les relations entre élèves s'en trouveraient améliorées. Cela favoriserait également leur autonomie ainsi que leur responsabilisation (n=4). Cela aurait également une influence sur l'ambiance de la classe. Enfin, les enfants s'organiseraient mieux avec ce type d'approche. Les élèves seraient plus motivés envers le travail et plus participatifs. Le groupement constitue l'un des outils et avantages de ce type de travail. Ce travail est plus plaisant ; les élèves apprécient beaucoup de travailler en équipe. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, ce type de fonctionnement présente également des inconvénients (comportement, productivité, etc.).

La deuxième catégorie concerne les avantages liés à de meilleurs apprentissages. Toutefois, alors que les résultats sur les savoirs-êtres paraissent plus "palpables", ceux en rapport à l'efficacité pédagogique sont plus difficiles à évaluer pour les enseignants. La différenciation serait plus efficace, globalement. Elle bénéficierait à tous les élèves mais les plus faibles seraient, pour certains enseignants, favorisés (ou à favoriser) (n=3). La différenciation réduirait les écarts entre élèves. Elle permettrait aux plus faibles d'aller plus vite (ou à leur rythme) afin de rattraper les autres. Un enseignant résume ainsi cet avantage : "*Aller plus loin pour certains, et revoir, pour d'autres*". La différenciation permettrait d'aider plusieurs élèves en difficultés à la fois, le plus souvent lors des cours eux-mêmes et non dans des séances individuelles de remédiation. L'enseignant peut se rendre compte des difficultés de chacun ; il peut s'adapter à chacun, répond à leurs besoins. Cela offre des moments en individuel. Un enseignant fait remarquer que les avantages de la remédiation sont certains, surtout pour les élèves les plus en difficultés, pour ceux en décrochage total mais il y a des risques (stigmatisation, perte de contact avec la classe, absence aux cours, etc.). Par ailleurs, le fait de voir d'autres élèves, un cran plus loin, rend l'objectif visible et accessible tout en rendant l'émulation possible (n=3). L'augmentation serait tant quantitative (plus de travail fait grâce au contrat par exemple) que qualitative (des apprentissages mieux faits).

Le troisième groupe de réponses des enseignants porte sur l'élève en général et celui en difficultés en particulier. La différenciation serait plus respectueuse du rythme des élèves, plus attentif à leurs besoins (n=5). De plus, les élèves seraient moins stressés car d'une part,

ils savent que l'exercice sera réalisable et que d'autre part, ils auront le temps nécessaire pour le faire. L'élève essaierait plus d'y arriver et connaîtrait moins de découragement. Il ne reste plus dans l'incertitude. L'enfant est ainsi plus à l'aise, en confiance. Il sent qu'on est plus attentif, qu'on fait plus attention à lui et pas seulement au groupe même quand il est confronté à un questionnement plus complexe. Ils prennent alors plus facilement conscience de leurs limites et de leurs forces.

Enfin, la quatrième catégorie de raisons évoquées à rapport avec l'organisation de l'école. Par exemple, la différenciation permettrait de mieux gérer les cycles. L'enseignant peut adapter son enseignement aux différents niveaux scolaires présents dans sa classe (ex. 5^e-6^e). D'une certaine façon, la présence de différents niveaux scolaires "obligerait" l'enseignant à différencier car il ne peut pas, toujours, présenter les mêmes contenus, avec les mêmes méthodes à tous les élèves au même moment. Le fait que ces élèves aient à suivre des programmes différents, dans un même temps donné, constitue une contrainte qui favoriserait la différenciation, ou du moins, un certain type de différenciation. L'organisation scolaire peut également offrir la possibilité d'organiser des séances de tutorat (avec des élèves plus âgés). Cela permet de donner un guide à l'apprenti-lecteur et de valoriser les élèves-tuteurs. Ces raisons sont cependant moins citées que les précédentes car liées à des pratiques ou des organisations particulières.

Inconvénients

En ce qui concerne les inconvénients, nous pouvons les réduire à trois catégories :

La première, et la plus importante, concerne les inconvénients liés au travail de l'enseignant. Pour la grande majorité de ces derniers, différencier et remédier demandent plus de temps et de travail pour l'enseignant, et ce, tant dans la préparation et l'organisation que dans la correction (n=6). On travaille donc plus : tant à la maison qu'en classe. Il faut également pouvoir remettre en question ses pratiques. De plus, la mise en place de celles-ci demande un changement dans l'organisation de la classe qui peut être difficile, voire laborieux (essais erreurs, imitations, etc.). Il y a également beaucoup de paperasserie, de tâches administratives, de gestion à faire. Il faut aussi préparer les élèves à ce travail différencié et cela peut poser des difficultés (tels que l'apprentissage de la gestion de leur temps, l'apprentissage d'un type de comportement à acquérir, etc.), surtout au début. Enfin, cela est fort lié à la personne, à sa façon de travailler, d'envisager la société. Il est donc parfois difficile de reproduire entièrement les pratiques d'un enseignant.

Le deuxième groupe d'inconvénients rejoint explicitement les obstacles, résistances et difficultés évoqués précédemment et lié aux collègues et parents qui ne comprennent pas ou n'acceptent pas de telles pratiques (n=3). Pour rappel, certains collègues peuvent estimer qu'il s'agit d'une perte de temps tandis que d'autres peuvent penser que non seulement ce n'est pas efficace mais même que ça nuit aux apprentissages. La mise en place de telles pratiques peut également nuire à l'élève lors de son passage dans une autre classe. L'enseignant qui, l'année suivante, a les élèves d'un enseignant qui différencie peut parfois se plaindre (ne comprenant pas le travail fait ou les méthodes employées).

Enfin, le dernier groupe d'inconvénients met en exergue les "effets secondaires négatifs" de la différenciation et de la remédiation, surtout en rapport avec certaines techniques employées. C'est le cas par exemple du groupement par niveaux (ou besoins) qui peut poser problème en accolant une étiquette aux élèves. On fait également remarquer que les prises en charge par un

maître de remédiation hors-classe font perdre du temps de classe aux élèves. Le groupement peut poser problème également en ce qui touche le comportement des élèves et la gestion du groupe. Les problèmes de comportement peuvent également toucher d'autres structures comme le tutorat ou les ateliers. Certains élèves, surtout s'ils n'en ont pas l'habitude, peuvent déranger les autres, parler trop fort. Il faut leur laisser le temps d'apprendre à être efficace, responsable, autonome lors de ce type d'activité. Des groupes, des dyades peuvent également fonctionner mieux que d'autres. L'évaluation en groupe n'est pas aisée à réaliser correctement. Enfin, les activités différenciées ne fonctionnent pas toujours bien et pour certaines méthodes (tutorat, équipe, contrat, etc.), il est parfois difficile de gérer et contrôler le travail effectué par les élèves.

1.4 Analyse des intentions, valeurs, finalités et objectifs associés aux pratiques observées

A la question de savoir à qui s'adresse cette pédagogie, certains répondent "à tous" (n=4). Pour d'autres, elle s'adresse prioritairement aux élèves les plus faibles (n=4). Selon ces enseignants, cette pédagogie profiterait finalement aux deux catégories extrêmes de la courbe de Gauss bien souvent oubliées par les pratiques traditionnelles (les plus faibles à un bout et les plus forts à l'autre). Elle permettrait aux plus faibles d'atteindre un niveau correspondant aux socles et aux plus forts d'aller plus loin que ceux-ci.

Quatre enseignants admettent que les plus faibles devraient plus profiter de cette pédagogie, qu'elle leur est destinée en priorité. Pour eux, il faut d'abord s'occuper de cette catégorie d'élèves avant de penser aux autres. Un enseignant pense cependant que ce point de vue défavorise les plus forts. *"Je ne crois pas que les plus forts en tirent le moindre bénéfice"*. Pour trois autres enseignants, le tableau est plus nuancé. Il importe de s'occuper d'abord des plus faibles, puis des plus forts. Certains de ces enseignants étant des maîtres de remédiation, il est peut-être normal qu'adressant prioritairement leur intervention à ce type d'élèves, ils maintiennent cette position. Enfin, les enseignants insistent sur le fait que s'adresser aux élèves en difficultés ne signifie pas nécessairement s'adresser toujours aux mêmes élèves. Certains peuvent éprouver des difficultés dans un apprentissage alors qu'habituellement, ça se passe bien. *On souhaite aider tout le monde car tout enfant peut avoir des difficultés à un moment ou l'autre.*

Ils ont des besoins différents, il faut prendre en compte ces différences. Sur ce constat vient se greffer la question du "jusqu'où aller" ? Les enseignants peuvent souhaiter d'une part que chacun aille au maximum de ses potentialités mais c'est faire un tel choix, c'est prendre le risque d'agrandir les écarts entre forts et faibles. D'autre part, viser uniquement l'atteinte d'un socle commun à tous, quitte à accorder plus d'attention aux plus faibles et ralentir en quelque sorte les apprentissages des plus forts pose question et ne fait pas unanimité chez nos enseignants. Pourtant, une correspondance existe entre les deux finalités puisque pousser les élèves au maximum suppose également l'atteinte des seuils minimums. De même, les expressions *"permettre aux élèves d'aller à leur rythme"* ou encore *"Aller au maximum de soi-même"* sont ici comprises par rapport à l'atteinte des socles requis pour l'année. L'enfant peut aller à son rythme, pour autant que ce rythme soit suffisamment rapide pour qu'il puisse atteindre les objectifs de l'année. Toutefois, des différences plus subtiles nous apparaissent. Pour les premiers, le souhait de pousser chacun au maximum se réfère aux potentialités de l'élève, tandis que les seconds (socles minimums), se réfèrent à un programme. On observe que les enseignants qui souhaitent aider en priorité "les plus faibles" sont aussi ceux qui

souhaitent l'atteinte de socles minimaux plutôt que de pousser chacun au maximum de ses potentialités. Cela est présenté comme une approche plus égalitaire. Dans le premier groupe, on ne souhaite pas pénaliser les plus forts. On ne peut pas stopper un élève, l'empêcher d'aller plus vite, plus loin. On ne peut amener les élèves au même niveau car cela n'a que peu de sens, car les élèves sont inégaux et on risque de démotiver tant les plus forts que les plus faibles. Cependant, les enseignants visant l'atteinte de socles communs sont conscients qu'ils doivent également aider les plus forts, les prendre en compte, ne serait-ce que pour les occuper (défi, tutorat, etc.).

Outre ces aspects plus liés aux performances scolaires des élèves, les intentions des enseignants touchent également des aspects plus comportementaux ou d'attitudes. Ainsi, la pédagogie différenciée peut servir à développer une plus grande solidarité en classe et à modifier l'esprit de compétition. Les élèves peuvent apprendre les uns des autres et les plus faibles ou les plus petits (dans un cycle) ne constituent plus un frein mais une composante. Certains enseignants déclarent également que la pédagogie différenciée peut également agir sur la motivation de tous les élèves (tant les plus forts que les plus faibles). Enfin, à travers ces pratiques, les enseignants cherchent à développer l'autonomie des élèves, leur responsabilisation face à leurs apprentissages, leur curiosité et une forme de prise de liberté dans un univers de contraintes.

Enfin, les enseignants interrogés voient dans leur choix de pratique une manière de faire qui leur correspond. Ils y sont à l'aise et ne sont pas portés sur le cours magistral. De nombreux enseignants se déclarent constructivistes voire socioconstructivistes. La pédagogie différenciée permet également de mieux gérer le travail, surtout pour les classes avec plusieurs niveaux (ex. 5^e et 6^e). Cela peut concerner tant une gestion séparée des deux groupes « *aider à avancer tout seul pendant que je fais avec les autres* » que collective (les 5^e ont plus d'indices que les 6^e année pour un même exercice). Enfin, cela correspond même à une vision de la société pour deux enseignants.

2. ANALYSE DES ACTIVITÉS OBSERVEES

Avant d'entamer l'analyse des activités observées, nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur une particularité de cette méthodologie. En effet, il nous a semblé constater que le comportement de quelques enseignants changeait suite à notre présence. Ce n'est bien sûr pas le cas de tous mais l'un semblait un jour plus sévère que d'habitude, un autre quelque peu débordé par une activité qu'il ne semblait pas toujours maîtriser de façon régulière. Un autre encore nous a déclaré justement profiter de notre venue pour se lancer dans certaines activités non encore tentées. Enfin, suite à cette première année, une enseignante s'est inscrite à deux formations en rapport avec le sujet concerné. Les données et l'analyse qui va suivre sont donc à lire de façon prudente et relative. Pour rappel, l'enjeu de notre recherche ne peut être un constat effectif de ce qui se passe réellement dans les classes en ce qui concerne les pratiques de différenciation mais bien l'élaboration, sur base de pratiques observées, d'activités de différenciation à l'usage d'autres enseignants.

2.1 Analyse des activités au regard du cadre conceptuel

Au cours de cette année, et plus précisément sur le quatre mois de mars à juin de l'année scolaire 2005-2006, près de 70 activités ont été observées pour 15 enseignants de notre échantillon. Pour rappel deux enseignants supplémentaires ont été intégrés au mois de juin mais comme il nous était matériellement impossible de les observer, cela a été reporté au début de l'année scolaire 2006.

Chaque activité a été retranscrite et a fait l'objet d'une première analyse par les chercheurs. Notre premier objectif était de faire apparaître les points communs et les divergences de celles-ci. Pour ce faire, un tableau a été constitué. Il reprend pour chaque leçon, la dénomination de l'enseignant (colonne A), le numéro attribué à la leçon (colonne B), la discipline visée (colonne C), le sujet de la leçon (colonne D), le niveau dans lequel cette activité a été présentée (colonne E), le nombre d'élèves présents (colonne F), la technique utilisée (colonne G), les intervenants lors de la leçon (colonne H), le groupement choisi (colonne I), le type de tâche présenté (colonnes J et K), la pensée de la différenciation a priori ou a posteriori (colonne L) et la catégorie à laquelle se réfère cette activité (colonne M). Ce tableau est consultable en annexes (cf. Annexes p.59). Pour plus de confort, chacune de ces colonnes sera définie lors de la présentation de l'analyse des résultats y afférent.

Cette base de données constituée permet d'énormes possibilités d'analyse. Toutefois, comme précisé en introduction de ce chapitre, nous nous limiterons dans ce présent rapport à une première analyse de chacun de ces facteurs de façon globale pour l'ensemble de l'échantillon.

Discipline et Sujet de la leçon

Dans le cadre de cette recherche, il avait été défini que nous observerions deux disciplines : le français et les mathématiques. Cependant, les pratiques de nos enseignants ne présentent pas toujours ce cloisonnement espéré. En effet, si certaines activités sont purement des activités en français ou en mathématiques, d'autres sont de caractère interdisciplinaire. Ainsi, certaines leçons présentées se trouvaient appartenir à la discipline "Eveil" mais comprenaient des activités de mathématiques et/ou de français. De même, certaines techniques (formes) de différenciation choisies et présentées par les enseignants sont elles-mêmes de nature transdisciplinaire. Au total, nous avons observé 29 activités relatives aux mathématiques (soit 41%), 23 en français (soit 33%), 7 en éveil (10%) et 11 autres activités (15%) en lien avec des techniques spécifiques (période de contrat-fichier, de préparation de l'examen cantonal, de concours ou de projet personnel reprenant plusieurs disciplines).

S'il semble que l'on puisse différencier dans toutes les disciplines et sur tous les points de matière, certaines techniques semblent plus faciles à mettre en œuvre dans telle discipline ou pour tel point de matière. Ainsi, les partages inégaux en mathématiques semblent plus souvent propices à la mise en place d'une activité différenciée par indices que d'autres sujets dans cette discipline. De même, l'observation des enseignants à l'improviste ou lors de moments de non-différenciation indique que certains cours semblent au contraire plus facilement autoriser cette non-différenciation. Ainsi en va-t-il du cours d'éveil pour certains enseignants alors qu'ils ont des élèves en cycle et que pour tous les autres cours ils réalisent au moins une différenciation par niveaux. Pourquoi en est-il ainsi ? Ce cours se prête-t-il mieux à cette possibilité ? Le programme en laisse-t-il la possibilité ? Ou l'enseignant s'octroie-t-il plus de liberté par rapport à ce programme ?

Niveau (3,4,5,6)

Notre échantillon comprend 9 enseignants qui travaillent en cycle de plusieurs niveaux (3-6, 3-4, 5-6) pour 7 travaillant en classe unique. S'il va de soi que la mise en place de pratiques différenciées peut se réaliser dans l'un ou l'autre cas, une remarque nous semble cependant nécessaire. Ainsi, le fait même d'avoir un cycle oblige l'enseignant qui y travaille à différencier au moins une partie de son temps par niveau. Or, mettre en place une différenciation par niveau demande un temps de préparation. Ce temps que l'enseignant passe à préparer des cours différents pour deux niveaux et tenant compte des programmes spécifiques empiète sur celui qu'il pourrait prendre pour penser d'autres pratiques différenciées peut-être plus axées sur des besoins plus spécifiques que sur des attentes de niveaux.

Nombre d'élèves présents

L'intérêt pour cette variable est peu contestable. Le discours général des enseignants hors échantillon associe souvent aux difficultés de la mise en place de pratiques différenciées le nombre d'élèves composant la classe. Notre premier objectif était donc de vérifier la faisabilité de telles pratiques avec un nombre d'élèves donné.

La première analyse de ces données montre que quelque soit le nombre d'élèves en classe (1 à 25) la différenciation est possible quelque soit la forme choisie. Toutefois, le choix et la qualité de cette pratique (ou technique) utilisée semblent pour certains en partie tributaires de cette variable. Ceci rejoint le discours de nos enseignants selon lequel, ils ont le sentiment de faire "du meilleur travail" en différenciation quand ils ont des petits groupes. Pour certains d'entre eux, il semble que faire du meilleur travail veut dire plus prendre en compte les besoins spécifiques (cognitifs et autres) de chaque élève. En ce sens, plus le nombre d'élèves est faible, plus ils peuvent se centrer sur ceux-ci.

Intervenants (Professeur seul ou plusieurs,...)

Si la possibilité existe, le moins que l'on puisse dire, c'est que nous avons assisté à peu de pratiques où plusieurs enseignants étaient présents en même temps dans l'espace classe. En règle générale, les pratiques que nous avons observées sont mises en place et gérées par l'enseignant seul. Parfois, des dispositions organisationnelles (activités spécifiques pour un niveau : anglais, néerlandais, gymnastique) offrent la possibilité du demi-groupe mais il n'y a pas là intention de différencier dans le sens où nous l'entendons : plutôt souhait d'offrir des moments en plus petits groupes. Dans certains cas quand même, et dans le cas de la présence d'un maître de remédiation, nous avons pu observer une concertation poussée ou non entre l'enseignant et ce deuxième intervenant pour définir les groupes, les tâches à effectuer ou souhaitées.

Techniques employées (Atelier, Contrat, Fichiers, Indices, Tutorat...)

L'observation des pratiques différenciées proposées par les enseignants de l'échantillon nous a amenés à relever une série de techniques utilisées. Sous un même vocable, certaines de celles-ci sont parfois présentées et pratiquées de façon différente. Si plusieurs de ces techniques (pour exemple les fichiers) ont été évoquées déjà au moins dans le cadre conceptuel, d'autres ne l'étaient pas (pour exemple le travail en ateliers). Il nous semble dès

lors bon de présenter quelques nouveaux éléments nécessaires à la préparation des journées de formation ultérieures.

Ainsi, nos observations nous ont amenés à suivre des enseignants déclarant une pratique différenciée de "pédagogie par contrat". Si nous souhaitons traiter de cette technique avec cet enseignant et les autres, il nous semble intéressant d'être capable de répondre même de manière succincte à trois questions : C'est quoi ? À quoi ça sert ? Quelles en sont les conditions ? Ceci afin de voir d'une part si ce que l'enseignant a proposé rentre bien dans ce qu'on peut entendre par "pédagogie du contrat et d'autre part s'il n'y a pas d'autres choses possible que ce que présenté par l'enseignant.

Si nous prenons la définition de Przesmycki (1997), la "*pédagogie par contrat*" peut se concevoir comme une "*contractualisation du travail scolaire des élèves*". C'est "*une pédagogie qui organise des situations d'apprentissage où il y a un accord négocié mutuel entre partenaires qui se reconnaissent comme tels*". La pédagogie de contrat organise donc des situations d'apprentissage dans lesquelles il y a un accord préalable sur les tâches à effectuer, entre les élèves et l'enseignant ainsi que sur la manière de les réaliser. Cela induit obligatoirement "*structuration originale des relations entre les enseignés et les enseignants diffèrent de celle habituellement instaurée en classe*". On le voit, si la pédagogie de contrat peut apparaître comme une composante de la pédagogie différenciée pouvant se juxtaposer à d'autres méthodes elle nécessite théoriquement une négociation avec l'élève sur un travail personnel correspondant à un ou des objectifs déterminés. Le contrat nécessite, et c'est important, l'accord des deux parties (enseignant – élèves) autour de certaines tâches à réaliser. Il ne devrait donc pas s'agir de quelque chose d'imposé aux élèves. Dans sa conception première, il s'agirait plutôt de partir des besoins reconnus par l'enseignant mais surtout par l'élève. Il s'agit ouvertement d'une technique d'individualisation même s'il est possible d'imaginer des contrats en tutorat, par équipe ou par groupe-classe. Généralement, toutes les semaines, chaque élève à l'aide d'une feuille de contrat hebdomadaire ou un cahier de planification, fixe avec l'enseignant : les activités, les matières, l'ordre de travail et le temps imparti. Il s'agit en somme de promettre qu'en un temps donné, on aura, seul, acquis ou fixé de nouvelles compétences, résolu un problème, etc. L'enseignant pour sa part doit soutenir et accompagner l'élève et mettre en place la structuration de cette pédagogie (calendrier, documents, etc.). La finalité de ce type de pédagogie vise à permettre aux élèves de prendre progressivement la responsabilité de l'activité scolaire, de mener un travail sur une durée assez longue et de favoriser l'intentionnalité face aux tâches proposées. Il s'agit moins de vérifier ou de mesurer une performance que de permettre aux élèves de mener des essais et des erreurs et surtout, de s'autoriser à le faire. Ce type de pédagogie vise le contrôle par l'élève de ces tâches pour en assurer le réinvestissement. Toutefois, les contrats peuvent porter sur des éléments très différents. On peut tout autant travailler des apprentissages nouveaux complexes que des exercices de fixation. Le contrat présente comme avantages de faire vivre aux enfants des activités de même type (lire par exemple) mais en respectant leur rythme de travail. L'élève peut programmer des activités qui l'aideront (drill, approfondissement, remédiation, etc.) en vue de lui permettre de gérer ses activités dans l'ordre qui lui convient. Le contrat force ainsi chaque enfant à se mettre en projet devant une demande et de la comprendre. L'utilisation de la pédagogie par contrat présente toutefois certains risques. Le premier est sans aucun doute celui lié à une illusion de prétendue égalité des parties contractantes. On peut, en effet, assimiler ce fonctionnement à de la manipulation où celle-ci n'est jamais aussi forte que quand on a l'impression d'être libre de ses choix. Un contrat dont on ne négocierait pas réellement les objectifs de réussite, les échéances pour la

réussite, l'évaluation de la réussite, ne serait pas un contrat authentique, mais bien une manipulation. De plus, l'élève ne pourra faire de choix libres que si ceux-ci conviennent ou ont été prévus par l'enseignant. L'utilisation du contrat se fait généralement sur une période de la journée ou de la semaine. Cela ne constitue donc pas, dans la plupart des cas, la seule méthode utilisée par l'enseignant pour atteindre ces objectifs pédagogiques. Toutefois, dans de nombreux cas, l'enseignant préfère réserver les séances d'apprentissage à des moments d'enseignement et les séances de fixation et remédiation aux fichiers. Le contrat peut ainsi servir à "repasser" sur des apprentissages déjà vus pour les contrôler, fixer ou remédier. On ne parlera pas de besoins d'apprentissage mais plutôt de besoins de remédiation, de niveau atteint, de lacunes, etc. Cela présente un risque de stigmatisation des élèves moins avancés alors que les élèves "en avance" peuvent s'investir dans d'autres types de tâches (ex. défi, lecture libre, etc.), plus motivantes sur le plan intellectuel. On risque également une démotivation des élèves à cause des tâches demandées (nature, niveau, etc.). Enfin, le contrat, parce que chacun peut aller à son rythme et effectuer des tâches différentes, peut participer à l'accroissement des écarts entre élèves.

Autre technique mise en avant par nos enseignants : la pédagogie par ateliers. Outre l'acceptation plus éloignée liée au local où travaille l'artiste ce terme dans le champ qui nous occupe peut se définir soit comme "*une approche pédagogique où les enfants sont appelés à travailler seuls en en équipe à des activités requérant de l'équipement et une organisation spécifiques*" (Unesco, 1992) ou encore comme une "*Action de formation participative dans laquelle les participants apprennent en faisant*". C'est cette dernière acceptation qui nous semble la plus pertinente dans le cas qui nous occupe. Le fonctionnement par atelier peut ne toucher qu'une partie de la classe, les uns tournent sur des ateliers. Dans certains cas, l'enseignant ou un autre adulte prendra en charge un atelier tandis que dans d'autres cas, il ne supervisera que la gestion du groupe. Le rôle de l'enseignant va de la préparation des ateliers à l'évaluation en passant par la gestion et l'intervention auprès des élèves. L'enseignant doit choisir les ateliers en vue de répondre à des objectifs pédagogiques et en fonction des intérêts des élèves. En effet, le travail par atelier vise également une plus grande motivation des élèves, par la nature des tâches proposées et le cadre dans lequel elles s'effectuent. Les séances d'ateliers constituent souvent dans une classe un moment d'exception, agréable aux élèves. Les tâches doivent être diversifiées ainsi que les lieux. Les consignes doivent suffisamment claires pour que les élèves puissent effectuer les tâches demandées de manière autonome. Il faut également que les tâches soient aisées à gérer, à préparer et à corriger pour ne pas monopoliser le travail de l'enseignant. On doit également définir le nombre d'élèves par atelier (minimum et maximum). Cela implique une réflexion sur la constitution des groupes et leur répartition. Enfin, élément non négligeable, il faut organiser le "retour à la normale" et la synthèse de ce qui a été abordé. Différents fonctionnements en ateliers sont possibles. L'enseignant peut organiser des activités "tournantes" au libre-choix des élèves. Dans certains cas, l'élève fait plusieurs ateliers par séances (ex. ateliers grandeurs), dans d'autres, il ne fait qu'un seul atelier par séance (ex. ateliers scientifiques). Mais l'enseignant peut également organiser des activités "tournantes" sans libre-choix de l'élève. Dans ce cas, ce dernier suit un parcours programmé par l'enseignant. On peut aussi trouver des activités reliées à un projet commun avec "partage des tâches" (par exemple, pour un projet de livre les uns sont sur les illustrations, les autres la mise en page d'un texte, les autres la page de titre) ou une seule activité partagée entre tous les élèves, en différents groupes (ex. atelier écriture). Enfin, il est possible d'organiser des activités individualisées avec des groupes s'adressant à des enfants ayant besoin d'une aide spécifique ou témoignant de compétences particulière (ex : atelier de tutorat en lecture) et des activités décloisonnées (ateliers partagés

avec d'autres classes, d'autres âges, d'autres adultes). Ce fonctionnement par atelier présente l'avantage de développer l'autonomie des élèves et de les rendre actifs dans leurs apprentissages. Dans certaines configurations les élèves peuvent travailler à leur rythme et recevoir de l'aide en fonction de leurs difficultés. Ce fonctionnement offre également la possibilité de présenter et/ou de fixer autrement les apprentissages. Il permet souvent des manipulations de matériel qui seraient impossibles en groupe-classe (ex. ateliers grandeurs). L'enseignant peut également cibler et varier ses interventions, mieux gérer les niveaux des élèves. Toutefois, les échanges entre les membres du groupe sont essentiels dans ce type d'apprentissage (Legendre, 1993). Les limites principales de ce type de fonctionnement proviennent essentiellement de sa mise en œuvre : la gestion du groupe et de la discipline, la pertinence des activités proposées, la cohérence des ateliers entre eux (ex. : durée). Les ateliers ne sont pas toujours faciles à organiser. Des enseignants peuvent percevoir ce fonctionnement comme étant peu efficace (utilisation de plus de temps pour atteindre un même objectif). Enfin, il est difficile d'évaluer le travail effectué de cette manière.

Associé à l'apprentissage en ateliers, nous trouvons l'apprentissage coopératif. Celui-ci a pour souci d'améliorer la réussite des élèves, en misant sur la qualité des relations interpersonnelles lors des activités proposées. L'apprentissage coopératif met donc l'accent sur le travail en groupes restreints dans lequel des élèves, de capacités et de talents différents, s'efforcent d'atteindre un objectif commun. Idéalement le travail est structuré de façon à ce que chaque élève participe à l'accomplissement de la tâche proposée. Cette méthode favorise l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales qui ne sont pas innées. Les élèves qui ont souvent l'occasion de travailler ensemble, dans le contexte de l'apprentissage coopératif, pourront peu à peu mettre en pratique ces habiletés et, ainsi, les acquérir. Cette méthode rejoint, sous cet aspect, les objectifs de l'enseignement stratégique. En effet, les interactions sociales que l'apprentissage coopératif permet incitent les élèves à verbaliser et à reformuler leurs idées, à les confronter, à discuter et à comparer leurs façons d'apprendre. La création d'un contexte favorable à la discussion des connaissances, au sein d'un groupe de coopération, améliore la qualité de l'apprentissage en soutenant le transfert des connaissances. Le travail en équipe suppose que l'on réunit des élèves pour les amener à accomplir une tâche commune dans le but d'atteindre un objectif commun. Ces deux éléments font partie intégrante du travail en équipe exécuté en coopération. Malheureusement, il n'est pas toujours évident qu'au sein d'une équipe tous les élèves aient le même objectif, participent également et activement à l'exécution de la tâche, partagent leurs connaissances, leur expertise et leurs ressources en se respectant et en s'entraînant. De même, il n'est pas simple qu'au sein d'une équipe tous les élèves se sentent responsables de leur propre apprentissage et de la réussite de l'équipe. Pratiquer de la sorte, c'est aider les élèves à améliorer leurs relations interpersonnelles et sociales (par exemple, "Exprimer son désaccord avec respect"), leur gestion du travail en équipe (par exemple, "Se déplacer sans bruit") et leur qualité d'apprentissage (par exemple, "Pratiquer l'écoute active"). Enfin, cette démarche nécessite une phase finale d'objectivation permettant de faire un retour sur les apprentissages et aussi sur la démarche. Ainsi, la boucle est bouclée et l'assimilation ainsi que le transfert des connaissances et des habiletés sont facilités. Les enseignants qui utilisent l'apprentissage coopératif en classe voient leur rôle se diversifier mais doivent également accepter de déléguer, "lâcher prise", faire confiance, tout en conservant la maîtrise de la situation. Cette méthode motivante et dynamique concourt à rendre les élèves plus autonomes dans leurs apprentissages.

Troisième technique déclarée et observée : le projet personnel lié aux besoins de l'élève. Ce projet peut-être entendu comme un processus qui consiste pour l'élève à se préparer pour se

projeter dans un avenir partiellement prévisible. Il s'agit donc de développer chez chaque jeune une plus grande autonomie pour qu'il devienne plus responsable dans les décisions successives qu'il prend tout au long de son parcours d'orientation. Ainsi conçu, le projet donne sens à la scolarité mais comment aider l'élève à élaborer son ou ses projets ? L'élève est placé au centre du système éducatif et il s'agit, à travers un itinéraire individuel fait de projets successifs (projets de réussir dans telle matière, de participer à tel groupe de travail, projet d'orientation, projet professionnel ou de vie...) d'apporter au jeune des "matériaux" indispensables pour construire son projet personnel. Ces matériaux appartiennent à trois registres : ne pas se contenter d'une vision stéréotypée du monde du travail et de l'école mais connaître l'environnement socio-économique et le monde scolaire pour mieux les comprendre ; mieux se connaître soi-même pour être capable de repérer, d'utiliser et de développer ses ressources propres d'adaptation, de créativité et de communication en complément aux acquis scolaires ; développer une aptitude à établir des liens entre les représentations de l'environnement et les représentations de soi afin d'être capable d'élaborer des projets révisables et de saisir des opportunités qui se présentent. Si le travail d'aide au projet apparaît comme une nécessité, il requiert prudence et respect de la personne et de son rythme de développement, sous peine d'être dénaturé. Il s'agit en fait d'éduquer à une démarche et non d'obtenir d'un élève qu'il choisisse, de façon précoce, son activité professionnelle ultérieure. Ce travail doit prendre en compte les valeurs, les goûts, les intérêts de chacun. Il passe par un dialogue constant entre le jeune, sa famille et les différents partenaires impliqués. Il ne peut être qu'un travail d'équipe qui se déroule dans la durée, le plus en amont possible des "procédures d'orientation".

Quatrième technique présentée, le tutorat. Celui-ci est souvent associé ou confondu avec d'autres termes : soutien scolaire, accompagnement, etc. Le tutorat peut se définir comme l'"*Ensemble des actions personnalisées posées par un être humain, conduisant un autre être humain à l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs d'enseignement*" (Gaulin, 1992). Il nous importe cependant de différencier ce terme d'autres qui peuvent porter à confusion : soutien et accompagnement. Pour notre part, le tutorat peut se définir comme "*une méthode spécifique d'apprentissage et d'enseignement où les tuteurs, tantôt étudiants, tantôt élèves aident d'autres élèves ou écoliers*". Le tutorat se distingue, dans notre chef, d'autres dispositifs comme le soutien ou l'accompagnement scolaire principalement parce que s'agit d'un apprenant qui en aide un autre et non de services donnés par des adultes à certains élèves (ex. aide individuelle aux élèves en difficultés). Nous restreindrons l'acceptation du tutorat à des activités réalisées au sein de l'école, d'un élève vis-à-vis d'un autre, peu importe le niveau. Le tutorat possède certaines caractéristiques structurant son organisation. Tout d'abord, les activités sont guidées par le matériel (ex. exercices) préparé par l'enseignant. Les connaissances et les compétences requises pour la pratique du tutorat sont prédéterminées par le contenu de l'apprentissage. Le tuteur n'apporte ainsi pas le contenu principal. Il peut toutefois compléter les informations, rappeler des activités déjà vues, etc. L'enseignant constitue une deuxième source d'information, en plus du tuteur. L'échange d'information qui s'effectue principalement par la parole ou l'échange de questions-réponses, sont individuelles et dépendent de l'initiative de chacun. L'élève a une part d'autonomie dans sa demande d'aide au tuteur. Un élève peut solliciter fréquemment le tuteur tandis qu'un autre le fera que ponctuellement (en début de travail par exemple). La nature de la tâche influe bien entendu les sollicitations. Une tâche plus difficile ou demandant un suivi constant (ex. lecture orale). Le tutorat permet, toujours, un enseignement personnalisé, dans une relation adaptée de personne à personne. L'individualisation n'est cependant pas garantie dans ce dispositif. Pour ce faire, il faut que soit les objectifs, les méthodes, les contenus, les exigences, etc. varient

d'une dyade à l'autre. Le tutorat oblige à préparer les tuteurs à venir correctement en aide aux élèves aidés. L'enseignant peut pour ce faire donner des étapes, des consignes particulières de travail, etc. Il doit également encourager et récompenser tout autant le tuteur que l'apprenant dans le travail réalisé, même si le travail du tuteur a été de ne pas intervenir directement dans la tâche, choix qui peut se révéler juste si l'élève a bien réussi l'exercice seul. Le tutorat, en plus des contenus et objectifs d'apprentissage qu'on lui impose ponctuellement, vise à développer l'autonomie chez les élèves. Il permet, comme nous l'avons vu, d'individualiser et personnaliser les apprentissages, de favoriser l'activité de l'élève, de varier les manières d'aborder un problème, de favoriser l'évaluation formative, etc. On peut également utiliser le tutorat dans de très nombreux contenus et situations d'apprentissage. Toutefois, certaines limites sont observées. Premièrement, tous les enseignants et élèves ne sont pas à l'aise avec cette méthode. Il est également difficile à mettre en place un fonctionnement efficace dans des grands groupes. De plus, il faut passer du temps à former les tuteurs, c'est-à-dire passer plus de temps avec les élèves qui sont déjà les plus performants. Le tutorat n'aide pas le développement du sentiment d'appartenance au groupe. Il est également difficile de standardiser les apprentissages et les interventions chez tous les élèves. (Tournier, 1978, in Legendre, 2003).

Enfin, certains enseignants nous ont présenté ce qu'ils appellent une pédagogie par indices. Cette pratique nécessite pour créer ces indices d'anticiper une démarche classiquement hypothético-déductive. Les étapes de résolution du problème peuvent être dévoilées progressivement, "en cascade". L'élève a la possibilité de demander certains indices, obligatoires ou facultatifs, pour la résolution du cas. Ces indices peuvent être des données, des démarches,... Idéalement à la fin de l'exercice un tableau récapitulatif peut présenter les indices recherchés, et ceux utiles à la résolution du problème. Bien entendu, il est possible de résoudre un problème ou une situation sans faire appel à tous les indices disponibles, nécessaires ou facultatifs. Cette pratique a principalement été observée sur les partages inégaux.

Modes et techniques de groupement : du groupe-classe à l'individualisation

Pour commencer, il est intéressant d'indiquer que les pratiques différenciées présentées par nos enseignants ne mettent pas toujours en jeu une technique particulière mais se centrent sur une mise en place d'un mode de groupement particulier. Nous avons déjà évoqué dans notre cadre conceptuel des types de groupements (par niveau, par besoins, en individuel ou en demi-groupes) que nous avons effectivement pu observer dans les activités présentées. Si leur choix n'est pas innocent, nous souhaitons cependant développer ici, un point de questionnement déclarés par certains enseignants rencontrés et qui concerne les modes de groupements dans les petits groupes. Nos observations montrent qu'à l'exception d'un ou deux enseignants, les autres éprouvent des difficultés à justifier le "pourquoi de ce type de groupement".

Parmi les modes de groupements observés, le plus fréquent est le regroupement "au hasard". Non pas un véritable hasard comme on pourrait le pratiquer en constituant, par exemple, des équipes en utilisant des cartes à jouer (Regroupement selon qu'ils ont en main du cœur, du pique, du carreau ou du trèfle) mais un plutôt un libre choix ou une désignation non réellement pensée et anticipée par l'enseignant. Pourtant, il ne faut pas croire que le mode de désignation par les cartes est farfelu. Ce type de regroupement a l'avantage de permettre de modifier facilement le nombre d'élèves par équipe (précisément parce que ce regroupement ne

se fonde sur aucun critère d'affinité) tout en respectant le nombre total d'élèves par classe, il habitue les élèves à travailler avec plusieurs autres élèves de personnalité différente, reproduisant ainsi le travail en société (où l'on ne choisit pas toujours ses coéquipiers et ses coéquipières) et il permet à l'élève d'acquérir des habiletés sociales telles que la tolérance, le respect et la valorisation des différences. Mais bon, en règle générale, le non choix de l'enseignant débouche sur un regroupement "par affinités". Il est bien sûr important, quelquefois, de laisser les élèves se regrouper à leur guise, surtout lorsqu'il leur faut exprimer des sentiments ou discuter de sujets qui les touchent personnellement. Un climat de confiance et de complicité doit régner lors de tels échanges. Mais ce type de groupement peut également ne pas répondre aux attentes de l'enseignant si l'amitié et la complicité entre les membres de l'équipe en amène certains à ne rien faire et d'autres à tout prendre en charge. On sait aussi que ce type de groupement peut par effet de spirale amener un groupe à ne plus travailler, à s'amuser voire à saboter l'activité (entre autres par des conduites d'évitement).

Un autre regroupement fréquent est le regroupement "par proximité". Dans ce cas, en cours d'activité, il peut s'avérer utile de réunir deux élèves pour une courte durée en vue de leur permettre de comparer ou de vérifier leur travail, d'échanger de l'information et de se soutenir. L'enseignant peut ainsi demander à l'élève, par exemple, de discuter avec son voisin ou sa voisine pour lui donner une explication. Il l'invite ensuite à écouter attentivement l'explication de son ou sa partenaire. L'enseignant peut aussi dire à l'élève d'échanger sa copie avec son voisin ou sa voisine afin de vérifier s'il reste des erreurs dans ses phrases. Il peut enfin lui proposer de faire relire son texte par un ou une autre élève qui pourra vérifier si tout est complet. Ce choix de groupement a des implications dans les apprentissages sociaux des élèves et son choix n'est pas innocent.

Mais le regroupement peut également se faire "par champs d'intérêt". Ici, deux versions sont possible : l'enseignant peut laisser les élèves libres de choisir un sujet ou un thème qui les intéresse (ou il peut leur demander de choisir parmi des activités proposées celle qu'ils et elles veulent préparer) puis leur demander de se regrouper selon l'activité choisie. Il peut aussi d'abord placer les élèves en équipe pour ensuite les inviter à choisir ensemble l'activité à préparer. Toutefois, ces deux types de regroupement permettent d'atteindre des objectifs différents. Le premier respecte les goûts des élèves et suscite leur motivation et leur engagement. Le second permet aux élèves d'apprendre à faire des concessions et les initie à la pratique du consensus.

Enfin, les regroupements peuvent être imposés (formés) par l'enseignant. Dans ce cas, l'enseignant peut considérer les forces de chaque élève afin de constituer des équipes efficaces et productives mais il peut également composer des groupes dont la seule ambition est d'éviter une forme d'indiscipline (ex. : Ne pas mettre les garçons ensemble).

Idéalement donc, l'enseignant devrait planifier les regroupements d'élèves en ayant bien en mémoire les objectifs à atteindre, puisque le regroupement soutient ces objectifs et influe sur la qualité du travail accompli. Dans la réalité, il en va bien souvent tout autrement.

Type de tâches (exercices d'automatisation, découverte de nouvelle matière,...)

Lors de nos observations de pratiques différenciées, outre les techniques employées, nous nous sommes également intéressés aux types de tâches demandées aux élèves. Bien que nous sachions que les pratiques de différenciation peuvent s'appliquer tant à des activités de fixation, de découverte ou d'apprentissages nouveaux, nous souhaitons connaître quelles

applications en font les enseignants de notre échantillon. Par la suite, on peut se demander quelles méthodes particulières de différenciation ou de remédiation interviennent selon le type de tâche demandé aux élèves. Par exemple, certaines méthodes peuvent être employées (ex. : fichiers) prioritairement à des tâches de fixation d'apprentissages déjà tandis que d'autres (ex. : indices) peuvent mieux convenir à des apprentissages nouveaux.

Le classement d'une activité d'une catégorie ou l'autre dépend fortement de la conception plus générale de l'apprentissage qu'ont les enseignants. Ainsi pour certaines, les activités d'apprentissages sont nombreuses pour un même sujet et la fixation ne concerne qu'une à deux périodes. Aussi pour les élèves qui ont compris lors des premières séances, les activités suivantes constituent des activités de fixation alors que pour ceux qui n'ont pas encore compris, il s'agit encore d'apprentissage. A l'inverse, d'autres enseignants font une à deux activités d'apprentissage et fixent ensuite sur plusieurs périodes. Comme on le voit, la frontière peut être floue entre apprentissage et fixation, dépendant du point de vue de l'élève. Il importe de connaître les intentions de l'enseignant.

Dans la septantaine d'activités observées, vingt et une étaient principalement orientées vers des tâches visant la fixation et l'automatisation des apprentissages. Il s'agissait principalement d'exercice sur feuilles et de fichiers. Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, dans certains cas la fixation, venait au terme des apprentissages tandis que dans d'autres cas, elle en était partie prenante. Les élèves étaient donc supposés connaître la matière, mais avec des niveaux de maîtrises différents.

Six autres activités allaient plus loin que la simple fixation car l'intervention était programmée suite à des lacunes observées dans les apprentissages. Il s'agissait d'activités de remédiation où un élève ou un groupe d'élèves recevaient un contenu et des méthodes plus personnalisées pour "rattraper" en quelque sorte un apprentissage que les autres avaient déjà réussi avec succès.

Ceci est à mettre en relation avec la préparation des activités de différenciation par l'enseignant. La revue de la littérature montre que les enseignants peuvent réfléchir a priori ou a posteriori la différenciation. De même, la différenciation a posteriori *est souvent associée à de la remédiation*. Ainsi, "a priori" signifie que l'enseignant a pensé la différenciation avant l'apprentissage tandis que "a posteriori" signifie que l'enseignant pense la différenciation en cours ou après l'apprentissage. Dans notre échantillon d'activités, 56 ont pu être classées comme étant de la différenciation a priori tandis que 10 sont considérées comme a posteriori. Cette différenciation a posteriori touche de fait les activités de remédiation ou préparation du cantonal pour lesquelles l'enseignant apporte une aide suivant les difficultés des élèves.

Les activités d'apprentissage sont les plus nombreuses, nous avons classé 37 activités dans cette catégorie. Il pouvait tant s'agir d'apprentissages totalement nouveaux que d'approfondissements. Ces activités d'apprentissage touchent des domaines variés en utilisant des méthodes plus diversifiées que pour les activités de fixation. L'idée de recherche individuelle ou collective de la manière de faire, des liens à établir, des règles à énoncer est très présente lors de ces activités. Les élèves passent du temps à rechercher par eux-mêmes, pas tant une solution, qu'une manière de faire.

Dans certains cas (n=5), les enseignants ont plutôt des objectifs de découverte d'une matière plutôt que d'apprentissages en tant que tels. Les découvertes de matières concernent surtout les activités scientifiques. Par exemple, on recueillera les représentations initiales des enfants

sur le cycle de l'eau, on discutera du sujet mais sans entrer réellement dans des apprentissages formalisés et programmés à la différence des activités d'apprentissage proprement dites.

D'autres activités sont plus difficilement catégorisables à cause de leur aspect très ponctuel et limité à un niveau scolaire (6^e). Il s'agit de la préparation des examens cantonaux (ou diocésains). Préparer les élèves à cet examen se fait le plus souvent en remettant aux élèves des épreuves des examens des années passées. Il s'agit donc tant d'une révision des matières de l'année mais également d'une "préparation psychologique" des élèves. Il s'agit en quelque sorte d'une évaluation diagnostique, non pas orientée sur les besoins des élèves mais sur la réussite d'un type d'examen.

Enfin, une autre activité portant plus sur la création d'une saynète à partir d'un texte est bien entendu l'occasion tant d'apprentissages nouveaux que de fixation dans l'élaboration du texte. La nature de la tâche et son évaluation, où en quelque sorte "tout était bon", ne correspond pas aux catégories formées plus haut.

Tâches parcellaires et tâches plus globales

Outre la nature des tâches demandées, nous nous sommes demandé quelle "amplitude" avaient ces tâches. Visaient-elles des micro-compétences, des objectifs limités décontextualisés ou visaient-elles plutôt des objectifs plus globaux, des tâches plus contextualisées ?

41 des tâches proposées ont pu être rangées dans la catégorie des tâches parcellaires et 25 dans celles des tâches plus globales. Il semblerait donc que les enseignants aient tendance à utiliser plus fréquemment la différenciation dans les activités mettant en jeu des compétences d'un niveau plus faible. Les activités plus globales sont plus souvent observées en français, éveil et dans les pratiques transdisciplinaires. Seulement deux des activités observées en mathématiques sont clairement définies comme des tâches globales. Les mathématiques seraient-elles plus fortement orientées vers des tâches plus parcellaires et décontextualisées ?

Sur quoi joue-t-il ? (Processus, Produits, Contenus, Structures)

La définition de la pédagogie différenciée, comme nous l'avons vu, comporte différentes acceptations. De même, les enseignants ont des conceptions personnelles de la différenciation et vont l'opérationnaliser de différentes manières. Toutefois, il peut arriver également que bien que l'enseignant dise différencier, nous n'en percevions pas les caractéristiques. Pour ce faire, nous avons utilisé les critères que nous avons mis de l'avant dans la revue de la littérature et formalisé par Przesmycki (1991) et Tomlinson (2000, 2004). Ainsi, la pédagogie différenciée doit pouvoir avoir une action sur une ou plusieurs des critères suivants : les structures (le professeur organise la classe différemment), les processus (le professeur prend en compte la diversité des élèves face à un apprentissage), les contenus (le professeur varie les niveaux de savoirs et les compétences en fonction de ce que l'élève doit acquérir au cours de son cycle. Il peut ainsi être amené à faire varier les rôles, les ressources, la tâche) et les produits (le professeur propose à l'élève des moyens de production différents qui permettront d'observer les effets de l'apprentissage).

L'analyse des activités observées nous a permis de constater que les enseignants utilisent de manière relativement variée les trois premiers critères de la différenciation. En effet, on a constaté une différenciation par les structures dans 33 activités, une différenciation par les

contenus dans 32 activités et par le processus dans 25 cas. Toutefois, en ce qui concerne les produits, seulement 10 activités sont observées. Il s'agit essentiellement de projet personnel, théâtre, etc. Il semblerait ainsi plus difficile aux enseignants d'offrir des moyens d'expression diversifiés d'apprentissage, surtout pour les apprentissages plus "classiques". Il est plus difficile d'évaluer les élèves de cette manière. La différenciation permet ainsi surtout à tous les élèves d'obtenir un même résultat par différents moyens.

Enfin, nous n'avons pas observé de différenciation dans 14 cas, soit 20% de nos observations. Dans certains cas, cela peut s'expliquer par une visite à l'improviste (voir méthodologie) mais cela n'a été possible que dans un cas. Pour les autres, il s'agit d'activités déclarées "différenciées" mais où, au regard des critères préalablement établis, nous pouvions confirmer ses dires. Par exemple, il s'agit d'activités où l'enseignant considère différencié que lorsqu'il passe entre les bancs et apporte une aide personnalisée à chaque élève, sans autres méthodes utilisées. L'intention semble présente mais l'opérationnalisation paraît peu formalisée et difficile à évaluer. De plus, cette absence de différenciation dans certaines activités touche surtout quelques enseignants. Cela est à mettre en relation avec la définition que peuvent avoir ces enseignants de la différenciation ainsi que de leur expérience en la matière. Ces questions seront approfondies dans la deuxième année de recherche.

2.2 Analyse des généralisations possibles des pratiques observées

En vue de généraliser les pratiques de différenciation, nous avons demandé aux enseignants les pistes possibles à suivre, tant au niveau des enseignants eux-mêmes que du système scolaire. Les enseignants ont ainsi formulé différentes propositions en vue de permettre au plus grand nombre d'adopter ces pratiques. Ils ont également proposé une marche à suivre ou différents préalables pour des enseignants néophytes dans le domaine.

Premièrement, il faut pouvoir être convaincu que ces pratiques sont plus efficaces pour les apprentissages des élèves. Pour presque tous les enseignants interrogés, il s'agit d'une seconde nature. Ils sont déjà convaincus de l'utilité de la différenciation. Deux enseignantes proposent de montrer concrètement aux autres enseignants la supériorité de la différenciation en amenant des spécialistes dans l'école. On ne croit pas cependant au pouvoir de l'autorité de la généralisation de ces pratiques. Les professionnels interrogés ne croient pas dans l'obligation de différencier. La direction doit pouvoir offrir un cadre permettant la différenciation, des encouragements, etc. mais doit respecter les choix de chacun en matière d'approche pédagogique. Trois enseignants interrogés misent sur la piste de l'École normale pour introduire plus aisément ces pratiques.

On insiste tout d'abord sur l'importance d'avoir préalablement sa classe « en main » avant de commencer. Les élèves doivent pouvoir travailler dans une relative autonomie. Il faut donc les préparer à cela. Les élèves doivent apprendre à travailler en équipe calmement, de manière efficace. On conseille par ailleurs de se lancer petit à petit. Il ne faut pas changer tout du jour au lendemain car on risque de perdre le contrôle et d'offrir des activités de mauvaise qualité. Il faut y aller petit à petit, une activité à la fois. Il importe toutefois de bien se préparer, se s'organiser, de programmer ses interventions. Il faut « tout prévoir ». Les enseignants expliquent que différencier implique de prévoir différents chemins, des exercices et activités variés, etc. Quatre enseignants mettent de l'avant le système du fichier comme outil de différenciation qui exige une programmation, correction ou préparation. Commencer petit à petit permet de s'assurer graduellement de sa maîtrise des méthodes et des contenus et évite

de se laisser déborder par trop de travail. On regrette le manque d'aide pour les jeunes qui veulent se lancer dans la différenciation. On ne conseille pas d'ouvrages ni de formation.

L'enseignant doit pouvoir se remettre en question. Il faut qu'il puisse d'une part remettre en question sa pédagogie actuelle pour tenter de l'améliorer via la différenciation et d'autre part, une fois qu'il différencie, il faut encore remettre quotidiennement en question ses pratiques pour les améliorer.

Ensuite, on met en exergue l'importance de l'observation avant et pendant les activités différenciées. Il faut être attentif aux élèves, les écouter, passer entre les bancs pour voir leur travail. Les enseignants développent des systèmes de prises de notes, lors de leur travail, des besoins des élèves. Il peut dès lors adapter ses leçons et activités aux besoins constatés. On ajoute qu'il ne faut pas réduire l'enfant à ses faiblesses. Il a des forces également, des besoins différents.

D'autres considérations dépassent le cadre de la classe ou du pouvoir de l'enseignant. Plusieurs enseignants proposent, par exemple, d'être à deux en classe (n=5). D'autres enseignants peuvent également intervenir à certains moments particuliers (ateliers, groupe de besoin, etc.). On souhaite aussi plus d'heures de maître d'adaptation. Il faut également que cet enseignant soit suffisamment compétent pour aider ses collègues à différencier. On souhaite, en somme, plus de souplesse et de coordination dans les interventions des autres professionnels. Un enseignant souhaite voir des spécialistes de la différenciation dans les écoles pour former et montrer concrètement comme on peut le faire. D'autres enseignants (n=3) font valoir que les classes sont parfois trop grandes et qu'il est difficile de développer une pratique de qualité dans ces conditions (n=3). Enfin, quelques enseignants (n=3) mettent de l'avant l'injustice et les disparités de notre système scolaire. Cependant, au travers de ces réponses, on remarque que ces derniers ont du mal à imaginer une politique plus large, plus cohérente allant vers plus de différenciation.

À travers leurs discours, on perçoit que la plupart de ceux-ci fonctionnent au "feeling". Ils ne se posent pas en modèle et restent très humbles face à la différenciation. On observe également qu'il s'agit essentiellement du processus personnel, ils se sont "faits tout seuls". Bien entendu, cela influence leur manière d'imaginer une plus grande généralisation de ces pratiques. Mais finalement, nous ne mettons que des mots sur une pratique personnelle qui convient à une personnalité, à une façon d'enseigner ou d'être.

5^{ème} PARTIE

CONCLUSIONS

La recherche que nous menons actuellement a pour objectif l'étude des pratiques de remédiation et de différenciation dans le cadre de la mise en place des cycles ainsi que l'élaboration d'un catalogue de "bonnes" pratiques à l'usage des enseignants et des formateurs. Les choix méthodologiques qui ont été faits nous amènent à penser celle-ci comme une étude qualitative. Son intention n'est donc pas de présenter des résultats quantitatifs qui auraient peu de sens vu la taille de l'échantillon mais d'analyser de manière fine les pratiques différenciées que des enseignants déclarent utiliser dans leur classe. De plus, dans la perspective de la constitution d'un guide à l'usage des enseignants, il ne semble pas judicieux de définir un profil type de l'enseignant qui pratiquerait la différenciation. Il est possible en effet que la définition d'un tel profil ait l'effet inverse à ce qui est attendu. Si nous souhaitons que le plus grand nombre d'enseignants s'essayent à la différenciation, il est peut-être plus adroit de montrer plutôt la diversité des profils tant au niveau des établissements où ils travaillent, que de leurs parcours et contraintes. Si des points communs sont à mettre en avant, ce serait plutôt du côté des intentions et des valeurs que ces pratiques déploient. Ainsi, notre regard s'est porté tout naturellement sur l'apprenant. En effet, une pédagogie différenciée "technicisée" qui ne se soucierait pas ou peu des progrès de l'élève et qui ne lui serait pas directement profitable semble avoir peu d'intérêt dans une perspective d'apprentissage et d'éducation.

La passation d'une trentaine d'entretiens et l'observation de près de septante activités nous procurent une base de données conséquente à analyser. A cette heure, l'ensemble des analyses n'est pas terminé. Toutefois, les premiers résultats présentent déjà quelques éléments intéressants.

Ainsi, les caractéristiques de l'établissement (type d'élèves, nombre d'élève, soutien de la direction, politique de l'école en ce qui concerne la différenciation) dans lequel évolue l'enseignant peuvent avoir une influence sur le type de différenciation mise en place, toutefois, quelques soient les caractéristiques de ceux-ci, des modes de différenciation ont pu être mis en place par les enseignants qui le souhaitaient.

Concernant les notions de remédiation et de différenciation, il semble clairement pour notre échantillon qu'il existe une différence entre les deux qui peut se résumer comme suit : Faire de la pédagogie différenciée, c'est avoir comme parti pris pédagogique, avant même l'apprentissage, que l'enfant est différent et qu'il faut tenir compte de cette différence dans la préparation de son activité alors que faire de la remédiation c'est se rendre compte d'une nécessité de faire différemment (quand ce n'est pas refaire la même chose) en cours ou après à un apprentissage face à un échec, une difficulté rencontrée par l'élève. L'idée de remédier viendrait donc en cours ou à la suite de l'observation d'une difficulté dans l'apprentissage alors que la pédagogie différenciée serait le fruit, d'un constat, du postulat pédagogique que tout le monde n'apprend pas de la même manière.

L'élaboration du cadre conceptuel de cette recherche nous avait également permis d'une part d'isoler des critères observables (processus, contenus,...) pour ces pratiques et d'autre part de

présenter un questionnement qui se traduisait en neuf hypothèses. Si le travail d'analyse n'est pas encore clôturé, les premiers résultats tentent à confirmer une série d'entre elles.

Parallèlement, l'analyse des critères observables nous permet déjà quelques remarques.

Concernant la présence de différenciation des processus (tels que tenir compte de la diversité des élèves face à un apprentissage, de la motivation à apprendre, du rythme d'apprentissage, des modes de pensée et de stratégies de ceux-ci) les résultats indiquent que s'ils sont pris en compte dans le discours enseignant, ils étaient peu présents dans les actes et activités proposées.

De même, pour ce qui est de la différenciation par les structures (modifier les modalités d'organisation de la classe : intervenants, du groupe classe à l'individualisation, l'environnement) un premier sujet à débat concerne la forme choisie pour la mise en place des cycles par niveaux. Alors qu'elle pourrait être un incitant à la pédagogie différenciée, sous certaines formes (classe à plusieurs niveaux 3-4 et 5-6) elle est susceptible de produire un type de pédagogie différenciée (groupes de niveaux) qui n'est pas nécessairement le plus intéressant. Cette forme peut même sembler être un frein ou au moins être ressentie comme une difficulté supplémentaire (un handicap) par des enseignants qui sont pourtant des adeptes convaincus de la pédagogie différenciée. Si les enseignants qui ont une classe à deux niveaux font travailler ceux-ci séparément ils se mettent sur les bras une difficulté matérielle (gestion de deux niveaux) sans aucun avantage au bout. Il serait dès lors peut-être intéressant de rappeler aux enseignants et aux établissements qui pratiquent de la sorte le principe des cycles : avoir une autre unité de la scolarité plus large et permettant plus de variation. Aussi, on peut penser que si pour ces enseignants cette modalité choisie dans (ou par) l'établissement n'est pas la plus favorable à la pratique de la pédagogie différenciée, c'est peut-être parce que ce choix et surtout sa mise en application ne réalise pas vraiment l'intention et l'esprit véritable des cycles.

En ce qui concerne la différenciation par la gestion et la variation des contenus (savoirs et compétences qu'un élève doit acquérir au cours de son cycle), peu d'attributions ou de changements de rôles ont été observés. C'est plus visible concernant la présentation de ressources différentes (Indices et Projet personnel). Quant à la différenciation par les tâches si elle est présente chez certains enseignants, force est de constater qu'elle n'est pas toujours distribuée en fonction des besoins mais en fonction du programme.

Quant à la différenciation sur les produits attendus (proposer à l'élève des moyens de productions qui permettront d'observer les effets de l'apprentissage) celle-ci semble peu présente.

Comme on le voit, cette première analyse partielle des données présente déjà quelques pistes pour la suite de la recherche. Le début de la seconde année nous offrira l'occasion d'affiner nos analyses, d'analyser sous la forme d'étude de cas nos deux maîtres de remédiation et de sélectionner des activités susceptibles d'entrer dans le guide à concevoir. Nous devons également, si notre souhait est d'amener d'autres enseignants à s'essayer voire modifier leurs pratiques, pouvoir entendre et reconnaître que "Faire de la pédagogie différenciée", c'est aussi accepter de remettre en cause son identité professionnelle (valeurs, intentions et choix). Aussi, pour être pertinent, il nous faudra redéfinir une série de termes et tenter de travailler avec les enseignants sur des activités de différenciation qui engagent à des savoirs complexes.

6^{ème} PARTIE

ACTIVITÉS RÉALISÉES ET PERSPECTIVES POUR LA DEUXIÈME ANNÉE DE RECHERCHE

PREMIÈRE ANNÉE

Septembre 2005 – Août 2006

Étude de la littérature – Sélection de l'échantillon – Entretiens et observations dans la durée – État des lieux

- Étude approfondie de la littérature francophone et anglo-saxonne consacrée à la remédiation et la pédagogie différenciée ;
- Conceptualisation de la problématique ;
- Constitution d'un échantillon inter-réseaux d'une quinzaine d'enseignants de la deuxième étape (8-12) sur base des pratiques déclarées de remédiation et pédagogie différenciée ;
- Élaboration d'un entretien semi-directif en 2 parties, à l'attention des enseignants à observer et ébauche d'une grille d'observation des pratiques de classes établie sur une liste d'indicateurs issus du cadre conceptuel et des hypothèses de recherche ;
- Élaboration du rapport intermédiaire ;
- Passation du premier entretien auprès des enseignants sélectionnés ;
- Observations de ceux-ci dans la durée (4 demi-journées) ;
- Passation du deuxième entretien auprès des enseignants sélectionnés ;
- Analyse des entretiens et des observations afin de mesurer le degré de conformité de ces pratiques par rapport à la littérature et déceler les méthodes mobilisatrices de compétences ;
- Croisement des analyses ;
- Premières conclusions sous la forme d'un état des lieux des pratiques observées reprenant les méthodes mobilisatrices de compétences, le caractère ponctuel ou constant des pratiques de remédiation – différenciation, le degré de praticabilité de ces pratiques (avantages – inconvénients – limites) ;
- Élaboration du projet de formation-réflexion de la seconde année (3 jours) ;
- Rédaction du rapport final de 1^{ère} année.

DEUXIÈME ANNÉE

Septembre – Novembre 2006

- Intégration à l'échantillon des deux écoles de la Communauté Française (Entretiens – Observations) ;
- Analyse de ces entretiens – observations et intégration aux données déjà recueillies ;
- Analyse complémentaire de toutes les données recueillies (Analyse intra-individuelle : cohérence entre discours et activités observées et sélectionnées en vue de la formation et de l'élaboration de la brochure finale) ;
- Choix des 5 à 7 premières activités à présenter à la 1^{ère} journée de formation ;
- Reprise de contact avec l'ensemble des enseignants de l'échantillon dans la perspective des journées de formation ;
- Préparation de la 1^{ère} journée de formation sur base des données recueillies lors de la 1^{ère} année de recherche et des analyses effectuées en collaboration avec les 5 à 7 premiers enseignants dont les pratiques seront soumises lors de la 1^{ère} journée de formation ;
- Retour dans les classes de certains de ces enseignants pour filmer l'activité qui sera soumise en formation. Pour d'autres, modélisation de la présentation de leur activité lors de cette même journée sous forme de jeu de rôle, de présentation orale et/ou écrite ;
- 1^{ère} journée de formation (chercheurs –enseignants sélectionnés) (24/11) :
 - Présentation de nos résultats (état des lieux) aux enseignants de l'échantillon ;
 - Analyse et prise en compte de leurs réactions ;
 - Présentation et analyse de 5 à 7 premières pratiques sélectionnées ;
 - Évaluation des pratiques et des possibilités d'optimisation et de généralisation de celles-ci ;
 - Synthèse et réactions concernant cette 1^{ère} journée.

Décembre 2006 – Janvier 2007

- Débriefing et analyse de la 1^{ère} journée de formation ;
- Travail préparatoire à la réalisation du guide de "bonnes" pratiques contextualisées ;
- Préparation de la 2^{ème} journée de formation (Processus d'élaboration de cette 2^{ème} journée identique à la 1^{ère} mais tenant compte du débriefing et de l'analyse de la 1^{ère} journée) ;
- 2^{ème} journée de formation (chercheurs –enseignants sélectionnés) (26/01) :
 - Présentation et analyse des 5 à 7 nouvelles pratiques sélectionnées ;
 - Évaluation de celles-ci et des possibilités d'optimisation et de généralisation de celles-ci ;
 - Synthèse et réactions concernant cette seconde journée.

Février – Avril 2007

- Débriefing et analyse de la 2^{ème} journée de formation ;
- Poursuite du travail préparatoire à la réalisation du guide de "bonnes" pratiques contextualisées ;
- Constitution du rapport intermédiaire comprenant les éléments de la seconde analyse des données, les premières analyses des deux premières journées de formation et le travail préparatoire à la réalisation du guide de "bonnes" pratiques contextualisées ;
- Préparation de la 3^{ème} journée de formation (Processus d'élaboration de cette 3^{ème} journée identique aux deux autres mais tenant compte du débriefing et de l'analyse de la 2^{ème} journée) ;
- 3^{ème} journée de formation (chercheurs –enseignants sélectionnés) (20/04) :
 - Présentation et analyse des dernières pratiques sélectionnées ;
 - Évaluation de celles-ci et des possibilités d'optimisation et de généralisation de celles-ci ;
 - Synthèse et réactions concernant cette 3^{ème} journée ;
 - Présentation du travail préparatoire à la réalisation du guide de "bonnes" pratiques contextualisées (État d'avancement).

Mai à Août 2007

- Débriefing et analyse de la 3^{ème} journée de formation ;
- Construction et rédaction en concertation avec les enseignants du guide de pratiques, comprenant si possible :
 - Une quinzaine d'activités (celles analysées et optimisées lors des journées de formation) sous forme de récit ou de petites séquences filmées ;
 - Les outils pour les mettre en place ;
 - Une partie théorique associée à chacune des activités définissant celles-ci, leurs enjeux, leurs avantages et limites ;
 - Un lexique recontextualisant les termes et principes de la remédiation et les pratiques de pédagogie différenciée.
- Rédaction du rapport final de la recherche reprenant le cadrage théorique, l'analyse des données recueillies lors des entretiens et observations, l'analyse de journées de formations-réflexions de la seconde année ainsi que de l'outil élaboré (guide).

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMI (P.C.), 1996, *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- ALLAL (L.), 1988, *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*, in HUHERMAN (M.) (dir.), "Assurer la Réussite des Apprentissages scolaires. Les Propositions de la Pédagogie de Maîtrise", Paris : Delachaux et Niestlé, p. 86-126.
- ASTOLFI (J.P.), 1987, *Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique*, Cahiers Pédagogiques n°254-255.
- ASTOLFI (J.P.), 1992, *L'école pour apprendre*, Paris : ESF.
- BECKERS (J.) in GROOTAERS (D.) (dir.), 1998, *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles : Editions du CRISP.
- BERBAUM (J.), 1984, *Apprentissage et formation*, Paris : PUF.
- BERNSTEIN (B.), 1975, *Classe et pédagogie : visibles et invisibles*, Paris : OCDE.
- BLOOM (B.S.), 1979, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles : Labor.
- BOUDON (R.), 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Colin.
- BOURDIEU (P.), 1966, *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*, Revue française de sociologie n° 3, pp. 325-347.
- BURNS (P.), 1971, *Methods for individualizing instruction*, cité in PRZESMYCKI (H.), 1991, "La pédagogie différenciée", Paris : Hachette Éducation.
- CARRON (J.), 2003, *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal : Editions de la Chenelière.
- CRAHAY (M.), 1999, *L'école peut-elle être juste et équitable ?*, Bruxelles : De Boeck.
- CRAHAY (M.), 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles : De Boeck.
- DE LANDSHEERE (V.), 1992, *L'éducation et la formation*, Paris : PUF.
- DESCHAUX (J.), 2003, *Aider à apprendre par la remédiation : un pari pour réussir et comprendre à l'école primaire*. Biennale Education, Formation.
- DOTTRENS, 1927, in GILLIG (J.-M.) (Ed), 1999, *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- GARTIN (C.), MURDICK, (N.L.), IMBEAU, (M.), PERNER, (D.E.), 2004, *How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general classroom*, USA : Concil for exceptional Children.
- GILLIG (J.-M.) (Ed), 1999, *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.

GROOTAERS (D.) (dir.), 1998, *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles : Editions du CRISP.

HOUSSAYE (J.), 1988, *Le triangle pédagogique*, Paris : Lang.

HUTEAU (M.), 2002, *Psychologie différentielle*, Dunod : Paris.

LA GARANDERIE (A. de), 1980, *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*, Centurion.

LEGENDRE (R.), 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris : ESKA, 2^e éd.

LEGRAND (L.), 1995, *Les différenciations de la pédagogie*, Paris : PUF.

MAULINI (O.), 2000, *Généraliser la pédagogie différenciée : un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires. L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise*, Intervention à la table ronde "Différenciation, curriculum et pratiques éducatives", colloque Diversité et différenciation en pédagogie, Université de Lisbonne.

MEIRIEU (Ph.), 1989, *Itinéraires des Pédagogies de Groupe. Apprendre en Groupe ? I*, Lyon : Chronique sociale, 3^e éd.

MEIRIEU (Ph.), 1990, *L'École, Mode d'Emploi. Des "Méthodes actives" à la Pédagogie différenciée*, Paris : ESF, 5^e éd.

MEIRIEU (Ph.), 1993, *Outils pour apprendre en Groupe. Apprendre en Groupe ? 2*, Lyon : Chronique sociale, 5^e éd.

MEIRIEU (Ph.), 1996, *Frankenstein Pédagogue*, Paris : ESF.

NUNLEY (K.F.), 2002, *Layered curriculum. The practical solution for teachers with more than one student in their classroom*, New Hampshire : Amherst.

NUNLEY (K.F.), 2004, *Layered curriculum. The practical solution for teachers with more than one student in their classroom*, New Hampshire : Amherst, 2^e éd.

ORKWIS (R.), 1999, *Curriculum Access and Universal Design for Learning*, ERIC Digest.

PERRAUDEAU (M.), 2005, *Les difficultés « ordinaires » d'apprentissage*, Cahiers Pédagogiques n° 436.

PERRENOUD (Ph.), 1985, *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active*, Genève : Service de la recherche sociologique.

PERRENOUD (Ph.), 1989, *La triple fabrication de l'échec scolaire*, Psychologie française n°34-4, pp. 237-245.

PERRENOUD (Ph.), 1995, *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris : ESF.

PERRENOUD (Ph.), 1996, *L'infime et ultime différence*, in : BENTOLILA (A.), 1995, "L'école: diversité et cohérence", Paris : Nathan, p.49-67.

PERRET-CLERMONT (A.-N.), 1979, *La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction sociale*, Berne : Lang.

PERETTI (A. de), 1987, *Pour une école plurielle*, Paris : Larousse.

PICARD (D.), 2005, *Montrez moi vos PPAP*, Cahiers Pédagogiques n°438.

PLAISANCE (E.), 1996, *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Paris : PUF.

- PRZESMYCKI (H.), 1991, *Pédagogie différenciée*, Paris : Hachette.
- PROST (A.), 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé*, Paris : PUF.
- RAYNAL (F.) & RIEUNIER (A.), 1998, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF.
- REUCHLIN (M.) & BACHER (F.), 1989, *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*, Paris: PUF.
- REUCHLIN (M.), 1991, *Les différences individuelles à l'école*, Paris : PUF.
- REUCHLIN (M.), 1999, *Évolution de la psychologie différentielle*, Paris : PUF.
- REY (B.), 1996, *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF.
- REY (B.), CARETTE (V.), DEFRANCE (A.), KAHN (S.), 2001, *Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*, Rapport de recherche, Communauté française de Belgique.
- REY (B.), CARETTE (V.), DEFRANCE (A.) et KAHN (S.), 2003, *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.
- REY (B.), KAHN (S.), IVANOVA (D.), ROBIN (F.), 2003, *Elaboration d'un outil d'aide au fonctionnement pédagogique des cycles à l'école primaire*, Rapport terminal, Ministère de l'éducation de la Communauté française.
- REY (B.), DEFRANCE (A.), MARCOUX (G.), SYLLA (N.), 2005, *L'articulation entre savoirs et compétences dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire*. Rapport terminal, Communauté française de Belgique.
- ROSE (D. H.), MEYER (A.), 2002, *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- ROUX (J.-P.), 2004, *Le travail en groupe à l'école*, Cahiers pédagogiques n° 424.
- SAINT-LAURENT (L.), 2002, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville : Gaëtan Morin Editeur.
- SAINT-LAURENT (L.), GIASSON (J), SIMARD (C), DIONNE, (J.J.), ROYER, (E) et al., 1995, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville : Gaëtan Morin Editeur.
- SCHUMM (J.S.), VAUGHN (S.), LEAVELL (A.G.), 1994, *Planning pyramid: A framework for planning for diverse student needs during content area instruction*. The Reading Teacher, 47, pp.608-615, in SORRELL (A.L.), 2003, "Layered Curriculum as a Means to Access the General Curriculum: A Comparison to Differentiated Instruction, Universal Design for Learning and the Planning Pyramid", Education Service Center.
- TOMLINSON (CA), 1995, *Differentiating Instruction For Advanced Learners In the Mixed-Ability Middle School Classroom*, ERIC Digest.
- TOMLINSON (CA), 2000, *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*, ERIC Digest.
- TOMLINSON (CA), 2004, *La classe différenciée*, Editions Chenelière.

VAN HAECHT (A.), 1985, *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles : Editions de l'ULB.

VAUGHN (S.), BOS (C.S.), SCHUMM (J.S.), 2000, *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom* 2 ed, Boston: Allyn and Bacon.

VYGOTSKI (L.S.), 1985, *Pensée et langage*, Ed Sociales.

WINEBRENNER, (S.), 2005, *Teaching Kids With Learning Difficulties in the Regular Classroom: Ways to Challenge & Motivate Struggling Students to Achieve Proficiency With Required Standards*, USA : Free Spirit Publishing.

WITKIN (H.A.), 1978, *Les styles cognitifs "Dépendant à l'égard du champ" et "indépendant à l'égard du champ" et leurs implications éducatives*, L'orientation scolaire et professionnelle.

ZAKHARTCHOUK (J.-M.), 1995, in GARDOU (C.) (dir.), "La gestion mentale en questions. A propos des travaux d'Antoine de La Garanderie", Toulouse : ERES.

CONCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN, 2005, *Universal design for learning. A guide for teachers and education professionals*, Arlington, Vermont: Person Merrill Prentice Hall Ed.

GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION (GPR), 1999, *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois*. Genève : Département de l'instruction publique.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, 1997, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Moniteur belge.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, 1999, *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Bruxelles.