

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

Article de synthèse de la recherche en pédagogie 116/05

Stéphanie Descampe, Françoise Robin, Philippe Tremblay & Bernard Rey - Université libre de Bruxelles – Faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation – Service des Sciences de l'Éducation.

1. Introduction

Cette recherche a pour objectif d'identifier, dans les classes de la 3^e à la 6^e primaire, des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée susceptibles de faire réussir le maximum d'élèves afin de constituer un "catalogue de pratiques contextualisées" à l'usage des enseignants du primaire et des formateurs d'enseignants (formation initiale et continue). Plus particulièrement, cette recherche se penche sur les pratiques des enseignants afin de déterminer ce que les enseignants appellent « pratiques de différenciation » et ce qu'ils font effectivement en tant que tel. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur l'analyse d'observations des pratiques différenciées en classe et d'entretiens avec les enseignants.

Lors d'une précédente recherche financée par la Communauté française sur la mise en place de cycles à l'école primaire (Rey, Kahn, Ivanova & 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. 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 s'exerce sous la forme d'une différenciation des activités proposées aux élèves et, 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.

Le terme de « différenciation » est polysémique et opérationnalisé par des pratiques diversifiées. Tant du point de vue théorique que pratique, il semble 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 des pistes de réponses à ces questions. C'est pourquoi, la première année de recherche a été consacrée, d'une part, à l'étude approfondie de la littérature francophone et anglo-saxonne en la matière, suivie, d'autre part, de la passation d'entretiens et l'observation de pratiques de classe sur base d'indicateurs établis. Ces entretiens et observations ont été poursuivis lors de la seconde année de recherche. Un approfondissement du cadre théorique ainsi que les préparations de présentations de séquences de classes, dont certaines ont été filmées, ont également contribué à l'organisation de trois journées de rencontre-formation avec les enseignants ainsi qu'à l'élaboration du catalogue précédemment cité.

2. Cadre théorique

Tenir compte des singularités des élèves pour construire un parcours d'apprentissage qui leur convienne paraît relever du « bon sens » et n'est pas une idée nouvelle. Le concept de différenciation est né principalement en réaction au modèle de l'apprentissage transmissif compris comme : « la même leçon, les mêmes exercices pour tous, au même moment ». En effet, toute activité pédagogique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. Il paraît, dès lors, souhaitable de leur faire suivre des parcours différents, tout en maintenant des objectifs d'apprentissage identiques. Mais si ce constat évident est simple, sa mise en œuvre l'est beaucoup moins.

Depuis déjà plus d'un siècle, plusieurs expériences ont été menées dans le domaine, tant aux États-Unis qu'en Europe, tantôt suivant une orientation plus béhavioriste (individualisation, remédiation, etc.), tantôt une orientation plus constructiviste (groupement, situation-problème, etc.). Cependant, si des expériences limitées ont été menées, la généralisation de ces pratiques dans les classes dépend toutefois de pressions diverses.

En Belgique, plusieurs moments auraient pu inciter à la généralisation de ces pratiques de différenciation pédagogique : l'introduction de l'instruction obligatoire et la massification de l'instruction élémentaire (1830-1918) ; les expériences et recherches pédagogiques menées au cours de l'après-guerre ; l'introduction, dans les années 60, des notions « d'égalité des chances » et de « lutte contre la relégation scolaire ». Toutefois, force est de constater qu'ils n'ont pas eu l'effet escompté et que ces pratiques restèrent marginales. 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. Les notions « d'équité » et « d'égalité des résultats » apparaissent. L'idée d'un traitement pédagogique des différences dans la classe même fait alors son apparition. Il ne s'agit plus de traiter chacun de la même façon (égalité de traitement), mais de le faire en fonction de ses différences afin de garantir une certaine « égalité des résultats ». 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).

De même, entrer dans l'intention de mettre en place des "pratiques différenciées", c'est 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, quel que 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, la réalité pourrait être autre.

Si la Communauté française a fait récemment ce 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, 2004 ; Tomlinson, 2004 ; Nunley, 2004). Se basant sur le postulat d'éducabilité, la gestion de l'hétérogénéité et du redoublement, la différenciation se voit alors assigner la mission de favoriser la réussite de chacun, ce qui implique le maintien en école ordinaire de ces élèves.

Enfin, l'orientation de l'enseignement en Communauté française de Belgique tend vers une approche de l'enseignement par les compétences. Or, la conception même de l'approche par "compétence" comprise comme l'"*Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches*" (Décret "*Missions*", 1997, Chap. I Art 5.1) impose une certaine orientation didactique (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2001 ; Rey, Defrance, Marcoux & Sylla, 2005). De plus, l'analyse des *Socles de compétences* (1999) met en évidence au moins trois degrés d'exigence. Ceux-ci ont été catégorisés par Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) comme suit :

- 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".
- 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".
- Savoir choisir et combiner correctement plusieurs procédures de base pour traiter une situation nouvelle et complexe. Nous parlerons alors de "compétence de troisième degré".

Bien que les pratiques différenciées puissent se concevoir tant dans une approche behavioriste que constructiviste, la prise en compte des compétences et sa déclinaison en trois degrés incitent à conclure que ces pratiques ne devraient 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.

La Communauté française de Belgique dans le décret « Missions » (art.5, § 12) définit la pédagogie différenciée comme une « *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 ». Cette orientation pédagogique vise donc l'adaptation de l'enseignement à chaque élève en lui faisant suivre un parcours différent si nécessaire.

En ce sens, on a associé souvent remédiation et différenciation. Cependant, si l'activité de remédiation peut être conçue comme une forme de différenciation, si elle peut être construite comme une activité différenciée, toute remédiation n'est pas différenciation et toute différenciation n'est pas remédiation. D'inspiration behavioriste, la définition classique de la « remédiation » fait référence « à une activité d'évaluation située en cours ou en fin d'apprentissage » (Legendre, 1993 ; Raynal & Rieunier, 1998) permettant le diagnostic des effets d'un apprentissage avec l'intention de proposer en cas de lacunes de nouvelles activités idéalement différentes de celles utilisées précédemment. On parlera alors surtout d'intervention a posteriori. Toutefois, l'arrivée des concepts de « *régulation proactive, interactive et rétroactive* » (Allal, 1988) a ouvert la porte à un nouveau type de remédiation : une « *remédiation proactive* » ou a priori. Il s'agit non plus de corriger mais « *d'anticiper les difficultés d'apprentissage en prévoyant les besoins, les ressources et les processus nécessaires* » (Perraudau, 2005), ce qui rejoint la différenciation.

2.1 Les formes de la pédagogie différenciée

Face à la diversité de la classe, la question devient : *Quelles caractéristiques individuelles l'enseignant doit-il prendre en compte ?* Autrement dit, quel critère utilise-t-il ? À partir de quelles intentions ? Ces intentions se traduisent en quels types de pratiques ? D'après Przesmycki (1991), « *la pédagogie différenciée s'organise à partir de plusieurs éléments caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves* ». Dans un processus de différenciation, il est important donc de connaître cette hétérogénéité. L'évaluation formative, dans un tel processus, permet d'élaborer un diagnostic préalable à une séquence d'apprentissage, afin de cerner les besoins de l'élève, ainsi qu'un diagnostic plus tard dans l'apprentissage. Reprenant les catégorisations de Przesmycki (1991) et Tomlinson (2000, 2004), nous pouvons distinguer quatre domaines sur lesquels un enseignant peut différencier sa pratique pour faire face à cette hétérogénéité :

L'enseignant peut choisir de prendre en compte et varier les processus d'apprentissage. Il s'agit plus concrètement de tenir compte de la diversité des élèves face à un apprentissage (motivation à apprendre, rythme d'apprentissage, modes de pensée et stratégies,...). 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). Mais, s'il existe bien des stratégies diverses mises en œuvre par les élèves, on peut, d'une part, déplorer l'absence d'évaluation contrôlée de celles-ci (validation scientifique) et, d'autre part, regretter qu'elles sont souvent associées à la transmission de connaissances et non à la construction de ces dernières.

Une autre approche est de varier les structures de la classe, son organisation, son environnement. On peut modifier le nombre d'intervenants dans la classe (maître de remédiation, etc.), effectuer des groupements de différents types sur différentes bases ou encore individualiser son enseignement. On peut utiliser plusieurs critères pour grouper les élèves : leurs niveaux, leurs besoins, leurs projets, leurs styles cognitifs, leurs profils

pédagogiques ou styles d'apprentissages, etc. Nous pensons particulièrement pertinent de mettre en avant un autre critère 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).

Toutefois, le groupement d'élèves n'est pas sans danger ni difficultés. 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 (répartition selon les affinités, selon la proximité, etc.). 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. 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. 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.

Enfin, une dernière manière de varier les structures de la classe concerne l'environnement d'apprentissage (Tomlinson, 1995, 2000 et Winebrenner, 2005). Il s'agit ici de tenir compte des caractéristiques physiques de la classe et de l'école. 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.

L'enseignant peut choisir de varier les contenus d'apprentissage, c'est-à-dire les savoirs et les compétences qu'un élève doit acquérir, tout en maintenant des socles communs. Tout d'abord, l'enseignant peut différencier les rôles de l'élève. Il peut lui attribuer un rôle déterminé en tenant compte de ses compétences et ses besoins d'apprentissage. L'enseignant peut également proposer des ressources différentes aux élèves, se traduisant par 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. Il peut également différencier par la tâche proposée, c'est-à-dire proposer une tâche différente à un élève ou groupe d'élèves, en fonction de ses capacités et ses besoins, des tâches à sa portée.

La question des contenus a été particulièrement travaillée par certains chercheurs américains travaillant principalement sur l'intégration scolaire et l'aide aux élèves en difficultés. Un premier exemple est donné par 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 trois degrés hiérarchisés d'apprentissage et les

cinq points d'entrée (le sujet, les étudiants, le contexte de la classe, l'enseignant et les méthodes pédagogiques appropriées). Dans le même ordre d'idée, *le curriculum par couches* (Nunley, 2002) divise le programme d'études en trois couches (A-B-C) représentant une profondeur différente d'études dans une matière. L'élève choisit « avec quelle profondeur » il souhaite examiner la matière. Le fond (couche C) est la partie commune et la plus importante.

Enfin, une dernière approche consiste à varier les produits. Les moyens de production qui permettront d'observer les effets de l'apprentissage seront différents. Deux portes d'entrée sont 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 encore 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.

D'autres caractérisations de la pédagogie différenciée sont présentes dans la littérature de manière complémentaire aux approches citées. De Peretti fait une distinction entre la différenciation simultanée et la différenciation successive. Dans le premier cas, les élèves effectuent dans le même temps des activités différentes ou réalisent de façons diverses des tâches identiques. La différenciation successive consiste à utiliser successivement diverses méthodes, supports, situations et démarches d'apprentissage pour que chacun ait un maximum de chance de trouver, au moins régulièrement, une méthode qui lui convient.

Enfin, 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. 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.

3. Questions de recherche

Cette lente transformation du système scolaire et l'évolution de la société placent 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 ». Face à cette volonté plus pressante et 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 mises en place ?

La littérature montre que les termes "remédiation" et "pédagogie différenciée" renvoient à une série d'auteurs, de fondements et d'expériences déterminées. 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, en plus des pratiques observées, il est intéressant de connaître le discours pédagogique qui les soutient et de les situer dans un contexte de classe plus global. De même, les pratiques différenciées, pouvant se concevoir tant dans une approche behavioriste que constructiviste, sont ici associées à la notion de compétence. Enfin, si l'ambition du décret "*Missions*" est l'atteinte des mêmes objectifs-seuils pour tous, la littérature précise que la mise en place de pratiques différenciées peut avoir comme intention tantôt d'aider les plus faibles, tantôt d'aider les plus doués et idéalement de faire progresser chaque élève. Or, aider tout le monde, tout le temps n'est certainement pas facile ni totalement réalisable. De plus, le risque d'augmenter les écarts au lieu de les réduire est grand. L'enseignant se trouve alors face à un problème éthique.

Ces différents points amènent aux questions suivantes :

- La mise en place des cycles garantit-elle nécessairement l'usage de pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée efficaces ?
- Existe-t-il des pratiques de remédiation et/ou de pédagogie différenciée qui sont plus susceptibles que d'autres de faire réussir un maximum d'élèves ?
- Les enseignants ont-ils des conceptions similaires ou très diverses de ces deux notions ?
- Sous le couvert de ces deux concepts, les enseignants font-ils des choses (ont-ils des pratiques) similaires ou très diverses ?
- Les pratiques différenciées tendent-elles plutôt vers l'automatisation des procédures ou plutôt vers la capacité à mobiliser celles-ci ?
- Quels critères de sélection les enseignants utilisent-ils pour orienter l'élève vers une pratique différenciée : la maîtrise ou non de "procédures de base", le repérage de sa "difficulté à cadrer" ?
- À qui les pratiques différenciées doivent-elles prioritairement bénéficier ?

4. Méthodologie

Souhaitant rencontrer des enseignants dont les élèves avaient déjà été confrontés aux premiers apprentissages de l'enseignement fondamental en lecture-écriture et calcul, nous nous sommes intéressés aux deuxième et troisième cycles de l'enseignement primaire (8-12). En effet, à partir de la troisième primaire, les apprentissages de base ont tendance à se diversifier et à être réinvestis dans des tâches de plus en plus complexes, de plus en plus abstraites.

Indépendamment de la contrainte liée au caractère inter-réseaux de cette recherche, la constitution de l'échantillon répond également à plusieurs contraintes. Nous souhaitons des enseignants déclarant des pratiques de différenciation et/ou de remédiation établies et qui accepteraient de s'investir à nos côtés pendant deux ans. Cette recherche-action comprend, il est vrai, un aspect "engagé" et "volontaire".

L'approche méthodologique choisie (entretiens – observations dans la durée – suivis des enseignants lors de la deuxième année et les buts poursuivis par cette recherche (catalogue de "pratiques contextualisées") nous ont amenés à limiter notre sélection à 17 enseignants. Ayant à leur rendre visite au moins à quatre reprises, ce nombre nous garantissait 60 à 80 activités observées et 34 entretiens.

Deux guides d'entretien et une grille d'analyse de contenus ont été construits sur base du cadre conceptuel. De même, une grille d'observation des pratiques déclarées de différenciation a été élaborée au préalable puis complétée. Ces outils ont pour intention de présenter de façon objective le discours enseignant et de décrire les pratiques observées. Ils doivent également permettre d'obtenir des éléments de réponses quant aux questions issues du cadre conceptuel.

Enfin, l'analyse réalisée doit servir de "matériau" essentiel pour la réalisation d'un "état des lieux" et l'élaboration, lors de trois journées de formation-réflexion avec les enseignants de l'échantillon, d'un catalogue de pratiques différenciées contextualisées. Suite aux observations faites dans les classes des enseignants de notre échantillon, ainsi qu'aux entretiens réalisés avec ceux-ci, trois journées de formation-réflexion sur les pratiques ont été organisées au cours de la deuxième année de la recherche. Ces jours de rencontre avec les enseignants ayant participé à la première année de notre recherche ont été, comme nous l'avons vu plus haut, envisagés comme des journées d'échanges et d'analyse des pratiques enseignantes, sélectionnées par les chercheurs.

Suite à l'analyse globale des 77 activités observées, nous en avons sélectionné 10 qui nous semblaient représentatives des activités dites différenciées des enseignants de notre échantillon : les groupes de besoins, les groupes de remédiation, le tutorat, la différenciation en échelons, le plan de travail, la classe verticale, les processus d'apprentissage, les ateliers en cinq axes, les indices, le projet personnel. Ces activités reprennent les modes de groupement les plus fréquents (macrostructures de différenciation) : groupes de besoins, groupes de niveaux, tutorat. Elles concernent des activités de différenciation cycliques et/ou récurrentes qui affectent l'ensemble de la classe.

Pour permettre un échange fécond sur ces pratiques choisies, il nous semblait nécessaire que tous puissent connaître et comprendre correctement les pratiques présentées. Cela a donc impliqué un retour dans les classes. Pour certains, les chercheurs sont retournés dans les

classes armés d'une caméra afin de réaliser des petits films vidéos (environ 15 min) pour rendre compte concrètement des différentes pratiques pédagogiques de l'échantillon. Pour d'autres, une rencontre avec un chercheur a été organisée avant la journée d'échange pour préparer conjointement l'intervention de l'enseignant (image, matériel, exemples, etc.).

Pour chaque activité sélectionnée, nous avons prévu la présentation orale ou filmée de l'activité, une période de questions-réponses de clarification puis un échange-débat sur l'activité nourrie par les questions et pistes lancées par les chercheurs. En fin de journée, une synthèse venait résumer les différents échanges.

Plusieurs objectifs sous-tendaient l'organisation des trois journées de rencontre-formation :

- Permettre aux enseignants d'échanger sur leurs pratiques pédagogiques et ainsi confronter leurs expériences;
- Comprendre plus finement et faire une analyse critique des différentes mises en pratique de la différenciation afin de cerner les enjeux pédagogiques, didactiques et institutionnels ;
- Réaliser un catalogue de pratiques à partir de ces activités.

5. Résultats issus des observations et entretiens

Notre analyse de pratiques de remédiation et/ou de différenciation devait permettre d'identifier des pratiques de différenciation en vue de préparer les jours d'échanges et d'analyse entre enseignants de l'échantillon (n=17) lors de la deuxième année de la recherche. Ces rencontres avaient par ailleurs comme objectif de préparer le catalogue de pratiques.

Une première analyse comparative (interindividuelle) des deux entretiens faits avec chaque enseignant et des quatre séances d'observation nous a permis de cibler les grandes tendances qui se dégagent de notre échantillon mais aussi la diversité et les particularités observées.

5.1 Les entretiens

Nos entretiens montrent que les raisons qui ont poussé les enseignants de l'échantillon à s'engager dans la voie de la différenciation sont multiples. Parmi celles-ci, nous retrouvons une conception personnelle forte de l'enseignement, un cheminement personnel avec des moments de réflexion et de prises de conscience face à la classe et aux différences entre élèves, 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, etc.

La moitié des enseignants se partage, à la question de savoir à qui s'adresse cette pédagogie, répondent "à tous" tandis que pour l'autre moitié, elle s'adresse "*prioritairement aux élèves les plus faibles*". Dans le premier cas, souhaiter que chacun aille au maximum de ses potentialités c'est prendre le risque d'agrandir les écarts entre forts et faibles. Dans le second, viser prioritairement l'atteinte d'un socle commun à tous, quitte à accorder plus d'attention

aux plus faibles, demande aux enseignants de trouver un moyen de gérer les plus forts ; leur préoccupation, en tout cas, est de ne pas les ralentir. Pour les premiers, on ne peut amener les élèves au même niveau : cela n'a que peu de sens car les élèves sont inégaux et de plus on risque de les démotiver. L'analyse des propos fait apparaître des différences encore plus subtiles. Ainsi, pour les premiers, le souhait de pousser chacun au maximum se réfère aux potentialités de l'élève (rapport individuel), tandis que pour les seconds, on se réfère aux attentes du programme (rapport collectif).

Toutefois, les définitions de la pédagogie différenciée données par les enseignants présentent de nombreux points de convergence. Pour les enseignants interrogés, faire de la pédagogie différenciée c'est viser d'abord la réussite de tous quelle que soit la matière. Si les enseignants interviewés font un lien entre remédiation et pédagogie différenciée, ils ont tendance à définir la première comme venant au mieux en cours de la seconde mais plus souvent encore après celle-ci (lors d'un constat de difficulté voire d'échec). Ce qui explique qu'ils sont unanimes pour dire qu'il vaut mieux prévenir les difficultés en faisant de la pédagogie différenciée plutôt que de remédier.

De manière générale, les enseignants perçoivent que les avantages sont pour les élèves et les inconvénients pour l'enseignant. Les avantages et résultats positifs déclarés de la différenciation et de la remédiation peuvent être classés en quatre catégories : savoirs-être scolairement valorisés, efficacité pédagogique, équité et organisation au sein de l'école (cycle, tutorat, structures déjà mises en place, etc.). En ce qui concerne les inconvénients, trois catégories apparaissent : le travail des enseignants, les difficultés liées aux collègues et parents et les risques de la différenciation (stigmatisation, gestion de conflit, gestion des groupes, conduites d'évitement, ...).

5.2 Les observations

Au total, nous avons observé 34 activités relatives aux mathématiques (soit 44%), 25 en français (soit 32%), 7 en éveil (9%) et 11 autres (14%) 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) ont été observées. La première analyse semble mettre en évidence que, si théoriquement il est possible de différencier dans toutes les disciplines et sur tous les points de matière, certaines techniques semblent plus facilement mises en œuvre dans telle discipline ou pour tel point de matière. Par exemple, les partages inégaux en mathématiques semblent souvent propices à la mise en place d'une activité différenciée par indices.

Si la possibilité existe de travailler avec d'autres intervenants (maître de remédiation, d'adaptation, etc.), en règle générale les pratiques observées étaient mises en place et gérées par l'enseignant seul. Parfois, des dispositions organisationnelles (activités spécifiques pour un niveau : anglais, néerlandais, gymnastique) offraient la possibilité du demi-groupe mais il n'y a pas là intention de différencier dans le sens où nous l'entendons mais plutôt le souhait d'offrir des moments en plus petits groupes. Cependant, dans certains cas (ex. groupes de besoins), nous avons pu observer une concertation entre l'enseignant et ce deuxième intervenant (ex. : maître d'adaptation) pour définir les groupes, les tâches à effectuer, etc.

L'observation des pratiques a amené à distinguer deux types de structures liées aux techniques employées. Tout d'abord, des "macrostructures" de différenciation (ateliers, contrat, fichiers, tutorat) concernent des activités de différenciation cycliques et/ou récurrentes qui affectent l'ensemble de la classe. La classe fonctionne autrement, des comportements différents sont attendus des élèves (autonomie, responsabilisation, coopération, etc.). Ensuite des "microstructures" de différenciation relevant plus de techniques ponctuelles employées pour certains apprentissages (indices, questionnaires différents, etc.). La classe travaille de manière "habituelle" mais l'enseignant apporte une action spécifique selon les difficultés rencontrées par les élèves. Par exemple, un enseignant préparera des indices qu'il donnera selon les difficultés observées chez chaque élève.

Il est également important de constater que sous un même vocable (ex. : ateliers), certaines activités sont parfois présentées et pratiquées de façons fort différentes. De plus, les pratiques différenciées observées de groupement ne mettent pas toujours en jeu une technique particulière. Idéalement les regroupements d'élèves devraient être planifiés en fonction des objectifs définis et des critères de diversité. Cependant, si les choix de groupements ne sont pas innocents, à l'exception d'un ou deux, la majorité des enseignants éprouve des difficultés à les justifier. Parmi les modes de groupements observés, le plus fréquent est le regroupement "laisser au hasard" ou plutôt le "libre-choix" du ou des partenaires. Dans d'autres cas les groupements sont imposés. Dans ce cas, l'enseignant peut considérer les forces de chaque élève afin de constituer des équipes efficaces et productives mais le plus souvent, il compose des groupes dont l'ambition est d'éviter toute forme d'indiscipline (ex. : ne pas mettre les garçons ensemble). Un autre regroupement fréquent est le regroupement "par proximité". Aussi, alors que le choix du mode de groupement a des implications dans les apprentissages cognitifs et sociaux des élèves la désignation des groupes semble peu pensée et anticipée par l'enseignant.

Dans la septantaine d'activités observées, nous avons pu remarquer une assez grande variété de phases d'apprentissage. Une vingtaine d'activités était principalement orientées vers des tâches visant la fixation et l'automatisation des apprentissages. Il s'agissait principalement d'exercices sur feuilles et de fichiers. Dans certains cas, la fixation venait au terme des apprentissages tandis que dans d'autres cas, elle en était partie prenante. Six autres activités étaient programmées 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" un apprentissage que les autres avaient déjà réussi avec succès. Ceci peut être mis en relation avec la préparation des activités de différenciation par l'enseignant *a priori* ou *a posteriori*. Ainsi, 58 activités ont pu être classées comme étant de la différenciation *a priori* tandis que 15 sont considérées comme *a posteriori*. D'autre part, 38 activités semblaient plutôt orientées vers des tâches d'apprentissages nouvelles ou d'approfondissements. Ces activités comprenaient l'idée de recherche individuelle ou collective de la manière de faire, des liens à établir, des règles à énoncer.

L'analyse des activités observées montre que les enseignants utilisent de manière relativement variée les trois premières approches de la différenciation. En effet, 40 activités jouent sur la différenciation par les structures, 34 sur la différenciation par les contenus et 25 sur les

processus. Toutefois, en ce qui concerne la différenciation sur les produits, seules 10 activités ont été observées. Il s'agit essentiellement de projets personnels et activités de théâtre. La conception d'offrir des moyens d'expression diversifiés d'apprentissage ne semble pas vraiment valorisées. Les modes de différenciation privilégiés rencontreraient ainsi le souhait d'obtenir un même résultat pour tous par différents moyens.

Enfin, dans 14 cas, soit environ 20% des observations aucune différenciation n'a été observée. Il s'agit d'activités déclarées différenciées mais où, au regard des critères préalablement établis, nous ne pouvions confirmer ces dires. Par exemple, il s'agit d'activités où l'enseignant considère différencier 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. Remarquons que cette absence de différenciation dans certaines activités ne touche que quelques activités de certains enseignants. Cela peut être mis en relation avec la définition que ce petit nombre d'enseignants peut avoir de la différenciation ainsi que de leur expérience en la matière.

Enfin, si les caractéristiques de l'établissement dans lequel évolue l'enseignant (type d'élèves, nombre d'élèves, soutien de la direction, etc.) peuvent avoir une influence sur le type de différenciation mise en place, quelles que soient les caractéristiques de celui-ci, des modes de différenciation peuvent être mis en place par les enseignants qui le souhaitent.

6. Analyse des journées de formation

Treize enseignants ont participé aux journées de formation ainsi que trois chercheurs. Avant la présentation des différentes activités de différenciation, la première journée a été introduite par un état des lieux théorique basé sur le cadre conceptuel construit lors de la première année de recherche afin que celui-ci serve de base commune de réflexion lors des trois journées de rencontre : rappel des objectifs ainsi que du contexte de la recherche ; rappel de quelques aspects théoriques tels que les notions de pédagogie différenciée et de remédiation, la catégorisation de Przesmycki, la question de la gestion l'hétérogénéité, etc.

Ensuite, sur l'ensemble des trois journées, une dizaine d'activités ont été présentées ; la plupart sont reprises dans le « catalogue de pratiques ». Il ressort principalement de ces présentations que les enseignants présents semblent avoir en commun l'intention de mettre en place des démarches respectueuses des différences entre élèves. De plus, au-delà des modalités pratiques de différenciation, ce qui les rassemble, c'est aussi un certain fonctionnement plus global de la classe et une vision commune de l'enseignement. En effet, très souvent, ils sont eux-mêmes en questionnement permanent, ils disent « se mettre en danger constamment », « avoir peur de la routine » et souhaitent, dans un même dessein, installer des « situations déstabilisantes » qui permettent aux élèves de « douter » et donc « d'apprendre ».

Aux questions récurrentes « Pourquoi on différencie ? » et « Qu'est-ce qui fait qu'on différencie ? », plusieurs réponses sont possibles. On peut distinguer le court terme du long terme, l'apport pour les élèves (certains élèves) et/ou pour l'enseignant, les éléments

extérieurs tels que la formation, les valeurs ...

À court terme, c'est la motivation des élèves qui est importante. En effet, la différenciation permet de donner du sens car on peut réagir au moment où l'élève (les élèves) se pose(nt) une question. À plus long terme, les pratiques différenciées peuvent permettre aux élèves d'acquérir une plus grande autonomie, une conscience que ce sont eux qui sont en train d'apprendre ainsi qu'une plus grande structuration.

Les apports pour les élèves semblent donc être de l'ordre de la motivation, du sens, de l'autonomie et de la structuration. Pour les enseignants, même si cela leur demande plus de travail, la différenciation permet de « voir plus de choses », « de mettre en place des choses par rapport aux difficultés des élèves avant l'évaluation » ou encore « d'avoir du plaisir à enseigner ».

La formation et les « valeurs » sont aussi moteurs de la différenciation. La formation, initiale pour certains ou continue pour d'autres, suite à une remise en question, a conduit à des pratiques différenciées. Les valeurs telles que l'éducabilité « on a conscience que les élèves vont évoluer » ou la responsabilité « qu'est-ce que je peux faire pour que ça aille mieux quand ça n'a pas fonctionné » motivent les enseignants à différencier.

Une autre question a été explorée lors de ces journées, il s'agit du lien entre différenciation et évaluation formative/certificative. Si différenciation et évaluation formative sont intimement liées dans les pratiques de classe, il semble que le lien avec l'évaluation certificative soit moins facile à établir. Les critères sont moins clairs : « on gagne du temps », « j'ai vu une amélioration », « je vois des résultats », « ils apprennent des choses plus vite », « on voit les choses se mettre en place ». Pour la plupart des enseignants présents, la difficulté réside dans le fait d'évaluer des savoir-faire. Évaluer des savoirs est possible mais on ne sait pas si les enfants pourront transférer. L'évaluation certificative se fait donc à partir d'un minimum requis et de la même manière pour tous dans un souci de justice. Le chef-d'œuvre comme évaluation différenciée a été évoqué ; celui-ci, s'il n'est pas entièrement réalisé en classe, avec les moyens de la classe, peut très vite créer de l'injustice sociale.

Enfin, à la question de savoir quels facteurs pourraient favoriser la différenciation, autres que l'obligation de différencier, c'est tout d'abord le souhait de répondre à : « Quelle que soit la méthode utilisée, est-ce que je mets des choses en place pour aider les élèves en difficulté ? ». Il semble aussi important que « quelle que soit la méthode, l'enseignant doit enseigner avec du plaisir ».

La troisième journée a été organisée en grande partie sous forme d'une table ronde autour de quatre thèmes :

1. La pédagogie différenciée et les conceptions idéologiques (ou intentions, valeurs) : la pédagogie différenciée et le postulat d'éducabilité ; la pédagogie différenciée et efficacité et équité ; la pédagogie différenciée et la prise en compte des différences
2. La pédagogie différenciée et les conceptions de l'apprentissage : la pédagogie différenciée et la remédiation ; la pédagogie différenciée et la notion de temps

3. La pédagogie différenciée et les cycles : la pédagogie différenciée et le non-redoublement ; la pédagogie différenciée et l'évaluation formative ; la pédagogie différenciée et la continuité des apprentissages

4. La pédagogie différenciée et les compétences : la différenciation pédagogique et les types de tâches ; la différenciation : résultats en terme de compétences La discussion a été guidée par des extraits de la littérature et des citations des participants extraites des entretiens réalisés avec ceux-ci.

Cette table ronde nous a permis, dans le cadre du catalogue de pratiques, d'aborder avec les enseignants différentes questions-clés liées à la différenciation. Comme nous avons vu que les pratiques développées ont des bases intentionnelles et axiologiques fortes, il nous semblait pertinent de prendre en considération ces éléments dans la rédaction du catalogue.

7. Avantages et inconvénients des activités analysées

En ce qui concerne plus spécifiquement les 10 activités analysées collectivement lors de ces journées de rencontres avec les enseignants, on retrouve huit thématiques transversales où, bien que les avantages soient présents, certains risques sont à prendre en compte.

Les pratiques de différenciation impliquent très souvent une forme ou une autre de groupement des élèves. Les enseignants relèvent que des groupes plus réduits permettent une gestion plus facile du groupe. Ils évitent les « échappées » de certains élèves en favorisant parfois l'individualisation. L'homogénéité temporaire peut être un atout dans certaines conditions, en fonction du travail ou de l'objectif poursuivi. De plus, le groupement peut être un outil de gestion du travail en cycle. Il permet la « verticalité » entre les groupes-classes d'un même cycle, aide à la gestion de la discipline dans un cycle par le fait que les enseignants connaissent plus d'élèves et sont alors moins attachés à un groupe. Les élèves sont alors plus souvent sous l'autorité de plusieurs personnes. De plus, cela favorise la communication entre les élèves d'une école. Lorsque les groupes sont organisés avec plusieurs intervenants, les enseignants peuvent alors se répartir le travail et se « spécialiser » dans une matière, un thème, etc. Par contre, dans certains groupements, il n'est pas toujours aisé d'aider tous les élèves ou de contrôler leur travail.

Les activités présentant des groupements divers (groupes de besoins, ateliers, groupes de remédiation) favorisent la prise d'autonomie des élèves. Dans certains cas, les groupements peuvent être un inconvénient puisque ces conditions de travail nécessitent au préalable une grande autonomie des élèves. Cependant, ils peuvent devenir un outil de développement de l'autonomie nécessaire à ce type de travail. Cette autonomie porte sur le travail en lui-même : les élèves doivent prendre eux-mêmes l'initiative du déroulement de l'apprentissage. Elle porte aussi sur la répartition des tâches, sur la gestion du petit groupe,... Certaines activités, à l'inverse, ne favorisent pas l'autonomie par la dépendance qu'elles suscitent entre l'élève et l'enseignant, même si le but ultime est, paradoxalement, de rendre l'élève autonome dans son apprentissage. C'est le cas du travail à l'aide d'indices qui sont distribués par l'enseignant, quand il le juge nécessaire.

Si certains types de groupements peuvent stigmatiser les élèves, la transparence du

groupement peut l'éviter. En effet, si les élèves savent pourquoi ils sont dans ce groupe, ce qu'ils vont travailler, cet inconvénient peut être évité. De plus, varier les groupes, utiliser les compétences des uns puis des autres sont autant de moyens de diminuer la stigmatisation. Lorsque tous les élèves sont répartis dans différents groupes (de besoins ou de remédiation par exemple), la stigmatisation est moindre. En effet, chacun d'entre eux travaille une difficulté, un besoin. Les groupes de niveaux sont, quant à eux, plus stigmatisants. Ils annoncent le groupe des « forts », le groupe des « faibles », etc.

La variation du travail en sous-groupes ou en dyades favorise un climat positif dans la classe. Les élèves apprennent à respecter les différences, respecter autrui. Le climat de confiance qui règne dans certaines classes permet d'enrayer l'esprit de compétition des élèves et fait place à la solidarité. De plus, la confrontation avec des élèves d'âges différents participe de cette ambiance et permet à l'élève de se projeter dans un avenir proche ou de se rappeler d'où il vient. C'est un élément de structuration du temps pour l'élève.

Dans certains cas (souvent dans les groupes de besoins ou de remédiation), si la différenciation existe au niveau des macrostructures, il n'en est rien au sein même du sous-groupe. En effet, il arrive que l'enseignant n'adapte en rien sa démarche didactique, tantôt plus frontale, tantôt identique à la phase d'apprentissage préalable. Celui-ci ne profite pas de l'avantage du petit groupe pour modifier ses pratiques pédagogiques. Il reproduit parfois une pratique déjà génératrice d'échec. Il est nécessaire de poser la question de la différenciation a priori où l'analyse des erreurs, la connaissance des stratégies d'apprentissage pourraient être plus formalisées pour permettre aux enseignants d'anticiper et de réfléchir aux représentations initiales erronées des élèves.

Les groupements (par exemple les ateliers) présentent l'avantage de pouvoir utiliser davantage de matériel, qu'il ne faut donc pas reproduire en 25 exemplaires. Les élèves « tournent » entre les différents ateliers et peuvent tous manipuler le matériel nécessaire à l'activité. Globalement, nous avons ainsi relevé toute une série d'avantages et de limites liées aux activités de différenciation organisées par les enseignants de notre échantillon. Dans la plupart des cas, ceux-ci en sont conscients. Ils savent pourquoi ils procèdent de cette façon et à qui cela profitera et donc pour qui ils mettent en place ce type de pratiques.

Dans certaines configurations, les élèves peuvent travailler à leur rythme et recevoir de l'aide en fonction de leurs difficultés. Le plan de travail permet cette adaptation du rythme : les élèves effectuent les tâches obligatoires dans un temps donné et réalisent les tâches facultatives en fonction du temps encore disponible.

Enfin, les différentes activités de différenciation observées portent en général sur les procédures de base. Le plan de travail, par exemple, est un outil d'exercitation et de fixation. Les tâches facultatives proposées dans le plan de travail sont souvent des activités plus ludiques ou plus globales. L'inconvénient de cette organisation est que les élèves plus lents ou plus faibles n'arrivent jamais à la réalisation de ces tâches plus complexes. Ils doivent toujours avoir terminé l'exercitation. Les groupes de remédiation, quant à eux, portent particulièrement sur des points précis comme par exemple des techniques de calcul.

8. Conclusion

La recherche que nous avons menée avait 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 pratiques contextualisées» à l'usage des enseignants et des formateurs. Les choix méthodologiques ont été faits dans la perspective de la constitution de ce guide à l'usage de tous les enseignants du degré moyen et supérieur de l'enseignement primaire. En ce sens, nous n'avons pas souhaité esquisser un profil « d'enseignant différenciateur » bien que des points communs sont à mettre en avant, principalement du côté des intentions et des valeurs. Ces intentions ont partie liée, d'une part, avec le postulat d'éducabilité et une politique d'égalité des résultats et, d'autre part, avec les conceptions d'apprentissage des enseignants.

Deux difficultés apparaissent principalement, l'une au niveau de la gestion de l'hétérogénéité de la classe, l'autre au niveau des objectifs à atteindre. Il semble, au vu de la littérature et à partir de la confrontation de celle-ci avec le point de vue des enseignants, que ces questions soient inextricablement mêlées. Par exemple, il semblerait que la gestion de l'hétérogénéité des classes par regroupement en niveaux renforce les inégalités (Dupriez, 2003 et Crahay, 2003). Par contre, une différenciation des parcours d'apprentissage (Przesmycki, 1991) pourrait être une voie vers une plus grande équité. Enfin, il faut rester particulièrement attentif à atteindre les mêmes objectifs, les mêmes acquis pour tous (Astolfi, 1992; Rey, 2004 et Meirieu, 2004). Les enseignants expriment leur adhésion à ces propos mais certains relèvent un certain écart entre « un idéal vers lequel tendre » et « le possible ». En effet, au niveau des objectifs à atteindre, pour certains enseignants, un même niveau ne pourra être atteint par tous les élèves et parfois même le seuil minimum identifié aux socles de compétence ne pourra être atteint. De ce fait, ceux-ci proposent un objectif exprimé en termes de « permettre à chacun d'atteindre le maximum de ces possibilités ».

Même si ces différentes conceptions ne sont pas toujours contradictoires, il s'agit sans doute de choix à faire au quotidien : choix pédagogiques, philosophiques et politiques. Ces choix seront liés aux représentations des uns et des autres du rôle de l'école, les uns mettant en avant l'objectif d'apprentissage cognitif de celle-ci, les autres invoquant d'autres finalités telles que l'éducation citoyenne, la solidarité, l'estime de soi... Ces choix seront intimement dépendants également des conceptions de l'apprentissage des enseignants. Celles-ci influenceront notamment les choix de pratiques de différenciation et/ou de remédiation. Concernant ces notions, il nous avait semblé dans les entretiens réalisés avec les enseignants, qu'il existait une différence entre les deux qui pouvait se résumer comme suit : « faire de la pédagogie différenciée », c'est avoir comme parti pris pédagogique, avant même

l'apprentissage, que tout le monde n'apprend pas de la même manière 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 (ou parfois la même chose) en cours ou après un apprentissage face à un échec ou une difficulté rencontrés par l'élève. Cependant, en cours de recherche, suite à différentes discussions, cette distinction apparaît moins nette. Il semble en effet que pour plusieurs enseignants, l'ensemble de ces différenciations/remédiations rentre dans un processus continu d'apprentissage, soutenu notamment par l'évaluation formative.

Ces choix seront également en lien avec une prise de position éthique. En effet, promouvoir des actions de différenciation peut faire courir le risque d'augmenter les écarts entre élèves. Aussi bien dans les origines de la différenciation (Plan Dalton-Winnetka) que dans l'éducation nouvelle et, plus proche de nous, dans les décrets « École de la Réussite » et « Missions », la pédagogie différenciée est présentée comme « au service de tous ». Les enseignants de notre échantillon, même s'ils adhèrent à cette position, la modulent différemment comme nous l'avions supposé en débutant notre recherche. Si pour certains, chacun doit pouvoir en bénéficier, pour d'autres, ce sont les plus faibles qui doivent bénéficier en priorité de la différenciation (équité-égalité des résultats). Une fois encore, ces positions, même si elles ne sont pas incompatibles, conduiront à des pratiques au quotidien, à des priorités qui n'aboutiront sans doute pas aux mêmes résultats.

L'élaboration du cadre conceptuel de cette recherche nous avait également permis d'isoler des critères observables (intention, critère de différenciation, etc.) pour ces pratiques. Concernant la présence de différenciation des processus, les résultats indiquent que, s'ils sont pris en compte dans le discours enseignant, ils semblent peu présents dans les actes et activités proposées. On peut remarquer néanmoins que, dans certaines configurations, les élèves peuvent travailler à leur rythme et recevoir de l'aide en fonction de leurs besoins. Pour ce qui est de la différenciation par les structures, un premier sujet à débat concernait 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 peut sembler un frein ou au moins être ressentie comme une difficulté supplémentaire par des enseignants qui sont pourtant des adeptes convaincus de la pédagogie différenciée. Par contre, des groupes plus réduits peuvent parfois permettre une gestion plus facile du groupe grâce à une homogénéité temporaire. Ils peuvent aussi être un outil de gestion du travail en cycle. Lorsque les groupes sont organisés avec plusieurs intervenants, les enseignants peuvent alors se répartir le travail et se « spécialiser » dans une matière. Certains regroupements favorisent ou non la prise d'autonomie. Si certains types de groupements peuvent stigmatiser les élèves, la transparence du groupement et la répartition de tous les élèves en différents groupes peuvent l'éviter. En ce qui concerne la différenciation par la gestion et la variation des contenus, peu d'attributions ou de changements de rôles ont été observés. Par contre, la différenciation est plus visible dans la présentation des ressources différentes. Quant à la différenciation par les tâches, si elle est présente chez certains enseignants, force est de constater que les tâches ne sont pas toujours distribuées en fonction des besoins des élèves mais en fonction du programme. De plus, ces différentes activités de différenciation portent en général sur les procédures de base. Quant à la différenciation sur les produits attendus, celle-ci semble peu présente.

Grâce à ces différentes analyses, nous avons pu sélectionner des activités susceptibles d'entrer dans le catalogue. Nous avons été attentifs, étant donné notre souhait d'amener d'autres enseignants à s'essayer, voire à modifier leurs pratiques, à 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). Ainsi s'est posée la question tout au cours de la recherche : Comment devenir différenciateur ? Il en ressort que, au-delà de ce que nous avons déjà développé au niveau des valeurs et des intentions des enseignants, outre l'importance de la formation initiale et continue, l'important est sans doute d'essayer, « d'oser essayer ». Il semble qu'un changement radical ne soit pas conseillé mais plutôt des essais petit-à-petit, chaque jour un peu plus, un peu mieux. Il semble aussi qu'il faille dépasser l'inquiétude face à un certain inconnu, particulièrement pour les jeunes enseignants qui recherchent la sécurité. Une attitude de remise en question permanente, la possibilité de se donner droit à l'erreur soi-même sont aussi des conditions à la mise en place de la différenciation.

Bibliographie

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.

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.), 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.

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.

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.

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.

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.

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

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.

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

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

PRZESMYCKI (H.), 1991, *Pédagogie différenciée*, Paris : Hachette.

RAYNAL (F.) & RIEUNIER (A.), 1998, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF.

REUHLIN (M.) & BACHER (F.), 1989, *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*, Paris: PUF.

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.

SAINT-LAURENT (L.), 2002, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*,

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*, Éditions Chenelière.

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.

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.