



**HAL**  
open science

## La différenciation : réduction ou accroissement des inégalités scolaires ?

Thibaut Lejeune

► **To cite this version:**

Thibaut Lejeune. La différenciation : réduction ou accroissement des inégalités scolaires ?. Education. 2019. dumas-02290104

**HAL Id: dumas-02290104**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02290104>**

Submitted on 17 Sep 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION  
DE L'ACADEMIE DE PARIS**



# **La différenciation : réduction ou accroissement des inégalités scolaires ?**

Thibaut Lejeune

**Mémoire de master MEEF**

*Mention Premier degré*

Sous la direction de Marie-Elise Hunyadi

2018-2019

Mots-clés : Différenciation, inégalités scolaires, accroissement, réduction

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagné dans la rédaction de ce mémoire.

Je remercie Marie-Elise Hunyadi, ma directrice de mémoire pour son aide lors de la rédaction de ce mémoire, mais aussi mes tutrices, Valérie Lamache-Thiebaut et Charlotte Thomas pour leurs conseils qui m'ont permis tout au long de l'année, de réfléchir sur mes pratiques enseignantes.

Je tenais à remercier l'administration de l'ESPE pour leur suivi.

Un grand merci à toutes les personnes ayant pu participer à l'élaboration de ce mémoire, à savoir, les 38 inconnus qui ont répondu au questionnaire via internet mais aussi Catherine, Cyril, Damien, Françoise, Margot, Michelle et Patricia qui ont bien voulu m'accorder de leur précieux temps afin de mener les entretiens ayant servi de matière pour ce mémoire.

## TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
<b>I/ LA DIFFERENCIATION .....</b>	<b>9</b>
<b>A/ DEFINITION DE LA DIFFERENCIATION .....</b>	<b>9</b>
<b>B/ LA DIFFERENCIATION EN PRATIQUE.....</b>	<b>11</b>
<b>II/ HIERARCHISATION DES ELEVES ET DIFFERENCIATION.....</b>	<b>15</b>
<b>A/ CADRE THEORIQUE .....</b>	<b>15</b>
<b>B/ DE LA HIERARCHISATION DANS LES CLASSES.....</b>	<b>17</b>
<b>III/ LE SUR-AJUSTEMENT DIDACTIQUE .....</b>	<b>20</b>
<b>A/ ASPECTS SCIENTIFIQUES.....</b>	<b>20</b>
<b>B/ LE SUR-AJUSTEMENT DIDACTIQUE FACE A LA REALITE DU TERRAIN.....</b>	<b>23</b>
<b>IV/ MECANISMES ET METHODES DE DIFFERENCIATION .....</b>	<b>27</b>
<b>A/ LES MECANISMES ET METHODES DE DIFFERENCIATION DU POINT DE VUE SCIENTIFIQUE.....</b>	<b>27</b>
<b>B/ AU REGARD DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES.....</b>	<b>31</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>35</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>37</b>
<b>ANNEXES : .....</b>	<b>39</b>
<b>ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE UTILISE SUR INTERNET ET LORS DES ENTRETIENS.....</b>	<b>39</b>
<b>ANNEXE 2 : RECIT PHOTO DU DEROLE DE L'ACTIVITE DE KAPLAS MENEES AVEC LA CLASSE DE MOYENNE SECTION DE L'ECOLE RAMPAL (75019) DURANT L'ANNEE SCOLAIRE 2017-2018.....</b>	<b>41</b>
<b>ANNEXE 3 : LES 6 CAS D'ETUDES DE MARLOT ET TOULLEC-THERY.....</b>	<b>43</b>

## Introduction

Ce sujet a un fort lien avec mes expériences passées. J'ai eu plusieurs « vies professionnelles » avant de devenir Professeur des Ecoles. A la sortie du lycée, j'ai été pendant 8 ans, animateur en REP et REP + dans le XVIIIème arrondissement de Paris. Durant cette période, j'ai travaillé dans plusieurs écoles difficiles de l'arrondissement (Gustave Rouanet, Goutte d'Or, Charles Hermite, Evangile). Cette expérience au contact d'un public réputé difficile m'a poussée à m'interroger plus en avant sur les raisons de l'échec scolaire de ces élèves. Les facteurs sociaux ont bien évidemment un rôle primordial dans ces échecs mais est-il possible de leur imputer toute la faute ? J'ai eu l'occasion de mener un projet journal avec des élèves de l'école Belliard. Ce projet à but culturel et « politique » (dans le sens vie de la Cité) mené avec un groupe de l'école Belliard et quelques collégiens d'Hector Berlioz, m'a permis de me rendre compte qu'il était possible de proposer à des élèves en difficultés des activités qui paraissent très éloignées de leurs centres d'intérêts supposés. Avec ce projet, nous sommes allés au festival de Bourges, nous avons passé une semaine à Carcassonne pour visiter des musées et avons pu interviewer plusieurs groupes de musique dont les Têtes Raides. Une fois mes études terminées, j'ai travaillé dans diverses Organisations Non Gouvernementales sur des sujets liés notamment à l'éducation au Chili (Centro de Educación y Promoción de Acción Solidaria), à la prostitution infantile (ECPAT France) et à l'éducation populaire (Réseau IDD -Immigration, Développement, Démocratie). Ces différentes expériences m'ont amené à travailler au plus proche de différents publics en très grande précarité et en majorité en échec scolaire. C'est pour cela que j'ai souhaité focaliser mon mémoire sur les mécanismes de renforcement des inégalités scolaires.

Lors de mes lectures préparatoires au concours, j'ai lu cet article de Laparra M., « Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français »<sup>1</sup>. Cet article est entré en forte résonance avec mes expériences passées et mes centres d'intérêts. Il m'apportait un éclairage nouveau sur les raisons des inégalités scolaires liées non seulement aux facteurs super-structurels, mais reliés dorénavant de manière concrète à des facteurs infra-structurels découlant directement de certaines pratiques professionnelles et déterminées par des injonctions institutionnelles.

---

<sup>1</sup> LAPARRA M., Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français<sup>1</sup>, (Revue française de pédagogie [En ligne], 177 | octobre -décembre 2011. Repéré à : <http://journals.openedition.org/rfp/3395>)

Cet article m'a donc poussé à me questionner sur la différenciation, non pas tant telle qu'elle a été théorisée (notamment par Philippe Meirieu), mais plutôt sur sa mise en œuvre réelle dans les classes au quotidien. J'aurais aimé me focaliser sur la différenciation dans les REP, mais j'ai été nommé dans un quartier très aisé. J'ai donc décidé de travailler sur les liens entre différenciation et inégalités scolaires.

Je me suis donc demandé si la différenciation, en permettant aux élèves de progresser permet de réduire les « inégalités scolaires ». Cette différenciation pratiquée dès l'école maternelle peut créer des représentations mentales des capacités de chacun. Ces représentations peuvent être présentes aussi bien chez certains professeurs que chez des élèves et risquent avec la multiplication des activités différenciées en fonction du niveau réel ou supposé des élèves, d'aboutir à une sorte de déterminisme scolaire. La différenciation telle que pratiquée sur le terrain est aussi en lien avec les représentations qu'en ont les professeurs.

Pour tenter de répondre à ces interrogations, J'ai créé un questionnaire, et l'ai soumis par internet, sur des réseaux sociaux dans des groupes de professeurs des écoles (38 réponses) ainsi qu'à des collègues lors d'entretiens individuels qui ont duré entre 1h15 et 1h30.

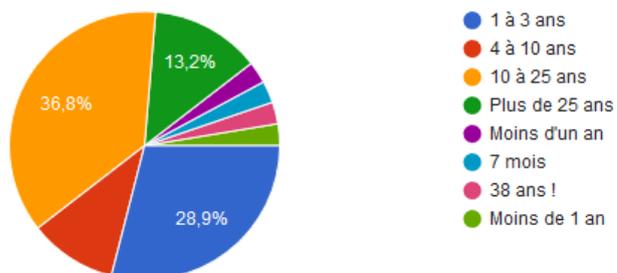
Ce questionnaire a été soumis lors d'entretiens, à 6 professeurs des écoles et à une directrice d'école élémentaire. Les 6 professeurs ont des profils variés. Le panel a regroupé une enseignante du Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés (RASED), une enseignante d'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) et une de CM2. Les trois ont plus de 25 ans d'expérience. Il m'a paru intéressant de mener des entretiens avec des enseignants moins chevronnés. Trois enseignants de REP, (un enseignant de cycle 1 - 11 ans d'expérience -, un enseignant de cycle 2 - 3 ans d'expérience - et une enseignante du dispositif « Plus de Maitres que de Classes » PDMQC - 8 ans d'expérience) ont complété le panel. Enfin, une directrice d'école élémentaire (30 ans d'expérience dans tout type d'école sur l'Académie de Paris) a aussi participé à un entretien. Ils enseignent (ou ont enseigné) dans les différents types d'écoles (Rep, Rep+, polyvalente...). Une des limites à ces entretiens est qu'aucun enseignant de milieu rural n'a pu être rencontré.

Pour compléter ces entretiens, le questionnaire a aussi été diffusé sur les réseaux sociaux. 38 questionnaires ont été retournés. Il est important de préciser une autre limite de ces questionnaires : ayant été diffusé par internet, je n'ai pu choisir les participants et certaines catégories sont parfois surreprésentées.

Comme il est précisé plus haut, l'enquête a permis de toucher un large panel d'enseignants notamment par les questionnaires internet :

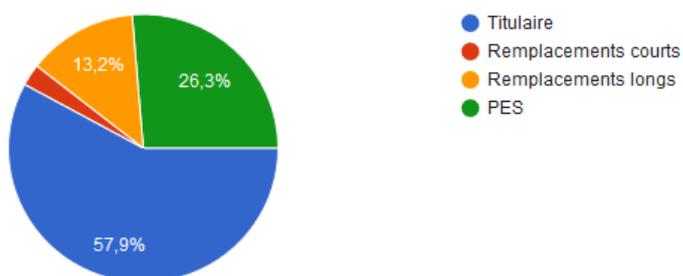
Années d'expériences en tant que professeur :

38 réponses

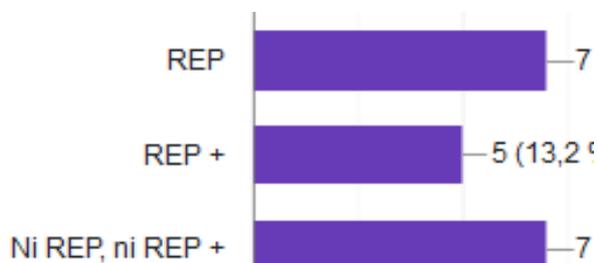


Type de poste :

38 réponses



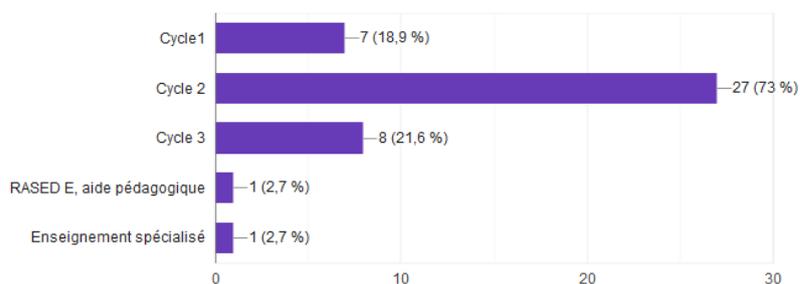
Catégorie d'école :



## Cycle d'enseignement :

En quel cycle enseignez -vous?

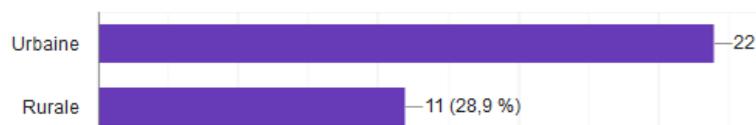
37 réponses



## Milieu géographique :

Votre école

38 réponses



L'enquête<sup>2</sup> est constituée de plusieurs questions ouvertes. La plupart des participants ont joué le jeu même si un questionnaire a été dans un premier temps, retiré de l'analyse au vu des réponses fantasmées qui ont été données (selon vous qu'est-ce que la différenciation ?, la réponse a été : « quelque chose pour embêter tout le monde », à qui s'adresse-t-elle ? « Aux cancers », celle sur la définition de Meirieu : « qu'il fasse notre travail »...). Je me suis posé des questions sur ces réponses et suite à une discussion avec ma directrice de mémoire le questionnaire a finalement été conservé.

Plusieurs visions sont présentes, il n'y a pas tout comme dans les entretiens de vision commune à tous les participants.

Cette enquête a permis de mettre en lien les recherches théoriques et certaines réalités de terrain au travers du vécu d'enseignants. Ces liens seront analysés en 4 temps. Chaque temps s'appuiera sur des bases scientifiques qui seront immédiatement confrontées aux réalités de terrain issues de l'enquête.

---

<sup>2</sup> Le formulaire est présenté en annexe

Dans un premier temps, je définirai la différenciation au niveau théorique pour pouvoir la confronter au point de vue des enseignants.

Dans une deuxième partie, je m'intéresserai aux liens entre le besoin pour l'enseignant de bien connaître le niveau de ses élèves et la hiérarchisation implicite qui en résulte au sein du groupe classe.

Dans un troisième temps, je traiterai la question du sur-ajustement didactique. En effet, la différenciation passe en partie par la mise en place d'activités différenciées. Mais ces activités peuvent entraîner comme le montrent certains chercheurs un sur-ajustement afin de permettre à tous les élèves d'arriver au bout des tâches scolaires prescrites. Il est donc important de se rendre compte des effets réels de ce sur-ajustement didactique.

Enfin, la quatrième partie, sera dédiée aux outils de différenciation. Ces outils qui sont souvent similaires ont tendances à créer partout le même type de dispositif d'enseignement. Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot<sup>3</sup> partent du postulat que « l'enseignement va nécessairement accentuer l'hétérogénéité didactique » dans un sens ou dans un autre.

---

<sup>3</sup> TOULLEC-THERY M. et MARLOT C., Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire, [En ligne], 182 | 2013, Revue française de pédagogie.

Repéré à <http://journals.openedition.org/rfp/3998>

## I/ La différenciation

### A/ Définition de la différenciation

Il paraît important de définir la différenciation qui est une demande institutionnelle forte. Elle s'inscrit dans la loi d'orientation et de programme de l'avenir de l'école du 23 avril 2005 et dans le code de l'éducation au titre du respect du principe d'égalité des chances. Renforcée par la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école, elle vise la réussite pour tous, elle reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Elle veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.

Le terme de différenciation est apparu pour la première fois avec Louis Legrand en 1973. Il définit la différenciation « comme un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves »<sup>4</sup>, et elle permet de « rendre possible, en adaptant suffisamment les méthodes et les progressions, l'assimilation par chaque élève de collège, d'un tronc commun de connaissances théoriques et abstraites ».

La différenciation se base sur les sept postulats de Burns<sup>5</sup> :

1. Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
2. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
3. Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
4. Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
5. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
6. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
7. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

A partir de ces postulats, la différenciation se donne pour objectif d'« utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. La pédagogie différenciée pose le problème d'amener les élèves non pas à un point déterminé (comme nous le faisons en fonction de nos programmes actuels) mais chacun à son plus haut niveau de compétence.»<sup>6</sup>. Pour M. Serres<sup>7</sup>, « différencier,

---

<sup>4</sup> LEGRAND L., La Différenciation pédagogique, Scarabée, CEMEA, Paris, 1984.

<sup>5</sup> BURNS R.W, édités dans Essor des didactiques et des apprentissages scolaires, JP ASTOLFI, 1995

<sup>6</sup> PERRENOUD P., Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action, ESF, 1997.

<sup>7</sup> SERRES M., Apprentissage, voyage, métissage, in Hommes & Migrations, 1993.

c'est permettre à chacun, au sein du groupe « classe », de voyager vers des buts communs, par des chemins parfois différents, mais toujours accompagné par le maître. ».

Pour Meirieu, « elle est construction de l'humain par toutes les voies possibles, quand on ne se résigne pas à laisser quiconque au bord de la route »<sup>8</sup>. Pour lui<sup>9</sup>, la pédagogie différenciée permet, dans un collectif, de finaliser la présence et l'engagement de chacun. C'est la prise en compte des individualités mais sans les enfermer dans un mode de pensée. Elle amène l'apprenant à réfléchir sur sa manière d'apprendre afin de lui permettre de piloter lui-même ses apprentissages et accéder ainsi à l'autonomie.

Ces chemins sont multiples et l'enseignant doit les utiliser à bon escient. On peut déjà comme le fait Meirieu<sup>10</sup>, distinguer deux types de différenciation :

#### 1 – la différenciation successive :

Il s'agit d'utiliser différents outils et différentes situations d'apprentissage de manière à ce que chaque élève ait le maximum de chances de trouver une méthode lui convenant. Dans ce cadre, le maître conserve une progression collective mais alterne les méthodes utilisées. Il s'agit de varier les dispositifs, les outils ... tout au long de la journée.

#### 2 – la différenciation simultanée

Elle consiste à distribuer à chaque élève un travail correspondant précisément à un moment donné du programme, à ses besoins et à ses possibilités. C'est donc au niveau des tâches qu'elle se fait. Les élèves travaillent les mêmes notions mais à des niveaux variés. Une évaluation des élèves est nécessaire afin de déterminer le niveau de chacun sur les différents points du programme. Elle nécessite l'instauration de plans de travail individuel, de contrats, de fiches différenciées... Cette différenciation est très coûteuse en temps et en énergie pour être mise en œuvre. C'est d'ailleurs l'un des points qui a été abordé par les enseignants au cours de l'enquête.

---

<sup>8</sup> MEIRIEU P, "Pédagogie différenciée", Cahiers pédagogiques, n°277, octobre 1989.

<sup>9</sup> MEIRIEU P, Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés, ESF, 2013

<sup>10</sup> MEIRIEU P., L'école, mode d'emploi : « des méthodes actives à la pédagogie différenciée», ESF, 1995.

## **B/ La différenciation en pratique**

La différenciation s'adresse pour les enseignants interrogés à tous les élèves. Mais certains (4 questionnaires) ont pointé du doigt, une limite technique à cette différenciation pour tous : « Elle (la différenciation) devrait s'adresser à tous. Malheureusement au vue des effectifs de classe et du temps imparti à l'enseignement elle est déjà difficilement mise en place pour des élèves en difficultés ». C'est aussi ce qui ressort d'un questionnaire aux réponses assez étranges au premier abord comme il a été précisé lors de l'introduction. Sa réponse « quelque chose pour embêter tout le monde », peut dénoter un certain malaise face à l'injonction institutionnelle et à la nécessité de différencier au vu des moyens disponibles. Comme l'a précisé un enseignant, elle consiste à apporter aux élèves, l'aide dont ils ont besoin au moment où ils en ont besoin, de la manière la plus pertinente. Chaque élève peut être amené dans le cours de sa scolarité à avoir besoin d'un enseignement différencié. Il s'agit donc de « gérer l'hétérogénéité » à la fois entre les élèves ainsi que sur le temps long, propre à chacun d'eux.

Pour reprendre la formule d'un des enseignants, militant du GFEN, la différenciation s'adresse en priorité aux « élèves les moins connivents avec la culture scolaire ». Enseignant en cycle 1, il prend l'exemple d'une élève de moyenne section qui avait pour consigne de dessiner la scène qu'elle avait préféré dans le film. Cette élève s'est contentée de reproduire l'affiche et n'a pas été capable d'expliquer à l'enseignant ce qu'elle avait fait. Cette élève n'a pas pu faire le lien entre le film et l'activité demandée. C'est à ce type d'élève qui n'arrive pas à comprendre les enjeux de l'école que cet enseignant destine en priorité la différenciation. C'est ce qui ressort aussi dans certains questionnaires même si les termes employés sont différents et peut-être moins englobants. Pour plusieurs d'entre eux (5 questionnaires reprennent cette idée), la différenciation s'adresse « en priorité aux élèves que le déterminisme social devrait en théorie condamner à trainer des difficultés dans tous les domaines tout le long de leur scolarité ».

Pour l'enseignante de CM2 qui a participé aux entretiens, mais aussi comme pour une majorité de collègues (environ 75%), la différenciation est destinée en priorité aux élèves qui se trouvent en difficultés. Elle a précisé aussi que la différenciation s'adressait aux élèves ayant un problème de rythme de travail. Mais, elle a nuancé son propos en expliquant que si on leur accorde plus de temps, ces élèves vont continuer à travailler en sous-régime. Dans son enseignement, elle considère que si elle accélère le rythme, alors ce type d'élèves va aussi accélérer. Elle a cité le cas de K. élève dysorthographique. Elle ne différencie pas son enseignement au niveau du rythme. Elle lui demande les mêmes choses avec des adaptations et

a remarqué que cette élève était comme une « éponge ». Plus le rythme des apprentissages accélérât, plus l'élève arrivait à suivre le rythme. L'enseignante est persuadée qu'un travail trop différencié aurait nui à la progression de K. Trop différencier avec K. aurait été la légitimer dans ses faiblesses au lieu de la pousser à se dépasser. Les élèves ont besoin de se sentir solidaires et la différenciation pourrait casser la dynamique, car tous les élèves ont des besoins particuliers. Il lui faut souder le groupe et la différenciation a tendance au contraire à sortir les élèves du groupe. Elle est toujours en train de ramener les élèves dans le groupe. C'est lui qui est porteur pour les élèves. Sortir des élèves du groupe par des pratiques de différenciation est « comme faire le maître E avec certains », or il faut au contraire être complémentaire avec lui. Lors des entretiens, les enseignants des trois dispositifs (PDMC, RASED et ULIS) de par leurs fonctions, ont mis l'accent sur les élèves à besoins particuliers. L'enseignante d'ULIS a donné l'exemple d'un élève dyslexique. Pour elle, lorsqu'il y a 5 questions de compréhension, dans une activité, cet élève n'en traite qu'une seule à l'écrit et l'enseignante adapte les supports qu'elle lui donne (taille de la police, mise en couleur...). Les autres questions sont traitées à l'oral, l'AVS pouvant alors faire office de secrétaire. L'élève n'est donc pas amené à moins s'entraîner que les autres mais le fait de manière différente. Elle fonctionne beaucoup par contrat de travail (à la semaine ou à la journée) et par projet individuel avec ses élèves d'ULIS tout en ayant bien conscience que la spécificité de son poste est un grand atout pour travailler de cette manière (les élèves sont 12, et pas toujours présents ensemble au même moment dans la classe ULIS). Elle précise à l'élève dans le contrat le travail à faire (qui est adapté) et celui qui peut être fait. En fin de semaine, un retour est fait avec l'élève sur ce qui a été fait et appris. L'enseignante du RASED, quant à elle, travaille sur 4 écoles différentes (2 élémentaires et 2 maternelles). Sur une des deux maternelles, elle décrit les 6 élèves de grande section qui ont intégré le réseau. Parmi eux, quatre ont un problème au niveau de la production langagière, un au niveau de la compréhension et un qui relève plus de troubles du comportement (mais elle le prend quand même au sein du réseau même si ce type d'élève ne relève pas normalement de sa compétence). Elle travaille avec ses élèves avec l'objectif de leur donner confiance, de leur faire comprendre ce qu'est l'école et de faire en sorte qu'ils s'y sentent bien.

Il est ressorti de l'enquête que les enseignants ont une définition générale assez consensuelle de la différenciation. C'est « enseigner différemment en fonction des besoins des élèves ».

Dans la quasi-totalité des entretiens et questionnaires, la différenciation est en lien avec l'adaptation. Il s'agit d'adapter son enseignement aux capacités des élèves. Il faut pour cela mettre en œuvre différents types et niveaux d'adaptation. L'adaptation des dispositifs permet

une différenciation successive et est un moyen efficace de mobilisation des élèves. Les autres types d'adaptation ont plus trait à la différenciation simultanée :

- L'adaptation des outils
- L'adaptation des contenus
- L'adaptation des objectifs.

De ces trois adaptations, ce sont surtout celles des objectifs et attentes qui font débat auprès des enseignants. La plupart des enseignants interrogés ne différencie pas les objectifs. Comme plusieurs participants l'ont mentionné, le système d'organisation en cycle permet de donner du temps à la différenciation. Lors des entretiens, la directrice interrogée, raisonnait uniquement en termes de cycle. Les objectifs étaient lissés sur le cycle et des retours réguliers étaient faits. C'est aussi le cas de l'enseignante du RASED, qui poursuit avec tous ses élèves les objectifs du cycle, mais qui pour certains et en fonction des besoins, intègre des objectifs intermédiaires. Elle prend l'exemple de la lecture-compréhension en Cycle 2. Elle décompose l'objectif en deux parties. Elle se focalise sur la lecture et sur la compréhension dans deux activités séparées. Elle utilise les ateliers de fluence pour aider l'apprentissage de la lecture et des activités de lecture par l'adulte pour la compréhension. Elle a mentionné le cas d'une élève qui avait appris à déchiffrer mais avec de grandes lacunes de vocabulaire. Cette élève ayant une reconnaissance MDPH, était dans la classe d'ULIS pour ce qui avait trait au vocabulaire, travaillait la compréhension avec le RASED et était en classe d'inclusion pour la lecture. Elle poursuivait bien les mêmes objectifs d'apprentissages au niveau de la lecture-compréhension, mais avec des objectifs intermédiaires relatifs au vocabulaire.

Le cas de la production d'écrit a été évoqué notamment par l'enseignante du dispositif PDMQC. Elle a des objectifs et des attentes différentes en termes de longueur de la production, mais aussi de vocabulaire, syntaxe... De même cet enseignant de CE2, a dans le champ multiplicatif, pour objectifs que tous ses élèves maîtrisent la technique posée, mais varie le niveau de technicité de la tâche en donnant des multiplicateurs à 1 chiffre aux uns et à 3 chiffres aux autres. Les objectifs au niveau des nombres sont donc différents en fonction des élèves.

Les réponses aux questionnaires ont aussi mis pour une partie d'entre eux, l'accent sur cette différenciation au niveau des objectifs. Certains se placent au niveau des compétences, - « les buts ne sont parfois pas communs. Le but est d'avant tout acquérir des compétences » -, d'autres devant la multiplicité des difficultés se retrouvent obligés d'adapter les objectifs - « je ne suis pas capable de gérer les très bons en même temps que ceux en difficultés. Classe de CE1 très hétérogène : 1 élève non lecteur, 2 élèves qui ne savent pas compter au-delà de 30, 2 autres

élèves allophones... Je passe donc plus de temps avec eux. Buts communs : pas vraiment, adaptés selon là où est chaque élève. » -.

Les enseignants sont confrontés au principe de réalité et une partie d'entre eux l'exprime très clairement mettant en évidence un fossé entre la théorie et la pratique. L'enseignant a beau, au travers de ses pratiques, essayer de faire arriver tous les élèves aux mêmes objectifs, il se retrouve confronté parfois à des impasses. Pour cet enseignant, tout ne peut être fait par la différenciation ni même plus largement par l'école en général : - « Je pense que c'est un outil indispensable pour réduire tout du moins les écarts et redonner confiance à certains élèves, même s'il ne permet pas à tous d'atteindre les objectifs attendus. Certains facteurs sont hors de contrôle pour les enseignants malheureusement. » -. Pour celui-ci, « La différenciation est souvent présente pour rattraper des lacunes antérieures. Pendant ce temps-là les autres enfants évoluent et un écart continue d'exister » et l'enseignement se transforme en course pour rattraper les retards rendant impossible l'atteinte des nouveaux objectifs, ce qui fait dire à cet autre enseignant : « On a beau différencier, tous les enfants ne décollent pas... ».

Pour les autres enseignants interrogés, la différenciation ne se fait pas au niveau des objectifs. Ce sont les chemins qui diffèrent avec notamment des différences au niveau de l'étayage<sup>11</sup>, de nombreuses reformulations ... Cette enseignante en poste de direction a été pendant longtemps enseignante en cycle 2. Pour elle, plus les gestes sont simples, plus ils sont efficaces. Elle profitait du début d'année pour déterminer des groupes de travail au travers d'évaluations diagnostiques. Suite à cela, elle effectuait une différenciation uniquement en lecture-compréhension et en numération. En effet, pour elle, les compétences de lecture-compréhension conditionnent tous les autres apprentissages et les compétences de numération sont vraiment différentes selon les élèves dans ces classes. Pour la lecture-compréhension, elle profitait de l'accueil pour prendre un petit groupe de 5-6 élèves qui n'avait pas le niveau suffisant en langue pour mener l'activité prévue et étudiait avec eux le vocabulaire nécessaire (par exemple, pour une recette de cuisine, elle leur faisait travailler le vocabulaire afférent). Elle pratiquait donc une différenciation en amont des apprentissages permettant ainsi à tous les élèves de rentrer dans les apprentissages en ayant auparavant levé quelques obstacles par des chemins différents du reste de la classe. L'enseignante du RASED a insisté sur cette notion de différents chemins possibles. Pour elle, il faut trouver les voies permettant aux enfants d'arriver aux attendus de

---

<sup>11</sup> BRUNER J., Le développement de l'enfant, Savoir-faire, savoir dire, Paris, PUF, 1981

fin de cycle. Elle prend l'exemple de l'apprentissage de la lecture (lire et comprendre). Pour elle, il ne faut pas hésiter à passer par des chemins tels que le jeu ou les TICE.

Certains enseignants pointent du doigt le risque de marginalisation de certains élèves. Pour eux ; « les élèves font partie d'un groupe, et celui-ci les porte, les tire vers le haut, grâce à l'entraide, la bienveillance et la dynamique de groupe. Trop souvent les élèves qui rencontrent des difficultés peuvent se sentir marginalisés, stigmatisés et parfois même rabaissés. ». Les enseignants ont en effet parfois tendance à catégoriser les élèves afin de pouvoir différencier plus efficacement.

## **II/ Hiérarchisation des élèves et différenciation**

### **A/ Cadre théorique**

Pour Joigneaux<sup>12</sup> et Baluteau<sup>13</sup>, le concept de hiérarchisation prend une place centrale dans la différenciation.

Dès l'école maternelle, les élèves apprennent à se situer dans la hiérarchie d'une classe et à se différencier selon leurs capacités. Ainsi, le statut de bon élève est déjà créé. Les élèves commencent dès la maternelle à différencier leur participation aux activités en fonction des représentations qu'ils se sont créées. Cette différenciation est parfois entretenue par des enseignants qui de par leurs pratiques pédagogiques font intervenir les élèves les plus avancés sur des questions ouvertes ou plus tard dans l'activité si les réponses de leurs pairs n'ont pas été validées. Les élèves les plus fragiles sont eux interrogés sur des questions demandant de réaliser peu de liens entre les enseignements ou des questions plus fermées dont la réponse est souvent très mécanique. Il est donc ainsi demandé aux élèves de ne réaliser que ce que l'enseignant pense qu'ils sont capables de faire afin qu'ils puissent tous participer et mémoriser certaines connaissances. Certains ont donc la possibilité de faire des liens entre les enseignements alors que d'autres n'ont qu'à faire une application mécanique de ce qui a été vu sans toujours en comprendre les enjeux cachés.

---

<sup>12</sup> JOIGNEAUX C., La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, Revue française de pédagogie [En ligne], 169 | octobre-décembre 2009.

Repéré à : <http://journals.openedition.org/rfp/4541>

<sup>13</sup> BALUTEAU F., La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ?, Revue française de pédagogie [En ligne], 188 | juillet-août-septembre 2014.

Repéré à : <http://journals.openedition.org/rfp/4541>

Baluteau, citant Jean Anyon<sup>14</sup>, décrit comment la manière d'enseigner change selon la composition sociale d'une classe. Même si les professeurs transmettent les mêmes savoirs, il y a une tendance à privilégier chez les élèves des écoles populaires, un travail pédagogique mécanique faisant peu appel à la manipulation des idées et des symboles. Certains enseignants exercent un contrôle puissant des élèves, réduisant ce que Brunner appelle le degré de liberté afin de simplifier au maximum la tâche. Je reviendrai plus tard sur cette notion, mais il est important de préciser dès maintenant qu'au contraire, dans les écoles plus favorisées, l'autonomie, la prise d'initiative et le dialogue avec les élèves sont mis en avant.

Cette hiérarchisation parfois opérée par des enseignants afin de pouvoir mettre en œuvre une différenciation effective, crée donc un « curriculum caché »<sup>15</sup>, c'est à dire des apprentissages cognitifs et comportementaux non prévus explicitement dans le curriculum formel mais inscrits dans les routines de l'activité scolaire. Ces routines scolaires ont selon les élèves et ce que les enseignants leur apportent une signification différente qui a pour conséquence de faire varier leurs liens aux apprentissages et leurs niveaux de réussite ou d'échec scolaires. Pour Bautier et Rayou, « les élèves font et apprennent peu »<sup>16</sup>. Il apparaît que les élèves en réussite s'interrogent sur les buts de activités et font des liens entre les disciplines et perçoivent la progression des apprentissages. En revanche, les élèves en difficultés réduisent les apprentissages à des disciplines sans relation entre elles et les tâches à des rituels. La différenciation pratiquée afin de permettre aux élèves en difficultés d'être en « réussite » peut faire que ce type d'élèves se contente d'être dans le faire, alors que les élèves en réussite sont déjà dans la phase suivante où ils tirent la leçon de l'expérience, reviennent sur leurs erreurs et procédures. C'est ce qui constitue en soi la phase d'apprentissage la plus approfondie. La hiérarchisation s'installe alors tout naturellement les uns étant confortés dans leur statut de bon élève, les autres se disant de toute façon, l'enseignant va m'interroger au début, puis ensuite, il me laissera tranquille. Cette diversité sans régulation ni mise en cohérence du travail et des apprentissages peut-être source d'instabilité pour certains élèves.

---

<sup>14</sup> ANYON J., Social Class and the Hidden Curriculum of Work, Journal of Education, Vol. 162, no. 1, Fall 1980

<sup>15</sup> FORQUIN J.C, Sociologie du curriculum, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008

<sup>16</sup> BAUTIER, E. et RAYOU P., Les inégalités d'apprentissage, Puf, Paris, 2009

## **B/ De la hiérarchisation dans les classes**

Cette nécessaire hiérarchisation pour pouvoir mettre en œuvre la différenciation, est une des raisons qui pousse comme nous l'a expliqué l'enseignant membre du GFEN, à ne pas trop différencier ses activités. Pour lui, trop différencier risquerait de brider certains élèves en les enfermant dans un niveau supposé. Il a pris pour illustrer cela une activité qu'il met en place chaque année avec ses grandes sections<sup>17</sup>. La consigne de l'activité est la suivante : « construisez une tour de kaplas, la plus grande possible »<sup>18</sup>. Pour cette activité, au moins deux apprentissages doivent être construits : comment disposer des kaplas ensemble pour réaliser une construction ? Comment garder la mémoire d'une hauteur ? L'enseignant travaille cette activité tout au long de la période 1. Les élèves sont en groupes hétérogènes (qui changent tout le temps) et passent 4 à 5 fois sur cet atelier autonome lors de la période. Le premier jour, un groupe construit des tours qui doivent être le plus grand possible, sans aucune autre indication. Les jours suivants, d'autres groupes passent. A la fin de chaque atelier, un débat est organisé dans la classe avec deux questions centrales : la tour est-elle plus grande ? Comment faire pour se souvenir de la taille de la tour précédente ? Au fur et à mesure de l'activité, des débats s'engagent entre les élèves, des formes de coopération se mettent à l'œuvre, des moyens de vérifications sont créés et testés. Cette activité a été pensée par l'enseignant pour les « élèves les moins connivents avec la culture scolaire » de sa classe. L'activité est pensée de manière à ne pas nécessiter de différenciation, si ce n'est un étayage ponctuel. L'enseignant a bien conscience que tous les élèves n'en sont pas au même point de connaissances ni sur l'utilisation du matériel d'apprentissage (les kaplas), ni sur la notion de hauteur et sur les comparaisons de hauteur (enjeu principal de cette activité). A titre d'exemple, une élève née début janvier mais plus petite qu'un de ses camarades lui disait toujours qu'elle était plus grande que lui (confusion des notions d'âge et de taille). Dans cette activité, l'enseignant précise que tous les élèves y trouvent leur compte sans différenciation ni hiérarchisation des élèves : les élèves les moins connivents avec la culture scolaire ont accès au savoir en jeu (comment garder mémoire d'une hauteur) et les plus connivents se trouvent (comme le reste de la classe) engagés dans un défi (que l'on pourrait assimiler à une situation problème). Le collectif créé permet ainsi de fédérer la classe, collectif au sein duquel chacun est investi pour que tous puissent progresser.

Cette question de la hiérarchisation est également abordée par l'enseignante de CM2. Elle cite l'exemple d'I., un élève d'ULIS en inclusion dans sa classe. En CM2, les élèves se rendent

---

<sup>17</sup> SAGE D., Pourquoi les "bons" ne s'ennuient pas dans ma classe, Dialogue, numéro 163, janvier 2017

<sup>18</sup> Cf annexe avec le déroulé photos de l'activité tout au long de la période.

compte lorsque des différences sont faites. Cet élève lorsqu'il est en inclusion a très clairement verbalisé le fait qu'il voulait travailler comme les autres. Il y a de sa part, un refus d'être traité différemment des autres, d'être implicitement placé dans le bas de la hiérarchie des élèves (en relation avec leur niveau).

Cette autre enseignante, dans les questionnaires, explique son point de vue par rapport à cette hiérarchisation et le met en parallèle avec les ressentis des élèves : « dans la réalité de la vie d'une classe, la différenciation s'apparente souvent à un allègement de la notion, partiellement étudiée et donc, partiellement acquise. C'est presque comme si on entérinait le fait que les élèves en difficultés étaient décalés. En CM2, certains élèves le vivent mal, et malgré leurs difficultés, veulent absolument faire les exercices comme les autres. (Ex : dictées entières et non pas tronquées, quitte à les refaire à l'APC.) » Pour cette enseignante, le lieu de la différenciation semble être les APC et non la classe, où tous les élèves doivent être traités de la même manière. La différenciation telle que pratiquée par une partie des enseignants aurait tendance à graver dans le marbre un « niveau des élèves imaginaire issu de leurs propres représentations ».

La hiérarchisation établie est aussi un des points que l'enseignante du RASED a soulevé. Pour contourner cet obstacle et ne pas avoir à hiérarchiser les élèves, elle cite l'exemple de Maria Montessori. Dans sa pédagogie, Montessori, met à disposition des élèves, du matériel. Avec ce matériel, elle permet l'entrée par différents chemins. Elle parle notamment de l'intelligence de la main et met à disposition du matériel tactile. Pour ceux qui sont plus sensibles à la dimension sonore, elle adapte aussi son enseignement... Tout ce matériel est laissé aux élèves. Ce sont les élèves qui en tirent ce qu'ils peuvent et quand ils sont arrivés au bout de l'exploitation, ils en changent. Il n'y a pas de hiérarchisation effectuée, ce sont les élèves eux-mêmes qui choisissent le matériel qu'ils vont utiliser, l'enseignant agit comme un guide auprès des élèves, il ne stigmatise aucun enfant en fonction de ses performances.

Deux des enseignants interrogés, travaillant tous deux dans une école REP, organisent des groupes de besoins. Ces groupes de besoins issus de leurs observations n'ont pas les mêmes tâches. Pour eux, la hiérarchisation est nécessaire afin de ne pas perdre une partie non négligeable de la classe en proposant des tâches trop faciles pour les uns et trop compliquées pour les autres. Ils mettent en place cette hiérarchisation « bien à regret », se sentant poussés à le faire par les injonctions institutionnelles de réussite. Ils expliquent que s'ils veulent pouvoir « cocher des réussites sur le LSU », ils sont bien obligés d'organiser leur classe de cette manière et de proposer des tâches différenciées. Ils arrivent pourtant à mettre en place des activités dans lesquels les élèves les surprennent agréablement et qui chamboulent la hiérarchie qu'ils avaient

mise en place dans leur classe. Un des enseignants a organisé cette année la représentation d'une pièce de théâtre. Il explique lors de l'entretien, que certains élèves qu'il pensait très renfermés, extrêmement timides se sont révélés très actifs et à l'aise dans cette activité. Il a alors tenté de les pousser dans d'autres matières et a ainsi pu constater de réels progrès bien loin du niveau supposé de ces élèves.

Apparaît ici, une limite à la méthode du questionnaire. En effet, la moitié de questionnaires parlent d'adapter son enseignement au niveau des élèves. Mais contrairement à un entretien qui peut être relancé, où il est possible d'approfondir un point, les questionnaires internet sont figés. Il aurait été intéressant de pouvoir demander aux enseignants concernés comment ils répartissent les adaptations entre les élèves. Néanmoins, lors des entretiens, des pistes ont été évoquées par les enseignants. Une des enseignantes a cité les évaluations diagnostiques qui lui permettent d'appréhender le niveau des élèves et ainsi pouvoir créer des groupes de besoin. Cependant, ces groupes de besoin ne doivent pas être figés. Elle est bien consciente que ce faisant elle hiérarchise ses élèves, mais est attentive en permanence à l'évolution de ses élèves et modifie régulièrement ses groupes. Tous les professeurs rencontrés lors des entretiens ont souligné le fait que cette hiérarchisation était aussi le fait des élèves. Chacun a décrit des moments où cette hiérarchisation était patente. On peut citer ici l'exemple de l'enseignant de CE2, qui s'est vu répondre lors d'une séance de calcul mental, « c'est pas juste, A. va trouver la réponse de suite, de toute façon, c'est lui le meilleur en calcul. ». Ce type d'expérience est arrivé à tous les collègues à de multiples reprises. Les élèves ont donc une représentation de leur capacité, mais aussi de celles des autres qui peut parfois les empêcher de rentrer pleinement dans les apprentissages, voire même de se cacher derrière « les plus avancés » pour ne pas réaliser certaines tâches scolaires.

Cette hiérarchisation est la marque du système, qu'elle soit le fait des enseignants, des élèves eux-mêmes ou de leurs propres parents.

Face aux difficultés d'apprentissage des élèves les plus fragiles, certains enseignants ont tendance à régler leur rythme de travail sur eux, faisant alors travailler les élèves de façon de plus en plus lente, renonçant alors à certains éléments prévus initialement afin de permettre à tous les élèves de venir à bout de leur tâche.

On assiste dans des écoles défavorisées à une simplification des tâches pour placer les élèves en situation de réussite et éviter une confrontation directe avec le groupe d'élèves, ainsi qu'une démarche de « socialisation » des élèves en concurrence avec la transmission des savoirs. Ce morcellement des tâches est une partie de ce que l'on appelle le sur-ajustement didactique.

### III/ Le sur-ajustement didactique

#### A/ Aspects scientifiques

Jusque dans les années 90, des facteurs de type sociologique ont expliqué les raisons de l'échec scolaire, puis on a assisté à une individualisation de ces facteurs (médicaux, psychologiques...) s'ajoutant aux facteurs sociaux. En plus de ces facteurs, l'introduction de la différenciation a voulu donner à chaque élève un enseignement spécifique au plus près de ses capacités. Mais, notamment pour Joigneaux, la généralisation de la différenciation a entraîné un phénomène de sur-ajustement didactique pour les élèves en difficultés. Jugés incapables de faire certains exercices seuls, ils se voient le plus souvent proposer des exercices alternatifs ou un guidage plus serré des enchaînements des actions à réaliser. Cela peut aboutir à des réussites superficielles de la part de ces élèves qui bien qu'ayant réussi à réaliser la tâche, n'en ont pas forcément compris tous les enjeux sous-jacents au contraire des « bons élèves » qui ont pu mettre en œuvre toute une série complexe de démarches cognitives afin de réaliser une tâche plus globale. La différenciation mise en œuvre dès l'école maternelle, bien qu'amenant tous les élèves à acquérir des savoirs qui leur seront utiles, prépare donc aux futures inégalités scolaires qui seront de plus en plus marquées au fil de l'avancée de ces élèves. Pour illustrer cette affirmation, il faut revenir à l'expérience de S. Bonnery<sup>19</sup>, « Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques ». Dans cet exemple, Bonnery prend le cas d'Amidou un élève issu des classes populaires et ayant effectué toute sa scolarité dans ce milieu. Au collège, en cours de géographie, Amidou est amené à colorier une carte en respectant un code couleur en relation avec une légende. Habitué à réaliser des tâches partielles et déconnectées entre elles, Amidou n'en comprend pas les enjeux malgré la réussite de l'exercice demandé. Il y arrive car il « glane » les informations au fil de la séance (« et là on colorie de quelle couleur » ?) et lorsque l'enseignante lui explique (« c'est en marron foncé, puisque c'est plus de Xm d'altitude »). Amidou ne s'intéressant qu'à la première partie de la réponse, il pense donc être face à un exercice de coloriage alors qu'il est question de notions de codage de carte et de relief. Sa réaction lors de l'évaluation est en ce sens totalement emblématique de ce que le sur-ajustement didactique peut provoquer :

---

<sup>19</sup> BONNERY S., Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques, La Dispute, séries: « L'enjeu scolaire », 2007.

« Quand quelques jours plus tard, il doit colorier une carte différente, car pour vérifier que les élèves ont bien compris l'enseignante ne donne pas la même carte que celle réalisée en classe – Amidou ne sait pas faire ... Il est même scandalisé : « C'est pas juste, c'est pas la carte qu'il fallait apprendre ! ». Et, quand le chercheur lui demande comment ont fait ceux qui ont réussi, il répond : « Je me demande bien qui leur a dit que ce ne serait pas la même carte le jour du contrôle... ».<sup>20</sup>

Pour Bonnery, l'enseignante a été amenée en fonction de ses représentations à simplifier la tâche à un tel degré qu'elle en devient inintelligible pour un élève tel qu'Amidou. La différenciation est passée ici par une simplification des tâches pour les élèves les plus en difficultés ou ceux des milieux défavorisés quitte à en perdre le sens premier. Pour Donna M. Harris<sup>21</sup>, les attentes des enseignants varieraient selon les groupes d'élèves et le curriculum serait construit selon ces attentes. Les professeurs dans le cadre de leurs interactions avec les élèves les plus en difficultés, ont des attentes moins ambitieuses et surtout des exigences éloignées de celles qu'ils ont avec les autres élèves. Ils demanderaient un travail plus fractionné et moins complet, privant ainsi ces élèves d'un cheminement intellectuel complet, permettant à l'élève de saisir tous les enjeux et de faire des liens avec les autres enseignements. Ce sont ces conduites de sur-ajustements didactiques, qui ayant pour objectif de faciliter la compréhension et la réussite des élèves les plus en difficultés, proposent des activités simplifiées faisant perdre tout sens aux apprentissages. Se crée alors deux catégories d'élèves qui suivent chacun un chemin d'apprentissage renforcé par les pratiques de différenciation :

Élèves dans la logique du cheminement	Élèves dans la logique de l'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorisation des savoirs qui permettent de faire face aux situations de la vie quotidienne</li> <li>- Les savoirs ne sont pas transférables d'une situation à une autre</li> <li>- Le travail n'est que le suivi de consignes et l'observance de règles de comportement</li> <li>- Difficulté à percevoir la spécificité des contenus de savoir</li> <li>- Dépendance totale à l'égard de l'enseignant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les activités et exercices ne sont que le « contexte » d'une activité cognitive. Identification de l'objet de savoir au-delà du seul suivi de la consigne</li> <li>- Interrogation sur le sens des disciplines, le but des exercices et des activités scolaires . Vont au-delà des tâches morcelées et des routines</li> <li>- Conscience du caractère incomplet et progressif des apprentissages</li> <li>- Élèves qui sont dans la construction d'un « je sujet apprenant » distinct du moi de l'expérience quotidienne</li> </ul>

Source: A. Lefevre, ESPE Paris, 2019

<sup>20</sup> [http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-smd/bonnery-amidou-ge301o\\_2.pdf](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-smd/bonnery-amidou-ge301o_2.pdf)

<sup>21</sup> HARRIS D.M, Varying Teacher Expectations and Standards: Curriculum Differentiation in the Age of Standards-Based Reform, Education and Urban Society 44(2):128-150 · Février 2012

Cette incompréhension face au système renforcé par les pratiques de sur-ajustement didactique issues de la volonté de différencier les tâches par l'adaptation du contrat didactique suivra ces élèves tout au long de leur scolarité. Je reproduis ici trois bilans de savoir<sup>22</sup>.

Bilan 1 : « A l'école, les professeurs m'ont appris beaucoup de choses (ce qu'on doit savoir à l'école) donc les profs m'ont appris le programme et j'espère que, grâce à ce programme, j'aurai un bon métier (...) Pour moi ce qui est le plus important, c'est l'école. L'école est prioritaire, sans école, pas de travail » (3ème)

Bilan 2 : « J'ai appris à l'école tout ce que quelqu'un doit apprendre, j'ai appris le programme que je devais apprendre » (4ème)

Bilan 3 : « Ensuite est venu l'âge de la scolarité, c'est là que matière par matière on nous a transmis 50 % de connaissances. Ça a commencé par l'écriture, la lecture, le calcul. Ensuite l'histoire, la géographie, les sciences naturelles et physiques ... Pour moi, ce qui est important dans mon savoir, c'est d'avoir appris l'histoire, comment vivaient nos ancêtres, les découvertes, les inventions, les moments décisifs qui ont changé le cours de l'histoire et surtout combien j'ai de la chance par rapport aux enfants du tiers-monde qui actuellement meurent de faim sans même savoir ce qu'est une école (...) mais mon savoir n'est que minime et il me reste beaucoup à apprendre » (3ème)

Les trois élèves ont un rapport à l'école différent, même si les élèves 1 et 2 ont une vision assez proche. Pour eux, l'école est l'apprentissage d'un programme obligatoire. Ils n'ont pas de vision globale de ce qu'est l'école.

Pour le premier élève, ce sont les professeurs qui lui ont appris. L'objectif des apprentissages est d'avoir un métier. Le savoir est au service d'un projet, il sert à anticiper la vie future. Il prend sens en fonction de modèles, de valeurs et est placé dans un rapport d'identification (souvent familial). Il est au service d'une future vie meilleure pour l'élève par rapport à celle de ses parents. Le savoir a donc un objectif utilitaire. Mais il n'y a pas de lien entre les différents types de savoir et l'élève ne voit pas les sous-entendus liés à l'école. Il y a un risque pour ce type d'élève que les tâches se suffisent à elles-mêmes. Le sur-ajustement didactique peut lui faire perdre les liens nécessaires et les apprentissages peuvent devenir une simple succession de tâches sans liens entre elles. Cet élève n'est pas acteur de son travail, il est un réceptacle qui a été rempli

---

<sup>22</sup> Source : LEFEUVRE A., ESPE Paris, 2019

Le second élève quant à lui a appris ce que tout le monde doit apprendre. Pour ce type d'élève, les savoirs scolaires sont des étiquettes, des disciplines sans lien entre elles qui s'apprennent de manière mécanique. Pour ce type d'élève, il n'y a pas de lien entre les savoirs. Pour lui l'école, c'est s'acquitter de ses obligations professionnelles d'élève<sup>23</sup>. Les tâches scolaires sont des rituels. Le sur-ajustement didactique pour ces élèves risque de les renforcer dans leur vision de l'apprentissage comme une succession mécanique de tâches sans aucun lien et dénuées d'objectifs d'apprentissage. On peut revenir sur le cas d'Amidou pour qui la leçon de géographie consistait à colorier une carte. Pour lui réussir cette tâche était de mettre les couleurs au bon endroit, la réinvestir nécessitait d'avoir le même support et se rappeler où était les couleurs. Dès lors que le fond de carte était différent, le contrat didactique était rompu et l'activité perdait tout le sens qu'il avait pu lui donner.

Le troisième type d'élève est dans le cheminement. Il y a une logique dans les apprentissages, une progression, chaque activité est à mettre en lien avec des connaissances plus globales permettant de se créer une vision cohérente du monde. Pour ces élèves, les professeurs ont tendance à différencier au travers d'un sous-ajustement didactique (les règles et les contraintes sont floues), leur laissant créer d'abord les liens eux-mêmes avant de leur venir en aide si nécessaire.

Si tous les enseignants interrogés reconnaissent qu'il faut faire attention avec le morcellement des tâches, tous n'ont pas la même approche de la question.

## **B/ Le sur-ajustement didactique face à la réalité du terrain**

Pour 1/5<sup>ème</sup> des enseignants interrogés, cette subdivision des tâches est une nécessité. Ils considèrent que sans cela, il est impossible de faire réussir certains élèves. C'est le cas de cet enseignant brigade et donc amené à travailler sur tous les cycles avec tout type d'élèves : « les doubles consignes peuvent perturber énormément certains enfants, donc faciliter les consignes permet selon moi de les aider à réussir le travail sans pour autant ignorer le but de l'exercice ». Ces enseignants ont conscience que cela enlève du sens aux apprentissages, mais se sentent obligés de le faire pour que tous les élèves soient au travail. Ne pas le faire serait « source de décrochage ». C'est ce qu'explique cet enseignant PES dans une REP dans un des questionnaires : « A mon sens, la non décomposition des tâches (et parfois même le non allègement total de certaines tâches) pour les élèves les plus en difficultés est la source même

---

<sup>23</sup> CHARLOT B., Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. Sociétés Contemporaines, 1992 11-12, pp. 119-147  
Repéré à : [https://www.persee.fr/doc/socco\\_1150-1944\\_1992\\_num\\_11\\_1\\_1083](https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1083)

de "décrochage" dans certains enseignements ». La subdivision des tâches est donc une nécessité et au contraire ne pas le faire serait source de malentendu et empêcherait la réussite de certains élèves.

Pour un autre collègue enseignant de cycle 2, il est vrai que le sur-ajustement didactique entraîne une perte de sens mais pour lui, « quand l'enfant ne comprend pas en global il faut bien morceler pour qu'au moins il démarre ». Ce sur-ajustement permettrait donc à l'enfant de rentrer dans les apprentissages, le sens sera abordé par la suite. C'est aussi ce qu'explique l'enseignante du dispositif PDMQC lors de l'entretien. Dans le cadre de la résolution de problèmes avec opération, elle est parfois amenée à morceler la tâche : une partie traite de l'énoncé en lui-même, l'autre du calcul. Elle a bien conscience que cela aboutit à simplement poser une opération et donc à faire perdre le sens de l'apprentissage. Mais les laisser seuls face à la résolution du problème, sans étayage plus guidé, les empêcherait de résoudre le problème. C'est lors de la mise en commun, qu'elle essaye de lier le sens du problème au sens de l'opération.

L'enseignante d'ULIS, de par la spécificité de sa classe est dans l'obligation de morceler une partie de ses consignes. Elle explique qu'en ULIS, elle a souvent affaire à des élèves souffrant entre autre de dyspraxie (trouble se traduisant par une incapacité à planifier, organiser et coordonner des actions nouvelles en séquences<sup>24</sup>). Quand ces élèves s'engagent dans la tâche, ils ne savent pas s'organiser. Elle cite l'exemple d'une tâche à double consigne telles que « cherche et entoure ». Si cette tâche n'est pas décomposée, ces élèves ne peuvent la réaliser. Pour ne pas perdre le sens des tâches, l'enseignante travaille par projet. Elle part du projet global pour ensuite descendre vers des tâches simples mais qui ont du sens. Elle cite l'exemple de son projet cinéma qui est la réalisation d'un atelier fait par ses élèves d'ULIS à destinations de CP de son école. A partir de ce projet, elle a défini toute une série de tâches dans les différentes disciplines et leur donne du sens grâce aux liens effectués avec le projet. Elle est consciente que ces liens ne sont pas acquis pour tous les élèves, notamment pour A. pour qui apprendre, c'est faire une tâche. Dans ce cas, elle réalise un travail d'explicitation plus poussé de chaque tâche en la remettant dans le contexte plus global des apprentissages. Pour elle, en ULIS, parceller le travail fait partie des adaptations obligatoires pour permettre les apprentissages. Elle travaille donc à la fois de manière top-down à partir des projets mais aussi en bottom-up en partant des

---

<sup>24</sup> LUSSIER F, FLESSAS J. « Troubles praxiques et visuo-spatiaux. » In : Lussier F, Flessas J, eds. Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage. Paris : Dunod, 2009.

tâches afin de réussir à lier tous les apprentissages et leur donner du sens. A son sens, cette méthode est efficace pour des projets intégrant les apprentissages liés au français, mais elle a plus de mal à les mettre en œuvre pour réaliser des projets liés aux mathématiques.

Pour 2/5ème des enseignants ayant participé à l'enquête, il faut réussir à lier subdivision des tâches et sens des apprentissages. Pour cela, diverses méthodes sont utilisées. Cet enseignant de cycle 2 affecté à des remplacements longs en zone rurale, est bien conscient de l'importance de lier chaque tâche à un apprentissage : « J'explique toujours au départ l'objectif que nous avons. Sinon, effectivement, il y a un risque que le sens de l'apprentissage n'apparaisse plus clairement et que les élèves ne sachent pas pour quoi ils travaillent ». D'autres, tel cet enseignant de cycle 2, nous disent : « j'explique tout au long de la séquence le sens de ce qu'on va apprendre, par contre au début je découpe les tâches pour que chacun puisse comprendre et intégrer le raisonnement (métacognition) et au fur et à mesure je ne donne plus les étapes mais la consigne finale pour qu'il se l'approprie ». La subdivision des tâches est donc pour lui, un passage obligé pour appréhender la tâche. Mais, afin de garder le sens des apprentissages, l'objectif final est sans cesse rappelé aux élèves.

C'est ce que nous a décrit lors de l'entretien, l'enseignante en charge d'un poste de direction. Pour elle, il faut réaliser un enseignement réellement explicite. Au début des séquences, elle prend un temps conséquent pour expliciter la programmation et les objectifs. Elle explicite le cheminement à faire en termes d'apprentissages en énonçant les notions qui sont en jeux et ce qui doit être compris par tous les élèves. Elle donne l'exemple de la résolution de problème et les grands nombres. Elle se base pour organiser ces apprentissages sur la méthode Feuerstein<sup>25</sup>. Elle commençait par des entraînements au tableau pendant 2-3 semaines. Lors de ces entraînements, les élèves apprenaient à manipuler les grands nombres. Dans le même temps elle leur faisait réaliser toute une batterie d'exercices afin de s'exercer. Mais, ces exercices ne sont pas un empilement de tâches. Il s'agit au contraire « de proposer à l'enfant des exercices ou des jeux à réaliser qui vont mobiliser, susciter et aiguïser » les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche complète. Puis, venait un temps pour travailler sur ce qu'est un problème avec des grands nombres. A partir de ce moment, les élèves commençaient à en résoudre. Ils travaillaient alors en groupes hétérogènes dans lesquels l'enseignante avait mélangé les compétences. Cela permettait aux élèves d'avoir accès à différentes méthodologies qui étaient

---

<sup>25</sup> Académie de Paris, Aide n°25 Critères de médiation –Reuven Feuerstein  
Repéré à : [https://guidecompetencescles.scola.acparis.fr/Doc/A25\\_criteres\\_mediation\\_feuerstein.pdf](https://guidecompetencescles.scola.acparis.fr/Doc/A25_criteres_mediation_feuerstein.pdf)

partagées au sein du groupe puis en classe entière lors des mises en commun. Le sur-ajustement didactique qui résulte d'un grand morcellement des tâches était ici contourné par une explicitation en amont du cheminement à réaliser pour pouvoir atteindre les objectifs d'apprentissages et par une remise en contexte permanente.

Pour le reste des enseignants (environ 40%), le morcellement des tâches ne fait pas partie de leurs pratiques comme le dit cet enseignant de cycle 2 en REP : « Je ne fais pas cela dans ma pratique ». Ainsi, cet autre enseignant de cycle 2, se demande « pourquoi les consignes seraient elles parcellaires ? », « ce n'est pas ainsi qu'il faut procéder mais être toujours dans l'explicite ». Pour lui, la subdivision des tâches va à l'encontre de l'explicitation en réduisant les apprentissages à une suite de tâches non reliées entre elles. Ce sur-étayage risque de ne pas permettre aux élèves de faire les liens nécessaires et de comprendre les enjeux sous-jacents à chaque tâche. C'est ainsi que pour cet enseignant de cycle 3 en REP+, « l'étayage peut conduire à un résultat de micro-tâches et non pas à une vision globale de ce qui peut être demandé ». Ces enseignants tiennent à ce que les élèves comprennent la cohérence qui existe entre les différents apprentissages. Pour cet enseignant de cycle 2, « tout ce qui cloisonne - isole - émiette, éloigne les enfants du sens ». Lors de l'entretien, l'enseignante de CM2, a fait le parallèle avec la lecture de livre « c'est comme un livre, au début on ne comprend pas tout, mais au fur et à mesure, des mécanismes se mettent en place », la décomposition reviendrait à « faire chercher mot à mot dans un dictionnaire », la tâche n'aurait alors plus aucun sens et aucune compréhension ne serait possible. De plus, pour elle, « la décomposition des tâches, ne tire pas les élèves vers le haut ». Il faut au contraire envisager les tâches dans leur globalité et faire reformuler systématiquement par plusieurs élèves afin que différents cheminement soient ouverts. Pour l'enseignant militant du GFEN, la décomposition des tâches peut même être contre-productive pour les apprentissages. Il prend comme exemple sa pratique d'enseignement du dessin en moyenne section. Il le travaille à partir de ses sorties et activités (cinéma, musée, atelier de motricité...). Il ne s'appesantit jamais sur le geste technique, pour lui dessiner un « bonhomme » n'a aucun intérêt pédagogique car il n'y a pas de sens derrière ce dessin. Sa pratique consiste à demander aux élèves de représenter la sortie effectuée (les consignes plus précises dépendent de la sortie). En période 1, suite à l'un des premiers ateliers de motricité, l'enseignant donne comme consigne : « dessine-toi en train d'essayer de faire des actions difficiles sur les ateliers de grande motricité. Tu expliqueras ensuite à D. ce que tu as essayé de dessiner ». Dans cette activité, les élèves vont effectivement être amenés à dessiner un bonhomme. A la fin de l'activité, lors du regroupement, les dessins sont montrés, commentés et discutés avec les élèves. Les élèves

s'engagent tous dans l'activité, ils y mettent du sens et comprennent ce qu'ils doivent représenter. Le fait que l'enseignant demande aux élèves de raconter ce qu'ils ont voulu représenter, les pousse à penser leur production en amont et leur permet de savoir où ils vont. Cette activité ritualisée tout au long de l'année permet des progrès énormes. Les difficultés graphiques s'estompent notamment avec la recherche du sens. Pour lui, ce n'est pas en découpant l'activité de dessin en sous-tâches que les élèves vont parvenir à maîtriser les gestes graphiques. C'est au contraire au travers de la recherche de sens, de la pratique globale, de la discussion et de l'échange qu'ils vont pouvoir acquérir les méthodes et techniques nécessaires aux apprentissages.

La subdivision des consignes et des tâches qui aboutit à un sur-ajustement didactique a donc tendance à faire perdre le sens des apprentissages aux élèves. Bien que nécessaire pour une partie des enseignants interrogés, ce sur-ajustement a des conséquences au niveau des apprentissages dont presque tous les enseignants ont conscience. La constante qui se retrouve dans tous les entretiens est que ce sur-ajustement didactique est surtout pratiqué pour les élèves en difficultés. La subdivision des tâches n'est qu'un des outils utilisés par les enseignants dans le cadre de la différenciation.

#### **IV/ Mécanismes et méthodes de différenciation**

##### **A/ Les mécanismes et méthodes de différenciation du point de vue scientifique**

Les auteurs ont réussi dans leurs recherches à isoler des mécanismes et méthodes de différenciation et à en dégager des traits communs.

Selon Baluteau, les mécanismes de différenciation existent dès le cycle 1. L'organisation de la journée appartient à ce que Meirieu<sup>26</sup> appelle des mécanismes de différenciation successive. Selon lui, « elle consiste à utiliser successivement différents outils et différentes situations d'apprentissage de manière à ce que chaque élève ait le maximum de chances de trouver une méthode lui convenant. Ainsi, on pourra varier les outils et les supports, utiliser l'écriture, la parole, l'image, le geste, l'informatique, etc. On pourra également varier les situations: exposé collectif, travail individualisé, monitorat, travaux de groupes. Dans cette forme de différenciation, le maître conserve une progression collective mais alterne les méthodes utilisées ». La répartition de ces activités est fonction de la composition sociale de l'école ainsi

---

<sup>26</sup> MEIRIEU P, La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page, les Cahiers Pédagogiques, 1997

que de la classe. Le développement des capacités réflexives des élèves, est très lié aux aides et interactions proposées par les enseignants. En général, les enseignants ont tendance à encourager la réflexion chez les élèves les plus performants, alors que ceux en difficultés sont moins conviés à réfléchir sur leurs pratiques d'élèves et à faire du lien entre les différents apprentissages, l'enseignant essayant de mettre ce type d'élèves en réussite face à la tâche.

Christophe Joigneaux a travaillé sur deux classes de GS (une en REP et l'autre non, les deux situées à Paris). Dans cet article (« La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle »), l'auteur se propose de répondre à la question : « Comment les pratiques enseignantes et les prédispositions des élèves s'articulent-elles au quotidien pour rendre possibles ces inégalités d'apprentissage entre des élèves d'une même classe ? » Pour cela, l'auteur s'est appuyé sur l'observation des dispositifs pédagogiques tels que définit par Foucault<sup>27</sup> : « réseau qu'on établit entre [...] des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques » afin de repérer les traits récurrents des pratiques des enseignants. Pour lui, la manière de faire de la majorité des enseignants est doublement différenciatrice : elle réduit les occasions que peuvent avoir les élèves les plus en difficultés sur ce plan de mettre en relation des informations qui n'étaient initialement pas « données » ensemble et ainsi de transférer des savoirs d'une situation d'apprentissage à une autre ; et elle entérine les jugements que les protagonistes d'une même classe portent les uns sur les autres et la hiérarchie des légitimités qui en résulte. C'est la même pratique que l'on retrouve dans le cadre des ateliers et des aides qui sont fournies : les élèves les plus avancés ne recevront que des informations indirectes : il se contente de signaler qu'il y a une erreur dans le travail réalisé par ces élèves. Pour les élèves plus en difficultés, les erreurs sont plus strictement pointées, comme le sont les corrections à réaliser. Ainsi, ils sont moins régulièrement incités à revenir sur les traces de leurs propres pratiques, ce qu'ils ont déjà tendance à moins faire que les autres élèves. Mais ainsi guidés et sollicités, ils finissent par se voir valider leurs réalisations ou leurs réponses. Et de fait, au sein de cet encadrement pédagogique et didactique plus strict, plus fermé, ils peuvent acquérir certains savoirs ou savoir-faire.

---

<sup>27</sup> FOUCAULT M., Dits et écrits 1954-1988, tome 3 : 1976-1979. Paris, 1994, Gallimard.

Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot<sup>28</sup> ont étudié en détail les réactions de professeurs dans le cadre de leur travail. Elles ont analysé les réponses apportées par des enseignants dans des cas concrets de différenciation pédagogique.

Situation et enjeux épistémiques	Problème soulevé dans l'étude de cas	Éléments d'épistémologie pratique
<b>Situations d'aide en classe (différenciation pédagogique)</b>		
<b>PE1 (CE2/CM1)</b> <b>Cas des « rectangles » (Marlot &amp; Toullec-Théry, 2011)</b> 2 élèves ; groupe homogène faible		
– savoir utiliser la multiplication pour trouver le nombre d'éléments d'une configuration rectangulaire (quadrillage).	– PE1 réduit la variable numérique : passage de 444 carreaux (12x76) à 48 carreaux (12x4). Cet aménagement affaiblit les enjeux d'apprentissage jusqu'à un évanouissement du savoir visé (le quadrillage n'est plus nécessaire, donc la situation multiplicative disparaît).	– aider les élèves, c'est proposer une situation plus simple ; – aider, c'est diagnostiquer la difficulté selon deux indicateurs : problème de vocabulaire vs problème de compréhension ; – aider, c'est permettre à l'élève de mettre en mots sa difficulté ; – aider, c'est remédier à la difficulté en proposant des situations problèmes.
ÉNIGME : PE1 souhaite donner la parole aux élèves en difficulté dans le cadre de situations réaménagées spécifiquement. Or, il développe une posture surplombante sans que soit réellement donné aux élèves du « temps d'expérience avec le savoir ». PE1 simplifie à l'extrême la tâche initiale et fera finalement colorier aux élèves un rectangle de 6 carreaux.		

Dans cette situation de recherche d'un nombre de cases sur un quadrillage (champs multiplicatif), l'enseignant a simplifié progressivement la tâche. L'enseignant souhaite dans cette situation problème donner la parole aux élèves pour qu'ils expriment leurs difficultés. Mais, ne pouvant s'appuyer sur ce que disent les élèves, la situation ayant été simplifiée, l'enseignant va donc agir dans l'urgence et la situation-problème finit par se transformer en activité de coloriage d'un rectangle dans un quadrillage. Créer les conditions pour que les élèves expriment verbalement leurs difficultés est revenu dans ce cas, à simplifier la situation mais a eu pour effet au contraire de noyer toute difficulté et de transformer ce problème en une activité sans aucun enjeu (il est possible de compter les 48 carreaux sans avoir pour cela à utiliser la multiplication).

Les auteures ont aussi analysé la séance d'un enseignant de grande section qui suite à une activité échouée a souhaité la redonner sans changer aucun paramètre. Il s'agit là d'un cas de différenciation simultanée, l'enseignant reprenant avec un petit groupe un exercice précédent dans le cadre d'un atelier.

<sup>28</sup> TOULLEC-THÉRY M. et MARLOT C., Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire, [En ligne], 182 | 2013, Revue française de pédagogie.  
Repéré à <http://journals.openedition.org/rfp/3998>

PE6 (GS de maternelle) Cas des « galettes » (Toullec-Théry & Marlot, 2012b) 2 élèves ; groupe homogène faible		
Partager équitablement une collection d'objets déplaçables en un nombre déterminé de parties, puis partager équitablement une collection d'objets non déplaçables en un nombre déterminé de parties.	PE6 propose trois situations de distribution et chaque élève doit procéder en utilisant une méthode, imposée par PE6 (méthode <i>des traits</i> pour A et méthode <i>des couleurs</i> pour B). Les deux élèves échouent. Cette même situation sera proposée une seconde fois, sans réaménagements spécifiques et sera à nouveau échouée.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aider, c'est allonger le temps de l'enseignement et non pas celui de l'apprentissage des élèves ;</li> <li>- aider c'est amener l'élève « à faire » ;</li> <li>- aider, c'est construire la connaissance selon une progression du simple au complexe, du concret vers l'abstrait (d'une situation vécue vers la fiche) ;</li> <li>- aider, c'est produire un guidage très serré vers la réponse attendue ;</li> <li>- aider, c'est pour PE6 prendre en charge une part très importante de la responsabilité de la situation ;</li> <li>- aider, c'est faire « apprendre » une procédure « efficace » et générale ;</li> <li>- aider, c'est simplifier la tâche par réduction du milieu de l'étude.</li> </ul>
ÉNIGME : PE6 aménage spécifiquement la situation d'aide, à partir d'un travail échoué en classe. L'aménagement ne porte pas sur la notion en jeu (le partage) mais sur la possibilité de passer d'une situation concrète (distribution de bonbons) à la représentation d'une situation abstraite (travail sur fiche).		

Dans ce cas, le PE n'a pas modifié l'exercice. Il a allongé le temps d'enseignement et a voulu faire une progression du simple vers le complexe et passer à l'abstraction. Il a choisi pour sa part une réduction des niveaux de liberté avec un guidage très fort des élèves. Il a imaginé des procédures et les a transmises aux élèves sans leur laisser de marge d'expérimentation. Les deux élèves ont de nouveau échoué.

L'étude des pratiques de ces enseignants (les auteures ont étudié 6 cas), ont permis de montrer que les pratiques d'aide « ordinaire » peuvent être fortement différenciatrices. Comme l'a montré Charlot, la différenciation didactique est « le résultat d'un rapport différencié des élèves et du professeur aux objets de savoir ; elle est passive, dans la mesure où elle ne constitue pas le résultat d'un projet explicite et déterminé »<sup>29</sup>. Elle rend compte du fait que « l'enseignement va nécessairement accentuer l'hétérogénéité didactique ».

La différenciation telle que pratiquée par une majorité d'enseignants se base sur différentes méthodes et outils dont quelques exemples ont été abordés lors de l'enquête.

<sup>29</sup> MAURICE, CLANET et MURILLO, La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration, les Dossiers de l'éducation, 2008.

## **B/ Au regard des pratiques professionnelles**

Tous les enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête disent mettre en place des outils ou méthodes de différenciation.

Néanmoins, 7 enseignants limitent autant que possible le recours à ces outils et méthodes. Quatre enseignants pointent du doigt le coût en temps et en énergie. Ainsi cet enseignant de cycle 3 déplore : « Manque de temps dans la préparation de la classe et de moyen au sein de la classe ». C'est également le constat fait par le collègue de CE2 rencontré lors d'un entretien : « cela engendre trop de travail pour préparer chaque exercice, mais aussi pour revenir au sens des apprentissages ». Cet enseignant se sent abandonné par l'institution qui lui demande de tout faire avec peu de moyens, la différenciation est parfois trop compliquée à mettre en place au vu des moyens dont il dispose : « je mets en place mais pas autant qu'il faudrait: par exemple cette 29<sup>ème</sup> élève devrait avoir une AVS (orientation ULIS décidé par la MDA mais en attendant pas d'AVS...) ». Ce sentiment est partagé par cet autre enseignant de cycle 2 : « A 29 élèves rien n'est simple avec mes 2 élèves "haut potentiel", mon élève réfugié, celle avec les parents défaillants, celle toujours absente, celui qui a frôlé la dépression enfantine en début d'année, celui dont la grand-mère est mourante, celle dont l'absence du papa militaire impacte son moral, ceux qui sont crevés par une tonne de collectivité etc... alors quand j'accueille la 30<sup>ème</sup> élève (venant d'une autre classe) 2 heures chaque jour j'avoue avoir du mal à lui accorder le temps qu'il faudrait ». Ces enseignants se sentent désemparés face à ce qui leur est demandé et la mise en place d'activités de différenciation n'est pas une réponse qu'ils ont la possibilité de mettre en place. Pour trois d'entre eux, c'est par rapport aux élèves que la mise en place pose problème. Pour l'enseignante de CM2 rencontrée lors d'un entretien, le risque de fragmenter le groupe et de dévaloriser l'image qu'ont les élèves d'eux-mêmes est trop important : « les élèves font partie d'un groupe, et celui-ci les porte, les tire vers le haut, grâce à l'entraide, la bienveillance et la dynamique de groupe. Trop souvent les élèves qui rencontrent des difficultés peuvent se sentir marginalisés, stigmatisés et parfois même rabaissés. Ils ressentent la différenciation comme un manque de confiance. (Ils peuvent penser: «De toute façon, tu vas échouer donc pour toi c'est allégé ou différent..») C'est faux, bien sûr, mais l'image de soi et la confiance sont fondamentaux dans l'apprentissage ». Pour un enseignant de cycle 3 dans un questionnaire, la mise en place de ses activités peut générer un sentiment d'incompréhension chez certains élèves : « les activités différenciées peuvent entraîner une incompréhension de la part de certains élèves quant à la mise en place de cette différenciation pour certain et pas pour

eux ». Pour eux, ces activités sont donc doublement problématiques à la fois pour les élèves qui en bénéficient mais aussi pour ceux qui en sont écartés. La multiplication des activités de différenciation risquerait de démobiliser certains élèves en rabaissant leur auto-estime et pourrait créer chez certains élèves qui n'en bénéficient pas, un sentiment d'injustice.

La différenciation passe par des outils et méthodes que les enseignants mettent en place. Ils diffèrent selon chacun. Dans le questionnaire, les enseignants citent différents outils qui permettent de mettre en place des activités différenciées. Lors des leçons, certains utilisent différentes voies de transmission (auditive, visuelle, kinesthésique...). Les entraînements sont présentés sous des formes variées en fonction des élèves, les fiches peuvent être pliées pour voir un seul exercice, en couleur, agrandie... afin de donner à chacun le meilleur support pour pouvoir se mettre au travail mais aussi permettre de lever certains obstacles extérieurs aux apprentissages... Les mises en commun sont réalisées via divers moyens (dessin, coloriage, oral...) afin de donner aux élèves plusieurs manières de s'approprier les méthodes développées. Du matériel est aussi souvent mis à disposition des élèves. Cet enseignant de cycle 2 met à disposition du matériel de numération lors de certains exercices, notamment lors de la résolution de problème afin que les élèves puissent se concentrer sur la recherche de la solution et ne pas être bloqué par le calcul. Pour le français, l'enseignante du RASED a donné l'exemple de D., élève de CE1 qui ne maîtrisant pas encore le geste graphique. Dans le cadre d'une production d'écrit dont l'objectif était l'écriture d'un texte portant sur « quand je serai grand, je serai » sur le mode humoristique, D. a été autorisée à réaliser sa production d'écrit sur l'ordinateur (sans le correcteur d'orthographe). Cette adaptation de l'outil a permis à D. de rentrer dans l'activité en la libérant de ses soucis graphiques et ainsi de se concentrer sur le sens de la tâche. C'est ce qu'explique l'enseignante d'ULIS, qui distingue deux types de différenciations. Le premier type de différenciation qu'elle pratique est ce qu'elle appelle la différenciation au sens strict. Celle-ci consiste à adapter les moyens, les supports, les exercices donnés (essentiellement sur la quantité et non la difficulté). Elle prend en exemple, Y. un élève souffrant d'une maladie génétique dégénérative. Cet élève souffre de troubles sévères de l'équilibre. Il est très en retard au niveau des apprentissages, en CE1, il ne sait pas lire l'écriture scripturale, ses connaissances en numération sont assez faibles.... De plus, il a des troubles de l'attention et ne peut fixer son regard. Ces troubles l'empêchent de pouvoir se concentrer sur le matériel distribué généralement en classe d'inclusion (les textes sont souvent photocopiés en A4 ou demi-A4). Pour y remédier, les enseignants ont pris l'habitude de lui fournir le matériel en A3 afin de lui

permettre de fixer son regard et donc son attention sur le document. Ceci est un des outils de la différenciation stricte pour cette enseignante.

Elle nomme le second type la différenciation large. C'est celle qui est afférente à tous les gestes, à toutes les postures de l'enseignant, elle porte principalement sur l'étayage, la motivation des élèves, le regard et l'attention portée aux élèves. Pour cet enseignant de cycle 1, la différenciation « prend différentes formes tout au long de la journée et est présente tout le temps : j'adapte la distance physique entre les élèves et moi (que ce soit leur place vis à vis de mon bureau, ou de la distance que je respecte lorsque je suis près d'eux), le ton de ma voix peut être différent (certains élèves ont besoin par moment de plus de fermeté que d'autres)... ». Ce sont des gestes simples qui sont souvent réalisés par les enseignants qui leur permettent de différencier. Pour cet enseignant de cycle 2, différencier se fait « de manière simple: reformuler une consigne, guider en cours de travail, réexpliquer la notion en individuel quelques minutes ». L'enseignant militant au GFEN, dans ses activités de lecture commence toujours à l'aide d'une marotte par faire raconter aux enfants ce qui a été vu la dernière fois. Ce n'est à lui que les élèves racontent mais à la marotte qui n'était pas là et n'a pas pu suivre l'histoire. Cette différenciation qui porte uniquement sur sa posture et est faite en groupe classe, permet aux élèves de rentrer plus facilement dans l'activité et est bénéfique pour tous les élèves. Dans ses enseignements, il fixe un cadre général puis intervient pour agir de manière ponctuelle par l'étayage. Il relance les questionnements lorsque cela est nécessaire, replace les élèves dans la tâche (« qu'est-ce que tu dois faire ?»). Pour lui, le choix des questions permet de soutenir l'élève dans son cheminement. C'est plus au travers des dispositifs mis en place qu'il réalise la différenciation.

La différenciation passe par la mise en place de dispositifs spécifiques. Cet enseignant de cycle 2 explique : « dans ma classe, tous les élèves travaillent la même compétence au même moment mais certains travaillent à deux ou trois, certains seuls, certains en tutorat, d'autres en coopération... ». Cet enseignant adapte les dispositifs au sein d'une même activité. Cela lui permet de donner à chaque élève la possibilité de réaliser et comprendre la tâche en lui permettant de travailler de différentes manières ». Une dizaine d'enseignants a cité l'utilisation de groupes de besoin comme dispositif de différenciation. Lors de l'entretien, la directrice explique qu'au moment de l'acquisition de la notion d'addition, elle se concentre sur ceux qui ont des difficultés, les autres étant laissés en autonomie. A la fin de l'activité, elle organise systématiquement un débrief avec le groupe-classe lors duquel les élèves explicitent ce qu'ils

ont appris. Pour l'enseignante de CM2, on peut « Alternier oral/ écrit/ collectif / individuel, favoriser l'entraide entre élèves, reprendre les notions à l'APC, de façon plus individualisée. Elle donne l'exemple de la résolution de problème. Dans cette activité, elle organise d'abord un temps de lecture collective de l'énoncé lors duquel les élèves sont amenés à le reformuler. Elle laisse ensuite un temps de recherche individuel, puis le travail en groupe peut commencer. L'activité se termine par une mise en commun à l'oral lors de laquelle les élèves verbalisent leurs procédures et où elles sont analysées. En fin de chaque partie séquence, les élèves réalisent la trace écrite d'abord à l'oral puis la recopient. Elle alterne donc différents dispositifs au sein d'une même activité ce qui lui permet de mettre en place une différenciation sans modifier ni les tâches, ni les objectifs.

Mais, malgré la mise en place d'outils, de dispositifs, des postures et gestes professionnels adaptés, tous les enseignants interrogés ont conscience que la différenciation peut entraîner une diminution de leurs exigences et de leurs objectifs et ainsi creuser les écarts entre les élèves. Une dizaine d'enseignants (généralement dans les écoles classées en REP et REP+) admet qu'au travers de sa différenciation, il peut lui arriver de modifier ses objectifs ou ses attentes. Lors de l'entretien, l'enseignant de CE2 explique que lors des joggings d'écriture, il lui arrive de réduire ses attentes pour certains élèves et à tendance à être moins sévère avec eux. C'est aussi le cas de l'enseignante du dispositif PDMQC qui n'hésite pas à réduire lors des dictées le nombre de phrases pour certains élèves qui sont par exemple trop lents. Elle explique qu'elle le fait avec regrets, mais elle pense que si elle ne baissait pas ses attentes ou ses objectifs, certains élèves n'arriveraient à rien. En effet, elle constate une telle différence de niveau au sein des classes, qu'elle considère qu'elle n'a pas d'autres choix que de leur en demander moins qu'aux autres. L'enseignant militant au GFEN décrit quant à lui une visite lors de laquelle il avait précisé en amont dans le dossier remis à l'inspectrice, qu'il construisait ses séances en fonction des besoins des élèves les moins connivents avec l'école<sup>30</sup>. Son inspectrice lui a au détour d'une phrase lors de l'entretien glissé ; « c'est très bien ce que vous proposez aux élèves en difficultés. Mais individualisez plus ! Il ne faudrait pas que les bons s'ennuient. ». Cette injonction s'il l'avait mis en place aurait entraîné selon lui un accroissement de l'écart entre les élèves les plus connivents avec la culture de l'école et les moins connivents mais aurait aussi été le priver

---

<sup>30</sup> SAGE D., Apprentissages collectifs et individuels : quelles pratiques enseignantes ?, Dialogue, numéro 169, juillet 2018.

d'une dynamique collective qu'il considère comme « un véritable levier pour engager tous les élèves dans les apprentissages ».

### **Conclusion**

Ce mémoire est bâti au départ sur un a priori assez négatif de la différenciation. Lorsque j'ai commencé à réfléchir sur le sujet, je voyais la différenciation comme un moyen de réduire les exigences ou de les accroître en fonction du profil des élèves. Il m'apparaissait alors inévitable que cette méthode entraîne un accroissement des inégalités scolaires. Au fil de l'année, la réflexion et la discussion aidant, j'ai compris que le sujet était beaucoup plus complexe.

« Différencier fait partie du métier d'enseignant » est une phrase qui est revenue dans presque tous les entretiens. Mais, je me suis rendu compte au cours de l'enquête, que chaque enseignant avait ses propres représentations de la différenciation. Si les enseignants ont plutôt une vision commune sur les grandes lignes de la différenciation (adaptation aux besoins des élèves), les pratiques diffèrent énormément et la réalité du terrain joue un rôle fondamental dans sa mise en place.

Ce mémoire ne se veut pas une vision exhaustive de la différenciation, c'est un guide qui m'a permis, tout au long de l'année, de me poser certaines questions sur mes pratiques enseignantes et de les confronter avec celles de collègues en général beaucoup plus expérimentés que moi. Au travers des échanges que j'ai eus avec eux, j'ai essayé de trouver certains outils me permettant de rendre mon enseignement plus efficace tout en les remettant en question en permanence et en essayant de les analyser afin d'en voir les effets positifs et négatifs à la fois sur les apprentissages individuels des élèves mais aussi sur le groupe classe. J'ai pu au travers de cette réflexion mettre en place ou découvrir des outils et méthodes à même d'enrichir mes pratiques pédagogiques. Parmi eux, la mise en place d'objectifs intermédiaires est une piste que je souhaiterais approfondir pour permettre à mes élèves d'arriver aux objectifs prescrits par les programmes. Il est possible pour parvenir à les mettre en place de s'appuyer plus qu'il n'est fait sur les progressions de cycles qui permettent au sein de chaque équipe enseignante de différencier son apprentissage en fonction du niveau des élèves sur plusieurs années. La différenciation successive avec la mise en place de modalités extrêmement différentes pour tous les élèves au même moment est un dispositif qui permet à l'enseignant de varier les approches et ainsi d'enrichir les apprentissages de tous les élèves au sein du groupe classe et non pas pour

des individus spécifiques. En effet, la différenciation pourrait nous pousser à individualiser notre enseignement, mais c'est au travers du collectif que se construit l'individu.

Il me paraît donc primordial d'avoir une grande attention à nos gestes professionnels, qui ne sont pas des routines que l'on met en place pour enseigner. Nos gestes professionnels ont des conséquences concrètes sur nos élèves, sur leurs apprentissages, leur construction en tant qu'élève et citoyen ainsi que sur leur lien avec l'école. Les différenciations actives et passives que nous mettons en place<sup>31</sup>, peuvent contribuer à creuser les inégalités scolaires entre les élèves. En lien avec l'idée de « malentendus sociocognitifs<sup>32</sup> », certains élèves sont dans le faire, et la différenciation si elle pratiquée sans explicitation du sens réel de chaque activité, peut être un facteur de renforcement des inégalités scolaires en ne donnant pas les clefs à tous les élèves pour appréhender les apprentissages au sein d'une vision globale des savoirs et des liens qui existent entre eux. La différenciation me paraît donc devoir être mise en lien avec l'enseignement explicite. J'essaie, au niveau de ma pratique pédagogique, de lier ces deux notions afin de réaliser un enseignement explicite permettant à tous les élèves de rentrer dans les apprentissages mais aussi d'en comprendre les enjeux fondamentaux qui sont parfois cachés. Néanmoins, chaque élève a des besoins particuliers, il faut donc réussir à varier les approches mais dans le cadre collectif afin de ne pas enfermer l'élève dans une approche qui résulterait des seules observations de l'enseignant (même si elles sont essentielles) et des chemins imaginés pour eux. La différenciation trouve donc toute sa place et sa pertinence dans le cadre d'un enseignement explicite afin que tous les élèves puissent en bénéficier et construire ainsi un apprentissage permettant de comprendre les enjeux cachés et de faire des liens entre les savoirs.

---

<sup>31</sup> ROCHEX J.-Y., CRINON J., la construction des inégalités scolaires, PUR, 2012

<sup>32</sup> BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., « Ces malentendus qui font les différences », in Terrail J.P (dir.), La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux, Paris, La Dispute, 1997, p. 105-122

## Bibliographie

ANYON J., Social Class and the Hidden Curriculum of Work, Journal of Education, Vol. 162, no. 1, Fall 1980

BAUTIER, E. et RAYOU P., Les inégalités d'apprentissage, Puf, Paris, 2009

BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., « Ces malentendus qui font les différences », in Terrail J.P (dir.), La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux, Paris, La Dispute, 1997, p. 105-122

BALUTEAU F., La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ?, Revue française de pédagogie [En ligne], 188 | juillet-août-septembre 2014. Repéré à : <http://journals.openedition.org/rfp/4541>

BONNERY S., Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques, La Dispute, séries: « L'enjeu scolaire », 2007

BRUNER J., Le développement de l'enfant, Savoir-faire, savoir dire, Paris, PUF, 1981

BURNS R.W, édités dans Essor des didactiques et des apprentissages scolaires, JP ASTOLFI, 1995

CHARLOT B., Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. Sociétés Contemporaines, 1992 11-12, pp. 119-147. Repéré à : [https://www.persee.fr/doc/socco\\_1150-1944\\_1992\\_num\\_11\\_1\\_1083](https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1083)

FORQUIN J.C, Sociologie du curriculum, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008

FOUCAULT M., Dits et écrits 1954-1988, tome 3 : 1976-1979. Paris, 1994, Gallimard.

HARRIS D.M, Varying Teacher Expectations and Standards: Curriculum Differentiation in the Age of Standards-Based Reform, Education and Urban Society 44(2):128-150 · Février 2012

JOIGNEAUX C., La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, Revue française de pédagogie [En ligne], 169 | octobre-décembre 2009. Repéré à : <http://journals.openedition.org/rfp/4541>

LAPARRA M., Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français<sup>1</sup>, (Revue française de pédagogie [En ligne], 177 | octobre -décembre 2011. Repéré à : <http://journals.openedition.org/rfp/3395>)

LEGRAND L., La Différenciation pédagogique, Scarabée, CEMEA, Paris, 1984.

LUSSIER F, FLESSAS J. « Troubles praxiques et visuo-spatiaux. » In : Lussier F, Flessas J, éd. Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage. Paris : Dunod, 2009.

MAURICE, CLANET et MURILLO, La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration, les Dossiers de l'éducation, 2008.

MEIRIEU P, "Pédagogie différenciée", Cahiers pédagogiques, n°277, octobre 1989.

MEIRIEU P., L'école, mode d'emploi : « des méthodes actives à la pédagogie différenciée», ESF, 1995.

MEIRIEU P, La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page, les Cahiers Pédagogiques, 1997

MEIRIEU P, Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés, ESF, 2013

PERRENOUD P., Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action, ESF, 1997.

ROCHEX J.-Y., CRINON J., la construction des inégalités scolaires, PUR, 2012

SERRES M., Apprentissage, voyage, métissage, in Hommes & Migrations, 1993.

TOULLEC-THERY M. et MARLOT C., Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire, [En ligne], 182 | 2013, Revue française de pédagogie. Repéré à <http://journals.openedition.org/rfp/3998>

## Annexes :

### Annexe 1 : Questionnaire utilisé sur internet et lors des entretiens

La différenciation : Réduction ou accroissement des inégalités scolaires?

\*Obligatoire

Quel type de poste avez-vous? \*

Titulaire

Remplacements courts

Remplacements longs

PES

Combien d'années d'expériences avez-vous en tant que professeur? \*

1 à 3 ans

4 à 10 ans

10 à 25 ans

Plus de 25 ans

Autre :

Depuis combien de temps êtes-vous sur votre poste? \*

Moins de 1 an

1 à 3 ans

3 à 5 ans

Plus de 5 ans

Votre école \*

Urbaine

Rurale

REP

REP +

Ni REP, ni REP +

En quel cycle enseignez-vous? \*

Cycle1

Cycle 2

Cycle 3

Autre :

Selon vous, qu'est-ce que la différenciation? \*

A qui s'adresse-t-elle? \*

An empty rectangular text input field with a light gray border. To the right of the field are three vertically stacked square buttons with upward, neutral, and downward arrows. Below the field is a horizontal bar with a left arrow, a right arrow, and a small square button on the right.

Pour P. Mérieux, "la pédagogie différenciée peut être mise en œuvre dans le moindre geste et de manière très simple, dans le quotidien de toutes les classes." Qu'en est-il dans votre cas? \*

An empty rectangular text input field with a light gray border. To the right of the field are three vertically stacked square buttons with upward, neutral, and downward arrows. Below the field is a horizontal bar with a left arrow, a right arrow, and a small square button on the right.

Si vous ne la mettez pas en place, pourquoi?

An empty rectangular text input field with a light gray border. To the right of the field are three vertically stacked square buttons with upward, neutral, and downward arrows. Below the field is a horizontal bar with a left arrow, a right arrow, and a small square button on the right.

Pour M. Serres, "différencier, c'est permettre à chacun, au sein du groupe « classe », de voyager vers des buts communs, par des chemins parfois différents, mais toujours accompagné par le maître". Qu'en est-il au regard de votre pratique personnelle? \*

An empty rectangular text input field with a light gray border. To the right of the field are three vertically stacked square buttons with upward, neutral, and downward arrows. Below the field is a horizontal bar with a left arrow, a right arrow, and a small square button on the right.

Pour Benoit Galand (Université de Genève), "le lien entre la différenciation et la réussite de tous les élèves n'est pas prouvé". Qu'en est-il dans votre pratique personnelle? \*

An empty rectangular text input field with a light gray border. To the right of the field are three vertically stacked square buttons with upward, neutral, and downward arrows. Below the field is a horizontal bar with a left arrow, a right arrow, and a small square button on the right.

Pour C. Joigneaux (Escol/ Paris VIII, 2009), la subdivision des consignes en consignes successives peut conduire les élèves à envisager la tâche de façon parcellaire et à ne plus accéder au sens des apprentissages. Qu'en est-il dans votre pratique personnelle? \*

An empty rectangular text input field with a light gray border. To the right of the field are three vertically stacked square buttons with upward, neutral, and downward arrows. Below the field is a horizontal bar with a left arrow, a right arrow, and a small square button on the right.

**Annexe 2 : Récit photo du déroulé de l'activité de kaplas menée avec la classe de Moyenne Section de l'école Rampal (75019) durant l'année scolaire 2017-2018.**

Les photos sont ajoutées avec l'aimable autorisation de Monsieur Damien Sage.

**CONSTRUIRE LA TOUR DE KAPLAS LA PLUS HAUTE POSSIBLE**

<b>CONSTRUIRE LES PREMIERS OUTILS POUR STRUCTURER SA PENSÉE</b> Explorer les grandeurs	<b>EXPLORER LE MONDE</b> Utiliser, fabriquer, manipuler des objets
---	---

Compétence travaillée : observer à grande ou réduite la hauteur d'un objet. Compétence travaillée : agencer des kaplas pour construire une tour.

En septembre et en octobre, les élèves ont dû construire des tours avec des kaplas en groupe.



Ils ont rapidement réussi. Voici les tours.



5 septembre



5 septembre



5 septembre



7 septembre



7 septembre



8 septembre



8 septembre



11 septembre



11 septembre



12 septembre



12 septembre

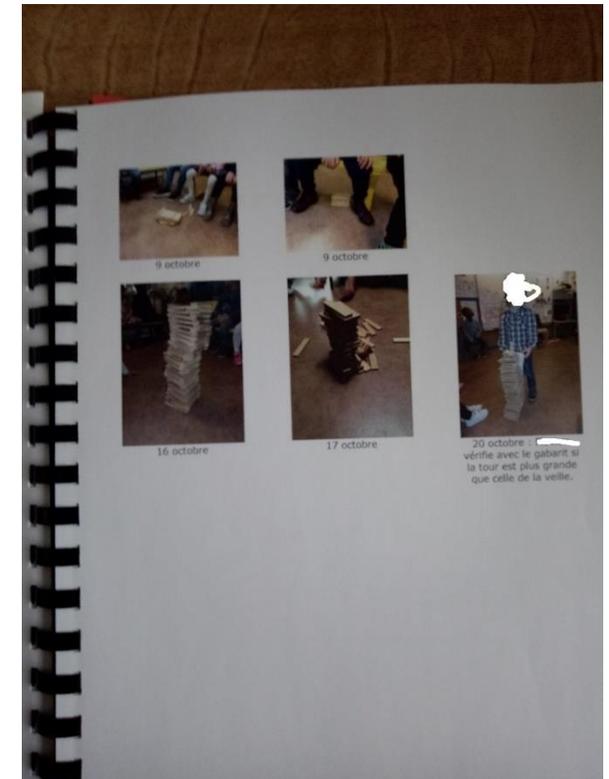
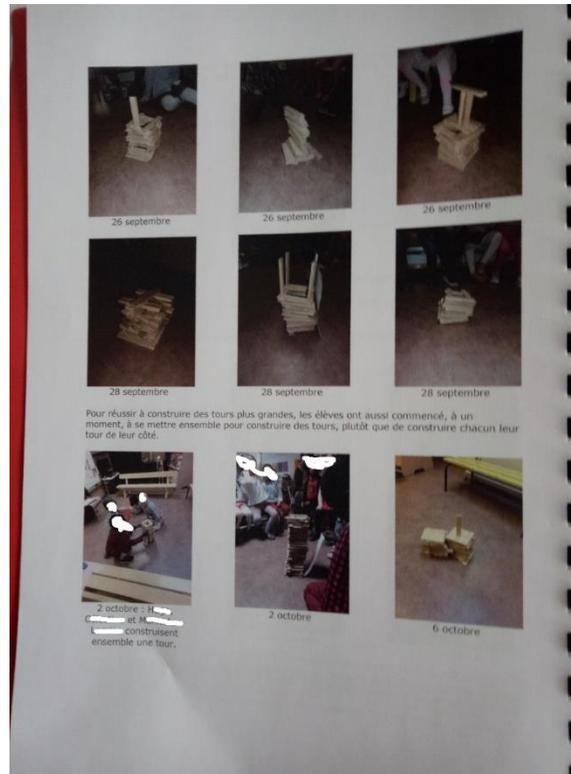
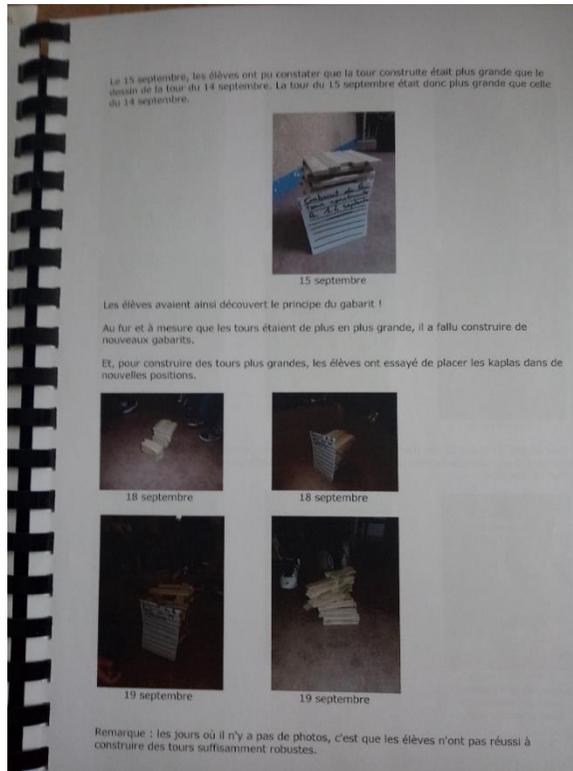


12 septembre



14 septembre

Après chaque réussite, s'il y avait plusieurs tours construites, Damien demandait quelle était la tour la plus grande. Les élèves pouvaient facilement la désigner. Puis Damien demandait que le lendemain soit construite une tour plus grande. Mais les élèves n'arrivaient pas à se mettre d'accord pour savoir si la nouvelle tour construite était plus grande que les précédentes. Jusqu'à ce qu'un élève demande à Damien, le 14 septembre, de faire un dessin de la tour ayant la même taille qu'elle.



Crédits photos : Damien Sage

Source : Cahier des apprentissages d'une élève de Moyenne Section, Ecole Rampal, 75019 Paris

### Annexe 3 : Les 6 cas d'études de Marlot et Toullec-Théry

Situation et enjeux épistémiques	Problème soulevé dans l'étude de cas	Éléments d'épistémologie pratique
<b>Situations d'aide en classe (différenciation pédagogique)</b>		
<b>PE1 (CE2/CM1)</b> <b>Cas des « rectangles » (Marlot &amp; Toullec-Théry, 2011)</b> 2 élèves ; groupe homogène faible		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir utiliser la multiplication pour trouver le nombre d'éléments d'une configuration rectangulaire (quadrillage).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PE1 réduit la variable numérique : passage de 444 carreaux (12x76) à 48 carreaux (12x4). Cet aménagement affaiblit les enjeux d'apprentissage jusqu'à un évanouissement du savoir visé (le quadrillage n'est plus nécessaire, donc la situation multiplicative disparaît).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aider les élèves, c'est proposer une situation plus simple ;</li> <li>- aider, c'est diagnostiquer la difficulté selon deux indicateurs : problème de vocabulaire vs problème de compréhension ;</li> <li>- aider, c'est permettre à l'élève de mettre en mots sa difficulté ;</li> <li>- aider, c'est remédier à la difficulté en proposant des situations problèmes.</li> </ul>
<p>ÉNIGME : PE1 souhaite donner la parole aux élèves en difficulté dans le cadre de situations réaménagées spécifiquement. Or, il développe une posture surplombante sans que soit réellement donné aux élèves du « temps d'expérience avec le savoir ». PE1 simplifie à l'extrême la tâche initiale et fera finalement colorier aux élèves un rectangle de 6 carreaux.</p>		
<b>PE2 (CE2)</b> <b>Cas des « aiguilles » (Marlot &amp; Toullec-Théry, 2011)</b> 2 élèves ; groupe homogène faible		
<p>À l'aide d'une horloge dont les 2 aiguilles sont désolidarisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir lire et/ou afficher des heures ;</li> <li>- savoir positionner la grande aiguille pour indiquer quart d'heure et demi-heure ;</li> <li>- savoir calculer des durées ;</li> <li>- savoir transformer l'heure <i>ante meridiem</i> en heure <i>post meridiem</i>.</li> </ul>	<p>Reprise dans le temps court de l'épisode d'aide des objectifs identiques à ceux qu'il poursuivait lors de la séance en grand groupe. Pas de réaménagement du milieu (Sensevy, 2007, 2011). La charge cognitive des deux élèves reste donc inchangée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aider, c'est reprendre à l'identique, avec une explication réitérée, des situations échouées en classe ;</li> <li>- aider, c'est donner un temps supplémentaire d'aide ;</li> <li>- aider, c'est organiser de très petits groupes homogènes « faibles » dirigés par le professeur ;</li> <li>- aider, c'est montrer et diffuser les « bonnes manières » d'agir sur le milieu, dans le but d'amener les élèves à faire « comme le professeur » ;</li> <li>- aider, c'est conduire les élèves vers la bonne réponse en corrigeant systématiquement leurs erreurs et en leur donnant la réponse juste.</li> </ul>
<p>ÉNIGME : PE2 souhaite que les élèves en difficulté réinvestissent le « temps didactique » de la classe. Or, dans ce temps supplémentaire d'aide, PE2 prend à sa charge tout le travail : il montre aux élèves comment faire et laisse à la charge des élèves la réponse à une question totalement déconnectée des enjeux de savoir. Il leur demandera finalement la couleur des aiguilles.</p>		

Situation et enjeux épistémiques	Problème soulevé dans l'étude de cas	Éléments d'épistémologie pratique
<b>PE3 (CP)</b> <b>Cas du « QCM » (Marlot, 2008)</b> 4 élèves ; groupe hétérogène		
<p>- savoir décrire les étapes d'enfouissement du lombric. Les élèves ont élaboré un dispositif expérimental qui doit leur permettre de décrire le processus d'enfouissement du lombric. Leur observation a pour objet la vérification de (certaines) des 3 hypothèses, préalablement émises :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le lombric utilise sa tête pointue ;</li> <li>2. Le lombric pousse la terre ;</li> <li>3. Le lombric mange la terre.</li> </ol>	<p>Le dispositif d'observation n'est pas opératoire : les élèves ne sont pas en mesure de relever des observables pertinents. Contraints par le professeur de se mettre d'accord pour répondre à la question de l'enfouissement du lombric sous la forme d'une phrase « à trous », les élèves choisissent de manière aléatoire une des 3 hypothèses.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aider, c'est faire réussir les élèves en leur offrant les conditions nécessaires à la production d'une réponse (répondre, c'est réussir) ;</li> <li>- aider, c'est permettre aux élèves de confronter ensemble leurs différents points de vue ;</li> <li>- aider, c'est laisser la parole aux élèves en donnant le moins possible d'informations.</li> </ul>
<p>ÉNIGME : PE3 inscrit <i>explicitement</i> le travail dans le cadre de la biologie. Or, <i>implicitement</i>, le travail réalisé par les élèves (écriture d'une phrase formatée) est inscrit dans le champ de la maîtrise de la langue écrite. PE3 fait comme si les élèves avaient répondu de manière expérimentale à la question de l'enfouissement du lombric, mais ils y ont répondu de manière aléatoire (en choisissant au hasard une des 3 hypothèses).</p>		
<b>Situations d'aide personnalisée</b>		
<b>PE4 (CM1)</b> <b>Cas du « jeu de conjugaison » (Toullec-Théry &amp; Marlot, 2012)</b> 2 élèves ; groupe homogène faible		
<p>- savoir construire correctement la forme verbale d'un temps du passé (imparfait, passé composé, passé simple), grâce à la mise en œuvre de résolutions de « problèmes de conjugaison » présentés sous la forme d'un jeu (type jeu de l'oie) conçu par PE4.</p> <p>« Activité » de révision et d'entraînement autour de l'usage des temps du passé de l'indicatif.</p>	<p>La situation se fonde sur l'existence d'un « trilogie » (Kerbrat-Orecchioni &amp; Plantin, 1995) entre PE4, l'élève A qui doit résoudre le problème de conjugaison et l'élève B qui valide la réponse à partir du tableau-réponse des conjugaisons où chacun des verbes considéré est conjugué dans les 3 temps (passé composé, passé simple, imparfait). Toutefois, l'élève A ne dispose pas d'outils susceptibles de l'aider à construire sa réponse. Il devra argumenter à partir de ce qu'il sait, croit savoir ou ne sait pas très bien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aider, c'est favoriser les apprentissages de techniques ;</li> <li>- aider, c'est faire autrement que dans la classe en utilisant d'autres supports ;</li> <li>- aider, c'est proposer des situations avec un habillage plus ou moins ludique ;</li> <li>- aider, c'est guider pas à pas les élèves vers la bonne réponse ;</li> <li>- aider, c'est réexpliquer.</li> </ul>
<p>ÉNIGME : PE4 aménage la séance selon des intentions adaptées ; la situation du « jeu des conjugaisons » permet <i>a priori</i> aux élèves des actions de justification-validation de leur réponse. PE4 procède à un bilan en fin de séance, mais on observe un guidage pas à pas vers la bonne réponse, une fragmentation de la tâche et la production d'« automatismes ».</p>		

Situation et enjeux épistémiques	Problème soulevé dans l'étude de cas	Éléments d'épistémologie pratique
<b>PE5 (CE2/ CM1)</b> <b>Cas du « zoo » (Toullec-Théry &amp; Marlot, 2012)</b> 5 élèves ; groupe homogène faible		
<p>– savoir « calculer des distances » via des jeux d'apprentissage liés à la résolution d'une situation problème en mathématique, dans le champ plus spécifique de calculs de mesures de longueurs indiquées sur un plan.</p>	<p>PE5 aiguille les élèves pour qu'ils posent une addition. Or, les élèves rencontrent tous un problème de technique opératoire, PE5 modifie alors l'enjeu d'apprentissage et leur « fait produire la signification d'un nombre exprimé en mètres » (qui représente en fait la distance entre 2 animaux du zoo). Les élèves produisent une réponse aléatoire en donnant un nom d'animal parmi plusieurs possibilités.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– aider, c'est organiser un groupe d'élèves « homogène faible » à partir de difficultés repérées globalement ;</li> <li>– aider, c'est choisir une situation, prétexte à donner la parole aux élèves dans la mesure où ils ont « des choses à évacuer » (verbatim de PE5) ;</li> <li>– aider, c'est accueillir la parole de l'élève ; les séances ne sont pas à préparer spécifiquement, donc pas d'aménagements spécifiques ;</li> <li>– aider, c'est faire différemment ;</li> <li>– aider, c'est proposer une situation connectée avec un apprentissage échoué en classe.</li> </ul>
<p>ÉNIGME : PE5 soumet les élèves à des informations concurrentes ; il les focalise d'abord sur la technique opératoire avant de les en détourner. Les élèves et le professeur ne jouent ensuite pas dans le même milieu : PE5 se focalise sur la notion de distance, les élèves sur le nom des animaux du zoo. Mais au final, PE5 fait « comme si » les élèves avaient joué le jeu attendu.</p>		
<b>PE6 (GS de maternelle)</b> <b>Cas des « galettes » (Toullec-Théry &amp; Marlot, 2012b)</b> 2 élèves ; groupe homogène faible		
<p>Partager équitablement une collection d'objets déplaçables en un nombre déterminé de parties, puis partager équitablement une collection d'objets non déplaçables en un nombre déterminé de parties.</p>	<p>PE6 propose trois situations de distribution et chaque élève doit procéder en utilisant une méthode, imposée par PE6 (méthode <i>des traits</i> pour A et méthode <i>des couleurs</i> pour B). Les deux élèves échouent. Cette même situation sera proposée une seconde fois, sans réaménagements spécifiques et sera à nouveau échouée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– aider, c'est allonger le temps de l'enseignement et non pas celui de l'apprentissage des élèves ;</li> <li>– aider c'est amener l'élève « à faire » ;</li> <li>– aider, c'est construire la connaissance selon une progression du simple au complexe, du concret vers l'abstrait (d'une situation vécue vers la fiche) ;</li> <li>– aider, c'est produire un guidage très serré vers la réponse attendue ;</li> <li>– aider, c'est pour PE6 prendre en charge une part très importante de la responsabilité de la situation ;</li> <li>– aider, c'est faire « apprendre » une procédure « efficace » et générale ;</li> <li>– aider, c'est simplifier la tâche par réduction du milieu de l'étude.</li> </ul>
<p>ÉNIGME : PE6 aménage spécifiquement la situation d'aide, à partir d'un travail échoué en classe. L'aménagement ne porte pas sur la notion en jeu (le partage) mais sur la possibilité de passer d'une situation concrète (distribution de bonbons) à la représentation d'une situation abstraite (travail sur fiche).</p>		

### **Résumé :**

Ce texte traite de la différenciation. Il s'agit au travers d'une analyse de l'état de l'art mais aussi de quelques pratiques professionnelles d'enseignants de différents milieux, de poser la question des liens entre la différenciation et les inégalités scolaires. Plus qu'une vision exhaustive de la différenciation, ce texte permet de se poser certaines questions sur quelques pratiques enseignantes et de les confronter entre elles afin d'essayer de voir quels sont les avantages et les limites de la différenciation et d'en analyser les effets positifs et négatifs à la fois sur les apprentissages individuels des élèves mais aussi sur le groupe classe.

### **Summary:**

This paper covers the pedagogical differentiation. The aim was through an analysis of the state of the art but also within some professional practices of school teacher coming from different environment, to think about the link between the pedagogical differentiation and educational inequalities. More than an exhaustive view of differentiation, this text enables us to ask some questions about teaching practical, to confront in between in order to try to understand these advantages and limits and to analyze positives and negatives effects regarding individual learning but also on the whole-class setting.