

Revue Éducation & Formation

La différenciation en classe pour mieux apprendre Tensions structurelles et savoirs professionnels

N° e-323

Juin - Juillet 2024

Coordinateur.trices du numéro thématique :
Andreea Capitanescu Benetti* - Mylène Leroux** - Sabine Kahn*** - Sylvain Connac****
Université de Genève (Suisse) * - Université du Québec en Outaouais (Canada) ** - Université
Libre de Bruxelles (Belgique)*** - Université Paul-Valéry Montpellier 3 (France)****

Éditeur : De Lièvre, Bruno

© Revue Éducation & Formation, e-323, Juin - Juillet 2024

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique

Table des matières

Éditorial – Différenciation des apprentissages : nouvelles approches en contexte éducatif.....	5
Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons (Belgique)</i>	
Numéro thématique – La différenciation en classe pour mieux apprendre - Tensions structurelles et savoirs professionnels	
Introduction : la différenciation en classe pour mieux apprendre - Tensions structurelles et savoirs professionnels...	9
Andreea Capitanescu Benetti*, Sylvain Connac**, Mylène Leroux*** & Sabine Kahn**** <i>Université de Genève (Suisse)* - Université Paul-Valéry de Montpellier (France)** - Université du Québec en Outaouais (Québec – Canada)*** - Université Libre de Bruxelles (Belgique)****</i>	
La différenciation pédagogique du point de vue d’enseignants du premier degré exerçant en éducation prioritaire.....	15
Caroline Baugey, <i>Université Paul-Valéry de Montpellier (France)</i>	
Étude phénoménologique du fonctionnement d’une classe primaire multiâge en établissement français à l’étranger.....	29
Sylvain Connac, <i>Université Paul-Valéry de Montpellier (France)</i>	
Différenciations pédagogiques par la flexibilisation des espaces.....	43
Laurent Lescouarch*, Vanessa Desvages-Vasselin** & Delphine Patry**, <i>Université de Caen* - Université de Rouen** (France)</i>	
Différenciation pédagogique avec des lycéens raccrocheurs : analyse de deux situations en mathématiques et en éducation physique et sportive	59
Bruno Robbes, <i>Cergy Paris Université (France)</i>	
Vers une différenciation pédagogique intégrée à la pratique au secondaire : étude multicas de trois enseignants.....	73
Geneviève Bergeron*, Luc Prud’homme*, Marie-Pierre Fortier**, Katryne Ouellet*, Laurie Bergeron**, Marc-Antoine Gagné* & Jeanne Bilodeau**, <i>Université du Québec à Trois-Rivières* - Université du Québec à Montréal** (Québec - Canada)</i>	
Le concept de besoin dans la prise en compte de la diversité en éducation : essai de synthèse sur des façons de l’appréhender et des lieux de tension lors de son interprétation.....	87
Léna Bergeron, Geneviève Bergeron & Janique Lacerte, <i>Université du Québec à Trois-Rivières</i>	
La différenciation pédagogique et l’apprentissage collaboratif pour mieux répondre aux besoins diversifiés d’élèves du deuxième cycle du secondaire.....	103
France Dubé*, Maryse Gareau* & Marie-France Gendron-Blanchette** <i>Université du Québec à Montréal* - Université TELUQ (Québec - Canada)</i>	
Flexible ou non l’aménagement de la classe au primaire au Québec en contexte de crise sanitaire ?.....	119
Mylène Leroux*, Jonathan Smith**, Léna Bergeron***, Julie Bergeron*, Catherine Malboeuf- Hurtubise****, Sylvain Turcotte** & Geneviève Deschênes***** <i>Université du Québec en Outaouais* - Université de Sherbrooke** - Université du Québec à Trois-Rivières*** - Université Bishop’s**** - Centre de services scolaire au Cœur-des-Vallées***** (Québec - Canada)</i>	

Le rapport à la différence à l'école vaudoise : enjeux et écueils du développement du paradigme inclusif.....	133
Stéphanie Bauer & Marie Jacobs, <i>Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)</i>	
L'enseignant, l'élève, deux regards complémentaires pour comprendre les représentations de la justice en classe au cœur de la différenciation.....	149
Andreea Capitanescu Benetti*, Cynthia D'Addona*, Geneviève Mottet* & Léa Bugnon**; <i>Université de Genève* - Enseignante à l'école primaire (Suisse)</i>	
Soutenir l'apprentissage du langage scolaire : les régulations interactives comme révélateur d'espaces de différenciation.....	165
Catherine Tobola Couchepin, Anne Paccolat & Valérie Michelet, <i>HEP Valais (Suisse)</i>	
L'enseignement de la pédagogie différenciée dans les formations initiales d'enseignants en Belgique francophone.....	181
Sabine Kahn*, Christophe Chanoine**, Hichem Dahmouche*, Amina Talhaoui* & Elsa Roland*, <i>Université Libre de Bruxelles - Haute École Bruxelles-Brabant (Belgique)</i>	

Éditorial

Différenciation des apprentissages : nouvelles approches en contexte éducatif

Bruno De Lièvre
Université de Mons

Chers lecteurs et lectrices,

« **Connaître pour enseigner, enseigner pour connaître** », telle est la dynamique qui sous-tend la différenciation pédagogique. Ce principe résonne avec acuité à l'ère où la diversité des profils étudiants challenge nos méthodes éducatives traditionnelles.

Dans ce numéro spécial e-323, nous nous penchons sur les stratégies de « **Différenciation des apprentissages** », où chaque élève est envisagé dans la singularité de son rapport au savoir. La fluctuation incessante des besoins éducatifs n'est pas seulement un défi, c'est l'essence même de notre vocation pédagogique. Elle nous pousse à réinventer nos méthodes et à adapter notre enseignement, afin de forger des parcours d'apprentissage personnalisés.

Les réflexions et études présentées ici explorent les dimensions variées de la différenciation, depuis la petite enfance jusqu'à l'enseignement secondaire. Des salles de classe aux cours de récréation, de la théorie à la pratique, chaque contribution détaille les tensions, les stratégies, et les succès liés à l'individualisation de l'enseignement.

L'hétérogénéité des apprenants ne doit plus être vue comme un écueil, mais comme un tremplin pour l'innovation éducative. L'école n'est pas un moule uniforme, mais un écosystème foisonnant où chaque individu, avec son propre rapport au savoir, contribue à la richesse de l'apprentissage collectif.

Dans la lignée de ces perspectives, le présent numéro, e-323, se veut être un guide et une inspiration. Il se fait l'écho d'approches diversifiées, et pose des questions essentielles sur notre capacité à cultiver l'unicité tout en tissant le lien social fondamental à toute expérience éducative.

Avec l'espoir que ces pages serviront de boussole dans le labyrinthe complexe des identités et des apprentissages, je vous souhaite une lecture aussi enrichissante qu'inspirante.

Cordialement,

Bonne lecture à toutes et à tous,

Pour la Revue Éducation & Formation,

Bruno De Lièvre

**Revue
Éducation & Formation**

**La différenciation en classe pour mieux apprendre
Tensions structurelles et savoirs professionnels**

N° e-323

Juin - Juillet 2024

Introduction : la différenciation en classe pour mieux apprendre - Tensions structurelles et savoirs professionnels

Andreea Capitanescu Benetti*, Sylvain Connac**, Mylène Leroux*** et
Sabine Kahn****

* Université de Genève, Suisse

** Université Paul-Valéry de Montpellier, France

*** Université du Québec en Outaouais, Québec

**** Université Libre de Bruxelles, Belgique

Andreea.capitanescu@unige.ch

Sylvain.connac@univ-montp3.fr

Mylene.Leroux@uqo.ca

Sabine.Kahn@ulb.be

RÉSUMÉ. Depuis les années 1970, les travaux sur la question de la pédagogie différenciée émergent à jets continus donnant ainsi le sentiment que tout a été dit et écrit sur la question. Il n'en est rien et le défi des équipes qui se rencontrent autour de la différenciation pédagogique est d'en renouveler les conceptions, les approches et les discours pour une pédagogie différenciée qui prétendrait viser véritablement une plus grande équité et des apprentissages scolaires consistants. C'est un moment, dans les travaux de ces équipes, que vous invite à partager ce numéro de Education et Formation.

1. Introduction

C'est en bilan du symposium du REF 2019 à Toulouse « La différenciation au sein de la rencontre enseignant-élèves : Vers une souplesse nécessaire dans l'organisation du travail scolaire ? » que nous avons émis le projet de poursuivre ces premiers travaux engagés et finalisés par deux numéros thématiques de la revue *Éducation et Socialisation* (#59 et #60 juin 2021). Les premiers échanges ont permis de croiser des considérations de la notion de différenciation avec des angles différents, tant autour de l'organisation du travail scolaire des élèves que de celui des enseignants. Puis aux rencontres du REF 2022 à Namur, la nouvelle équipe constituée et renforcée a approfondi ces premières avancées en explorant des considérations autant théoriques que praxéologiques, en réponse à des préoccupations de l'actualité éducative, notamment teintées par le contexte de pandémie mondiale, qui a conduit le monde scolaire à revoir complètement son organisation.

2. Présentation

Les enseignants développent des savoirs et des manières de faire, non encore suffisamment mutualisés, voire routinisés. Au quotidien, leur engagement se confronte à des dilemmes qui peuvent rendre difficile la concrétisation de la volonté de faire du mieux possible (Hélou et Lantheaume, 2008 ; Lantheaume et Hélou, 2008 ; Maulini, 2019 ; Vellas, 2002), à de la souffrance professionnelle ou de l'épuisement professionnel (Barrère, 2017 ; Curchod-Ruedi et Doudin, 2012 ; Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune, et Lafranchise, 2011).

Les politiques scolaires insistent de plus en plus sur l'importance de la prise en compte des différences et de l'hétérogénéité des publics scolaires (Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, 1994), ainsi que celle de l'éducation pour tous (Commission interinstitutions de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous, 1990). Et pourtant, plus de 20 ans plus tard, on relève toujours d'importantes sources d'iniquités dans divers systèmes scolaires (ex. : Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; Pacte pour un enseignement d'excellence, 2015).

Dans les établissements scolaires, divers dispositifs et mesures (Barrère, 2013) ont été mis en place pour développer la collaboration des équipes (Blaya, Tièche Christinat et Angelucci, 2019), qui tentent de mieux articuler le travail collaboratif et inter-métiers au service d'une meilleure prise en charge des élèves. Or, cela s'accompagne également de discontinuités qui peuvent affecter les parcours scolaires des élèves, par des ruptures dans la stabilité du cadre de la classe où l'on doit davantage expliciter le curriculum caché (Netter, 2018, 2019).

Par ailleurs, certaines démarches de différenciation doivent prendre en considération les situations complexes des familles, et même, dans certains cas, se situer dans une démarche de co-éducation (Sellenet, 2006).

3. Fondements théoriques

Dans nos réflexions, nous nous sommes basés sur diverses recherches qui explorent les phénomènes de différenciation et les pratiques des enseignants sous plusieurs angles :

- Des recherches qui montrent que le redoublement, comme une forme de différenciation, laisse des traces en terme de stigmatisation (Dutrévis, 2015 ; Dutrévis et Crahay, 2013) ou toutes autres formes de différenciations institutionnelles (orientations, école ou classe « de niveau », etc.) (Lafontaine, 2017).
- Des études qui révèlent que la place du *care* prend de la valeur en éducation (Monjo, 2016 ; Terraz, 2016).
- La recherche de l'éthique au sein des gestes d'étayage pédagogique (Cèbe et Goigoux, 1999, 2018 ; Lescouarch, 2018 ; Lescouarch et Vergnon, 2018 ; Mugnier et Maulini, 2012 ; Zakhartchouk, 2016a, 2016b, 2019).
- La reconnaissance des élèves et de leurs familles, sans stigmatisation (Crahay et Chapelle, 2009 ; Perregaux, 2009), dans le but de sortir certains de leur invisibilité (Noël et Ogay, 2017 ; Ogay, 2017 ; Périer, 2019) par des actions solidaristes (Rigoni, 2017, 2020).
- Le développement des conditions possibles à l'apprentissage, sans que les élèves aient peur d'apprendre dans l'environnement compétitif de la classe et sans la menace du stéréotype, tout en soutenant les élèves dans leurs processus d'apprendre par la métacognition et une meilleure connaissance de soi dans l'apprentissage (Delachanal Perriollat, 2015 ; Desert, Croizet, et Leyens, 2002 ; Ferréol, 2019, 2020 ; Goudeau, 2020 ; Goudeau et Croizet, 2017 ; Leyens et Croizet, 2011).
- À l'intérieur de la classe, que l'on agisse en différenciation, mais pas dans une action différenciatrice (Kahn, 2011), qui fait que l'on ghettoïse certains élèves ou classes.

- Identifier les manières de faire des enseignants pour inclure le plus grand nombre comme « la pédagogie universelle » (Bergeron, Rousseau, et Leclerc, 2011), les pédagogies de groupe et les pédagogies coopératives (Connac, 2017, 2018 ; Leroux et Paré, 2016 ; Reuter, 2007).
- Des études qui croisent cadres sociologiques, didactiques, linguistiques, pédagogiques, etc. telles celles du réseau RE.S.E.I.D.A (Recherches sur la Socialisation, l' Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) et ont permis l'émergence de la notion de « malentendu socio-cognitif » ou « malentendu socio-didactique » (en références des travaux de Bautier, Bonnery, Crinon, Joigneaux, Kahn, Margolinas, Rayou, Rochex).
- Des études qui à partir de problématiques d'évaluation pointent des malentendus nommés « cadrages » par les chercheurs (Rey, Carette, Defrance, Kahn, et Meirieu, 2003). Ces deux types d'études mettent l'accent sur ce qui passe et se passe entre les savoirs enseignés et l'élève. L'important des études sur les malentendus, et ce, quel que soit le nom qui leur est donné, est de ne plus attribuer la difficulté scolaire à l'élève et à une pseudo nature.

4. Questionnements

Ainsi, ce dossier s'oriente vers une approche théorique et praxéologique de la différenciation pédagogique. Au point de vue théorique, peut-on envisager des "modèles" de différenciation pédagogique ?

1. En ce qui concerne les difficultés scolaires, ainsi que les inégalités qu'elles engendrent, dans quelles mesures est-il possible de construire et de considérer des normes professionnelles enseignantes détachées de celles du sens commun ? Autrement dit, existe-t-il des repères plus formels sur lesquels s'appuyer et qui dépassent par exemple une différenciation spontanée ou intuitive (ex. : donner plus de temps pour réaliser un travail ou réduire ce travail à des tâches élémentaires et procédurales), comme cela peut souvent se faire dans le cadre de la remédiation (Kahn, 2010) ?
2. Par ailleurs, quelles sont les conditions nécessaires pour parvenir à se détacher, au moins en partie, des particularités des élèves (avec tout ce que cela implique comme risques de stigmatisation) pour considérer essentiellement les particularités des savoirs tels que présentés à l'école (et les apprentissages afférents) et les difficultés qu'ils impliquent ? La coéducation pourrait-elle être considérée – ou discutée – comme une perspective dans laquelle réaliser la différenciation ? En d'autres mots, la difficulté appartient-elle à l'élève ou relève-t-elle davantage de l'écart entre la culture de l'élève et la culture de l'école (bien souvent implicite) ? Quels sont les obstacles à l'apprentissage de l'élève et comment peut-on les lever ou bien les utiliser plutôt comme leviers à l'apprentissage ?
3. Dans les années 70, existaient des enseignements de « didactique générale » en Belgique. Cette idée d'une didactique transversale est depuis quelques années fortement remise en question au bénéfice de la notion de « didactique comparée » qui prend en compte spécificités, mais également invariants. De la même façon, il nous semblerait que quelques lignes directrices soient particulièrement précieuses pour les enseignants pluridisciplinaires comme ceux du primaire. Notre question se situe autour de ce qui s'appelle communément "pédagogie différenciée" : peut-on considérer l'idée d'une "pédagogie différenciée générale" ?
4. Est-ce que l'idée d'une "différenciation pédagogique intégrée", soit une différenciation pédagogique construite et introduite dans chaque cellule de la pratique, est pertinente et possible ? La différenciation est-elle une compétence « transversale » qui s'exprime ou s'opérationnalise à travers plusieurs autres compétences professionnelles ?

Au point de vue praxéologique, quelles sont les organisations pédagogiques qui parviennent à prendre en compte la diversité des élèves sans simplifier les tâches et écarter les élèves les plus vulnérables, et comment s'adaptent-elles dans le contexte actuel de pandémie ?

5. Quelles sont les formes de différenciations alternatives aux prises en compte de la difficulté par de l'individualisation ou de l'externalisation de l'aide aux élèves ? Autrement dit, comment décrire et que retenir des approches qui visent une prise en compte de la diversité des élèves à l'intérieur de la classe, sans discontinuité éducative ni étiquetage stigmatisant de la difficulté ?
6. En lien avec le contexte mondial de la crise générée par la COVID-19, quels sont les divers enjeux de la différenciation ? Alors que la différenciation requiert une flexibilité à divers égards, mais que les mesures sanitaires à respecter apportent des contraintes de rigidité, comment peut-on s'y retrouver et s'adapter ? Quels sont les nouveaux besoins qui peuvent émerger chez les élèves ? Quelles sont les contraintes qui empêchent les enseignants de répondre aux besoins des élèves (ex. : les besoins de sécurité affective) ?

5. Les textes du dossier

Les textes de ce dossier sont regroupés par pays d'origine, ce qui permet de saisir avec plus de justesse le contexte dans lequel chacun s'insère. Les quatre premiers textes proviennent de la **France**. Dans le tout premier texte, Caroline Baugey aborde la question du sens que des enseignants du premier degré attribuent à la différenciation pédagogique, de même que les obstacles qu'ils perçoivent et rencontrent. De son côté, Sylvain Connac explore les manières dont des élèves sont mis au travail au sein d'une classe primaire multiâge, dans l'angle d'une différenciation pédagogique inclusive. Puis, Laurent Lescouarch, Vanessa Desvages Vasselín et Delphine Patry s'intéressent aux enjeux d'aménagement flexible de l'espace de la classe, dans une visée d'atténuation des tensions entre individualisation pour répondre aux besoins de chacun et réussite pour le plus grand nombre. Bruno Robbes présente le dernier texte français dans lequel il se penche sur la diversité des pratiques d'enseignants œuvrant auprès d'élèves raccrocheurs dans un micro-lycée français.

Les quatre textes suivants sont ancrés dans le contexte scolaire **québécois**. Le premier texte, rédigé par Geneviève Bergeron, Luc Prud'homme, Marie-Pierre Fortier, Katryne Ouellet, Laurie Bergeron, Marc-Antoine Gagné et Jeanne Bilodeau met en lumière les éléments constitutifs communs de la pratique de trois enseignants de différentes provinces canadiennes reconnus pour différencier dans une perspective inclusive. Ensuite, Léna Bergeron, Geneviève Bergeron et Janique Lacerte s'interrogent sur les façons d'appréhender le concept de « besoins » et présentent des lieux de tensions et de risques dans la manière de l'interpréter. Puis, le texte de France Dubé, Maryse Gareau et Marie-France Gendron-Blanchette décrit une recherche-action s'appuyant sur le coenseignement et visant à développer et mettre en œuvre des approches différenciées et collaboratives pour favoriser la réussite d'élèves du 2^e cycle du secondaire. Finalement, Mylène Leroux, Jonathan Smith, Léna Bergeron, Julie Bergeron, Catherine Malboeuf-Hurtubise, Sylvain Turcotte et Geneviève Deschênes s'intéressent aux défis rencontrés par des enseignants en classe flexible au primaire en contexte de crise sanitaire, ainsi qu'aux pistes de solutions déployées pour continuer d'assurer la prise en compte de la diversité des besoins de leurs élèves.

Puis, les trois textes qui suivent sont issus de la **Suisse**. D'abord, le texte de Stéphanie Bauer et Marie Jacobs étudie le rapport à la diversité dans des textes officiels produits par le département d'éducation du canton de Vaud, en mettant en exergue diverses tensions et une forme de hiérarchisation symbolique dans la catégorisation des besoins en contexte d'enseignement ordinaire. Par la suite, Andreea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Geneviève Mottet et Léa Bugnon décrivent les aménagements de différenciation mis en place et les bénéfiques ressentis par les élèves du primaire et du secondaire, en partant à la fois du point de vue des enseignants et des élèves eux-mêmes. Pour leur part, Catherine Tobola Couchepin, Anne Paccolat et Valérie Michelet tentent d'identifier comment une enseignante en contexte scolaire suisse romand accompagne l'appropriation du langage scolaire auprès d'enfants de 4 à 6 ans et comment les obstacles rencontrés par les enfants sont dépassés.

Enfin, le dernier texte, de Sabine Kahn, Christophe Chanoine, Hichem Dahmouche, Amina Talhoui et Elsa Roland provient de la **Belgique**. Il s'intéresse au travail de formateurs d'enseignants de Hautes-Écoles. La préoccupation des chercheurs est d'abord d'explorer ce qui se dit et se recommande dans les cours selon les témoignages des professeurs qui en ont la charge et, ensuite, d'en repérer les convergences ou décalages d'avec les recherches contemporaines sur les dimensions socio-pédagogiques des inégalités scolaires.

6. Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2017). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Editeur.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Bergeron, L., Rousseau, N., et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : Au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Blaya, C., Tièche Christinat, C., et Angelucci, V. (Éds.). (2019). *Au cœur des dispositifs d'accrochage scolaire. Continuité et alliances éducatives. Haute école pédagogique du Canton de Vaud. Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Éducatives (LASALE)*. EME éditions.
- Cèbe, S., et Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 66(4), 49-68.

- Cèbe, S., et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : Outiller pour former les enseignants. *Recherche formation*, 87(1), 77-96.
- Commission interinstitutions de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base : Documents de travail*. UNESCO.
- Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. (1994, juin 7). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Consulté à l'adresse http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF
- Connac, S. (2017). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. ESF.
- Connac, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(4), 11. <https://doi.org/10.3917/lstdle.514.0011>
- Crahay, M., et Chapelle, G. (2009). Introduction. Pour une différenciation pédagogique sans stigmatisation. Dans *Apprendre* (p. 11-29). PUF.
- Curchod-Ruedi, D., et Doudin, P.-A. (2012). Le soutien social aux enseignants : Un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60(4), 229-244.
- Delachanal Perriollat, A. (2015). *Un temps pour apprendre. Quand la parole ouvre l'accès aux savoirs*. ESF.
- Desert, M., Croizet, J.-C., et Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : Une interaction entre situation et identité. *L'année psychologique*, 102 (3), 555-576. <https://doi.org/10.3406/psy.2002.29606>
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L., et Lafranchise, N. (Éds.). (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Dutrévis, M. (2015). Menace du stéréotype et groupes ethno-raciaux minoritaires. Quel poids sur les performances des élèves ? *Revue française de pédagogie*, 191(2), 61-72. Consulté à l'adresse Cairn.info.
- Dutrévis, M., et Crahay, M. (2013). Redoublement et stigmatisation : Conséquences pour l'image de soi des élèves. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (42/3). <https://doi.org/10.4000/osp.4150>
- Ferréol, G. (Éd.). (2019). *Décrochage et persévérance scolaire*. EME éditions.
- Ferréol, G. (Éd.). (2020). *La persévérance scolaire : Regards croisés*. EME éditions.
- Goudeau, S. (2020). *Comment l'école reproduit-elle les inégalités ? Égalité des chances, réussite, psychologie sociale*. PUG et UGA Éditions.
- Goudeau, S., et Croizet, J.-C. (2017). Hidden Advantages and Disadvantages of Social Class : How Classroom Settings Reproduce Social Inequality by Staging Unfair Comparison. *Psychological Science*, 28 (2), 162-170. <https://doi.org/10.1177/0956797616676600>
- Kahn, S. (2011). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Leroux, M., et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre. Vers une pédagogie de l'étayage*. ESF.
- Lescouarch, L., et Vergnon, M. (2018). Le CLAS : Un accompagnement à la scolarité ou une autre classe ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.3046>
- Leyens, J.-P., et Croizet, J.-C. (2011). *Mauvaises réputations : Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Armand Colin.
- Monjo, R. (2016). Le *care* en éducation : Aspects institutionnels et politiques. *Éducation et socialisation*, 40. <https://doi.org/10.4000/edso.1499>
- Mugnier, C., et Maulini, O. (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (Re)penser l'organisation du travail scolaire ? Dans Marlot, C. et Toullec-Théry, M. (Ed.), *Diversification des parcours des élèves : Pratiques enseignantes et organisations scolaires en question. Recherches en éducation, Hors-série*, 4, 9-18.
- Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. PUR.
- Netter, J. (2019). *L'école fragmentée. Division du travail et inégalités dans l'école primaire*. PUF.

- Noël, I., et Ogay, T. (2017). Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : Point d'appui au développement d'une école plus inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 211-228.
- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 39(2), 336-351.
- Ouellet, S. (Éd.). (2018). *Soutenir le goût de l'école : Le plaisir d'apprendre ensemble* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. PUF.
- Perregaux, C. (2009). Chapitre 10. Élèves issus de familles migrantes : Interroger les catégories, revisiter les évidences. Dans G. Chapelle et M. Crahay (Éds.), *Réussir à apprendre* (p. 153-167) PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.labad.2009.01.0153>
- Reuter, Y. (Éd.). (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. L'Harmattan.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S., et Meirieu, P. (2003). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*. De Boeck Education.
- Rigoni, I. (2017). Accueillir les élèves migrants : Dispositifs et interactions à l'école publique en France. *Alterstice*, 7(1), 39-50. <https://doi.org/10.7202/1040610ar>
- Rigoni, I. (2020). Enseigner aux allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain. Dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui, et F. Chnane-Davin (Éds.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 91-106). Lambert-Lucas.
- Sanchez-Mazas, M., Changkakoti, N., et Mottet, G. (2018). Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : Nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude. Dans F. Giuliani, B. Fouquet-Chauprade, et M. Sanchez-Mazas (Éds.), *L'école et la question sociale : Les recompositions actuelles de l'action éducative* (p. 223-248). Université de Genève.
- Sellenet, C. (2006). Parents-professionnels : Une co-éducation en tension. Dans C. Deana (Éd.), *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre* (p. 29-48). Erès.
- Terraz, T. (2016). Le care en éducation et la posture éthique de l'enseignant : Une place pour la valeur-attitude altruisme ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (40). <https://doi.org/10.4000/edso.1526>
- Vellas, E. (2002). « Éduquer au mieux » Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique. *Éducation et francophonie*, XXX(n°1). Consulté à l'adresse <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-1/04-Vellas.html>
- Zakhartchouk, J.-M. (2016a). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Canopé Editions et Crap Cahiers Pédagogiques.
- Zakhartchouk, J.-M. (2016b). *Enseigner en classes hétérogènes*. Cahiers pédagogiques ; ESF éditeur.
- Zakhartchouk, J.-M. (2019). *Enseigner avec les erreurs des élèves*. ESF.

La différenciation pédagogique du point de vue des enseignants du premier degré exerçant en éducation prioritaire

Caroline Baugey

Professeure des écoles et doctorante en Sciences de l'Éducation

Université Paul-Valéry de Montpellier / LIRDEF

Département des Sciences de l'éducation

Route de Mende – 34000 Montpellier – France

caroline.baugey@etu.univ-montp3.fr

RÉSUMÉ. Face à la diversité de leurs élèves, les enseignants peuvent avoir recours à la différenciation pédagogique dans le but de favoriser leur réussite ou d'atténuer les inégalités entre eux. La différenciation se décline toutefois en un vaste ensemble de pratiques qui poursuivent divers objectifs en faisant face à un certain nombre d'obstacles. Cet article pose la question du sens que des enseignants du premier degré attribuent à la différenciation pédagogique, lié avec les obstacles qu'ils perçoivent et rencontrent. Une méthodologie qualitative d'analyse de contenu menée sur douze entretiens d'enseignants de la petite section au CM2 a permis de dégager des pistes de compréhension. Les résultats suggèrent que si la différenciation pédagogique est perçue par tous comme une nécessité pour enseigner, elle fait intervenir des composantes relationnelles fortes qui influent sur sa conception. Sa mise en œuvre fait alors émerger des dilemmes professionnels auxquels les enseignants répondent en se basant sur leur expérience et leur identité professionnelle.

MOTS-CLÉS : différenciation pédagogique ; hétérogénéité ; enseignants ; pratiques

1. Introduction

Les enseignants du premier degré¹ sont confrontés chaque jour aux différences entre élèves qui complexifient leur gestion de classe (Girouard-Gagné, Cuerrier et Paré, 2022). L'hétérogénéité est une réalité incontestable du système scolaire actuel en France, d'autant plus aujourd'hui, alors que l'école devient inclusive et laisse une place de plus en plus importante à ceux qui en étaient auparavant éloignés (Ouellet, 2015). La différenciation pédagogique se présente comme une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves et se décline en un ensemble de pratiques dont la finalité serait de permettre à chacun d'apprendre, plus que de réduire les différences entre eux (Connac, 2021). Cependant, la différenciation pédagogique n'est pas sans risque (CNETCO, 2017) et fait face à de nombreux obstacles qui pourraient expliquer pourquoi ces pratiques peinent à être abordées en formation et pourquoi peu d'enseignants se considèrent outillés pour différencier leur pédagogie (DEPP, 2020).

Une de ces difficultés provient du fait que le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Bulletin officiel du 25 juillet 2013) exige la prise en compte de la diversité des élèves tout en ne spécifiant ni méthode ni outil ni dispositif pour y parvenir. Or selon Amigues, « la prescription déclenche, à travers un dialogue entre la prescription et les ressources disponibles, une activité de re-conception, non seulement des buts et des moyens d'action, mais aussi du milieu de travail qui permettra de les mettre en œuvre » (2009, p.18). Nous pensons que cette activité de reconception du prescrit est particulièrement à l'œuvre au sujet de la différenciation pédagogique car elle est très peu opérationnalisée sur le terrain (Forget, 2018). L'objet de cette étude est donc de mettre en perspective les données issues de la recherche sur la différenciation pédagogique avec la compréhension qu'en ont des enseignants en maternelle et élémentaire, afin de mieux concevoir ce qui guide leurs actions, ce qui crée des dilemmes et les obstacles auxquels ils font face.

Pour cela, nous tâcherons de délimiter le champ de la différenciation pédagogique, de son émergence aux objectifs visés. Nous aborderons ensuite sa déclinaison en pratiques et nous nous attarderons sur les obstacles qui peuvent en émerger. Nous présenterons enfin le contexte et la méthodologie de cette recherche avant de proposer quelques résultats et perspectives.

2. Les origines historiques de la différenciation pédagogique

Les différences entre élèves, même si elles ont toujours existé, n'ont pas pour autant interpellé le monde de l'enseignement comme elles peuvent le faire depuis quelques dizaines d'années (Astolfi, 2014). La reconnaissance de l'hétérogénéité et la mission que s'est donnée l'école d'en tenir compte sont des préoccupations relativement récentes au regard du système scolaire dans son ensemble. L'ambition de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves dans une réflexion pédagogique peut être rattachée à plusieurs évolutions historiques du système scolaire.

D'une part, l'affectation d'élèves à un système de classe d'âge au XIX^e siècle a eu pour vocation de créer une sorte d'homogénéité : à chaque niveau correspond un curriculum de savoirs à transmettre et un niveau de compétences à obtenir que l'on retrouve dans les bulletins officiels (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 ajusté par le Bulletin officiel du 26 juillet 2018 pour l'école élémentaire, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 pour l'école maternelle) et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Décret n°2015-372 du 31 mars 2015). Cette organisation, en établissant une norme, permet d'établir des comparaisons : l'uniformisation progressive du système scolaire a créé de nouvelles façons de concevoir l'élève, en le comparant à la norme scolaire, en le positionnant dans un domaine en termes de réussites et d'échecs et en le caractérisant selon les écarts à la performance du groupe (Kahn, 2010). D'autre part, le « manuel complet de l'Enseignement Simultané, ou instructions pour les fondateurs et les directeurs des écoles dirigées d'après la méthode simultanée » publié en 1934 sous l'impulsion de Guizot, alors ministre de l'Instruction publique, promeut « l'ordre du même » : enseigner les mêmes contenus aux mêmes élèves en même temps (Houssaye, 2012, p. 230). Enfin, la loi Haby (Loi n°75-620, 11 juillet 1975), en supprimant la distinction entre collège d'enseignement général et collège d'enseignement secondaire, a largement participé au déclin de la différenciation structurelle qui limitait l'hétérogénéité des classes en cloisonnant très tôt les parcours des élèves. L'article 1 de cette loi stipule que « pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire ».

Cela a transféré d'une certaine manière la responsabilité de la gestion de l'hétérogénéité des élèves du système éducatif vers les enseignants et de ce fait, cette gestion des différences entre élèves est passée d'institutionnelle à

¹ Les enseignants du premier degré, appelés professeurs des écoles en France, enseignent en école maternelle et élémentaire aux élèves âgés de 2 à 12 ans environ.

pédagogique. Cette loi a ouvert l'accès à l'éducation au plus grand nombre et accru l'hétérogénéité des classes : c'est pourquoi le terme de « pédagogie différenciée » est apparu sous la plume de Louis Legrand (Gillig cité dans Kahn, 2010) afin d'accompagner les enseignants vers la prise en compte pédagogique de l'hétérogénéité de leurs classes.

3. La différenciation pédagogique, vers la réussite pour tous ?

Le Prévost (2010) souligne que les expressions utilisées pour décrire ce phénomène (hétérogénéité des classes, différences entre élèves, inégalités scolaires) peuvent masquer la perception des inégalités des enseignants. Prendre en compte les différences entre élèves pour enseigner est une acception différente de la lutte contre les inégalités scolaires qui, elle, revient à s'interroger sur ce que l'on entend par égalité. Les écarts de réussite entre élèves ont longtemps été socialement acceptés (Astolfi, 2010), mais depuis les années 60 et les travaux de Bourdieu (1966), les inégalités des élèves face aux exigences scolaires et à la culture ont été citées comme un vecteur puissant d'inégalités scolaires. Ces inégalités sont encore d'actualité car la France reste le pays où « le milieu social influe le plus sur le niveau scolaire » (OCDE, 2019) bien qu'elles fassent régulièrement l'objet d'études dans la perspective de les réduire en utilisant différents leviers : la composition des classes (Jouan, 2015), la diminution des pratiques de redoublement qui concernent majoritairement les élèves d'origine sociale défavorisée (Crahay, 2012), le rééquilibrage entre les filières générales, technologiques et professionnelles (Rochex, 2013)...

Ces propositions portent l'ambition de faire évoluer le système vers plus de justice scolaire et la notion d'égalité des chances est un enjeu idéologique fort lié à la gestion de l'hétérogénéité. Elle induit que chaque élève, sans considération pour son origine, son environnement ou ses ressources, ait une chance équivalente d'obtenir un diplôme en fin de cursus scolaire, ce qui est devenu une nécessité pour accéder au marché de l'emploi (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012). C'est pourquoi plusieurs auteurs proposent de dépasser le principe d'une égalité des chances pour évoquer une égalité de résultats, focalisée sur les moyens mis en œuvre (Dubet et Duru-Bellat, 2015), une égalité des places, défendant une organisation juste de la structure sociale dans son ensemble (Dubet, 2011) ou encore de réussite scolaire ou sociale (Demeuse et Baye, 2005). La différenciation pédagogique, en tenant compte des différences entre élèves, s'inscrit dans cette ligne de réflexion sur la façon de rendre le système scolaire plus équitable ou, pour reprendre la célèbre maxime d'Alain Savary, considérer de « donner plus à ceux qui ont moins ».

Pour autant, le milieu social ne suffit pas en lui-même pour expliquer les inégalités scolaires, celles-ci découlant également des pratiques d'enseignement (Bautier et Rayou, 2013; Bonnéry, 2009; Dubet et Duru-Bellat, 2015). Porter son attention sur ce qui crée des inégalités entre élèves au sein même de l'école, c'est regarder attentivement les sources de difficultés scolaires et prendre en compte ces éléments pour enseigner de façon équitable à des classes hétérogènes, de façon à éviter la « fabrication » par l'institution scolaire d'inégalités supplémentaires, voire d'échec scolaire (Perrenoud, 2015).

Nous avons vu le contexte historique qui a permis l'émergence de la différenciation pédagogique ainsi que ses ambitions liées à la réduction des inégalités, nous allons à présent étudier son rôle au niveau des apprentissages.

4. Hétérogénéité et difficultés scolaires

Plusieurs éléments concourent à expliquer l'émergence des difficultés dans un cadre scolaire, nous nous focaliserons sur celles qui peuvent être générées par l'hétérogénéité des classes : la forme scolaire actuelle avec un mode d'enseignement simultané n'est pas adaptée à la gestion pédagogique de l'hétérogénéité (Houssaye, 2012). Le rapport à la norme induit par l'uniformisation du système scolaire a créé de nouvelles « différences » : lorsque l'écart de performance devient visible, le danger est qu'il soit intériorisé par l'élève et qu'il en porte seul la responsabilité. Cette naturalisation de la difficulté représente une menace sur l'estime de soi et peut engendrer des conséquences néfastes sur les apprentissages. Considérer les élèves comme un tout uniforme au sein de classes pour pouvoir leur transmettre un même savoir a paradoxalement mis en exergue leur hétérogénéité propre : « Dans la salle de classe, le simple fait que plusieurs élèves réalisent une tâche identique en même temps est suffisant pour déclencher ce processus de comparaison sociale » (Bautier et Rayou, 2020, p. 72). Or cette comparaison sociale devient plus menaçante qu'inspirante pour certains élèves dans un système qui sélectionne.

Du point de vue des apprentissages ensuite, l'hétérogénéité encourage les « malentendus cognitifs » qui regroupent les processus individuels et sociaux, institutionnels et didactiques facilitant ou freinant l'appropriation des savoirs par des élèves appartenant à différents milieux sociaux, notamment pour les élèves de milieux populaires (Bautier et Goigoux, 2004). Du point de vue des enseignants enfin, ils peuvent ne pas être conscients des exigences de la

culture scolaire car ils les ont intériorisées et donc ne pas voir les malentendus qui se développent chez certains élèves plus éloignés de la culture scolaire (Kahn, 2010). Le regard que l'enseignant pose sur les élèves, la représentation qu'il s'en fait, ne lui permet pas nécessairement de lire la situation de façon à en déceler les enjeux. Ces constats illustrent en quoi la prise en compte de l'hétérogénéité en classe est nécessaire pour enrayer la transformation d'inégalités sociales en inégalités scolaires et pour en éviter la création par des pratiques d'enseignement.

La différenciation pédagogique, née de cette urgence à accompagner le plus d'élèves vers la réussite scolaire, répond à ces enjeux historiques, sociologiques et idéologiques. Le CNESCO en propose la définition suivante : « la prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations ; acquis, non acquis et difficultés) ; modes d'apprentissage (style, rythme, pouvoir de concentration, engagement...) ; potentialités à exploiter... de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités et de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable » (2017, p. 24). La différenciation pédagogique est donc par nature un acte d'ajustement (Saillot, 2020), qui considère l'acte pédagogique du point de vue de l'élève qui apprend, centré sur ses besoins, ses moyens, sa logique et ses démarches. Elle traverse les textes jusqu'à devenir la compétence « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation dans le bulletin officiel du 25 juillet 2013.

Toutefois, la différenciation pédagogique dépasse largement l'injonction institutionnelle, puisqu'elle répond à une préoccupation idéologique de « traiter inégalement les élèves pour permettre une égalité d'accès aux savoirs de base » (Barreau, 2007, p. 78), mais également à une nécessité pour enseigner (Prud'homme *et al.*, 2011), notamment dans le cadre de l'école inclusive dont le principe fondamental est « que l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun » (Thomazet, 2008, p.129). C'est dans ce contexte que la différenciation pédagogique est devenue un impératif de pratique (Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016 ; Doelrasad, 2021 ; Janin, Moreau et Toullec-Théry, 2021 ; Pobel-Burtin *et al.*, 2022).

5. Cerner le sujet : identifier les pratiques de différenciation pédagogique

Une difficulté majeure liée à la différenciation pédagogique concerne son flou opérationnel, car il n'est pas évident de cerner la diversité des pratiques qui accompagnent la volonté de prendre en compte la diversité des élèves. Une catégorisation de ces pratiques, non hiérarchisée, nous semble alors nécessaire afin de les identifier, car celles-ci se déclinent « en un nombre indéterminé de pratiques pédagogiques » (Connac, 2021, p. 2).

5.1. L'adaptation

Une famille de pratiques relève de l'adaptation, qui se définit comme « la modification d'une institution pour une meilleure concordance avec les besoins de ses usagers » (Longhi *et al.*, 2009, p. 14). La volonté est donc, par un bricolage pédagogique, de fournir les mêmes conditions d'accès aux apprentissages à tous les élèves selon les difficultés qu'ils rencontrent. L'adaptation concerne les conditions de réalisation d'une tâche donnée à l'élève (Valette, 2020). En s'adressant spécifiquement à un élève ou à un petit groupe d'élève rencontrant une difficulté, l'adaptation est coûteuse en temps et en énergie tout en permettant de gommer les différences sans transformer la classe. Elle concourt cependant à donner à la différenciation pédagogique une image chronophage et éreintante auprès des enseignants (Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016). De plus, cette famille de pratiques, en aidant certains élèves individuellement de façon ouverte, encourage des formes de stigmatisation. Poussée à l'extrême, l'adaptation peut aboutir à l'externalisation, c'est-à-dire le report de la prise en charge de la difficulté scolaire à l'extérieur de la classe (RASED, orthophonistes, psychomotriciens etc.).

5.2. La diversification

Une autre famille de pratiques concerne la diversification de l'enseignement : l'enseignant s'appuie sur une palette d'interventions possibles déclinables selon l'objectif de la séquence (Zakharthouk, 2015). La diversification permet « d'utiliser les moyens pédagogiques les plus appropriés à certains élèves, mais aussi d'amener l'ensemble des élèves à se familiariser avec différentes ressources à partir desquelles peuvent se développer des

apprentissages » (Sanchez-Mazas, 2012, p. 16). Ces pratiques s'adressent à tous les élèves, elles sont basées sur l'idée que ce qui profite aux uns ne nuit pas aux autres, chacun en bénéficiant d'une pratique d'enseignement lui convenant plus qu'un autre à un instant T. Forget (2018) parle alors de « pédagogie de la variation », en précisant que la différenciation pédagogique nécessite de cibler des besoins en termes d'apprentissage, ce que la diversification ne prend pas en considération.

5.3. L'individualisation

Les pratiques d'individualisation permettent aux « sujets formés, d'âge, d'aptitudes, de cultures et de comportements variés d'atteindre par des voies différentes des objectifs et savoirs communs » (Champy *et al.*, 2005, p. 491). L'individualisation demande aux enseignants de préparer des itinéraires d'apprentissage distincts pour chaque élève de façon à ce qu'il soit face à des tâches qui lui correspondent. Particulièrement gourmande en préparation, cette forme de différenciation simultanée isole les élèves dans leur parcours en ignorant le groupe classe : « en somme, avec l'individualisation, on cherche à ajuster au profil de chaque élève un suivi propre qui l'écarte de toute dynamique collective » (Connac, 2021, p. 8).

5.4. La personnalisation

La personnalisation des apprentissages reprend les pratiques d'individualisation en les enrichissant des relations au sein de la classe : collectivement, avec l'enseignant et/ou avec d'autres élèves en situation de coopération. La personnalisation propose un travail individualisé aux élèves, avec des temps collectifs forts et une organisation coopérative du travail (Connac, 2015). La personnalisation est donc une modalité qui permet aux élèves de suivre un chemin d'apprentissage qui leur est propre tout en bénéficiant de tout un réseau d'aide, démultipliant les opportunités de pouvoir avancer : « la personnalisation les engage dans une démarche pédagogique où, en plus des situations de travail adapté, ils peuvent bénéficier de moyens supplémentaires pour travailler avec d'autres, au sein de collectifs, pour ne pas être condamnés seuls à faire face aux obstacles inhérents aux apprentissages » (Connac, 2021, p. 10).

Ces familles de pratiques ne sont pas neutres car elles ont des points d'appui révélateurs d'une certaine conception de l'enseignement. L'adaptation et l'individualisation ont pour cœur de cible l'élève et ses difficultés, renforçant la naturalisation de la différence, alors que la diversification s'appuie sur le processus « enseigner » qui relie l'enseignant et le savoir dans le triangle pédagogique de Houssaye (2014). La personnalisation se focalise sur la relation pédagogique entre l'élève et le savoir et en cela elle prend en compte le contexte didactique dans lequel se manifestent les éventuels besoins des élèves. Nous faisons l'hypothèse que cette focale de la différenciation pédagogique sur un pôle ou processus du triangle pédagogique produit des conséquences sur la mise en œuvre de celle-ci.

Nous avons donc lié la différenciation pédagogique aux défis de la gestion de l'hétérogénéité pour les enseignants et nous avons proposé une déclinaison de celle-ci en familles de pratiques que les enseignants peuvent mettre en place afin d'accompagner pédagogiquement la diversité de leurs élèves. Malgré ces diverses possibilités, la différenciation pédagogique fait face à de nombreux obstacles qui témoignent de son exigence.

6. Les obstacles de la différenciation pédagogique

Un obstacle conceptuel tout d'abord : cet objet est relativement récent, encore non stabilisé (Kahn, 2010), donc laissé à l'interprétation des enseignants. Et pour cause, la différenciation pédagogique a évolué depuis cette cinquantaine d'années, des recherches ont été menées mais il demeure un flou notionnel important autour de ces pratiques. Forget explique ce phénomène par « l'absence d'un consensus clair sur les contours opérationnels de la notion » qui a mené à la multiplication de systèmes, d'outils, de dispositifs, tous revendiqués comme efficaces car étant concentrés sur un aspect bien précis du processus de différenciation (2018, p. 17).

Un obstacle opérationnel ensuite : au-delà du besoin légitime de définir la différenciation pédagogique, c'est sa traduction dans le réel, son opérationnalisation au sein d'une pluralité de pratiques enseignantes qui interroge sur le terrain. L'injonction institutionnelle à la prise en compte de la diversité des élèves n'associe pas sa mise en pratique, qui relève alors de l'enseignant, de sa compréhension du concept, de son rôle dans les apprentissages de ses élèves et de son identité professionnelle (Perez-Roux, 2011). Altet définissait les pratiques enseignantes comme

un processus interactif situé prenant en compte les actes observables mais également « les procédés de mise en œuvre de l'activité donnée par une personne, les choix, les prises de décisions » (2002, p. 86). En ce sens, les pratiques de différenciation pédagogiques n'étant pas clairement identifiables, les enseignants ont d'autant plus de latitude quant à sa mise en œuvre (sur ses modalités et sa temporalité notamment). D'ailleurs, en 2020 les enseignants du premier degré décrivaient les pratiques de prise en charge de l'hétérogénéité des élèves comme complexes à mettre en place mais prioritaires (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020). Ce manque d'opérationnalisation du concept contribue à donner à la différenciation pédagogique l'image d'être « un idéal lointain » (Prud'homme, 2007, p. 2).

Un obstacle institutionnel de surcroît : le système scolaire est construit pour un enseignement simultané quand la différenciation pédagogique requiert des assouplissements de processus, de temps, de regroupements, de modalités... En se heurtant à des rigidités d'ordre structurelles, « l'hétérogénéité des classes est devenue le symbole même des difficultés actuelles de l'enseignement » (Astolfi, 2010, p. 86) et c'est toute sa prise en charge qui devient une difficulté supplémentaire pour qui souhaite s'y atteler.

Un obstacle épistémique enfin : ces difficultés pourraient être adressées par le biais de la formation initiale ou continue des enseignants. Or parmi les enseignants français exerçant en élémentaire qui déclarent que leur formation initiale abordait le contenu propre à « l'enseignement à des élèves de niveaux différents », 23% seulement estiment avoir été bien préparés sur cet aspect de leur métier, contre 74% en Angleterre par exemple, selon les chiffres de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Ils sont ensuite 32% à déclarer avoir abordé l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en formation continue, soit un tiers seulement des enseignants de France (DEPP, 2022, p. 307). Ce besoin d'accompagnement est d'autant plus justifié qu'une différenciation pédagogique mal maîtrisée peut avoir des effets contraires à ceux recherchés en augmentant les écarts ou en stigmatisant les élèves (Galand, 2009).

Des freins sont identifiables également du point de vue de l'enseignement, car s'atteler à la différenciation pédagogique revient à s'attaquer frontalement aux différences entre élèves plutôt que de les ignorer ou de les gommer. C'est un chemin difficile à emprunter auquel Perrenoud (2005) associe l'image du deuil. De plus, à la racine des freins que nous venons d'évoquer se trouve une compétence nécessaire aux enseignants pour pouvoir s'atteler à la différenciation pédagogique, il s'agit de la capacité à se représenter les élèves tels qu'ils sont. L'acte d'enseignement met en jeu des représentations qui le guident : des représentations des différences d'une part et des différences entre élèves d'autre part. Ces représentations concourent à transformer les actions dans le processus d'enseignement apprentissage. Les représentations professionnelles des enseignants, entendues comme directement en lien avec les champs et les rôles professionnels, qui donnent un sens et des priorités aux objets rencontrés par le professionnel (Garnier et Rouquette, 2000), leur permettent d'expliquer le réel et d'orienter leur comportement en situation (Valence, 2010). Or, pour pouvoir s'adapter à leurs élèves, les enseignants ont besoin de se les figurer, ce qui n'est pas toujours possible en fonction de l'écart plus ou moins grand qu'ils entretiennent avec eux. La représentation qu'ont les enseignants de leurs élèves intervient donc fortement dans leur façon de différencier (Perrenoud, 2005) et peut intervenir comme un frein potentiel lorsque cette image construite mentalement ne correspond pas à la diversité réelle des élèves. Le tableau 1 présente une synthèse des obstacles proposés.

Obstacles liés à la notion de différenciation pédagogique			Obstacles liés à la pratique de la différenciation pédagogique		
Dans le champ conceptuel	Dans le champ institutionnel	Dans le champ de la formation	Dans le champ de l' opérationnalisation	Dans le champ de l' identité professionnelle	Dans le champ des représentations
La différenciation est un concept flou	La différenciation pédagogique se heurte à la structure du système scolaire	Les enseignants sont insuffisamment formés à la différenciation pédagogique	La différenciation pédagogique n'est pas une démarche outillée	La différenciation pédagogique oblige à se confronter aux difficultés	La différenciation pédagogique fait appel à des représentations de l'élève et de la difficulté scolaire

Tableau 1. Synthèse des obstacles de la différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique n'étant pas un objectif en soi mais un moyen au service de l'intention pédagogique de l'enseignant qui la met en œuvre (Forget, 2018), elle fait intervenir deux éléments : une volonté initiale fondée

sur un constat ou un déclencheur et la déclinaison de celle-ci en une série d'action pour la concrétiser. Nous avons détaillé les obstacles aprioriques auxquels pouvaient être confrontés les enseignants lorsqu'ils souhaitent différencier leur enseignement, nous proposons d'étudier la façon dont ils sont perçus et compris par les enseignants ainsi que ce qu'ils en font lorsqu'ils différencient malgré tout. Nous posons donc la question suivante : **Comment le sens que les enseignants attribuent à la différenciation pédagogique s'ajuste-t-il aux obstacles qu'ils rencontrent pour la mettre en œuvre ?**

7. Contexte et méthodologie de la recherche

Le terrain d'expérimentation de cette recherche se situe en France sur un réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+). Les REP+ « concernent les quartiers ou les secteurs isolés qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sur le territoire » (Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014). Les enseignants travaillant sur ces réseaux s'appuient sur le référentiel de l'éducation prioritaire qui vise une « égalité réelle d'accès aux apprentissages et à la réussite scolaire » (*ibid.*). Ce terrain d'expérimentation offre donc la possibilité d'accéder aux pratiques d'enseignants confrontés à des difficultés d'apprentissage supérieures à d'autres zones du territoire. Nous avons proposé ce sujet de recherche à 10 écoles du réseau REP+ sur un temps de concertation d'équipe ; 21 enseignants se sont déclarés volontaires pour participer. Nous avons alors sélectionné 6 enseignants sur la base de deux critères. Premièrement, leur expérience professionnelle, entre 5 et 16 ans, les place dans une phase de stabilisation et d'expérimentation de leur carrière (Huberman, 1989), ce qui nous semble constituer une temporalité de carrière intéressante concernant les pratiques de différenciation pédagogique. Deuxièmement, leurs niveaux de classe se situent en entrée de cycle (TPS/PS en cycle 1, CP en cycle 2 et CM1/CM2 en cycle 3²), repoussant ainsi les échéances dues en fin de cycle. Ces enseignants ne se considèrent pas eux-mêmes comme des experts dans le domaine de la différenciation pédagogique, mais ils témoignent d'un intérêt pour le sujet.

	Genre	Ancienneté	Cycle	Classe	Statut
Pascale	F	16 ans	1	TPS/PS	Directrice
Clara	F	6 ans	1	PS/MS	Adjointe ³
Maryvonne	F	13 ans	2	CP à 12	Adjointe
Valentin	H	10 ans	2	CP à 12	Adjoint
Nino	H	5 ans	3	CM1/CM2	Adjoint
Patrick	H	8 ans	3	CM1/CM2	Directeur

Tableau 2. Tableau récapitulatif des informations des participants

L'objet de cette étude est de mettre en perspective les résultats des recherches sur la différenciation pédagogique avec les sens et représentations qu'en ont des enseignants français qui œuvrent aux trois premiers cycles en éducation prioritaire. Nous avons donc procédé à une enquête par entretien qui permet d'accéder au système de valeurs et repères normatifs des personnes interrogées (Blanchet, Gotman et Singly, 1992). Les enseignants ont participé à deux séries d'entretiens semi-directifs (Tableau 3) sur la même année scolaire pour accéder au sens qu'ils attribuent à la différenciation pédagogique, ses objectifs, la façon dont ils la mettent en œuvre. Ces entretiens ont été menés sur deux temps afin d'approfondir dans la deuxième série des éléments apparus dans la première.

Certains entretiens ont été menés dans les écoles des enseignants hors temps scolaire et d'autres en visioconférence. Les enseignants ont ensuite reçu les retranscriptions pour pouvoir ajouter des éléments s'ils le souhaitaient.

² Les élèves entrent en TPS/PS l'année de leur 2 ans, ils ont environ 6 ans en CP et 10 ans en entrant en classe de CM1/CM2.

³ Les enseignants des écoles sont nommés « adjoints » lorsqu'ils sont en charge d'une classe de l'école.

	Thèmes abordés	Exemple de questions
1 ^{er} entretien	Le parcours de l'enseignant	Peux-tu te présenter personnellement et professionnellement ?
	La perception du contexte	Pour toi, qu'est-ce que l'éducation prioritaire ?
	La représentation de sa classe	Parle-moi de ta classe, de tes élèves
	Les pratiques de différenciation	Comment gères-tu l'hétérogénéité de la classe ? A quel moment ? Avec quels outils ?
2 ^{ème} entretien	Le sens de la différenciation pédagogique	Pour toi, qu'est-ce que la différenciation pédagogique ? Pourquoi fait-on de la différenciation pédagogique ?
	Le sens des pratiques de différenciation	Pour toi, qu'est-ce que adapter/diversifier/individualiser /personnaliser ?
	Les obstacles de la différenciation pédagogique	Es-tu satisfait de la façon dont tu gères la diversité de tes élèves ? Que ferais-tu autrement ?
	Le rôle de l'enseignant	Comment te vois-tu en tant qu'enseignant ? Quel est ton rôle dans la classe ?
A la fin de chaque entretien : souhaites-tu ajouter quelque chose sur ce thème ? Y a-t-il d'autres éléments importants pour toi que nous n'ayons pas abordé ?		

Tableau 3. Guide d'entretien

8. Analyse des données collectées

Les données collectées ont été retranscrites puis traitées par analyse de contenu. L'analyse thématique de chaque enregistrement a permis de dégager des unités de sens « dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objet analytique choisi » (Bardin, 2013, p.137). Ces unités de sens, présentes dans les entretiens de chaque participant, permettent de dégager les éléments suivants.

8.1. Sens et objectifs de la différenciation pédagogique

Les enseignants définissent unanimement la différenciation pédagogique comme une réponse aux différents besoins des élèves en classe : « pour moi la différenciation pédagogique est le fait de prendre individuellement les réussites et les difficultés d'un élève et d'y trouver une réponse pédagogique adaptée [...] ce sont tous les outils qui sont à notre portée, matériels ou humains, qui permettront d'anticiper ou de répondre à la difficulté d'un enfant » (Patrick, CM1/CM2). L'objectif principal serait alors d'ajuster la difficulté des tâches pour permettre à tous de s'y engager et de progresser, même si cela se traduit par des différences d'acquisition : « c'est pas « il y a des objectifs et il faut que tous les atteignent d'une façon ou d'une autre », c'est vraiment on les prend chacun dans leur individualité, avec tout ce qu'ils ont déjà comme bagage de façon très générale et on essaie de les faire évoluer chacun à leur rythme » (Patricia, TPS/PS). La différenciation pédagogique serait liée à une temporalité des apprentissages, avec des notions de base ou avancées, des marches à atteindre. Les images liées au dépassement de soi et au fait de gravir des obstacles sont fréquemment convoquées. Maryvonne (CP à 12) évoque la différenciation comme une mission de l'école « pour la réussite de tous : c'est un des grands principes de l'école. Donc si on ne fait pas de la différenciation, on risque d'en laisser pas mal de côté et ce n'est pas le sens de l'école ni des principes fondateurs de l'école », ce qui appuie son aspect fondamental. Les propos partagés par ces enseignants semblent correspondre à une sorte d'idéal dans l'imaginaire collectif : Les finalités de ces pratiques sont, quant à elles, très diverses : certains visent à favoriser les apprentissages, d'autres à éviter l'ennui, l'échec ou l'inactivité : « il y a quelque chose qui est dangereux à l'école c'est l'ennui à la fois pour les bons élèves ou pour ceux qui se sentent décrocher » (Valentin, CP à 12). Ces deux dimensions s'affrontent dans les discours : la différenciation serait nécessaire pour la gestion de classe d'un côté et le serait de l'autre pour ne pas confronter certains élèves à des échecs systématiques. Nous ne saurions dire si ces deux dimensions s'opposent ou peuvent se rejoindre, mais il serait intéressant d'obtenir le point de vue des enseignants sur cette question.

8.2. Articulation entre hétérogénéité et différenciation pédagogique

Les représentations de l'hétérogénéité des classes sont toutes singulières, elles recouvrent les caractéristiques de l'élève lui-même, ses capacités, son environnement et ses apprentissages. Les éléments prépondérants de ces représentations sont des caractéristiques visibles et sur lesquelles les enseignants peuvent agir : le comportement, l'autonomie, le niveau scolaire et la maîtrise de la langue. Le discours des enseignants laisse apparaître que ces représentations ne sont pas liées aux pratiques décrites de différenciation, mais apparaissent comme un instantané qui peut évoluer dans le temps au fur et à mesure que la connaissance de leurs élèves s'affine. La difficulté scolaire est souvent associée à l'autonomie et à l'environnement familial (présence des familles, capacité et volonté des familles à aider leur enfant, image d'autorité éducative).

Pour gérer ces difficultés, la différenciation pédagogique apparaît comme indispensable : « on est obligé de différencier notre pratique en fonction de toutes les différences des élèves » (Patricia) ; « il faut être capable d'entraîner tout le monde aussi et cette différenciation permet ça aussi ça nous permet d'emmener tout le monde. Sans différenciation on en perd » (Valentin). La différenciation pédagogique est présentée comme une exigence d'enseignement, liée à l'exercice dans une classe hétérogène. Le déclencheur des mécanismes d'ajustement de l'enseignant serait l'écart entre ce qui a été préparé et ce qui se passe réellement plus que l'image instantanée des différences entre élèves : « je ne suis pas sûr que ce soit lié à l'hétérogénéité, c'est plus si l'élève n'est pas parti dans la bonne direction » (Nino, CM1/CM2). Les enseignants déclarent cloisonner ce qui relève de la grande difficulté scolaire de ce qui correspondrait à des difficultés d'apprentissage ponctuelles.

8.3. Pratiques et obstacles de la différenciation

Tous les enseignants interrogés déclarent des pratiques d'adaptation pour favoriser la réussite d'une tâche : « que ce soit découper des étiquettes avant ou aider dans le collage, le repérage, c'est souvent des outils matériels, une adaptation en quantité, en temps » (Valentin). Ils mentionnent la diversification pour susciter l'envie d'apprendre : « si on le fait de la même manière à chaque fois, c'est rébarbatif et l'élève sort du truc, donc l'idée c'est de varier : passer par la manipulation, par le jeu » (Nino). Ils ne se dirigent vers l'individualisation qu'en cas de grande difficulté scolaire. Ils s'autorisent le regroupement des élèves en fonction de l'objectif poursuivi aux cycles 1 et 2, moins au cycle 3 en invoquant le temps et la taille du groupe. Toutefois, ils déclarent tous s'appuyer sur le collectif pour guider l'individuel en mentionnant des activités d'entraide, de groupe, de tutorat. Ils reconnaissent adapter les supports et les outils en réaction aux difficultés émergentes mais soulignent le caractère chronophage de cette pratique : « c'est extrêmement usant on a l'impression de courir partout ! » (Valentin). Les enseignants en élémentaire voient l'adaptation comme une solution d'urgence à un décalage repéré dans l'action, particulièrement pour les classes à grand effectif. En maternelle, les enseignantes s'appuient principalement sur une flexibilité des regroupements en atelier tout en expliquant que ce n'est pas l'organisation la plus évidente à mettre en œuvre. Les enseignants en cycle 3 ressentent l'effectif de classe comme une contrainte, ils relient un faible effectif, comme en classe dédoublée, avec une meilleure connaissance de l'élève et donc potentiellement une différenciation plus efficace pour les apprentissages : « quand on en a 12, on peut imaginer qu'on arrivera plus facilement à cibler précisément justement toutes ces petites choses que quand on a 25 élèves dans la classe » (Patrick).

Tous se déclarent insatisfaits de leur gestion de l'hétérogénéité. Certains disent se sentir démunis : « je pense que ça dépend des notions ça dépend de l'atelier donné, moi je trouve que des fois ça va me venir facilement et puis des fois je ne sais pas comment différencier » (Clara, TPS/PS). D'autres sont atteints personnellement : « le gamin va être en difficulté et on anticipe on visualise un peu comment va être le gamin, il va être mal et on en souffre aussi » (Nino). Un enseignant fait le lien avec la rétroaction qu'il reçoit des élèves, en admettant que l'effort de différenciation est corrélé à l'engagement des élèves, sans lequel il devient plus compliqué : « il y a des enfants malheureusement et ça c'est la réalité, qui ont des difficultés. On les voit, on essaie de proposer des choses, mais ils renvoient tellement peu de retours positifs, de signaux positifs que ce n'est pas toujours évident de se motiver et de continuer à les aider » (Patrick).

8.4. Dangers de la différenciation

Les enseignants interrogés sont conscients des risques qui accompagnent une différenciation pédagogique mal maîtrisée. Clara évoque le risque de creuser les écarts et ce, dès le plus jeune âge : « je me dis simplifier pour certains parce qu'ils ont un tout petit peu de difficultés, ou on voit que c'est un peu plus difficile, je pense que ce n'est pas forcément leur rendre service pour autant », quitte à ne différencier qu'en dernier recours pour cette

raison. Patrick, lui, craint de ne pas arriver à tirer ses élèves vers le haut. Pascale explique comment le fait de différencier pour gommer l'hétérogénéité peut amener à des ruptures : « c'est qu'on se rend vite compte que plus on essaie de les formater, je parle vraiment pour les élèves qui cumulent les différences, avec d'autres ça peut être très compliqué et souvent on va au clash ou à l'échec complet ». Pascale pose ici la question de l'espace d'expression des différences en classe, elle assimile la recherche d'homogénéité à une modification profonde des caractéristiques propres des élèves, une menace perçue par Nino également. Ces dangers, que ces enseignants ont identifiés par leur expérience, influent significativement sur leurs pratiques et guident leur attention.

8.5. Autres dimensions relatives à la différenciation pédagogique

Les entretiens menés ont permis de mettre à jour des éléments auxquels nous n'avions pas initialement pensé quant aux difficultés qui encadrent la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. En effet, plusieurs enseignants évoquent le passage d'une classe à l'autre comme une étape difficile à gérer dans la suite d'une année de différenciation : ils tentent alors de communiquer tous les éléments en leur possession à l'enseignant suivant pour fluidifier le parcours de l'élève « souvent ce dossier je le donne aux collègues je leur dis « tiens c'est cadeau » souvent mes élèves sont dispatchés dans d'autres classes alors j'ouvre et je leur donne par élève. Elles en font ce qu'elles veulent mais voilà il y a beaucoup de choses écrites qui me semblent importantes » (Patricia). Patrick associe quant à lui la différenciation et le travail personnel de l'élève en considérant l'idée d'un continuum entre les deux qui dépasserait le temps scolaire : « pour moi une différenciation ne sera réussie que si on prend le temps de comprendre la situation globale d'un élève (...) par exemple quelles sont les possibilités qu'il a de travailler à la maison ? Qui peut l'aider ? Quelles possibilités matérielles il a ? ». Cette idée d'étendre la différenciation jusqu'au travail personnel de l'élève à la maison mériterait d'être approfondie, au même titre que les pratiques unifiées d'évaluations sommatives. Elle pose la question de l'amplitude de ces pratiques : est-ce sur une heure de cours, une journée entière, une année, un cycle ? Pour aller plus loin, Vincent aborde le lien école/famille par le prisme de la différenciation. Selon lui, réussir à expliquer aux familles la façon dont il aide leurs enfants permet de renforcer son action pédagogique. Il semblerait donc qu'aux yeux des enseignants, un obstacle de la différenciation pédagogique concernerait les ruptures de pratiques, d'un enseignant à l'autre ou de l'enseignant à la famille. Il apparaît donc qu'à leurs yeux, la différenciation devrait être un acte soutenu sur les différents temps de la vie de l'élève.

Obstacles liés à la notion de différenciation pédagogique			Obstacles liés à la pratique de la différenciation pédagogique		
Dans le champ conceptuel	Dans le champ institutionnel	Dans le champ de la formation	Dans le champ de l'opérationnalisation	Dans le champ de l'identité professionnelle	Dans le champ des représentations
Le champ conceptuel de la différenciation est vaste, il fait intervenir les objectifs, les rythmes et les outils. Les enseignants utilisent des métaphores pour décrire la différenciation. Ses finalités, vont des apprentissages à la gestion du groupe.	Le nombre d'élèves par classe limite les possibilités de regroupements d'élèves et leur connaissance des élèves.	Les enseignants tâtonnent, expérimentent d'année en année mais doutent de leurs pratiques et des effets de celles-ci sur les apprentissages et sur l'estime de soi des élèves. Ils distinguent des dangers de la différenciation en se basant sur leur expérience.	Ils sont insatisfaits de leurs pratiques d'adaptation et de diversification sans considérer d'autres alternatives. Ils évoquent de nombreux outils leur permettant de gommer l'hétérogénéité pour pouvoir « faire la classe ». Différencier prend du temps.	En cycle 1, l'hétérogénéité paraît naturelle alors qu'en cycle 2 et 3 elle devient problématique et peut entraver la réussite scolaire. Les enseignants en élémentaire se sentent en difficulté face à celles des élèves.	Alors que les enseignants perçoivent un large spectre de différences entre élèves, ils réduisent ce faisceau lorsqu'ils différencient en n'adressant que les différences typiquement scolaires.
Autres champs : Les enseignants témoignent d'inquiétudes dans le suivi de la différenciation : dans les familles, dans la classe supérieure. Il semblerait que celle-ci leur soit dévolue et soit donc fragilisée lorsqu'ils ne peuvent plus l'impulser.					

Tableau 4. Synthèse des obstacles à la différenciation pédagogique cités par les enseignants

9. Perspectives

Cette étude présente le point de vue des enseignants du premier degré exerçant en éducation prioritaire en France sur la différenciation pédagogique. Une limite de cette étude se situe dans le nombre restreint d'enseignants qui ont participé, ainsi que son implantation en éducation prioritaire, un contexte d'exercice particulier. Cette recherche ne prétend ni à l'exhaustivité ni à la représentativité mais propose d'investir d'une zone d'ombre de la différenciation pédagogique, à savoir l'espace de reconception entre le prescrit et le terrain, entre sa conceptualisation, ses intentions et sa réalisation. Les propos recueillis permettent de mettre en perspective les différents éléments du cadre conceptuel avec leur compréhension et leur application sur le terrain.

Les discours de ces enseignants illustrent les difficultés relevées dans la littérature concernant la prise en compte de l'hétérogénéité (Astolfi, 2010) et à la gestion du groupe classe (Girouard-Gagné, Cuerrier et Paré, 2022). La façon dont ils se représentent l'hétérogénéité entre finalement peu en compte dans la façon dont ils différencient, mais ils s'appuient fortement sur leur capacité à observer leurs élèves. Perrenoud (2005) déplore d'ailleurs que cette capacité, à la base de l'acte d'ajustement, soit peu enseignée en formation des maîtres, notamment sur ses versants d'organisation et de conservation des informations à visée pédagogique. C'est principalement sur l'aspect cognitif des apprentissages que ces enseignants vont porter leur attention, cela constitue une réduction de la focale sur une partie des différences certes, mais ils rejoignent ainsi Meirieu lorsqu'il écrit : « Le pédagogue n'est pas celui qui cherche à tout connaître, il est celui qui cherche à connaître suffisamment pour agir » (1986, p.19).

Les gestes de différenciation pédagogique sont appliqués pour certains dans l'anticipation, pour d'autres, dans l'urgence de la situation. Ces enseignants identifient la contrainte de la gestion temporelle que cite Bergeron (2021) concernant la posture réactive face à l'émergence des besoins. Ils repèrent également l'effet stigmatisant que mentionne le CNECSO (2017) au sujet des pratiques centrées sur quelques élèves clairement identifiés. Les effets ne sont, en revanche, pas suffisamment visibles pour atténuer le doute des enseignants. Ils continuent de se demander s'ils pouvaient faire mieux, s'ils pouvaient faire autrement ou s'ils pouvaient y arriver : « comme toujours avec la pédagogie, il s'agit d'une construction provisoire et imparfaite à reconsidérer régulièrement » (Grandserre et Lescouarch, 2009, p.21). L'opérationnalisation de la différenciation ne semble pas en adéquation avec l'ambition qu'ils y placent. La différenciation est décrite comme l'affaire d'une personne, l'enseignant, sur un temps donné, l'année scolaire. Cette responsabilité individuelle apparaît lourde à porter, alors qu'elle pourrait être partagée avec l'ensemble de l'équipe éducative et envisagée sur un temps plus long : le parcours scolaire de l'élève.

De plus, ces témoignages amènent à considérer la différenciation pédagogique sous un angle radicalement relationnel : par son exigence en temps, en préoccupations, en attention, en inégalités par rapport aux autres, la différenciation induit en retour un engagement des élèves concernés, une application supplémentaire ou des signes extérieurs d'efforts. Cela nous amène à penser que la différenciation, en incitant à l'équité plus qu'à l'égalité, trouble l'équilibre de la classe en tant que situation sociale. Cette tension entre l'individuel et le collectif, très présente dans la littérature sur la gestion de l'hétérogénéité, apparaît dans les discours sous la forme d'une frustration des enseignants à ne pas pouvoir être présents autant pour tous. Cela rejoint cette idée d'un exercice d'équilibriste associé à la pédagogie différenciée : « résister aux forces centrifuges là où elles menacent l'équilibre général ; les stimuler là où elles pourraient le dynamiser » (Maulini, 1999, p.6).

Nous percevons en quoi l'enseignement simultané peut freiner les tentatives de prise en charge de l'hétérogénéité, en rigidifiant le temps, l'espace et les relations dans la classe. Autrement dit, « c'est la notion de classe qui nous ligote » (Meirieu, 2010). C'est finalement dans l'articulation entre la conceptualisation et la mise en application de la différenciation pédagogique que l'on retrouve des tensions vives, inhérentes à toute démarche d'ajustement (Saillot, 2020), qui gagneraient à être exploitées davantage pour aller vers une différenciation pédagogique plus maîtrisée.

Nous pouvons alors envisager plusieurs pistes d'actions pour approcher cette ambition par le biais de la formation des enseignants : une entrée par ces tensions qui relie directement la conception avec son application permettrait d'envisager la différenciation pédagogique dans la complexité du réel plutôt que dans ses intentions, en ne niant pas les obstacles préexistants. Une présentation de la catégorisation des pratiques de différenciation fournirait également une alternative aux pratiques usuelles d'adaptation et de diversification, de façon à ce que les enseignants puissent découvrir et tester la personnalisation des apprentissages. Ceci représente donc une première piste de réflexion pour une recherche future. De plus, la coopération entre pairs qui intervient dans la personnalisation des apprentissages, peut valoriser l'hétérogénéité de la classe. Elle fournit un cadre flexible, basé sur un équilibre entre l'individuel et le collectif de la classe, qui constitue un soutien potentiel face aux obstacles de la différenciation pédagogique. Cela représenterait donc une seconde piste de réflexion sur la place de la coopération entre pairs dans les pratiques de différenciation pédagogique et plus particulièrement, son intérêt dans

les apprentissages. Ces divers éléments sont autant de points d'appuis qui permettraient d'envisager la différenciation pédagogique de façon positive au service des apprentissages des élèves.

10. Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences De L'éducation - Pour L'Ère Nouvelle*, 42, 11-26. <https://doi.org/10.3917/lsdle.422.0011>
- Astolfi, J.-P. (2010). *L'école pour apprendre : l'élève face aux savoirs*. ESF.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Barreau, J.-M. (2007). *Dictionnaire des inégalités scolaires*. ESF éditeur.
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>
- Bautier, E. et Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses universitaires de France.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2020). *Comment l'école reproduit-elle les inégalités ? Égalité des chances, réussite, psychologie sociale*. UGA Éditions.
- Bergeron, L. (2021). Le temps scolaire et sa place dans la dynamique décisionnelle d'enseignantes pour prendre en compte la diversité des besoins des élèves. *Éducation Et Socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13801>
- Blanchet, A., Gotman, A. et Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23. <https://doi.org/10.4000/rfp.1246>
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7, 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Champy, P., Étévé, C., Forquin, J.-C. et Robert, A. D. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Retz.
- CNESCO. (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* <https://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>
- Crahay, M. (2017). *L'école peut-elle être juste et efficace ? de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck université.
- Connac, S. (2015). *La personnalisation des apprentissages : agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. ESF éditeur.
- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Éducation Et Socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Doelrasad, A. (2021). La place de la différenciation dans la préparation de cours d'enseignants de cycle 3. *Éducation Et Socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13750>
- Demeuse, M. et Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? Dans M. Demeuse, A. Baye, M. H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. (p. 150-170). De Boeck Université. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00808843>
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp). (2022). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2022. Depp. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>
- Dubet, F. (2011). Égalité des places, égalité des chances. *Études*, 414(1), 31-41. <https://doi.org/10.3917/etu.4141.0031>
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2015). *10 propositions pour changer d'école*. Editions du Seuil.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Université de Genève.
- Galand, B. (2009). *Hétérogénéité des élèves et apprentissage : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ?* <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561564>
- Garnier, C. et Rouquette, M.-L. (2000). *Représentations sociales et éducation*. Éd. Nouvelles.
- Girouard-Gagne, M., Cuerrier, M. et Paré, M. (2022). La relation avec les élèves : une dimension clé de la gestion de classe pour la planification d'un enseignement différencié. *Didactique*, 3, 164-189. <https://doi.org/10.37571/2022.0308>
- Grandserre, S. et Lescouarch, L. (2009). *Faire travailler les élèves à l'école*. ESF éditeur.

- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : Variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34, 227-245. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0227>
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. ESF éditeur.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Janin, M., Moreau, G. et Toullec-Théry, M. (2021). Le coenseignement dans une classe hétérogène promeut-il une différenciation pédagogique ? *Éducation Et Socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.14674>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 55-66. <https://doi.org/10.3917/nrp.009.0055>
- Longhi, G., Longhi, B. et Longhi, V. (2009). *Dictionnaire de l'éducation : Pour mieux connaître le système éducatif*. Vuibert.
- Meirieu, P. (1986). *Différencier la pédagogie, pourquoi ? Comment ?* C.R.D.P.
- Meirieu, P. (2010). *Apprendre oui mais comment ?* ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Note d'information de la DEPP n°20.32*.
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*, 51, 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- OCDE. (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. <https://doi.org/10.1787/9789264214293-fr>
- Ouellet, S. (2015). *Relations éducatives et apprentissage : Regards diversifiés de professionnels en éducation et futurs chercheurs*. Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O. (1999). *La gestion de classe. Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop?) pratique*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41441>
- Perez-Roux, T. (2011). « Prendre en compte la diversité des élèves » : entre gestes professionnels et ancrages identitaires de l'enseignant. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 83-99. <https://doi.org/10.4000/dse.1106>
- Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2010). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2015). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF éditeur.
- Pobel-Burtin, C., Boggio, C., Bosse, M-L. et Bianco, M. (2022). Enseigner la lecture au cours préparatoire : Pratiques déclarées des enseignantes et enseignants liées à l'usage des manuels de lecture et à la gestion de l'hétérogénéité. *Éducation & formations*, 104, 97-127.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : Analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39, 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>
- Rochex, J.-Y. (2013). Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production. *Le français aujourd'hui*, 183, 9-28. <https://doi.org/10.3917/lfa.183.0009>
- Saillot, E. (2020). *S'ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage*. l'Harmattan.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue Des Sciences De L'éducation*, 34, 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Sanchez-Mazas, M. (2012). *Enseigner en contexte hétérogène*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. De Boeck.
- Valette, C. (2020). *Guide pratique. Enseigner à tous les élèves les besoins éducatifs particuliers*. Ebla éditions.
- Zakharthouk, J.-M. (2015). *Enseigner en classes hétérogènes*. ESF éditeur.

Étude phénoménologique du fonctionnement d'une classe primaire multiâge en établissement français à l'étranger

Classes multiâges et différenciation pédagogique

Sylvain Connac

*Université Paul-Valéry de Montpellier / LIRDEF
Département des Sciences de l'éducation
Route de Mende – 34000 Montpellier - France
Sylvain.connac@univ-montp3.fr*

RÉSUMÉ : Les classes à plusieurs cours (ou classes multiâges) sont régulièrement présentes dans les écoles élémentaires françaises. Cet article étudie les manières dont des élèves sont mis au travail au sein d'une telle classe primaire. Elle ne propose pas une analyse didactique des contenus enseignés, mais décrit ce que vivent et pensent les élèves, les parents d'élèves et les enseignants qui y travaillent. Une méthodologie à la fois phénoménologique et d'analyse de l'activité en situation a été mise en œuvre. Les résultats soulignent que, dans une telle classe, une différenciation pédagogique inclusive est possible par l'articulation de dispositifs de coopération entre élèves, par le recours à du travail personnel et par le biais de postures spécifiques d'enseignement.

MOTS CLES : coopération ; différenciation ; hétérogénéité ; multiâge ; phénoménologie

1. Introduction

Les équipes enseignantes des établissements français à l'étranger sont confrontées à un défi posé à tous les enseignants, mais complexifié dans leurs contextes d'éducation interculturelle (Abdallah-Pretceille, 1999) : la prise en compte de la diversité des élèves et le projet d'opérationnaliser les apprentissages de chacun. Il serait plus facile de ne pas en faire un défi et de contourner les problèmes posés par l'interculturalité en contournant ces problèmes et en reproduisant un système scolaire qui favorise principalement la réussite des plus doués et/ou issus des familles les mieux dotées culturellement. Les élèves les moins « performants » pourraient alors être confiés à d'autres professionnels en dehors de la classe. Ce serait alors une solution de facilité par une forme d'externalisation éducative, la pédagogie étant dépendante des déterminismes sociaux existant à l'extérieur de l'école. Or, toute pédagogie s'appuie sur une éthique éducative inverse : « arrêter de favoriser ceux qui ont plus, faire en sorte que ceux qui ont le plus aient le moins, faire en sorte que ceux qui ont le moins aient en plus et arrêter de défavoriser ceux qui ont moins » (Houssaye, 2014, p. 153).

C'est l'orientation prise par l'équipe d'un Lycée français en Europe (Espagne), du réseau de la Mission Laïque Française. Au cours d'une année scolaire (2019/2020), à la suite de l'impulsion du directeur de l'école et d'une enseignante, une classe multiâge ou multiniveaux (à plusieurs cours - Jouan, 2015) a été mise en place. Celle-ci accueille dans le même groupe des enfants d'âges différents, scolarisés en CP, en CE2 et en CM2¹. Les effectifs et les moyens alloués sont équivalents à ceux des autres classes. Les élèves qui s'y trouvent ont été choisis à partir d'une démarche volontaire des familles qui souhaitent que leur enfant se trouve dans ce contexte. Ce projet s'inscrit dans celui de la Mission Laïque Française parce qu'elle promeut une laïcité qui se développe par l'interconnaissance d'enfants différents, qui, au-delà de tolérer mutuellement leurs présences, apprennent à partir d'organisations fraternelles de leur travail.

Face à l'incertitude générée par cette innovation importante pour l'établissement et les enseignants, pour tenter de rassurer les inquiétudes légitimes de parents qui peuvent se demander comment une seule enseignante peut multiplier ses interventions auprès d'élèves aussi différents, un accompagnement par la recherche a été sollicité. C'est à ce titre que notre travail se place. Dès le départ, il ne s'agissait ni d'apporter une caution scientifique aveugle à un fonctionnement que nous ne connaissons pas, ni de comparer les classes de l'école entre elles (tâche que nous pensons aussi vaine qu'impossible), ni de prouver quelque efficacité pédagogique de cette organisation de l'enseignement. Il s'agit plutôt de saisir les vécus des différents sujets (Bertucci, 2007) concernés par cette réalité scolaire et de les rapporter afin de mieux comprendre les phénomènes en cours.

2. Les classes à plusieurs cours

Les travaux de recherche sur les classes à plusieurs cours concernent essentiellement les réalités vécues dans des contextes ruraux (Jouan, 2022). Il apparaît que les élèves qui sortent de telles classes profitent plus de ces aménagements, au niveau de leurs apprentissages académiques, que d'autres élèves issus de classes à cours simples, à niveau socio-culturel équivalent (Brizard, 1995 ; Leroy-Audouin et Mingat, 1996 ; Oeuvarard, 1990). Des études ultérieures (Leroy-Audouin et Suchaut, 2007) ont souligné que ces avantages étaient repérés principalement au sein de classes structurées autour d'au moins trois cours, les classes à cours doubles montrant des performances souvent inférieures à celles des cours simples. « Nous retiendrons donc un avantage sensible pour ce type de classes eu égard aux performances scolaires des élèves, avantage d'autant plus significatif que le nombre de cours est important, les classes à seulement deux cours n'étant quant à elles pas plus bénéfiques pour les apprentissages des élèves que les classes à un seul cours » (Jouan, 2022, § 11). Ces résultats surprenants peuvent s'expliquer par une organisation habituelle des cours doubles selon deux sous-groupes répartis séparément au sein de la salle de classe. Pendant que l'enseignant travaille avec un sous-groupe, il laisse l'autre en autonomie, puis alterne. Les cours doubles s'apparenteraient donc à des fonctionnements similaires à des classes à cours simples (Kahn, 2007), avec davantage de temps où les élèves se retrouvent seuls face à leurs éventuelles difficultés et des moments avec l'enseignant qui permettent difficilement des relations duelles. Dans l'impossibilité de pouvoir obtenir rapidement un étayage à leurs travaux, ces élèves en viendraient à investir plus souvent que d'autres des activités simplement occupationnelles ou des stratégies de moindre engagement cognitif. C'est ce qui expliquerait les moindres performances des classes à cours doubles fonctionnant selon des modalités associées à un enseignement simultané : codifié par J.-B. de La Salle (1720), ce mode d'enseignement participe à la forme scolaire (Vincent, 1994), ce qui explique une logique de constitution des classes selon le paradigme de l'homogénéité.

¹ Cette composition de classe (5-6 ans, 7-8 ans et 9-10 ans) est expliquée par le directeur de l'école pour permettre aux autres classes de n'être qu'à un seul cours.

Pour essayer de comprendre ce qui pourrait être une aide aux apprentissages de tous les élèves dans les classes à plusieurs cours (donc au-delà d'un cours double), nous avons pris pour objet de recherche le potentiel de prise en compte de la diversité des élèves au sein d'une classe de CP-CE2-CM2 (avec des enfants de 5-6 ans, 7-8 ans et 10-11 ans). L'enseignante, dont le contexte professionnel a fait l'objet de ce suivi par la recherche, explique avoir fait le choix de pédagogies coopératives, adaptées selon elle à un environnement multiâge parce qu'il rompt avec les modes d'enseignement simultané. Elle est professeure des écoles depuis 14 ans.

Les élèves de cette classe sont donc amenés à travailler par l'intermédiaire de plusieurs dispositifs proposés : des dispositifs coopératifs (conduisant les élèves à agir avec, par et pour d'autre : du travail en groupe, du travail en équipe, de l'aide, de l'entraide, du tutorat ou des conseils coopératifs – Connac, 2022), associés à des temps collectifs et une structuration de l'individualisation par l'usage de plans de travail. Cela correspond à ce titre à une différenciation pédagogique par l'organisation d'une personnalisation des apprentissages, c'est-à-dire articulant des temps collectifs à des temps individualisés et coopératifs (Connac, 2021).

Au sein d'un tel contexte, que disent les acteurs de l'école (élèves, parents d'élèves et enseignants) des effets conscientisés d'un fonctionnement pédagogique personnalisant ? Si, comme l'indiquent les recherches sur le sujet, les classes à cours doubles ne se montrent pas plus aidantes que des classes à cours simple et si les classes à plusieurs cours parviennent à mieux faire réussir les élèves, qu'est-ce qui intervient dans une classe personnalisée pour que des élèves parviennent à progresser ? Malgré l'impossibilité méthodologique d'isoler ce qui serait lié spécifiquement à la dimension personnalisante des pédagogies employées, nous proposons de rendre compte du vécu des élèves inscrits au sein d'une classe multiâge. L'hétérogénéité sociale et cognitive (Lorcerie, 2020) souhaitée par les enseignants pour la constitution d'une classe à plusieurs cours parvient-elle à répondre aux exigences d'une différenciation pédagogique inclusive, c'est-à-dire sans externalisation de l'aide et sans stigmatisation ? L'organisation coopérative de la classe a-t-elle aidé à vivre sereinement les empêchements liés à la crise pandémique ? C'est à ces questions que cet article tente d'apporter des éléments de réponses, à partir des données collectées dans le contexte de cette classe dans un établissement français à l'étranger.

3. Méthodologie

Notre approche se veut phénoménologique (Husserl, 2014 ; Merleau-Ponty, 1945). Nous entendons par là le projet d'étudier ce contexte pédagogique en priorisant l'avis des sujets (Bertucci, 2007) et l'intérêt accordé à la conscience qu'ils ont de ce qu'ils vivent. Il s'agit de solliciter la conscience de leurs vécus et de tirer des conclusions non pas à partir des perceptions extérieures du chercheur, mais au regard du croisement de la subjectivité de celles et ceux qui vivent ces réalités au quotidien. Cet article cherche à être un reflet de ce que des élèves, des parents d'élèves, l'enseignante de cette classe et le directeur de l'école vivent et pensent de ce qui se vit dans et autour de cette classe.

Il se trouve que, pour des raisons extérieures à cette action, la planète a été brutalement frappée par la crise du Coronavirus au cours de l'enquête. Alors qu'il était prévu une double collecte de données, en novembre 2019, puis en mai 2020, nous avons dû modifier le protocole initial pour poursuivre ce travail de recherche malgré les contingences de la pandémie. Cet imprévu, qui a plongé les enfants suivis dans une continuité pédagogique à distance, souvent seuls dans leur famille, a toutefois permis d'écouter leur avis sur cette période particulièrement extraordinaire et de leur demander si les habitudes créées en classe multiâge ont pu les aider, ou pas, à faire face au confinement.

Cette recherche a donc adopté une démarche méthodologique spécifique : d'abord à partir d'observations participantes, instrumentalisées par des captations vidéo et audio (caméras mp4, caméra subjective, enregistreurs mp3)², ensuite à partir d'entretiens semi-directifs de recherche par autoconfrontation simple (à partir d'extraits de vidéos montrant les enfants en activité scolaire – Boubée, 2010 ; Vidal-Gomez, 2022), enfin à partir d'une seconde série d'entretiens semi-directifs, au mois de mai, en visioconférence en raison du confinement. L'ensemble de ces entretiens a été enregistré, retranscrit et analysé, selon une méthodologie d'analyse catégorielle de contenu (Bardin, 1997). Les catégories d'analyse ont été déterminées à partir de l'étude des premiers entretiens, en tant que récurrences thématiques apparues lors des locutions. La matrice ainsi établie a permis de codifier les verbatims du reste du corpus. Nous avons ensuite opéré à un croisement des avis par catégorie d'analyse, afin de présenter la variété des points de vue des sujets.

² La compréhension de ces observations a été aidée par la lecture d'un journal de recherche tenu par l'enseignante depuis la première semaine de la rentrée, dans lequel elle a progressivement consigné l'emploi du temps des élèves, la succession des introductions de dispositifs méthodologiques, ainsi que des notes sur des réactions et comportements d'élèves.

16 entretiens avec 8 élèves

Vera (CE2)
 Maria (CE2)
 Jean (CE2)
 Jorge (CE2)
 Antonino (CM2)
 Miguel (CM2)
 Paola (CM2)
 Paula (CM2)

**Classe coopérative
 à plusieurs cours
 CP/CE2/CM2**

4 entretiens avec des parents

Sophie (maman de Jean)
 Silvia (maman de Jorge)
 Maria (maman de Paula)
 Tom (papa de Paula)

Entretiens avec l'enseignante**Entretien avec le directeur de l'école****Figure 1.** Liste des entretiens de recherche réalisés

Ainsi, au total, nous avons procédé à quatre journées pleines d'observation, à la conduite de seize entretiens avec des enfants (8 en novembre, 8 en mai), de quatre entretiens avec des parents (en mai), de deux entretiens avec l'enseignante (en novembre et mai) et d'un dernier avec le directeur de l'école primaire (en mai). Les enfants ont été choisis sur la base de leur volontariat (et de l'accord des familles). Devant le nombre trop important de volontaires, l'enseignante a choisi le suivi de quatre élèves en CE2, quatre élèves en CM2 (dont 4 filles et 4 garçons), de profils et de compétences scolaires différents. Les entretiens avec les élèves inscrits en CP n'ont pas été retenus en raison de difficultés à les faire exprimer autre chose que des propos de convenance (cherchant à aller systématiquement dans le sens supposé des attentes de l'interviewer). Elle les a présentés à travers les informations suivantes :

Alfredo (A)	Enfant qui semble manquer de confiance en lui. Il utilise parfois des stratégies de contournement pour éviter les difficultés. Il est surtout en relation avec son copain Javier et reste un peu isolé du reste du groupe
John (B)	Dans cette classe depuis deux ans. Il est très ami avec Jules. Il a particulièrement besoin de bouger et de se déplacer. Il est très à l'aise en langue française, en compréhension de texte et en écriture. C'est un enfant passionné et il peut avoir des idées et des raisonnements très poussés
Jules (C)	Excellent élève, mais c'est une « pile électrique ». S'il ne peut bouger, il devient difficile pour une classe
Marylou (D)	Elle rencontre quelques légères difficultés scolaires. Elle a souvent besoin de plus de temps pour réaliser son travail
Menzo (E)	Excellent élève, très attachant, mais un peu dévalorisé. Il a de nombreux copains, surtout en dehors de la classe parce qu'il y a plus d'enfants
Paola (F)	Élève brillante à l'école, qui s'est progressivement affirmée dans le groupe
Véra (G)	Excellente élève, se montre très réservée en raison d'un contexte de vie qui peut être difficile
Pia (H)	Élève très fragile, émotionnellement et physiquement, qui fait montre d'une grande réserve dans la classe. Elle ne rencontre toutefois pas de difficulté scolaire

Tableau 1. Liste des élèves ayant participé aux entretiens

Quatre parents ont participé aux entretiens. Sophie est la maman de Jean. Elle est également enseignante dans l'école. La maman de Pia travaille dans une grande entreprise française implantée en Espagne, comme contrôleur financier. Le papa travaille dans une autre grande entreprise comme ingénieur. Silvia est la maman de Jules. Elle s'occupe seule de son fils et travaille comme secrétaire dans une petite entreprise espagnole.

4. Analyse des données collectées

4.1 Synthèse des entretiens avec les élèves

4.1.1 L'aide reçue dans la classe³

Les élèves ont la possibilité de demander de l'aide pendant les temps de classe. Un code de couleur affiché à la vue de tous marque cette possibilité (code orange). Ce sont les élèves qui se déplacent pour demander de l'aide, en choisissant un·e camarade et en chuchotant. Il suffit qu'un élève soit libre pour qu'il soit possible de lui demander de l'aide : « par exemple je demande de l'aide à Véra et Marylou juste demander de l'aide à Véra alors là elle me dit que non qu'elle était en train d'aider Marylou alors ou je demande l'aide de quelqu'un d'autre ou j'essaye de le faire tout seul » (AC 6'42). Si un·e camarade ne sait pas répondre, il est possible d'en solliciter un·e autre, puis l'enseignante, si personne ne parvient à répondre au besoin. Mais elle n'est pas toujours disponible : « il faut patienter parce que Diane doit s'occuper d'un autre » (AB 7'00). C'est ensuite l'élève qui se fait aider qui décide de la fin de l'aide par un remerciement.

Tous les élèves peuvent aider les autres. Cette réciprocité des fonctions coopératives est un levier important de l'organisation de la classe, notamment pour qu'aucun élève ne soit placé dans une unique place d'élève aidé·e. Ce sont surtout les plus âgés qui aident : « ils ont déjà fait les cinq classes alors c'est plus facile qu'ils nous aident qu'un autre CE2 » (AB 6'22). Des plus jeunes peuvent aider des plus âgés sur des activités comme des jeux, par exemple pour la compréhension de règles.

Les enfants demandent de l'aide à des amis pour qu'il n'y ait pas de problème de honte : « j'ai confiance en lui. Et je n'avais pas peur qu'il se moque de moi parce que c'est mon ami » (BB 10'35). Ils choisissent également quelqu'un qu'ils pensent capable d'aider.

Sans aide, les élèves expliquent que c'est difficile de comprendre seul ce qui pose problème : « j'ai dû attendre un peu, et pendant ce temps-là, j'ai, j'ai essayé de comprendre, mais j'ai pas du tout compris » (BB 10'05). Une aide reçue permet d'être débloqué face à un exercice, de réaliser son travail plus rapidement, de terminer son plan de travail, de mieux comprendre une notion ou une consigne. Ces élèves expliquent pourquoi en obtenant simplement la réponse, cela ne permet pas d'apprendre : « si je copie sur un enfant bah je n'apprends pas » (AF 20'14). L'objectif est plus de comprendre que de terminer beaucoup d'exercices. Travailler et bien comprendre ce que l'on fait rend les élèves fiers d'eux : « je suis fière de moi parce que le peu d'exercices que j'ai faits je l'ai fait moi et j'ai compris » (AF 21'02).

4.1.2 L'aide apportée dans la classe

L'aide est donnée après un travail terminé et elle ne dure que peu de temps et peut prendre plusieurs formes : sur le sens d'un mot, la nature d'une consigne, une explication rapide, un soutien à l'effort... Elle est apportée quand l'élève sollicité ou l'enseignante sont disponibles. Ces aides concernent des exercices ou des consignes d'activités.

Les élèves acceptent d'aider d'autres enfants parce que ça ne prend pas beaucoup de temps. Le temps consacré à aider est rattrapé par de l'aide reçue à d'autres moments. Aider quelqu'un permet d'expliquer quelque chose à quelqu'un, comme le fait un enseignant (et à l'image de la formation aux gestes de la coopération du début d'année). Cela permet aussi d'apprendre en découvrant de nouveaux exercices. Les élèves expliquent qu'ils ne perdent pas de temps en aidant, parce qu'ils font quelque chose d'utile : « c'est mieux aider quelqu'un que perdre du temps en faisant quelque chose que tu ne dois pas faire » (AC 7'35). L'aide est utile pour les aidants parce qu'elle leur permet de se souvenir de notions oubliées : « si on a quelque chose, on peut apprendre des choses parce que les choses de CE2, on a oublié un peu » (BA 5'15).

L'aide apportée est intéressante parce qu'elle rend service à quelqu'un : « si tu aides, si tu aides ben j'aime aussi parce que c'est je, j'aide qui ne sait pas » (AD 8'53). Cela lui permet de terminer son travail et on lui évite de se sentir mal. C'est également valorisant d'être sollicité par un autre camarade, au sein d'une classe avec de nombreux élèves : « j'aime beaucoup parce qu'il veut être aidé. Et de 21 élèves il m'a pris moi » (AD 10'44). De plus, aider permet de gagner la confiance de quelqu'un et d'avoir davantage d'amis : « tu peux être ami avec lui plus, tu peux

³ Les entretiens réalisés en novembre 2019 ont été codés « A ». Ceux réalisés en mai 2020 ont été codés « B ». Par exemple, ce qui est codé BD correspond aux propos de Marylou lors de la seconde série d'entretiens.

être plus ami avec lui » (AE 4'32). La première fois où un élève donne de l'aide crée une confiance, ce qui conduit plus tard à de nouvelles aides. Ces liens d'amitiés existent entre enfants d'âges différents.

Plusieurs formes d'aide sont évoquées par les élèves. Elles consistent chacune à ne pas donner la réponse parce que sinon « on n'aide pas » (AC 11'38). Terminer un exercice ne suffit pas à comprendre et mémoriser : « il ne t'aide pas à l'apprendre mieux il te dit que la réponse si tu le mémorises mais pourquoi c'est important de mémoriser si tu finis l'exercice ça ne suffit pas » (AC 11'55). Différentes stratégies sont décrites lors des entretiens : indiquer l'exercice à réaliser, lire soi-même la consigne pour la comprendre (« j'ai lu la consigne et je l'ai expliquée et elle a compris » - AG 9'35), expliquer la consigne, corriger un exercice, réaliser l'exercice avec le camarade, pour qu'il se rende compte de ses erreurs au moment où il les commet, simplifier la tâche, par exemple en faisant un schéma (« tu le fais un peu plus facile parce que par exemple moi je comprenais pas un exercice et il m'a fait un dessin et j'ai compris » - AD 4'25), poser une question d'application à celui que l'on aide, la réponse donnée à cette question servant alors d'exemple pour comprendre la consigne, montrer des exemples, faire un schéma pour bien expliquer (plusieurs tableaux sont accessibles à cet effet dans la salle de classe). Les élèves insistent sur le principe d'aider sans faire à la place de l'autre : « si je dis la réponse que c'est pas le 1 il va savoir que c'est le zéro » (AD 20'28).

4.1.3 L'entraide

Il arrive que des élèves choisissent de s'entraider autour d'un même exercice : « on fait des exercices ensemble parce que on les fait mieux » (AF 15'12). Les élèves alternent les activités. Certains utilisent alors un tableau mural sur lequel ils partagent leurs réflexions : « il peut m'aider dans cet exercice et après j'ai vu qu'il le faisait alors je lui ai dit si il peut m'aider et on est allés dans le tableau pour le faire » (AE 9'58).

Les sources d'aide sont alors réciproques. Les élèves se corrigent mutuellement : parfois, c'est un élève qui prend la main, d'autres fois, c'est un autre : « dans une multiplication, un écrit, l'autre met les retenues » (AF 19'20). Les élèves choisissent aussi de s'aider alternativement : « je ne comprends pas un exercice elle me l'explique et on le fait ensemble et après il ne comprend pas un exercice je l'explique et aussi on le fait ensemble » (AF 22'44).

Travailler spontanément avec un autre élève sur un même exercice rend l'exercice moins fastidieux. Cette entraide facilite le début du travail des élèves et permet d'aller plus vite. Elle facilite le repérage des erreurs grâce à la correction mutuelle : « je disais un numéro que je croyais mais John il avait réfléchi plus et il avait trouvé que c'était pas lui et il me l'avait dit » (AC 15'39). Jules a choisi John comme partenaire d'entraide parce qu'ils sont à côté et ils ont à peu près le même travail à réaliser. Ils se font confiance et sont plus souvent amenés à travailler ensemble.

4.1.4 Le travail personnel

Les élèves témoignent que certaines activités ne nécessitent pas d'être en groupe ou en collectif. Parfois, c'est mieux de réaliser les travaux simples individuellement. Ils disent alors réfléchir mieux aux erreurs commises. Ils se réfèrent à un plan de travail où ils peuvent choisir l'exercice qu'ils souhaitent engager. Cela diversifie le rythme dans la classe et autorise de solliciter l'enseignante. De plus, un plan de travail donne la possibilité aux élèves de s'accorder de courtes pauses, ainsi que des espaces de libertés, ce qui évite l'ennui.

C'est l'enseignante qui corrige les travaux des élèves. Si un exercice est raté, les élèves le reprennent plus tard : « c'est pas bon tu n'as pas de vert foncé et tu dois le refaire et regarder si c'est bien et le refaire » (AE 14'13). Un travail important non terminé est fait à la maison ou pendant un autre moment de classe.

4.1.5 Le travail en groupe ou en équipe

À des moments organisés par l'enseignante, les élèves se retrouvent en groupe (ponctuellement) ou en équipe (autour de projets) - ce ne sont pas des formes de coopération spontanées. En travaillant ainsi, ils expliquent pouvoir penser ensemble et s'entraider : « c'est mieux parce qu'on peut penser ensemble » (AB 10'17). Pour les travaux compliqués, cela permet de partager ses idées et rend le travail plus facile. On apprend mieux à plusieurs parce que chacun sait des choses différentes et il est possible de se les échanger : « l'autre il peut te dire des choses qu'il sait et toi aussi tu peux lui dire des choses et apprendre plus que si tu travailles tout seul » (AC 9'11). À plusieurs, les élèves peuvent aussi se corriger mutuellement : « on avait mis comme ça tous. Et après on a corrigé entre, entre tous » (AD 14'48). Travailler avec d'autres rend plus rapide le travail à réaliser (dans l'optique d'apprendre) : « mes copines m'ont aidée beaucoup à faire le squelette je n'arrivais pas à le faire seule [...] sinon j'aurais été coincée et je n'aurais rien fait » (AG 4'33).

Le travail en groupe ou en équipe permet de mieux connaître des élèves de la classe. Cela a des effets sur les liens d'amitié au sein de l'école : « on a plus des amis avec qui parler ou jouer pendant la récréation et, et je connais tous les enfants de l'école » (BA 11'07). Mais il arrive que des élèves s'accaparent les tâches à réaliser et se pensent supérieurs aux autres. Certains ont peur de dire leur désaccord sur la façon de coopérer, pour ne pas perdre une amitié : « quand je travaille avec Pia je lui dis pas toujours mon avis parce que des fois je suis pas d'accord et j'ai peur qu'on se dispute après » (AH 12'17).

4.1.6 Les conseils coopératifs

Dans cette classe, des conseils coopératifs se tiennent tous les vendredis. Du fait que les autoconfrontations n'en montrent pas, les élèves en ont peu parlé. Pour eux, ces conseils servent à proposer des activités, à décider, à féliciter et à critiquer. Ils sont appréciés par les élèves interrogés parce que c'est le lieu pour féliciter les camarades qui ont aidé. Ils permettent aux enfants d'apprendre différemment à connaître les camarades et de remercier celles et ceux qui ont aidé. Ces conseils permettent aussi de savoir ce que pensent les autres enfants : « tu peux savoir, qu'est-ce qu'ils pensent, les autres copains » (BH 8'08). Un conseil en visioconférence a la même forme qu'à l'ordinaire, mais il dure moins longtemps.

4.1.7 L'organisation de la classe à distance

Pendant le confinement, le fonctionnement de la classe a été modifié : l'enseignante a mis à disposition des ressources (pdf, vidéos), a organisé des visioconférences et a orienté les travaux vers une plateforme numérique. Les élèves ont continué à utiliser leur plan de travail, structuré en colonnes, une par jour de la semaine. C'est devenu une sorte de planification du travail.

Les visioconférences étaient organisées tous les jours pour permettre aux élèves de poser des questions : « C'est les enfants qui posent des questions » (BA 14'38). Elles servaient aussi aux bilans et à des lectures des textes écrits par les élèves, ainsi qu'à aborder des notions scolaires. Le vendredi, elles servaient au conseil coopératif. Pour les conseils, les prises de parole se demandaient avec des gestes codifiés. C'était le premier enfant connecté qui devenait président.

Le matin, l'enseignante déposait une vidéo qui expliquait le travail et l'emploi du temps de la journée. La plupart des enfants commençait par la phrase du jour, puis basculait sur leur plan de travail. L'après-midi était surtout réservé aux visioconférences. Certains jours, les élèves participaient à des ateliers : constructions, lectures, jonglage... Les élèves ont continué à faire des exposés, des ateliers, le conseil et leur plan de travail.

Des élèves se sont contactés en privé pour parler du travail scolaire et faire des jeux vidéo ensemble. Certains ont organisé des visioconférences avec d'autres enfants de l'école : « pour discuter non, pour les voir, s'ils sont de l'autre classe, pour les voir » (BH 15'28). Plusieurs ont rencontré des difficultés d'accès à du matériel informatique.

4.2 Synthèse des entretiens avec les adultes

4.2.1 Les entretiens avec les parents

Les familles interrogées témoignent qu'au début, elles n'étaient pas toutes convaincues de l'intérêt des âges mélangés. Mais, progressivement, elles se sont aperçues des avantages de ces relations développées. Des liens d'amitié se sont construits entre des élèves d'âges différents. Être « petit » n'est plus dévalorisant. « Je trouve que c'est intéressant, parce que, du coup, il a utilisé ce multiâge, il s'est rapproché de certains CM2. Et, il a connu pas mal les CP mais je trouvais que c'était vraiment, je trouve que c'est vraiment une expérience chouette » (BC 4'34). Cette rencontre entre les âges permet d'avoir moins peur des grands et de mieux considérer les plus jeunes : « les CM2 ne sont pas si terribles que ça, ça fait moins peur. Les CP, c'est pas forcément les petits moins » (BC 6'56).

Les parents attribuent plusieurs progrès au contexte multiâge : en autonomie, en responsabilité (pour demander de l'aide en cas de blocage), en affirmation de soi, en habiletés sociales (par exemple sous forme de patience), en compétences scolaires, en capacités à s'adapter (notamment pour la suite de la scolarité) et à argumenter (pour expliquer quelque chose à quelqu'un). Par exemple pour Jean, la classe multiâge n'a pas résolu son souci d'autonomie, mais elle a contribué à des progrès, selon sa maman : « le problème n'est pas réglé. Mais il arrive de plus en plus souvent à démarrer sans qu'on lui demande son travail » (BC 7'35). Il ne parvient pas toujours à être autonome dans son travail à la maison, parce qu'il ne peut échanger avec personne. Toutefois, il a pris l'habitude de réaliser un plan de travail et il parvient à faire de même à la maison : « il n'est pas perdu face à une feuille de travail, avec une liste d'exercices » (BC 15'46). C'est surtout ce plan de travail qui l'a aidé à développer de l'autonomie.

Pour la maman de Jules, les enfants sont plus autonomes et plus tournés vers les autres : « le niveau d'autonomie, et la façon dont ils agissent avec les autres camarades plus petits ou plus grands. Bon, je trouve qu'on a tout gagné » (BE 1'41). Jules est moins distrait, sait faire ce qui lui est donné et sait demander de l'aide : « et il sait très bien travailler, en fait quand, je dis de façon autonome. Je veux dire, qu'il sait très bien ce qu'il doit faire en chaque et avant chaque moment. Et il sait très bien demander de l'aide » (BE 4'20). Il s'occupe aussi davantage de sa petite sœur (Valentina).

D'après ses parents, Pia explique que la classe multiâge lui a permis d'améliorer ses capacités à expliquer quelque chose à quelqu'un et à argumenter ses idées. Elle n'hésite pas à utiliser plusieurs manières pour expliquer et fait preuve de beaucoup de patience. Par exemple, pendant le confinement, c'est elle qui a aidé ses grands-parents à utiliser une visioconférence : « elle essayait toujours de trouver la bonne façon de s'exprimer. Et elle a beaucoup de patience » (BI 5'05). De plus, la classe multiâge a aidé Pia à vaincre sa timidité parce qu'elle a travaillé avec d'autres enfants : « elle est assez timide et le fait de travailler en groupe on pense qu'elle a aidé un peu à casser cette faiblesse » (BI 17'28). Pia a aussi appris à rencontrer des enfants d'âges différents, en particulier des plus jeunes, qu'elle n'avait pas l'habitude de considérer : « elle a beaucoup de patience, elle a commencé, non tranquille, Valentina, ne t'en fais pas, tu dois faire ça, elle a été tout le temps, à aider Valentina » (BI 8'18). Elle essaye plus par elle-même, ne demande pas systématiquement de l'aide : « elle cherche la façon de comprendre les choses soit par Internet, soit par des livres. Avant, on pense qu'elle avait moins, elle avait toujours tendance à poser des questions à nous » (BI 12'25). Pia est devenue plus organisée dans son travail.

Les enfants semblent ainsi gagner en responsabilité : « ils apprennent beaucoup des organisations et ils disent c'est ma responsabilité, je dois faire ça, dans ce temps » (BI 15'04). La sœur de Pia, qui n'est pas dans une classe multiâge, a besoin de plus d'aide et d'accompagnement. Elle renonce plus rapidement devant des difficultés : « elle demandait toujours d'être avec elle. Si on la laissait elle disait non, s'il y a personne avec moi » (BI 15'36).

L'organisation de la classe joue une part essentielle dans ces apprentissages. Pour Sylvia, cela nécessite du travail en amont : « il y a beaucoup de travail derrière de préparation de matériel, de matériaux, un planning, parce que, tout est, tout est millimétré » (BE 3'45). Les parents expliquent que cela dépend de l'investissement de l'enseignante. Mais, pour certains enfants, cette organisation réduit le nombre d'amis du même âge, ce qui peut être problématique en cas de conflit relationnel (un sentiment d'isolement peut alors exister) : « elle s'est éloignée des, des enfants du même âge, des anciens collègues, qui étaient toujours dans la classe et qui maintenant sont dans des classes différentes » (BI 18'15).

Les familles expliquent que les enfants ne parlent pas trop des coopérations qui existent en classe. Pour eux, c'est souvent de l'ordre de l'ordinaire et de la normalité. : « le fait de pouvoir s'aider, pour lui, c'est normal, c'est normal qu'il demande de l'aide à Jules » (BC 11'57). Mais, elles témoignent des aides que leurs enfants donnent et des projets auxquels ils participent. La coopération est rendue obligatoire par l'organisation en multiâge, parce que l'enseignante n'est pas disponible pour tous à tous les moments et qu'il devient alors évident de se tourner vers des camarades. Toutefois, l'organisation de cette classe accorde une place à part aux CE2 qui échangent moins avec les CM2 que les CP.

Les parents interrogés trouvent que la coopération est une obligation dans une classe multiâge parce qu'il est impossible que l'enseignante soit disponible pour tous les enfants : « s'ils attendent que la prof soit avec eux, comme c'est impossible, parce qu'elle doit se séparer entre trois niveaux. Elle n'est pas toujours avec eux, ils sont obligés de travailler tout seul » (BI 14'37). C'est parce que cette coopération est obligée que les enfants en profitent. Par exemple, Pia a beaucoup aidé des enfants plus jeunes. Auparavant, elle refusait d'aider sa sœur et la laissait seule. Elle travaille maintenant avec des CM2 et des plus jeunes.

Pour les parents, ce fonctionnement coopératif n'a pas été utile pour tous pendant la période de confinement, parce qu'il a suscité des habitudes relationnelles qui sont ensuite devenues impossibles : « Je me dis que ça s'est retourné contre eux finalement, les pauvres [...] ils ont eu du mal à retrouver des repères, je pense » (BC 18'22). Certains ont pu devenir trop dépendants d'autres enfants (BC 20'49). L'enseignement à distance s'est donc montré difficile pour John qui a souffert du manque de relations avec des copains. Jules a pu s'appuyer sur un rythme de vie en famille calqué sur celui de l'école, mais comme pour Jean, les échanges physiques lui ont manqué. Les parents de Pia ont expliqué que leur fille n'a pas rencontré de difficulté pendant le confinement. Il a même fallu qu'ils la freinent dans ses travaux, elle allait trop vite par rapport à ce qui lui était demandé. L'enseignement à distance a affecté les enfants parce qu'ils ont besoin d'être avec d'autres enfants pour jouer, partager du travail, se toucher. Mais ils ont aussi développé plusieurs compétences en informatique : « ils ont fait des exposés avec des applications de l'ordinateur avec des vidéos, ils ont joué, ils ont mélangé avec des vidéos, des applications, des présentations » (BI 29'19).

4.2.2 Les entretiens avec l'enseignante

L'enseignante explique que le choix du caractère multiâge de la classe a été motivé par une recherche de sérénité dans les relations entre enfants : « il y a vraiment ce phénomène là que les CM2 entre eux c'est une guerre perpétuelle de qui c'est le plus fort [...] Plus la différence est grande plus les liens sont forts » (BK 32'41). Il s'agissait également de penser des fonctionnements en mesure de répondre à l'hétérogénéité de la classe et d'impulser une dynamique pédagogique au sein de l'établissement, « pour essayer de faire bouger les mentalités » (BK 35'59).

Selon elle, une organisation coopérative de la classe multiâge donne la possibilité aux enseignants de prendre du temps régulier pour travailler avec des élèves avec des profils qui le nécessitent : « heureusement que les autres entre guillemets ils étaient autonomes ils avançaient parce que quand même j'avais une grande partie de mon temps occupé pour travailler avec Isabelle » (BK 59'36).

Mais des tensions sont apparues avec certains collègues enseignants quand elle témoignait d'un surcroît de travail : temps long passé dans la classe, site de classe (BK 42'57). L'appel à enfants volontaires (auprès des familles) pour l'intégrer a pu mettre en porte-à-faux des enseignants des mêmes niveaux : « quand il y a eu 40 parents qui ont demandé que leurs enfants soient dans la classe on n'a pris que vingt-et-un là j'ai certaines collègues qui étaient directement concernées » (BK 44'14).

Pendant le confinement, la classe multiâge a obligé de limiter les sessions de classe virtuelle, pour éviter de passer un temps trop long avec les outils. Les élèves n'ont pas ressenti le besoin de nombreuses visioconférences parce qu'ils avaient l'habitude du travail personnalisé. Les élèves ont rapidement compris l'utilité des sessions ouvertes, pour obtenir des réponses à leurs questions ou pour présenter leurs travaux terminés, par exemple des créations mathématiques. Les enfants ont rapidement repris des habitudes d'autonomie construites en classe. Ils se sont régulièrement contactés par téléphone (sans le contrôle de leurs parents), autour des activités qu'ils avaient à réaliser. C'était une manière pour eux de poursuivre l'entraide qui existait dans la classe. De plus, pendant les visioconférences, l'enseignante a organisé des travaux en groupe. Ils ont ainsi pu retrouver des habitudes de classe, avec une mise en retrait de la parole de l'enseignante : « j'essaie de faire les visioconférences de faire quelque chose où ils puissent continuer à travailler ensemble et pas que ce soit moi qui parle » (BK 71'35).

4.2.3 L'entretien avec le directeur de l'école

La classe multiâge a été constituée selon une variété large de critères et avec l'aide des enseignants qui accueillaient auparavant ces enfants (pas les mêmes qui allaient les accueillir). Des élèves avec un niveau scolaire élevé ont été mélangés avec des camarades plus en fragilité scolaire, certains étaient déjà très autonomes, d'autres moins. Un autre critère a été d'associer des enfants qui, *a priori*, s'entendaient bien. Il a également été pensé d'équilibrer le nombre de garçons et de filles. Il n'y a pas eu de réticences exprimées par les enseignants, principalement parce que cette classe multiâge évitait de nombreuses classes à cours doubles. Il a été rappelé qu'une classe à cours unique est une classe hétérogène et que la gestion de cette diversité touche tous les enseignants.

Le directeur de l'école primaire estime que ce projet de classe à plusieurs cours est une réussite parce que les élèves ont apprécié travailler de la sorte, au sein d'un groupe avec des enfants avec des âges différents. Des modifications de comportements, en classe et dans la cour, ont été observées. C'est surtout au niveau des habiletés relationnelles développées que les bénéfices sont évidents : « j'ai le sentiment que ce sont des élèves qui auront découvert quelque chose de différent qui leur a plu, auquel ils auront adhéré » (BL 3'12). Le fonctionnement de la classe multiâge a particulièrement été aidant, par exemple pour une élève en grande souffrance scolaire, ainsi que pour sa famille : « ce sont des gens qui étaient extrêmement crispés en début d'année scolaire et, et qui se sont nettement détendus, par, par le fonctionnement de Diane » (BL 44'46).

Au sein de l'équipe, ce projet se montre également positif parce que d'autres enseignants se sont emparés de plusieurs dispositifs, notamment sur l'utilisation du plan de travail dans toutes les classes, en maternelle et en élémentaire. Mais la dimension innovante de cette organisation, ainsi que la nature du travail effectué par l'enseignante de cette classe, l'ont aussi marginalisée au sein de l'équipe. Elle a pu autant attirer des collègues que les mettre à distance, en raison des peurs générées : « c'est à la fois attirant et parfois repoussant dans son fonctionnement ; repoussant parce qu'inquiétant en termes de travail, d'organisation, ça fait peur, et attirant en même temps parce que ce que les collègues se rendent bien compte de la qualité de la mise en place de sa classe et de son fonctionnement de manière générale » (BL 7'30).

5. Discussion et conclusion

L'analyse des données collectées dans le cadre du fonctionnement personnalisé de cette classe à plusieurs cours (avec de la coopération entre élèves, des moments collectifs et l'usage d'un plan de travail) fait apparaître plusieurs éléments de synthèse qui justifient les choix pédagogiques effectués ainsi que quelques pistes possibles pour tenter des évolutions potentielles (à la suite de dysfonctionnements énoncés par les sujets). Nous sommes en mesure de présenter ces résultats selon plusieurs analyseurs, représentés par ce schéma :

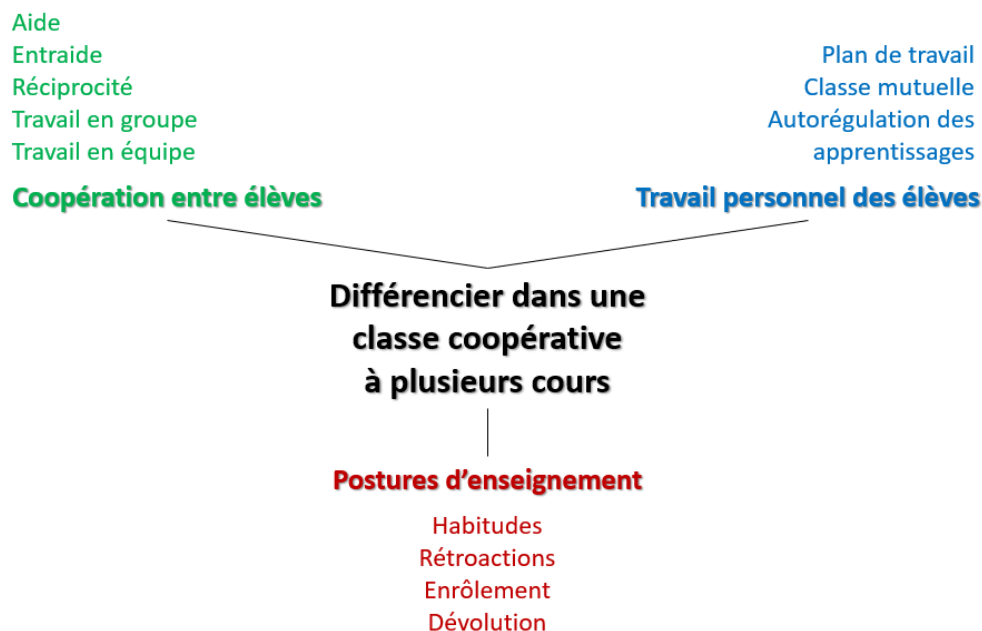


Figure 2. repères de différenciation pédagogique au sein d'une classe à plusieurs cours

Tout d'abord, le caractère multiâge de la classe est motivé par la triple intention d'équilibrer le nombre d'élèves par classe, de susciter de la sérénité dans le groupe d'enfants et de prendre en compte de manière positive l'hétérogénéité des élèves. Ces objectifs semblent dépassés, principalement en raison de la coprésence d'enfants d'âges différents. L'hétérogénéité des élèves au sein de la classe est donc perçue comme une richesse par les élèves et les adultes qui se sont exprimés. Le choix du multiâge se montre judicieux à plusieurs reprises, notamment parce qu'il favorise la coopération entre les enfants du même âge et d'âges différents. Les familles pensent que ces écarts d'âges rendent la coopération obligatoire, principalement parce que l'enseignante ne peut pas être disponible à tout moment pour tous les enfants. Cette hétérogénéité des âges conduit également l'enseignante à introduire un plan de travail et du travail personnel, incitant les élèves à prendre la responsabilité individuelle de leurs apprentissages et permettant des pratiques d'évaluation éducative (autorisant les élèves à reprendre des entraînements suite à une évaluation échouée – Cieutat et Connac, 2021). Ces éléments semblent avoir atténué les difficultés vécues par les enfants pendant la période de confinement, notamment parce qu'il a été possible à l'enseignante de poursuivre des habitudes de travail.

Concernant les pratiques d'aide, elles interviennent principalement en cas de blocage face à des exercices d'entraînement ou la réalisation de projets personnels. C'est ce que l'on retrouve dans les travaux de M. Puustinen (2013) sur la prise d'initiative par les aidés de la demande d'aide, pour tenter de faire face à un obstacle qui les empêche d'avancer (Baudrit, 2018). Les élèves savent pouvoir compter sur la disponibilité de camarades, en plus de celle de l'enseignante. Ces échanges se font de manière intentionnalisée, avec un souci d'entretien rigoureux du calme dans la classe (un code de sons), par une demande d'aide discrète, sécurisée et à l'initiative de chacun. L'enseignante reste disponible, en recours éventuel d'une incapacité de la structure coopérative de la classe à répondre au besoin éprouvé. Ces diverses sources d'étayage font office de dispositif de différenciation sans externalisation (ou inclusive, l'aide étant apportée en classe) et non stigmatisante (ce sont les élèves qui déclenchent la demande d'aide auprès d'un·e camarade de leur choix). Les élèves expliquent la précaution de réciprocité, combien il est important que tout le monde puisse être en position d'aidant. C'est cette condition, celle d'aider effectivement des camarades, qui semble avoir accroché le mieux les enfants les plus fragiles du groupe.

Concernant les situations d'entraide, les élèves coopèrent régulièrement en se regroupant, souvent à deux, autour d'un même travail à réaliser individuellement (des exercices ou des projets partagés). Pour cela, ils investissent la plupart des tableaux muraux à disposition dans la salle de classe, à l'image des modes d'enseignement mutuels (Failliet, 2017). L'engagement observé et commenté se traduit alors de plusieurs manières : par de l'aide réciproque, de la correction mutuelle, une répartition des tâches fonctionnelles ou le partage d'une réflexion simultanée. Ces temps d'entraide sont conçus par les élèves comme utiles pour débiter un travail, faire face à une tâche rebutante, repérer les erreurs, améliorer la vitesse de réalisation de ses activités (afin que les élèves ne délaissent pas certaines tâches parce qu'ils ont été beaucoup trop pris par d'autres). Les entretiens font apparaître que les élèves se choisissent parce qu'ils se font confiance, les expériences coopératives participant au développement de cette confiance. Cette idée est également présente dans les conclusions apportées par A. Marchive (1995).

Le plan de travail et le travail personnel des élèves (en classe) les conduisent à travailler par eux-mêmes, en autonomie responsable, autour des repères indiqués par leur plan de travail (Connac, 2016). Ces moments sont l'occasion pour eux de se concentrer sur les activités à réaliser (des exercices d'automatisation de procédures ou des projets), de réfléchir aux erreurs commises et de demander de l'aide en cas de blocage, dans une logique d'autorégulation de leurs apprentissages, entendue comme un « apprentissage contrôlé de l'intérieur par l'apprenant, qui lui permet de trouver des ressources pour se mettre au travail et y rester en adaptant ses cognitions, ses affects et ses conduites, afin de résister aux distractions et de prévenir ou de surmonter les difficultés » (Cosnefroy, 2014, p. 168). Les élèves disent apprécier ces situations pour les libertés et les initiatives qu'elles leur accordent. C'est un moyen de lutter contre l'ennui qu'ils peuvent ressentir à l'école. C'est également un support qui facilite la gestion des profils différents dans la classe (âges, motivations, attentions, niveaux scolaires...) (Connac, 2012).

Le travail de l'enseignante est surtout important pour corriger rapidement les productions des élèves (principalement des exercices d'entraînement), ce qui augmente les potentiels de la rétroaction dans la cognition (Mercier-Brunel, 2017 ; Roediger *et al.*, 2011) : lorsque les élèves reçoivent une correction alors qu'ils se souviennent toujours de l'activité intellectuelle effectuée, ils peuvent plus aisément donner une valeur à leurs essais en situant précisément leurs réussites et leurs erreurs.

Enfin, au sujet du travail en groupe, les élèves travaillent ainsi, orientés vers une tâche prévue par l'enseignante lorsqu'elle accompagne l'appropriation de nouveaux contenus pour les élèves. Ces situations sont pour eux l'occasion de penser ensemble en échangeant les idées qu'ils ont individuellement eues et en se corrigeant mutuellement. Ce travail de dévolution des problèmes (Brousseau, 2010) est en mesure à participer à de la différenciation pédagogique par de l'enrôlement (Bruner, 2011), conduisant à ce qu'un maximum d'élèves parvienne à entrer dans les apprentissages visés et donc à réduire par la suite les besoins de remédiation. Il apparaît que les élèves observés et interrogés ne manifestent pas d'intérêt particulier pour les désaccords qui pourraient émaner de ces situations de travail en groupe. Ils semblent plutôt privilégier la réalisation d'une production, construite à plusieurs. Ils se placent alors dans une logique de travail de groupe, plus orientée vers une fabrication que vers des apprentissages (Connac et Rusu, 2021). Les élèves privilégient ainsi l'atteinte collaborative de buts de performance (par une réalisation commune), alors que les enseignants attendent qu'ils visent plutôt des buts de maîtrise par de la coopération (vers des apprentissages individuels). Or, la controverse est la visée pédagogique première du travail en groupe : donner la possibilité aux élèves de confronter les avis, les encourager à l'argumentation et la contre-argumentation, pour les conduire progressivement à ne pas être d'accord avec tout ce qui se dit et, de la sorte, les inciter à douter de la solidité de leurs opinions. Autrement dit, le travail en groupe est judicieux en pédagogie pour que les élèves, après s'être interrogés individuellement sur la résolution du problème qui leur est donné, acceptent l'entrée dans du conflit cognitif pour se construire du conflit cognitif, sous forme de doute et d'incertitude personnelle (Connac et Rusu, 2021). Voici un aspect non-observé au sein de cette classe à plusieurs cours, qui pourrait faire l'objet d'une formation spécifique des élèves.

En somme, il semble que du point de vue des sujets, une organisation coopérative de classe à plusieurs cours serait en mesure de correspondre aux exigences d'une différenciation pédagogique inclusive. Cela passe par des aménagements rigoureux du travail des élèves et une combinaison cohérente de dispositifs pédagogiques introduits pour se compléter les uns aux autres (telle l'architecture de l'Atomium de Bruxelles). Les principales difficultés repérées sont relatives à l'organisation du travail des adultes : comment former et accompagner les enseignants qui souhaiteraient engager des projets de classes coopératives à plusieurs cours ? Comment valoriser leurs initiatives, sans que cela ne suscite de la jalousie ou de la peur auprès de leurs collègues ? Comment penser des formes étendues de telles pratiques pédagogiques, pour éviter les biais de réalités isolées et ponctuelles pour les élèves ? Comment enrôler des équipes entières d'enseignants sans tomber dans l'écueil de prendre le rythme des professionnels les moins formés et les moins motivés par des approches, pour l'instant, de l'ordre de l'innovation ? Voici une série d'ouvertures indiquées par cette recherche qui pourraient constituer le fond d'études prospectives.

5. Références bibliographiques

- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. PUF.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Baudrit, A. (2018). *Education et formation dans les sociétés contemporaines - Le don/contre-don toujours d'actualité ?* Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Bertucci, M.-M. (2007). La notion de sujet. *Le français aujourd'hui*, 2007/2, 11-18.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Etudes de communication*, 35, 47-60. DOI : <https://doi.org/10.4000/edc.2265>
- Brizard, A. (1995). Ecoles rurales, écoles urbaines : performances des élèves en français et en mathématiques. *Éducation & Formations*, 43, 105-111.
- Brousseau, G. (2010) *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*, en ligne : http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- Bruner, J. S., (2011). *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*. PUF.
- Cieutat, P. et Connac, S. (2021). *Coopération et évaluation - Pour ne décourager aucun élève*. Chronique Sociale.
- Connac, S. (2012). Analyse de contenus de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves. *Revue des Sciences de l'Éducation du Canada*, Volume XXXVIII, 2, 323-349.
- Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation* [En ligne], 41 | 2016, URL : <http://edso.revues.org/1725>
- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Education et Socialisation*, 59, en ligne : <https://journals.openedition.org/edso/13683>
- Connac, S. et Rusu, C. (2021). Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe. *Activités*, 18(2), en ligne : <https://journals.openedition.org/activites/6705#ftn5>
- Connac, S. (2022). L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres – CIEP*, 90, 53-62. <https://journals.openedition.org/ries/12745>
- Cosnefroy, L. (2014). L'autorégulation des apprentissages. Dans E. Bourgeois et S. Enlart, *Apprendre dans l'entreprise* (p. 167-175). PUF.
- De La Salle, J.-B. (1720/1838). *Conduite des écoles chrétiennes*. Moronval.
- Faillet, V. (2017). *La métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*. Descartes & Cie
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique – Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF Editeur.
- Husserl, E. (2014). *Méditations cartésiennes – Introduction à la phénoménologie*. Vrin.
- Jouan, S. (2015). *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain ?* ESF Editeur.
- Jouan, S. (2022). La classe à plusieurs cours à l'épreuve du modèle de la classe homogène. Une organisation pédagogique subversive de la forme scolaire ? *Education et Socialisation*, 63, en ligne : <https://journals.openedition.org/edso/17798>
- Kahn, S. (2007). *À la recherche du cycle perdu : mise en place des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires de trois pays, Belgique, France, Québec*. [Thèse de doctorat inédite], Université de Lille 3.
- Leroy-Audouin, C. et Mingat, A. (1996). Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège. *Les Notes de l'IREDU*, 1, 1-4.
- Leroy-Audoin, C. et Suchaut, B. (2007). Les classes à plusieurs cours, principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques. *Cahiers de l'IREDU*, 69, 1-202.
- Lorcerie, F. (2020). « Hétérogénéité » - Petit dictionnaire des mots de l'éducation. *Cahiers Pédagogiques. HSN 55, octobre 2020*, 54-55.

- Marchive, A. (1995). *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs de six classes du cycle trois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux II.
- Mercier-Brunel, Y. (2017). Soutenir l'autorégulation des apprentissages en séance de correction collective. Dans S. Cartier et L. Mottier Lopez (Eds.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : Perspectives francophones* (p. 137-158). Presses de l'Université du Québec.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Oeuvrard, F. (1990). Les petits établissements scolaires. *Éducation & Formations*, 25, 11-26.
- Puustinen, M. (2013). *La demande d'aide chez l'élève – Avancées conceptuelles, méthodologiques et nouvelles données*. L'Harmattan.
- Roediger, H.-L., Putnam, A.-L. et Smith, M.-A. (2011). Ten Benefits of Testing and Their Applications to Educational Practice. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 1-36.
- Vidal-Gomez, C. (2022). Les entretiens de confrontation aux traces de l'activité. Dans B. Albero et J. Thievenaz, *Enquêter dans les métiers de l'humain – Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (p. 115-126). Editions Raison et Passions.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.

Différenciations pédagogiques par la flexibilisation des espaces

Objets, leviers et points de tension

Laurent Lescouarch*, Vanessa Desvages-Vasselin & Delphine Patry****

* Université de Caen
Esplanade de la paix
14032 Caen Cedex
laurent.lescouarch@unicaen.fr

** Université de Rouen
Rue Lavoisier
76821 Mont Saint Aignan cedex
vanessa.desvages-vasselin@univ-rouen.fr
delphine.patry@univ-rouen.fr

RÉSUMÉ. Interroger la différenciation dans un refus de stigmatisation revient à questionner le caractère inclusif, dans son sens le plus universel, de pratiques scolaires. Nous cherchons à comprendre dans quelle mesure, à travers un dispositif tel que la classe flexible, les enseignants parviennent à répondre à la tension vive évoquée par Tant et Tremblay (2021) entre individualisation pour répondre aux besoins de chacun et réussite pour le plus grand nombre. C'est dans le cadre d'une recherche collaborative mise en œuvre à la demande d'une collectivité en France que nous interrogeons ces pratiques de classe flexible. Dans cette recherche, nous nous intéressons plus particulièrement aux enjeux d'aménagement de l'espace et de construction d'un travail personnalisé en autonomie à travers la flexibilisation des environnements d'apprentissage au service de la réussite et du bien-être des élèves. Nous nous demandons plus particulièrement dans quelle mesure la mise en place d'éléments de flexibilisation des environnements d'apprentissage peut constituer une forme de différenciation moins stigmatisante.

MOTS-CLÉS : Différenciations pédagogiques – environnement flexible – inclusion

1. Introduction

Dans le cadre d'un travail de recherche conduit dans une école élémentaire en Normandie en France, nous avons cherché à identifier à travers une enquête qualitative, les modalités de différenciation pédagogique nouvelles rendues possibles par la flexibilisation des fonctionnements et des environnements, plus particulièrement les intentions des enseignants dans une perspective inclusive et les principes sous-jacents, les conditions pragmatiques de développement de ces pratiques (telles qu'ils les perçoivent) ainsi que les apports et les obstacles rencontrés.

En effet, les travaux sur la différenciation pédagogique mettent en évidence les limites de pratiques associées à la recherche de l'individualisation des apprentissages pouvant aboutir à des formes de différentialisme (Meirieu et Le Bars, 2001) ou renforcer les inégalités scolaires. Pour mieux répondre à cette problématique, les professionnels doivent pouvoir penser sous un angle différent ces questions de différenciation dans une systémique nouvelle plus inclusive afin d'éviter les phénomènes de stigmatisation. En continuité de propositions associées historiquement aux mouvements de l'éducation nouvelle, de nouvelles dimensions comme les classes multi-âges (Jouan, 2015), la coopération entre élèves (Connac, 2009, 2017), la co-intervention entre enseignants font l'objet d'investissement par des professionnels « innovateurs » et contribuent à renouveler les formats scolaires pour les apprentissages des enfants.

Parmi ces réorganisations permettant de proposer un environnement plus différencié et étayant, nous nous sommes intéressés aux « classes flexibles » qui visent un double projet : le maintien de chaque élève dans un curriculum commun et la prise en compte de besoins différenciés par une organisation pédagogique fondée sur la diversification des situations.

Dans cette recherche, nous nous intéressons plus particulièrement aux enjeux d'aménagement de l'espace et de construction d'un travail personnalisé en autonomie à travers la flexibilisation des environnements d'apprentissage au service de la réussite et du bien-être des élèves. Nous cherchons à analyser les enjeux de ces réorganisations dans la forme scolaire et nous nous demandons plus particulièrement comment la mise en place d'éléments de flexibilisation des environnements d'apprentissage peut constituer une forme de différenciation moins stigmatisante.

Dans une première partie, nous présenterons les principes organisateurs des environnements flexibles avant d'analyser dans une seconde partie les pratiques observables dans l'école faisant l'objet de la recherche. Dans une troisième partie, nous développerons les apports et les limites de ces pratiques dans une perspective de différenciation pédagogique inclusive en cherchant à éviter une approche univoque et militante de ces approches pour contribuer également à la déconstruction de la « pensée magique » du dispositif « classe flexible » dans son effet de mode.

2. Les classes flexibles : principes organisateurs d'une « innovation » pour une différenciation pédagogique

Questionner la flexibilisation des espaces comme pratique de différenciation invite dans un premier temps à éclairer la notion de « classe flexible » pour saisir comment cette approche permet de repenser les pratiques pédagogiques et didactiques au service d'une école inclusive au sens où elle « vise une éducation équitable et de qualité pour tous les élèves en s'appuyant sur leur diversité » (André et Margas, 2021, p.7).

2.1. La classe flexible : une nouveauté relative

Comme le montrent Leroux *et al.* (2021), les questions d'aménagements des espaces et de la flexibilisation dans la pédagogie relèvent d'une nouveauté toute relative. Les auteurs développent en effet que, si aujourd'hui encore on trouve dans l'enseignement primaire et secondaire des aménagements type « autobus » où les tables des élèves sont alignées de manière frontale face au tableau, des pédagogues comme Montessori ou Freinet, entre autres, ont montré le caractère essentiel de la question dans leurs différentes approches pédagogiques. Ils « reconnaissaient l'importance d'organiser la classe avec soin et de faire une utilisation judicieuse du matériel et du mobilier scolaires. En parallèle, d'autres grands penseurs ont remis en question la structure organisationnelle de l'école, tel qu'Illich (1970) ou Neill (1970). » (Leroux *et al.*, 2021, p. 1)

C'est avec les écrits de Diller (2015), orthopédagogue nord-américaine que se diffusent en France depuis 2016 des pratiques dites flexibles au sein des communautés enseignantes. Elle suggère en effet à travers des ouvrages pragmatiques, étayés de son expérience, que l'espace a des répercussions sur l'apprentissage (Diller, 2015, p.2)

Elle invite en ce sens les enseignants à disposer « d'une configuration d'espaces bien pensés et bien organisés » leur permettant dès lors de focaliser leur attention sur leur enseignement. Elle évoque aussi « un lien entre les espaces dans la classe et le comportement des élèves » (Diller, 2015, p.2). Elle amène les enseignants ainsi à repenser les espaces de manière organisée et structurée à partir d'exemples concrets pour permettre aux élèves de s'« appropri[er] leur apprentissage » (Diller, 2015, p.2).

Blogs enseignants, groupes Facebook et comptes Instagram et Pinterest, les échanges se développent peu à peu permettant de voir apparaître des ouvrages pédagogiques écrits par des enseignants tels que Larcher *et al.* (2019), Faillet (2019), Keymeulen, Heny et Longlez (2020) ou encore Dillé (2021), Léobon et Rion (2021). Pour autant, si les ouvrages pédagogiques pratiques commencent à abonder, Leroux *et al.* (2021) soulignent que peu d'études scientifiques, encore moins en langue française, viennent à questionner la pertinence de ces pratiques. L'étude présentée ici vise à contribuer à cette réflexion.

2.1.1. Une première définition

On désigne ces dernières années sous la dénomination classe flexible un espace « dans lequel le mobilier, les assises, l'aménagement de l'espace et les règles associées sont repensés afin d'offrir une plus grande liberté de mouvement et plus de bien-être aux élèves » (Larcher *et al.*, 2019, p.10) et où les pratiques pédagogiques mises en œuvre tendent à rendre l'élève « acteur de ses apprentissages » (Larcher *et al.*, 2019, p.10). En France, des pratiques de ce type se développent à l'école élémentaire depuis six ans environ où les élèves, comme l'explique Marina Dillé, « sont alors autorisés à travailler dans la position qu'ils souhaitent, allongés par terre, sur des banquettes et se voient proposer des assises variées pour répondre à leurs besoins de mouvements. » (2018, p.11) Cet aménagement flexible permet de penser dès lors un enseignement flexible qui

« propose de repenser la place de l'élève en le rendant acteur de ses apprentissages. C'est en opérant une transformation du cadre que l'enseignement flexible accroît la liberté de l'élève, permettant ainsi une approche plus individualisée, plus respectueuse de ses besoins et de son rythme d'apprentissage » (Larcher *et al.*, 2019, p.10).

Leroux *et al.* (2021) mettent en évidence la complexité de cette notion de « classe flexible » intégrant à la fois des dimensions d'ergonomie du travail (flexible seating, d'aménagement des espaces) ou de réorganisation des modalités d'apprentissage en lien aux travaux de Kariippanon *et al.* (2018, p. 303) qui

« présentent les *flexible learning spaces* comme des environnements d'apprentissage qui « contiennent une variété d'options de mobilier dans un espace relativement ouvert, qui peut être configuré de manières variées pour favoriser une gamme d'expériences d'apprentissage et créer des occasions de travail à la fois individuel et collaboratif, tout en utilisant diverses technologies pour faciliter un enseignement et un apprentissage personnalisés » (Kariippanon *et al.*, 2018, p. 303).

Se combine à cette notion de flexibilité, la diffusion à l'école élémentaire de pratiques d'espaces dédiés, comme un écho aux constats évoqués dans un rapport de l'IGEN¹ (2011) sur l'école maternelle.² Les modélisations d'organisation du travail en « classes flexibles » se traduisent donc par la construction d'une approche pédagogique intégrant deux dimensions importantes comme le décrivent clairement Larcher *et al.* :

« **L'enseignement flexible** est un enseignement qui propose de repenser la place de l'élève en le rendant acteur de ses apprentissages. C'est en opérant une transformation du cadre que l'enseignement flexible accroît la liberté de l'élève, permettant ainsi une approche plus individualisée, plus respectueuse de ses besoins et de son rythme d'apprentissage. **L'environnement flexible** est un espace dans lequel le mobilier, les assises, l'aménagement de l'espace et les règles associées sont repensés afin d'offrir une plus grande liberté de mouvement et plus de bien être aux élèves » (Larcher *et al.*, 2019, p.10).

Penser pédagogiquement l'organisation des environnements constitue donc un enjeu important porté par ce courant de réflexion afin de structurer des espaces réfléchis répondant à un besoin pédagogique et didactique.

¹ Inspection Générale de l'Éducation Nationale en France.

² Les auteurs de ce rapport regrettaient en effet « l'absence d'une véritable réflexion sur la relation entre espace et pédagogie. Les enseignants utilisent l'existant, sans le remettre en cause ; les coins sont des « éléments de décor » plus que des espaces de découverte et d'apprentissage. Le plus souvent d'ailleurs, il est noté que les élèves y ont un accès libre et une occupation sans enjeu ; ces espaces sont « plus récréatifs que vecteurs d'apprentissages » indique un inspecteur. » (IGEN, 2011, p.91)

Cette modélisation propose ainsi un environnement différencié intéressant. En effet, le fonctionnement en espaces dédiés associés à des espaces de regroupements permettent à l'enseignant d'adopter des postures variées favorisant, comme l'y invitait la conférence de consensus sur la différenciation pédagogique de 2017, « la réflexivité et la créativité chez les élèves » (Cnesco, 2017, p.17) tout en étant en situation de « varier l'organisation des modalités de travail pour mieux accompagner les élèves ». Il intègre les différents invariants favorables à la différenciation pédagogique identifiés par le Cnesco :

« Une diversité d'organisation, entre collectif, groupe et individuel, permet aux enseignants de moduler leur positionnement et le degré de responsabilité des élèves. Les travaux de groupes et/ou les travaux individuels peuvent ainsi accorder aux enseignants une disponibilité, en les libérant momentanément de la gestion collective de la classe, et leur permettent d'accompagner un ou quelques élèves qui ont besoin d'un guidage renforcé » (Cnesco, 2017, p.17),

Ce qui par ailleurs favorise l'engagement des élèves et le développement de leur autonomie. Ces pratiques peuvent constituer une forme de renouvellement de la forme scolaire.

2.1.2. Des approches diversifiées pour une déconstruction / rénovation de la forme scolaire traditionnelle ?

A travers les terrains investigués, la littérature professionnelle ou les témoignages de praticiens, une distinction semble se faire entre le « flexible » et le « semi flexible ». Une enseignante de notre étude dit à ce titre : « alors pas flexibles complètement parce que niveau matériel c'est pas possible et puis même on se sentait pas de... de tout bouleverser hein » (E 9). Il apparaît qu'au-delà de la première définition proposée, il y ait des formes diverses de la perception de la flexibilité. Cette distinction paraît être l'expression d'un désir de liberté face à une nouvelle forme scolaire imposée ou encore d'humilité, voire d'illégitimité au regard des cadres d'une certaine flexibilité. Pourtant, « semi-flexible » ou « flexible », des constantes apparaissent. Des constantes, qui plutôt que de distinguer voire opposer les pratiques, invitent à questionner cette flexibilité au regard de ces effets sur la forme scolaire traditionnelle (Vincent, 1994). En effet, deux éléments semblent constitutifs des pratiques flexibles.

D'une part, on constate la mise en œuvre de temps d'enseignement non simultanés au sens où l'on accepte que tous les élèves ne fassent pas la même tâche scolaire en même temps. D'autre part, on remarque que la trace scripturale n'est plus l'unique trace d'apprentissage, qu'elle peut être éphémère grâce à l'ardoise ou alors qu'elle n'est pas obligatoire pour justifier d'un apprentissage. En ce sens, les activités de manipulation sont favorisées, les traces de travail peuvent être recueillies par l'observation, des enregistrements vocaux ou encore la prise en photo du résultat de la tâche effectuée. On entend donc à travers l'expression de classe flexible, une pédagogie modulable selon les besoins effectifs des élèves, dans une adaptation multidimensionnelle favorisant l'apprentissage de chacun quelles que soient ses difficultés.

La classe flexible déconstruit les pratiques d'enseignement enfermées dans une forme scolaire classique (Vincent, 1994) en structurant un format organisationnel de rupture avec la classe de pédagogie traditionnelle. Si l'essor de l'expression « classe flexible » est récent, les techniques pédagogiques associées rappellent assez fortement des pratiques mises en œuvre dans les pédagogies « différentes ». Ainsi, le fonctionnement et l'aménagement a des parentés avec les ambiances Montessori avec la mobilisation d'ateliers, le libre choix et la libre circulation (Leroy et Lescouarch, 2019) mais également à travers le plan de travail, nous retrouvons une organisation fortement développée en pédagogie Freinet et dans les pédagogies coopératives institutionnelles. Sur le plan des processus d'apprentissage, ce courant propose également un changement de la place des élèves et des enseignants en valorisant l'auto et la co-évaluation, l'entraide entre élèves voire le tutorat et des apprentissages en groupe. Ces environnements deviennent alors coopératifs quand les élèves « savent, tout à la fois, ce qu'ils font ensemble et ce qu'ils doivent acquérir individuellement. Ils coopèrent et instituent du collectif tout en progressant, chacun séparément, pour accéder aux objectifs communs d'apprentissage. » (Connac, 2021, p.10)

Ces pratiques constituent donc une évolution de la forme scolaire qui peut permettre d'offrir une nouvelle forme de différenciation, non stigmatisante en ce sens où elles semblent permettre une accessibilité universelle telle que décrite par Tant et Tremblay (2021) car pensées au bénéfice de tous les élèves.

2.2. La classe flexible, une forme de personnalisation pour un différenciation universelle ?

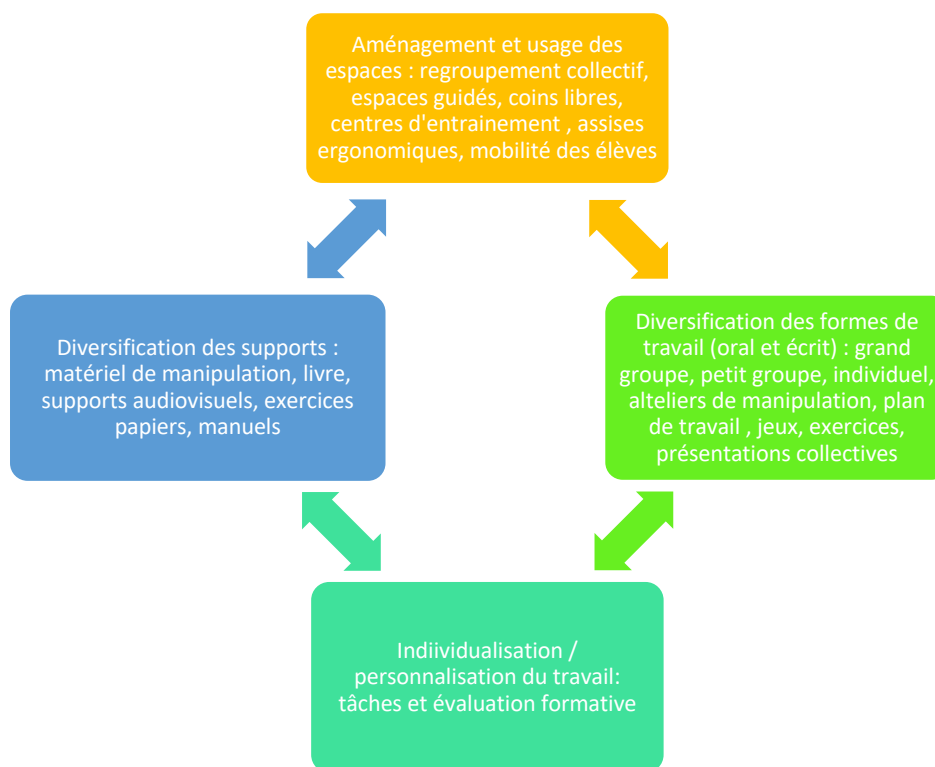
2.2.1. La classe flexible qui personnalise et non qui individualise

Différencier a pu amener et amène encore parfois à des intentions d'individualisation des parcours. Pourtant, André (2021) rappelle que l'individualisation, quand elle est excessive peut nuire à la gestion du groupe classe et à l'équité. Connac (2021) invite à ce titre à penser la différenciation non plus comme des pratiques d'individualisation mais plutôt de personnalisation afin d'accompagner l'individu au sein du groupe auquel il appartient, favorisant dès lors le sentiment d'appartenance évoqué précédemment. A ce titre, il évoque trois repères pour penser les formes de personnalisation : des temps collectifs d'étayage par l'enseignant ; des temps individualisés, une organisation coopérative du travail, par de l'aide, du tutorat entre pairs (Connac, 2021, p.10-11)

Au regard des constantes identifiées dans ce qui semble constituer le principe de classe flexible, il nous apparaît que ces trois repères peuvent constituer les modalités sous-jacentes à son fonctionnement. Cela se traduit par un réaménagement des espaces classes pour permettre une alternance entre différents types d'activités :

- Travail dirigé en collectif du grand groupe dans l'espace regroupement
- Travail dirigé en demi-classe ou en petit groupe dans les espaces guidés
- Travail individuel dirigé dans les centres d'autonomie (avec programmation et plan de travail) et Ateliers individuels de manipulation (avec libre choix des ateliers régulé par un plan de travail hebdomadaire)
- Possibilité d'aller dans des espaces « non scolaires » pour faire des ruptures (coins jeux, lecture)

Les environnements flexibles se caractérisent donc par une systémique singulière que nous pouvons résumer dans le schéma suivant :



Figures 1. *Systémique de fonctionnement des environnements flexibles*

Par ailleurs, l'organisation de l'enseignement ainsi proposé permet une planification combinant des adaptations diverses permettant non pas à certains élèves mais bien à tous les élèves de « s'engager, apprendre et progresser de la manière la plus équitable possible » (André, A *et al.*, 2021, p. 80). L'élève se voit offrir des choix pour construire son parcours et favoriser autonomie et sentiment de compétence. Si les objectifs sont communs ce sont les « voies d'accès » évoquées par Meirieu qui diffèrent dans les pratiques dites flexibles. Pour autant, le cadre posé pour permettre le fonctionnement de ces classes flexibles lie « individuation (conscientisation de soi) à socialisation (développement de l'importance de l'autre). Le but est d'engager une éducation à la responsabilité » (Connac, 2021, p. 37). C'est alors une responsabilité envers soi (s'engager dans ses apprentissages) mais aussi envers les autres (échanger, aider accompagner, demander de l'aide) qui engage l'élève comme individu appartenant à un groupe.

Il apparaît que, plus que les assises ou le matériel, c'est bien la pédagogie qui s'avère être l'élément flexible de la classe. Une pédagogie au service de la circulation de savoirs, d'une construction adaptée des savoirs mobilisant des modalités variées de situations d'enseignement en réponse aux besoins spécifiques des élèves de l'ensemble de la classe. Si en théorie, les principes de la classe flexibles offrent des outils pour différencier sans stigmatiser, il semble nécessaire de saisir comment effectivement la différenciation s'exprime dans les pratiques enseignantes dites flexibles.

2.2.2. Une forme de réponse aux enjeux d'une « pédagogie universelle » ?

Au nom de l'inclusion, André *et al.* (2021) invite à considérer la nécessaire universalité de l'accessibilité des apprentissages en favorisant une adaptation pour tous qui permettra aux élèves de développer l'autonomie et la coopération. En un sens, penser la différenciation non stigmatisante vise à inclure tous les élèves et à ce titre, la question d'une pratique pédagogique universelle prend son sens ici. Bergeron *et al.* (2011) définissent la pédagogie universelle comme :

« un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu » (Bergeron *et al.*, 2011, p.91).

À travers la diversification des formes de travail, l'équilibre recherché entre moments individuels et collectifs, les environnements flexibles apparaissent constituer théoriquement une forme d'organisation pouvant correspondre à ces critères. Pour autant, il est nécessaire d'analyser les pratiques effectives de ce modèle afin de s'interroger sur la réalité de cette universalité ou non dans les salles de classe. Conséquemment, il convient donc de regarder plus finement les processus d'enseignement qu'engage une classe flexible pour comprendre comment cette pratique peut relever d'une différenciation non stigmatisante.

3. Les pratiques de différenciation observées dans l'enquête

3.1. Méthodologie d'enquête qualitative

La recherche est conduite dans un établissement scolaire de niveau élémentaire situé en Normandie au Havre en REP+ (Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé en France). À la rentrée scolaire 2020/ 2021, le nombre de classes était de 12 pour 212 enfants inscrits à l'école avec un différentiel important dans les effectifs de classe entre les cycles 2 (CP et CE1) et les cycles 3, puisque la politique d'éducation prioritaire Française se caractérise depuis 2017 par un dédoublement des classes dans ces niveaux en limitant les effectifs des élèves à 12.

Les enquêtes relatives au profil des élèves à l'entrée au collège permettent de mettre en évidence le profil sociologique de la population fréquentant l'école comme majoritairement populaire. Ainsi, même si les catégories utilisées apparaissent très génériques, 66% des élèves ont des familles relevant de la catégorie « Ouvriers et inactifs » et 11,4 % de la catégorie « Employés, artisans, commerçants et agriculteurs ». En parallèle, le pourcentage d'enfants issus de familles de cadres moyens et supérieurs apparaît très restreint (à moins de 10 %) par rapport aux propositions observables dans la population générale française (Insee, 2021)³.

³ Population selon le sexe et la catégorie socioprofessionnelle. Données annuelles de 2014 à 2020. Chiffres-clés. Paru le : 18/03/2021 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381478>

L'axe directeur de la recherche est la question du « bien-être » des élèves et de l'inclusion et a conduit à poser, entre autres, la question des conditions de la prise en compte des besoins différenciés des enfants dans les organisations pédagogiques. L'enjeu est double, favoriser les apprentissages de tous dans la perspective de construire une école plus inclusive (une école en capacité d'accueillir tous les enfants quelles que soient leur situation) et contribuer à la réduction des inégalités scolaires à travers des modalités pédagogiques et didactiques plus adaptées. Nous nous appuyons sur une enquête conduite de mars à juin 2022 à partir de plusieurs outils de recueil de données :

- Observations qualitatives et entretiens semi-directifs avec les enseignants (N=14)
- Observations qualitatives à la demi-journée (selon une approche ethnographique et en menant des observations ciblées) (N=24)

3.2. Des environnements différenciés et « semi-flexible » : l'organisation du travail et du temps

Dans l'établissement étudié, les enseignants du cycle 2 cherchent depuis 2019 à proposer un espace différencié organisé avec différentes assises et des espaces dédiés à des types d'activités que les enfants peuvent réaliser selon un plan de travail individuel relevant d'une approche « flexible » des situations d'apprentissage.

Le projet s'est construit progressivement dans le compagnonnage à partir des expérimentations spontanées de 6 enseignants facilitées par le dédoublement des classes de CP/ CE1 en France en éducation prioritaire renforcée. Les pratiques se sont structurées à partir de sources d'inspirations issues de lectures et de consultation de blogs professionnels. Dans le cadre du projet de recherche, cette dynamique s'étend désormais également aux classes de CE2 ayant un plus gros effectif.

3.2.1. Une organisation des espaces et du travail

Le fondement de l'argumentaire est centré sur les questions de prise en compte des besoins de l'enfant mais avec le développement de cette modalité organisationnelle, l'environnement proposé aux enfants est de fait beaucoup plus différencié : les activités sont variées dans la journée avec des alternances entre moments collectifs et ateliers individuels. Les enfants n'ont plus de places attitrées mais ont chacun leurs affaires dans un casier personnel.

Cela a conduit l'ensemble des classes de cycle 2 à réaménager les espaces dans une logique dont témoignent les exemples de plans de classe ci-dessous intégrant des espaces collectifs, des espaces spécialisés et des espaces pour des activités d'ouverture et d'approfondissement

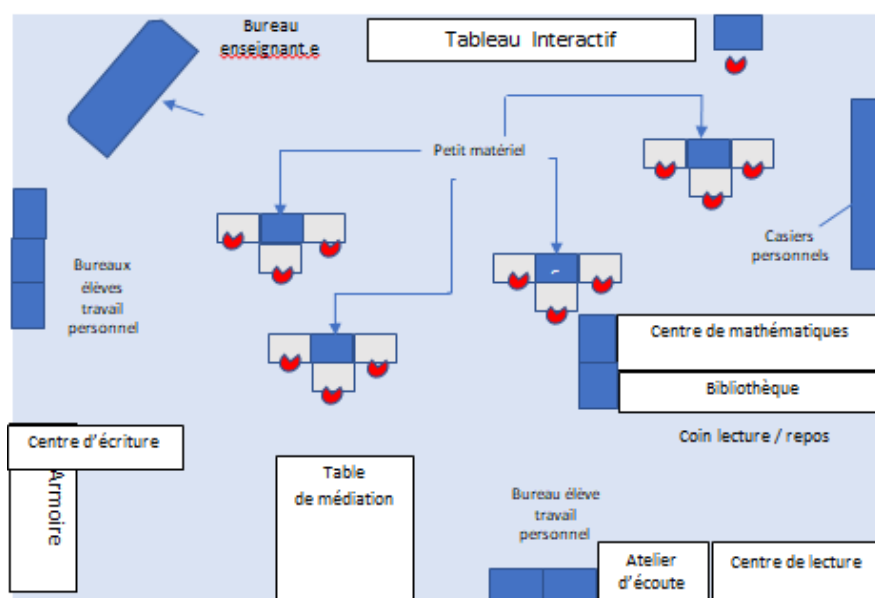


Figure 2. Plan de classes observées : aménagement « semi-flexible »

Les classes observées sont très calmes et l'association entre « Espace regroupement (souvent en organisation en U) + centres d'entraînement + ateliers de manipulation + coins permanents d'activités libres (jeux, coin lecture, informatique) » permet une fluidité dans le passage entre les différentes activités, ce qui conduit à une grande souplesse dans le fonctionnement.

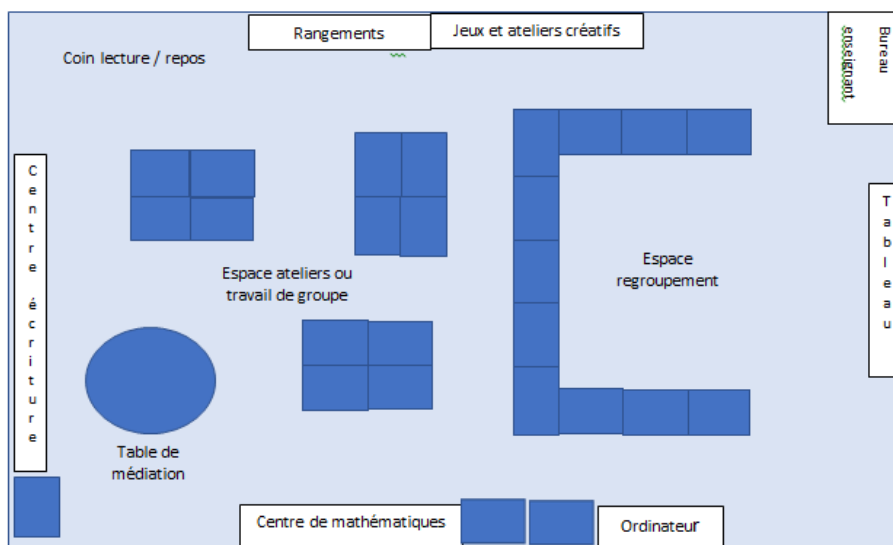


Figure 3. Plans de classe observées : distribution usuelle

Les temps d'autonomie sont structurés par des activités de nature différentes. Les « centres d'autonomie » intègrent des activités intégrées à un plan de travail collectif et un tableau de programmation. Ils apparaissent dans le plan de travail hebdomadaire des enfants.

Les « Ateliers Individuels de manipulation » s'intègrent également dans le plan de travail hebdomadaire mais dans le cadre de domaines imposés qui peuvent être planifiés quotidiennement. En parallèle, il est possible de laisser pour certaines activités un libre choix des ateliers.

Ateliers individuels de manipulation	Centres d'autonomie
Plusieurs ateliers par domaines	Tableau de programmation
Libre choix de certains ateliers et planification journalière de domaines imposés (dans une organisation plus flexible dans un temps long)	Plan de travail collectif Plan de travail hebdomadaire
Les élèves travaillent des compétences différentes	Tous les élèves travaillent la même compétence différenciée par le matériel ou le niveau de difficulté
Plus d'autonomie	1 atelier par domaine : les ateliers sont imposés

Tableau 1. Organisation des temps autonomes selon Larcher et al. (2019)

Ce fonctionnement centré sur une dynamique de personnalisation du travail est rendu possible par un réaménagement de l'espace et des temporalités dans la classe. Les enjeux de ces choix organisationnels sont bien décrits par les enseignantes et les enseignants qui associent cette possibilité de travail à une baisse d'effectif permise par une réforme en France :

« Quand on est passé en dédoublé, déjà, on savait qu'on avait plus d'espace. Fin, on avait la même classe, mais on avait plus d'espace euh par enfant et donc ... c'était vraiment l'occasion d'y passer pour ... tenter que les gamins aient la possibilité de changer de place, de bouger, de pas se sentir contraint assis sur leur chaise à... écouter et faire, mais ... vraiment dans un espace réduit. Qu'ils puissent se déplacer dans la classe, qu'ils voient la classe vraiment comme un lieu où on... où on peut aller faire tel exercice dans un autre coin, où on peut ... se regrouper tous au même endroit pour apprendre une nouvelle notion h... on est quand même un peu plus libre. Ce n'est pas l'espace de l'élève dans la classe, c'est toute la classe qui est leur espace (E8). »

L'organisation des enseignements dans la journée se caractérise par des alternances en moments collectifs et travail individualisé avec plan de travail. Nous constatons ainsi sur plusieurs classes observées que les savoirs fondamentaux en français et mathématiques représentent bien souvent l'exclusivité des tâches du matin, les tâches de réflexion, de résolution de problème ou de compréhension se déroulant bien souvent après la récréation.

Sur les temps de l'après-midi après un temps calme de « lecture plaisir », nous avons pu observer dans les classes de cycle 2 la mise en place d'un plan de travail permettant à l'élève d'être autonome dans ses choix d'activité. Par ailleurs, les activités culturelles et sportives sont souvent positionnées après la récréation de l'après-midi, à un moment où les tâches semblent nécessiter moins de ressources cognitives.

Éléments constitutifs d'une journée type	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil - Plan de travail ou « contrat » (ateliers de manipulation, fiches d'exercice dans les centres d'entraînement jeux) - Activités collectives - Projets collectifs - Moment écoute - Temps calme « lecture »
Outils mobilisés	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de travail personnalisé (base commune avec des ajustements aux besoins personnalisés des enfants) - Centre de mathématiques : Méthode Heuristique de mathématiques⁴ - Centre de lecture / écriture - Centre de création - Ateliers de manipulation - Coin lecture - Coin jeux - Coin informatique
Régulation de l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> - Règles de vie dans la classe - Gestion des comportements explicite par des repères de couleurs⁵:

Tableau 2. *Outils et techniques mobilisés*

Ces différents éléments observables semblent majoritairement correspondre aux besoins des enfants et aux rythmes de vigilances identifiés par les travaux de recherche en éducation.

3.2.2. Une diversification des supports, un appui sur la manipulation et les entrées ludiques

Pour un enfant, l'épanouissement peut passer par l'acquisition d'un « pouvoir de faire » dans un contexte fonctionnel et concret, une mise en réussite favorisant l'estime de soi. C'est donc un marqueur de nombreuses classes observées de chercher à permettre aux enfants d'être actif dans les situations sous deux formes essentiellement : les ateliers gérés sous forme de plan de travail et les situations ludiques.

Sur le plan des apprentissages un point fort théorique de cette organisation est l'intégration dans les pratiques de situations éactives en appui sur du matériel de manipulation (proche de la philosophie des outils Montessori) et particulièrement sur la Méthode Heuristique de Mathématiques (MHM) de Pinel (2019). Le matériel est conçu de manière à ce que les élèves puissent l'utiliser seul et étayer la compréhension/conceptualisation des notions, la construction de l'abstraction passant par des phases d'essai-erreur par la manipulation.

Cette organisation permet une différenciation souple au quotidien en jouant non seulement sur la variation des tâches (différenciation par le support) mais également sur leur nature en termes de processus, de structure et de production.

Le matériel didactique proposé aux enfants est situé dans une progression et l'organisation en ateliers (en contrat ou en plan de travail) leur permet d'être autonomes dans la conduite de leur activité, ce qui permet aux enseignants d'être plus disponibles pour conduire des médiations personnalisées auprès des autres élèves. Ce plan de travail ou « Contrat à la semaine » conduit les enfants à choisir l'ordre de leur activité tout en restant guidé sur les objectifs communs de la semaine et adapté au niveau de chacun sans que les enfants ne soient désignés socialement (en lien à des difficultés scolaires ou à des problématiques de situation de handicap).

Les activités observées sont donc le plus souvent des tâches d'apprentissage très structurées et intégrées dans une planification liée aux objectifs des programmes mais présentées sous une forme plus attrayante pour les enfants. Cette entrée permet de les mobiliser dans les situations et de les rendre actif avec une dimension de plaisir manifeste. Ces activités relèvent de ce que l'on pourrait qualifier d'« exercices à connotation ludique » ou de « jeu de tradition instrumentalisé » (Lescouarch, 2006).

En parallèle, dans certaines classes, des situations de jeu libre peuvent être permises aux enfants dans les phases de transition de fin d'activité (en association avec l'utilisation de la bibliothèque de classe) et la description suivante de E2 rend bien compte des dynamiques de travail valorisées dans les classes dans cet esprit :

« Mais en fait, ils ont ce contrat qu'ils font toute la semaine et quand ils ont terminé le contrat, euh... en fait y'a des legos, y'a des kaplas, y'a plein de choses et je pense que ça même en CE1... Fin c'est quelque chose qu'ils faisaient beaucoup en maternelle mais en primaire on joue peu et ça je pense que ça contribue aussi au bien-être le fait de les laisser jouer, ce n'est pourtant pas grand-chose, c'est des trucs que j'ai ramenés de chez moi, mais ils adorent. Dès qu'ils peuvent aller jouer euh ils sont, ils... fin ils retrouvent vraiment... ils restent ces enfants qui jouent spontanément et ça je pense que ça participe au bien-être quand même. Ils sont à fond dans les jeux de société, alors que je pense que c'est quelque chose qu'ils faisaient pas beaucoup chez eux, mais euh... du coup, peut-être de leur apporter autre chose et de laisser ce temps-là, même si dans l'emploi du temps euh... on peut pas forcément mettre « jeux » mais... En plus ça les motive pour le contrat de se dire « bah tiens je vais pouvoir aller jouer », et comme le contrat est accessible, est personnalisé et accessible à chacun, même ceux en grande difficulté, ils peuvent bien-sûr aller jouer à la fin de la semaine. Ça je pense que c'est... ça contribue au bien-être aussi de se dire « bah voilà, on a beau être en primaire, on a beau avoir un programme, enfin ce temps de jeu-là, il est essentiel » (E2). »

Les pratiques observées permettent également de mettre en évidence un souci des enseignants de penser les équilibres dans une perspective d'« éducation globale » en valorisant l'ensemble des disciplines d'enseignement avec une place importante pour l'écoute musicale, les arts plastiques, l'Éducation Physique et Sportive (EPS) et les sciences. Cela permet d'offrir aux enfants un panel d'activités diversifiées dans la journée et contribue à valoriser différentes compétences permettant ainsi d'offrir des « prises » différentes pour les apprentissages selon les enfants.

Enfin, de manière plus spécifique à certaines des classes, nous avons pu observer ou être informés de pratiques pouvant être associées à une pédagogie de projet pour engager les élèves : défis, sorties, exposé personnel, mise en place d'un jardin de la classe sont autant d'approches qui peuvent rompre avec la forme scolaire et engager les enfants dans le « plaisir d'apprendre » (Meirieu *et al.*, 2014 ; Astolfi, 2008).

D'autre part, de nombreuses pratiques de différenciation pédagogique associées à une diversification des formes de travail sont explicitement repérables dans toutes les classes à travers les outils et les organisations : variation des tâches, travail en groupes et fonctionnement en plan de travail ou fichiers à niveaux progressifs permettant d'adapter le niveau des tâches aux élèves. Des tâches de prolongement au choix sont intégrés dans certaines des classes, comme par exemple l'une d'entre elle où le vendredi, les enfants peuvent faire des « centres libres » quand ils ont fini leur plan de travail. L'adulte leur donne des idées d'activité qu'ils peuvent mettre en place librement : « faire une pyramide avec des gobelets ou des cartes, faire un exposé, lire un livre, écouter une histoire et la raconter aux copains, dessiner quelque chose et le faire deviner... »

Cette dimension est importante car ces pratiques permettent de garantir aux enfants qu'ils seront confrontés à des tâches adaptées à leurs possibilités et cela permet de limiter le sentiment d'échec, favoriser l'engagement et l'expérience de la réussite. L'ambiance permet des tâches différenciées sans qu'il y ait de jugement / stigmatisation entre les enfants et les élèves en situation de handicap en position d'inclusion apparaissent particulièrement bien intégrés au collectif dans un environnement qui leur permet de suivre leur parcours personnalisé.

Les classes flexibles constituent donc une forme de « mise en musique » particulière d'outils déjà existants, dans une ambiance très studieuse dans des ambiances qui sont néanmoins différentes des classes relevant de « pédagogies différentes » (comme celles de Freinet ou de Montessori que nous avons pu étudier) dans lesquelles l'autonomie des enfants reste plus importante. La sérénité domine dans ces classes pour les enfants comme pour les enseignants avec un effectif réduit qui permet de jouer sur la variable « disponibilité de l'enseignant » et permet aux enfants d'évoluer dans un environnement dans lequel ils rencontrent plus d'étayage et moins de stress.

Toutefois, comme toutes les approches proposant des formes de différenciation par le support, les élèves ne sont pas tous confrontés aux mêmes tâches et des risques de stigmatisation ou d'enfermement dans des curriculums spécifiques peuvent subsister. Cette entrée n'est donc pas exempte de limites et de risques sur le plan des inégalités d'apprentissage.

4. Apports et limites des pratiques de différenciation en lien avec les enjeux d'inégalité d'apprentissage

Les enjeux de différenciation pédagogique sont au cœur des politiques publiques d'éducation depuis les années 70 (Meirieu, 1996 ; Robbes, 2009) mais ces orientations sont apparues particulièrement difficiles à mettre en pratique pour les acteurs enseignants (et les résultats des enquêtes internationales témoignent des limites de ces approches). Nous pouvons constater actuellement le développement d'un nouveau paradigme sur ces questions dépassant les seuls enjeux de soutien scolaire ou de pédagogie individualisée et prenant en compte les limites de ces premières approches (notamment en lien aux risques de différentialisme et de stigmatisation, aux effets psychosociaux négatifs des catégorisations).

4.1. Les points d'appui pour une différenciation inclusive

4.1.1. Respects des rythmes d'apprentissages

Dans une perspective de réussite pour tous, l'organisation semi-flexible des classes observées fait apparaître une réelle volonté d'améliorer le bien-être, une meilleure prise en compte des rythmes des apprentissages et la liberté de mouvements des élèves.

« Moi, je pense qu'il y a aussi la liberté, au niveau de la position, mais au aussi la liberté pour le travail, de choisir aussi son activité, toute la semaine, ils ont leur activité à faire, mais ils choisissent l'ordre. Donc, malgré tout, ils font tous le même travail, mais le fait de dire « on fait pas ça, tout de suite, maintenant » et peut-être que s'il a envie de le faire le vendredi, il le fera le vendredi. Le principal, c'est que ce soit fait » (E10).

La différenciation pédagogique dans les apprentissages des élèves est mise en place dans cette école essentiellement dans le cadre du dédoublement des classes de CP et CE1 instauré en France dans les écoles REP+ et REP⁴ depuis la rentrée 2017⁵. Le petit effectif d'élèves dans chaque classe favorise l'instauration de ce type d'organisation dont les effets sont présentés comme positifs par la DEPP⁶ :

« En classe de CP dédoublée, les enseignants se sentent plus confiants dans leur capacité à faire réussir tous les élèves, à gérer la classe et à pratiquer la différenciation pédagogique. Ils ont également davantage confiance dans les capacités de leurs élèves. Leurs pratiques de classe sont tournées vers le soutien des élèves et la stimulation cognitive. Elles favorisent la différenciation pédagogique tant pour l'enseignement du français que pour celui des mathématiques (DEPP, 2020). »

Ainsi les effectifs réduits dans chaque classe peuvent favoriser le respect des rythmes des élèves et faciliter la flexibilisation des espaces de travail et le besoin de mouvements pour les élèves.

⁴ Réseau d'Éducation Prioritaire réunissant des établissements scolaires rencontrant des difficultés importantes dans les apprentissages et bénéficiant d'une politique spécifique en France.

⁵ Depuis 2017, les classes suivantes ont progressivement été dédoublées en France en REP+ : 2017, Cours préparatoire (1^{ère} année élémentaire) à 12 élèves en REP+, 2018 : CP en REP et CE1 (2^{ème} année élémentaire) en REP+, 2019 : CE1 en REP.

⁶ Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale en France.

4.1.2. Personnalisation du travail et mobilisation des élèves

Comme nous l'avons déjà évoqué, la flexibilisation des espaces de travail s'accompagne souvent d'une plage-horaire l'après-midi consacrée au plan de travail et/ ou à des fichiers de travail que les élèves doivent réaliser pendant la semaine et pour lesquels ils travaillent à leur rythme en choisissant l'ordre des exercices. La mise en place de plans de travail ou de fichiers de travail permet un meilleur accompagnement de chaque élève avec des tâches poursuivant des objectifs communs avec des entrées différentes. Ainsi, lorsque chaque élève travaille à son rythme et en autonomie, l'enseignant peut dédier davantage de temps à l'aide et à l'accompagnement des élèves en difficulté.

Cependant l'écart entre les élèves peut être amené à se creuser entre ceux qui réalisent les tâches rapidement et progressent dans les apprentissages sans l'aide de l'enseignant et ceux qui avancent plus lentement et qui sollicitent plus fréquemment l'enseignant.

Nous pouvons retrouver cet élément dans l'entretien avec E10 :

« Donc je fais ça pour la grammaire, euh, je fais ça pour... le calcul mental. Parce que le calcul dans la classe... c'est assez compliqué. Donc, du coup, j'en fais tous les jours et au fur et à mesure, ils avancent... ils avancent, et j'en ai qui sont aux tables de multiplication, alors que j'en ai qui sont encore en train de faire du 6+1 ou 6+4, des choses tout à fait basiques. »

Pour remédier à cette éventualité, il pourrait être intéressant de faire contribuer les élèves à l'élaboration des plans travail afin qu'ils s'investissent davantage dans les apprentissages et puissent prendre conscience de leur progression.

4.1.3. Diversification des activités et engagement des enfants

Les activités diversifiées sont pensées par les enseignants pour que les élèves appréhendent différentes modalités pédagogiques (ateliers de manipulations, projets, activités artistiques, travail individuel et collectif), cependant tous les élèves ont-ils conscience du sens donné à ces apprentissages ? Si les apprentissages sont abordés de façon plus ludique pour les élèves, qui peuvent avoir ainsi le sentiment d'un travail attrayant, ont-ils dans ce contexte conscience des buts de maîtrise et de leur progression ?

Par exemple, la pratique de l'auto-évaluation peut permettre une meilleure visibilité pour les élèves de leur progression dans les apprentissages et des moments dédiés, des rencontres entre élèves et enseignants (en fin de semaine par exemple) pourraient être envisagés pour faire le bilan du travail de la semaine de l'élève.

Ainsi, il apparaît que la différenciation pédagogique nécessite de prendre en considération l'équilibre entre des moments de travail individuel, des moments de regroupement ainsi que des moments de travail collectif afin que la différenciation pédagogique ne se transforme pas en individualisation de l'enseignement (Connac, 2021).

4.2. Les écarts d'apprentissage et le risque différentialiste par l'individualisation

La question de la disparité du niveau des élèves en ce qui concerne les attendus de fin de cycle et des potentiels écarts dans les apprentissages reste vive malgré la structuration d'un environnement permettant à chacun d'avancer à son rythme. Ainsi, dans ces dispositifs, l'écart entre les élèves peut être amené à se creuser entre ceux qui réalisent les tâches rapidement et progressent dans les apprentissages sans l'aide de l'enseignant et ceux qui avancent plus lentement et qui sollicitent plus fréquemment l'enseignant.

La question du rythme des élèves et leur progression apparaissent ainsi comme des questions importantes à ne pas négliger et

« [...] même lorsque les enseignants planifient en fonction du rythme réel des élèves, un équilibre reste à trouver entre cadencer la progression dans les contenus sur le rythme des élèves qui avancent vite, ou sur ceux qui ont besoin de plus de temps ou qui n'ont pas compris (Bergeron, 2021). »

4.2.1. Le risque de la stigmatisation et la dimension collective des apprentissages

La force du modèle peut néanmoins devenir sa propre limite. En effet, à première vue, le modèle de la classe flexible semble agir contre une stigmatisation proposant une différenciation adaptée incluant chacun comme il est :

« Le processus de stigmatisation chez Goffman (1963) permet de questionner le processus d'inclusion. [...] Pour un rapide rappel, le stigmaté n'est pas un attribut en soi, donné à l'avance mais il se définit dans la relation à l'autre et renvoie à l'écart à la norme (Vari *et al.*, 2022, p.7). »

Il apparaît dès lors que différencier sans stigmatiser revient à favoriser et valoriser la relation à l'autre où la différence est la norme. Les travaux notamment de Marteddu (2018) sur les collégiens de SEGPA, insistent quant au caractère essentiel du phénomène d'endogroupe permettant aux élèves « de s'identifier et de se reconnaître pleinement en tant que membres de ce groupe » (Marteddu, 2018, p. 210).

Ainsi, à travers les formes variées de travail, la coopération entre élèves et leur engagement, la classe flexible permettrait d'agir sur ce sentiment d'appartenance. Or on constate qu'à travers une forte individualisation du travail, la dynamique de groupe peut être limitée avec le risque pour l'enseignant de « perdre le groupe » et pour certains élèves d'être isolés dans une ambiance collective. On retrouve les limites de l'individualisation du travail et les risques de stigmatisation associée car l'aménagement flexible, en ce qu'il est pensé pour favoriser l'autonomie de l'élève et son engagement dans l'activité, peut être sujet à ce type de dérives sauf s'il mobilise l'entraide entre enfants via le tutorat et la coopération.

En effet, nous pouvons faire le parallèle avec des exercices donnés par un enseignant dans le cadre d'un groupe classe où tous les élèves travailleront simultanément sur la même activité et les dérives possibles lorsque les élèves travaillent sur leur plan de travail dans le cadre d'un travail individualisé/ personnalisé et bien que travaillant sur des fichiers différents, les élèves peuvent se retrouver dans le même type de configuration de travail individuel en dehors du groupe. Ainsi, le sens des activités pourrait ne pas être compris par les élèves qui ne feront pas le lien entre les différentes activités et n'auront pas conscience de leur progression dans les apprentissages et/ ou dans les attendus de l'enseignant.

C'est pourquoi, une modélisation équilibrée peut permettre aux élèves en effet d'être en position de réussite et de ce fait d'être valorisé dans ses compétences tout en développant le vivre-ensemble défini par Marteddu (2018) comme permettant d'acquérir et développer les compétences sociales et civiques liées :

Au sens du dialogue, de la négociation, du consensus, le travail en équipe ; au respect des règles de vie collective, qu'il s'agisse du fonctionnement de la classe ou du règlement intérieur de l'établissement, au sens de la responsabilité, individuelle et collective, en matière de sécurité, de santé, de sexualité et au respect des autres, la civilité, le refus des stéréotypes et des discriminations (2018, p. 194).

Cette nécessité d'endogroupe, de sentiment d'appartenance rappelle de manière évidente le propos de Connac, citant notamment Not, affirmant qu'« une personne serait donc une notion regroupant l'individu que nous sommes et l'ensemble des relations que nous entretenons. C'est ce qui fait que nous sommes des êtres sociaux, ce qui permet de se sentir « Je et nous » (Not, 1988, p. 17). » Connac, 2021, p. 9). L'expérience de la réussite dans une évaluation positive tout en assurant le lien entre les élèves, en maintenant l'existence du groupe constituerait un enjeu fort pour limiter la stigmatisation. Le modèle de la classe flexible invite cependant à porter une vigilance forte sur les risques d'une hyper-individualisation.

4.2.2. Le sens des tâches et « pédagogies invisibles » dans les ateliers

Selon le type d'activités dans le cadre du plan de travail : exercices de réflexion ou exercices d'entraînement, les attendus des activités changent et les élèves n'ont pas tous une perception claire des enjeux comme l'explicitait Connac en référence aux recherches de Bonnéry : « En école élémentaire, en observant des élèves travailler sur des fiches en autonomie, Bonnéry (2009) relève que certains bifurquent sur de fausses pistes intellectuelles, ce qu'il désigne comme de la différenciation clandestine, puisque tous les élèves ne travaillent plus sur les attendus de l'école. Ces élèves verseraient dans une effectuation de tâches, là où d'autres activités intellectuelles sont attendues. Les interventions des enseignants recadreraient les élèves plus vers l'exécution de consignes que vers l'appropriation des savoirs en jeu » (Connac, 2021).

Il peut subsister des formes de stigmatisation invisibles avec une persistance forte des malentendus sociocognitifs (Bautier et Rayou, 2009) sur le sens des activités et le rapport aux savoirs. Ainsi, les formats ludiques prégnants dans les pratiques à travers les activités de manipulation peuvent augmenter les malentendus scolaires pour certains élèves qui ne percevraient pas clairement les enjeux d'apprentissage et ces pratiques courent le risque des « Pédagogies invisibles » (Bernstein, 1997) avec la difficile structuration de connaissances secondarisées et institutionnalisées par les élèves.

Le risque est donc le développement d'ersatz de « classes flexibles » centrées sur la manipulation, le ludique avec une survalorisation du « concret » qui pourrait conduire à renoncer à l'abstraction dans le cadre de vulgates de l'innovation pédagogique (Tricot, 2017). De plus, dans ce type d'approche, le sens des savoirs eux-mêmes n'est pas forcément construit et la motivation peut rester extrinsèque pour beaucoup d'élèves avec la recherche de plaisir dans l'activité ou dans la réussite sans projection dans des apprentissages à long terme.

4.2.3. Une organisation semi-flexible pour favoriser l'autonomie : une réalité ?

Un des grands points forts de cette organisation mis en avant par les professionnels est l'autonomie et la responsabilisation des élèves dans le cadre des activités scolaires. Pour Connac (2016b), l'autonomie est entendue comme

« la capacité d'une personne à faire des choix tout en obéissant à sa propre loi, celle qu'elle se soumet pour évoluer librement au sein de son groupe d'appartenance. Cette idée s'oppose à celle de dépendance ou de contrainte subie par un individu privé de sa liberté ou qui obéit à d'autres lois que la sienne (p.4-5). »

Elle est complémentaire du principe de responsabilités au sein des activités scolaires qui serait « la réalisation de responsabilités inhérentes à la vie de la classe, le fait d'accepter de réparer ses erreurs, l'acceptation de réaliser avec sérieux les tâches scolaires qui lui sont réservées » (Connac, 2012, p. 328).

Sur ce point, les environnements flexibles peuvent être questionnés en contraste avec les pédagogies coopératives car les formes de l'autonomie peuvent varier selon les approches pédagogiques (Patry, 2018). En effet, dans une organisation coopérative de la classe, les différents dispositifs sont généralement pensés sous forme systémique en faisant des liens entre les différentes activités organisées par l'enseignant (travail individuel et travail collectif, moment de régulation du travail collectif, et moment de remédiation ou d'auto-analyse avec chaque élève, continuité entre les activités du plan de travail et les projets de la classe...) et les élèves sont responsabilisés dans les choix et le suivi de leur activité.

Or, dans les classes observées, les activités réparties dans la semaine sont relativement segmentées et ne permettent pas toujours aux élèves de faire des liens entre les différents apprentissages. Il y a également peu de dévolution et de responsabilisation en dehors du suivi du plan élaboré par les enseignants. Les élèves travaillent effectivement en autonomie lors des séances de plan de travail à des degrés divers. Nous avons pu observer des différences notables entre les élèves qui effectuent leur travail en autonomie et ceux qui sollicitent très fréquemment l'enseignant, notamment pour se faire corriger avant de passer à l'activité suivante. Dans ce cas, l'enseignant qui pourrait consacrer plus de temps pour expliquer des notions aux élèves en difficulté est davantage mobilisé pour corriger les exercices de ceux qui ont terminés.

Si les élèves apprennent progressivement à travailler en autonomie, l'autonomie dans le cadre scolaire ne se réduit pas au travail autonome. Selon Foray (2016), il existe 3 formes d'autonomie : agir par soi-même, choisir par soi-même et penser par soi-même (p. 20).

Sur ce plan, les environnements flexibles étudiés restent au premier niveau d'autonomie et en ce sens participent d'une simple évolution de la forme scolaire sans modifier radicalement la place de l'élève. Aborder dans les pratiques pédagogiques les 3 formes d'autonomies nécessiterait de penser des activités pour lesquelles les élèves pourront s'investir à différents niveaux et notamment en prenant davantage de responsabilités, ce qui pourrait changer le rapport au savoir mais impliquerait un changement de professionnalité sensible pour les enseignants avec l'acceptation d'un « lâcher prise » plus important.

Ainsi, faire des liens entre les différentes activités, développer le travail de groupe, faire participer les élèves à l'élaboration de leur plan de travail, les impliquer dans l'évaluation des apprentissages, organiser des moments de régulation pour formaliser et mettre en cohérence les situations d'apprentissage permettrait de favoriser l'autonomie des élèves et le sentiment de responsabilité afin qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages.

Dans le cadre de la recherche collaborative, cette dynamique est en œuvre car les enseignants participant au projet intègrent progressivement ces dimensions à leurs réflexions, ce qui se traduit par une volonté pour développer la parole des élèves en instaurant un conseil d'élèves qui est l'occasion de faire des liens entre les activités de la semaine et les amener à réfléchir sur le travail dans la classe.

5. Conclusion

La classe flexible apparaît constituer une modélisation singulière et intéressante dans la perspective de construction de pratiques de différenciation inscrites dans la perspective d'une « pédagogie universelle » cherchant à limiter les effets de stigmatisation chez les élèves. Contrairement aux approches issues des pédagogies coopératives (de type institutionnel ou Freinet), dont il est proche à certains égards, ce modèle semble constituer une forme de « changement acceptable » pour une grande partie de l'équipe dont le bilan perçu est positif. Nous pouvons l'analyser comme relevant d'un format conciliant « lâcher prise » (sur le contrôle des enfants dans le fonctionnement collectif avec une valorisation de l'autonomie, de la responsabilisation (dans le groupe et dans le travail) et garantie de la planification d'apprentissages en lien à des approches intégrant une diversification des supports et formats d'apprentissage.

Ce modèle peut être prometteur à condition d'en comprendre les limites car, l'affirmation d'une classe flexible représentant une forme d'une pédagogie universelle est à relativiser. Si en théorie, le modèle semble combiner un ensemble d'éléments clé favorisant une inclusion de tous, respectant les besoins de chacun, il apparaît que les pratiques effectives révèlent un certain nombre d'écarts questionnant cette possible pédagogie universelle. Les écarts d'apprentissage des élèves dans le cadre d'une flexibilisation des espaces de travail peuvent se creuser notamment lors du travail personnalisé du plan de travail qui pourrait assez rapidement se transformer en travail (trop) individualisé avec des risques de stigmatisation et de différentialisme. De plus, si l'organisation semi-flexible de la classe en diverses activités, qui apparaissent ludiques pour les élèves favorise leur mobilisation, elle implique en contrepartie une grande vigilance afin que les élèves comprennent bien le sens des tâches à effectuer pour éviter le risque des « pédagogies invisibles ».

L'enjeu pour les professionnels est donc de chercher maintenir un équilibre entre les différentes voies proposées aux élèves (Travail individuel, en groupe restreint, en grand groupe) afin de favoriser le sentiment de réussite individuelle des élèves tout en garantissant sentiment d'appartenance à un groupe de pairs et cette prise de conscience de ces enjeux peut constituer une dimension essentielle pour développer à partir de ces pratiques des nouvelles formes de différenciation prenant en compte les enjeux liés aux inégalités d'apprentissage.

6. Références bibliographiques

- André, A. (2021). *L'école inclusive : vers l'accessibilité universelle*. [Vidéo] Journée d'étude, Une spécificité des politiques inclusives : les EREA, Rouen, France. <https://webtv.univ-rouen.fr/videos/inclusion-scolaire-vers-laccessibilite-universelle-par-amael-andre>.
- André, A et Margas, N. (2021). *L'inclusion*. Ed. EP&S.
- André, A., Carpentier, C et Ferré, V. (2021). Entre adaptation ciblée et adaptation pour tous : vers une pyramide inclusive en EPS. Dans A. André et N. Margas (dir.). *L'inclusion* (p. 80). Ed. EP&S.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Bautier, É et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Bergeron, L. (2021). Le temps scolaire et sa place dans la dynamique décisionnelle d'enseignantes pour prendre en compte la diversité des besoins des élèves. *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13801>
- Bergeron, L., Rousseau, N et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bernstein, B. (1997). Class and pedagogies: Visible and invisible. In A. H. Alsey, H. Lauder, P. Brown and A. Stuart Wells, *Education. Culture economy and society* (p. 59-79). Oxford University Press inc.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 167, 13-23. <https://doi.org/10.4000/rfp.1246>
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. ESF.
- Connac, S. (2012). Analyse de contenu de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves ? *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (2), 323–349. <https://doi.org/10.7202/1019609ar>
- Connac, S. (2016a). *La personnalisation des apprentissages Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. ESF.
- Connac, S. (2016b). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1725>
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Canopé.
- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- DEPP (2020). Dédoublage des classes de CP en éducation prioritaire : exploitation des enquêtes auprès des enseignants après deux années de déploiement. *Note d'information*, 20.
- Dillé, M. (2018). *Repenser l'aménagement de classe. Quels enjeux pour la formation et l'accompagnement des enseignants du cycle 2 ?* [Mémoire de CAFIPEMF inédit]. Académie de Nantes.
- Dillé, M. (2021). *La classe flexible. Guide pratique pour repenser sa classe*. Vuibert.
- Diller, D. (2015). *Aménager sa classe pour favoriser l'apprentissage*. Chenelière Éducation.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. ESF Éditeur.
- Goffman, E. (1963). *Les usages sociaux des handicapés*. Minuit.

- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : Variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 227-245. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0227>
- IGEN (2011). *L'école maternelle*. Rapport n° 2011-108. Paris. <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-maternelle-10199>.
- Jouan, S. (2015) *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui, Archaïsme ou école de demain ?* ESF.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Kariippanon, K.E., Cliff, D.P., Lancaster, S.L., Okely, A. D et Parrish, A.-M. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research*, 21(3), 301-320. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9>
- Keymeulen, R., Longle, A et Henry, J. (2020). *La classe flexible : Je me lance !* De Boeck Supérieur.
- Larcher, A., Laversanne, E., Michel, A., Onyszko Leclair, A et Walker, S. (2019). *Enseigner en classe flexible - Cycles 2 et 3*. Retz.
- Leroux, M., Bergeron, L., Turcotte, S., Deschênes, G., Smith, J., Malboeuf-Hurtubise, C., Riel, J., Bergeron, J et Berrigan, F. (2021). L'aménagement flexible de la classe : le point de vue d'enseignantes du primaire au Québec. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13585>
- Leroy, G et Lescouarch, L. (2019). De la pédagogie Montessori aux inspirations montessoriennes. Réflexion sur la question des emprunts pédagogiques partiels dans les pratiques enseignantes. *Spécificités*, 12, 31-55. <https://doi.org/10.3917/spec.012.0031>
- Léobon, M et Rion, S. (2021). *Mettre en place la classe flexible*. Hachette Éducation.
- Lescouarch, L. (2006). L'impossible quête ? *Dossier Spécial Jeux, Cahiers pédagogiques*, 448, 13-15.
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre. Vers une pédagogie de l'étayage*. ESF.
- Marteddu, S. (2018). *Ces collégiens de SEGPA*. L'Harmattan.
- Meirieu, P et al. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Autrement.
- Meirieu, P et Le Bars, S. (2001). *La machine-école*. Gallimard.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? Dans A. Bentolila (dir.), *L'école : diversité et cohérence* (p.109-151). Nathan Pédagogie.
- Patry, D. (2018). L'autonomie : l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ? *Tréma*, 50. <https://doi.org/10.4000/trema.4237>
- Pinel, N. (2019). *La méthode heuristique de mathématiques. Enseigner les mathématiques autrement à l'école*. Nathan.
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée*. https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf
- Tant, M et Tremblay, P. (2021). Favoriser l'anticipation et la collaboration au profit d'une EPS inclusive. Dans A. André, et N. Margas (dir.) *L'inclusion* (p. 31-45). Ed. EP&S.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Éditions Retz.
- Vari, J., Desvages-Vasselín, V et Dubois, E. (2022). Les apories des politiques inclusives. À la recherche des pratiques pédagogiques participatives : jouer pour se libérer des stigmates. *Education et socialisation*, 65. <https://doi.org/10.4000/edso.2123>
- Vincent, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Cnesco (2017). *Différenciation pédagogique comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* M. Toullec-Théry (présidente) Conférence de consensus, Lyon. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Differentiation_dossier_synthese.pdf

Différenciation pédagogique avec des lycéens raccrocheurs : analyse de deux situations en mathématiques et en éducation physique et sportive

Différenciation pédagogique avec des lycéens raccrocheurs

Bruno Robbes

*CY Cergy Paris Université – INSPÉ de l'académie de Versailles
Laboratoire EMA (ÉMA 4507)
Site universitaire de Gennevilliers
ZAC des Barbanniers
Avenue Marcel Paul
92230 Gennevilliers Cedex
bruno.robbes@cyu.fr*

RÉSUMÉ. Postulant qu'étudier la diversité des pratiques des enseignants rend la différenciation pédagogique plus accessible, nous décrivons et analysons deux situations rapportées par deux professeurs exerçant dans un micro-lycée français pour élèves raccrocheurs, en ayant d'abord situé le problème du décrochage scolaire, présenté le cadre d'analyse, le contexte et la méthodologie de recherche. La première situation montre comment un enseignement en mathématiques transformé par l'accompagnement personnalisé reconfigure la forme scolaire. La deuxième situation explore une séance en didactique de l'EPS, ses effets et ses limites en termes de différenciation pédagogique. Nous terminons par deux questionnements liés à notre terrain de recherche.

MOTS-CLÉS : différenciation pédagogique – décrochage et raccrochage scolaire – micro-lycée – situation d'enseignement/apprentissage – pratiques

1. Problématique

Lorsqu'elle est apparue dans le paysage scolaire, la différenciation pédagogique a été associée à des pratiques identifiées : matériel individuel selon les niveaux des élèves chez Parkhurst, dès 1905 ; plan de travail, programmes autocorrectifs chez Washburne, vers 1915 ; apprentissages personnalisés et activités collectives avec Freinet, début 1920 ; fiches de travail à partir d'une seule question pour Dottrens, en 1927. Dans les années 1970, d'autres pratiques de « pédagogie différenciée » (Gillig, 1999) se sont développées en France, avec la réforme Haby de 1975 mettant en place le « collège unique » : groupes de niveau-matière (Legrand, 1995) ou de besoins, différenciation successive ou simultanée, contrats (Meirieu, 1985). Malgré leur bonne volonté, beaucoup d'enseignants éprouvent encore des difficultés à mettre en œuvre ces pratiques. Parmi les raisons évoquées, Campanale (2005) cite les routines, le manque de formation et d'information, les difficultés croissantes du métier, des résistances psychologiques ou idéologiques. Elle ajoute que de telles pratiques « demande[nt] du temps, de l'organisation, d'avoir dépassé les premières difficultés de l'enseignant débutant concernant la planification des séquences, la gestion du groupe-classe. Cela demande aussi de maîtriser les contenus enseignés et des connaissances en didactiques des disciplines ».

D'autres chercheurs en éducation ont identifié les écueils et les limites de certaines pratiques de différenciation sur les performances scolaires des élèves les plus faibles. À l'échelle de l'école, l'externalisation des difficultés d'apprentissage les éloigne du travail scolaire (Clerc, 2006), les déconnecte des savoirs abordés en classe (Toullec-Théry, 2016). Les classes de niveau sont inefficaces comparativement aux classes hétérogènes (Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; Dupriez, 2010). Le redoublement est inutile voire nocif (Cnesco, 2014). Au niveau de la classe, la différenciation dite « active » (Rochex et Crinon, 2012) simplifie les contenus d'enseignement des élèves en difficulté (Clerc, 2006) ou leur propose des activités plus découpées et moins stimulantes (Cnesco, 2017a). Les élèves sont ainsi placés devant des objets d'apprentissage et des contrats didactiques différents (Sensevy, 2011). La différenciation dite « passive » met les élèves devant des activités sans explicitation des savoirs et des compétences à mettre en œuvre (Rochex et Crinon, 2012). La différenciation dite « clandestine » sollicite et écoute les élèves en réussite (Sirota, 1988) au détriment de ceux en difficulté, peu voire pas sollicités (Joigneaux, 2009), qui risquent alors de s'engager sur de fausses pistes cognitives (Bonnéry, 2009). En outre, certaines pratiques de différenciation systématisent les diagnostics, totémisent les différences, individualisent l'acte pédagogique au détriment du sens donné à un apprentissage et/ou de situations collectives d'apprentissage (Meirieu, 2021). Cette articulation entre individu et collectif est un point de tension majeur de la différenciation pédagogique.

Depuis le début des années 90, le paradigme de la différenciation a évolué vers celui de prise en compte de la diversité des élèves¹ lequel, selon Lantheaume (2011), fait problème. Il induit en effet une différenciation des pratiques pédagogiques tendant à conduire à une logique d'individualisation de l'enseignement qui, d'une part, fait oublier les facteurs sociaux et culturels producteurs d'inégalités de réussite scolaire et, d'autre part, transfère la responsabilité des échecs aux élèves et aux familles voire aux enseignants, confrontés à une triple injonction : prendre en compte la diversité, fabriquer du commun et être plus efficaces. Nous retrouvons là la difficile articulation entre individu et collectif. Tout en gardant ces éléments à l'esprit, nous choisissons néanmoins de nous intéresser à la diversité des pratiques d'enseignement/apprentissage, afin d'ouvrir une réflexion en termes de ressources (Talbot, 2011), d'élargir la gamme des pratiques de différenciation pédagogique, ce qui les rendrait plus accessibles.

Partant de la nécessité qu'un professeur s'appuie sur une variété de situations d'enseignement qu'il maîtrise, sait organiser et mettre en cohérence (Bru, 2006), une nouvelle façon d'envisager les recherches sur la différenciation pédagogique consiste à recenser et mettre à la disposition des professeurs des pratiques possibles (Descampe *et al.*, 2014 ; Toullec-Théry, 2020). Dès lors, formaliser des pratiques existantes, identifier et analyser en quoi elles mettent en œuvre de la différenciation pédagogique et sur quoi l'enseignant fait porter la différenciation, mais aussi quels en sont les intérêts et les limites est un enjeu essentiel. C'est ce que nous proposons dans cet article, en décrivant et en analysant deux situations d'enseignement/apprentissage recueillies auprès d'un professeur de mathématiques et d'un professeur d'éducation physique et sportive exerçant dans un micro-lycée d'Île-de-France accueillant des élèves raccrocheurs.

En France, le décrochage scolaire est un problème public s'inscrivant dans une politique de lutte à l'échelle européenne. En 2000, le sommet de Lisbonne fixe un objectif de réduction à 10 % en 2010 de la part de sortants précoces : jeunes de 18-25 ans n'ayant pas suivi de formation depuis les quatre dernières semaines et qui ne sont

¹ « Prendre en compte la diversité des élèves » est la septième compétence du référentiel de formation initiale des professeurs du primaire et du secondaire de 2007, la quatrième compétence de celui de 2013.

pas diplômés ou seulement du diplôme national du brevet. Les politiques menées en France à partir de 2008 ont baissé le décrochage scolaire. Le taux de sorties précoces passe ainsi de 12,8 % en 2007 à 8,8 % en 2016 (Cnesco, 2017b). Bernard (2015) définit le décrochage scolaire comme la non-poursuite d'études avant l'achèvement de la scolarité secondaire. Ses causes sont multiples, corrélées et cumulatives. Aux facteurs psychologiques, sociaux ou territoriaux s'ajoutent des facteurs scolaires : échec scolaire, redoublement, absentéisme, orientation subie, relations école-familles et climat scolaire dégradés, transitions difficiles vers le collège et/ou le lycée. Au plan pédagogique, les « structures de retour à l'école » (micro-lycées, lycées de la nouvelle chance) associent pédagogies différentes et suivi individualisé des élèves. En ce sens, des recherches montrent que des pratiques peu différenciées sont facteurs de décrochage là où certaines pratiques différenciées le préviennent (Cnesco, 2017b). D'autres travaux montrent qu'une pédagogie souvent classique, transmissive, est à l'œuvre dans ces structures, qui se distinguent cependant par des conditions différentes de mise en activité pour mobiliser les élèves, diversifier et individualiser les étayages (Glasman et Rayou, 2016).

2. Cadre d'analyse

La différenciation pédagogique repose sur le constat anthropologique de l'hétérogénéité des êtres humains (Cnesco, 2017a). Selon Feyfant (2016), elle « doit prendre en compte l'élève en tant qu'individu, ses apports culturels, ses représentations, ses modes d'expression, ses problèmes matériels mais aussi, en termes d'apprentissage, ses besoins, ses modes de compréhension » (p. 5). À cela s'ajoutent des réalités propres à la situation d'enseignement/apprentissage. Perrenoud (2005) rappelle qu'il n'existe pas deux élèves qui sont traités exactement de la même manière par un enseignant en classe. Kahn (2010) pointe les risques de « pédagogie différenciatrice » lorsque des pratiques enseignantes engendrent, volontairement ou non, des différences de réussite scolaire entre élèves. Comment traiter les différences entre élèves pour ne pas les transformer en inégalités de réussite scolaire reproduisant des inégalités sociales ? Tel est le défi posé aux enseignants, qui peuvent s'appuyer sur quelques principes et résultats de recherches pour guider leurs pratiques.

2.1. Quelques principes et résultats de recherches

On a longtemps avancé que la différenciation pédagogique consistait à s'adapter au profil de chaque élève. Les recherches sur les styles d'apprentissage sont aujourd'hui considérées comme des impasses au plan scientifique (Sander *et al.*, 2018) et pour la mise en œuvre de pratiques de différenciation, parce qu'elles nient les expériences individuelles, enferment les élèves dans les stratégies qu'ils maîtrisent et ne prennent pas en compte les savoirs et les didactiques (Connac, 2021). « On peut néanmoins prêter attention aux différentes manières d'apprendre ou de travailler » précise Feyfant (2016, p. 6), en référence à Zakhartchouk (2014). S'il est indispensable de diversifier son enseignement, la différenciation exige, selon Forget (2017), « d'identifier des besoins précis chez les élèves, de définir des intentions précises et conscientes à leur égard et de maintenir sous un contrôle vigilant les effets des moyens déployés sur la maîtrise d'objectifs spécifiques » (p. 16).

Une autre idée répandue, selon Toullec-Théry (2016), considère que plus un élève présente des difficultés, plus il faudrait le désolidariser de la classe. Or, la plupart des chercheurs s'accordent sur la nécessité de maintenir des temps d'enseignement collectifs en classe entière plus importants que les temps individuels ou en groupes homogènes (Lafontaine, 2017). Pour les didacticiens, « l'enjeu central est [...] de connecter les élèves peu avancés au temps didactique collectif et non de les en dissocier » (Toullec-Théry, *ibid.*, p. 17), car les élèves progressent en « collectif de pensée », l'enseignant restant attentif à leurs rapports hétérogènes aux savoirs. De même pour les pédagogues, la différenciation pédagogique ne se réduit pas à l'adaptation d'un enseignement à des difficultés individuelles. Elle doit être pensée en termes de « stratégies d'apprentissage », conjuguant « dans le quotidien de l'activité pédagogique, la construction du collectif et la prise en charge des personnes, l'unité d'un projet et la diversité des méthodes » (Meirieu, 2021, p. 8). Cette pédagogie alterne « une différenciation successive, qui permet d'étendre le répertoire méthodologique de chacun, avec une différenciation simultanée, qui permet à chacun de progresser selon ses propres voies » (*ibid.*, p. 9). Elle propose également des projets culturels « doté[s] d'un pouvoir d'interpellation anthropologique » (*ibid.*, p. 8). Elle met en cohérence les situations d'apprentissage avec les objectifs visés (Meirieu, 1985) en alternant, sur une séquence, temps de présentation collective, de travail individuel et de travail par groupes, précisant toujours « la nature exacte de l'activité attendue des élèves » (Meirieu, 2021, p. 9).

« Garantir des objectifs ambitieux communs » (Cnesco, 2017a) est un autre point d'accord entre chercheurs, « car dès lors que ce sont les objectifs qu'on différencie, on entre dans [...] un processus sélectif » (Astolfi, 1992, p. 183). Selon Kahn (2017), « il est important de garder les mêmes exigences pour tous, de ne pas simplifier la tâche au point de [...] faire passer [les élèves] à côté des compétences visées » (p. 14). L'autrice

ajoute qu'« il est possible de simplifier mais pas sur les dimensions cognitivement les plus importantes » (p. 14). La différenciation va porter sur des objectifs précis à court terme (Lafontaine, 2017). Les chercheurs estiment aussi qu'il est plus profitable de mettre les élèves en difficulté dans des situations inédites et complexes, à enjeu et comportant des objectifs-obstacles (Martinand, 1986), que de leur donner des exercices d'entraînement connus (Toullec-Théry, 2016).

Un enseignement qui explicite les objectifs, savoirs et compétences à acquérir, mais aussi les procédures, stratégies et connaissances à mobiliser puis comprend des phases de pratique guidée et de pratique autonome (Feyfant, 2016) réunit également la plupart des chercheurs, à condition de ne pas le confondre avec « l'instruction directe »² (Centre Alain Savary, 2016). Permettre aux élèves d'« expliciter leur cheminement, pour rendre objectif ce qu'ils ont appris, en utilisant un langage adapté » (Cnesco, 2017a, p. 8) est tout aussi indispensable. La table d'appui peut servir cette fin.

La pratique de la pédagogie coopérative (Cnesco, 2017a) est aussi vivement recommandée. Elle rompt avec les logiques de compétition qui ne permettent pas la réussite de tous les élèves. Connac (2021) propose trois repères pour penser ces pratiques, avec une perspective de personnalisation des apprentissages : des temps collectifs d'étayage par l'enseignant, des temps individualisés où chaque élève poursuit le travail qu'il a engagé, une organisation coopérative du travail (aide, entraide, tutorat entre pairs, travail en groupe ou en équipe).

Enfin, parce que l'externalisation des difficultés d'apprentissage a des effets contreproductifs, on retiendra que l'école ou l'établissement doivent être les lieux privilégiés de la différenciation pédagogique (Cnesco, 2017a). Comme Clerc (2006) le justifie, « la différenciation interne oblige le professeur à reconsidérer ses habitudes d'enseignement. Il devient alors véritablement un pédagogue renonçant à l'illusion que la pratique peut être totalement rationalisée, acceptant la dose d'incertitude qui caractérise les actions professionnelles dans les métiers de l'humain mais aussi reconnaissant les liens étroits entre les savoirs et les pratiques » (p. 4). Et Feyfant (2016) ajoute : « Considérer la différenciation pédagogique dans le cadre de la classe, c'est recentrer la problématique sur les acteurs directement concernés, l'enseignant (comment gérer sa classe et son enseignement : guidage, organisation des espaces et du temps, outils et démarches ?) et l'élève (comment apprendre, qu'est-ce qui favorise son engagement dans une tâche, comment mettre en œuvre des stratégies d'apprentissages, quelles sont les ressources mises à disposition en classe et en dehors de la classe etc.) » (p. 5).

2.2. Quelles définitions de la différenciation pédagogique ?

Il existe de nombreuses définitions de la différenciation pédagogique. Nous retenons d'abord celle de Clerc (2006), qui articule individu et collectif : la différenciation pédagogique « ne consiste pas à individualiser la pédagogie, mais à offrir à l'enfant des occasions de constituer sa singularité dans un cadre d'interactions sociales, en assurant la possibilité pour chacun de développer des formes d'excellence diverses, reconnues dans le groupe social. Ce dernier point est capital pour distinguer la différenciation pédagogique de la simple diversification qui consiste à varier les modalités d'enseignement » (p. 3). Nous retenons aussi celle de Perrenoud (2005), soucieux que les situations d'enseignement/apprentissage se situent dans la zone de développement proche de l'élève : « différencier, c'est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (p. 29).

2.3. Domaines et variables de différenciation

Selon Feyfant (2016) et Forget (2017) notamment, la littérature de recherche s'accorde sur quatre domaines sur lesquels porte la différenciation pédagogique : les contenus, les processus, les structures (temps, espace, environnement de travail), les productions. Partant de ces domaines et de la littérature consultée, nous avons actualisé « les variables en jeu permettant la mise en place de séquences d'apprentissage différenciées » (Robbes, 2009). L'approche est pédagogique, sans exclusion de recourir à des concepts didactiques.

² Structurant l'enseignement à l'extrême, « l'instruction directe » applique une méthode systématique basée d'une part, sur une logique communicationnelle *behavioriste* d'émission/réception et, d'autre part, sur une logique de présentation des savoirs du simple au progressivement complexe, associant aussi quantité des tâches proposées et niveau de performance. L'enseignant dit, montre, guide. Les élèves imitent, appliquent. En outre, cette démarche positiviste exclut toute autre approche que la sienne.

2.3.1. Les contenus

- *Les contenus proposés* : accessibles (dans la zone de développement proche des élèves), à la charge cognitive allégée (suppression des informations inutiles), suffisamment stimulants (contenu culturel fort, manière de présenter, nature des exemples), portant sur la notion à acquérir définie dans l'objectif de la séance, présentant la tâche à réaliser de façon explicite.

2.3.2. Les processus

- *Les situations d'apprentissage* : situation impositive collective (exposé, démonstration, prise en compte des expériences et initiatives des élèves), situation individualisée (apprentissage par problèmes et études de cas, exercice, recherche documentaire...), situation interactive (aide, entraide, tutorat, atelier, projet) créant les conditions d'un conflit socio-cognitif (travail en groupe d'apprentissage), travail par groupe de niveau-matière, travail en équipe (dans le cadre de démarches de projet).
- *Les dimensions du sens d'un apprentissage* (finalisé par l'amont/par l'aval, sens fonctionnel/symbolique, en référence à des pratiques scolaires/extra-scolaires) et de la motivation des élèves (intrinsèque/extrinsèque).
- *Les modes de pensée et les stratégies d'appropriation* : inductive, déductive, créatrice, dialectique, divergente, convergente, analogique ; globale ou synthétique, analytique.
- *Les attitudes pédagogiques de l'enseignant* : s'appuyer sur les erreurs des élèves sans stigmatisation ; discuter avec eux pour qu'ils comprennent le sens des aides apportées, les critères de constitution de groupes... ; les amener à reformuler ce qu'ils ont compris, les inviter à réfléchir à leur façon d'apprendre.
- *L'évaluation des acquis de la séance pour chaque élève, en cours de séance* (évaluation formative ou formatrice, autoévaluation), *en fin de séance* (évaluation sommative) afin de préparer la séance suivante.

2.3.3. Les structures (environnement de travail)

- *Le cadre spatial* : rapport entre organisation de l'espace et fonctions correspondant aux nécessités de l'apprentissage : présenter, créer, développer, échanger, enquêter, interagir, observer, inspirer³ ; présence d'une table d'appui, permettant à l'élève d'explicitier son activité et/ou d'en avoir un feedback ; environnement matériel ; accessibilité des ressources.
- *L'organisation temporelle* : 1. Avant la séance : évaluation diagnostique, réactivation de notions utiles, prévoir le déroulement de la séance, préparer des consignes explicites et non ambiguës. 2. Pendant la séance : alterner différentes situations, réguler l'activité de l'élève en s'assurant qu'il mobilise bien l'activité intellectuelle que la tâche requiert pour accéder au savoir visé (explicitation), permettre à l'élève de réaliser des feedbacks réguliers (évaluation formative ou formatrice, évaluation dynamique, autoévaluation), faire varier le degré de guidage (étayage/désétayage), tenir compte des rythmes d'apprentissage. 3. Après la séance : s'exercer (plans de travail) ; après une évaluation sommative, mettre en place des groupes de besoin.
- *Les différents supports et outils d'apprentissage* : tableau, manuel scolaire, ordinateur (logiciels), fichiers de travail individuel... ; aides méthodologiques.
- *Les modes de différenciation et leur alternance* : successive (alterner différents outils et situations dans un même cours), simultanée (faire travailler en même temps des élèves qui s'adonnent à des activités diverses adaptées à leurs besoins).

2.3.4. Les productions

- *Les productions à réaliser, selon les supports* (écrit/oral, individuel/collectif, texte/schéma, exposé...) et les degrés de difficulté.
- *Les modalités d'évaluation variées, selon le type de production à réaliser.*

³ Garnier, X. (2018, janvier). Les « experts » à l'école. *Les Cahiers pédagogiques*, HSN 48, 73-78.

3. Contexte et méthodologie de la recherche

Créé en 2012, le Lycée de la Nouvelle Chance (LNC)⁴ implanté au lycée Alfred Kastler de Cergy-Pontoise (Val d'Oise, France) est un micro-lycée affilié à la FESPI⁵. La structure comprend 4 classes en 2019-2020, soit 64 élèves : une 1^{ère} générale (13 élèves), une terminale ES/L⁶ (12/13 élèves, 25 en tout), une 1^{ère} STMG⁷ (11 élèves) et une terminale STMG (18 élèves). L'âge moyen est de 17,8 ans en 1^{ère} générale ; 18,9 ans en 1^{ère} STMG ; 19,5 ans en terminale ES/L et 19,7 en terminale STMG, soit 19 ans en moyenne sur la structure. L'objectif du baccalauréat est atteint pour près des trois quarts des élèves qui se présentent à l'examen.

Année	Inscrits	Présentés	Admis	% des inscrits	% des présentés
2014	38	33	26	68	79
2015	42	35	27	64	77
2016	47	39	31	66	79
2017	43	32	20	47	63
2018	38	36	30	79	83
2019	41	40	28	70	78

Tableau 1. Résultats au baccalauréat des élèves du LNC entre 2014 et 2019 (bilan pédagogique 2018-2019)

Malgré cette réussite, des tensions traversent l'équipe des professeurs. Des éléments du contexte institutionnel les expliquent et interrogent. Les professeurs du LNC ne se sont pas choisis. La quasi-totalité enseigne aussi au lycée ordinaire, dont les normes s'observent au LNC. Une forme scolaire dominante (organisation spatiale conventionnelle des classes, pédagogies s'adressant prioritairement au collectif) relègue d'autres pratiques (propres à des professeurs militants, projets interdisciplinaires) dans d'autres espace-temps, questionnant la place de « l'innovation pédagogique » et le « faire équipe ». Selon les professeurs, les élèves du LNC demandent des enseignements collectifs transmissifs pour « être comme les autres », alors que leur passé de décrochage commande aussi d'enseigner autrement. Passer d'un rapport au savoir instrumental à un savoir qui fasse sens et rejoigne l'expérience des élèves s'apparente à une injonction paradoxale, quand l'objectif majeur est l'obtention du baccalauréat. La lourdeur de la procédure d'admission au LNC ne l'expliquerait-elle pas, « obligeant » à recruter des élèves ayant les meilleures chances de l'atteindre ? L'objectif de réussite au baccalauréat entre pourtant en tension avec deux autres objectifs du LNC : re-socialiser des jeunes en rupture et favoriser leur réintégration dans la société. La volonté des professeurs d'accompagner chaque élève dans une « approche globale » se heurte aux territoires d'intervention de l'assistante sociale ou du médecin scolaire, des conseillers principaux d'éducation, des partenaires des champs médico-social et psychologique. Ce « prendre soin » des élèves relève-t-il d'enseignants investis au-delà de leur rôle ?

Ces observations expliquent qu'après six années d'existence, l'équipe enseignante du LNC éprouve le besoin de faire un bilan du projet. Elle sollicite des chercheurs du laboratoire EMA. Une recherche-action en collaboration débute en 2018, afin d'identifier des problématiques pour accompagner ensuite l'élaboration d'alternatives, co-produire des connaissances et alimenter des changements aux plans individuels et collectifs (Robbes, 2017). L'étude des pratiques pédagogiques des enseignants est l'un des objets de recherche, dont je suis chargé⁸. Elle se donne pour objectifs de formaliser des pratiques existantes et de mettre en évidence des effets. Je réunis donc un groupe de travail avec des professeurs. De leurs discours comme de ceux du groupe des professeurs étudiant les effets du fonctionnement institutionnel de la structure, il ressort que les deux objets d'étude sont systématiquement imbriqués. La problématique de recherche commune que nous dégagons vise donc à documenter en quoi les conditions institutionnelles, organisationnelles et partenariales du LNC ont (ou n'ont pas) des incidences sur les pratiques pédagogiques. Pour y répondre, mon collègue et moi conduisons des séances d'analyse de pratiques avec ces deux groupes. Au préalable, nous demandons aux professeurs volontaires d'apporter des situations pédagogiques significatives de la problématique retenue, tenant également

⁴ Site internet du LNC : <http://www.lyc-nouvellechance-cergy.ac-versailles.fr/>

⁵ Fédération des établissements scolaires publics innovants : <https://www.fespi.fr/>

⁶ ES : baccalauréat Économique et social ; L : baccalauréat Littéraire.

⁷ STMG : baccalauréat Sciences et technologies du management et de la gestion.

⁸ Les deux autres objets de recherche portent sur l'état des lieux des espaces d'apprentissages (Pascal Clerc, géographe) et l'analyse des effets des fonctionnements actuels du LNC (Pascal Fugier, sociologue clinicien).

compte des tensions exprimées⁹. À chaque séance, deux situations sont choisies puis analysées dans deux sous-groupes que nous animons. Les analyses sont en partie co-produites avec les professeurs. Les échanges sont enregistrés et retranscrits.

Les deux situations étudiées sont issues de deux séances de deux heures chacune, que j'ai conduites le 3 décembre 2019 et le 9 février 2020. Le protocole d'analyse de pratiques utilisé mobilise une approche réflexive référée à la psychologie cognitive (Nadot, 2006). Les données sur la situation s'obtiennent à partir d'un récit fait par le professeur qui la propose. Elles sont complétées par les réponses aux questions que les autres participants lui posent et par les informations qu'il fournit au cours de l'analyse. Les données précisent les faits, acteurs, événements, interrogations et décisions prises ou à prendre. Leur recueil s'inscrit dans une dynamique de l'analyse. Un temps est ensuite consacré à énoncer et à formaliser ce que les participants comprennent des problèmes posés. Les participants et l'animateur proposent des hypothèses explicatives ou interprétatives (« *si cela se passe ainsi, c'est peut-être que...* ») confrontées aux faits. Cette confrontation conduit à attribuer des degrés de pertinence et à repérer des variables de différenciation. Des hypothèses sont conservées et d'autres éliminées. L'animateur, lui, repère et nomme les invariants professionnels et les problématiques en jeu, prend un temps avec le groupe pour échanger autour de ces notions. Puis, les participants proposent des pistes de résolution, élucident les logiques qui les sous-tendent et leurs probables effets, énoncent les principes qui pourraient ou auraient pu guider les décisions pour transformer et améliorer la situation. L'animateur se livre enfin à une synthèse, avant de laisser le dernier mot au professeur à l'origine de la situation.

Dans la présente recherche, nous n'avons pas sollicité les professeurs pour qu'ils abordent des situations de différenciation pédagogique. C'est *a posteriori* que parmi les situations rapportées, nous en avons identifié et retenue deux mettant en œuvre de la différenciation pédagogique¹⁰, dans le cadre du symposium REF 2022¹¹. Nous les avons analysées à partir des récits des professeurs qui les ont vécues, des problèmes et hypothèses explicatives ou interprétatives formulées par les participants au groupe d'analyse. Nous avons également mobilisé tel ou tel aspect de notre cadre d'analyse relatif aux quatre domaines et aux variables de différenciation.

4. Redonner le goût des mathématiques aux élèves et les faire réussir, en pratiquant une différenciation basée sur l'accompagnement personnalisé

La première situation est proposée par Emilio¹², professeur agrégé de mathématiques âgé de 45 ans qui enseigne depuis 19 ans. Il exerce au lycée Alfred Kastler depuis 5 ans, pour les deux tiers de son service au LNC en 1^{ère} et terminale (ES/L et STMG), à raison de 3 heures par semaine dans chacune des quatre classes. Il dit être influencé par le *coaching*. Emilio décrit comment, dans ses classes, il pratique les mathématiques pour en redonner le goût aux élèves.

4.1. Trois conditions

Pour y parvenir, il énonce trois conditions : 1. mettre en place un cadre sécurisant et faire preuve de bienveillance ; 2. intervenir sur la notation (mettre de bonnes notes) dans le but de montrer aux élèves que la note ne reflète ni sa valeur ni son intelligence ; 3. aborder autrement les mathématiques en les pensant par niveaux de maîtrise et en graduant la difficulté.

4.2. Deux opérations cognitives

Excluant les pratiques qui ont conduit les élèves à échouer dans sa discipline, Emilio se base sur deux opérations cognitives. La première est **l'intuition** : « *Henri Poincaré¹³ disait que c'était avec la logique que nous prouvons et avec l'intuition que nous trouvons. [...] On peut récupérer beaucoup de gens en maths à partir du moment où*

⁹ Résumées dans le paragraphe précédent.

¹⁰ Ce constat peut donner à penser que la différenciation pédagogique serait peu répandue au LNC. L'échange en équipe à propos de ces pratiques dans les classes constituerait donc un enjeu pour ces professeurs.

¹¹ Symposium « La différenciation en classe sans stigmatiser. Tensions structurelles et savoirs professionnels ». XVII^e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et Formation (REF 2022), 7-8 juillet 2022, Université de Namur, Université de Mons, Namur, Belgique.

¹² Les prénoms ont été modifiés pour préserver l'anonymat des professeurs concernés.

¹³ Mathématicien français.

on se base sur leur intuition ». Il agit de trois façons avec un élève : valoriser la bonne intuition, comprendre d'où vient l'erreur et l'exploiter si l'intuition est mauvaise, donner des méthodes pour résoudre des problèmes si l'élève n'a aucune intuition. La seconde est **la modélisation** : « *Modéliser*, explique Emilio, *c'est faire des schémas* ». Cela permet aux élèves de résoudre des problèmes sans que le professeur reconstruise avec eux la théorie sous-jacente. C'est ce qu'Emilio nomme « *vulgariser* ». Ainsi, il dit être porteur d'une conception de l'enseignement et du rapport au savoir comme « *découverte* » : « *l'enseignement devient un parcours où on découvre des choses* » ; « *Donc ça ne devient plus un cours traditionnel, mais une promenade mathématique* ».

4.3. Outils (supports) et organisations pédagogiques

Emilio a élaboré **des fiches de synthèse des cours** : « *on a tout sur une fiche et puis on se débrouille. L'essentiel est expliqué de façon très synthétique* ». Il met aussi à disposition **des vidéos YouTube, avec des QR codes**. Rendant le cours magistral disponible pour tout élève au moment où il en a besoin, ces supports permettent de gérer les vitesses de progression en sécurité : « *Les fiches sont là. Ça a un aspect sécurisant [...] l'élève qui débarque, [...] il se dit : "Tiens, qu'est-ce que j'ai loupé ?" "Tu as loupé tout ça". Voilà. Il les récupère* ». Un élève peut aussi ré-écouter une vidéo à la demande du professeur. Emilio propose également **des exercices classiques corrigés** de difficulté graduée.

Le « *faire autrement* » d'Emilio passe aussi par **une organisation des temps d'apprentissage en classe** différente du cours traditionnel, partagés en trois temps quantitativement inégaux : 20 % de temps magistral (cours et explications), 10 % de moments de vie de classe et surtout, 70 % de « *pratique accompagnée de mathématiques* » personnalisée selon les besoins des élèves. Emilio adapte les fiches d'exercices qu'il donne aux élèves : « *lorsque je vais proposer des fiches d'exercice différentes, je vais dire "Toi, tu commences ici", "Toi, tu as envie de faire le devoir maison, tu fais le devoir maison" [...]. Donc, en fait, je vais essayer de faire progresser les élèves en me basant sur des petits progrès* ». C'est l'occasion de reprendre « *les mauvaises interprétations* » en expliquant rapidement le concept : « *Lorsque le concept est assez facile à expliquer, ça ne me dérange pas de l'expliquer en cinq minutes à chaque élève. Les élèves sont peu nombreux, c'est faisable* ». L'objectif est bien le franchissement de l'obstacle.

Un exemple d'accompagnement d'Emilio nous est livré à propos de Gillian, élève de terminale STMG jusque-là absentéiste : « *Je me suis assis à côté de lui, on a passé une demi-heure. On a fait des exercices. [...] En fait, il était là, il disait : "Monsieur, je vois bien que les autres élèves, ils sont au niveau 4. [...] Donnez-moi les exercices que vous avez donnés en début d'année parce que je n'y comprends rien". Je dis : "Non. Là, les élèves font un devoir maison qui est un bon entraînement pour le bac blanc. On va le faire". [...] Je lui ai fait en une demi-heure le cours de trois mois. Il a compris plein de choses. [...] tant que tu as cette capacité de pouvoir intuitivement et par des modèles, en balançant des formules à la va-vite, récupérer un gamin, tu le fais* ».

Pour faire progresser un élève, Emilio cite encore **l'entraide entre élèves et l'émulation du groupe**.

4.4. Appui sur des résultats de recherches scientifiques

Dans ses conceptions des apprentissages, Emilio se réfère à certains résultats de recherches en neurosciences : « *le cerveau apprend trois fois plus lorsqu'il est en situation d'échec, [...] que, quand tu apprends quelque chose que tu sais déjà* » ; « *Les élèves qui testent régulièrement leur connaissance sont ceux qui apprennent plus profondément* »¹⁴. Ce deuxième résultat l'amène à utiliser des logiciels d'exercices.

4.5. Finalité

Emilio conclut son récit en formulant l'objectif général, ultime finalité de son métier : « *Mon objectif le plus important est de leur apprendre à apprendre, c'est-à-dire qu'à la fin, ils aient des billes pour apprendre un petit peu par eux-mêmes avec l'intuition, la modélisation et en essayant de comprendre, en n'ayant pas peur de se tromper* ».

¹⁴ Ce résultat est issu de Roediger, H. L. et Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17(3), 249-255.

5. La ronde italienne, une pratique d'éducation physique et sportive inductrice de différenciation

La seconde situation concerne un type de séance dénommé « *la ronde italienne* », réalisée dans différentes classes où Baptiste exerce. Professeur certifié d'éducation physique et sportive âgé de 44 ans, il enseigne depuis 20 ans, dont 5 ans au lycée Alfred Kastler. Il effectue un tiers de son service – soit 6 heures par semaine – au LNC, à raison de 2 heures en 1^{ère} générale, 2 heures en terminale ES/L et 2 heures en terminale STMG. Le reste de son service a lieu dans un collège, où il est par ailleurs référent EHP (élèves à haut potentiel). Il a également été entraîneur professionnel de basket et a des compétences en escalade.

5.1. Contexte, objectifs et principes

La situation qui dure « *entre 45 et 50 minutes* », « *assez lourde* » à mettre en place, mobilise « *des tâches complexes* ». Les élèves doivent en effet gérer plusieurs opérations physiques et cognitives (interactions, réflexivité, échanges et vocabulaire). Baptiste la propose régulièrement, « *deux à trois fois par séquence* »¹⁵, à partir de la troisième ou quatrième séance de cours.

Cette séance poursuit deux types d'objectifs généraux. Permettre aux élèves de **progresser physiquement** et **d'avoir une meilleure connaissance de leur pratique dans l'activité proposée grâce à des outils méthodologiques d'analyse de certaines de ses composantes, pour tenter ensuite d'y remédier**. Il s'agit, par la pratique du jeu, les interactions entre élèves et la réflexion sur l'activité, de leur donner des outils pour comprendre, analyser leur pratique et celle des autres afin de satisfaire un objectif d'amélioration individuel. Le postulat est que quand deux élèves analysent ensemble le jeu de leurs adversaires, la qualité des interactions et la coopération entre eux augmentent.

Baptiste explique ensuite les principes de la ronde italienne : « *quatre joueurs vont être séparés en deux équipes. [...] Si, moi, je suis avec Boris [...], il va faire un premier match contre un élève et, moi, je vais rester en position d'observateur [...]. Ensuite, moi, je vais jouer contre l'autre élève de l'autre équipe et, là, Boris va aussi me faire un retour. Et ensuite, nous interchangeons nos oppositions [...]. Et, à la fin, Boris et moi jouons contre les deux joueurs. Le comptage des points se cumule entre les joueurs d'une même équipe, jusqu'à la victoire* ».

5.2. Valeurs

Cette situation met en jeu deux types de valeurs importantes pour Baptiste, **la volonté et l'esprit d'équipe, la solidarité**. Selon lui, l'intérêt de la situation, c'est qu'en la vivant, les élèves conscientisent ces valeurs.

5.3. Modèle conceptuel de l'activité réflexive

Baptiste détaille ensuite le modèle de la « double boucle » (Coston et Ubaldi, 2013). Au sein d'un cycle d'enseignement, les grandes boucles correspondent à l'isolement d'un problème dans une situation de référence. Les petites boucles permettent la résolution d'une difficulté ponctuelle repérée chez des élèves (une compétence non maîtrisée) en relation avec le problème identifié dans les grandes boucles, avec un retour systématique au problème identifié dans la situation de référence.

L'enseignant observe les effets de cette pratique sur la qualité des analyses, des restitutions, des solutions proposées au fur et à mesure que les élèves se familiarisent avec elle : « *on va travailler sur la qualité de l'analyse (qu'est-ce que je dois voir ? Comment je dois le voir ?), sur la qualité de la restitution aussi. Comment je peux dire à un élève "Écoute, ça, c'est vraiment pas bien" ? C'est pas simplement le fait de dire "C'est pas bien", c'est : pourquoi c'est pas bien ? Qu'est-ce qui ne va pas ? Et, surtout, comment on va le solutionner ?* »

5.4. Constitution de binômes

Baptiste privilégie des élèves de niveaux hétérogènes au sein d'une même équipe, mais deux équipes de niveau homogène : « *ça permet vraiment... par exemple, sur quelqu'un qui est moins fort que l'autre... d'essayer de comprendre comment il fait. [...] Et donc pour la verbalisation par la suite, ça va être hyper riche, en fait, d'avoir vraiment des niveaux hétérogènes* ». Il adapte la constitution des binômes en fonction de nombreux

¹⁵ Dans les lycées français, l'enseignement de l'Éducation physique et sportive est organisé en cycles thématiques (ou séquences) portant sur un type d'activité. Chaque séquence comprend plusieurs séances ou heures de cours.

facteurs, utilisant des groupes de niveaux (« *"Vous êtes tous les deux à peu près au même niveau", donc on va travailler là sur une même compétence* ») ou de besoins (« *ça va être des niveaux différents, mais avec des besoins qui vont être, par contre, identiques sur une compétence ou sur une tâche* »).

5.5. Enrôler et impliquer les élèves

Pour enrôler les élèves dans la tâche, Baptiste s'appuie d'abord « *sur le côté ludique* » de l'activité pour « *masquer* » la complexité de l'activité. Par ailleurs, il pratique les activités avec les élèves, remplaçant notamment ceux absents. Les élèves s'impliquent alors davantage. Sa pratique est aussi stratégique, l'enseignant ne perdant pas de vue ses objectifs d'acquisition : « *Donc soit je joue et je m'incorpore dans un groupe de quatre, soit je fais moi-même une équipe, je suis A et B, en essayant d'avoir deux niveaux différents en fonction des élèves que je vais rencontrer, voilà, en essayant d'avoir un niveau de jeu constant* ».

Baptiste relève enfin deux dilemmes professionnels avec cette situation : 1. l'écart entre les attendus du programme d'EPS tels qu'il les met en œuvre à travers cette activité et les modalités d'évaluation de la discipline au baccalauréat basées sur l'atteinte d'une performance physique ; 2. l'incapacité qu'ont certains élèves à agir pour réaliser ce qu'ils ont conscientisé. Il fait l'hypothèse que ces problèmes existeraient aussi dans d'autres disciplines.

6. Analyses et discussion

6.1. Première situation

En cherchant à ne pas reproduire des pratiques d'enseignement qui ont conduit les élèves du LNC à échouer en mathématiques, Emilio se situe clairement dans notre problématique. Des participants au groupe d'analyse comparent sa pratique à un travail de destruction d'une forme scolaire (Vincent, 1994) – relevant des processus – très ancrée chez les professeurs. En termes d'apprentissages et d'évaluation, Emilio ne perd pas de vue le baccalauréat, mais souhaite que les élèves se préparent progressivement à ses exigences.

Ces trois conditions initiales visent à agir sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves (Bandura, 2003). Les deux premières concernent des processus et la troisième des structures : Emilio crée un cadre sécurisant. Mettre d'emblée de bonnes notes concourt à subvertir les repères des élèves et crée des conditions propices à la restauration d'une estime de soi, mais cela n'engage-t-il pas les élèves dans la réussite plutôt que dans les apprentissages ? Par ailleurs, en pensant son enseignement par degrés de maîtrise et gradation de la difficulté, Emilio suggère qu'il le différencie.

Au carrefour des contenus et des processus, les deux opérations cognitives sur lesquelles il base son enseignement s'ancrent dans l'épistémologie de sa discipline avec l'intuition ; dans sa didactique avec la modélisation. Les trois types de réponses qu'il propose face à l'intuition d'un élève – valoriser la bonne intuition, comprendre d'où vient l'erreur et l'exploiter, donner des méthodes pour résoudre des problèmes – montrent à la fois une prise en compte de différents types d'erreurs possibles comme outils pour enseigner (Astolfi, 1993, p. 58-59) et une anticipation, par des interventions graduées, de trois degrés de mobilisation plus ou moins pertinents de l'intuition par les élèves. Intuition et modélisation sont pour lui des opérateurs cognitifs adéquats pour surmonter l'« objectif-obstacle » (Martinand, 1986). On peut toutefois se demander si la modélisation n'est pas une opération cognitive de bas niveau, faisant faire à l'élève l'économie de la théorie sous-jacente.

En termes de structures, les outils d'apprentissage variés qu'Emilio a élaborés sont des alternatives au cours magistral, le rendant disponible sur différents types de supports pour tout élève au moment où il en a besoin. Ce sont des outils de différenciation pédagogique permettant au professeur de gérer les vitesses de progression des élèves tout en les sécurisant par leur permanence.

Toujours dans ce domaine, c'est à propos de l'organisation des temps d'apprentissage qu'Emilio surprend, en inversant les proportions entre temps d'enseignement magistral et temps d'accompagnement personnalisé. Il précise : « *On va dire que, si je réponds à la question "Est-ce que, dans le système traditionnel, je faisais ça ?", la réponse est, bien sûr, non* » ; « *Au LNC, c'est [...] beaucoup plus facile. C'est très confortable pour moi d'accompagner les élèves et de proposer du 70/20¹⁶* ». Ce temps de différenciation pédagogique sous forme

¹⁶ Emilio partage ainsi les temps d'apprentissage : 20 % de temps magistral (cours et explications), 10 % de moments de vie de classe et surtout, 70 % de « *pratique accompagnée de mathématiques* » personnalisée selon les besoins des élèves.

d'un accompagnement personnalisé est, pour Emilio, un marqueur de rupture avec l'enseignement traditionnel. La différenciation passe par des fiches d'exercices données aux élèves. Elle peut aussi, en référence à la théorie constructiviste de l'apprentissage, consister à reprendre leurs « mauvaises interprétations » pour leur permettre d'acquérir le savoir mathématique visé.

Des participants au groupe d'analyse émettent l'hypothèse qu'Emilio active des processus de déconstruction-reconstruction des représentations d'élèves de leurs capacités d'apprentissages : 1. en tentant de faire comprendre aux élèves que l'échec, c'est de l'apprentissage. Pour cela, la notation est un levier de transformation de la spirale de l'échec et de la mésestime de soi ; 2. en combattant l'idée selon laquelle l'absence supposée de « don » des élèves pour les mathématiques serait la cause de leur échec. Là, c'est la reprise des intuitions erronées des élèves qui sert de levier.

Du côté des processus cependant, les pratiques de différenciation d'Emilio nous interrogent au regard des limites de l'individualisation sans mise en œuvre de situations d'enseignement/apprentissage complexes, collectives et de projets (Clerc, 2006 ; Cnesco, 2017a ; Meirieu, 2021). Ces pratiques permettent-elles aux élèves d'« apprendre à apprendre » (Giordan et Saltet, 2007) ? Elles ouvrent une réflexion sur la tension accompagnement/autonomie : les élèves peuvent-ils gagner en autonomie si l'enseignant seul les accompagne ? Emilio y répond d'une part, en réfutant la *doxa* selon laquelle l'autonomie permettrait à l'élève d'accéder au savoir (Connac, 2017) et d'autre part, en relevant l'importance de *feedbacks* réguliers du professeur (Galand, 2017) – ou évaluation formative, en cours d'apprentissage – lorsque l'élève commet une erreur. Pour Emilio enfin, un autre critère de l'autonomie d'un élève est son activité face aux apprentissages. Pour autant, c'est davantage la nature de cette activité qui importe pour qu'un élève apprenne.

6.2. Deuxième situation

Pour appréhender en quoi la situation proposée par Baptiste est productrice de différenciation pédagogique, il nous faut d'abord revenir sur la leçon en EPS selon Coston et Ubaldi (2013). Partant de la notion de « forme de pratique scolaire » de l'activité physique, sportive et artistique, ils proposent le modèle de la « double boucle ». Celui-ci consiste, à partir d'indices pris sur l'activité de l'élève (sa production) dans la forme de pratique choisie par l'enseignant (grand boucle), à engager l'élève dans une activité décontextualisée, spécifique, répétitive afin qu'il résolve des problèmes précis identifiés au cours de sa pratique, cette activité « de détour » prenant sens pour devenir un nouveau moteur de son engagement dans l'activité principale (petite boucle). Ajoutons que le professeur organise l'observation de l'élève par dévolution de certaines responsabilités : arbitre, juge ; cerner les écarts entre ce qui est prévu/réalisé, ce que l'élève fait/les autres font, faire autrement.

« La ronde italienne » s'inscrit dans ce modèle, mais en quoi est-elle productrice de différenciation pédagogique ? Premièrement, partant de productions d'élèves, le modèle de « double boucle » permet d'identifier des types de problèmes d'élèves différents (processus), puis de proposer à chacun un travail selon ses difficultés (structures). Les éléments problématiques de l'activité observée et les points de réflexivité, les objectifs d'amélioration, les types d'exercices correspondants et les étayages varient donc selon les élèves. Le retour à l'activité dans la forme de pratique choisie par l'enseignant engage chaque élève à y réinvestir les éléments constitutifs travaillés afin d'améliorer sa pratique. La connexion entre entraînement individuel et activité collective qui lui donne sens (Przesmycki, 2004 ; Toullec-Théry, 2016 ; Cnesco, 2017a ; Galand, 2017 ; Meirieu 2021) est assurée. L'activité collective permet aussi à chaque élève de repérer ses difficultés et celles des autres. La qualité des analyses, des restitutions, des solutions proposées croît au fur et à mesure que les élèves se familiarisent avec le modèle d'apprentissage. Deuxièmement, la différenciation pédagogique opère dans la composition des binômes. Baptiste privilégie des élèves de niveaux hétérogènes dans une même équipe, mais fait se rencontrer deux équipes de niveaux homogènes. Ce dispositif apparaît fécond avec des élèves de niveaux hétérogènes, car les écarts de degrés de maîtrise rendent les interactions entre élèves potentiellement plus riches et permettent des progrès, non pas d'emblée dans la réalisation de gestes physiques, mais d'abord dans la qualité des verbalisations et des analyses. Le professeur privilégie ensuite une reprise par groupes de besoin. Dans ce second cas, il combine des élèves de niveaux différents ayant des besoins identiques. Cette capacité à varier ses interventions neutralise les effets négatifs du groupe de niveau : maintien des élèves de même niveau dans un groupe sans interaction avec d'autres (Meirieu, 1985).

Un autre intérêt de « la ronde italienne », dans une perspective d'amélioration des apprentissages des élèves, réside dans son caractère dévolutif¹⁷ ou adidactique¹⁸. Premièrement, la dévolution de l'activité est facilitée par

¹⁷ Cette notion est empruntée à la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998), qui la définit comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (p. 303).

les principes de permanence et d'action première, processus constitutifs de la « double boucle »¹⁹. Les élèves sont immédiatement enrôlés dans l'activité et mis en présence d'une situation stable comprenant des objets d'étude (contenus) restreints. Ces deux conditions permettent des apprentissages plus ciblés en donnant à chaque élève davantage de temps pour apprendre. Quant au côté ludique de la situation, nous pensons qu'il n'altère pas sa complexité, car l'élève varie les postures d'acteur et d'observateur. L'explicitation se personnalise au fur et à mesure du déroulement de l'activité. Deuxièmement, l'activité permet une dévolution des valeurs de volonté, d'esprit d'équipe et de solidarité. Sous couvert de compétition entre deux équipes, la situation oblige à la coopération à propos de la pratique et de la réflexivité sur celle-ci. Troisièmement, la dévolution opère dans l'activité même, puisque les élèves prennent en charge la responsabilité de la situation d'apprentissage et le traitement des problèmes qu'elle pose en se plaçant en observateurs de l'activité de leurs pairs.

Cependant, trois limites à « la ronde italienne » ont été relevées dans les échanges avec les participants lors de l'analyse de pratiques. Les deux premières concernent les structures, la troisième les processus. La première limite porte sur le temps et la disponibilité du professeur, nécessaires pour développer le potentiel réflexif du dispositif. Baptiste déclare manquer de temps pour qu'un maximum d'élèves verbalise les informations recueillies. Il ne peut être présent en permanence dans tous les groupes pour écouter les verbalisations. Certains participants à l'analyse de pratiques proposent que les élèves enregistrent leurs réflexions afin d'y revenir. La seconde limite a trait aux outils que le professeur donne aux élèves pour analyser l'activité de leurs pairs (grille, vocabulaire...). Là, Baptiste explique comment il a fait évoluer sa pratique. Il dit apporter moins de guidage à propos des réponses et s'en tenir à une question : « *maintenant, j'essaie simplement de [...] poser la question "Pourquoi il s'est passé ça ?"* ». La troisième limite concerne les résistances de certains élèves à entrer dans une démarche réflexive sur leur activité physique. C'est peut-être, suggère un participant à l'analyse, qu'il est difficile à un élève d'accueillir une solution s'il n'a pas pris conscience d'une difficulté. Pour un autre, analyser l'activité d'un autre élève constitue un degré de complexité supplémentaire, incitant à émettre l'idée que la réflexivité serait un savoir à enseigner. Une troisième explication possible rejoint les deux dilemmes professionnels qu'évoque le professeur concernant l'activité qui, d'une part, met les élèves en situation de réflexivité et de coopération avec l'objectif d'un développement formatif de leur vie physique (connaissance de soi, lucidité, culture, autonomie sur sa pratique physique) ce qui est, d'autre part, antinomique des exigences du baccalauréat (accomplir une performance physique pour avoir une bonne note).

7. Conclusion

Les deux situations présentées et analysées relèvent de la différenciation pédagogique interne (Clerc, 2006), plus précisément « intégrée au fonctionnement d'une classe » (Kahn et Roland, 2021)²⁰. Dans la première situation, en transformant l'organisation de son enseignement, Emilio modifie les conditions d'apprentissages des élèves et reconfigure la forme scolaire (Vincent, 1994), mais les conditions de cette recherche ne nous permettent pas d'apprécier les effets du recours massif à l'accompagnement personnalisé sur les progrès des élèves. Dans la deuxième situation, Baptiste explore une séance basée sur une « stratégie d'apprentissage » (Meirieu, 2021) propre à la didactique de l'EPS (Coston et Ubaldi, 2013). C'est une situation de différenciation. Elle connecte entraînement individuel et activité collective qui lui donne sens, anticipe et joue sur la constitution des binômes d'élèves. Baptiste en observe les effets sur la qualité des analyses, des restitutions, des solutions qu'ils proposent. Des limites sont aussi relevées : manque de temps, évolutions des outils d'analyse à disposition des élèves, causes possibles des résistances d'élèves. Là encore, cette recherche ne nous a pas permis d'observer les pratiques et leurs effets sur l'activité des élèves.

Cependant, notre contribution répond à la nécessité de décrire des pratiques dans leur contexte d'usage, d'en examiner les conditions d'efficacité, les limites et dérives potentielles (Forget, 2017). Dans les deux situations étudiées, l'analyse s'appuie sur des variables pédagogiques, mais emprunte aussi des concepts au champ didactique (intuition et modélisation mathématiques, modèle de la « double boucle » en EPS, dévolution élargie à la conduite et aux valeurs du jeu, à l'activité des élèves et à son analyse), nous confortant dans la fécondité d'un tel croisement (Denizot et Robbes, 2019).

¹⁸ Les situations adidactiques sont des situations conçues pour faire évoluer l'élève de lui-même, indépendamment de tout enseignement (Marchive, 2005).

¹⁹ Le principe de permanence énonce que la motivation des élèves ne vient pas d'une diversité de situations vécues, mais d'un continuum de sens se construisant par des objets d'étude et des situations stables. Le principe d'action première permet à l'élève d'accéder aux mobiles de l'activité et garantit son engagement dans sa pratique et dans sa transformation.

²⁰ Ces autrices désignent ainsi « une pédagogie où le groupe est concerné par les apprentissages de chacun et de tous » (p. 12).

Terminons par deux questionnements liés à notre terrain de recherche. Premièrement, les classes du Lycée de la Nouvelle Chance sont constituées d'élèves ayant connu le décrochage. Dans quelle mesure la population relativement homogène de la structure n'entrave-t-elle pas certaines pratiques de différenciation pédagogique ? Deuxièmement, nous avons identifié des difficultés entre professeurs à échanger sur leurs pratiques de classe. Le co-enseignement ou la co-intervention (Cnesco, 2017a) ne constitueraient-ils pas des pistes pour que cette équipe mutualise et développe davantage ses pratiques de différenciation pédagogique ?

8. Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF.
- Astolfi, J.-P. (1993). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- Bernard, P.-Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. PUF.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 167, 13-23.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. PUF.
- Campanale, F. (2005, juin). Pédagogie différenciée/ différenciation pédagogique : luxe ou nécessité ? https://www.pedagogilles.fr/wp-content/uploads/2019/08/bv000002.lkdoc_topo-pedagogie-differenciee.pdf
- Centre Alain Savary (2016). « Enseigner plus explicitement ». Un dossier ressource. Université de Lyon, Ifé, ENS de Lyon. Site de l'Institut Français de l'Éducation. 1-20. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite>
- Clerc, F. (2006, mai). Changements dans la professionnalité enseignante. Dans Les paradoxes de l'individualisation. *Dossier XYZep*, 23, 3-6. http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2005-2006/dossier%2023_pro.pdf
- Cnesco (2014, décembre). *Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? Partie 2. Le redoublement en France et dans le monde : de l'étude de ses impacts à la croyance en son utilité*. Conférence de consensus. Cnesco/Ifé. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2014/10/CC_redoublement_synthese.pdf
- Cnesco (2017a, mars). *Différenciation pédagogique. Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* Conférence de consensus. Dossier de synthèse. Remise des recommandations du jury. Cnesco/Ifé. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Differenciation_dossier_synthese.pdf
- Cnesco (2017b, 9 et 10 décembre). *Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ?* Conférence de consensus. Dossier de synthèse. Cnesco/Ifé. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/12/171208_Dossier_Synthese_Decrochage.pdf
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. ESF.
- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Coston, A. et Ubaldi, J.-L. (2013, janvier). Un système complexe entre incertitudes et anticipations structurantes. *Enseigner l'EPS, Numéro Spécial*, 19-27.
- Denizot, N. et Robbes, B. (2019, mai). Croiser deux analyses d'une même séquence : pour un dialogue entre pédagogie et didactique. *Éducation & Formation – e-312*, 31-39. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=32&page=3>
- Descampe, S., Robin, F., Tremblay, P. et Rey, B. (dir.) (2014, avril). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Fédération Wallonie-Bruxelles, Enseignement et recherche scientifique. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=3764&do_check=
- Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves*. UNESCO.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. *Éducation et Sociétés*, 8, 97-109.
- Feyfant, A. (2016, novembre). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 113. ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>
- Forget, A. (2017, mars). *La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement*. Cnesco. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/forget_publi.pdf

- Galand, B. (2017, mars). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? Dans Cnesco. *Conférence de consensus. Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Note des experts* (p. 177-187). Cnesco, Ifé/ENS. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/170331_Notes_experts.pdf
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. De Boeck.
- Giordan, A. et Saltet, J. (2007). *Apprendre à apprendre*. Librio.
- Glasman, D. et Rayou, P. (dir.) (2016). *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires*. Centre Alain Savary/Ifé. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/quest-ce-qui-soutient-les-eleves/quest-ce-qui-soutient-les-eleves>
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Kahn, S. (2017, 27 mars). « Veiller à ne pas creuser les écarts ». *Fenêtre sur cours*, 434, 14.
- Kahn, S. et Roland, E. (2021). De l'enseignement mutuel à la pédagogie différenciée : la place de l'enseignement simultané. *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13800>
- Lafontaine. (2017, mars). *La différenciation dans les systèmes éducatifs : pourquoi, comment, avec quels effets ?* Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/lafontaine_publi.pdf
- Lantheaume, F. (2011). La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif ? Essai de généalogie et identification de quelques conséquences. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 117-132. <https://journals.openedition.org/dse/1120>
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. PUF.
- Marchive, A. (2005). Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires. Dans L. Talbot (dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 181-192). Érès.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Peter Lang.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF.
- Meirieu, P. (2021). Petite histoire de la pédagogie différenciée... *Site de Philippe Meirieu*. http://www.meirieu.com/ARTICLES/HISTOIRE_PEDA_DIFF.pdf
- Nadot, S. (dir.) (2006). *Les analyses de pratiques*. Rapport d'activité 2003-2006. IUFM de l'académie de Versailles, Centre d'études et de projets.
- Perrenoud, P. (2005. 3^e édition). *La Pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. ESF.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette.
- Robbes, B. (2009, janvier). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre (p. 1-34). *Site de Philippe Meirieu*. http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differeciee.pdf
- Robbes, B. (2017). *De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation. Université de Lorraine.
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.
- Sander, E., Gros, H., Gvozdic, K. et Scheibling-Sève, C. (2018). *Les neurosciences en éducation*. Retz.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. PUF.
- Talbot, L. (2011). Prendre en compte la diversité des élèves. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26. <http://journals.openedition.org/dse/1058>
- Toullec-Théry, M. (2016). Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves ? Une contribution didactique. Cnesco. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/toullec1.pdf>
- Toullec-Théry, M. (dir.) (2020). *Différencier sa pédagogie. 19 expériences pratiques*. Canopé éditions.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Zakhartchouk, J.-M. (2014, 2^e édition). *Enseigner en classes hétérogènes*. Cahiers pédagogiques, ESF.

Vers une différenciation pédagogique intégrée à la pratique au secondaire : étude multicas de trois enseignant·e·s

Geneviève Bergeron*, **Luc Prud'homme***, **Marie-Pierre Fortier****, **Katryne Ouellet***,
Laurie Bergeron**, **Marc-Antoine Gagné***, **Jeanne Bilodeau****

** Université du Québec à Trois-Rivières*

genevieve.bergeron@uqtr.ca

luc.prudhomme@uqtr.ca

katryne.ouellet@uqtr.ca

marc-antoine.gagne@uqtr.ca

*** Université du Québec à Montréal*

fortier.marie-pierre@uqam.ca

bergeron.laurie.2@uqam.ca

bilodeau.jeanne@uqam.ca

RÉSUMÉ. Le projet inclusif invite les systèmes éducatifs à relever le défi de reconnaître, de valoriser et de tirer parti de la diversité des élèves. Voulant créer des milieux éducatifs plus inclusifs, le ministère de l'Éducation du Québec évoque la nécessité de recourir à la différenciation pédagogique pour y parvenir. Or, des défis d'opérationnalisation importants freinent les enseignant·e·s du secondaire à qui l'on offre trop peu de formation et des moyens insuffisants. Dans le cadre d'une étude multicas, nous avons cherché à mettre en lumière les éléments constitutifs communs de la pratique de trois enseignant·e·s de différentes provinces canadiennes reconnu·e·s pour différencier dans une perspective inclusive.

MOTS-CLÉS : différenciation pédagogique, enseignement au secondaire, éducation inclusive, diversité en éducation

1. Problématique

Basé sur des valeurs d'équité et de justice sociale, le projet inclusif invite les systèmes éducatifs à relever le défi de reconnaître, de valoriser et de tirer parti de la diversité des élèves de même que de favoriser leur participation à la communauté que représentent leur école et leur quartier (Booth, 2000 ; Fillion *et al.*, 2016). Il s'agit d'offrir à tou·te·s les enfants un plein accès à une éducation de qualité (Amboulé Abath, 2018) et d'agir sur l'exclusion par le prisme de la culture et des curriculums scolaires (Ramel et Vienneau, 2016).

Dans cette perspective, on observe dans la province canadienne du Québec que des termes comme « éducation inclusive » et « diversité » sont de plus en plus présents dans les documents ministériels. Par exemple, dans son récent document intitulé *Politique de la réussite éducative*, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017) mentionne son but de créer un système éducatif plus inclusif en évoquant la nécessité de recourir à la différenciation pédagogique (DP) pour y parvenir.

Malgré tout, force est de reconnaître que persistent encore à même le système éducatif québécois des façons de faire héritées du mouvement de l'intégration scolaire et qui donnent lieu à différents paradoxes. Par exemple, il est possible de souligner le maintien d'un système en cascade, soit un continuum de services où l'intégration du plus grand nombre d'élèves est privilégiée, mais dans lequel des services ségrégués demeurent. Les services qui y sont proposés sont offerts en fonction de l'évaluation des besoins des élèves, ce qui n'est pas étranger au maintien d'approches déficitaire et catégorielle dont les effets négatifs ont déjà été discutés (Borri-Anadon, 2016). La prise en compte de la diversité des élèves demeure ainsi associée à des préoccupations entourant les services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) en classe ordinaire. Comme c'est le cas ailleurs, le système éducatif québécois ne semble donc pas parvenu « à ce jour à infléchir le paradigme de l'intégration scolaire » (Fortier *et al.*, 2018, p. 16).

Le projet inclusif constitue dès lors un défi de taille pour les enseignant·e·s pourtant considéré·e·s comme des acteur·trice·s clés face à cet idéal. Si les documents ministériels les désignent comme les premier·ière·s responsables de la mise en œuvre de la DP, il apparaît que la formation qu'on leur offre reste encore à parfaire (Tremblay, 2020). Il est également possible de remarquer que certains paramètres de l'organisation du travail et de la culture scolaire ne facilitent pas la prise en compte de la diversité des élèves, particulièrement à l'ordre d'enseignement secondaire (Rousseau *et al.*, 2017), comme les horaires cloisonnés, le nombre important d'élèves par classe, la multiplicité des groupes, le peu de temps disponible pour la planification et les pressions normatives quant au rythme de progression des élèves (Bergeron *et al.*, 2021). Dans un tel contexte, il est possible de se demander comment l'opérationnalisation de la DP dans une perspective inclusive peut se conjuguer avec l'enseignement au secondaire. Quelques travaux (par exemple, Bergeron *et al.*, 2021 ; Kirouac, 2010 ; Prud'homme *et al.*, 2011) révèlent des défis sur le terrain tels qu'une vision de la DP comme moyen de combler les déficits des EHDA, un travail d'individualisation lorsque l'enseignement « normal » (uniforme pour tou·te·s ne fonctionne pas et du soutien offert à l'extérieur de la classe. De fait, il importe de demeurer attentif·ive·s aux risques de glissement vers des actions stigmatisantes qui s'éloignent du projet inclusif (Kahn, 2010).

C'est entre autres en réponse à ces écueils qu'une étude multicas a été entreprise auprès de trois enseignant·e·s du secondaire reconnu·e·s pour différencier dans une perspective inclusive et issu·e·s de différentes provinces canadiennes, soit le Québec, l'Ontario et l'Alberta. Comprendre comment s'articule leur pratique semblait nécessaire considérant l'insuffisance de données empiriques entourant la manière dont les enseignant·e·s peuvent l'opérationnaliser à cet ordre d'enseignement (Forget et Lehraus, 2015). Il s'agissait donc de recourir à une démarche de recherche permettant d'identifier des sources d'inspiration plutôt que des prescriptions pouvant soutenir le développement de la DP dans une perspective inclusive. En plus du Québec où sont poursuivis les efforts dans une visée de faire de l'éducation inclusive un défi prioritaire à relever (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017 ; MEES, 2017), ces sources d'inspiration ont été recherchées dans les provinces de l'Ontario et de l'Alberta parce que leur système éducatif est reconnu pour promouvoir une prise en compte de la diversité des élèves dans une perspective de réussite pour tou·te·s (Alberta Education, 2013 ; CSE, 2017 ; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009).

2. Repères conceptuels

D'emblée, il apparaît incontournable d'insister sur le fait que c'est dans une perspective inclusive que nous nous intéressons à la DP. C'est à partir des travaux de Prud'homme *et al.* (2016, 2021) que nous avons cherché à délimiter des repères permettant d'explorer ce concept sur le plan opérationnel et de recruter des enseignant·e·s reconnu·e·s en ce sens. Globalement, la DP dans une perspective inclusive peut se comprendre comme :

« une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté

d'apprentissage où l'on reconnaît, valorise et tire parti de la diversité, dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension. (Prud'homme *et al.*, 2021, p. 209) »

Deux grandes dimensions se dégagent de cette définition. La première, associée à la finalité d'équité de l'éducation inclusive, consiste à penser l'enseignement de façon à ce que tou·te·s les élèves se retrouvent face à un défi d'apprentissage qu'ils et elles seront en mesure de réaliser (Borri-Anadon *et al.*, 2015). Il s'agit d'une « autre manière de concevoir l'organisation de l'enseignement : affirmer des objectifs communs et en multiplier les voies d'accès, tant en diversifiant sa panoplie méthodologique qu'en utilisant les interactions entre les élèves » (Meirieu, 2018, p. 57). Dit autrement, la flexibilité dont se réclame la DP dans une perspective inclusive peut se traduire par une ouverture à ajuster des aspects de la situation d'enseignement-apprentissage collective, par exemple en offrant des choix aux élèves ou en leur permettant de recourir à différentes modalités de réalisation pour accomplir les tâches demandées. La deuxième dimension, ancrée dans la finalité de transformation sociale de l'éducation inclusive, accorde une importance particulière au vivre-ensemble et à la participation sociale dans la perspective de lutter contre toutes formes de stigmatisation (Borri-Anadon *et al.*, 2015). Il y a donc cette idée de valoriser l'entraide et la coopération entre les élèves, des éléments qui caractérisent la communauté d'apprentissage en construction, pour soutenir l'ouverture et la prise en compte de la diversité des élèves par tou·te·s les acteur·trice·s de la classe (Fillion *et al.*, 2016). Il s'agit d'aider les élèves à explorer ce qui les distingue et ce qui les unit (intercompréhension) et que chacun·e puisse devenir une ressource pour autrui (interdépendance).

Outre (1) la nature des stratégies pédagogiques (Prud'homme *et al.*, 2016) et (2) le déploiement d'une gestion de classe participative (Fillion *et al.*, 2016), nous cherchions à identifier des enseignant·e·s qui (3) prennent en compte la diversité des élèves dans leur travail de planification (Tomlinson et McTighe, 2010) et (4) qui sont reconnu·e·s pour leur capacité à collaborer avec les acteur·trice·s de l'école (Allenbach *et al.*, 2016). Ces quatre dimensions ont été choisies, car elles touchent des aspects essentiels de l'acte d'enseigner et font l'objet de bon nombre d'écrits dans les champs de la DP et de l'éducation inclusive. Soulignons toutefois que ces dimensions ont tenu lieu de repères flexibles dans la sélection des enseignant·e·s et dans l'élaboration des outils de collecte de données. Aussi, s'inspirant de l'approche de Corbin et Strauss (2008), nous avons suspendu le recours à ces dimensions dans le travail d'analyse « au profit d'une ouverture à ce qui émerge des données de terrain. Il s'agit d'un refus systématique d'imposer d'emblée aux données un cadre explicatif » (Guillemette, 2006, p. 34). Cette mise à distance a également été effectuée par rapport aux écrits qui mettent en évidence des principes clés de la DP dans une perspective inclusive (par exemple, Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2017 ; Tomlinson et McTighe, 2010). La discussion permettra toutefois d'établir des liens avec certains d'entre eux.

C'est ainsi que nous en sommes venu·e·s à préciser deux objectifs de recherche, soit de : (1) décrire les éléments constitutifs de la pratique de trois enseignant·e·s du secondaire reconnu·e·s pour différencier dans une perspective inclusive et de (2) décrire les facteurs organisationnels qui facilitent ou non cette mise en oeuvre. Cet article porte sur le premier objectif de recherche.

3. Méthodologie

C'est dans la perspective d'examiner en profondeur un objet et d'en découvrir certaines dimensions insoupçonnées (Roy, 2016) que le projet de recherche s'est structuré autour d'une étude multicas où nous avons cherché à mieux comprendre les éléments constitutifs de la pratique de trois enseignant·e·s considéré·e·s comme des cas exemplaires au regard de la DP dans une perspective inclusive. Le terme « pratique » est ici utilisé au sens général de praxis pour traduire un ensemble d'activités volontaires qui visent l'atteinte d'un objectif concret (Legendre, 2005). Le concept d'éléments constitutifs, quant à lui, est utile pour dégager les caractéristiques qui composent la pratique, c'est-à-dire d'en dégager des éléments essentiels sans toutefois en épuiser la complexité.

C'est en 2019 que nous avons entrepris des démarches afin de recruter des enseignant·e·s du secondaire reconnu·e·s pour différencier dans une perspective inclusive. La stratégie « boule de neige », qui consiste à faire circuler les caractéristiques des participant·e·s recherché·e·s dans nos réseaux éducatifs respectifs, a été privilégiée (Combessie, 2007). Afin de s'assurer de recruter des enseignant·e·s qui différencient dans une perspective inclusive, les participant·e·s devaient minimalement être recommandé·e·s par deux de leurs collègues. Une entrevue téléphonique avec chacun·e d'entre eux ou elles a permis de relever des traces d'une vision inclusive de la DP chez les enseignant·e·s et d'un répertoire d'actions suffisamment riche autour des quatre dimensions présentées comme repères conceptuels. Cela permettait d'éviter certaines opérationnalisations de la DP qui peuvent contribuer à la stigmatisation plutôt que soutenir l'inclusion.

Simon, l'enseignant recruté au Québec, possède 35 années d'expérience en enseignement. Il offre différents cours de sciences et technologie à des élèves de quatrième année du secondaire, âgé·e·s d'environ 16 ans, dans une école publique située en milieu rural socioéconomiquement défavorisé où plusieurs élèves sont en situation de vulnérabilité. En Ontario, l'enseignant recruté, Ludovic, possède 12 années d'expérience. Il enseigne le

français à des élèves de septième et huitième années, âgé·e·s d'environ 13 et 14 ans, dans une école secondaire publique francophone située en milieu minoritaire pluriethnique en banlieue d'une ville importante de la province. Finalement, l'enseignante recrutée en Alberta, Judith, œuvre depuis environ 20 années dans une école publique francophone située dans une ville en milieu rural où cohabitent des personnes qui ont pour langue maternelle majoritaire l'anglais ou le français. Judith enseigne ces deux langues et les études sociales à des élèves de la sixième à la onzième année, c'est-à-dire âgé·e·s d'environ 12 à 17 ans.

Plusieurs méthodes de collecte de données ont été employées pour dégager les éléments constitutifs communs de la pratique de DP des enseignant·e·s. Pour chaque enseignant·e, nous avons d'abord réalisé un entretien semi-dirigé d'environ 60 minutes permettant de décrire leur vision de l'enseignement, de la diversité, de la DP et des actions qu'ils ou elles mettent en œuvre. Suivant cet entretien, nous avons effectué des observations dans leur classe respective à raison de deux à trois journées et demie. Ces observations, exécutées en dyade, ont permis de recueillir des données sur les actions posées par les enseignant·e·s relativement aux grandes dimensions décrites dans les repères conceptuels. Nous avons finalement mené un deuxième entretien semi-dirigé portant sur certains moments observés en s'inspirant des entretiens d'explicitation, une technique qui permet de reconstituer la structure de l'action (Vermersch, 2010).

L'ensemble des données de chaque participant·e a été analysé verticalement dans une perspective inductive selon les principes de l'analyse qualitative (Corbin et Strauss, 2008). Les entretiens ont fait l'objet d'un cycle de codage suivi des notes d'observation qui sont venues enrichir les codes et les préciser. Selon le principe de comparaison continue (Glaser et Strauss, 1967), les codes ont été comparés entre eux jusqu'à la fin du processus de manière à circonscrire les éléments constitutifs de la pratique de chaque enseignant·e. Une synthèse écrite des résultats d'environ 20 pages par participant·e a été rédigée et leur a été envoyée pour lecture. Nous avons ensuite réalisé un entretien de groupe à distance avec les trois enseignant·e·s afin d'interroger les résultats (analyse intracas) et de débiter le processus de mise en relation des données (analyse intercas). Cette méthode constitue une stratégie de validation en adéquation avec une posture épistémologique interprétative (Paillé et Mucchielli, 2008). C'est sur cette base que l'analyse horizontale a été entreprise, les données des trois cas ayant été mises en relation. Graduellement, l'étude des variations et des relations entre les données a permis de proposer des énoncés communs, c'est-à-dire des éléments constitutifs, rendant compte du phénomène à l'étude.

4. Résultats

La mise en relation des données nous a permis de dégager sept éléments constitutifs de la pratique de DP dans une perspective inclusive qui se sont révélés communs aux trois enseignant·e·s. Chacun des éléments constitutifs est décrit et accompagné d'exemples.

4.1. La DP repose sur une préoccupation pour l'apprentissage de l'ensemble des élèves. L'attention accordée aux élèves vivant des difficultés est centrée sur leur potentiel d'apprentissage et sur les moyens de les faire progresser et elle s'inscrit dans une vision située et non figée des difficultés.

Simon, Ludovic et Judith accordent de l'importance à l'apprentissage de tou·te·s les élèves, qu'ils ou elles soient identifié·e·s en difficulté ou non. D'une part, leur vision de la DP porte sur l'idée que tou·te·s les élèves peuvent apprendre et devenir compétent·e·s. Les enseignant·e·s croient au potentiel de chacun·e et ils ou elles considèrent important de le leur manifester. D'autre part, les enseignant·e·s ont exprimé une grande sensibilité à l'égard des élèves vivant des difficultés ainsi qu'une intention particulière de contribuer à leur réussite. Ayant elle-même eu des difficultés, Judith confie que cette sensibilité constitue le point de départ de la DP. Simon et Ludovic sont quant à eux particulièrement stimulés à l'idée d'aider ces élèves : « *ce sont ces élèves-là qui m'allument le plus, dans le sens que j'aime travailler avec eux même si ce n'est pas toujours facile* » (Ludovic). Les données révèlent que cette attention accordée à ces élèves ne prend toutefois pas la forme d'une centration sur leurs difficultés dans une perspective déficitaire et figée. En ce sens, Ludovic précise que « *les adaptations, c'est pour tout le monde. Il n'est pas nécessaire d'avoir un diagnostic ou que ce soit écrit dans les PEI¹* ».

¹ Un PEI est un plan d'enseignement individualisé élaboré pour des élèves identifié·e·s comme ayant des besoins particuliers.

Les propos des enseignant·e·s rendent compte de leur conviction que tou·te·s les élèves qui vivent des difficultés a le potentiel de progresser, refusant ainsi de les réduire à un statut d'élève en difficulté. Ils et elles expriment de la prudence quant aux effets des diverses étiquettes attribuées à certain·e·s élèves. Ils et elles se disent conscient·e·s des préjugés que cela peut induire et signalent qu'au-delà d'une simple identification des difficultés, ils et elles préfèrent centrer leur attention sur l'idée de fournir des moyens pour apprendre. S'exprimant sur le rôle des diagnostics dans son travail, Judith indique que « *ça ne change pas mon enseignement à l'élève parce que peu importe où il se trouve, on peut le faire avancer* ». De son côté, Simon mentionne ne pas avoir besoin d'un diagnostic pour offrir de l'aide, affirmant que tou·te·s les élèves peuvent avoir besoin de soutien.

Également, les enseignant·e·s ne perçoivent pas négativement le fait de ne pas savoir ou de faire des erreurs. Au contraire, ils et elles normalisent ces aspects auprès des élèves et leur attribuent une valeur positive dans le processus d'apprentissage : « *c'est un lieu [la classe] où chacun sait qu'il peut prendre la parole et avoir confiance, qu'il peut faire des erreurs parce que c'est seulement en faisant des erreurs qu'ils peuvent apprendre* » (Ludovic). De plus, les difficultés rencontrées ne sont pas considérées comme étant le propre des élèves et elles sont mises en relation avec différentes dimensions du contexte (par exemple, les éléments liés aux pratiques familiales, culturelles et religieuses des élèves, les stratégies pédagogiques utilisées, le moment de la journée). Les enseignant·e·s ont aussi en commun de questionner abondamment les élèves et d'être attentif·ive·s à ce qui se révèle dans l'action pour comprendre ce qui se joue dans la tâche et les aider à dépasser les difficultés : « *quand ils ne comprennent pas quelque chose, souvent, je vais revenir avec l'idée du questionnement* » (Ludovic).

4.2. La DP réclame l'instauration d'un climat de classe bienveillant, respectueux et sécurisant qui soutient le bien-être des élèves et qui favorise leur expression.

Lors des entrevues, les enseignant·e·s insistent sur la nécessité d'instaurer un climat permettant aux élèves de se questionner et de prendre des risques.

« Le climat qui est dans la classe [...] doit être positif, c'est-à-dire que c'est un lieu où les élèves se sentent en sécurité, se sentent bien, se sentent respectés. [...] Si on n'a pas ça, si les élèves ne se sentent pas en sécurité et qu'ils ne sentent pas qu'ils sont capables d'avoir le respect de leur enseignant et des pairs dans la classe... Ils doivent se sentir bien. (Ludovic) »

Simon explique vouloir « *que ce soit agréable de vivre ensemble* » et Judith ajoute que ce climat doit même s'instaurer dans l'école et permettre aux élèves des autres classes de se sentir à l'aise de l'interpeller et ce, même si elle ne leur enseigne pas.

C'est d'abord par la relation entre l'enseignant·e et les élèves que les participant·e·s envisagent le développement de ce climat. Ludovic estime que cela passe par la mise en place d'un partenariat éducatif entre les enseignant·e·s et les élèves. Pour ce faire, Ludovic, mais également Simon et Judith, dialoguent avec les élèves à propos de leur vie extrascolaire et de leurs aspirations. Les enseignant·e·s précisent aussi que l'humour est un atout alors que le temps d'observation dans la classe de Simon révèle de nombreux moments de rires collectifs. De plus, la préoccupation de Simon pour le bien-être de ses élèves se traduit par le fait qu'il cherche à montrer qu'il est là pour les aider et à éviter qu'ils et elles se sentent incompétents.

« Ça les rend peut-être en confiance de se dire que [Simon] est là. C'est une forme d'aide qu'il va me donner. Il ne m'a jamais jugé et il n'a jamais dit : « Ta question est donc bien pas bonne! Pourquoi t'as pas fait ça ? » En ayant cette forme d'approche, je pense que ça les rend en sécurité, en confiance je dirais. (Simon) »

Dans le cas de Judith, ce climat se développe également lorsque les enseignant·e·s expliquent leurs intentions pédagogiques et la raison d'être des tâches qu'ils et elles proposent aux élèves. Il se construit aussi lorsque les enseignant·e·s impliquent les élèves dans les décisions pédagogiques en leur permettant de faire des suggestions et des choix concernant les modalités de travail, lorsqu'ils et elles responsabilisent les élèves quant à leur engagement dans leurs apprentissages et dans celui des autres ainsi que lorsqu'ils et elles recourent au travail d'équipe et à la consultation entre pairs pour favoriser l'intercompréhension. Les trois enseignant·e·s valorisent l'ouverture à l'autre et stimulent l'entraide et la coopération. En somme, « *quand on parle de différenciation [...] ça passe vraiment par l'individu avant le contenu* » (Ludovic). Il s'agit de traiter les élèves avec considération, ce qui soutient, de l'avis des enseignant·e·s, la participation et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages.

« Donner aux élèves la chance de s'exprimer et d'être qui ils sont. Je ne veux pas changer qui ils sont. Je veux qu'ils s'épanouissent [...] Pour moi, c'est super important aussi, quand ils entrent dans la classe, on se salue. [...] Quand ils viennent me voir et qu'ils me parlent de leur vie... J'en vois parfois au cinéma ou au centre d'achats. On se salue dans ces contextes-là. Ça démontre qu'on a un bon lien et qu'on se respecte. [...] Je les traite avec respect. (Ludovic) »

4.3. La DP comporte un travail de planification s'appuyant sur une connaissance fine du curriculum et sur la possibilité d'en déroger.

Les enseignant·e·s accordent une place centrale à la planification lorsqu'ils et elles parlent de DP. Judith rapporte que la DP ne peut s'exercer sans se donner la peine de planifier. Prenant appui sur leur connaissance fine du curriculum, les enseignant·e·s tissent des liens explicites entre les objectifs ou compétences des programmes, les contenus d'apprentissage ainsi que les tâches proposées aux élèves.

Tout·e·s les trois amènent les élèves à situer ce qu'ils et elles apprennent par rapport à ce qu'ils et elles savent déjà et à ce qui s'en vient. Ce faisant, leur planification s'articule tant à long qu'à moyen et à court termes, leur permettant de faire les choix les plus judicieux dans un curriculum chargé pour conduire les élèves vers l'atteinte des objectifs ou le développement des compétences. Ils et elles savent ainsi s'ils et elles ont la latitude de prolonger le temps accordé à certains contenus et se donnent le droit de le faire s'il y a lieu. Par exemple, Simon ajuste son calendrier pour évaluer sommativement les élèves au moment où il les sait aptes à réussir. De son côté, Judith donne une période supplémentaire à ses élèves pour améliorer la formulation de leurs idées principales dans une dissertation. Pour elle, il importe aussi de planifier pour certain·e·s élèves suivant d'autres niveaux du programme afin que les tâches qu'ils et elles vivent s'inscrivent dans ce qui est fait pour l'ensemble du groupe, cela sans que les pairs le constatent. Par exemple, un de ses élèves a écrit une lettre d'opinion plutôt qu'une dissertation sur une pièce de théâtre, impliquant qu'il l'ait tout de même lue et y ait réfléchi. Quant à Ludovic, il donne de nombreuses rétroactions et souhaite même que ses élèves soumettent à plusieurs reprises leurs travaux en y apportant des modifications en fonction de ses commentaires.

Les enseignant·e·s tiennent à ce que les élèves fassent des apprentissages pour la vie même s'ils et elles s'éloignent du curriculum. Simon génère le plus de liens possibles entre l'école et les expériences des élèves et Judith souhaite que le programme change afin d'incorporer des contenus qu'elle juge utiles (par exemple, réduire l'importance de la dissertation au profit de la lettre administrative). Ludovic va plus loin, insistant pour travailler les compétences du XXI^e siècle (par exemple, pensée critique, apprentissage autonome) qui, selon lui, ont parfois plus de sens pour les élèves que les contenus disciplinaires.

4.4 La DP est soutenue par le recours à une variété de stratégies pédagogiques. Cette variété vise à répondre aux besoins anticipés et émergents dans le processus d'apprentissage.

Pour les participant·e·s, enseigner dans une perspective de DP implique de varier ses stratégies pédagogiques. Or, le choix de ces dernières n'est pas laissé au hasard. Il est guidé par des intentions liées aux besoins anticipés ou à ceux qui émergent lors de la réalisation de la tâche.

Les données permettent de comprendre que Ludovic exploite les projets entrepreneuriaux et interdisciplinaires, l'apprentissage guidé, l'enseignement explicite, les exemples et les contrexemples, la rétroaction par les pairs, les centres d'apprentissage, les tutoriels, l'étayage (grand groupe, petits groupes, individuel) ainsi que le travail d'équipe. Pour sa part, Simon évoque qu'il utilise ou qu'il s'inspire des approches scientifique, par découverte, par le jeu, collaborative ainsi que de l'enseignement explicite. Quant à elle, Judith propose de multiples contextes pour permettre aux élèves de recourir à divers moyens pour apprendre comme la tenue de débats organisés selon la technique du *fishbowl*² autour de questions d'analyse d'une œuvre littéraire et l'écriture d'une lettre à la direction d'école pour proposer un changement bénéfique à la collectivité.

Simon et Ludovic précisent que la variété des stratégies pédagogiques poursuit l'objectif de rejoindre les intérêts et les idées des élèves, Ludovic mentionnant qu'il veut ainsi « *essayer de rejoindre le plus d'élèves possible et de ne pas toujours enseigner dans le même mode non plus* ». Judith ajoute qu'il s'agit pour elle de briser la monotonie qu'engendre le recours à une seule stratégie pédagogique dans une même période. « *C'est toutes ces façons de faire qui font en sorte qu'un élève a un apprentissage varié et intéressant* », affirme Simon. C'est dans cette perspective que les enseignant·e·s offrent des tâches pour changer le rythme des périodes comme l'ajout de jeux-questionnaires en ligne et la présentation de vidéos ou de courtes histoires.

² Cette technique consiste à créer une discussion en grand groupe autour de questions sur un sujet précis, mais qui sont choisies par les élèves.

Ludovic se montre aussi critique par rapport à ce qu'il propose et prend des risques pour innover. Ne craignant pas d'essayer, il réfléchit après chaque tâche à ce qui a fonctionné et ce qui aurait pu être fait différemment. Judith fait de même.

« À la fin de la journée, je me questionne. Qu'est-ce qu'on a fait ? Où est-ce qu'on a besoin d'aller ? Comment on va se rendre là ? Quelle est la prochaine étape ? Quand je regarde ma planification au jour le jour, c'est comme ça que je la vois. (Judith) »

Simultanément à cette variété de stratégies pédagogiques, les enseignant·e·s invitent également les élèves à vivre des tâches récurrentes, leur permettant de centrer leur attention sur les contenus plutôt que sur la nouveauté des tâches. La dictée coopérative et l'exploration du vocabulaire associé à un nouveau thème, par exemple, reviennent sur une base régulière dans la pratique de Ludovic et Judith.

4.5. La DP est vécue comme un processus où les interactions sont centrales.

L'analyse des données a permis d'identifier une autre constante, soit l'omniprésence des interactions entre l'enseignant·e et les élèves ainsi qu'entre les élèves.

En ce qui concerne les interactions entre l'enseignant·e et les élèves, Simon, Ludovic et Judith vont à la rencontre de ces dernier·ière·s afin de les accompagner dans leurs apprentissages. La DP est ainsi vécue par les enseignant·e·s comme un processus de prise en compte de tou·te·s les élèves et s'appuyant sur les traces d'apprentissage récoltées alors qu'ils et elles sont en interaction. De fait, les déplacements dans leur classe ont pour fonctions d'observer et de questionner les élèves. Il s'agit d'un acte pédagogique important pour les enseignant·e·s.

« On a tendance à vouloir donner les réponses, mais dans le fond, on parlait tantôt de développer l'autonomie. Il faut avec notre questionnement qu'on l'amène un peu plus à se questionner. [...] Ce ne sont pas des verres vides qu'on va remplir de savoirs. C'est de partir de ce qu'ils connaissent [...] puis de questionner. Je pense que c'est un art d'être capable de poser les bonnes questions et puis les mener vers une réflexion qui va les pousser plus loin plutôt que d'aller vers la solution facile qui est de donner un élément de réponse tout de suite. (Ludovic) »

La place accordée aux questionnements s'est révélée prépondérante également lors des moments plus magistraux alors que Simon, Ludovic et Judith interrogent les élèves pour traiter ensemble des nœuds rencontrés en cours d'apprentissage. Judith souligne qu'elle se donne en modèle et s'adresse aux élèves ainsi : « *Questionne, questionne tout le temps. Pose des questions. Je veux dire, ce n'est pas... Je ne critique pas pour t'abaisser. Je veux une réflexion. C'est pour ça* ». Envisagés de cette manière, les questionnements ont pour fonction la construction des savoirs et agissent comme moteur pour que les élèves s'engagent dans leur processus d'apprentissage. Il sert l'accompagnement des enseignant·e·s, car il donne accès aux réflexions des élèves, leur offrant des idées pour améliorer leurs tâches ou leur soutien, cela pour mieux répondre à leurs besoins.

Les interactions entre les élèves font aussi partie de ce qui a été observé avec des groupes loin d'être silencieux, comme l'exprime Simon : « *j'hais pas ça [qu'il y ait] du bruit, que ça bouge, qu'on pose des questions, qu'on rende ça un petit peu plus vivant* ». Encouragées, voire provoquées, les interactions entre les élèves visent d'une part à ce que ces dernier·ière·s confrontent leurs idées par des explications verbalisées aux pairs, par la délibération et par la réflexion à plusieurs. L'observation de ces interactions permet d'autre part aux enseignant·e·s de porter leur regard sur la compréhension des élèves en situation d'apprentissage. Les raisons évoquées quant au choix des partenaires de travail varient d'un·e enseignant·e à l'autre et d'une tâche à l'autre. Ludovic forme les équipes de différentes façons comme en s'appuyant sur les forces des élèves. Il va aussi, par exemple, laisser les élèves choisir leur équipe ou demander aux élèves de se placer avec une personne avec qui ils ou elles ne dinent pas habituellement. Judith donne le plus souvent toute latitude aux élèves de travailler individuellement ou avec une personne de leur choix, tout en les incitant par moment à aller à la rencontre d'une autre personne avec qui ils ou elles n'ont pas l'habitude d'échanger, ou à travailler avec un·e élève du même niveau d'apprentissage. Pour sa part, Simon demande que tous les laboratoires soient réalisés en équipe au choix des élèves et ce, pour qu'ils ou elles se sentent en sécurité.

4.6. La DP repose sur une responsabilité partagée entre enseignant·e·s et élèves, où l'engagement de tous et de toutes est nécessaire, attendu et soutenu.

De l'avis des enseignant·e·s, l'engagement s'avère nécessaire pour assurer le bon fonctionnement de la classe et pour que tou·te·s apprennent. Ils et elles expriment cette attente aux élèves et usent de divers moyens pour stimuler cet engagement.

L'expression des attentes des enseignant·e·s quant à l'engagement des élèves renvoie à la responsabilité qu'ils et elles souhaitent que les élèves prennent dans leurs apprentissages et dans celui des autres. En d'autres mots, c'est aux élèves de faire le travail et de contribuer, par leurs interactions avec les pairs, à ce que tou·te·s apprennent. Ces attentes s'accompagnent d'explications sur la place des savoirs faisant l'objet des tâches en cours, chacun·e entraînant les élèves à réfléchir à propos de ce qu'ils et elles sont en train d'apprendre. Il s'agit ici d'informer les élèves afin qu'ils et elles puissent comprendre pourquoi telle tâche leur est présentée, informations auxquelles s'ajoute le fait d'annoncer les modalités d'évaluation à l'avance, leur permettant ainsi de connaître ce qui les attend. De cette manière, les enseignant·e·s rendent public leur plan pédagogique afin d'y engager les élèves. Ces attentes sont également accompagnées de rappels fréquents voulant que chacun·e est perçu·e comme capable d'apprendre et a le potentiel de réussir comme l'exprime Judith.

« Anglais 30 [en onzième année], j'ai commencé en septembre. J'ai dit : « Ceci est ton cours. [...] Je l'ai fait, l'examen. [...] Moi, j'ai fini. Ce n'est pas moi qui vais l'écrire. Donc, tous les travaux, ta participation, c'est le processus pour arriver à la fin. Tu es ici. Tu participes. Tu fais tes travaux. Tu demandes pour des critiques. Tu vas réussir à la fin. »

En complémentarité à l'expression de leurs attentes, les enseignant·e·s œuvrent à stimuler l'engagement des élèves par de multiples moyens. De cette manière, ils et elles démontrent aussi leur engagement en faveur des élèves. Simon, Ludovic et Judith se déplacent constamment en classe pour s'assurer d'être à 100 % avec les élèves en cours d'apprentissage. De plus, ils et elles donnent des choix aux élèves, leur accordant ainsi une forme de pouvoir sur ce qui se déroule en classe. Par exemple, Simon rend les élèves responsables de préparer certains laboratoires et leur donne le droit d'explorer en cours de réalisation de ces tâches : « *ils ont le droit d'essayer tout ce qu'ils veulent pourvu qu'ils m'en parlent* ». Pour Ludovic, cela se dévoile lorsqu'il demande aux élèves de faire évaluer leur travail par un pair avant de le lui soumettre, leur octroyant ainsi un rôle d'importance. De son côté, Judith demande à tout le groupe d'aider certain·e·s élèves volontaires à réfléchir à la formulation des idées principales de leur texte lors d'une tâche d'analyse d'une pièce de théâtre. Aussi, Ludovic et Judith laissent le choix aux élèves de la place occupée en classe et, lorsque possible, du lieu de travail qui peut être hors classe.

4.7. La DP est une pratique intégrée dont les différentes composantes interreliées s'actualisent par de multiples gestes professionnels dans l'ensemble de la tâche enseignante. Elle repose sur une réflexion en amont autant que sur un travail dans l'action auprès des élèves.

Les données mettent en évidence que la DP des enseignant·e·s ne constitue pas un élément à part. Au contraire, cette DP s'actualise à chaque instant dans les différentes tâches vécues en classe et hors classe et prend forme à travers de multiples gestes professionnels qui touchent les élèves dans leur globalité. En effet, les enseignant·e·s agissent autant sur les processus cognitif et intellectuel (par exemple, questionner les élèves sur leur démarche) que sur des dimensions plus affective (par exemple, créer un climat de sécurité), motivationnelle (par exemple, susciter du plaisir), sociale (par exemple, encourager l'entraide) et physique (par exemple, permettre de manger en classe) impliquées dans l'apprentissage. La DP semble quelque chose de « *naturel* » comme l'indique Simon.

« Ludovic en a parlé un peu tantôt. C'est presque inné maintenant. Ce n'est pas un choix. Ce n'est plus une question qu'on se pose. C'est une condition de base à faire. Si on ne le fait pas, on le sait qu'on aura des élèves qui auront de la difficulté à réussir ».

L'intégration de la DP à la pratique est fondée sur une reconnaissance de la diversité des élèves et sur une réflexion concernant sa prise en compte. Par exemple, Simon affirme que la DP découle d'une réflexion de longue date. Ludovic est, quant à lui, très précis conceptuellement sur ce que représente la DP tout autant que sur les pratiques qu'il met en œuvre, ce qui n'est pas étranger au rôle de conseiller pédagogique qu'il a déjà joué. Faisant l'objet d'une préparation en amont pour les enseignant·e·s, la DP n'est pas une opérationnalisation uniquement intuitive bien qu'une part importante du travail de DP se passe *in situ*. Judith dit apprécier le terme « *orchestration* » pour décrire ce travail. Ce terme, apprécié aussi par Simon et Ludovic, traduit bien cette idée d'interrelations entre les différentes composantes de la DP pour constituer un ensemble cohérent de gestes professionnels dans leur travail comme le ferait un chef d'orchestre qui s'assure que chaque partition d'une oeuvre donnée est rendue par les musiciens dans un tout harmonieux. À cela, il faut ajouter que la DP va de pair avec une passion explicitée par chacun·e pour l'enseignement, la pédagogie et la relation éducative.

5. Discussion

Nous discutons dans cette section des principaux résultats à lumière de certains écrits.

5.1. Une DP qui s'articule entre une éducation pour tou·te·s et une éducation pour certain·e·s

Les enseignant·e·s accordent simultanément une grande attention à l'ensemble des élèves et à ceux et celles vivant des difficultés. Un certain équilibre semble avoir été trouvé entre une centration sur le groupe et sur les défis que certains vivent, un enjeu considéré comme central en DP (Meirieu, 2018). Sans prétendre que les élèves ne vivent pas de défis, nous les retrouvons tout de même plus éloigné·e·s des tensions vives rapportées par des enseignant·e·s coïncé·e·s entre la prise en compte du collectif et des singularités menant parfois à des dynamiques d'uniformisation et d'individualisation (Bergeron, 2014 ; Bergeron, 2016). De fait, l'éducation de tou·te·s visée par les enseignant·e·s est loin de mener à une invisibilisation des besoins des élèves vivant des difficultés, ce qui irait à l'encontre du projet inclusif (Trépanier, 2019). La DP ne repose pas non plus sur l'identification des caractéristiques ou des difficultés des élèves dont les écueils, notamment en termes de stigmatisation, sont bien connus (Kohout-Diaz, 2018 ; Potvin et Pilote, 2016). D'une part, la diversité des élèves et les difficultés scolaires ne sont pas perçues péjorativement. Les élèves sont pris là où ils et elles sont et comme ils et elles sont indépendamment des défis avec lesquels ils et elles composent. Ils et elles sont perçus comme capables de progresser, ce qui n'est pas sans rappeler le postulat d'éducabilité (Meirieu, 2018). D'autre part, les difficultés ne sont pas interprétées comme le propre de l'élève. En effet, leur DP s'inscrit dans une posture d'écoute et d'ouverture vis-à-vis ce qui se présente pour l'élève en situation d'apprentissage plutôt que sur une conception à priori des particularités ou sur une vision catégorielle qui dicterait la « bonne pratique ». L'attention est centrée sur les savoirs en construction et sur la recherche des meilleurs moyens pour soutenir l'apprentissage et aider tou·te·s les élèves à relever les défis. Les difficultés sont d'ailleurs présentées comme étant fécondes et normales aux élèves. Selon Mauny (2008), l'inverse serait préjudiciable, rappelant l'apport éducatif de l'erreur.

5.2. Le lien social au cœur de la DP

La question des interactions entre les élèves constitue un élément phare de la DP telle que les enseignant·e·s la mettent en œuvre. Sans égard à la discipline et au contexte, il est commun pour les élèves de devoir s'expliquer, s'entraider, délibérer, comparer leurs réponses ou résoudre collectivement un problème, révélant que les enseignant·e·s acceptent de ne plus être les seul·e·s à détenir les savoirs. Le groupe est en effet considéré comme important en DP, selon Meirieu (2018), soulignant le potentiel des interactions avec autrui pour s'enrichir. En plus d'être perçue comme un levier à l'apprentissage, cette mobilisation soutenue des interactions constitue pour les enseignant·e·s une source riche d'informations qui leur permet de réguler leur travail et d'offrir un soutien ou des ressources différenciées. Au cœur des interactions avec les pairs et l'enseignant·e peuvent en effet naître les étayages qui seront nécessaires pour poursuivre la progression (Lescouarch, 2018).

En cohérence avec le vivre-ensemble cher au projet inclusif, ces interactions favorisées participent à l'élaboration d'un lien social fort entre tou·te·s les protagonistes. Selon Buchs (2020), c'est notamment parce que la création d'interactions entre les élèves permet de travailler la qualité de leurs relations ainsi que leur sentiment d'appartenance au groupe que l'inclusion est rendue possible. Cela serait particulièrement déterminant pour les plus vulnérables à l'égard du système éducatif (Mauny, 2008).

À cet effet, il est intéressant de relever que l'instauration d'un climat de classe bienveillant, sécurisant et respectueux se présente dans les données comme l'un des éléments constitutifs de la DP. Si plusieurs écrits évoquent l'importance d'un tel climat (par exemple, Ebersold, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2017), peu de recherches au secondaire relatent de manière empirique ces aspects. Selon les enseignant·e·s, ce climat est un élément fondamental puisqu'il est la base de la construction du lien social qui permettra à tou·te·s les élèves de prendre des risques dans l'apprentissage et de favoriser l'entraide et la coopération souhaitées.

Dans cette perspective, la relation avec les élèves est aussi située comme indispensable à la DP. Elle repose sur une disponibilité de l'enseignant·e, une reconnaissance et une valorisation du potentiel des élèves, une compréhension empathique de leur vécu et un intérêt marqué pour leur bien-être et leur sentiment de sécurité. Cet investissement dans la relation et ce souci de l'autre dont témoignent les enseignant·e·s font écho à certains postulats d'une éthique relationnelle qui souligne la valeur du lien et d'une éducation plus humanisante (Cifali, 2019 ; Marsollier, 2016). Ces résultats sont intéressants considérant l'importance prépondérante qui serait accordée, dans l'enseignement secondaire, à la transmission des contenus et à l'évaluation sanctionnant les études (Pearce et Forlin, 2005 ; Porter et AuCoin, 2012). Or, si notre étude met en lumière l'importance de l'élève et d'un climat relationnel bienveillant dans la mise en œuvre de la DP, cela ne se fait pas au détriment des contenus disciplinaires en jeu.

5.3. Une DP qui conjugue la prise en compte des élèves et la poursuite des objectifs d'apprentissage

Selon Dixon (2005), plusieurs critiques du projet inclusif concernent la croyance qu'il occulte le but premier qu'aurait toujours eu l'école, soit celui de la construction des savoirs et ce, au profit de la dimension affective des élèves en apprentissage. Toutefois, nos enseignant·e·s attribuent autant d'importance à ces deux éléments. Étant d'avis qu'il s'agit d'une fausse dichotomie, Mauny (2008) ajoute que « [l]e défi de la mission des enseignants se perçoit ici dans l'adéquation entre la prise en compte des singularités d'élèves et les exigences de la transmission d'une culture commune » (p. 91).

À cet effet, les enseignant·e·s maintiennent des attentes élevées pour l'ensemble des élèves et accordent une place centrale à la planification en prenant appui sur leur connaissance fine des contenus à l'étude. Cette grande connaissance leur permet de proposer une variété de tâches s'inscrivant dans un projet commun et dont les enjeux d'apprentissage sont riches pour chacun·e. Les enseignant·e·s instaurent également des tâches routinières qui permettent une plus grande disponibilité pour l'apprentissage. Il importe de souligner que leur DP s'appuie tant sur une réflexion à priori que sur un travail dans l'action, faisant que la proactivité et la réactivité se complètent, dépassant une différenciation qui ne serait qu'intuitive. Au-delà de leur important travail de planification, nous repérons au sein des interactions qu'ils et elles ont avec les élèves ce même souci de conserver les exigences des tâches, entre autres par les questionnements, afin d'amener ces dernier·ère·s à élaborer leur réflexion plutôt que de fournir les réponses. Par ces efforts continus pour favoriser l'activité et la réflexivité des élèves, ils et elles cherchent à proposer des tâches qui ont du sens pour eux, qui les intéressent et qui leur offrent une certaine liberté, des éléments importants pour les adolescent·e·s en pleine quête d'autonomie (Denault et Cloutier, 2021).

Nous constatons que la façon dont s'opérationnalise la DP des enseignant·e·s n'a pas nécessairement un caractère spectaculaire. Bien que des dispositifs mis en place exigent un travail d'organisation et de planification important, d'autres choix apparaissent d'une grande simplicité. La force et l'efficacité des gestes, parfois simples et parfois complexes, reposent sur leur interrelation et sur leur imbrication dans des pratiques offrant une grande place à la réflexion et à la recherche de cohérence. La DP n'est pas quelque chose qu'on ajoute ou que l'on ferait à un moment spécifique. Comme d'autres (par exemple, Sousa et Tomlinson, 2013), nous constatons que la DP apparaît d'abord comme une manière de penser et de voir l'enseignement et moins comme une liste de stratégies qu'on appliquerait de manière mécanique.

En somme, la flexibilité qui caractérise la DP des enseignant·e·s nous semble cruciale considérant la prégnance des normes et des attentes scolaires à partir desquelles s'opèrent des jugements quant à la valeur des élèves (Potvin et Pilote, 2016). Ceux et celles qui ne parviennent pas à se conformer aux normes risquent de se sentir différents, voire d'intérioriser ce statut (Goffman, 1975). Tout en maintenant des objectifs communs pour tou·te·s, cette flexibilité qui autorise différentes façons de faire selon une progression non figée peut permettre, nous le supposons, d'éviter certaines formes de stigmatisation.

6. Conclusion

La DP est souvent qualifiée de complexe. Nous remarquons que les enseignant·e·s ayant participé au projet de recherche semblent parvenir à trouver un certain équilibre probablement toujours provisoire : équilibre entre le collectif et l'individuel, entre les élèves et les contenus à apprendre, entre la planification et la flexibilité, entre la proactivité et la réactivité ainsi qu'entre des stratégies pédagogiques variées et des routines pédagogiques plus structurantes. Pour les enseignant·e·s, la DP est décrite comme un « *devoir professionnel* » bien loin de trouver sa source dans des prescriptions ministérielles. Il y a d'ailleurs derrière leur travail une passion authentique pour l'enseignement, l'apprentissage et la relation avec les élèves et ce, même si nous reconnaissons que cette dernière n'est pas suffisante pour pratiquer la DP.

Le projet de recherche apporte un éclairage encore rare sur la mise en œuvre de la DP au secondaire alors que la plupart des écrits ne contextualisent pas à cet ordre d'enseignement ou la traite encore d'un point de vue plus théorique. Montrant qu'elle peut s'opérationnaliser au secondaire, le projet de recherche a le mérite d'amener un certain optimisme considérant la prépondérance d'une forme scolaire assez traditionnelle où l'enseignement serait principalement transmissif et uniforme (CSE, 2017 ; Lescouarch, 2018). Bien qu'une partie des résultats concorde avec plusieurs principes déjà connus de la DP (par exemple, vision positive du potentiel des élèves, logiques proactive et réactive, stratégies pédagogiques variées, attentes élevées et explicites, coopération), les résultats mettent en lumière des dimensions particulières qui sont centrales pour les enseignant·e·s qui œuvrent auprès des adolescent·e·s. En effet, les actions visant à impliquer les élèves dans ce qui concerne la classe et l'apprentissage, à soutenir les interactions, l'expression, la réflexivité et les questionnements de même qu'à créer un climat de classe bienveillant et sécurisant semblent cohérentes avec une prise en compte des enjeux développementaux d'autonomie et d'identité propres à l'adolescence ainsi qu'avec l'intensification du processus de socialisation à cette période (Denault et Cloutier, 2021).

Rappelons-le, nous poursuivions entre autres l'objectif d'offrir des sources d'inspiration pour mettre en oeuvre la DP au secondaire plutôt que des prescriptions. La méthode de recherche et la posture épistémologique qui la sous-tend ne prétendent pas produire de résultats généralisables. Cependant, en plus de contribuer à enrichir la densité conceptuelle entourant le phénomène à l'étude, les résultats informent sur des éléments constitutifs qui peuvent être porteurs et offrent des exemples concrets qui peuvent être adaptés à d'autres contextes. Ces éléments constitutifs peuvent également s'avérer utiles pour la formation des enseignant·e·s en agissant comme points de repère pour les aider à porter un regard réflexif critique sur les connaissances nécessaires à la mise en oeuvre de la DP (par exemple, maîtrise des contenus), sur leurs pratiques et les façons de les enrichir (par exemple, gestes professionnels décrits dans les éléments constitutifs) ainsi que sur les mécanismes réflexifs féconds liés à la DP (par exemple, recherche de moyens pour faire progresser).

D'autres pistes de recherche prometteuses consisteraient à étudier la DP dans des contextes de travail différents (par exemple, des programmes scolaires différents) ou encore à entendre la voix des élèves qui cheminent dans des classes où les enseignant·e·s cherchent à différencier dans une perspective inclusive.

Remerciements

Nous tenons à remercier les trois enseignant·e·s pour leur grande générosité et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada du soutien financier obtenu pour la réalisation du projet de recherche.

7. Références bibliographiques

- Alberta Education. (2013). *Arrêt ministériel pour l'adoption ou l'approbation des buts et des normes relatifs à la prestation de l'éducation de base en Alberta*. Ministère de l'Éducation de l'Alberta.
- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 71-86). De Boeck Supérieur.
- Amboulé Abath, A. (2018). Questionner et agir sur les inégalités d'accès en milieu scolaire. Dans C. Dumoulin, L. Gremion, M. Teixeira, S. Tardif et L. Fahrni (dir.), *Les inégalités scolaires* (p. 17-20). Presses de l'Université Laval.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-école de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation*, 59.
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Booth, T. (2000). Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda? Dans F. Armstrong, D. Armstrong et L. Barton (dir.), *Inclusive education. Policy, contexts and comparative perspectives* (p. 78-98). David Fulton.
- Borri-Anadon, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *Éducation et diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique : théorie et pratique* (p. 215-224). Fides Éducation.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion : une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (p. 49-64). Presses de l'Université du Québec.
- Buchs, C. (2020). Des mini-activités interactives pour favoriser un climat positif dans les classes. *Magazine du réseau Canopé*, 1-8.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien : éthique des métiers de la relation*. Presses universitaires de France.
- Combesse, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. La Découverte.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Corbin, J. et Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. SAGE Publications.
- Denault, A.-S. et Cloutier, R. (2021). La socialisation, l'autonomie et la compétence sociale. Dans R. Cloutier, S. Drapeau, A.-S. Denault et C. Cellard (dir.), *Psychologie de l'adolescence* (p. 135-154). Chenelière Éducation.
- Dixon, S. (2005). Inclusion: not segregation or integration is where a student with special needs belongs. *Journal of Educational Thought*, 39(1), 33-53.

- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». *Recherche et formation*, 61(2), 71-83.
- Fillion, P.-L., Bergeron, G., Prud'homme, L. et Traver Marti, J.-A. (2016). L'éducation à la citoyenneté démocratique : un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 153-166). De Boeck Supérieur.
- Forget, A. et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? *Formation et profession*, 23(3), 70-84.
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. De minuit.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Kirouac, M.-J. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive : un processus en cours*. Érès.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : vers une pédagogie de l'étayage*. ESF.
- Marsollier, C. (2016). *L'éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant*. Canopé.
- Mauny, C. (2008). Le collège au quotidien : quand la construction du lien social se heurte aux tensions pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 36(2), 80-97.
- Meirieu, P. (2018). *La riposte : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Autrement.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Comment tirer parti de la diversité : stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pearce, M. et Forlin, C. (2005). Challenges and potential solutions for enabling inclusion in secondary schools. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 93-105.
- Porter, G. et AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion, pour consolider nos écoles*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 79-88). Fides Éducation.
- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Borri-Anadon, C. (2021). Apprendre à différencier : défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 208-219). Fides Éducation.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Dessermontet Sermier, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 123-138). De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 13-32.
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). De Boeck Supérieur.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, M.-É. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.
- Roy, S. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 195-221). Presse de l'Université du Québec.
- Sousa, D. A. et Tomlinson, C. A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier : adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce aux apports des neurosciences*. Chenelière Éducation.

- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Chenelière Éducation.
- Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada. *Association pour la recherche en éducation*, 65(1), 87-102.
- Trépanier, N. S. (2019). La réponse à l'intervention et l'offre de services multiplicateurs pour soutenir l'inclusion scolaire : un paradoxe à visée d'exclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 284-304.
- Unesco. (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Le concept de besoin : essai de synthèse

Le concept de besoin dans la prise en compte de la diversité en éducation : essai de synthèse sur des façons de l’appréhender et des lieux de tension lors de son interprétation

Léna Bergeron, Geneviève Bergeron & Janique Lacerte

*Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boulevard des Forges
Trois-Rivières (Québec) G8Z 4M3*

*lena.bergeron@uqtr.ca
genevieve.bergeron@uqtr.ca
janique.lacerte@uqtr.ca*

RÉSUMÉ. Le concept de besoins est appréhendé par les pédagogues de diverses façons et, à l’heure actuelle, il règne une certaine confusion à cet égard. Face aux injonctions de plus en plus pressantes de considérer ces besoins, et dans un contexte où plusieurs façons de voir et de faire coexistent, comment agir avec prudence? Cet essai de synthèse vise à contribuer aux réflexions. L’analyse qualitative de travaux empiriques et théoriques permet, d’une part, de mettre en évidence différentes perspectives avec certains repères temporels, et d’autre part, de présenter deux grands lieux de tensions et de risques dans l’interprétation des besoins.

MOTS-CLÉS : besoins, obstacles à l’apprentissage, approche située, inclusion

Dans l'actualisation du projet inclusif, il est commun d'entendre et de lire que les enseignants doivent « comprendre et considérer les besoins des élèves », « tenir compte des différents besoins », « répondre à la diversité des besoins », « répondre aux besoins de chaque élève », « offrir un enseignement axé sur les besoins ». La différenciation pédagogique est régulièrement présentée comme l'un des moyens permettant d'orienter les actions afin d'y arriver, en reconnaissant que tous les élèves sont différents. L'une de ses finalités est d'offrir un enseignement équitable et accessible de manière à assurer l'apprentissage et la participation de tous. Mais encore faut-il avoir une idée saisissable de ce qui peut se cacher derrière l'expression consacrée de « besoins ». Cet article propose une analyse des travaux au sujet du concept de besoins, en s'intéressant aux façons de l'appréhender et aux précautions à prendre dans l'interprétation des besoins. Sa contribution est théorique et se situe plus particulièrement dans la prise en compte de la diversité des besoins qui se vivent en salle de classe ordinaire, dans le champ de l'éducation inclusive. D'abord, nous mettons en évidence la nécessité de clarifier la notion, puis nous explicitons la méthode de recherche documentaire employée. Ensuite, nous mettons en lumière différentes perspectives sur le concept en ajoutant certains repères temporels. Enfin, dans un effort de synthèse, nous présentons deux grands lieux de tensions et de risques dans l'interprétation des besoins.

1. Un impératif de clarification

Dans le monde scolaire, le concept de besoins a évolué au fil des années. Il est parfois question de besoins spécifiques ou de besoins particuliers, bien connus en anglais sous l'expression *special needs*. Selon les périodes, les discours scientifiques et politiques ont été porteurs de certaines représentations. Pour aborder les besoins, des classifications ont été proposées sous l'angle psychologique/psychopédagogique en répertoriant les besoins fondamentaux que les élèves cherchent à combler. Par exemple, les besoins liés à la motivation (Ryan et Deci, 2000, 2020), les besoins d'affirmation, de contribuer, d'avoir du pouvoir, de relever des défis ainsi que de poursuivre des objectifs (Tomlinson, 2010). D'autres ont proposé, dans le courant de la différenciation pédagogique, des répertoires de marqueurs d'hétérogénéité au sujet desquels les élèves se distinguent et qui permettent d'identifier des besoins. Par exemple, les facteurs de motivation scolaire, les champs d'intérêt, les rythmes d'apprentissage (Leroux et Paré, 2016), les goûts, les aspirations et les potentialités (Barry, 2004), les niveaux de préparation, les intérêts et les profils d'apprentissage (Tomlinson, 2017). Divers travaux se sont concentrés, sous l'angle didactique, à répertorier les difficultés propres aux domaines d'apprentissage permettant d'analyser les besoins de certains élèves en particulier. Par exemple, en lecture et en écriture (Strickland *et al.*, 2009) ou en mathématiques (Mary *et al.*, 2014). Cette courte illustration non exhaustive montre bien les différents angles qui coexistent.

Dans cette mouvance, le concept de besoins est appréhendé par les pédagogues de diverses façons et à l'heure actuelle, il règne une certaine confusion à cet égard. Bien que plusieurs s'entendent sur l'idée ou le principe, le sens accordé aux besoins auxquels il convient de répondre fait beaucoup moins consensus. En effet, cette notion demeure floue, et si sa définition interroge, il en va de même avec son interprétation (Barry, 2010 ; Desombre *et al.*, 2013 ; Ebersold et Armagnague, 2021 ; Ebersold et Detraux, 2013 ; Gremion et Gremion, 2020 ; Kohout-Diaz, 2018 ; Rufin et Payet, 2021). Ces confusions ne sont pas sans créer des tensions sociales importantes (Megdiche, 2002). Face aux injonctions de plus en plus pressantes de considérer les besoins, et dans un contexte où plusieurs façons de voir et de faire coexistent, comment agir avec conscience et prudence? À notre avis, une prise de recul peut s'avérer bénéfique. C'est ce que nous nous proposons de faire dans cet article de synthèse.

2. La méthode de recherche documentaire et d'analyse

Une recension des écrits a permis de cibler des travaux pertinents à analyser. Diverses contributions (empirique¹ et en majeure partie théorique) ont été sélectionnées. Pour amorcer la recherche documentaire, nous avons interrogé les bases de données – afin de repérer des écrits scientifiques – et le moteur de recherche des bibliothèques du Réseau de l'Université du Québec en quête de monographies. Les ensembles de mots clés suivants ont été utilisés au départ, de manière à demeurer ouverts et ne pas se restreindre à un domaine ou un type de contribution : *besoin* ET enseignant**, *obstacle* ET enseignant**, *need* AND teach**. Une première sélection de textes susceptibles de répondre à nos questions de lecture (voir le tableau 1) a été retenue. Le tableau 1 qui suit présente le canevas investigatif.

¹ Nous entendons ici par *empirique* une contribution qui présente les résultats d'un projet de recherche, et par *théorique* une contribution aux idées par l'argumentation d'une thèse originale et pertinente pour la communauté scientifique, et démontrée de manière intelligible et cohérente.

Nous avons utilisé la technique de recension par remontée bibliographique (ou technique *boule de neige*), qui consiste à utiliser les références d'une source pertinente pour repérer d'autres écrits. Les textes ont ensuite été lus afin de sélectionner les passages pertinents, qui ont tous été réunis (et traduits lorsque nécessaire) dans un tableau intégrateur, en fonction de la question à laquelle les idées pouvaient permettre de répondre. Au total, 29 textes ont été analysés de manière systématique.

Évolution des représentations des besoins (et des élèves considérés comme ayant des besoins)	Comment a évolué le sens accordé au concept de besoins? Comment a évolué le rapport aux élèves différents, considérés comme « ayant des besoins »?	Angle définitoire et historique
Nature et interprétation des besoins	De quelles manières peut-on se représenter le besoin? Qu'est-ce qu'un besoin? De quelle nature peut être le besoin? Quels besoins doit-on considérer? Comment doit-on identifier les besoins?	Angle définitoire et pragmatique

Tableau 1. *Canevas investigatif*

Pour procéder à l'analyse qualitative du corpus ainsi constitué, nous avons eu recours à l'analyse par questionnement analytique (Paillé et Muchelli, 2016), et les extraits ont été classifiés à l'aide du logiciel NVivo. Enfin, dans la foulée de l'écriture, les nouveaux textes pertinents portés à notre attention ont également pu être consultés et intégrés, comme la liste de références bibliographiques de cet article le démontre (près de 70 références).

3. Un éclairage sur l'évolution des perspectives

L'analyse des travaux permet de faire ressortir au moins deux grands mouvements dans le regard porté sur les élèves considérés comme « ayant des besoins ». Certains parallèles pourront être établis avec les orientations des systèmes éducatifs² et la place qu'ils encouragent à réserver à ces jeunes. Il sera également question des enjeux ou dérives mis en lumière dans les travaux consultés.

3.1 Un premier mouvement amenant un regard sur l'élève, ses déficits et ses incapacités

L'analyse des écrits met en évidence que les besoins ont été longtemps perçus comme étant intrinsèques aux élèves. Dans la foulée des travaux de Binet sur les enfants dits anormaux, ils sont au départ considérés comme « idiots », « inéducables », « imbéciles », « débiles », « invalides », « infirmes ». Cette vision s'associe à un fatalisme biologique et mène généralement à l'exclusion du système scolaire (prise en charge dans les milieux hospitaliers), ou à l'exclusion de la classe consacrée aux élèves « normaux » (prise en charge dans des écoles ou des classes spéciales) (Plaisance et Gardou, 2001 ; Roiné, 2014 ; Tremblay et Loiseleur, 2016). Ce système en parallèle basé sur la « désignation et la séparation » et qualifié d'approche nosographique (Benoit, 2012 ; Caraglio, 2006) perdurera et prendra différentes formes au fil du temps. Aux nomenclatures précédemment citées succèdera le champ de l'enfance inadaptée, qui en appelle à la réadaptation et à la rééducation, et qui peine à rompre avec les conceptions essentiellement pathologisantes (Caraglio, 2006 ; Kohout-Diaz, 2018 ; Thomazet, 2008). Cette tendance à la classification se renforce alors et amène à développer des structures de prise en charge de plus en plus spécialisées (Caraglio, 2006). Ces mécanismes d'exclusion s'ancrent dans la volonté d'assurer l'accès à des soins adaptés, pour des enfants qui ne le sont pas. Effectivement, « la mise à l'écart est la règle [et] elle s'appuie sur la représentation d'une rupture radicale entre le normal et l'anormal » (Plaisance et Schneider, 2013, p. 189). Puis, suivant une vague d'injonctions internationales (environ entre 1945 et 1985 – voir par exemple la Déclaration des droits de l'enfant [ONU, 1959], ou le Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées

² Nous avons fait le choix de ne pas établir de distinction entre les pays pour être en mesure de tracer un portrait global des perspectives occidentales, ce qui a toutefois le désavantage d'empêcher de situer clairement ces évolutions en un lieu et un espace. Des repères temporels sont cependant fournis lorsque pertinent, en s'appuyant sur des cadres comme les déclarations et les conventions internationales.

[ONU, 1982]) en faveur de l'intégration des élèves jusqu'alors marginalisés [Ramel et Vienneau, 2016]), un discours que l'on souhaite plus neutre à l'égard des élèves fait son apparition. Ceux-ci sont alors considérés comme « handicapés », « en difficulté », « ayant des besoins spéciaux », « ayant des besoins particuliers » (Giroux, 2013 ; Goupil, 2020 ; Plaisance et Schneider, 2013). Parallèlement apparaît la volonté d'assurer l'égalité d'accès à un seul et même système d'éducation (et d'ouvrir timidement la porte à une vision moins déficitaire — nous y reviendrons plus loin). On souhaite alors offrir le cadre le plus normal possible, passant de la classe ordinaire à une présence en alternance à la classe et l'école spéciale, en fonction de la capacité des élèves à suivre les enseignements offerts (communément appelé le système en cascade) (Goupil, 2020 ; Thomazet, 2008). Typique du mouvement d'intégration scolaire, cette logique en est une de placement de l'élève dans la structure la plus adaptée. Pour ce faire, une analyse du handicap et des capacités des élèves permet de déterminer la structure considérée comme adéquate en fonction de ses « besoins » (Plaisance et Schneider, 2013). Pour les élèves « trop différents », la scolarisation demeure donc dans des classes ou des écoles spéciales (Thomazet, 2008). D'ailleurs, si on encourage une éducation dans le courant principal (*mainstream education*), c'est à l'individu de s'adapter au système normatif. En ce sens, il s'agit d'un processus de normalisation (AuCoin et Vienneau, 2015 ; Tremblay et Loiselle, 2016).

Ce mouvement est marqué par l'attribution des difficultés et des besoins des élèves à leurs caractéristiques cognitives, comportementales et sociales. C'est en cela que les élèves se distinguent des autres, et « on s'accorde très majoritairement pour dire qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez lui » (Roiné, 2014, p. 22). Cette approche est inspirée du modèle médical, de ses catégories et de sa quête de diagnostic dans l'objectif de fournir un remède (Benoit, 2012 ; Caraglio, 2006 ; Goupil, 2020 ; Lemoyne et Lessard, 2003 ; Mazereau, 2016 ; Pelgrims, 2012). Elle est traitée dans les travaux sous différents vocables et qualificatifs : approche égocentrée (Ebersold et Detraux, 2013), approche essentialiste (Winance, 2016), perspective défectologique (Ebersold et Detraux, 2013 ; Woollven, 2021), approche individuelle (Winance, 2016), vision naturalisante (Kahn, 2010 ; Kohout-Diaz, 2018), approche diagnostique (Lavoie *et al.*, 2013), modèle médical (Tremblay et Loiselle, 2016), approche psychomédicale (Borri- Anadon, 2016), discours de pathologisation des difficultés (Benoit, 2012), et approche médico-psychologique (Rufin et Payet, 2021). Cette façon d'appréhender les besoins amène à se concentrer sur l'identification et sur la description du dysfonctionnement propre à l'élève ; il est porteur de ses difficultés constatées en classe (Pelgrims, 2012 ; Pelgrims et Cèbe, 2015 ; Rajotte, 2018). Pour Roiné (2014), le « paradigme psychologisant (où l'échec est attribué aux individus, à leurs défaillances, retards ou anomalies) est premier et prépondérant » (p. 18) lors de cette période, et les causes recherchées y sont toujours exogènes à l'école alors que les dispositifs sont rarement mis en cause. Ainsi, les difficultés d'un élève sont interprétées « à l'aune de ses caractéristiques individuelles plutôt que relativement à la situation à laquelle il a été confronté » (Chopin, 2011, p. 161).

L'analyse du corpus d'écrits permet de mettre en évidence de nombreux enjeux découlant d'une centration sur les caractéristiques des élèves et à l'approche catégorielle qui s'y associe généralement. Notamment, cette psychologisation de l'échec porte en elle l'idée que bien enseigner suppose de focaliser sur le fonctionnement cognitif et les déficits à combler, en évacuant trop souvent la spécificité des contenus et de la situation, en plus des rapports aux savoirs et à l'école que les élèves entretiennent (Giroux, 2013 ; Kahn, 2010 ; Kahn et Roland, 2021 ; Marlot et Toullec-Théry, 2014 ; Roiné, 2012). Roiné (2012, p. 144) utilise l'image de la « cécité didactique » pour démontrer qu'une centration sur la cognition et les caractéristiques des élèves sans interroger les paramètres didactiques et situationnels, amène parfois à offrir de l'aide qui éloigne les élèves des visées de compréhension. Cela a également le désavantage de placer la réponse aux besoins comme nécessairement subordonnée à la pose du diagnostic (Benoit, 2012). Cette vision plutôt juridique amenant à établir « les droits des ayants droit » sur la base du diagnostic implique également une certaine orientation de l'action des acteurs de l'éducation (repérage vers signalement, vers diagnostic, puis intervention visant la réadaptation) (Rufin et Payet, 2021, p. 73). Par ricochet, cela incite « les professionnels à fonder leur légitimité sur les difficultés et les impossibilités des personnes » (Ebersold et Detraux, 2013, p. 113). Cette perspective a également le désavantage d'inciter à pallier les difficultés, à les réduire et à y remédier (Caraglio, 2006 ; Rajotte, 2018) dans le but avoué ou non de « réparer » (Benoit, 2012). À cela s'ajoute que l'approche catégorielle occasionne un marquage, un étiquetage (*labelling*) par lesquels les élèves peuvent être directement affectés, les stigmatisant et les réduisant ainsi à la catégorie préexistante à laquelle ils ont été associés, ou encore à la structure de services qui est prévue (Goupil, 2020 ; Lauchlan et Boyle, 2007 ; Lavoie *et al.*, 2013 ; Pelgrims, 2012 ; Rufin et Payet, 2021 ; Thomazet, 2012). Le risque pour les acteurs est de ne plus voir les élèves derrière la catégorie, ou pire, de les voir se conformer aux attentes de l'étiquette et à ne réaliser que ce que les autres les pensent capables de faire (Bergeron *et al.*, 2019 ; Ghesquière et Ruijsenaars, 1998 ; Lauchlan et Boyle, 2007 ; Lavoie *et al.*, 2013 ; Pelgrims, 2012 ; Plaisance et Gardou, 2001 ; Rufin et Payet, 2021 ; Thomazet, 2012). Il arrive également de les voir intégrer ces nominations au point où elles peuvent s'amalgamer à l'identité propre (Lauchlan et Boyle, 2007). Qui plus est, la catégorisation n'est pas toujours aidante pour l'action pédagogique, alors que deux élèves ayant le même diagnostic pourraient être très différents en termes de besoins et de capacités, et que des élèves peuvent présenter

des besoins similaires, mais se retrouver sous des étiquettes différentes (Pelgrims, 2012 ; Plaisance et Gardou, 2001 ; Thomazet, 2012). Effectivement, « la singularité des besoins réels défie toute catégorisation » (Kohout-Diaz, 2018, p. 53). Finalement, cette façon d'envisager les besoins particuliers « risque d'aboutir au fait que l'école et les enseignants se désengagent et n'assument pas leur part de responsabilité vis-à-vis de ces élèves [et que] pour le bien de l'élève, il est préférable de "laisser faire ceux qui savent" » (Noël, 2017, p. 64).

3.2 *Un second mouvement amenant à considérer le contexte dans l'apparition ou non de difficultés*

L'arrivée de la notion de besoins éducatifs particuliers (special educational needs) (BEP) – initiée par le rapport Warnock (1978), publiée par une philosophe britannique – est présentée dans les écrits comme ayant le potentiel de permettre aux acteurs de changer de perspective et de passer d'une stratégie de repérage et de réadaptation à une logique de responsabilité partagée et d'adaptation du contexte :

« En mettant l'accent non plus sur la personne comme individu déficitaire, mais sur l'interaction personne-environnement et les besoins qui en découlent en matière éducative, la notion de besoin éducatif particulier propose un modèle pédagogique ouvert qui « tout naturellement » semble mener à l'intégration (Caraglio, 2006, p. 465). »

Plusieurs travaux mettent en lumière que l'arrivée de la notion de BEP coïncide avec le début d'un autre mouvement dans le regard porté sur les élèves qui rencontrent des difficultés (Lavoie et al., 2013 ; Pelgrims, 2012 ; Woollven, 2021). Raisonner à partir de la notion de BEP devrait conduire à « penser la différence à l'école en termes de réponses aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine des difficultés » (Thomazet, 2012, p. 14). Soutenu par la plupart des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), ce changement paradigmatique vise à dépasser l'approche médicale, à tendre vers l'école pour tous, à forger l'école inclusive, et à replacer la réponse aux besoins au sein de la salle de classe au cœur des préoccupations (Ebersold et Detraux, 2013 ; Lavoie et al., 2013 ; Pelgrim, 2012 ; Woollven, 2021). D'abord définie de manière très large (dans le rapport Warnock, 1978), la notion de BEP permet de rassembler tous les élèves pour lesquels une forme ou une autre d'aménagement s'avère nécessaire (Woollven, 2021). Ce rapport offre quelques pistes pour construire des catégories scolairement pertinentes : « les besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements, les besoins d'aménagement dans les programmes, et les besoins d'attention particulière à l'organisation sociale et au « climat émotionnel » dans lesquels les apprentissages prennent place » (Thomazet, 2012, p. 14). Pour Zucman (2008), les BEP désignent en réalité le besoin d'une aide pour apprendre ; il s'agit d'un concept pragmatique et souple qui offre « un regard neuf, dénué de tout a priori, qui permettra de déceler les besoins, même les plus simples et les plus temporaires » (p. 2).

Cette perspective trouve écho dans une vision plus sociale et environnementale, « qui considère également les éléments du contexte comme pouvant faire obstacle ou au contraire faciliter la progression scolaire de tous les élèves » (Noël, 2017, p. 54). Pour certains auteurs (voir par exemple Giroux, 2013 ; Lavoie et al., 2013 ; Winance, 2016), elle s'inscrit en outre dans la perspective des travaux sur le processus de production du handicap de Fougeyrollas (2002), ceux de Bonnéry (2007) sur le processus de coconstruction des difficultés scolaires et ceux de Brousseau (1998) sur la théorie des situations didactiques et la manipulation des caractéristiques des situations d'apprentissage. Cette perspective est traitée dans les travaux sous différents vocables et qualificatifs : approche polycentrée (Ebersold et Detraux, 2013), approche interactionniste (Caraglio, 2006 ; Pelgrims, 2012 ; Tremblay et Loiselle, 2016), approche écologique (Ebersol et Detraux, 2013 ; Lavoie et al., 2013), approche sociale du handicap (Winance, 2016), approche constructiviste du handicap (Winance, 2016), approche systémique des difficultés (Ogilvy, 1994), approche situationnelle (Caraglio, 2006), perspective biopsychosociale (Ebersold et Dupont, 2019 ; Noël, 2017), modèle social du handicap (Mazereau et Orion, 2021 ; Tremblay et Loiselle, 2016), et caractère polysystémique (Ébersol et Detraux, 2013). Même si des nuances les distinguent, ces façons d'appréhender les élèves et leurs besoins ont en commun d'interroger les paramètres situationnels et d'adapter la situation pour enlever les barrières à la participation et à l'apprentissage ; de passer d'une visée de rééducation à l'idée d'accessibilité. Ce mouvement s'accompagne d'une vision plus flexible et élargie du handicap : la situation de handicap (Caraglio, 2006 ; Mazereau et Orion, 2021 ; Noël, 2017 ; Pelgrims et Cèbe, 2015 ; Tremblay et Loiselle, 2016). L'Organisation mondiale de la santé (OMS) contribue à l'essor de ce mouvement en remplaçant sa catégorisation fondée sur les déficiences par une organisation s'appuyant sur des facteurs environnementaux qui produisent le handicap, alors que le caractère socialement construit et situationnel du handicap est réaffirmé sur la scène internationale depuis par l'Organisation des Nations unies (ONU) (voir par exemple ONU, 2006) et l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (voir par exemple UNESCO, 2014) (Goupil, 2020 ; Kohout-Diaz, 2018 ; Pelgrims et Cèbe, 2015 ; Tremblay et Loiselle, 2016).

Plus spécifiquement dans le contexte scolaire, « une situation de handicap scolaire résulte donc de l'inadéquation entre des besoins éducatifs, pédagogiques et didactiques particuliers d'un élève et les caractéristiques du contexte

de classe dans lequel il doit accomplir ses tâches et son rôle d'élève » (Pelgrims et Cèbe, 2015, p. 146). Plutôt que de penser que ce sont les caractéristiques des élèves qui les handicapent, cette perspective amène plutôt à considérer que ce sont les situations que nous proposons aux élèves qui handicapent leurs apprentissages (Giroux, 2013). Ainsi, nous examinons « les difficultés des élèves en relation avec les dispositifs d'enseignement, et [nous proposons] des adaptations de ces dispositifs » (Lemoine et Lessard, 2003, p. 17). Au lieu de tenter de caractériser les élèves selon des profils prédéfinis, les enseignants tentent de caractériser les savoirs qu'ils enseignent, de se servir de ces connaissances des travaux de la didactique pour anticiper les obstacles et de voir comment les élèves entrent en contact avec ces savoirs et les tâches proposées (Bautier et al., 2021 ; Kahn et Roland, 2021). Dans cette perspective, le rôle des enseignants est de « veiller “en situation” à l'accessibilité des apprentissages en recherchant les médiations pédagogiques et didactiques correspondant aux obstacles rencontrés par les apprenants et non pas d'intervenir sur leur fonctionnement physiologique, comme c'est le cas en rééducation » (Benoit, 2012, p. 52).

Les travaux permettent aussi de mettre en évidence que la considération plus grande du contexte dans l'apparition des difficultés prend aussi forme dans une autre perspective. Cette dernière s'intéresse aux mécanismes de discrimination négative associée aux caractéristiques des élèves, et qui sont déterminants dans la façon dont ils sont traités dans le système scolaire (Goyer et Borri-Anadon, 2019 ; Lavoie et al., 2013). Cette perspective relevant de la sociologie interprète les difficultés scolaires à l'aune des systèmes et dispositifs didactiques, mais également en considérant l'arrière-plan culturel propre au contexte où émergent les difficultés (Rajotte, 2018). On y considère que la structure sociale et les acteurs scolaires peuvent, de manière inconsciente, fabriquer des inégalités scolaires (ou reproduire les inégalités) par des mécanismes de traitement différencié en fonction des profils des élèves (Borri-Anadon, 2016 ; Goyer et Borri-Anadon, 2019 ; Rajotte 2018 ; Roiné, 2012).

Différents travaux associent ces deux perspectives plus attentives à l'interaction avec le contexte aux valeurs et principes de l'éducation inclusive (Kohout-Diaz, 2018 ; Pelgrims, 2012 ; Thomazet, 2008). Effectivement, « l'approche inclusive s'inscrit dans un constructivisme social, au sens où elle suppose que le handicap ou la difficulté ne sont pas propres à l'élève, mais résultent de la rencontre entre l'élève et la situation scolaire qui a été pensée pour lui » (Thomazet, 2008, p. 129). Ensuite, les élèves (dont ceux considérés comme ayant des besoins) ne sont plus considérés comme « visiteurs » de la classe ordinaire ; ils ont tous un statut de membre à part entière appartenant « à la communauté scolaire, au même titre que les autres, au nom de leur droit d'appartenance » (Plaisance et Schneider, 2013, p. 191). L'inclusion vise dès lors à assurer l'accès à l'éducation pour tous (UNESCO, 2005), et les structures sociales et scolaires se veulent plus égalitaires. Ce renversement s'accompagne d'un changement de vision dans les responsabilités de chacun ; le besoin de s'adapter ne repose plus uniquement sur les élèves, mais principalement sur les acteurs et les établissements (Ebersold et Armagnague, 2021 ; Plaisance et Schneider, 2013 ; Thomazet, 2008 ; Zucman, 2008). Dans un processus de dénormalisation visant l'expression des différences sans égard à la norme (AuCoin et Vienneau, 2015), il est attendu que l'école se modifie structurellement et pédagogiquement pour jouer son rôle auprès de tous les élèves (Thomazet, 2008). À propos de l'accessibilité, Caraglio (2006) indique que l'école :

« nécessite un recentrage sur l'apprenant en situation d'apprentissage, sur les conditions de cet apprentissage dans la classe, dans l'établissement, mais également au niveau d'un secteur scolaire. Quelle adaptabilité des structures (équipements, aides complémentaires, etc.), des fonctionnements (financement, formation, etc.) et des personnels (compétences, affectations, etc.) peut-on mettre en œuvre à tous ces niveaux? Comment répondre à la diversité de besoins de tous les enfants ? (p. 474-475) »

Les travaux analysés comportent toutefois des nuances relatives à cette prise en considération du contexte et de l'environnement. D'abord, Kahn et Roland (2021) précisent que même s'il peut être pertinent pour les enseignants de s'interroger sur les préconceptions des élèves, sur les obstacles qui pourraient troubler les apprentissages et sur les implicites du travail scolaire, il demeure illusoire de chercher à créer des situations d'apprentissage entièrement explicites. Ensuite, il importerait également d'être prudent et éviter « une dissolution de l'individu dans un discours universaliste fondé sur les droits, indifférent à la prise en compte et au respect éthiques de la “personne” » (Benoit, 2012, p. 53). Un équilibre est donc à chercher. Caraglio (2006) précise que l'analyse de la situation peut très bien être complémentaire au diagnostic, permettant auparavant (mais aussi in situ) d'évaluer les besoins afin de définir comment mettre en œuvre l'accessibilité et quelles modifications de la situation scolaire apporter. Pour lui, modifier les situations au lieu de catégoriser les individus ne peut être opérationnel que si on n'omet pas la personne. Il ne faudrait pas sortir d'un « enfermement nosographique » pour un nouvel enfermement dans un « tout situationnel globalisant et inopérant » (Caraglio, 2006, p. 464). C'est également ce que Bauer et Borri-Anadon (2021) mettent en lumière dans un article où elles décrivent, notamment, le risque que la dénormalisation et une vision plus ouverte de la diversité mène, en cas de dérive, à une invisibilisation des différences qui conduirait à ne plus les reconnaître, ce qui serait contraire à l'éducation inclusive. Enfin, Barry (2010) abonde dans le même sens et explique que cette perspective ne devrait pas signifier un relativisme absolu et qu'il convient d'éviter « l'imputation des échecs au seul contexte d'apprentissage, et

leur relativisation, [ayant] pour effet le déni de la réalité des besoins, laquelle serait masquée par une acceptation inconditionnelle de l'élève » (p. 227).

Ces réserves semblent liées à la crainte de l'évacuation complète de la considération des élèves dans l'équation. De plus, force est d'admettre qu'une centration sur l'élève, ses déficits et ses manques persiste malgré les ambitions initiales d'une plus grande considération du contexte dans l'interprétation et la réponse aux besoins.

3.3 *La persistance d'une perspective centrée sur les déficits et les incapacités, qui continue d'exister parallèlement*

Au Québec, le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1976) critiquait déjà le modèle médical et la classification des élèves. Plusieurs décennies plus tard, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2017) au Québec dénonce que ce modèle prévaut encore dans l'attribution des services. La situation ne semble pas différente ailleurs, alors que les organisations peinent à opérationnaliser un traitement social des difficultés et à envisager les BEP selon un paradigme interactionniste ; elles maintiennent des dispositifs de rééducation et des traitements de type clinique, et utilisent toujours des systèmes de classement des besoins selon des critères médicaux et psychologiques. Sur la scène internationale, la pédagogie spéciale et ce système en parallèle se maintiennent, sans être toujours en cohérence avec l'éducation inclusive (Caraglio, 2006 ; Kohout-Diaz, 2018). Nous assistons à l'arrivée de nouvelles nosographies qui se multiplient (Kohout-Diaz, 2018 ; Rufin et Payet, 2021), mais ce sont toujours les élèves qui « sont en difficulté », et la logique médicale réapparaît progressivement (Pelgrims et Cèbe, 2015 ; Woollven, 2021). L'espace scolaire est alors « de plus en plus fragmenté par une multiplication de programmes et de dispositifs ciblés à partir de nombreuses formes de catégorisations des publics scolaires » (Frاندji et Rochex, 2011, p. 100).

Alors que ce n'était pas le sens initial (plutôt porteur d'une philosophie de dénormativité), la catégorie BEP — ou « super catégorie » — continue à désigner et viser des élèves spécifiques, et à scinder en deux les élèves avec et sans besoins (Bergeron, 2014 ; Caraglio, 2006 ; Frاندji et Rochex, 2011 ; Rufin et Payet, 2021). Ainsi, même si le « BEP peut aider à prendre en considération la situation des apprenants face à des obstacles » (Barry, 2010, p. 10), il a également pour effet de cibler les élèves qui bénéficieront de mesures, avec les risques que cela suppose sur le plan de la discrimination et de l'exclusion. L'auteur émet l'hypothèse que dans ce contexte, ce concept est probablement transitoire tant il est paradoxal avec l'éducation inclusive. Les logiques sous-jacentes au BEP ouvrent la porte à un plus grand nombre d'élèves susceptibles d'avoir des besoins et de bénéficier de soutien, elles élargissent les contours, mais sans pour autant assouplir le référentiel normatif (Caraglio, 2006 ; Frاندji et Rochex, 2011 ; Rufin et Payet, 2021). À titre d'exemple, pour rendre compte de rapports conflictuels entre l'institution scolaire et certains élèves, nous voyons ainsi apparaître des notions floues et tout aussi normatives issues de sens commun, telles que « difficulté », « grande difficulté », « difficulté grave et durable », illustrant alors une gradation de l'écart scolaire (Benoit, 2012 ; Plaisance et Gardou, 2001). Malheureusement, le fait de démontrer l'importance de s'intéresser aux facteurs relatifs au contexte et à l'accessibilité de l'environnement scolaire n'aura pas permis de rompre avec l'essentialisation des difficultés rencontrées. Pour Ebersold et Dupont (2019), l'évaluation des besoins, en tant que rite de l'institution scolaire, a plus tendance à déplacer ses repères normatifs qu'à les éliminer (par exemple pour s'intéresser à la distance socioculturelle avec les exigences du métier d'élève).

Roiné (2009, cité dans Giroux, 2013, p. 63) met en lumière que « malgré les nombreuses tentatives pour réguler ce phénomène depuis les années 1960, [notre échec] s'explique en partie par l'idéologie mentaliste, dominant le discours scolaire, en tant qu'arrière-plan symbolique sur lequel s'ancrent les pratiques enseignantes ». On y « considère l'apprentissage des élèves comme relevant d'une appropriation (individuelle) et non comme relevant d'une genèse et donc d'une acculturation (collective) » (Roiné, 2015, p. 10). Les orientations ministérielles et les injonctions adressées aux enseignants d'adapter leurs interventions aux caractéristiques des élèves seraient certainement également à interroger dans cette prégnance d'une centration sur les déficits des élèves (Roiné, 2010). Certains mettent en cause le fait que les ressources et l'aide disponibles sont souvent tributaires d'un diagnostic ou d'une conclusion de la part d'un professionnel reconnu (Borri-Anadon, 2016 ; Caraglio, 2006 ; Kohout-Diaz, 2018 ; Rufin et Payet, 2021 ; Thomazet, 2008).

Les travaux analysés permettent de confirmer, en accord avec Giroux (2013), que l'étude des perspectives sur les besoins et les difficultés rencontrées tient en partie sa complexité des épistémologies sous-jacentes comme étant significativement différentes. D'ailleurs, il en résulte souvent que ces perspectives sont mises en opposition, alors que de manière pragmatique, il est également proposé d'envisager leur complémentarité.

3.4 *Une approche située qui se penche sur les obstacles potentiels pour chercher « ce qui fait besoins »*

À l'instar de Caraglio (2006) et Winance (2016), nous constatons que le débat a jusqu'à maintenant été fréquemment placé autour d'une opposition binaire entre l'approche essentialiste et l'approche constructiviste

du handicap, entre le modèle médical et le modèle socio-environnemental. D'un côté, on a constaté une tendance à caricaturer le modèle médical comme s'il relevait d'une approche essentialiste « pure », alors que le modèle socio-environnemental a été présenté comme purement constructiviste, le handicap n'étant qu'une réalité sociale et la personne handicapée étant placée dans cette situation par la société (Winance, 2016). Pour dépasser cette opposition, des travaux proposent une approche située qui ne néglige ni les élèves, ni le contexte où se vivent les difficultés (Benoit, 2012 ; Caraglio, 2006 ; Pelgrims et Cèbe, 2015). Elle s'appuie sur le postulat que l'analyse situationnelle des élèves et de leurs besoins implique : « au minimum trois pôles situés dans un système de contingences propre à l'institution scolaire : l'enseignant, l'élève, les savoirs disciplinaires et comportementaux en jeu » (Pelgrims et Cèbe, 2015, p. 147). Il conviendrait, selon cette perspective, de demeurer « dans une dialectique entre la réalité des incapacités de la personne et les éléments de l'environnement qui concourent, dans une interaction, à la constitution d'une situation de handicap » (Caraglio, 2006, p. 464).

La démarche d'interprétation des besoins qui en découlent est centrée sur les relations dialectiques qui existent entre les éléments du triptyque : « empêchements/besoins/réponses à ces besoins » (Barry, 2010, p. 2018). Lorsque les élèves rencontrent un « obstacle » dans leurs apprentissages, il en résulte un « besoin d'aide », et il s'agit du sens même et initial des BEP (Benoit, 2008, 2012). Le besoin n'est ni propre à la situation ni intrinsèque aux élèves. Il est le résultat de l'interaction de ces différents pôles. En effet, si au contraire d'être associée à un trouble, la difficulté significative est envisagée un obstacle ou un empêchement dans la situation, il sera logique de chercher des moyens pédagogiques pour adapter les situations, idéalement de manière préventive, afin de réduire les inégalités scolaires (Benoit, 2012). L'auteur ajoute que :

« le rôle de l'enseignant est alors de veiller « en situation » à l'accessibilité des apprentissages en recherchant les médiations pédagogiques et didactiques correspondant aux obstacles rencontrés par les apprenants et non pas d'intervenir sur leur fonctionnement physiologique, comme c'est le cas en rééducation (p. 52). »

Desombre et ses collaborateurs (2013) indiquent que dans cette perspective, les besoins qui nous intéressent sont opérationnels pour l'apprentissage. En d'autres mots, ce sont ceux qui permettent de contourner ou d'éliminer ce qui pourrait empêcher les élèves d'apprendre ou de participer à la classe. C'est pourquoi Barry (2011) préférera l'expression « besoins d'apprentissage » et que Bergeron (2019) privilégiera « besoins pour apprendre ».

Cette approche située soulève donc l'importance de se pencher sur les obstacles potentiels à l'apprentissage pour au moins deux raisons. Premièrement, ils permettent de définir les besoins d'aide « en situation » et de reconnaître qu'ils ne sont ni entièrement liés à la situation ni uniquement liés aux caractères intrinsèques aux élèves. Deuxièmement, cette approche donne une prise pour entrevoir les actions à mener. Pour Barry (2010), le processus d'identification des besoins à partir des obstacles et empêchements potentiels permet aux enseignants de sortir de la passivité ou du renoncement ; de passer « d'une logique du problème à une logique de problématisation » (p. 221). Il constitue une entrée dans le processus d'aide pédagogique et change inévitablement la posture :

« Par exemple, l'observation « il n'écrit pas », pensée en termes de besoins, peut faire place au questionnement « de quoi a-t-il besoin pour entrer dans l'écrit ? ». En dépit de la ressemblance entre les deux formulations, le passage de la première à la seconde témoigne d'un « saut » postural, car l'enseignant décentre son regard d'un constat d'impossibilité et investit un objet à élucider : le besoin à réaliser³ pour rendre l'apprentissage possible (Barry, 2010, p. 220-221). »

Pour l'auteure, ce n'est qu'à ce moment que les enseignants peuvent réellement percevoir les élèves non plus comme étant handicapés, mais comme étant en situation de handicap.

4. Des lieux de tensions et de risques dans l'interprétation des besoins

L'éclairage sur l'évolution des perspectives met en lumière que les discours politiques et idéologiques sont porteurs de certaines façons d'entrevoir les besoins. Même si les mouvements donnent l'impression de se succéder, nous avons vu qu'ils se trouvaient plutôt en chevauchement. Ces perspectives, qui se présentent dans leurs formes les plus pures comme dans des formes plus hybrides, coexistent inévitablement. Considérant cela, il semble que certains lieux sont particulièrement porteurs de tensions et de risques dans l'interprétation des besoins. L'analyse des écrits a permis de retracer au moins deux lieux de tensions et de risques, ainsi que diverses précautions qu'il est possible de prendre.

³ Au sens de combler un besoin, satisfaire un besoin.

4.1 L'interprétation des besoins à partir des étiquettes

Le traitement des écrits a permis de faire émerger des risques associés à la quête du diagnostic pour tenter de cerner les besoins. Considérant que dans plusieurs contextes⁴, des services et ressources scolaires sont associés à certains diagnostics ou à la démonstration de leurs impacts sur le fonctionnement d'un enfant, l'évaluation qui mène à une étiquette protège, en quelque sorte, les droits des élèves en leur garantissant des ressources supplémentaires pour aider à répondre à leurs besoins (Lauchlan et Boyle, 2007). De cette situation, on observe parfois le réflexe de demander une évaluation diagnostique afin de clarifier les besoins perçus par l'évaluateur, et peut-être obtenir des ressources supplémentaires. Pourtant, ce choix n'est pas à prendre à la légère. Il s'agit d'un rite d'institution qui a une portée non négligeable et une incidence dans le devenir des élèves

Il permet de consacrer les différences en déterminant : 1) les élèves pouvant avoir droit au processus de scolarisation commun ; 2) ceux qui ne le peuvent que moyennant des formules de compensation, 3) ceux condamnés à des formules de substitution remplaçant le cheminement scolaire régulier (Ebersold et Dupont, 2019). Par ce processus, l'évaluation diagnostique se donne le pouvoir de prédire l'éducabilité :

« Les normes, les conventions et les règles à partir desquelles peut s'opérer un pronostic d'éducabilité permettent de justifier les décisions prises au regard d'une distance scolaire objectivée par l'intensité du soutien requis. Il renforce la dynamique d'essentialisation de la difficulté scolaire inhérente à un mode d'analyse qui corréle la scolarisabilité à l'aptitude individuelle à s'inscrire dans les jeux sociaux et organisationnels qui traversent l'établissement scolaire (Ebersold et Dupont, 2019, p. 19). »

À cela s'ajoute que les outils d'évaluation et les batteries d'épreuves standardisées utilisés pour fonder le pronostic ne sont pas neutres, en plus d'être critiqués (Ebersold et Dupont, 2019 ; Lemoyne et Lessard, 2003 ; Rajotte, 2018). Face à ces constats, la démarche d'évaluation semble exiger une sensibilité éthique, encourageant les acteurs qui en sont responsables à adopter un cadre d'action témoignant de cette sensibilité (Lauchlan et Boyle, 2007). Pour guider ce travail, ces auteurs suggèrent une réflexion autour des opportunités ou des empêchements créés par l'étiquette pour les élèves concernés, tout en offrant l'option aux familles et à l'enfant d'accepter ou de rejeter le diagnostic. Certes, les enjeux associés au pouvoir de l'évaluation diagnostique doivent être nommés, discutés, considérés.

Également, des risques associés au fait de s'appuyer sur le diagnostic pour déterminer les besoins sont apparus lors de l'analyse. Comme les étiquettes ont tendance à forger les représentations autour du stigmaté, le risque est fort de focaliser sur le déficit au détriment de la considération d'autres facteurs contextuels contribuant aux difficultés rencontrées (Ebersold et Dupont, 2019 ; Lauchlan et Boyle, 2007). On constate un amalgame utilisé à tort entre le diagnostic et le besoin. Or, le diagnostic informe peu sur la nature des interventions qu'il est pertinent de réaliser et il présente peu de pertinence scolaire (Ghesquière et Ruijsenaars, 1998 ; Lauchlan et Boyle, 2007 ; Pelgrims et Cèbe, 2015 ; Zucman, 2008), tout comme les catégories de difficultés ne sont pas toujours pertinentes dans l'intention de trouver des solutions et des interventions appropriées pour la salle de classe (Pelgrim, 2012 ; Plaisance et Gardou, 2001). Le diagnostic (ou la catégorie de difficulté) ne constitue en réalité que la pointe de l'iceberg (Ogilvy, 1994), et une réinterprétation est ensuite nécessaire pour formuler des besoins. Comme indiqué plus haut, un élève ayant un trouble d'apprentissage et un autre n'en ayant pas pourraient avoir davantage de besoins similaires que deux élèves ayant un trouble d'apprentissage ayant pourtant un tableau clinique très proche (Lauchlan et Boyle, 2007 ; Thomazet, 2012). Au sein d'un même diagnostic, les difficultés rencontrées peuvent être très différentes (Desombre et al., 2013 ; Thomazet, 2008). Il arrive également que les besoins les plus importants à considérer ne soient pas spécifiquement associés au diagnostic (Thomazet, 2012). Les classifications sont propices à la généralisation et peuvent amener des erreurs dans l'interprétations des besoins, en plus de masquer les différences entre les élèves d'une même « catégorie » (Desombre et al., 2013 ; Ghesquière et Ruijsenaars, 1998 ; Lauchlan et Boyle 2007). Face à ces enjeux, la démarche d'évaluation doit être menée avec précaution, de manière à confirmer ou infirmer, dans l'action et en contexte, les besoins qui peuvent réellement être rencontrés (Desombre et al., 2013). En somme, selon ces auteurs, « l'expression des troubles doit toujours être appréhendée dans sa singularité » (p. 202). Pour y arriver, la réflexion autour des capacités et des obstacles à l'apprentissage exige une mise en relation des observations concernant le fonctionnement des élèves (cognitif, social, familial, psychique, institutionnel), des connaissances au sujet des troubles et de leurs incidences possibles, en plus d'une considération de la singularité de chaque élève (Desombre et al., 2013). Pour mener la démarche d'évaluation, les auteurs proposent l'utilisation de grilles d'observation et d'outils comme « garde-fou » :

« Il[s] évite[nt] de se lancer dans des analyses sommaires (trop intuitives ou subjectives) et de proposer des réponses inopportunes par ignorance (*primum non nocere*). Il[s] permet[tent] d'oser commencer un travail

⁴ Par exemple au Québec et dans certaines régions de Suisse.

d'identification et d'analyse des besoins des élèves, même quand la situation semble particulièrement complexe. Il[s] fourni[ssent] du prévisible pour oser envisager l'imprévisible et donner sa légitimité à l'intuitif (p. 205). »

Le traitement des écrits met aussi en lumière que les étiquettes peuvent avoir un effet d'enfermement puisqu'elles ont le désavantage d'orienter les attentes de l'enseignant, qui voit l'élève à travers leur catégorie (Ghesquière et Ruijssenaars, 1998 ; Pelgrims, 2012 ; Plaisance et Gardou, 2001 ; Roiné, 2010 ; Thomazet, 2012). Effectivement, il s'agit d'actes de nomination déterminants dans les informations retenues pour envisager les besoins (Ebersold et Dupont, 2019). Les risques, déjà énoncés ci-dessus (voir section 3.1), ne sont pas à négliger (réduire l'élève à la catégorie, le voir se conformer aux attentes, intégrer sa dénomination à son identité). Pour éviter cela, la démarche d'analyse des besoins, qui découle de l'identification d'un handicap, d'un trouble ou d'une difficulté, devrait se faire dans une logique capacitante (Ramel et Vienneau, 2016). Dans le même esprit, Ebersold et Detraux (2013) suggèrent de « placer le devenir de la personne au cœur des préoccupations » (p. 110-111) afin de se distancer d'une perspective déféctologique et d'envisager chaque apprenant comme étant en mesure de progresser et d'apprendre. A cela s'ajoute que les enseignants doivent être particulièrement vigilants par rapport à leurs stéréotypes et idées préconçues relativement aux étiquettes accolées à leurs élèves lorsqu'ils interprètent les besoins de ces derniers (Desombre et al., 2013 ; Magnan et al., 2016).

Un autre risque associé au fait d'accorder une grande importance aux étiquettes dans l'interprétation des besoins est d'amener le sentiment qu'un besoin est durables et permanents. Ainsi, pour être utile, la démarche d'investigation n'est pas effectuée dans l'idée de « statuer » hors de tout doute sur les besoins comme étant fixes, stables et définitifs. Elle doit plutôt être évolutive et en mouvance, à l'image des besoins qui le sont. L'investigation en continu doit mettre à l'épreuve les hypothèses dans différents contextes et à divers moments afin de les vérifier et aussi d'approfondir sa compréhension (Desombre et al., 2013 ; Pelgrims et Cèbe, 2015). Elle gagne à être menée « en situation » et dans divers contextes afin d'« éviter une démarche d'analyse des besoins qui se révèle compartimentée ou inadaptée » (Barry, 2010, p. 224) ainsi que des interprétations abusives ou prématurées (Desombre et al., 2013 ; Pelgrims et Cèbe, 2015 ; Zucman, 2008).

Finalement, le traitement des écrits permet d'insister sur le fait que l'approche médicale et catégorielle n'amène pas naturellement les enseignants à considérer l'ensemble des élèves de la classe (Pelgrims, 2012) en se concentrant, dans la réflexion sur les besoins, sur les élèves ayant un handicap, un trouble ou des difficultés. Afin de ne pas faire des élèves ayant des BEP un groupe à part, les besoins doivent plutôt être envisagés sur un continuum qui relève du partage entre les besoins particuliers présentés par certains (dans une démarche individualisante) et les besoins communs (dans une démarche globalisante) (Bergeron, 2016 ; Desombre et al., 2013). En effet, il ne faudrait négliger ni le singulier ni le collectif. Les élèves peuvent être considérés de manière singulière face aux obstacles qu'ils pourraient rencontrer en situation, mais puisqu'un certain nombre d'obstacles pourraient également être communs, il importe de chercher à identifier des besoins qui pourraient être similaires et partagés (au-delà de l'origine de la difficulté) en ayant un regard plus élargi sur l'ensemble du groupe (Benoit, 2012 ; Desombre et al., 2013 ; Thomazet, 2008). Il est suggéré de rompre avec le sentiment que les adaptations aux besoins sont des réponses individuelles. En effet, des interventions utiles pour un élève pourraient très bien l'être pour plusieurs (Thomazet, 2008, 2012).

4.2 Le jeu de langage pour formuler les besoins interprétés

Les écrits mettent en évidence des risques au sein même des formulations, c'est-à-dire derrière les mots utilisés et mis en relation. Bien que la formulation ne dévoile pas toujours les conceptions sous-jacentes, ces dernières sont également à questionner. L'un des risques dans la formulation des besoins est d'en faire porter la responsabilité aux élèves dans une logique normative. Le besoin est celui de l'élève. Un réflexe courant est d'appréhender les besoins comme appartenant aux élèves en les assimilant aux difficultés, incapacités, manques et déficits (p. ex., l'élève a une attention limitée ; l'élève manque d'autonomie ; l'élève n'écoute pas les consignes ; l'élève a des difficultés de mémorisation), et en négligeant la situation scolaire (Desombre et al., 2013 ; Noël, 2017 ; Roiné, 2010). Gremion et Gremion (2020) montrent une dérive alors que le besoin peut devenir un attribut et alors associer l'élève à un groupe de référence qu'il intègre : les élèves ayant des besoins éducatifs, les élèves à plans d'intervention, les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Les échecs et les difficultés sont attribués aux spécificités et caractéristiques endogènes aux élèves, à la réalité intrinsèque à l'individu (Roiné, 2010). L'écart à la norme est au cœur de ce raisonnement (Frاندji et Rochex, 2011 ; Tremblay et Loisel, 2016). Noël (2017) ajoute qu'une variante s'inscrit plutôt dans une vision caritative, et les difficultés, incapacités, manques et déficits sont perçus comme une condition dont les élèves sont victimes, amenant alors à percevoir des besoins en termes de bien-être et de dynamique nuisant à l'apprentissage (p. ex., l'élève a besoin de se faire confiance ; l'élève a besoin de développer son estime de soi). Desombre et al. (2013) mettent en lumière un autre automatisme repéré dans la formulation des besoins se rapportant à l'action que l'élève devrait faire, mais sans que cette action soit liée à un apprentissage précis ou qu'il soit inscrit dans une situation scolaire réelle (p. ex., l'élève a besoin de se concentrer davantage ; l'élève a besoin d'être plus autonome ; l'élève a besoin de se donner

des stratégies de mémorisation). Il s'agit toujours d'un besoin perçu comme étant intrinsèque à l'élève et relevant de lui, mais sans se référer à sa nature originelle. À cela s'ajoute un autre réflexe qui est de formuler les besoins par le biais des objectifs d'apprentissage à atteindre (p. ex., l'élève a besoin d'apprendre à faire un résumé ; l'élève a besoin d'apprendre à comprendre ce qu'il lit ; l'élève a besoin de connaître ses règles d'accord du participe passé) (Lapointe, 1983 ; Pelgrims, 2012). Ce raisonnement, encore une fois très normatif, s'opérationnalise autour de la situation désirée (connaissances, habiletés, attitudes) relativement à la situation actuelle de l'élève (Lapointe, 1983). Lorsque l'on appréhende les besoins comme appartenant à l'élève, comme c'est le cas dans ces trois cas de figure, le risque est de négliger que « l'acte d'apprendre est complexe, à l'interface de facteurs endogènes (l'équipement biologique et génétique) et de facteurs exogènes (l'environnement au sens large) » (Barry, 2010, p. 223). Le fonctionnement de l'élève est multidimensionnel. Il s'agit plutôt d'un système où les éléments d'observation permettent d'éclairer les influences des facteurs les uns sur les autres, et ultimement d'engager une action (Barry, 2010). Les échecs et les difficultés sont en réalité attribuables à la rencontre entre l'élève et les situations d'apprentissage et dans laquelle peuvent se vivre des obstacles à l'apprentissage.

Pour dépasser le risque de faire porter la responsabilité des besoins aux élèves, il est suggéré de formuler les besoins en orientant le regard vers le contexte d'apprentissage et la situation. D'abord, certains écrits traités amènent à encourager la formulation des besoins à travers les actions à poser dans la situation d'apprentissage, l'intervention dont les élèves auront besoin. Ainsi, le besoin devient la solution pédagogique, et il n'appartient pas à ces derniers. Le raisonnement se fait autour de ce qui doit être ajusté pour que le contexte d'apprentissage soit optimal (p. ex., l'élève a besoin que l'on veille à mobiliser son attention ; l'élève a besoin que l'on reformule les consignes) (Desombre et al., 2013). La satisfaction des besoins passe par l'intégration ou l'ajout de ces éléments dans l'environnement d'apprentissage (Kern, 2013). Cette formulation résonne avec une représentation du BEP comme étant « le besoin d'une aide pour apprendre » (Zucman, 2008), ou encore comme un « besoin d'interventions » qui s'énonce en termes de moyens, de ressources, de méthodes (Lapointe, 1983 ; Pelgrims, 2012). Même si le besoin peut encore être envisagé comme étant celui de l'élève, ce raisonnement a l'avantage d'identifier « la nature de l'action éducative à mettre en œuvre plutôt que de désigner l'enfant » (Lavoie et al., 2013, p. 97).

Pour éviter de faire porter la responsabilité des besoins aux enfants et afin de rendre justice à la rencontre entre les élèves et la situation, il est également possible de formuler l'action éducative par le biais de l'obstacle qu'elle permet de contourner (p. ex., besoin que je fasse des cliniques de lecture pour permettre de lire à son rythme ; besoin que j'active les connaissances antérieures afin d'éviter que les a priori variables des élèves ne les empêchent de participer à l'échange). La quête d'obstacles à l'apprentissage dans l'interaction entre les élèves et les situations dans lesquelles ils sont placés est intimement liée au fait de chercher « ce qui fait besoin » (Ebersold et Dupont, 2019). Finalement, toujours afin de considérer l'incidence du contexte dans l'apparition des difficultés, certains auteurs indiquent qu'il pourrait être pertinent de formuler les besoins par une mise en relation des actions envisagées et de ce à quoi elles répondent, mais également du contexte où cela est pertinent, le cas échéant (Desombre et al., 2013) (p. ex., besoin que soit précisé l'intention d'apprentissage en début de période pour que les élèves aient conscience des savoirs en jeu et éviter la poursuite de buts de performance ; besoin d'activités signifiantes et actives lors de l'apprentissage de la grammaire de manière à éviter le désengagement). Ce raisonnement place à nouveau explicitement les enseignants dans un rôle de médiateurs, en plus de contextualiser le moment où se vivront ces besoins. Face aux risques mis en évidence dans la désignation des besoins interprétés, retenons qu'il est suggéré de chercher à déterminer ce qui pourrait faire besoin. Le rôle de l'enseignant est de s'assurer de rendre justice à la rencontre entre les élèves et les situations, à la fois pour reconnaître l'émergence des besoins dans une perspective systémique et pour agir sur le contexte d'apprentissage et sur la situation en elle-même.

5. Conclusion

Il faut rappeler qu'un tel essai de synthèse ne peut prétendre à l'exhaustivité, compte tenu de la grande quantité de travaux utilisant des terminologies différentes, en plus de s'inscrire dans des paradigmes distincts. Un effort a aussi été consenti pour rendre justice aux propos des travaux analysés, mais il demeure que l'interprétation proposée est le fruit d'un ensemble de choix sur les idées les plus éclairantes en fonction des questions du canevas investigatif. Soulignons que les perspectives sont décrites dans la littérature de manière beaucoup plus brute qu'elles ne peuvent s'exprimer en réalité dans le feu de l'action et face à la diversité réelle des élèves.

Malgré ces nuances importantes, cet essai de synthèse met en évidence que de grands mouvements se sont succédé, ou plutôt juxtaposés dans le regard porté sur les besoins. Ces perspectives, qui se présentent dans leurs formes les plus pures comme dans des formes plus hybrides, coexistent inévitablement et permettent de constater plusieurs façons de voir et de faire. Une vision plus interactionniste, où les difficultés sont interprétées à l'aune de l'inadéquation entre la situation et les besoins de l'élève, est parfois perceptible. Toutefois, l'analyse proposée

met en lumière la persistance d'une centration sur les élèves et leurs déficits. Cette persistance s'explique probablement en partie par le maintien d'un modèle de classement dans l'attribution des ressources, tout comme le maintien de dispositifs d'exclusion et de rééducation dans l'organisation des services. Ainsi, le BEP, bien qu'il ait permis d'élargir l'image que nous avons des besoins, n'a pas permis de délaissier le cadre normatif, qui se réinvente encore et encore au fil de la création de nouvelles classifications. Cette réalité n'est pas sans conséquences sur la démarche d'évaluation des élèves et sur l'interprétation des besoins. L'essai de synthèse fait ressortir que certains acteurs risquent de continuer de chercher à s'inscrire dans une trajectoire diagnostique, et ce, tant que l'attribution des ressources y sera associée. De plus, les catégorisations et les étiquettes amènent des risques liés à la justesse des interprétations des besoins : elles seront parfois trop focalisées sur le déficit ; elles risquent d'orienter les attentes de l'enseignant ; elles amèneront parfois à négliger les besoins transitoires ou contextuels à l'avantage de ceux considérés comme durables et permanents ; elles risquent finalement d'entraîner une centration sur les besoins particuliers et les réponses individuelles, au détriment des besoins communs et d'une vision plus élargie du groupe. Sans oublier qu'un réflexe encore bien présent dans la formulation des besoins est d'attribuer les catégorisations et les étiquettes aux élèves comme leur appartenant (leurs besoins), et notamment de les formuler en les assimilant aux difficultés, incapacités, manques et déficits.

La notion de BEP avait pour ambition de centrer l'attention sur les besoins éducatifs, dans une posture où au lieu de chercher à rééduquer les élèves, nous pourrions appréhender les besoins en termes d'interventions éducatives et en considérant l'incidence du contexte d'apprentissage les difficultés rencontrées par les élèves. L'essai de synthèse démontre également que des formulations sont plus porteuses à ce propos, notamment celles qui déterminent les besoins à travers les actions à poser dans la situation, et encore plus celles qui mettent en relation les actions envisagées et les contextes où cela est pertinent. Or, ce discours peut être trompeur. Même en appréhendant les besoins à travers des solutions pédagogiques, ces dernières peuvent être basées sur la croyance que ce sont les élèves qui présentent un déficit. Si, derrière cela, l'identification et l'explication des besoins sont toujours réalisées dans une logique d'attribution des difficultés à l'élève (à ses déficits, à ses caractéristiques), si cela ne s'accompagne pas d'une reconnaissance que le contexte peut aussi être à l'origine des empêchements qui compromettent l'apprentissage et la participation, la perspective demeure essentialiste. Ainsi, dans une perspective systémique, il ne s'agit pas uniquement d'agir sur le contexte, il importe également de reconnaître que des obstacles à l'apprentissage et à la participation émergent en partie du contexte, et qu'ils peuvent entraîner une difficulté significative. À l'inverse, si l'on considère l'influence du contexte dans l'émergence d'une difficulté significative, mais qu'une fois apparue, elle est attribuée à l'élève comme lui appartenant, là encore, le regard reste essentialisant. Nous retiendrons donc l'importance de ne pas négliger le rôle du contexte et de la situation d'apprentissage, 1) à la fois pour expliquer les difficultés significatives rencontrées (attribution) et 2) à la fois en agissant sur lui et en percevant les besoins par le biais des interventions éducatives à effectuer. Nous avons démontré que de chercher à déceler les obstacles à l'apprentissage et à la participation pouvait être porteur dans cette entreprise délicate et complexe. La Figure 1 présente cette dynamique pour une approche située du concept de besoins et de la réponse aux besoins.

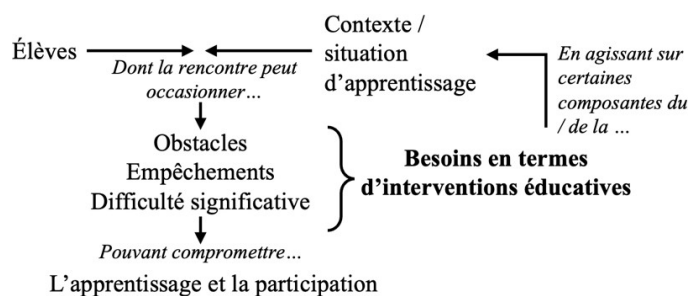


Figure 1. Déceler les obstacles à l'apprentissage et à la participation pour une approche située du concept de besoins

Ces constats ne sont pas sans incidence sur la formation initiale et continue à l'enseignement. Effectivement, nous sommes tentées d'encourager les formateurs à prendre les précautions qui s'imposent dans les cours où l'étymologie des handicaps, troubles et difficultés est traitée. Il importe que ces informations sur les élèves soient considérées comme une variable de plus permettant de bien les connaître et les comprendre, mais devant être mise en relation avec les autres informations à leur sujet, et en considérant que c'est dans la rencontre avec les situations d'apprentissage que peuvent se créer des obstacles. D'ailleurs, il semble particulièrement porteur de développer en formation continue le réflexe de réfléchir aux obstacles à l'apprentissage et à la participation en ayant bien en tête de chercher des réponses pédagogiques. De plus, nous pensons qu'il serait avantageux d'accompagner les enseignants débutants et les enseignants expérimentés dans la réalisation d'un portrait de classe qui aide à anticiper

les obstacles potentiels et à prévoir des réponses pédagogiques, le tout dans une logique capacitante, en considérant également les forces et les leviers à l'apprentissage. Finalement, tenir compte des besoins en considérant la rencontre entre les élèves et les situations nécessite, selon nous et à l'instar de Bautier (2021), de solides compétences disciplinaires permettant de bien saisir les enjeux des situations didactiques.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le FRQSC pour son soutien financier ayant permis la recherche documentaire.

6. Références bibliographiques

- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd. revue et augmentée, p. 65-88). Presses de l'Université du Québec.
- Barry, A. (2004). Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux. *Vie pédagogique*, 130, 20-23. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22584>
- Barry, V. (2010). Du rapport Warnock à la loi du 11 février 2005 : how to insight into the special needs? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 49(1), 217-230. <https://doi.org/10.3917/nras.049.0217>
- Barry, V. (2011). *Identifier des besoins d'apprentissage: Fondements, méthodologie, études de situations*. Éditions L'Harmattan.
- Bauer, S. et Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice*, 10(2), 45-56.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., et Richard-Principalli, P. (2021). Supports de travail et inégalités d'apprentissages à l'école élémentaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53(3), 31-48. <https://doi.org/10.3917/lsdle.533.0031>
- Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, 27, 99-104. <https://www.cairn.info/revue-reliance-2008-1-page-99.htm>
- Benoit, H. (2012). Un enjeu de l'inclusion scolaire : du discours du trouble au discours du besoin. Dans J.-C. Kalubi, M. Tremblay, H. Gascon et J.-M. Bouchard (dir.), *Actes du XII^e Congrès — AIRHM Québec 2012 : Recherche, droits et gouvernance en faveur de la personne et de ses proches* (p. 47-53). <https://www.erudit.org/fr/livres/hors-collection/actes-xiie-congres-airhm-quebec-2012-recherche-droits-gouvernance-en-faveur--978-2-9810951-5-2/004194co/>
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517>
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9339/>
- Bergeron, L. (2019). Le rôle que joue l'analyse des besoins dans la dynamique décisionnelle d'enseignant·e·s lors de la planification de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 97-123. <https://doi.org/10.7202/1059955ar>
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Tardif, S. (2019). L'expérience scolaire du point de vue de jeunes ayant un trouble développemental du langage et de leurs parents : l'influence de facteurs scolaires environnementaux dans la fragilisation des liens aux autres et à l'école. *McGill Journal of education*, 54(2), 265-283. <https://doi.org/10.7202/1065658ar>
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La dispute.
- Borri-Anadon, C. (2016). Les défis et les enjeux de la prise en compte de la diversité à l'école québécoise. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 173-174). Presses de l'Université du Québec.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Caraglio, M. (2006). Situation de handicap et besoin éducatif particulier : Changement lexical ou bouleversement conceptuel? *Les Temps Modernes*, 637-638-639(4-5-6), 444-478. <https://doi.org/10.3917/lm.637.0444>
- Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement : l'avancée du savoir et la gestion de l'hétérogénéité dans la classe*. Presses universitaires de Rennes.
- Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Presses Universitaires de France.

- Conseil supérieur de l'éducation. (Juin, 2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Desombre, C., Carpentier, J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C. et Ryckebusch, C. (2013). Identifier les besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62(2), 197-207. <https://doi.org/10.3917/nras.062.0197>
- Ebersold, S. et Armagnague, M. (2021). Introduction. De la fabrication du besoin éducatif : enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs. *Agora débats/jeunesses*, 1(87), 39-49. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0039>
- Ebersold, S. et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Ebersold, S. et Dupont, H. (2019). Évaluation des besoins, opportunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(86), 65-78. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0065>
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2), 1-28. <https://doi.org/10.4000/pistes.3663>
- Frاندji, D. et Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation & formations*, 1(80), 95-108.
- Ghesquière, P. et Ruijsenaars, A. J. J. M. (1998). Does categorical special education make sense? The Flemish special education system in the international debate. *The British Journal of Development Disabilities*, 44(87), 53-63. <https://doi.org/10.1179/096979598799156047>
- Giroux, J. (2013). Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : Problématique et repères didactiques. *Éducation & didactique*, 1(7), 59-86. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1573>
- Goupil, G. (2020). L'évolution de la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Dans G. Goupil (dir.), *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5^e éd., p. 2-23). Chenelière éducation.
- Goyer, R. et Borri-Anadon, C. (2019). Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégalitaires. *McGill Journal of Education*, 54(2), 194-205. <https://doi.org/10.7202/1065654ar>
- Gremion, F. et Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation : Pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. Dans N. Chatelain, C. Miserez-Caperos, et G. Steffen (dir.), *Interagir dans la diversité à l'école. Regards pluriels* (p. 15-27). Editions HEP-BEJUNE.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Kahn, S. et Roland, E. (2021). De l'enseignement mutuel à la pédagogie différenciée : la place de l'enseignement simultané. *Éducation et socialisation*, 1(59), 1-15. <https://doi.org/10.4000/edso.13800>
- Kern, D. (2013). Les besoins d'apprentissage spécifiques au grand âge. *Revue Gérontologie et société*, 36(47), 90-97. <https://doi.org/10.3917/gs.147.0107>
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive : Un processus en cours*. Érès.
- Lapointe, J. (1983). L'analyse des besoins d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 251-266. <https://doi.org/10.7202/900412ar>
- Lauchlan, F. et Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00443.x>
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 3(2), 93-101. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Lemoyne, G. et Lessard, G. (2003). Les rencontres singulières entre les élèves présentant des difficultés d'apprentissage en mathématiques et leurs enseignants. *Éducation et francophonie*, 31(2), 13-44. <https://doi.org/10.7202/1079586ar>
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves*. Chenelière éducation.

- Magnan, M.-O., Pilote, A., Vidal, M. et Collins, T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin et M.-O. Magnan (dir.), *Éducation et diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique : théorie et pratique* (p. 232-240). Fides Éducation.
- Marlot, C. et Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1698>
- Mary, C., Squalli, H., Theis, L. et DeBlois, L. (2014). *Recherches sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Mazereau, P. (2016). Les apports de la sociohistoire à la compréhension du traitement des difficultés scolaires et des handicaps des élèves au sein de l'école en France (1904-2013). *Éducation et sociétés*, 2(38), 37-52. <https://doi.org/10.3917/es.038.0037>
- Mazereau, P. et Orion, G. (2021). Handicap ou besoin éducatif particulier, comparaison des usages de ces notions dans huit pays européens en rapport avec l'éducation inclusive. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 5(91), 199-212. <https://doi.org/10.3917/nresi.091.0199>
- Megdiche, C. (2002). Essai sur la notion de besoin. *Sociétés*, (75), 85-90. <https://doi.org/10.3917/soc.075.0085>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-0111-RF-rapport-etat-et-besoins-de-leducation-rebe-76-77.pdf>
- Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1040804ar>
- Ogilvy, C. M. (1994). What is the Diagnostic Significance of Specific Learning Difficulties. *School Psychology International*, 15(1), 55-68. <https://doi.org/10.1177/0143034394151004>
- Organisation des Nations unies [ONU]. (1959). *Déclaration des droits de l'enfant*.
- Organisation des Nations unies [ONU]. (1982). *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées*.
- Organisation des Nations unies [ONU]. (2006). *Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées*.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2014). *L'éducation inclusive : une formation à inventer*.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »* (publication no PED.2006/WS/45). <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/InclusionPrincipesDirecteurs.pdf>
- Paillé P. et A. Mucchielli (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pelgrims, G. (2012). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?* Dans Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire (CROTCES). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91197>
- Pelgrims, G. et Cèbe, S. (2015). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (2^e éd., p. 143-167). De Boeck Supérieur.
- Plaisance, É. et Gardou, C. (2001). Présentation du numéro thématique Situations de handicaps et institution scolaire. *Revue française de pédagogie*, 134(1), 5-13.
- Plaisance, É. et Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2(2-3), 87-96. <https://doi.org/10.7202/1018076ar>
- Rajotte, T. (2018). Apports et limites de trois perspectives interprétatives des difficultés d'enseignement et d'apprentissage en mathématiques chez les élèves du primaire. *Revista Trabalho (En)Cena*, 3(1), 19-37. <https://doi.org/10.20873/2526-1487V3N1P19>

- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). De Boeck Supérieur.
- Roiné, C. (2010). Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de Segpa. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52(4), 73-87. <https://doi.org/10.3917/nras.052.0073>
- Roiné, C. (2012). Analyse anthro didactique de l'aide mathématique aux « élèves en difficulté » : l'effet Pharmakéia. *Carrefours de l'éducation*, 33(1), 131-147. <https://doi.org/10.3917/cdle.033.0131>
- Roiné, C. (2014). L'élève en difficulté : retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66(2), 13-30. <https://doi.org/10.3917/nras.066.0013>
- Roiné, C. (2015). La fabrication de l'élève en difficulté. *Éducation et socialisation*, 37, 1-18. <https://doi.org/10.4000/edso.1138>
- Rufin, D. et Payet, J. (2021). À quoi sert le besoin éducatif particulier : Dénormativité et hypernormativité en tension dans l'école inclusive. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 65-80. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0065>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Strickland, D. S., Ganske, K. et Monroe, J. K. (2009). *Les difficultés en lecture et en écriture*. Chenelière Éducation.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 2(177), 11-17. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011>
- Tomlinson, C. A. (2010). *Vivre la différenciation en classe*. Chenelière éducation.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3^e éd.). ASCD.
- Tremblay, S. et Loisel, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23. <https://doi.org/10.7202/1036170ar>
- Warnock report (1978). Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Warnock report: special educational needs*. London : HMSO. Récupéré de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Winance, M. (2016). Repenser le handicap : leçons du passé, questions pour l'avenir. Apports et limites du modèle social, de la sociologie des sciences et des techniques, de l'éthique du *care*. ALTER, *European Journal of Disability Research*, 10(2), e1-e13. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2016.03.008>
- Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier : Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. *Agora débats/jeunesses*, (87), 51-64. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0051>
- Zucman, É. (2008, 23 janvier). *Les « besoins éducatifs particuliers » : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté* [conférence de consensus]. Formation de Formateurs, IUFM de Créteil - Université de Paris 12.

Différencier et collaborer au deuxième cycle du secondaire

La différenciation pédagogique et l'apprentissage collaboratif pour mieux répondre aux besoins diversifiés d'élèves du deuxième cycle du secondaire

France Dubé*, Maryse Gareau* & Marie-France Gendron-Blanchette**

**Université du Québec à Montréal
Département de l'éducation et de la formation spécialisées
C.P. 8888, succursale Centre-ville
Montréal, Canada
dube.france@uqam.ca
gareau.maryse@uqam.ca*

***Université TELUQ
455, rue du Parvis,
Québec, Canada
gendron-blanchette.marie-france.2@univ.teluq.ca*

RÉSUMÉ. Cette recherche-action visait à favoriser la réussite des élèves du secondaire en portant une attention particulière à ceux du deuxième cycle. Au cours de cette étude, des situations d'enseignement-apprentissage (SEA) ont été coplanifiées afin de proposer un enseignement de groupe comportant un apprentissage collaboratif associé à la différenciation pédagogique. Ces approches différenciées et collaboratives contribueraient à la réussite des élèves du secondaire et à maintenir leur engagement et leur motivation scolaire. Dans ce projet, le processus de recherche-action a contribué à réaliser, à plusieurs reprises, un cycle continu et itératif comportant le partage ou le développement d'outils pédagogiques, la coplanification de situations d'enseignement-apprentissage différenciées et collaboratives et la mise en œuvre de ces pratiques pédagogiques dans les groupes-classes des enseignantes participantes.

MOTS-CLÉS : différenciation, apprentissage collaboratif, recherche-action, école secondaire.

1. Introduction

Dans un centre de services scolaire québécois, un projet a été mis en œuvre pour accompagner les personnes enseignantes afin de mettre en place une différenciation pédagogique centrée sur la réussite éducative des élèves. Celle-ci permettrait d'ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme (MEQ, 2021). Or, il ne s'avère pas toujours facile de planifier des situations d'enseignement-apprentissage qui répondent aux besoins des élèves, exploitent les champs d'intérêt, respectent les différents rythmes et préférences d'apprentissage, s'appuient sur les forces, les ressources et les acquis de chacun et composent avec les différents contextes personnels, sociaux et familiaux, et ce sans stigmatiser les élèves. La participation à une recherche-action visant à coplanifier des situations d'enseignement-apprentissage différenciées et mettant en œuvre un apprentissage collaboratif (Baudrit, 2007) proposé à tous les élèves qui cheminent dans des classes d'un parcours de formation axée sur l'emploi a contribué à permettre à des enseignantes de relever ce défi.

2. Problématique

Le Programme de formation de l'école québécoise propose la diversification des cheminements scolaires et l'exploration des champs d'intérêt professionnels au moyen de trois parcours : un parcours de formation générale ; un parcours de formation générale appliquée et un parcours de formation axée sur l'emploi (MELS, 2008). Certains jeunes se retrouvent dans un parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) en raison de difficultés scolaires rencontrées durant leur cheminement au secondaire. Des élèves qui ont 15 ans ou plus et n'ont pas encore obtenu les unités du premier cycle du secondaire peuvent poursuivre leur cheminement scolaire dans un Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) une fois rendus en âge d'aller au deuxième cycle. Ce parcours pourrait contribuer à la réussite des apprentissages du premier cycle du secondaire en ouvrant sur un plus grand choix de possibilités pour celui ou celle qui désire poursuivre ses études. Toutefois, la grande hétérogénéité des groupes d'élèves dans ces parcours, qui peuvent être rendus à différents niveaux scolaires dans une même classe, amène souvent les enseignants à proposer des plans de travail individualisés ou un apprentissage en modules. Ces pratiques pédagogiques font en sorte que les élèves travaillent et apprennent seuls et ont peu d'interactions entre eux. Cela pourrait contribuer à susciter chez eux un sentiment d'apprendre différemment de leurs pairs, accentuant ainsi leur sentiment d'être isolés et stigmatisés.

Selon certains jeunes, le PFAE est d'une grande aide puisqu'ils peuvent « avancer » à leur rythme dans leurs apprentissages, et ce, avec une même personne enseignante dans une même classe (Rousseau et Bergeron, 2017a, p. 142). Mais cette situation peut cependant être difficile pour d'autres, qui, de leur côté, ont de la difficulté à être motivés lorsqu'ils se retrouvent à travailler seuls dans leurs cahiers. Ce manque d'intérêt et ces difficultés pourraient les mener au décrochage scolaire (Théberge, 2008). Plusieurs jeunes affirment avoir le sentiment de « perdre leur temps » en classe et dénoncent le peu de progression sur le plan des apprentissages. Ce sentiment se traduit chez beaucoup de jeunes adolescents par l'impression que leurs enseignants prennent peu en compte leurs connaissances antérieures pour les amener à progresser (Rousseau et Bergeron, 2017a). Ils se retrouvent alors à apprendre en suivant leur plan de travail, ou un apprentissage en modules effectué individuellement, et les interactions en classe avec leurs pairs s'en trouvent alors limitées. Leur offrir des choix à partir de leurs préférences et leurs intérêts peut s'avérer un choix pédagogique judicieux pour rendre signifiants les apprentissages réalisés, tout en favorisant les interactions entre les élèves (Rousseau et Bergeron, 2017b).

Ainsi, pour offrir aux élèves une réelle opportunité de progresser sur le plan des apprentissages, il importe de mettre en place une meilleure différenciation pédagogique pour mener vers la réussite une diversité d'élèves (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). Le PFAE invite les enseignants à contextualiser davantage leurs enseignements ainsi qu'à faire des liens avec des situations de la vie de tous les jours (MELS, 2008). D'une part, cette façon de planifier les apprentissages permettrait un meilleur engagement des élèves dans leurs apprentissages en rendant la formation porteuse de sens et, d'autre part, elle favorise leur insertion professionnelle dans la partie pratique de la formation. Dans ce contexte, favoriser l'apprentissage collaboratif contribuerait à ce « que les élèves prennent un rôle dans leurs apprentissages » (Baudrit, 2007, p. 118). De plus, favoriser des pratiques collaboratives au sein de la classe encourage une participation plus grande aux activités d'apprentissage chez des élèves à risque ou ayant des besoins particuliers (Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais et Desmarais, 2017). Cependant, cette planification demande du temps et complexifie le travail de la personne enseignante. De plus, lorsqu'on souhaite favoriser la mise en place d'espaces collaboratifs, certains craignent que les élèves se désorganisent (Bergeron *et al.*, 2021). La mise en place d'espace de travail proposant

des ateliers et des regroupements de travail flexibles et évolutifs pour suivre la progression des élèves serait considérée par les enseignants du secondaire comme complexe à mettre en œuvre en classe.

Pour relever ce défi, il importe de mettre en place une différenciation pédagogique offerte à tous les élèves de la classe, ce qui nécessite une bonne connaissance des éléments à enseigner, des caractéristiques des élèves, de ce qu'ils maîtrisent et de ce qu'ils doivent apprendre, ce qui exige donc de bien connaître le portrait des besoins des élèves qui composent le groupe-classe. De plus, dans les PFAE, les conditions d'apprentissage doivent fournir aux élèves la possibilité d'intégrer les savoirs disciplinaires et les savoirs liés à l'exercice du métier choisi. La planification des apprentissages doit donc nécessairement considérer ce contexte d'alternance travail-études. La formation en milieu scolaire prépare à la formation en milieu de travail. En retour, l'expérience en milieu de travail permet aux élèves de s'approprier, dans un contexte de pratique, des concepts qui auraient pu autrement leur paraître trop abstraits, favorisant ainsi le transfert des apprentissages (MELS, 2008, ch. 5, p. 3).

Des approches différenciées et collaboratives pourraient contribuer à la réussite des élèves du secondaire et à maintenir leur engagement et leur motivation scolaire. Les interactions entre les élèves et le travail collaboratif seraient des éléments importants dans la différenciation (Meirieu, 2018, dans Bergeron *et al.*, 2021). Le développement de situations favorisant les interactions pourrait contribuer à la réussite des élèves. Une planification qui tiendrait compte des champs d'intérêt des adolescents pourrait également favoriser la certification qui accompagne la réussite de certains cours de ce programme tout en favorisant le transfert de ses apprentissages vers la formation pratique.

Dans un article de Rousseau et Bergeron (2017a), où la parole est donnée aux jeunes qui fréquentent le programme de formation axée sur l'emploi, on souligne que la différenciation pédagogique est essentielle à la réussite éducative des jeunes, mais également à leur engagement dans leurs études ainsi qu'à leur motivation à apprendre (Leroux, Fontaine et Sinclair, 2015). Les jeunes estiment qu'il est important de moduler l'enseignement selon leurs capacités (Rousseau et Bergeron, 2017a) tout en suscitant le plaisir d'apprendre. « On s'en doute, l'enjeu est d'autant plus important chez les jeunes qui vivent des difficultés scolaires, soit l'ensemble des jeunes du PFAE » (Rousseau et Bergeron, 2017a, p. 142). Bien que les élèves inscrits dans un PFAE évoluent dans une filière qualifiante et qu'ils peuvent être rendus à des niveaux scolaires différents, les interactions avec leurs pairs et l'apprentissage collaboratif ont le potentiel de diminuer la stigmatisation en établissant un climat de collaboration et d'entraide au sein du groupe-classe, leur donnant l'occasion d'apprendre non pas seuls avec un plan de travail, mais dans des activités de groupe.

Considérant cette problématique, le but de cette recherche-action est de mettre en œuvre la différenciation pédagogique tout en favorisant la collaboration entre les élèves du secondaire qui cheminent dans un parcours de formation axée sur l'emploi. Dans ce projet, l'accompagnement d'une équipe d'enseignantes et d'intervenants scolaires œuvrant auprès d'élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage contribue à la mise en œuvre de ces pratiques pédagogiques afin de favoriser la réussite éducative d'élèves qui cheminent dans un PFAE.

3. Cadre de référence

L'inclusion scolaire dans sa visée non stigmatisante ne peut reposer sur une seule personne, elle doit être soigneusement planifiée et concertée, ce qui fait appel à la collaboration et au partage de chacun des acteurs impliqués (Bélanger, 2015 ; Thomazet, 2008 ; MEQ, 2021). Non seulement il s'agit d'un travail collectif à l'intérieur même de l'école, mais également d'une transformation plus élargie des pratiques organisationnelles qu'il s'avère important d'examiner. L'apport de l'ensemble de l'équipe-école s'avère un élément clé de cette transformation et à la réalisation du projet inclusif. Au sein des écoles secondaires, le partage d'expérience et d'expertise dans la mise en œuvre d'une démarche de recherche-action amène chacun des participants à réfléchir à ses propres pratiques pédagogiques. « en contexte plus inclusif, tous les acteurs du milieu scolaire s'unissent et travaillent ensemble dans le but d'améliorer le développement de l'élève, ce qui entraîne des retombées positives sur chacun des professionnels du milieu, dont le personnel scolaire qui adopte une attitude plus positive au travail » (Boyle, Topping, Jundal-Snape et Norwich, 2012, dans Rousseau *et al.*, 2017, p. 25-26.). La mise en commun de toutes les ressources dans la recherche de solutions et l'orientation des énergies dans une même direction constituent les bases nécessaires à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique (MEQ, 2021). Pour contribuer à cette visée non stigmatisante, les concepts qui seront définis dans les paragraphes suivants sont la différenciation pédagogique ainsi que l'apprentissage collaboratif.

3.1. La différenciation pédagogique

Lorsqu'elle est mise en œuvre dans une visée non catégorielle, la différenciation pédagogique peut se déployer dans toutes les situations d'enseignement-apprentissage planifiées en considérant la diversité des élèves, leurs

goûts, leurs préférences, leurs besoins et leur rythme d'apprentissage. Dans une étude récente, des personnes enseignantes du secondaire associent deux grandes finalités à la différenciation pédagogique qui, selon eux, vise à soutenir l'apprentissage et à faire réussir l'élève. Lorsque les enseignants la définissent, la très grande majorité mentionne le fait de tenir compte des caractéristiques et besoins des élèves ainsi que d'apporter une réponse aux difficultés manifestées par certains. Lorsqu'interrogés sur l'importance de la différenciation pédagogique, les enseignants répondent majoritairement qu'ils y accordent une très grande ou une grande importance à celle-ci (Bergeron *et al.*, 2021).

Des chercheurs définissent la différenciation pédagogique comme : « une approche caractérisée par le choix et la mise en œuvre intentionnelle de pratiques qui tiennent compte des spécificités des élèves et de la dynamique du groupe, visant à contribuer à leur réussite scolaire » (Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016, p. 762). Perrenoud (1997) propose une plus grande fluidité dans l'organisation et la planification de la progression scolaire, d'organiser des dispositifs de soutien à l'intégration en classe ordinaire afin de privilégier une régulation interactive, plaçant l'élève devant des situations d'apprentissage différenciées, parfois au moyen de groupes de besoins, de projets ou d'intérêts, plutôt que de stabiliser des groupes/niveaux (Meirieu, 1989).

Favoriser la réussite de tous les élèves nécessite la prise en compte de l'hétérogénéité qui caractérise tout groupe d'élèves. Pour ce faire, la différenciation pédagogique devient l'une des conditions essentielles à mettre en œuvre pour relever les défis que rencontrent certains élèves dans leur parcours scolaire (MELS, 2006). Plus que tout, l'école doit alors être pensée comme une « organisation pédagogique des enseignements faisant en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui. Les pratiques de différenciation tentent de lutter à la fois pour la réduction des inégalités et pour l'augmentation du niveau scolaire des élèves » (Perrenoud, 1997, p. 26). En tenant compte des caractéristiques des individus et du groupe, on favorise les apprentissages de l'ensemble des élèves. Pour atteindre cet idéal, la différenciation pédagogique peut être planifiée au regard de quatre objets de différenciation : les contenus, les processus, les structures et les productions, et cela avec une intention pédagogique claire et réfléchie.

Les contenus représentent ce que les élèves doivent apprendre et comprendre ainsi que les éléments matériels et les mécanismes nécessaires pour y parvenir. Les contenus sont reliés à la même intention pédagogique de la personne enseignante et ciblent des niveaux de complexité similaires (Tomlinson, 2001). Ce sont les compétences à développer à partir du programme de formation et de la progression des apprentissages ainsi que les connaissances et les stratégies que les élèves doivent acquérir qui se distinguent (MEQ, 2021). Parce que les élèves arrivent avec un bagage parfois différent les uns des autres, il importe de s'attarder à la façon de proposer le contenu d'une situation d'enseignement-apprentissage, en tenant compte également du rythme et du moment choisi pour des apprentissages (MELS, 2008).

Les processus constituent les façons dont les élèves vont s'approprier les informations ainsi que les habiletés. Pour la personne enseignante, le choix des processus à mettre en place auprès des élèves réfère à la planification des activités d'apprentissage, notamment, mais aussi aux stratégies pédagogiques qu'il privilégiera afin de répondre aux différentes manières d'apprendre des élèves. Pour les élèves, les processus représentent les moyens pris pour atteindre l'intention pédagogique proposée par l'enseignant, les ressources mises à profit ainsi que les différentes stratégies mobilisées par les élèves (Caron, 2007).

Les productions désignent diverses créations utilisées par les élèves pour démontrer et mettre en valeur leurs apprentissages. Différencier les productions permet aux élèves de témoigner de leur compréhension et de leur progression par différents modes d'expression qui répondent davantage à leurs besoins et leurs intérêts, leur permettant de choisir par exemple leur destinataire, le type de créations ou de projets (Leroux et Paré, 2016).

Les structures représentent notamment les différents aménagements d'apprentissage, la façon dont la classe est organisée pour réaliser les apprentissages en fonction, encore une fois, des intérêts et des préférences d'apprentissage, mais également en fonction des différentes tâches à effectuer. Le décroisement des groupes, la répartition des élèves selon des critères définis (en dyades, sous-groupes homogènes ou hétérogènes, au moyen de tutorat entre pairs) sont des exemples de différenciation des structures (Tomlinson, 2004). Le soutien par les pairs en classe inclusive, notamment par la mise en place de sous-groupes d'élèves, où chaque sous-groupe est composé d'une diversité d'apprenants, engendrerait des retombées positives pour toute la classe (Lee et Low, 2013, dans Rousseau *et al.*, 2017).

Lors de situations d'enseignement-apprentissage différenciées, l'enseignant pourrait offrir un soutien temporaire à un ou des élèves afin qu'ils puissent réaliser une tâche qui pourrait être difficile à effectuer seul au début, mais qui pourrait, par la suite, être accomplie de façon autonome (Saint-Laurent et Boisclair, 1995). Cet étayage pourrait donc différer en fonction des besoins évolutifs des élèves. La différenciation des quatre objets

(contenus, processus, structures et productions) ne se fait pas nécessairement de façon isolée. Il est possible de différencier plus d'un objet en même temps et parfois, planifier la flexibilité pédagogique en lien avec un objet peut entraîner une différenciation sur un autre objet différencié.

La différenciation pédagogique se déploie au-delà d'une solution à la problématique des élèves en difficulté. En effet, elle serait aussi une solution à l'hétérogénéité de la classe et vise à faire progresser tous les élèves au maximum en tenant compte de leur potentiel et de leur zone proximale de développement (Jobin, 2007 ; Gillig, 1999) sans perdre de vue le groupe (Perrenoud, 2008). Vygotsky a élaboré une théorie concernant l'apprentissage qu'il conceptualise comme la zone proximale de développement (ZPD). Dans cette zone, la tâche doit constituer un défi réaliste ni trop simple ni trop complexe, c'est-à-dire que l'apprentissage doit se retrouver dans la « zone des apprentissages difficiles, mais accessibles avec le soutien d'un médiateur » (Vienneau, 2005, p. 160). La ZPD constitue également l'écart entre ce que l'élève peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec le soutien d'un pair ou d'un adulte. En effet, avec l'aide d'un pair plus avancé ou d'un l'adulte, l'élève se responsabilisera par rapport à son apprentissage et il construira ses connaissances en intériorisant progressivement les stratégies et le processus cognitif liés à l'apprentissage (Saint-Laurent *et al.*, 1995, p. 5). Selon Vygotsky, le médiateur permet à l'enfant d'accomplir une tâche plus difficile que celle qu'il pourrait accomplir s'il était seul, d'où la notion de zone proximale de développement (Vygotsky, 1978). Le développement cognitif serait donc accéléré par la médiation. La zone proximale de développement peut aussi être définie comme étant l'intermédiaire obligé entre le degré de développement atteint par l'enfant et le niveau de développement potentiel (Vergnaud, 2000). Dans cette optique, il faut plutôt précéder le développement et proposer des tâches que l'élève ne sait pas encore faire seul en lui offrant le soutien nécessaire à sa réussite (Dorval, 2017). Ainsi, l'enseignant planifiera son enseignement pour que chacun de ses élèves puisse vivre des situations d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte de la zone proximale de développement de ses élèves (Perrenoud, 2002).

Des chercheurs se sont penchés sur le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire et son opérationnalisation dans une visée inclusive (Bergeron, Houde, Prud'homme, Abbat-Roy, 2021). Ils soulignent que peu d'études portent sur ces aspects au secondaire et que faute de moyens mis à leur disposition pour différencier, les personnes enseignantes auraient tendance à proposer aux élèves du travail individuel. Les nouvelles personnes enseignantes manqueraient de « modèles » de différenciation et que sans avoir vu des collègues en faire, il leur serait difficile de différencier (Bruchési, 2022). De plus, les enseignants mentionnent qu'ils manquent de temps pour planifier la différenciation et que leurs conditions de travail rendent difficile la mise en place d'espaces collaboratifs pour les élèves (Bergeron, Houde, Prud'homme et Abat-Roy, 2021).

3.2. L'apprentissage collaboratif

Dans une métasynthèse portant sur les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques, trois dimensions de collaboration ressortent : 1) avec et par les pairs, 2) avec et entre les professionnels, et 3) avec les parents. Dans le présent article, c'est la collaboration entre les pairs au sein de la classe qui sera définie.

Baudrit (2007) distingue l'apprentissage coopératif de l'apprentissage collaboratif. Bien que ces deux approches aient des sens très proches, il s'avère important de distinguer la collaboration, comme étant une activité plus spontanée où les participants interagissent librement, et qui vise avant tout à réunir et à rendre autonomes les participants qui se perçoivent comme égaux. La coopération présuppose une organisation structurée du travail effectué en groupe. Chaque élève adopte alors un rôle et des responsabilités prédéfinies et organisées par l'enseignant (Dubé, 2007). Ce rôle peut éventuellement être rotatif, mais les élèves sont interdépendants dans l'atteinte de l'objectif ciblé (Baudrit, 2007). Dans l'apprentissage collaboratif, l'organisation du groupe n'est pas imposée par l'enseignant, l'activité de groupe vise à explorer, à échanger, il vise un partage d'idées ou encore une réorganisation des connaissances antérieures (Baudrit, 2007).

Dans une synthèse des connaissances sur les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture en contexte inclusif au secondaire (Dubé, Ouellet et Dufour, 2019), on soulève l'importance d'aborder la littératie collectivement avec les élèves (Brunow, 2016). On y souligne l'importance de laisser les élèves faire des choix de textes, tout en les accompagnant dans les stratégies pour les aborder dans les différentes disciplines du secondaire. Les séances de lecture et d'écriture en sous-groupes d'élèves (Miller et Higgins, 2008 ; Brunow, 2016 ; Institute of Education Sciences, 2011) favorisent les activités collaboratives en vue d'aborder des textes de genres variés, parfois accompagnées de vidéo ou de baladodiffusion.

Pour l'enseignement-apprentissage de la langue, proposer de nombreuses occasions variées d'écrire, souvent et ensemble, permettrait aux élèves d'une même classe de se soutenir mutuellement lors d'une rédaction collaborative (Graham, Harris, Santangelo, 2015 ; Sedita, 2011). Des approches d'enseignement différenciées et collaboratives amèneraient les élèves à confronter leur opinion et leur compréhension et à développer un esprit critique face aux textes lus (Anoniou, 2010 ; Sejnost et Thiese, 2010), ce qui, en plus, favoriserait leur engagement dans la tâche et leur motivation (Guthrie, Wigfield et You, 2012). « Outre le travail scolaire appuyé par les pairs, il est fort intéressant de constater que la culture d'entraide et de collaboration entre pairs donne lieu à des actions qui débordent de la salle de classe » (Rousseau *et al.*, 2017, p. 27).

Plutôt que d'adopter une approche d'individualisation (Bergeron *et al.*, 2021) à l'intention des élèves qui cheminent dans une formation menant à un métier semi-spécialisé, il s'agit plutôt de planifier, en amont, des approches qui suscitent la collaboration des élèves, pour favoriser l'engagement de tous au sein de la classe. En proposant des SEA différenciées et collaboratives en français, en mathématique et en anglais au groupe-classe, en permettant aux élèves de faire des choix, ceux-ci pourront s'engager dans leurs apprentissages via des tâches mobilisant leurs intérêts et préférences d'apprentissage. Dans un parcours de formation axée sur l'emploi, les interactions entre les élèves et les activités collectives et collaboratives contribueraient à ce que les élèves échangent sur leurs difficultés ce qui amènerait les enseignants et parfois le groupe d'élèves à mieux soutenir les apprentissages (Rousseau et Bergeron, 2017b).

4. Questions spécifiques

Tout en les soutenant à mieux reconnaître et à prendre en compte les besoins, capacités et intérêts de leurs élèves, cette recherche-action visait à coplanifier des SEA différenciées qui mettraient de l'avant l'apprentissage collaboratif afin de favoriser l'engagement et la réussite d'élèves du deuxième cycle du secondaire et de répondre à leurs besoins d'apprentissage diversifiés. Dans cet article nous nous intéressons plus spécifiquement aux questions suivantes :

Quelles sont les conditions de mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage différenciées et collaboratives au deuxième cycle du secondaire ?

Quelles retombées ont été observées par les enseignantes participantes sur leurs élèves ?

5. Méthodologie

Les boucles de recherche-action ont contribué à réaliser, à plusieurs reprises, un cycle continu, mais parfois itératif (Guay et Prud'homme, 2018), comportant le partage ou le développement d'outils, la coplanification de situations d'enseignement-apprentissage différenciées et collaboratives qui ont ensuite été mises en œuvre dans les classes des enseignantes participantes durant deux années scolaires.

5.1. Participants

Des enseignantes et intervenants scolaires issus de trois écoles secondaires d'un centre de services scolaire situé au Québec, en périphérie de Montréal, ont participé au projet. En tout, 9 enseignantes, un éducateur spécialisé, une conseillère pédagogique, une conseillère pédagogique devenue chercheuse, une chercheuse et une assistante de recherche ont participé aux rencontres au cours de cette recherche-action.

5.2. Déroulement

En tout, 15 rencontres réunissant tous les participants ont été tenues en personne ou via Teams, une application de communication à distance. Cette plateforme a également permis de déposer tous les documents partagés et codéveloppés par les participants et l'équipe de recherche. Au début et à la fin de l'année scolaire, un entretien de groupe semi-dirigé composé de 10 questions a permis de recueillir la définition de la différenciation telle que formulée par les participants, leur expérience antérieure de différenciation, ainsi que les facilitateurs et obstacles rencontrés par les participants dans la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage différenciées et collaboratives.

Les procédures suivantes ont été adoptées : enregistrement audio et synthèse des rencontres et des entretiens de groupe, coplanification de situations d'enseignement-apprentissage différenciées et collaboratives et rétroactions

offertes aux enseignantes après le pilotage en classe. Chaque rencontre a permis aux participants de présenter une SEA planifiée, d'échanger autour des expériences réalisées en classe auprès de leurs élèves, de présenter de courtes capsules théoriques portant sur la différenciation pédagogique et de terminer les rencontres par des échanges réflexifs collectifs en vue de futurs pilotages de SEA différenciées et collaboratives. À terme, ces rencontres ont permis de coplanifier 9 SEA en considérant les besoins, les intérêts et les forces de ces jeunes de 15 ans et plus.

Ce qui distingue ce projet de l'accompagnement habituellement proposé dans les écoles, c'est que celui-ci se situe dans une vision systémique de l'accompagnement offert et que sa fréquence est plus élevée. De plus, il met davantage la personne conseillère pédagogique en action au sein du groupe afin de favoriser un accompagnement dans une pratique réflexive collective partagée entre les différents acteurs. Guidée par une démarche réflexive collaborative (Gareau et Dubois, 2021), l'équipe d'enseignantes et l'éducateur spécialisé ont été soutenus par les conseillères pédagogiques, la chercheuse et l'auxiliaire de recherche, afin d'identifier les besoins, capacités et intérêts de chacun des élèves de façon à planifier et mettre en œuvre une différenciation pédagogique où chacun d'eux pourra évoluer au sein du groupe et en interaction les uns avec les autres en apprentissage collaboratif (Lang, Torgesen *et al.*, 2009 ; Sejnost et Thiese, 2010 ; Antoniou, 2010).

5.3. Plan d'analyse

Des analyses qualitatives ont été réalisées à partir des données collectées provenant des entretiens semi-dirigés au début et à la fin du projet ainsi que lors des rencontres de groupe avec nos participants. Pour répondre aux questions spécifiques de recherche, le plan d'analyse comprend les nœuds principaux portant sur les besoins d'apprentissage des élèves, la différenciation pédagogique, l'apprentissage collaboratif, les facilitateurs et les obstacles rencontrés lors du pilotage des SEA.

L'utilisation de NVivo12 a contribué à faciliter les analyses à partir des nœuds, a permis de générer des catégories thématiques issues du cadre de référence et à mettre en relation les catégories thématiques entre elles (Paillé et Mucchielli, 2012). Un codage mixte a également contribué à faire émerger des thématiques qui n'avaient pas été anticipées lors de la constitution du cadre de référence initial. Cet article traitera plus spécifiquement de différenciation pédagogique et de l'apprentissage collaboratif en lien avec nos questions spécifiques de recherche.

6. Résultats

À partir de notre corpus collecté lors de cette recherche-action, 646 unités de sens ont été analysées. De ce nombre, 52 unités de sens portent sur les besoins des élèves, 112 unités de sens traitent de la différenciation pédagogique à l'école secondaire. Au sujet des objets de différenciation, 56 unités de sens portent sur la structure, 54 sur les processus, 38 portent sur les contenus et 17 sur les productions des élèves. Enfin, 20 unités de sens portent l'apprentissage collaboratif, 20 unités de sens portent sur les facilitateurs et 35 sur les obstacles. Certaines unités de sens ont pu être codées plus d'une fois, référant à plus d'une catégorie.

6.1. Les besoins des élèves

En vue de répondre aux questions de recherche, nous souhaitons d'abord établir avec nos participants quels étaient les besoins de leurs élèves. Il apparaît que les situations d'enseignement-apprentissage coplanifiées en concertation entre les enseignants, les conseillères pédagogiques et l'éducateur spécialisé ont amené les élèves à reconnaître le changement de pratique de leurs enseignantes. Les élèves ont témoigné à une enseignante participante qu'ils appréciaient les SEA différenciées et collaboratives mises en œuvre, qui favorisaient leur engagement au niveau des apprentissages et permettent les échanges entre les élèves, contrairement au plan de travail individuel habituellement utilisé.

[...] ils ne sont pas écoutés dans ce qu'ils apprennent. C'est tout le temps..., ben pour certains, ils ont l'impression que c'est toujours le même travail sur un sujet différent, mais le même travail. [...] Fait que, oui, oui, j'en vois une différence. Aujourd'hui, je l'ai eu « en grosse dose » un après l'autre, qu'ils aiment bien comment j'enseigne et que ça répond à leurs besoins. [...] Alors, oui, ils ont besoin de parler, ils ont besoin de participer... c'est sûr, c'est sûr, surtout nos élèves, probablement, oui, les élèves de ENS3 aussi. C'est sûr qu'ils partent de loin, ils ne seront pas habiles au début. Ils vont le faire tout croche, ça va amener des interventions. Ça serait bien plus facile de dire : « Prends ton cahier à telle page, quand tu as une question lève la main et je vais aller te voir. ». Mais c'est pas ça qui les fait avancer. [...] ils veulent réussir cette année. Ils veulent réussir ce qu'ils ont commencé.

Les enseignantes participantes ont également mentionné qu'elles visaient à faire vivre des réussites à leurs élèves, en planifiant des situations d'enseignement-apprentissage qui situaient tous leurs élèves dans leur zone proximale de développement, pour soutenir la motivation et les engager dans leurs apprentissages. Rendre les situations d'enseignement-apprentissage significatives, en établissant des liens concrets avec des situations de la vie courante ou des situations qu'ils rencontreront en stage (Rousseau et Bergeron, 2017b) en vue du transfert de ces apprentissages lors de leur stage ou dans une situation de la vie courante contribue à engager les élèves dans leur apprentissage :

Mes élèves ont besoin de comprendre pourquoi ils apprennent telle notion et telle notion. [...] Les proportions, ça sert à quoi ça ? Je leur ai fait créer une bibliothèque, dans la classe avec tous les livres. Je leur ai fait mesurer. Et je leur ai fait réduire. [...] Ils étaient contents, ils s'en venaient avec leur mini bibliothèque, qui est faite vraiment à l'échelle de celle de la classe. Ils ont besoin de voir qu'on croit en eux. [...] Besoin de créer une relation positive avec l'école, parce que souvent leur bagage n'est pas positif à l'école. On essaie de lui faire voir qu'à l'école, plus il va vivre des réussites, plus il va avoir une vision positive de l'école, plutôt que juste négative.

6.2. La différenciation pédagogique au secondaire

Lors de l'entretien de début d'année scolaire, nous avons demandé aux participants de définir en leurs mots la différenciation pédagogique. Une participante nous la définit ainsi :

Mais la différenciation pédagogique, moi je trouve que c'est pour s'arrêter aux différences des élèves et leurs besoins [...] dans la façon d'enseigner, le matériel à donner, les méthodes utilisées... En français, je trouve que ça se fait très bien au niveau des compétences, de faire des activités différentes pour amener les élèves à apprendre une notion. [...] Moi je trouve que la différenciation pédagogique, c'est trouver différents moyens : la presse, les journaux, un roman, une BD [...].

Les participantes au projet de recherche mettent en œuvre la différenciation pédagogique auprès de leurs élèves afin de leur permettre d'apprendre et de progresser, en proposant des choix leur permettant d'apprendre dans leur ZPD. L'aide et le soutien apportés aux élèves varient, pendant la situation d'enseignement-apprentissage, selon les besoins manifestés par les élèves et selon un étayage qui progresse au cours de l'année scolaire.

Moi je dirais que dans l'enseignement, souvent la différenciation, je la voyais dans l'enseignement théorique, la notion qu'on enseigne, mais même dans l'actualisation de la notion. [...] Faut y aller différent aussi. Y'a différentes façons de la rendre plus vivante, pour que ça fasse du sens pour les jeunes en difficulté.

En regard des objets de différenciation, certaines des participantes soulignent que c'est la différenciation des structures qui présente le plus de possibilités, mais également le plus de défis, entre autres en raison de l'aménagement peu flexible des locaux et du mobilier. Dans notre corpus, 56 unités de sens traitaient de différenciation des structures. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que notre projet mettait en œuvre des SEA différenciées et collaboratives, ce qui amenait les enseignantes à proposer des structures variées en organisant l'environnement et en proposant aux élèves de travailler en dyade, en équipe, toute la classe, comme pour la situation d'évaluation en mathématique, donc pour réaliser les apprentissages, mais également lors des évaluations. La différenciation des processus arrive en deuxième avec 54 unités de sens qui ont été analysées. La possibilité pour un élève d'aller présenter sa démarche de résolution de problème devant ses pairs ou encore les choix d'étapes ou la démarche à entreprendre pour, par exemple, effectuer un sondage contribue à mettre en œuvre cet objet de différenciation.

Ben moi, je vais dire que les structures, dans mon cas en tout cas, c'est plus difficile, parce que moi aussi j'aurais aimé, comme Josée parlait tantôt, j'aurais aimé avoir une table ronde, j'aurais aimé avoir différentes choses dans ma classe. Mais les classes sont petites, les classes quand elles sont pleines, t'as pas grande possibilité de bouger tes affaires. Pis, en même temps, il y a aussi les coûts.

6.3. Des situations d'enseignement-apprentissage différenciées et collaboratives

Les SEA différenciées et collaboratives ont amené les enseignantes à revoir leur façon d'enseigner, qui auparavant s'apparentait davantage à de l'enseignement individualisé sous forme de plan de travail ou d'apprentissage en modules. En participant à la recherche-action, elles acceptaient de s'engager dans une transformation de leurs pratiques en vue de contribuer aux interactions entre les élèves en classe. Le pilotage de ces activités en classe a contribué à créer des liens entre les élèves et à faire émerger un sentiment d'appartenance. Une enseignante précise : « Pis en même temps, tu développes leur sentiment d'appartenance. Et ça, c'est un grand besoin à l'adolescence ! »

Comme précisé précédemment, au cours des 15 rencontres échelonnées tout au long du projet, 9 situations d'enseignement-apprentissage ont été coplanifiées. Une d'entre elles portait sur « Résoudre un problème, une question de stratégies ! » pour enseigner les mathématiques. Une seconde portait le titre « La confiance en soi, à quoi ça sert ? » pour l'enseignement du français langue d'enseignement et le domaine général de formation « Vivre ensemble et citoyenneté », ainsi que l'orientation et entrepreneuriat « médias ». Enfin, une troisième visait à effectuer un sondage et portait le titre de « Et toi, qu'en penses-tu? » pour enseigner les mathématiques et développer la compétence résoudre une situation-problème mathématique. Avant de piloter les activités citées, les participantes étaient conscientes qu'elles devaient aussi enseigner et modeler comment le travail collaboratif allait être vécu.

Pour toute la mise en situation, on a écouté la vidéo de : « On s'explique ». Mais avant de commencer tout ça, on a mis à chaque élève, j'avais préparé les attentes. Je ne sais pas si vous les voyez, mais... « Les attentes lors de la résolution de situations ». Parce qu'on voulait que les règles, que les attentes soient mises, claires, net et précises. Comment on fait ça résoudre un problème, avant même d'écouter la vidéo. [...] Donc les attentes c'est : « Je lève la main pour le droit de parole. Je dis mon opinion avec respect. J'écoute l'opinion de l'autre avec respect. Je prends en compte les besoins et/ou les demandes de l'autre. Je cherche une solution pour arriver à un consensus. »

Les enseignantes participantes ont apporté des changements à leurs situations d'enseignement-apprentissage, en offrant des choix aux élèves pour situer les élèves dans leur zone proximale de développement et en favorisant la collaboration entre eux. Les enseignantes ont constaté une implication dans leur apprentissage, un engagement et un sentiment qu'ils allaient ainsi réussir :

Il y a le fait que la participation des jeunes pis de leur donner le goût de réussir, d'enfin vivre un succès. Ça, j'te dirais que c'est la collaboration. La différenciation, c'est que mes garçons, j'ai vu des étoiles dans leurs yeux que : « Hen! Je suis capable ! ... Je comprends ! Enfin ! ». Cette année, j'me suis fait dire plein de fois, et j'en étais surprise, mais contente, mais surprise : « Éline, t'es la meilleure prof de maths que j'ai jamais eue. Je comprends enfin ! ». Ben, c'est parce que je fais tout le temps les choses différemment. Même si je ne suis pas capable encore de mettre le doigt sur toutes les choses que j'ai fait. Mais, je.. Tsé, la différenciation, c'est ça. Ça a mis le doute dans la tête de mes garçons que : « Hen, ça se peut-tu que je n'échoue pas cette année?... Ça se peut que je sois capable? Je comprends ! » Ben, moi, c'est ça la différenciation, ce que ça a fait. Alors que la collaboration, c'est vraiment leur donner le goût de réussir, de participer pour réussir.

Une enseignante qui est responsable de certains groupes d'élèves pour l'enseignement de l'anglais langue seconde nous précise ses pratiques de différenciation pédagogiques :

Dans mon cas, en anglais, bien, c'est sûr que je monte tous mes projets. Puis dans mes projets en fait, je fais comme toujours une espèce de trois niveaux. Donc, j'ai toujours classé chacune de mes questions avec une étoile, un éclair ou une lune à côté. L'étoile correspondant à mes secondaires 4 et 5. L'éclair correspondant à secondaire 3 et la lune secondaire 1 et 2. Donc, à ce moment-là, ça me permet de faire une différenciation [...] Ça me permet qu'un jeune qui est, mettons, en secondaire 2, mais qui veut pousser plus loin, ben il s'en va faire la question de secondaire 3. [...] Puis mon document est le même pour tous. [...] c'est souvent ça qui m'aide à faire ma différenciation pédagogique, c'est la façon dont je monte mes projets.

Ces résultats montrent que l'enseignante d'anglais modifie la tâche selon le niveau scolaire et les besoins d'apprentissage de ses élèves, qui peuvent être très différents au sein d'une même classe. La modification apportée à cette situation d'enseignement-apprentissage est planifiée au départ par l'enseignante, en tenant compte de la diversité des élèves dans son groupe-classe. Pour l'évaluation des mathématiques, la différenciation a été mise de l'avant de manière innovante dans une approche collaborative :

Alors, je me suis dit : « L'examen doit ressembler à ce qu'il fait toute la journée... tous les cours, je veux dire. » Pis, moi, ce que je veux savoir, je ne leur demande pas d'avoir 100%, mais je veux savoir s'ils sont capables, qu'est-ce qu'ils savent au juste, parmi toute la matière qu'on a vue. Ils sont rendus où ? Ils savent quoi ? Alors, j'ai décidé de faire un examen de groupe. Alors, je me suis assise, je me suis demandé : «

Comment je vais faire ça ? » Je dois noter chacun de mes élèves selon ce qu'ils vont répondre. Il faut que je m'assure que chaque élève réponde à des questions aussi [...]. Il faut que je sois capable, vraiment, d'évaluer chacun de mes élèves. Fait que, à refaire, c'est sûr, en partant, que je vais me faire une meilleure grille d'observation. J'écrivais les noms à côté de mes questions, qui venaient de répondre à ça [...].

Dans cet exemple, la mise en place d'activités collaboratives a mené l'enseignante à transférer cette façon de faire en contexte d'évaluation, constatant des effets positifs qui dépassent largement la réussite scolaire. L'évaluation collaborative a permis de diminuer l'anxiété générée par les évaluations et les examens effectués individuellement. L'enseignante explique :

J'ai réussi à calmer tout le monde et à leur expliquer. « On va tout le monde se calmer. Moi aussi, en ce moment, je suis nerveuse, parce que c'est la première fois que je fais un examen de groupe. J'essaie. » Pis, j'ai dit : « Faites-moi confiance. Moi, si je dis que vous êtes prêts pour l'examen, c'est par ce que je vous vois aller depuis plusieurs cours et je vois que vous êtes prêts. [...] Donc, il y avait cinq questions. [...] Je leur ai mis cinq choix et ils devaient, individuellement, en choisir quatre là-dedans, ceux qu'ils se sentaient le plus à l'aise à faire. Dans ce temps-là, moi je me promène et je regarde leurs affaires. Quand je vois qu'ils ont réussi une bonne réponse, je leur donne le marqueur et je leur dis : « OK, là tu vas aller le faire au tableau celui-là et tu vas l'expliquer [...]. »

On constate que l'évaluation collaborative permet à l'enseignante de mettre en valeur les forces des élèves, de rendre l'évaluation dynamique et de différencier les processus pour tous les élèves de la classe. À travers les SEA différenciées et collaboratives, les élèves ont pu mettre en valeur leurs forces au profit d'un apprentissage collaboratif. Les enseignantes avaient déjà expérimenté l'apprentissage coopératif, et elles ont constaté les apports de laisser une plus grande liberté aux élèves. Une enseignante précise :

[...] la différence entre collaboration et coopération. Je me suis rendu compte que je suis beaucoup plus une fille qui aime faire de la collaboration avec mes élèves, plutôt que de la coopération. J'aime échanger avec mes élèves. J'aime essayer de nouvelles affaires, mais sans que ce soit tous des rôles automatiques. « Toi, c'est ça. Toi, c'est ça. Toi, c'est ça. » J'aime qu'ils apprennent à se découvrir en même temps tsé. Comme dans mon examen de groupe, les gars se sont découvert des forces chacun, et des forces chez l'autre. « Toi, t'es bon là-dedans ! » « Ah oui, une chance que t'es là ! »

La différenciation pédagogique et les SEA collaboratives ont contribué à favoriser bien sûr les apprentissages, mais également à contribuer à l'épanouissement des élèves et à développer leur sentiment d'appartenance au groupe classe : « Dans mon groupe à moi, ce que je ressens plus, c'est un besoin de s'épanouir, de se découvrir. J'ai beaucoup de personnalités fortes qui cherchent à s'identifier et à faire sa place. »

6.4. Facilitateurs

Parmi les facilitateurs à la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage différenciées et collaboratives, nos participants ont nommé l'implication et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages.

Moi, je dirais l'implication des élèves [...]. Quand on implique les élèves, ça facilite beaucoup la différenciation, parce que, souvent, c'est eux qui vont t'orienter vers ce que tu devrais faire. [...] plus que tu les impliques, plus que c'est ça qu'ils veulent. Au lieu d'être chez vous et d'essayer de construire des affaires, c'est eux qui te le disent. Ça diminue le travail de moitié.

Leur participation au présent projet est également considérée comme étant un facilitateur par plusieurs participants. Les rencontres de coplanification et d'échange ont contribué à la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques dans les classes des enseignantes participantes. De plus, le partage entre elles des SEA pilotées en classe leur a permis de stimuler leur créativité, augmentant les possibilités de différenciation pédagogique auprès de leurs élèves.

[...] je dirais le partage d'idées. De sortir de notre carcan, de notre façon de faire et de réfléchir ensemble. Comme mon projet « budget », il y a plein de choses auxquelles je n'avais pas pensé. Ce n'est pas si complexe que ça. Mais juste de reculer un petit peu du travail, de prendre un pas de recul, ça aide.

Enfin, la planification de la différenciation pédagogique, dès la conception de la SEA, a également été relevée par nos participants comme un élément facilitant sa mise en œuvre.

[...] j'ai essayé de... ce que je dirais c'est que quand je concevais une activité, de tout de suite penser à ça. Alors qu'avant, des fois je commençais, je le faisais et je me disais : « Oups, il faudrait que je fasse un peu plus de différenciation. » Là, c'est de le faire avant, de le planifier.

6.5. Obstacles

Certains obstacles ont été mentionnés par nos participants, notamment, le manque d'expérience en différenciation pédagogique.

Pis tsé, au début, tu ne sais pas trop où tu t'en vas... Pis selon ce que tu choisis comme programme, dans ta planification, ben la « oups », il y a des contenus que, l'année d'après, tu vas changer. Tu vas vouloir voir avant ou après. On dirait qu'une fois que ça, ça va être mieux organisé dans ma tête, ben là, je vais pouvoir m'asseoir et penser autrement.

La connaissance des contenus à enseigner selon le type de regroupement d'élèves auprès desquels les personnes enseignantes interviennent demande également du temps et une période d'appropriation et d'organisation, notamment pour les enseignantes débutantes.

[...] c'est la première année que j'enseigne le français en secondaire 2 comme ça et je suis titulaire en même temps. On dirait que, moi, ça me prend au moins une année à l'enseigner comme il faut, pour après ça être capable de plus différencier. [...] être capable de différencier, de varier, on dirait que je ne suis pas tout à fait là encore. J'essaye, mais je ne suis pas encore tout à fait là. Je suis vraiment plus dans la maîtrise de mes contenus et dans l'organisation d'où est-ce que je m'en vais, plus que la différenciation pédagogique.

7. Discussion

Nos résultats révèlent qu'au début du projet, les enseignantes disaient différencier, mais ne le faisaient pas nécessairement de manière planifiée, en amont de leur enseignement. Déjà engagées dans des pratiques enseignantes qui faisaient place à la différenciation pédagogique, les enseignantes de trois écoles secondaires ont échangé au sujet de la différenciation pédagogique et partagé des idées d'activités qu'elles anticipaient de piloter avec leurs élèves. Lors des rencontres, elles ont été amenées à coplanifier ces activités, en tenant compte de la diversité des élèves de leur classe. Elles ont ensuite piloté des SEA avec leurs élèves en rehaussant les possibilités de différenciation et en offrant, notamment, plus de choix et en proposant davantage de flexibilité à l'ensemble des élèves de leur groupe-classe. Une étude antérieure avait également révélé qu'offrir une variété de choix aux élèves contribue à contextualiser et rendre signifiants les apprentissages et permet de prendre en compte la diversité des besoins d'apprentissage des élèves dans un parcours de formation axée sur l'emploi (Rousseau et Bergeron, 2017b). Cependant, le manque de temps est souvent soulevé comme un obstacle à la planification de la différenciation pédagogique (Rousseau et Bergeron, 2017b) de même que lorsque les personnes enseignantes souhaitent créer des espaces collaboratifs pour les élèves (Bergeron *et al.*, 2021).

L'apprentissage collaboratif a été facilité par sa planification et sa mise en œuvre, dès le début de l'année scolaire. Par exemple, certaines enseignantes ont intégré à leur planification hebdomadaire, des activités collaboratives où les élèves étaient amenés à interagir, à discuter et surtout, à développer des habiletés à collaborer entre eux, dans le respect et l'écoute de l'autre. Les enseignantes soulignaient que ces apprentissages leur seraient précieux dans leurs stages et, éventuellement, dans le métier qu'ils seront appelés à exercer dans un proche avenir. Il s'avère important de multiplier les occasions de favoriser la collaboration et la coopération entre les élèves (Prud'homme *et al.*, 2016). Bien que des enseignants puissent être réticents en raison de la gestion des comportements que cela pourrait entraîner (Bergeron *et al.*, 2021), les enseignantes participantes y ont constaté des retombées positives sur le climat de classe. Un plus grand engagement des élèves dans leur apprentissage a été suscité par la collaboration mise en œuvre au sein des classes des enseignantes participantes (Rousseau *et al.* 2017).

La collaboration a été bien sûr rehaussée entre les élèves, mais également entre les enseignantes qui provenaient de trois écoles différentes (Gareau et Dubé, 2021). En effet, les rencontres via la plateforme TEAMS ont permis de mettre en place une communauté de pratique qui a dépassé les attentes, tant des chercheuses que des participants ; ils ont souligné avoir beaucoup appris par le partage de leurs expériences professionnelles. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette retombée fort intéressante. D'abord le nombre restreint de participants a permis à chacun de trouver une place pour réfléchir individuellement et collectivement, pour s'exprimer, pour se questionner et pour rétroagir sur les SEA planifiées et ensuite mises en œuvre en classe. Ceci a favorisé l'émergence de constats, de théories, de prises de conscience qui ne seraient peut-être pas apparus autrement et qui ont contribué à leur développement professionnel (Gareau, 2018). Un « processus mettant à profit la réflexion individuelle et collective dans une démarche professionnalisante » serait judicieux pour contribuer au développement professionnel des enseignants (Rousseau et Bergeron, 2017b, p. 22). Cette collaboration entre les intervenants scolaires serait favorable au développement de pratiques plus inclusives dans les écoles (Gadbois et Dubé, 2024 ; Rousseau *et al.* 2017).

Une de nos enseignantes participantes a expérimenté une évaluation collaborative en mathématique qu'elle a planifiée à la fin de l'année scolaire pour mettre en pratique les habiletés de collaboration que les élèves avaient développées au cours de l'année scolaire. Pour elle, dans son contexte de classe, ce type d'approche évaluative était une innovation, puisqu'elle ne l'avait jamais expérimenté. Selon Cros (2001, p. 29), « l'innovation scolaire comporte du nouveau tout à fait relatif (parfois une combinaison de choses anciennes) ; son déroulement relève d'un processus et elle poursuit des valeurs hautement défendues en décalage par rapport à celles existantes ». L'innovation en éducation comme une action qui prend son origine dans une intention d'introduire un changement à l'intérieur d'un contexte existant. La participation à cette recherche-action a contribué à donner l'élan d'innover aux enseignantes participantes et de sortir de l'approche individualisante habituellement mise en œuvre dans les PFAE.

8. Conclusion

Nos résultats révèlent au niveau des retombées observées chez les élèves que ceux-ci sont davantage engagés dans leurs apprentissages lorsqu'ils participent à des SEA collaboratives et différenciées. Les enseignantes constatent un plus en grand engagement dans leur apprentissage, une meilleure persévérance à la tâche, des résultats scolaires plus élevés. Habituellement peu ancrées dans les interactions entre élèves, les pratiques enseignantes dans un PFAE sont souvent individualisées et proposent peu d'interactions entre les élèves qui ont des besoins très diversifiés. Les compétences développées par les élèves lors des SEA collaboratives et différenciées offrent un grand potentiel de transfert lorsque les élèves se retrouvent par la suite en situation de stage à l'emploi.

Quant aux conditions de mise en œuvre au deuxième cycle du secondaire, les enseignantes ont révélé certains obstacles, comme le manque de temps pour planifier la différenciation et organiser la collaboration, mais également des facilitateurs. Ils soulignent que les rencontres permettant de coplanifier les SEA collaboratives et différenciées leur ont permis d'avoir le temps d'analyser les besoins de leurs élèves et de mettre en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques. Afin de rehausser les interactions entre les élèves, mais également l'engagement des élèves dans leur apprentissage, des SEA présentant des choix de thématiques, d'outils, de façons de réaliser la tâche et même d'évaluer les compétences développées par les élèves ont été élaborées. Dans notre projet, des évaluations collaboratives ont même été expérimentées par une participante.

La démarche de recherche-action a permis de dégager des moments de coplanification qui ont contribué à la mise en œuvre de SEA différenciées puisqu'elle comportait des espaces-temps pour la collaboration entre les participants à la recherche. Un climat de confiance a été établi et les participants, par leurs réflexions, leurs échanges et leurs questionnements, se sont engagés dans la coplanification des SEA, ils ont proposé des modalités, des outils, des façons de faire pour rehausser la différenciation. En plus de collaborer au-delà de leur équipe-école, leur participation à ce type de dispositif contribuerait à leur développement professionnel et à leur appropriation de pratiques pédagogiques soutenant la réussite d'une diversité d'élèves au sein des classes (Moldoveanu *et al.*, 2015). Ce besoin de formation continue portant sur les pratiques de différenciation pédagogique a maintes fois été relevé dans des études précédentes (Paré, 2011, Rousseau et Bergeron, 2017b).

Différencier les outils présentés aux élèves, notamment par l'emploi du numérique pour interagir avec le texte afin de mieux le comprendre, pour écrire des textes variés suivant une démarche itérative d'écriture ou encore pour effectuer des apprentissages en collaboration avec les pairs sont des avenues à approfondir dans de futures recherches effectuées auprès d'élèves qui cheminent à l'école secondaire (Dubé, Ouellet et Dufour, 2019). Utiliser la vidéo comme déclencheur ou pour permettre aux élèves de présenter les fruits de leur travail à leurs pairs sont des pratiques mises en œuvre qui ont engagé les élèves dans leurs apprentissages. D'autres études seront nécessaires pour approfondir le potentiel des SEA collaboratives et différenciées au secondaire pour mieux engager les élèves et pour, ultimement, favoriser leur réussite éducative tout en évitant leur stigmatisation alors qu'un parcours de formation axée sur l'emploi s'avère le cheminement scolaire suivi en vue de l'obtention d'une qualification.

Remerciements

Nous remercions les enseignantes, les conseillères pédagogiques et l'éducateur spécialisé ayant participé à ce projet. Cette étude a pu être réalisée grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, dans le cadre d'un *Projet en partenariat en adaptation scolaire*.

9. Références bibliographiques

- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/ Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1 (40), 115-136. <https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0115>
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion: un défi ambitieux et stimulant* (p.132-152). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre de l'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action* [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7022/>
- Bergeron, G., Houde, G., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Booth, T., et Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Center for Studies on Inclusive Education.
- Bruchesi, O. (2022). *Croyances et pratiques d'enseignants de français du deuxième cycle du secondaire en contexte d'inclusion scolaire : retombées de leur participation à un groupe de codéveloppement professionnel* [Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15677/>
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- CSE. (1993). *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation : Le défi d'une réussite de qualité*. Québec : Publications du Québec. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. INRP.
- Dorval, C. (2017). *Différencier et décloisonner pour enseigner explicitement l'écriture à des élèves en difficulté d'apprentissage intégrés en classe ordinaire au deuxième cycle du primaire* [Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11093/>
- Dubé, F. (2007). *Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire : Analyse de projets de services innovateurs au primaire* [Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18126>
- Dubé, F., Ouellet, C. et Dufour, F. (2019). *Pratiques d'enseignement favorisant le développement de la compétence à lire et à écrire au secondaire en contexte d'inclusion scolaire*. Fonds de recherche du Québec - société et culture http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/5852604/F.Dube_rapport_synthese_pratiques-enseignement.pdf/25696668-ba82-4cc0-8f8d-c69477c8061a
- Finkelsztein, D. et Ducros, P. (1996). Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaire. Dans M. Bonami, et M. Garant, (dir.), *Systèmes scolaires et Pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (p. 31-56). De Boeck et Larcier.
- Gadbois, M.-E. et Dubé, F. (2024). La collaboration en milieu scolaire en contexte de diversité. Dans F. Dubé, M.-H. Giguère et F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducatives en contexte de diversité* (p. 79-104). Presses de l'Université du Québec.
- Gareau, M. (2018). *Pratique réflexive et autorégulation : favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle* [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12176/>
- Gareau, M. et Dubé, F. (2021). Et si des situations d'enseignement-apprentissage différenciées et collaboratives pouvaient faire la différence? *Formation et profession*, 29(2), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a229>.
- Gareau, M., Dubé, F., Gendron-Blanchette, M.-F. et Caron, É. (2021, 3 mai). *Planifier de manière concertée la différenciation pédagogique pour mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves du secondaire* [communication orale]. 88e congrès de l'ACFAS, en ligne.
- Gareau, M. et Dubois, M. (2021). Proposition d'une démarche réflexive collaborative favorisant le développement professionnel. Dans I. Vachon, S. Guillemette et G. Vincent (dir.), *La conseillers pédagogique, une profession au service des écoles québécoises* (4^e éd. p. 107-120). Les Éditions JFD.

- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. De Boeck Université.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, 4e édition (p. 235-267). ERPI.
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves* [Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/f08dbd3b-750e-49cd-bbfb-cbae7809f4a7>
- Leroux, M., Fontaine, S. et Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire, *Formation et profession*, 23(3), 17-32. https://formation-profession.org/files/numeros/12/v23_n03_280.pdf
- Moldoveanu, M., Dufour, F., Dubé, F., Chartrand, A., Gadbois, M.-E. et Boco, E. (2015). Modalités efficaces pour soutenir le développement professionnel des enseignants, *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 5(1), 5-9. <http://fr.calameo.com/read/0018988044bfd1ebb4db4>
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercycle2.pdf
- MELS (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Parcours de formation axée sur l'emploi. Formation préparatoire au travail, Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*. Gouvernement du Québec.
- MELS (2008). *Comité-conseil sur les programmes d'études. Rapport d'activité 2007-2008*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1787890?docref=O0WYndzntPNOz3ZyRsQIgA>
- MEQ (2021) *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* [Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (p. 233-256). Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1997). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage, une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Dessermont Sermier, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 123-138). De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>
- Rousseau, N. et Bergeron, L. (2017a). Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 135-148. <https://doi.org/10.7202/1040808ar>
- Rousseau, N. et Bergeron, L. (2017b). La différenciation pédagogique dans le parcours de formation axé sur l'emploi : un répertoire de possibilité à développer. *Revue canadienne de l'Éducation*, 40 (3), 1-25. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2248>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-E. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques: une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39 (1), 21-40. <https://doi.org/10.24452/sjer.39.1.4997>
- Saint-Laurent, L. et Boisclair, A. (1995). Conception de l'enseignement-apprentissage à la base du PIER. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, E., Royer (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative* (p. 3-12). Gaétan Morin.

- Théberge, N. (2008). *Le décrochage et la persévérance scolaires : les perceptions des jeunes et leurs pistes de solution* [Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1629/>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2^e éd). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. A., et M. B. Imbeau (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski pédagogue et penseur de notre temps*. Hachette.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Gaëtan Morin, Chenelière Éducation.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Presses de l'Université du Québec.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard university Press.

Flexible, l'aménagement de la classe durant la crise sanitaire ?

Flexible ou non l'aménagement de la classe au primaire au Québec en contexte de crise sanitaire ?

Mylène Leroux*, **Jonathan Smith****, **Léna Bergeron*****, **Julie Bergeron***, **Catherine Malboeuf-Hurtubise******, **Sylvain Turcotte****, **Geneviève Deschênes*******

** Université du Québec en Outaouais
283, boulevard Alexandre-Taché (local C-2337)
Gatineau (Québec), Canada, J9A 1L8
Mylene.Leroux@uqo.ca
Julie.Bergeron@uqo.ca*

*** Université de Sherbrooke
2500, boulevard de l'Université
Sherbrooke (Québec), Canada, J1K 2R1
Jonathan.Smith@usherbrooke.ca
Sylvain.Turcotte@usherbrooke.ca*

**** Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boulevard des Forges
Trois-Rivières (Québec), Canada, G8Z 4M3
Lena.Bergeron@uqo.ca*

***** Université Bishop's
2600, rue College
Sherbrooke (Québec), Canada, J1M 1Z7
CMalboeu@bishops.ca*

****** Centre de services scolaire au Cœur-des-Vallées
582, rue Maclaren Est
Gatineau (Québec), Canada, J8L 2W2
Deschenes.Genevieve@cscv.qc.ca*

RÉSUMÉ. Les études sur la classe flexible se sont multipliées dans les dernières années et plusieurs laissent entrevoir un potentiel intéressant notamment pour favoriser la réponse aux besoins diversifiés des élèves. Or, avec le contexte de crise sanitaire, les enseignant-e-s ont dû s'adapter en restreignant parfois la souplesse associée à ce type d'aménagement. Les résultats présentés ici découlent de l'analyse des données d'un sondage et d'un groupe de discussion menés auprès d'enseignant-e-s québécois-e-s oeuvrant en classe flexible. Ils mettent en exergue tant les défis rencontrés que les pistes de solutions déployées pour assurer la prise en compte de la diversité chez leurs élèves.

MOTS-CLÉS : classe flexible ; aménagement flexible de la classe ; pandémie ; différenciation pédagogique ; besoins des élèves ; compétences professionnelles

1. Introduction

Considérée comme un facteur pouvant influencer la qualité des expériences d'apprentissage, l'organisation de la classe est un important objet de préoccupation pour les chercheur·euse·s en éducation, et ce, depuis des décennies (Brophy, 1983 ; Cameron *et al.*, 2005 ; Downer *et al.*, 2010 ; McLaughlin, 1976 ; Rosen *et al.*, 1990 ; Slavin, 1989). Selon Bailey et Wolery (1992), une organisation fonctionnelle de la classe ne représenterait pas un aspect insignifiant ni une source de distraction, mais elle faciliterait bien au contraire l'accompagnement des élèves lorsqu'ils sont en action. De plus, elle pourrait les inciter à prendre davantage d'initiatives, en plus de contribuer à leur sécurité et à leur confort.

L'organisation de la classe a connu un regain d'intérêt dernièrement alors qu'enseignant·e·s et chercheur·euse·s sont plus sensibles aux besoins diversifiés des élèves, ce qui s'inscrit dans la perspective de la différenciation pédagogique. Ces réflexions allaient poser les fondements de travaux tout à fait nouveaux sur un aménagement de la classe qui est qualifié de flexible, car il offrirait, vraisemblablement, plus de souplesse pour répondre à ces divers besoins. De plus en plus d'études laissent d'ailleurs entrevoir que ce type d'aménagement serait perçu comme étant chaleureux, agréable, décontracté et confortable (Erz, 2018 ; Kariippanon *et al.*, 2018 ; Vallée, 2019). La classe flexible semble entre autres :

- favoriser le bien-être des élèves, leur motivation et leur engagement ;
- contribuer à leur autonomie, responsabilisation et autorégulation en leur permettant de faire plus de choix en fonction de leurs besoins ;
- et stimuler les interactions qui favorisent la coopération et le développement d'un sentiment d'appartenance (Bluteau *et al.*, 2022 ; Connac *et al.*, 2022 ; Erz, 2018 ; Havig, 2017 ; Hébert et Dugas, 2022 ; Kariippanon *et al.*, 2018 ; Laquerre, 2018 ; Vallée, 2019).

Précédemment, notre équipe a d'ailleurs analysé les perceptions d'enseignant·e·s québécois·e·s (Leroux *et al.*, 2021 ; Leroux *et al.*, 2022), notamment au regard des défis émanant de ce type d'aménagement (ex. : coûts associés, entretien et usage du matériel et du mobilier, déplacements fréquents et bruits associés, distractions), mais aussi de divers bénéfices perçus pour les élèves (ex. : bien être ; autonomie, liberté et responsabilisation ; affiliation et interactions ; motivation et engagement ; possibilité d'être physiquement actif) et pour eux·elles-mêmes (notamment : bien-être, satisfaction au travail, différenciation pédagogique et gestion de la classe facilitées).

Cependant, il apparaît évident que la situation de crise sanitaire mondiale a bouleversé les systèmes scolaires et l'enseignement y étant prodigué. Quelques études récentes révèlent divers effets délétères de la pandémie sur le travail des enseignant·e·s : entraves au développement du lien et des relations avec les élèves ; anxiété, stress et surcharge de travail, amplifiés entre autres par l'enseignement à distance ; gestion complexe des mesures sanitaires auprès des élèves ; enjeux de communication ou de soutien avec certains parents (Caron *et al.*, 2020 ; Carpentier *et al.*, 2021 ; Ehren *et al.*, 2021 ; Kubiszewski *et al.*, 2021 ; Mercan Uzun *et al.*, 2021 ; Miller, 2021 ; Tellier, 2020).

Nous nous sommes donc demandé quels étaient les obstacles émergents ou exacerbés en contexte spécifique de classe flexible et comment les enseignant·e·s s'étaient-ils·elles adapté·e·s dans ces circonstances de crise pandémique pour continuer de tenir compte de la diversité chez leurs élèves ?

2. Objectifs

Cette étude exploratoire visait ainsi à décrire les perspectives d'enseignant·e·s du primaire au Québec concernant l'aménagement flexible dans ce contexte de pandémie.

Les objectifs spécifiques étaient de :

- 1) comprendre comment les enseignant·e·s ont dû adapter leur environnement de classe et leurs pratiques pour respecter les contraintes sanitaires ;
- 2) dégager les impacts et les enjeux persistants pour leur enseignement et la réponse adéquate aux besoins de leurs élèves ;
- 3) codévelopper des pistes de solutions pour surmonter les défis toujours présents.

3. Assises conceptuelles

Précisons que nous considérons ici l'« aménagement flexible de la classe » suivant la définition de Kariippanon *et al.* (2018, p. 303) qui décrivent les "flexible learning spaces" comme des environnements d'apprentissage qui

« ...contiennent une variété d'options de mobilier dans un espace relativement ouvert, qui peut être configuré de manières variées pour favoriser une gamme d'expériences d'apprentissage et créer des occasions de travail à la fois individuel et coopératif... » (p. 303, traduction libre).

Ceci dit, comme les participant·e·s de notre étude réfèrent aussi souvent à l'expression « classe flexible », nous la considérons ici comme un synonyme de « l'aménagement flexible de la classe ».

Pour ce qui est des besoins des élèves, nous relevons à la fois des besoins psychologiques et des besoins physiologiques. Nous appuyant sur Ryan et Deci (2000 ; 2020), ainsi qu'Archambault et Chouinard (2022), nous retenons cinq besoins psychologiques fondamentaux, soit : 1) l'autonomie, qui correspond au sentiment d'être à l'origine de ses choix et de pouvoir vivre en cohérence avec ceux-ci ; 2) la compétence, qui réfère au sentiment d'être à la hauteur dans la réalisation des tâches et de répondre aux attentes de son environnement ; 3) l'affiliation, qui représente le sentiment d'être lié·e à des personnes significatives ; 4) la sécurité, soit le sentiment de bien-être et d'être rassuré·e, accepté·e, encadré·e à l'école ; et 5) la signifiante, qui est de percevoir un sens et une utilité aux apprentissages. Puis en ce qui a trait aux besoins physiologiques des élèves, nous retenons quatre besoins, à l'instar de Tremblay *et al.* (2016) : 1) faire au moins 60 minutes/jour d'activité physique d'intensité moyenne à élevée ; 2) être actif·ve régulièrement (en mouvement) dans une journée pour faire plusieurs heures d'activité physique d'intensité légère ; 3) dormir de 9 à 11 heures de sommeil par nuit, sans interruption, avec une période de sieste au besoin ; et 4) limiter la sédentarité avec un maximum de 2 heures par jour de loisir devant un écran et un minimum de périodes prolongées en position assise.

Enfin, il est aussi question ici de pratiques enseignantes. Selon Messier (2014, p. 144) :

« ... le concept de pratique enseignante se définit comme suit : pour un enseignant, le fait d'exercer une activité professionnelle orientée par les savoirs et les compétences de celui-ci, ainsi que par les fins et les normes de la profession d'enseignant dans un milieu pédagogique particulier (Altet, 2002 ; Legendre, 2005) ».

Concrètement, nous nous attardons aux compétences professionnelles des enseignant·e·s qui sont évoquées dans les réponses et propos des participant·e·s. Le principal repère à cet égard est le plus récent référentiel produit par le ministère de l'Éducation du Québec (2020) et qui détaille les 13 compétences professionnelles qui sont mises en œuvre dans la profession enseignante (voir le Tableau 1).

Partie 5

Tableau 1: Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant

DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement
CHAMP 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre
CHAMP 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
CHAMP 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Tableau 1. Compétences professionnelles (MÉQ, 2020, p. 43)

4. Précisions méthodologiques

Indiquons d'entrée de jeu que cette étude exploratoire se situe dans une approche descriptive et interprétative, qui vise à comprendre le phénomène étudié à partir de la réalité construite par les acteur·trice·s (Savoie-Zajc, 2011).

Pour atteindre les objectifs visés, nous avons d'abord réalisé un sondage en ligne en mars 2021, auprès de trois groupes Facebook destinés aux enseignant·e·s¹. Le sondage, d'une durée d'environ 15 minutes, comportait une quinzaine de questions fermées et ouvertes qui visaient à caractériser l'échantillon et à répondre aux objectifs spécifiques, par exemple : le cycle d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, les défis rencontrés en contexte de pandémie, les adaptations réalisées, les enjeux persistants, entre autres. Au total, 23 personnes y ont répondu et le Tableau 2 présente les principales caractéristiques de cet échantillon. Il est possible d'y observer une certaine diversité, particulièrement en termes de cycle d'enseignement, d'expérience, puis de région de provenance.

Données relatives à l'expérience et au contexte d'enseignement	Nombre de participant·e·s (/23)
Cycle d'enseignement	
Premier	8
Deuxième	5
Troisième	10
Contexte d'enseignement	
École publique	21
École privée	1
École alternative	1
Années d'expérience enseignement	
10 années et moins	4
Entre 11 et 20	11
Entre 21 et 30	7
31 et +	1
Années d'expérience avec l'aménagement flexible (AF)	
10 années et moins	20
Entre 11 et 20	2
Entre 21 et 30	1
Région administrative	
Bas-Saint-Laurent	1
Capitale-Nationale (Québec)	2
Centre-du-Québec	1
Estrie	2
Laurentides	2
Mauricie	2
Montérégie	5
Montréal	2
Outaouais	4
Saguenay–Lac-Saint-Jean	2

Tableau 2. *Caractéristiques de l'échantillon (sondage)*²

¹. Aménagement flexible – organisation, gestion et enseignement (15 000 membres – 03/11/20) ; Enseigner autrement au primaire – pratiques gagnantes et innovantes (9 500 membres – 03/11/20) ; Enseignants et enseignantes du Québec (32 200 membres – 03/11/20).

². Au Québec, le premier cycle regroupe des enfants habituellement âgés de 6 à 8 ans, le second de 8 à 10 ans, puis le troisième de 10 à 12 ans. / Il existe 17 régions administratives au Québec.

En mai 2021, nous avons animé un groupe de discussion (focus group) avec les quatre enseignantes qui se sont portées volontaires à la fin du sondage (voir le tableau 3). Nous souhaitons ainsi approfondir les thématiques et nous espérons que les échanges entre les participantes puissent contribuer à leur réflexion et au développement de nouvelles perspectives (Baribeau et Germain, 2010 ; Gohier *et al.*, 2007 ; Leclerc *et al.*, 2011). Bien qu'elles aient toutes plus de 10 ans d'expérience en enseignement, il est possible de relever une certaine diversité, surtout en fonction des cycles ou contextes d'enseignement, de même que des régions de provenance. Cette rencontre virtuelle, d'une durée de 90 minutes, a été rendue possible grâce à la plateforme Zoom et nous a permis d'approfondir les thèmes suivants : défis surmontés en lien avec l'aménagement flexible en contexte de COVID et bons coups déployés pour dépasser ou atténuer ces obstacles, enjeux et obstacles persistants, pistes de solutions potentielles, conseils et recommandations pour réussir à mettre en œuvre un aménagement flexible dans sa classe en contexte de pandémie.

Enseignante	Cycle d'enseignement (niveau)	Contexte d'enseignement	Années d'expérience	Années d'expérience en AF	Région du Québec
Gaëlle	1 ^{er} (classe multiniveaux : 1 ^{re} -2 ^e années)	École publique, « petite école de quartier »	20 ans	12 ans	Outaouais
Maryse	3 ^e (6 ^e année)	École publique	23 ans	4 ans	Montérégie
Christelle	2 ^e (3 ^e année)	École publique, milieu défavorisé	10 ans	3 ans	Capitale-Nationale
Noémie	2 ^e -3 ^e (classe multiniveaux : 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e – 6 ^e années)	École publique, milieu défavorisé, classe d'adaptation scolaire (élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme – TSA)	30 ans	3 ans	Laurentides

Tableau 3. *Caractéristiques du sous-échantillon (groupe de discussion)*³

En termes d'analyses, nous avons d'abord dégagé des statistiques descriptives pour les questions fermées du sondage. Puis pour les réponses ouvertes du sondage, de même que le groupe de discussion, nous avons procédé à un codage thématique (Paillé et Mucchielli, 2016), à partir de catégories établies sur la base des cadres conceptuels mobilisés, à savoir les besoins psychologiques et physiologiques, ainsi que les compétences professionnelles. La perspective est ici celle de l'« induction dite délibératoire » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p. 9), c'est-à-dire qu'une grille d'analyse a été élaborée à partir de ces assises conceptuelles (besoins ; compétences), tout en laissant une place à des catégories émergentes.

Deux codeuses indépendantes ont codé l'ensemble des données qualitatives (réponses ouvertes du sondage et groupe de discussion), puis considérant ce corpus relativement limité, une démarche d'accords par consensus a permis de discuter de chacun des désaccords, afin d'assurer la validité de l'ensemble de ce codage.

5. Principaux résultats

Nous présentons ici les résultats en deux sections, soit les défis rencontrés et adaptations requises pour les surmonter (objectif 1), ainsi que les enjeux persistants et pistes de solutions envisagées (objectifs 2 et 3). Pour chaque section, les résultats issus des questions fermées du sondage en ligne seront d'abord présentés, puis les données des questions ouvertes du sondage, complétées enfin par les résultats du groupe de discussion.

5.1 Défis rencontrés et adaptations requises

Une première étape d'analyse a permis de dégager les statistiques descriptives pour les réponses aux questions fermées du sondage en ligne. Tel que l'indique le Tableau 4, une majorité des répondant·e·s révèlent qu'ils·elles ont rencontré des défis concernant l'aménagement flexible de la classe en contexte de pandémie et qu'ils·elles ont adapté leurs pratiques et leur environnement de classe en conséquence.

³ Tous les prénoms des enseignantes sont fictifs afin de préserver l'anonymat des participantes. / L'enseignante Noémie précise qu'aucun·e des élèves de sa classe TSA n'a d'incapacité intellectuelle, qu'ils·elles suivent tous·tes le programme régulier et que certain·e·s ont même un profil de douance.

Les principales adaptations réalisées concernent les contraintes sanitaires, à savoir le nettoyage des mains, des surfaces et du matériel, la nécessaire distanciation physique entre enseignant·e et élèves, la gestion du couvre-visage pour les élèves, puis les contraintes liées au partage du matériel.

Questions fermées du sondage	Nombre de participant·e·s (/23)
2.1 Avez-vous rencontré des défis concernant l'aménagement flexible de la classe en contexte de pandémie?	
Oui	16
Non	7
2.2 Avez-vous adapté vos pratiques et votre environnement de classe au contexte de la pandémie?	
Oui	20
Non	3
2.2.1 De quelle façon avez-vous adapté vos pratiques et votre environnement de classe pour respecter les contraintes sanitaires?	
Nettoyage des surfaces et du matériel plus fréquent	17
Distanciation physique enseignant/élèves	17
Distanciation physique élève/élève	5
Nettoyage des mains plus fréquent	20
Limite et/ou contrôle du partage du matériel	13
Gestion du couvre-visage	15
2.3 Le contexte actuel engendre-t-il encore certains impacts et enjeux pour votre enseignement et la réponse adéquate aux besoins de vos élèves? Lesquels?	
Oui	15
Non	8

Tableau 4. Réponses aux questions fermées du sondage

L'analyse des questions ouvertes révèle que les conditions sanitaires ont engendré des défis (2.1.1) et requis des adaptations (2.2.2) en ce qui concerne les besoins d'autonomie (évoqué par 10 personnes), d'affiliation (4), de mouvement (3) et de compétence (1) des élèves. Parallèlement, ce sont les compétences professionnelles à gérer la classe⁴ (compétence 6 – 10 personnes), à planifier (comp. 3 – 4), à animer (comp. 4 – 4), à différencier (comp. 7 – 2), à s'impliquer dans l'équipe-école (comp. 9 – 2), à collaborer avec les parents (comp. 10 – 2), à mobiliser le numérique (comp. 12 – 2), puis à évaluer (comp. 5 – 1) qui ont émergé des propos. Ceci dit, au regard des données, nous avons extrait l'aspect relatif à l'usage spécifique du matériel ou du mobilier (disponibilité, variété, emploi, partage, désinfection, etc.) de la gestion de classe au sens plus large, car il nous est apparu que de nombreuses réponses touchaient spécifiquement cet élément (évoqué par 18 personnes).

En termes de défis, bon nombre de personnes indiquent dans le sondage qu'elles ont dû réduire la variété de matériel ou de mobilier offerte, s'assurer de tout désinfecter, quitte à restreindre l'échange de matériel, et limiter les déplacements, comme l'indique Christelle dans le sondage :

« Je voulais préserver le sentiment de sécurité de tous, surtout des parents qui auraient pu être inquiets de savoir leur enfant dans un environnement flexible. J'ai donc limité le mouvement de la classe en réinstallant les places traditionnelles. Là aussi, j'ai eu un défi, car je n'avais pas assez de mobilier traditionnel. [...] »

⁴. Comprenant ici l'organisation de la classe et de l'espace ; les règles, consignes et procédures établies ; la gestion des interactions ; le développement de la relation avec l'élève.

Elle révèle ainsi comment elle a dû limiter l'autonomie et le mouvement de ses élèves du 2^e cycle, puis comment la gestion du matériel s'est complexifiée, de manière à assurer la sécurité des élèves, mais aussi de préserver une bonne relation avec leurs parents.

Dans le même ordre d'idées, Gaëlle (sondage) nous explique que « tous les tissus ont été retirés de la classe et en début d'année, le partage de matériel était impossible. Tout devait être désinfecté lors des changements d'assise ou de place », des éléments aussi relevés par d'autres enseignants.

Un autre obstacle mentionné à plusieurs reprises concerne des effets de la « bulle-classe »⁵ qui maintenait les élèves d'un même groupe ensemble tout au long de la journée, mais qui selon certains, a généré un plus grand nombre de conflits, difficiles à gérer, tant pour l'enseignant titulaire que pour les enseignants spécialistes. Mathias explique ces conséquences sur les besoins d'affiliation et d'autonomie de ses élèves du 2^e cycle, de même que sur la gestion de la classe :

« Avec la classe bulle, les élèves étaient plus en conflits entre eux que les autres années. C'est vite devenu l'enfer pour les spécialistes qui doivent venir dans ma classe et moi. J'ai donc dû enlever tout mon aménagement flexible pour revenir aux chaises et bureaux sans possibilité de changer de place. »

Fatima précise quelques aspects relatifs à la planification et à l'animation des activités d'apprentissage, de même qu'à la gestion du matériel et du temps avec ses élèves du 1^{er} cycle : « Matériel par table à usage unique. Moins d'ateliers. Préparation de sacs de lecture, rotation dans les prêts et gestion du temps de repos [...] ». Pedro aborde aussi la question de l'alourdissement de la planification, mais plus en lien avec l'enseignement à distance auprès de ses élèves du 3^e cycle. De son côté, Michelle explique comment elle a dû ajuster ses pratiques d'évaluation : « Mes rétroactions plus au tableau que sur la feuille de l'élève ».

Lors du groupe de discussion, Noémie précise d'abord qu'il y a eu des enjeux relatifs au mobilier ou au matériel qui ne pouvait pas être partagé pour ses élèves en classe spécialisée et comment elle s'est adaptée dans cette gestion du matériel pour répondre aux besoins spécifiques de ses élèves en différenciant. Elle explique qu'avec l'aide de l'éducatrice qui l'accompagne en classe, elle a dû guider de manière plus structurée les élèves dans le développement accéléré de leur autonomie à choisir un espace de travail favorisant leur apprentissage :

« Puis l'autre défi c'était rapidement que les élèves aient [...] en tête ou prennent conscience de quelles sont les conditions gagnantes pour [eux] dans la classe flexible. [...] Parce qu'il y en a qui vont aller choisir, ça va leur prendre un temps plus long dans l'année scolaire pour certains. [...] Moi je travaille avec une éducatrice en classe. On avait mis un frein de dire : c'est quoi ta condition gagnante pour toi en utilisant la classe flexible ? Est-ce que c'est la chaise à terre avec le cabaret, mettre tes coquilles, te changer de place dans la classe, tourner ton pupitre de place, [...] »

Suivant ce défi, Christelle renchérit que lorsqu'ils ont la chance d'expérimenter davantage,

« [...] les élèves savent un petit peu plus dans quel genre de situations ils sont autonomes, ils sont C.A.T., nous on appelle ça de même : concentrés, attentifs et travaillants [...] Mais là, en ayant chacun sa place avec du matériel comme ils y ont moins accès, ça reste comme nouveau, donc ils ont envie de le prendre, mais pas toujours de la bonne façon. Donc ça fait en sorte qu'on dirait que ça dénature un peu [...] le flexible. »

Elle ajoute à cela toute la complexité de l'organisation de l'espace dans la classe et de la désinfection du matériel ou du mobilier partagé :

« bon, donc il a fallu que je trouve des pupitres dans l'école premièrement, puis que je réussisse à les faire rentrer dans ma classe, mais je n'avais pas envie de me débarrasser de mon divan, de mes [...] bibliothèques, de ma table assis-debout. Donc il a fallu vraiment faire du Tetris pour réussir à tout rentrer. Puis là ça fait que la moitié des élèves ont des pupitres, puis l'autre moitié sont sur des tables, mais ont des casiers. Donc tu sais ça amène comme toute une gestion organisationnelle. [...] Puis tu sais le matériel partagé aussi, les sièges oscillants, ballons, bon, qu'est-ce qu'on fait avec ça ? Moi j'ai opté pour le partage [...], ils viennent le chercher et ils remplacent leur chaise par ça, puis tu sais « push-push » désinfectant à la fin de la journée. »

Un dernier aspect évoqué par Christelle est celui de l'adaptation à des consignes sanitaires qui fluctuent et qui manquent parfois de clarté, ce qui peut engendrer des malentendus entre collègues :

⁵. Afin de permettre la reprise de l'enseignement en classe, le gouvernement a établi une mesure permettant de réduire les interactions entre les groupes au sein d'une même école, tel qu'expliqué dans l'article suivant : <https://www.ledevoir.com/societe/education/585276/les-bulles-classes-un-modele-imparfait-qui-permet-de-garder-les-ecoles-ouvertes>.

« Le manque de clarté des consignes sanitaires. Ça, ça a été un problème aussi [...] On ne savait pas où était la limite. Est-ce qu'on a le droit aux surfaces en tissu, est-ce que je l'ouvre mon divan ou je le ferme, est-ce que tel produit est reconnu pour les tissus ou non ? [...] Moi j'avais peur que les parents soient inquiets aussi face à une classe flexible tout ça. Puis [ma collègue], elle était plus « bien il n'y a pas de bulle au sein d'une classe, les classes sont une bulle. Il n'y a pas de distanciation entre les enfants donc je peux continuer mon flexible. Ça n'a pas besoin d'être si sévère. » [...] On s'entend super bien, ça fait qu'on a trouvé des belles solutions ensemble. Mais on n'avait pas les mêmes idées des consignes sanitaires, puis ça influençait beaucoup notre façon de travailler. »

De son côté, Gaëlle précise que toute l'information circulait avec fluidité entre le centre de services scolaire (CSS) et les écoles, ce qui a permis de limiter les interprétations. Par exemple, au sujet du mobilier en tissu, aucune confusion, tout a dû être retiré dès le début la rentrée scolaire de l'année 2020. En ce qui concerne les obstacles rencontrés, elle explique les adaptations faites quant à la gestion du matériel et l'animation de ses activités, puis comment celles-ci ont été modulées en fonction de l'évolution de la situation sanitaire :

« j'ai opté pour des crochets à la chaise avec un sac dans lequel les enfants mettaient leur sac de livres et leur coffre à crayons qui contenait tous les outils dont ils avaient besoin. [...] contrairement à Christelle, plutôt que d'avoir des casiers individuels, j'ai opté pour des tiroirs groupés. Donc les cahiers de calligraphies sont tous ensemble dans le même tiroir, les duo-tangs [...] Quand venait le temps de travailler, bien je distribuais le matériel en me lavant les mains. »

En complément, au sujet du déplacement des élèves dans la classe, l'enseignante souligne que la situation a évolué en cours d'année et qu'elle peut maintenant laisser plus de place à l'autonomie et au bien-être des élèves :

« Là, je vous avoue qu'on est rendus à une phase dans l'année où ils s'assoient où ils veulent, ils font ce qu'ils veulent, puis je désinfecte à la fin de la journée. Ils ont des masques de toute façon, ça fait qu'ils ne se mettent plus les mains dans la bouche, ce n'est plus un enjeu. Donc je me permets de les laisser aller plus librement. »

Au-delà de ces aspects plus matériels et organisationnels, elle ajoute que son plus grand défi a été d'être confrontée au manque d'autonomie de ses élèves, un peu trop habitué·e·s au confort de leur maison, et à sa difficulté à s'adapter à la situation complexe qui la forçait en quelque sorte à revenir à un enseignement plus « traditionnel », un peu contre son gré. Ce type de propos a fait émerger dans nos analyses un autre code relatif aux compétences professionnelles qui relève de la santé psychologique des enseignant·e·s :

« [...] Je pense que j'ai eu peur en début d'année et je pense que ça a été mon plus gros obstacle cette crainte-là et de voir la montagne particulièrement haute. Habituellement je suis en mode solutions rapidement, mais cette année j'ai vraiment senti que j'étais plus sur les freins. Là, ils ne pouvaient plus changer de place, donc je parlais d'une soixantaine d'assises possibles dans la classe à trente, mais pour vingt élèves. Ça fait que j'avais du mal à orchestrer tout ça. [...] je me suis sentie un peu coincée, puis [...] j'ai eu l'impression de revenir à un enseignement beaucoup plus traditionnel même si j'ai des tables plutôt que des pupitres. »

En réaction aux propos des autres participantes, Maryse indique que sa réalité est peut-être un peu différente considérant qu'elle enseigne au 3^e cycle et qu'étant donné son mode de fonctionnement, qu'elle qualifie de « semi-flexible » et qui vise à préparer les élèves à la transition vers le secondaire, son expérience n'a peut-être pas été aussi affectée par la pandémie. Elle affirme qu'elle avait déjà des habitudes de nettoyage assez intensives, même avant la pandémie, et qu'en contexte de COVID-19, des ressources de désinfection ont été embauchées dans l'école. Elle croit aussi que le fait de pouvoir collaborer avec la même éducatrice a pu contribuer à faciliter les choses pour elle et soutenir en quelque sorte sa santé psychologique.

Au moment de valider la synthèse des réponses formulées durant ces premiers échanges, Gaëlle est revenue sur une des principales adaptations qu'elle a faites pour contourner les contraintes sanitaires :

« J'ai exploité plus la classe extérieure. En étant à l'extérieur, ça permettait une certaine flexibilité sans avoir à désinfecter. Donc une à deux fois par semaine minimum, j'allais à l'extérieur pour faire mes enseignements. On a la chance d'avoir un boisé derrière l'école, donc que ce soit le quartier ou le boisé, on allait exploiter ces environnements-là que ce soit pour des mathématiques ou du français. [...] Ça fait que la distanciation à l'extérieur devenait plus légère, puis le partage de matériel pouvait se faire plus facilement [...] ça a été une belle façon de contourner la rigidité du cadre dans lequel on évoluait le reste du temps. [...] on a réparé un pont, on a mesuré des arbres, on a fait des courses, ... Aujourd'hui on est allé jouer au basketball pour faire des probabilités. [...] mis à part que j'ai mon masque et mes lunettes, on fait un peu semblant que la pandémie n'existe pas quand on est à l'extérieur. »

Elle illustre ainsi de quelle manière elle a su faire évoluer son enseignement (comp. 11) pour surmonter les obstacles, notamment de manière à motiver ses élèves en répondant à leurs besoins d'autonomie, de signifiante, d'affiliation, de mouvement et d'activité physique plus soutenue. Puis en revenant sur certains aspects mentionnés précédemment, elle indique :

« Bien je trouvais juste ça intéressant de voir que dans le fond le cas de Christelle ressemble beaucoup à ce que je vis en classe où l'autonomie puis la maturité sont plus difficiles à acquérir, alors que Noémie elle a profité de cette occasion-là pour, au contraire, rendre ses élèves plus autonomes que ce qu'ils sont habituellement. Tu sais quand je parlais tantôt de ma posture et de l'influence qu'elle avait sur ma pratique cette année, c'est dans ces détails-là que je le vois. Noémie, elle a pris une posture tout de suite où elle a donné le flambeau à ses élèves plus qu'à l'habitude alors que moi je l'ai repris. »

5.2 Enjeux persistants et pistes de solutions envisagées

En dépit de ces adaptations, de nombreux·euses enseignant·e·s (15/23) identifient dans les réponses fermées du sondage en ligne (Tableau 4) certains enjeux persistants, que ce soit au point de vue de la réponse adéquate aux besoins de leurs élèves ou de leur enseignement.

L'analyse des réponses ouvertes au sondage (2.3.1) indique que ce sont surtout les besoins psychologiques qui sont abordés: sécurité (besoin évoqué par 6 personnes), affiliation (6), compétence (4), autonomie (1), signifiante (1), autres besoins non précisés (1). En termes d'enseignement, ce sont dans l'ordre les compétences suivantes qui semblent concernées : animer (comp. 4 - évoquée par 10 personnes), gérer (comp. 6 - 9), différencier (comp. 7 - 4), compétence relative à la santé psychologique (compétence émergente - 3), évaluer (comp. 5 - 2), motiver (comp. 8 - 2), gérer le matériel (compétence émergente - 2), communiquer (comp. 2 - 2), s'impliquer avec les collègues (comp. 9 - 2), planifier (comp. 3 - 1), collaborer avec les parents (comp. 10 - 1), puis mobiliser le numérique (comp. 12 - 1).

À titre d'exemple, l'impossible proximité avec les élèves dans la classe aurait pour certain·e·s entravé la relation éducative et l'accompagnement individuel, nuisant ainsi à la satisfaction des besoins de sécurité et d'affiliation des élèves, puis à la gestion de la classe, comme en témoigne Émilie : « L'impact majeur est la proximité physique que j'ai habituellement avec mes élèves (les fameuses accolades si essentielles avec les jeunes élèves). »

Dans le même ordre d'idées, le masque et les lunettes de protection empêtraient la communication (comp. 2), générant des défis tant sur les plans de l'animation des activités (comp. 4) ou de la gestion de la classe (comp. 6), puis occasionnaient une gestion supplémentaire auprès des élèves :

« Le port du masque et des lunettes de protection gênent aux expressions faciales. La manipulation des articles des élèves requiert un nettoyage des mains plus que fréquent, plusieurs fois par heure. [...] La gestion du masque en classe flexible était un défi au début... Où le ranger? Les élèves ont appris à les ranger dans leur bac de rangement lorsqu'en classe. Au début, ils traînaient sur les tables que les élèves partageaient. » (Pascale, 1^{er} cycle)

Enfin, Pedro souligne des effets de cette situation sur le bien-être et la santé mentale, autant pour les élèves que les enseignant·e·s, mettant ainsi en évidence des obstacles concernant les besoins de sécurité et de compétence chez les élèves, avec des retombées pour l'animation, la gestion de classe, la motivation et la santé psychologique en termes d'enseignement : « Les jeunes sont plus irrités et fatigués. Leur tolérance à l'effort est diminuée. [...] Les enseignants vivent une grosse année avec celle que nous avons vécue l'année dernière et ils sont peu soutenus. » Ceci étant dit, Gaëlle (sondage) soutient que

« la situation a évolué en cours d'année et le stress de la rentrée a fait place à la routine. Ayant en classe des élèves ayant vécu un mode pleinement flexible l'an dernier, ce sont eux qui, progressivement, m'ont ramenée à un mode plus flexible. Bien que les options soient limitées, les élèves prennent plaisir à choisir leur voisin de travail ou leur coin isolé dans la classe. L'équipe de nettoyage de l'école désinfecte les surfaces 3 fois par jour et les élèves ont maintenant chacun leur sac de matériel usuel à leur place. Ils ont ainsi malgré tout un environnement sécuritaire. »

En ce qui concerne le groupe de discussion, le premier enjeu soulevé par Maryse est celui de la proximité physique avec ses élèves (besoin de sécurité), empêchée par la présence d'un panneau de plastique et d'un équipement de protection :

« Puis, « mausus », avec ce Plexiglas-là, je trouve que leur besoin de sécurité, puis leur besoin de proximité avec moi, parce que quand ils viennent s'asseoir là, bien c'est carrément qu'ils disent « j'ai besoin du prof, que ce soit pour mieux me concentrer que ce soit pour avoir de l'aide individualisée ». Puis, je trouve que ça bloque tout. [...] Tu sais, ce qu'ils veulent c'est une proximité, une intimité plus avec moi. »

À cet effet, Gaëlle affirme avoir utilisé le matériel de protection des collègues de maternelle (jaquettes lavables) pour faire des câlins à ses élèves du 1^{er} cycle et ainsi répondre à leur besoin de sécurité. Elle aborde également le besoin d'autonomie de ses élèves :

« Je trouve que le besoin d'affirmation des élèves dans leur possibilité de choisir les espaces où ils veulent s'installer, bien est un peu restreint. Donc, j'ai réintégré certains types d'assises au fur et à mesure que l'année a avancé puisque c'était plus facile de les mettre en quarantaine. »

Puis, elle évoque des enjeux relatifs au besoin d'affiliation, en particulier pour certain·e·s élèves :

« Puis j'ai trouvé aussi que par cette structure-là plus statique où les élèves avaient leur place, surtout en début d'année, bien l'affiliation entre les élèves a été plus difficile aussi. J'ai accueilli [...] cette année [...] 4 élèves qui venaient d'emménager dans le quartier, puis ça leur a pris plus de temps d'entrer en relation avec les autres, puis défaire les bulles déjà existantes. »

Pour sa part, Noémie partage globalement la même perception des enjeux soulevés par les autres enseignantes en lien avec le besoin d'affiliation. À cet effet, elle explique avoir eu recours au sociogramme⁶ et à la conception universelle des apprentissages pour mieux identifier et répondre aux besoins de ses élèves, quoique cela ait été un processus exigeant pour elle :

« Oui c'est ça, c'est ce que je disais, sociogramme, puis revenir aussi beaucoup, étrangement je croyais beaucoup à la classe flexible, mais revenir à la conception universelle des apprentissages, je n'étais plus capable de cibler quels sont mes élèves avec quels besoins spécifiques ils ont un par un. C'était de dire, je vais tout mettre en place pour la majorité de mes élèves sans savoir qu'est-ce qui vient les toucher de façon précise, mais je vais le faire pour tout le monde. Puis si ça répond à un besoin de mes élèves tant mieux, si ça ne répond pas bien je m'ajusterai, mais c'est [...] super énergivore d'être comme ça, tu sais comme dans la classe avec nos élèves à toujours réfléchir, penser puis tout ça. »

Puis, lorsque nous leur avons demandé si elles songeaient à d'autres pistes de solutions pour répondre plus spécifiquement aux enjeux relatifs aux besoins de sécurité (proximité, relation avec les élèves) et d'affiliation de leurs élèves, les participantes ont offert d'autres idées intéressantes. D'abord, Christelle explique qu'elle a utilisé un petit cahier de communication avec un élève immigrant qui présentait des problèmes de comportement :

« J'ai un élève qui a des graves problèmes comportementaux, puis qui est immigrant [...] Qui n'avait jamais été scolarisé. [...] Justement, il avait un grand besoin de sécurité, toujours être à côté de moi, câlins, tu sais, très sur moi et tout ça. Donc pour l'aider justement à se détacher un petit peu tout en répondant à ce besoin-là, je lui ai offert un petit cahier, puis il m'écrit. [...] ça lui permet comme de garder contact. Il m'écrit, il me fait des dessins et tout ça, puis moi je lui redonne. Mais c'est sûr qu'on ne peut pas faire ça avec tous nos élèves. Ça a aidé pour lui. »

Quant à elle, Gaëlle propose de se servir des moments de surveillance imposés pour en profiter et créer le lien avec les élèves :

« Bien cette année, nous on a dû [...] réaménager notre horaire maître au complet, puis avoir deux périodes de récréation le matin et l'après-midi pour permettre d'avoir une certaine distanciation dans les couloirs, ce qui fait que j'ai hérité de 90 minutes de surveillance par semaine, en plus des 45 minutes que je me suis donné le matin pour faire l'accueil de mes élèves, parce que sinon ils étaient laissés à eux-mêmes dans le local, puis c'était un peu le bordel. Donc ces minutes-là de surveillance [...] je trouve qu'elles sont payantes parce que ça me permet d'être dans un autre contexte avec eux, d'être en mode plus ludique, d'être à l'extérieur, de pouvoir avoir une moins grande distance entre nous, d'aller les pousser quand ils jouent à la balançoire, d'aller courir avec eux, [...] »

Puis, Noémie précise avoir été inspirée par Gaëlle au sujet de la classe extérieure pour motiver les élèves et répondre à leurs besoins d'affiliation et de mouvement, notamment :

« Gaëlle m'a fait réfléchir par rapport à aller à l'extérieur. Même si on n'a pas nécessairement un super bel environnement ça m'a fait réfléchir. Je travaille beaucoup les ateliers de lecture, d'écriture, je me dis qu'aller lire une histoire à l'extérieur, les élèves n'ont pas besoin de tâches papier-crayon. [...] Je pense que même une activité comme ça dans les moments où on vit présentement, il suffit d'une activité qui va faire qu'on va surfer un peu sur la vague plus longtemps peut-être que quand on n'avait pas la pandémie. [...] »

⁶. Le sociogramme est un outil d'observation qui permet de garder des traces des interactions qui se déroulent entre les élèves à un moment donné (Leroux et Paré, 2016 ; Sinclair et Naud, 2003).

6. Discussion

Ici également, nous revenons d'abord sur les adaptations réalisées par les enseignant·e·s pour respecter les contraintes sanitaires, pour ensuite aborder les pistes de solutions identifiées pour tenir compte des enjeux persistants.

6.1 Adaptation des pratiques et de l'environnement pour respecter les contraintes sanitaires

Alors que la classe flexible semblerait faciliter la différenciation pédagogique et la gestion de classe (Leroux *et al.*, 2021 ; Leroux *et al.*, 2022), il apparaît que ces avantages aient été entravés en contexte de pandémie, sans compter les effets d'un certain alourdissement en termes de gestion de matériel, de planification et d'animation des activités, pour ne nommer que ces aspects. Puis, il semble que les contraintes sanitaires aient principalement nuit à la satisfaction des besoins d'autonomie, d'affiliation et de sécurité chez les élèves.

Les résultats indiquent que les enseignant·e·s participant·e·s ont été confronté·e·s à des défis qui n'étaient pas tous spécifiquement reliés à la classe flexible. Plusieurs mentionnent la complexité de la gestion des mesures sanitaires (Caron *et al.*, 2020 ; Mercan Uzun *et al.*, 2021), quoique certaines personnes ont pu avoir accès à des équipes de désinfection ou du soutien supplémentaire à cet effet. Comme dans l'étude d'Ehren *et al.* (2021) sur les effets de la pandémie sur l'enseignement, Christelle a aussi souligné le manque de clarté des attentes et consignes sanitaires, ce qui a engendré pour elle certains malentendus avec sa collègue. On a aussi souligné divers enjeux de l'enseignement à distance (Caron *et al.*, 2020 ; Kubiszewski *et al.*, 2021 ; Mercan Uzun *et al.*, 2021 ; Miller, 2021 ; Tellier, 2020), notamment l'alourdissement de la charge de travail (Ehren *et al.*, 2021 ; Kubiszewski *et al.*, 2021 ; Miller, 2021), et la difficulté du suivi des apprentissages des élèves dans ce contexte (Miller, 2021). Plusieurs personnes ont mentionné l'effet des « bulles-classes » sur la qualité des interactions des élèves, c'est-à-dire qu'elles ont observé davantage de conflits entre les élèves (Carpentier *et al.*, 2021). Certain·e·s expliquent même que cela les a amené·e·s à renoncer à leur aménagement flexible (Caron *et al.*, 2020).

En ce qui concerne particulièrement le contexte de la classe flexible, il semble que la pandémie a grandement limité l'autonomie des élèves, considérant que les enseignant·e·s expliquent avoir dû réduire la variété du matériel et du mobilier, limiter les déplacements ou restreindre les choix. C'est pourtant l'un des principaux avantages identifiés de la classe flexible (Bluteau *et al.*, 2022 ; Erz, 2018 ; Havig, 2017 ; Kariippanon *et al.*, 2018 ; Leroux *et al.*, 2021 ; Leroux *et al.*, 2022 ; Vallée, 2019). De son côté, plutôt que de contraindre davantage les élèves ou de trop limiter leurs choix, Noémie leur a apporté un soutien accru afin qu'ils·elles développent plus rapidement leur autorégulation (Erz, 2018 ; Kariippanon *et al.*, 2018 ; Laquerre, 2018).

Quelques personnes ont aussi indiqué de quelle manière elles ont planifié et géré l'usage du matériel de manipulation et du mobilier (rangement, règles d'usage, rotation, désinfection, quarantaine, etc.) au cours de leurs activités. Alors que la classe flexible offre souvent un environnement décontracté, confortable et dégagé (Erz, 2018 ; Kariippanon *et al.*, 2018 ; Vallée, 2019), Christelle nous explique qu'il a été complexe d'organiser adéquatement l'espace pour faire entrer des pupitres individuels, sans pour autant se débarrasser de son mobilier de classe flexible.

Bien sûr, plusieurs se réjouissent du fait que la situation sanitaire ait évolué en cours d'année et qu'ils·elles aient pu ramener une certaine flexibilité ; confrontée notamment au fait que des élèves s'étaient habitués au confort de leur maison (Mercan Uzun *et al.*, 2021), Gaëlle explique le découragement qu'elle a ressenti en début d'année devant cette « montagne particulièrement haute ». Elle partage par ailleurs comment elle a davantage exploité la classe extérieure pour dépasser les contraintes sanitaires, une piste aussi relevée dans les études de Caron *et al.* (2020) et d'Ayotte-Beaudet et ses collègues (2022).

6.2 Enjeux toujours présents et pistes de solutions dégagées pour les surmonter

Au sujet des principaux enjeux persistants, les entraves à la proximité et à une certaine intimité avec les élèves auraient nuit au développement du lien et de la relation éducative avec les élèves, ce qui est aussi relevé dans plusieurs études sur les conséquences de la pandémie (Caron *et al.*, 2020 ; Carpentier *et al.*, 2021 ; Kubiszewski *et al.*, 2021 ; Miller, 2021). Pour certain·e·s, ceci était amplifié par les difficultés à communiquer générées par le port du masque ou de lunettes protectrices. Les enseignantes participant·e·s du groupe de discussion ont par ailleurs fait émerger diverses pistes intéressantes pour surmonter ces défis, par exemple l'utilisation d'une jaquette de protection pour permettre un contact physique avec les élèves, un cahier de communication pour stimuler les échanges entre un·e élève et son enseignant·e, l'exploitation des moments de surveillance (multipliés) pour favoriser le développement d'un lien affectif avec les élèves.

Un autre enjeu majeur semble être lié à la difficulté de satisfaire le besoin d'affiliation des élèves qui vivent davantage de conflits découlant de la « bulle-classe » (Carpentier *et al.*, 2020). À cet effet, les moments de surveillance utilisés pour faire des activités ludiques avec les élèves (comme le propose Gaëlle) peuvent contribuer au développement du sentiment d'appartenance dans un autre contexte que celui de la classe. Puis, comme le souligne Noémie, s'inspirant de Gaëlle, l'approche de la classe extérieure (Ayotte-Beaudet, 2021 ; Ayotte-Beaudet *et al.*, 2022) peut permettre aux élèves de changer d'environnement et contribuer à alimenter un climat plus harmonieux.

7. Conclusion

À la question en titre, il faut reconnaître qu'au plus fort de la crise sanitaire, moment où les mesures préventives étaient les plus strictes, les enseignant·e·s consulté·e·s ont dû limiter la flexibilité de leur classe. Puis, au fil du temps, avec l'assouplissement des mesures, mais aussi en faisant preuve d'ingéniosité, ils·elles ont su s'ajuster et faire des choix pour parvenir de nouveau à satisfaire les besoins diversifiés de leurs élèves.

Bien sûr, nous devons demeurer vigilant·e·s à l'égard de ces données exploratoires qui prennent appui sur les perceptions d'un échantillon de convenance et restreint d'enseignant·e·s, que nous avons questionné·e·s par la voie d'un sondage et d'un entretien de groupe, avec toutes les limites que cela suppose.

Par ailleurs, ces résultats offrent tout de même de mieux saisir comment la pandémie a affecté l'expérience des enseignant·e·s et de leurs élèves dans le contexte de l'aménagement flexible et de mettre en lumière les initiatives qui ont été déployées pour dépasser les défis, celles-ci étant parfois originales et innovantes, telles que le recours à l'approche de la classe extérieure. Également, le groupe de discussion a permis de faire la lumière sur divers défis persistants et de codévelopper, avec les participantes elles-mêmes, des pistes de solutions potentielles pour les surmonter. Il a été possible de constater dans les échanges que les enseignantes se sont inspirées l'une et l'autre pour faire émerger des idées et s'ouvrir à de nouvelles possibilités, de manière à stimuler leur développement professionnel.

Pour la suite des choses, il conviendrait dans des études ultérieures de recourir à d'autres types d'approches méthodologiques, telles que des observations en classe ou des questionnaires validés, pour dépasser les perceptions des enseignant·e·s et documenter de manière plus complète encore ce qui se passe en classe flexible pour garder le cap sur la prise en compte des besoins diversifiés des élèves, et ce, peu importe le contexte.

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement Caroline Kirouac (étudiante de doctorat à l'UQAR) pour sa contribution à différentes étapes de la collecte et de l'analyse des données. Un grand merci également à toutes les personnes qui ont généreusement accepté de participer au sondage ou au groupe de discussion. Merci enfin à l'antenne de l'Université du Québec en Outaouais du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-UQO) pour sa contribution financière.

8. Références bibliographiques

- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2009). Introduction : l'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5e éd.). Chenelière.
- Ayotte-Beaudet, J.-P. (2021). Les environnements à l'extérieur au service des apprentissages. *Vivre le primaire*, 34(3), 60-62.
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Vinuesa, V., Turcotte, S. et Berrigan, F. (2022). *Pratiques enseignantes en plein air en contexte scolaire au Québec : au-delà de la pandémie de COVID-19*. Université de Sherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/crepa/fileadmin/sites/crepa/Rapports/Pratiques_E_PA_Rapport_final.pdf
- Bailey, D. B. et Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2e éd.). Merrill.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_Baribeau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Baribeau.pdf)
- Bluteau, J., Arseneault, C., Aubenas, S. et Dufour, F. (2022). L'aménagement flexible des classes au Québec : une étude descriptive. *Didactique*, 3(1), 141-167. <https://doi.org/10.37571/2022.0107>

- Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83(4), 265-285. <https://doi.org/10.1086/461318>
- Cameron, C. E., McDonald Connor, C. et Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61-85. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.12.002>
- Caron, J., Gaudreau, N., Harvey, C., Sicard, S., Robitaille, S., Arbour, M. et Brochu, T. (2020). La gestion de classe au primaire en contexte de pandémie. *Formation et profession*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.674>
- Carpentier, G., Sauvageau, C. et Roy, N. (2021). Enjeux autour de la pratique enseignante en contexte d'enseignement distancié. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 1-30. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1219>
- Connac, S., Hueber, C. et Lanneau, L. (2022). Aménagement flexible et coopération entre élèves. *Didactique*, 3(1), 11-36. <https://doi.org/10.37571/2022.0102>
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. et Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- Ehren, M. C. M., Madrid, R., Romiti, S., Armstrong, P. W., Fisher, P. et McWhorter, D. L. (2021). Teaching in the COVID-19 era: Understanding the opportunities and barriers for teacher agency. *Perspectives in Education*, 39(1), 61-76. https://hdl.handle.net/10520/ejc-persed_v39_n1_a5
- Erz, S. L. (2018). *Impact and implications of the flexible learning environment in the at-risk secondary classroom* [mémoire de maîtrise, Minot State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007). *La mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante : le focus group, une bonne méthode ?* Actes du Congrès international de l'AREF. Strasbourg, France : Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation. https://polyedre.uqam.ca/fichier/document/christiane-gohier/AREF2007_Christiane_GOHIER_055.pdf
- Havig, J. S. (2017). *Advantages and disadvantages of flexible seating* [mémoire de maîtrise, Minot State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Hébert, T. et Dugas, É. (2022). Penser l'espace classe pour un climat d'apprentissage optimal : enquête auprès d'étudiants et d'enseignants débutants français de l'école primaire. *Didactique*, 3(1), 94-120. <https://doi.org/10.37571/2022.0105>
- Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. L., Okely, A. D. et Parrish, A.-M. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research*, 21(3), 301-320. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9>
- Kubiszewski, V., Boudokhane-Lima, F., Lasne, A., Lheureux, F. et Saunier, É. (2021). Confinement et continuité pédagogique du printemps 2020 : Aperçu des expériences et ressentis de professionnels de l'éducation. *Administration & Éducation*, 169(1), 113-118. <https://doi.org/10.3917/admed.169.0113>
- Laquerre, G. (2018). *Nouvelle ère pour l'environnement d'apprentissage chez les élèves au primaire : les classes flexibles, plus qu'un simple aménagement, un cheminement réflexif* [essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8518>
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167. <https://doi.org/10.7202/1085877ar>
- Leroux, M., Bergeron, L., Turcotte, S., Deschênes, G., Smith, J., Malboeuf-Hurtubise, C., Riel, J., Bergeron, J. et Berrigan, F. (2021). L'aménagement flexible de la classe : le point de vue d'enseignantes du primaire au Québec. *Éducation et socialisation*, (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13585>
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Leroux, M., Soro, Z., Bergeron, J., Bergeron, L., Berrigan, F., Deschênes, G., Malboeuf-Hurtubise, C., Smith, J. et Turcotte, S. (2022). L'aménagement flexible de la classe sous les projecteurs : analyse des retombées sur les apprentissages des élèves ainsi que sur les pratiques pédagogiques d'enseignantes du primaire. *Didactique*, 3(1), 64-93. <https://doi.org/10.37571/2022.0104>
- McLaughlin, M. (1976). Implementation as mutual adaptation: Change in classroom organization. Dans W. Williams et R. F. Elmore (dir.), *Social program implementation* (p. 167-180). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-756850-8.50012-X>

- Mercan Uzun, E., Kar, E. B. et Ozdemir, Y. (2021). Examining first-grade teachers' experiences and approaches regarding the impact of the COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Educational Process: International Journal*, 10(3), 13-38. <https://doi.org/10.22521/edupij.2021.103.2>
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Miller, K. E. (2021). A light in students' lives: K-12 teachers' experiences (re)building caring relationships during remote learning. *Online Learning*, 25(1), 115-134. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2486>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Rosen, L. A., Taylor, S. A., O'Leary, S. G. et Sanderson, W. (1990). A survey of classroom management practices. *Journal of School Psychology*, 28(3), 257-269. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(90\)90016-Z](https://doi.org/10.1016/0022-4405(90)90016-Z)
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68- 78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self- determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3e éd., p. 123-147). Pearson ERPI.
- Sinclair, F. et Naud, J.(2003). *ÉcoCPE : programme de valorisation du développement de l'enfant dans le cadre de la vie en milieux éducatifs préscolaires*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Slavin, R. E. (dir.). (1989). *School and classroom organization*. Routledge.
- Tellier, M. (2020). Socialisation du groupe-classe au temps de la distanciation sociale. *Formation et profession*, 28(4), 1-15. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.681>
- Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J. P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., Faulkner, G., Gray, C. E., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Kho, M. E., Latimer-Cheung, A. E., LeBlanc, C., Okely, A. D., Olds, T., Pate, R. R., Phillips, A., Poitras, V. J., Rodenburg, S., Sampson, M., Saunders, T. J., Stone, J. A., Stratton, G., Weiss, S. K. et Zehr, L. (2016). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: An integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S311-S327. <https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0151>
- Vallée, A. (2019). *L'aménagement des classes au Québec : qu'en est-il?* [essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9165>

Le rapport à la différence à l'école vaudoise

Le rapport à la différence à l'école vaudoise : enjeux et écueils du développement du paradigme inclusif

Stéphanie Bauer & Marie Jacobs

*Haute école pédagogique du canton de Vaud
33 avenue de Cour
1014 Lausanne, Suisse
stephanie.bauer@hepl.ch
marie.jacobs@hepl.ch*

RÉSUMÉ. Cette contribution s'intéresse au rapport à la diversité dans des textes officiels produits par le département d'éducation du canton de Vaud. En considérant le contexte de production de ces écrits ayant une valeur prescriptive et/ou légale, nous procédons à l'analyse de leur discours institutionnel à la lumière du carré dialectique. Celle-ci met en exergue des tensions dans le processus de reconnaissance de la diversité autour d'un axe oscillant entre invisibilisation/visibilisation de certaines catégories de public scolaire, et une forme de hiérarchisation symbolique dans la catégorisation des besoins pour le contexte de l'enseignement ordinaire. Enfin, l'analyse décrit comment ces textes conduisent à une logique de prescription de modalités de services divisant le territoire de l'action pédagogique.

MOTS-CLÉS : catégorisation ; diversité ; politiques éducatives ; inclusion scolaire

1. Introduction

Le canton de Vaud, à l’instar de ses pays voisins, s’est récemment engagé à rendre son école plus inclusive avec le projet politique intitulé « Concept 360° » (2019). Le défi est de taille. Les enquêtes nous montrent en effet que la réussite scolaire est loin d’être la même pour tous·tes, et que le système discrimine un certain nombre de groupes d’élèves issu·e·s des minorités (Consortium COFO, 2019 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2016). Par ailleurs, le canton possède une histoire scolaire plutôt séparative (Ramel, 2015 ; Losego, 2018), rendant le développement d’une école inclusive encore plus ambitieux. Deux enjeux en découlent. Un premier enjeu est celui de la réponse adéquate aux besoins variés des élèves ; le second est celui de la transformation structurelle de l’école et de ses pratiques dans son rapport à la diversité, en particulier dans la production de l’exclusion des élèves (Prud’homme *et al.*, 2011).

Le développement du paradigme inclusif en éducation est aujourd’hui un mouvement international qui semble aujourd’hui impacter un grand nombre de politiques éducatives. Ses principes sont souvent articulés autour des discours de l’UNESCO, en particulier les textes tels que la déclaration de Salamanque (Organisation des Nations unies pour l’éducation, la science et la culture [UNESCO], 2014), les « principes directeurs pour l’inclusion dans l’éducation » en 2009 (UNESCO, 2009) et le Guide pour assurer l’inclusion et l’équité en éducation de 2017 (UNESCO, 2017). Ce dernier définit l’inclusion scolaire comme « un processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d’apprenants » (UNESCO, 2017, p.7). Selon Potvin (2014), une des explications de son succès est sans doute sa capacité à faire converger une série d’approches pédagogiques et scientifiques qui interrogent le rôle de l’école dans son rapport à la diversité. En effet, le paradigme inclusif représente une réponse consensuelle permettant d’intégrer une variété de courants tels que l’éducation interculturelle ou multiculturelle, la perspective critique et antiraciste et l’éducation à la citoyenneté. Il dépasse donc la seule lutte pour l’intégration scolaire des élèves en situation de handicap et vise aujourd’hui à construire une école qui prépare l’ensemble des citoyen·e·s à une société plus juste où chacun peut contribuer « avec et dans » ses différences (Potvin, 2014, p.189). Le paradigme inclusif pose donc d’emblée la légitimité de l’expression de la différence et critique, dans son enjeu transformatif, le rôle de l’école à faire justement un obstacle à l’apprentissage et à la réussite scolaire. Sans une interrogation explicite du rôle que joue l’école sur la construction de la « différence » en particulier, cette dernière court le risque de devenir une caractéristique naturalisée de l’élève, amenant ainsi à une réification de la différence, intrinsèque à l’individu et potentiellement seule explication de l’échec scolaire. Ce questionnement s’inscrirait ainsi dans une approche écologique visant à « rendre compte du caractère contextuel ou situationnel du handicap ou des difficultés scolaires, et ce, en identifiant les conditions sociales de leur apparition, de leur développement et de leur repérage institutionnel » (Lavoie *et al.*, 2013, p. 95).

C’est dans cette perspective que bon nombre de travaux en sociologie de l’éducation ont justement critiqué l’effet des filières et des systèmes scolaires ségrégués, arguant que la “différenciation structurelle” avait l’effet pervers d’augmenter les inégalités scolaires (Duru-Bellat, 2002 ; Felouzis et Charmillot, 2017 ; Monseur et Crahay, 2008). En effet, la démocratisation scolaire n’ayant pas eu les effets escomptés en termes d’égalité des chances, la littérature scientifique a très vite mis le doigt sur la problématique de la différenciation des parcours scolaires en fonction des caractéristiques socioéconomiques et ethniques des publics scolaires :

Le parcours des élèves est semé d’embûches : redoublements, classes de niveau, *évictions* vers l’enseignement spécialisé, orientations précoces. Telles sont les formes de différenciation que prennent les parcours scolaires, au sein d’un système pourtant conçu comme structurellement indifférencié, pérennisant ainsi les difficultés en les rendant visibles à tous (Kahn, 2015, p.43).

Cette différenciation dite structurelle peut parfois prendre des formes plus subtiles et moins visibles comme les dispositifs de pédagogie compensatoire qui participent toujours d’une vision déficitariste¹ de la différence. Par exemple, le soutien scolaire, les zones d’éducation prioritaires, le dépistage précoce des difficultés scolaires, etc. (Kahn, 2015). Ces dispositifs mettent l’accent sur ce que l’élève « ne sait pas », en ignorant le rôle de l’école sur les soi-disant manques identifiés. Ils sont parfois nommés comme des dispositifs de « pédagogie différenciée » voire de « différenciation pédagogique », sans que l’efficacité résolument transformatrice de ces dispositifs ne soit assurée (Rochex et Crinon, 2011).

Terme en vogue dans les discours promouvant l’inclusion, la différenciation pédagogique s’est construite, historiquement, comme une pratique d’adaptation de l’enseignement aux différences interindividuelles des élèves (Prud’homme *et al.*, 2006). Elle représentait notamment une réponse face aux critiques des travaux en sociologie de l’éducation dénonçant le mythe de l’égalité des chances, dans une école reproductrice d’inégalité par son « indifférence aux différences » (Bourdieu, 1966 ; Perrenoud, 1995). Ainsi, elle s’est imposée comme un moyen de

¹ Une traduction de l’approche « deficit thinking » qui « tient responsable les populations minorisées des défis et des inégalités auxquels ils sont confrontés » (traduction adaptée de Patton Davis et Museus, 2019, p.119).

lutter contre l'arbitraire culturel de l'école, en opposition aux pratiques traditionnelles de l'enseignement frontal et magistral (Braz, 2011, cité dans Jacomino, 2012). Néanmoins, les travaux s'intéressant aux écarts entre le curriculum réel et le curriculum formel (Forquin, 2008 ; Rochex et Crinon, 2011) ont démontré les effets pervers de certaines pratiques pédagogiques dites différenciatrices. La sociologie du curriculum scolaire met notamment en évidence la différenciation pédagogique comme une forme de hiérarchisation des savoirs scolaires enseignés, en fonction des caractéristiques des élèves, de leur origine sociale ou ethnique.

Dans les discours actuels promouvant l'inclusion scolaire, la différenciation va bien au-delà de la seule réponse aux besoins éducatifs particuliers, puisqu'elle propose une construction de l'enseignement agissant à la fois sur la prise en compte des individus et leur place dans la collectivité. D'après Prud'homme, Bergeron et Borri-Anadon (2016, p. 14), elle peut se définir comme une :

façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant·e conçoit des situations suffisamment *flexibles* pour permettre à tous·tes les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où l'on reconnaît, valorise et tire parti de la diversité dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension.

Au regard de la diffusion du paradigme inclusif dans le contexte vaudois, s'incarnant dans le développement de la politique de l'école « à visée inclusive » du Concept 360° (2019), nous relevons la nécessité d'une réflexion critique à son égard. En effet, les principes dits « inclusifs » s'inscrivent dans une histoire séparative de l'enseignement scolaire et d'un traitement excluant de la différence (Losego, 2018). Par ailleurs, les discours internationaux de l'UNESCO sur le paradigme inclusif mettent en évidence des principes qui sont ensuite soumis à des traductions et réinterprétations locales. Ces dernières, si elles permettent une incarnation plus proche des enjeux scolaires locaux, rendent parfois opaque l'identification des impacts réels sur le fonctionnement des systèmes éducatifs (Hardy et Woodcock, 2015). Il convient donc de se pencher plus finement sur les contenus des politiques éducatives annonçant développer le paradigme inclusif dans le canton de Vaud. L'objectif de cet article est précisément de faire ressortir et de mettre en discussion les processus de catégorisation qui s'opèrent au niveau du cadre structurel et des discours institutionnels (Verhoeven et Dubois-Shaik, 2021). Nous nous appuyons sur le carré dialectique du rapport à la diversité (Bauer et Borri-Anadon, 2021) permettant de dégager les tensions entre les catégorisations de la différence. Les politiques suivantes seront analysées : il s'agit de la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (ci-après LEO), de son règlement d'application (ci-après RLEO), et du « Concept 360° » qui demande aux établissements de définir leur manière de rendre opérationnel « l'école à visée inclusive » (Concept 360°, 2019, p.3).

2. Méthodologie

2.1 Méthodes d'analyse de textes officiels

Comme cette enquête consiste à analyser trois textes officiels relevant de la politique éducative du canton de Vaud, notre démarche de recherche adopte deux angles d'analyse : une approche socioconstructiviste des politiques éducatives (Van Zanten, 2014) qui prend en compte le contexte dans lequel s'inscrit l'entrée en vigueur du corpus de textes étudiés (Seignour, 2011) et une approche en sociologie compréhensive qui consiste en l'analyse du discours institutionnel (Oger et Ollivier-Yaniv, 2003).

En nous appuyant sur les travaux en sociologie des systèmes éducatifs, il s'agit d'examiner le contexte de formulation et de production de politiques (Van Zanten, 2014). La linguistique de l'énonciation définit celui-ci comme « l'ensemble des conditions de production extralinguistiques d'une situation discursive » (Seignour, 2011). Analyser les politiques « en acte », c'est s'intéresser par exemple aux « luttes qui prennent place au niveau de l'État central entre membres des élites au pouvoir autour de l'adoption de différentes orientations et programmes d'action » (Van Zanten, 2014, p.18). Nous nous intéressons ensuite à la mise en forme des idées et représentations présentées dans ces textes, c'est-à-dire, le discours institutionnel du canton de Vaud sur la diversité. Le discours institutionnel est, au sens strict, « produit officiellement par un énonciateur singulier ou collectif qui occupe une position juridiquement inscrite dans l'appareil d'État, qu'il soit fonctionnaire ou représentant politique » (Oger et Ollivier-Yaniv, 2003, p.127). Nous nous intéressons particulièrement aux noms communs et adjectifs employés pour caractériser le rapport à la diversité dans la définition des lois, des principes, et des procédures régissant l'accès et le fonctionnement de l'école inclusive. Ici, chaque vocable est analysé comme une unité d'analyse, car nous ne procédons pas par des regroupements fondés sur le synonyme (Oger et Ollivier-Yaniv, 2003). Pour ce faire, nous mobilisons le modèle théorique du « carré dialectique » (qui sera présenté dans la suite de ce point méthodologique) visant à rendre intelligibles les données saillantes extraites de ces textes.

2.2 Le carré dialectique du rapport à la diversité

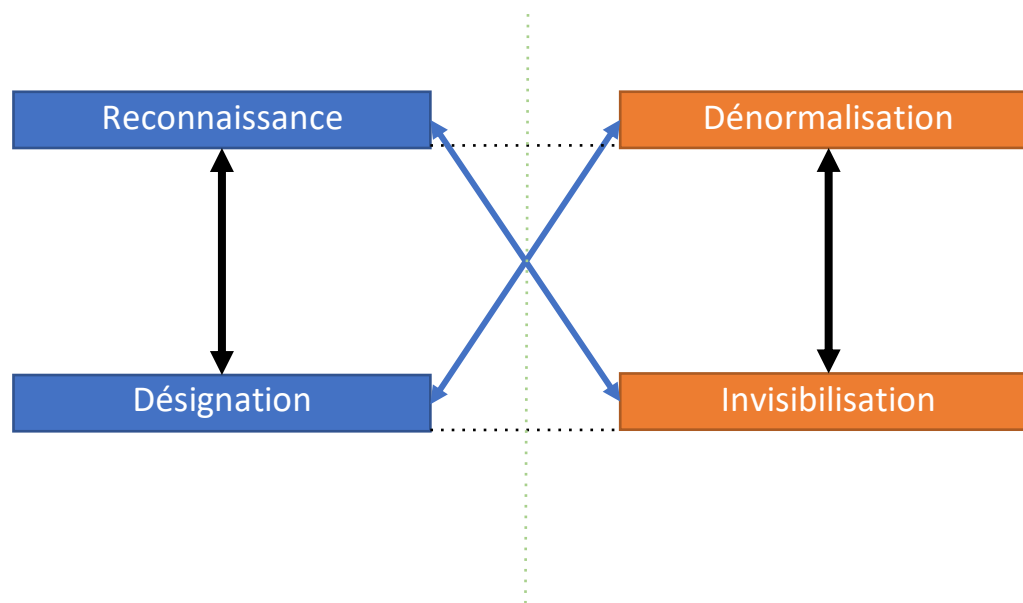


Figure 1. Le carré dialectique du rapport à la diversité selon Bauer et Borri-Anadon (2021)

Ce carré est une adaptation du carré dialectique de Ogay et Edelman (2011), qui est ici contextualisé aux enjeux inhérents au développement du paradigme inclusif à l'école. Il s'inscrit dans une perspective sociologique interactionniste (Berger et Luckmann, 1966 ; Mead, 1967) qui met en évidence la manière dont les catégories sociales sont construites et prennent sens dans les interactions humaines. Ce carré illustre plus précisément les zones de tension liées aux différents processus de prise en compte et de non prise en compte de la diversité, articulés autour d'un rapport visibilité/invisibilité.

Ce rapport se structure autour de quatre concepts : reconnaissance, dénormalisation, désignation et invisibilisation. Les zones de tensions entre ces derniers sont représentées par les flèches, les cases bleues représentent les processus liés à la visibilité et les cases orange les processus liés à l'invisibilité. Les processus liés à la visibilité mettent en exergue les concepts de reconnaissance et de désignation. La reconnaissance suppose la visibilité d'un marqueur utilisé par les groupes pour se définir eux-mêmes et soutenir leur lutte sociale. Néanmoins, la reconnaissance (d'un marqueur, d'une différence, d'une identité, etc.) peut courir le risque d'un réductionnisme, où la différence visible devient instrument de désignation et contribue à légitimer une organisation sociale hiérarchisée comme le racisme ou le capacitisme (Gillborn, 2015). Le marqueur sert alors l'effet inverse et contribue à un processus de désignation (labelling). Ces deux concepts, reconnaissance et désignation se situent dans un rapport de tension autour du processus de visibilité.

En opposition, sur l'axe vertical orange, est illustré le rapport invisibilité-dénormalisation. Le concept d'invisibilité représente une dérive constatée depuis plusieurs années par la sociologie de l'éducation, à savoir « l'indifférence aux différences », une représentation de l'individu ignorant les caractéristiques qui le distingueraient de la norme. La dénormalisation renvoie quant à elle au principe de déconstruction des normes où l'existence individuelle ne serait pas contrainte à une conformité (Aucoin et Vienneau, 2015). Ainsi, la tension entre ces deux concepts s'exprime dans un rapport d'invisibilité, faisant disparaître à différents degrés, la ou les normes régissant l'agir social.

2.3 Les catégories d'analyses utilisées

Ce carré va servir de grille de lecture pour l'analyse des politiques éducatives relatives au développement du paradigme inclusif dans l'école vaudoise, en permettant de mettre en lumière les enjeux et les zones de tension autour du discours « sur » la diversité et les différences qui la constitue. A partir de la méthode d'analyse catégorielle proposée par Miles et Huberman (2003), les concepts ont été opérationnalisés en unité d'analyse plus réduite, et ce dans une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2011). Le rapport visibilité/invisibilité est opérationnalisé autour d'un rapport absence/présence d'un vocable qualifiant la

diversité à travers trois catégories : les publics désignés, les marqueurs associés à chacun de ces publics et les réponses proposées par l'école sous forme de pratiques et modèles de services² s'y référant.

Rapport à la diversité orienté autour d'un processus de :	Catégories d'analyse	Indicateurs
Visibilisation	Public nommé	Public cible désigné
	Marqueur(s) associé(s) à ce public	Qualificatifs utilisés pour décrire ce public
	Type de pratiques et/ou services proposés pour ce public spécifique	- Caractéristique de la pratique et/ou du service - Objectif éducatif associé
Invisibilisation	Nomenclature générique utilisée (sans désignation spécifique)	Présence de vocable générique tel que "la diversité" "la classe ordinaire"
	Type de pratiques et/ou services génériques proposés (sans désignation spécifique)	- Caractéristique de la pratique et/ou du service - Objectif éducatif associé

Tableau 1. *Tableau d'opérationnalisation des catégories d'analyse*

De cette opérationnalisation, se dégage trois questions qui vont guider notre analyse de la section 3. Dans ces trois textes :

- Quels sont les publics visibilisés et invisibilisés et les marqueurs associés ?
- Quelles sont les pratiques ou les modèles de service proposés en réponse à ces publics ?
- Quel rapport à la différence est ainsi construit dans le discours institutionnel ?

3. Analyse du discours institutionnel

Nous présentons dans cette partie l'analyse du discours institutionnel (Oger et Ollivier-Yaniv, 2003) de la LEO, de son règlement d'application et du concept cantonal 360° et ce, au moyen d'un outil théorique : le carré dialectique du rapport à la diversité (Bauer et Borri-Anadon, 2021). Chaque sous-partie (la LEO/RLEO et le concept 360) est structurée à partir des catégories d'analyse présentées en amont, de manière à étudier l'opérationnalisation du rapport à la diversité dans ces textes en examinant 1) le contexte de production, 2) le processus de catégorisation qui s'opère au travers des marqueurs éventuels mentionnés pour définir la différence.

3.1 Le contexte de production de la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) et de son règlement d'application (RLEO)

Si la LEO est entrée en vigueur le 1er août 2013, ce texte apparaît en fait dans un contexte de tensions politiques à la suite de l'adhésion du canton de Vaud au concordat suisse "Harmos" visant à harmoniser les systèmes scolaires des cantons. Contrainte de réformer son propre système scolaire, des changements doivent être apportés à la structure du système primaire car "le cycle de transition au cours duquel l'orientation avait lieu ne relève plus du secondaire, mais du degré primaire". L'entrée dans Harmos ouvre alors le débat sur l'existence des filières (Losego, 2018, p. 70). L'initiative populaire déposée en 2008 et intitulée "Ecole 2010 : sauver l'école" demande à conserver les trois voies d'orientation d'origine. La LEO apparaît dans ce contexte comme un avant-projet proposé par le département de l'éducation vaudois. Dans les faits, ces deux projets proposaient deux visions de l'école assez contrastées. Le projet "Ecole 2010" consistait, entre autres, à maintenir les trois filières d'orientation au secondaire 1 et à introduire les notes d'évaluation dès la première année du primaire. Cependant, la LEO

² Pour une définition des modèles de service, se référer à Trépanier et Paré (2010) qui les définissent comme "un ensemble de lignes directrices qui précisent le fonctionnement d'un service de soutien à l'enseignant ou à l'élève pour favoriser sa réussite scolaire" (p. 3)

prévoyait l'organisation de l'enseignement secondaire (cycle 3) en deux voies avec l'enseignement de certaines branches en deux niveaux, et l'introduction des notes (en vue d'une promotion) seulement lors du passage au second cycle d'enseignement primaire (dès la 4^{ème} Harmos). L'entrée en application de la LEO et de son règlement d'application RLEO en 2013, a permis de réduire le caractère séparatif et différenciateur du système éducatif vaudois (Losego, 2018; Dupriez *et al.*, 2008) grâce à l'impossibilité de recourir au redoublement dans le premier cycle d'enseignement primaire et la réduction du nombre de filières dans l'enseignement secondaire obligatoire puisqu'elle instaure un système coopératif à deux voies, « l'une sélective, l'autre divisée en groupes de niveau » (Losego, 2018, p. 73).

3.2 Le processus de catégorisation de la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) et de son règlement d'application (RLEO)

3.2.1 Visibilité de certains marqueurs pour désigner plusieurs catégories de public

L'analyse de la LEO met en lumière une série de catégories qui permettent de comprendre la manière dont est conçue la différence dans le système scolaire vaudois : « élèves en difficulté », élèves « qui démontrent des compétences exceptionnelles », « élèves issus·e·s de la migration », « situation de handicap », « besoins particuliers de l'élève », « élèves allophones », élève « qui présente des difficultés importantes et durables de comportement », « élève qui n'est pas en mesure d'atteindre les objectifs du plan d'études ». Cette analyse permet de constater combien le niveau de précision du curseur décrivant le type de différences ciblées opère à des échelles différentes, en fonction des publics cibles. Tantôt, celui-ci pointe des caractéristiques individuelles précises liées au parcours de vie de l'élève (la migration, l'allophonie) ; tantôt à des caractéristiques plus vagues comme les besoins particuliers, des difficultés d'apprentissage, des problèmes de comportement, ne dépendant pas uniquement de l'individu, mais également du contexte et des interactions susceptibles de produire la visibilité et la manifestation de ces marqueurs. Comme le soulignent Bauer et Borri-Anadon (2021, p.46), cette alternance de vocable, « dans un spectre allant du très général au très particulier » illustre cette tension entre désignation et invisibilisation, où certaines catégories de public sont explicitement désignées alors que d'autres semblent sous-entendues dans le terme « diversité ». Ainsi, l'appréhension de la diversité à travers la production de ces catégorisations produit de la différence entre certains individus et entre, paradoxalement, en contradiction avec les principes d'une école inclusive. Si ces catégorisations « procèdent d'une épistémologie pratique » (Le Capitaine, 2018, p.124) pour penser l'action pédagogique en contexte hétérogène, elles instituent néanmoins une frontière normative entre des publics scolaires plus ou moins adaptés à la forme scolaire traditionnelle, contribuant ainsi à renforcer la légitimité des processus de domination (Gillborn, 2015).

3.2.2 La prescription de pratiques pédagogiques à visée inclusive : une volonté d'invisibilisation mise en tension

Dans les principes généraux du chapitre 5 de la LEO (article 98) portant sur la différenciation pédagogique³, il est stipulé que les enseignant·e·s privilégient les mesures intégratives : pour prendre en compte tous·tes les élèves dans leur enseignement, elles·ils doivent fournir « les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement. Cette prescription qui met l'accent sur les adaptations à réaliser sur l'environnement scolaire de l'élève fait référence au modèle socioconstructiviste de la production du handicap propre au modèle intégratif, considérant celui-ci comme un processus multidimensionnel, lié tant à des déterminants sociaux qu'individuels (Lavoie, *et al.*, 2013). Elle s'inscrit à première vue (et selon le carré dialectique) dans un processus de reconnaissance de besoins universels à l'égard de l'ensemble des élèves. Cependant, dès les alinéas 3 et 4 de l'article 98, il est fait mention de plusieurs catégories d'élèves principalement concernés par ces pratiques de différenciation pédagogique : les élèves issu·e·s de la migration et les élèves en situations de handicap. Une tension est donc présente dans les lignes directrices de ces pratiques de différenciation pédagogique, car les vocables utilisés désignent spécifiquement certains publics. Si la mention de ces catégories vise à insister sur l'intégration de ces publics dans la classe, elle met néanmoins le curseur sur certains marqueurs de la diversité et, paradoxalement, instituent des frontières visibles entre différents types de publics. Leur utilisation par les professionnels·le·s du monde scolaire, comme grille de lecture pour penser leur action pédagogique, court en permanence le risque de réduction du public cible au marqueur, à leur désignation par cette étiquette (Bauer et Borri-Anadon, 2021 ; Pelgrims, 2019). « L'organisation spécifique mise en place pour les accompagner et les réponses méthodologiques qui leur sont proposées dessinent bien un territoire particulier, en

³ Dans la LEO, le terme « pédagogie différenciée » doit être interprété comme un synonyme du terme « différenciation pédagogique ». Pour cet article, nous préférons le terme « différenciation pédagogique » afin d'éviter une interprétation erronée de sa signification et en lien avec la critique sur l'usage de ce terme dans la littérature scientifique en sciences de l'éducation (Kahn, 2010).

dehors du territoire des autres, sur lequel se greffe tout un discours catégorisant et ségrégatif « (Le Capitaine, 2018, p.126). En attestent les alinéas 4 et 5 (article 98), qui mentionnent les prestations de services possibles (accompagnement socio-éducatif et encadrement d'éducation spécialisée) en lien avec le repérage précoce ou l'évaluation de ces situations de handicap.

3.2.3 Les effets de la désignation spécifique : vers une logique de prestations de services organisés majoritairement en dehors de l'espace classe

L'analyse montre également les effets de la désignation spécifique sur la manière dont sont pensées et organisées les prestations de services à l'échelle de l'établissement scolaire. Le discours institutionnel décrivant les caractéristiques ciblées chez les individus qui peuvent nécessiter de ces prestations, institue à la fois des territoires séparés, voire ségrégés, de l'action pédagogique, et à la fois une naturalisation des caractéristiques de comportements, d'attitudes, et d'incapacités (Verhoeven et Dubois-Shaik, 2021) à l'intérieur même de ces catégorisations. Ainsi, si la loi dit privilégier les mesures intégratives au sein de la classe, les structures séparatives demeurent, par exemple les classes d'accueil pour les élèves dès la 5^e année, ou des structures d'activités temporaires pour des élèves ayant des « difficultés importantes et durables de comportement ». La logique prescriptive, en termes de droits et d'obligations propres aux écrits bureaucratiques tels que les textes législatifs (Gayon, 2016), qui semble sous-jacente dans la LEO correspond en réalité à la définition et à la régulation d'une série de prestations et de services à destination de certains publics scolaires. Cette hypothèse peut être appuyée par l'analyse de l'article 44 relatif aux données personnelles des élèves. Dans celui-ci, il est précisé que l'établissement peut traiter les données liées aux besoins particuliers de l'élève, « en particulier en matière de pédagogie différenciée, notamment de psychologie, de logopédie ou de psychomotricité ». Par ailleurs, le règlement d'application (RLEO) précise ce qui suit à l'article 74 :

Les cours intensifs de français sont dispensés individuellement, en groupes ou en classes d'accueil, sur le temps d'enseignement prévu à la grille horaire. Les élèves qui bénéficient de cours intensifs de français fréquentent la classe régulière au moins durant deux tiers du temps prévu à la grille horaire.

La différenciation pédagogique est par conséquent directement associée à des prestations externes à la classe, reposant non pas sur les enseignants ordinaires qui accueillent ces élèves la majeure partie du temps scolaire, mais sur d'autres groupes de professionnels et différents « dispositifs » associés. Ce phénomène est souvent relevé lors du développement des politiques dites inclusives, illustrant une délégation médicalisée de la prise en charge de l'échec scolaire, visible notamment à travers l'inflation des diagnostics et des mesures dites « de soutien » devenant : « le qualificateur des problèmes des personnes indépendamment de l'existence d'une déficience ou d'un trouble de l'apprentissage » (Ebersold et Détraux, 2013, p.108).

L'analyse de la LEO met en évidence plusieurs tensions présentes dans la manière de définir le rapport à la diversité et de le considérer dans le système scolaire vaudois. L'examen des vocables utilisés dans ces textes pour caractériser différents types de publics mettent en exergue une visibilité de certaines catégories d'élèves dans le système. Or, la LEO prescrit en parallèle des pratiques typiques du modèle intégratif, visant à aménager l'environnement pédagogique et didactique de la classe, et qui s'inscrit davantage dans un processus de reconnaissance de la diversité sans sur-visibilisation des besoins individuels. Pourtant, la logique prescriptive de la loi fait basculer ce texte dans un processus de désignation spécifique où, pour certains publics nommés, il est défini une série de modalités de services, généralement mis en place en dehors de l'espace classe, en fonction des besoins qui sont caractérisés. Ces constats montrent combien les effets de désignation-reconnaissance peuvent être assez proches dans le rapport de visibilité ainsi mis en évidence par le carré dialectique, et qu'un examen minutieux des modalités de mises en œuvre est nécessaire pour bien saisir toutes leurs implications dans le milieu scolaire.

3.3 Le contexte de production du concept 360°

Plus récemment, le Canton de Vaud a introduit une directive nommée « Concept 360° » ayant pour but de « fixer les principes et conditions d'une école à visée inclusive répondant aux besoins spécifiques de tous les élèves » (Concept 360°, 2019, p3). Dans la lignée d'autres pays, le canton de Vaud cherche à s'inscrire ici dans le paradigme inclusif de l'inclusion scolaire (Ramel et Vienneau, 2016). Pour autant la loi scolaire en vigueur reste la LEO. Cet état de fait interroge donc la dimension transformative du concept considérant les tensions de visibilité-invisibilisation mises en évidence préalablement.

Précisément, ce concept constitue une « mise en œuvre et coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves » (Concept 360°, 2019, p.3). Dans les faits, il représente donc une demande de réorganisation des mesures de réponses aux enjeux de « l'hétérogénéité des classes » et « d'égalité des chances » (Concept 360°, 2019,

p.3). Est-il pour autant un projet de réforme « inclusive », tels que les principes de l'école inclusive l'exigeraient (UNESCO, 2009) ? En tant que politique récente, permet-il de dépasser les écueils relatifs aux lois précédentes et à lever ainsi les obstacles avancés par la recherche concernant les effets pervers des politiques de catégorisation ou d'invisibilisation ? Afin de répondre à cette question, nous mobiliserons, comme dans la partie précédente, le carré dialectique de Bauer et Borri-Anadon (2021).

Le concept 360° demande aux directions d'établissement scolaire de décrire leur propre « concept » constituant en un descriptif des « prestations », ainsi que « la manière dont la collaboration s'organise » (Concept 360°, 2019, p.64) autour de ces dernières. Deux objectifs opérationnels donc : structurer les modèles de service répondant à la diversité et expliciter les modes de collaboration professionnelles qui en découlent. L'enjeu de collaboration ressort particulièrement car c'est « le manque de coordination et d'articulation entre les différentes mesures (pédagogiques, socio-éducatives et de santé) déployées au sein des établissements, ou encore les difficultés de collaboration entre les différents corps professionnels » (Rebetez et Ramel, 2021, p.52) qui vont conduire le canton à définir une démarche permettant l'implication de l'ensemble des professionnel-le-s de l'école à travers ce concept. Le travail ainsi demandé aux établissements correspond à la délégation d'une partie des tâches de gestion des prestations qui était auparavant du ressort du département cantonal de la formation. Les établissements ont donc une relative nouvelle « autonomie » annoncée dans la réponse globale donnée à la diversité des élèves et au développement de l'école inclusive.

3.4 Le processus de catégorisation du concept 360°

3.4.1 Une structuration du concept autour d'une gradation de la difficulté scolaire

Ces modèles de service ou « prestations » sont articulés à des objectifs et des indicateurs de mesure proposés également par les établissements. Elles s'articulent autour de quatre niveaux visibles dans le schéma suivant, allant du niveau I qualifié de « socle universel » au niveau IV nommé « interventions intensives » :

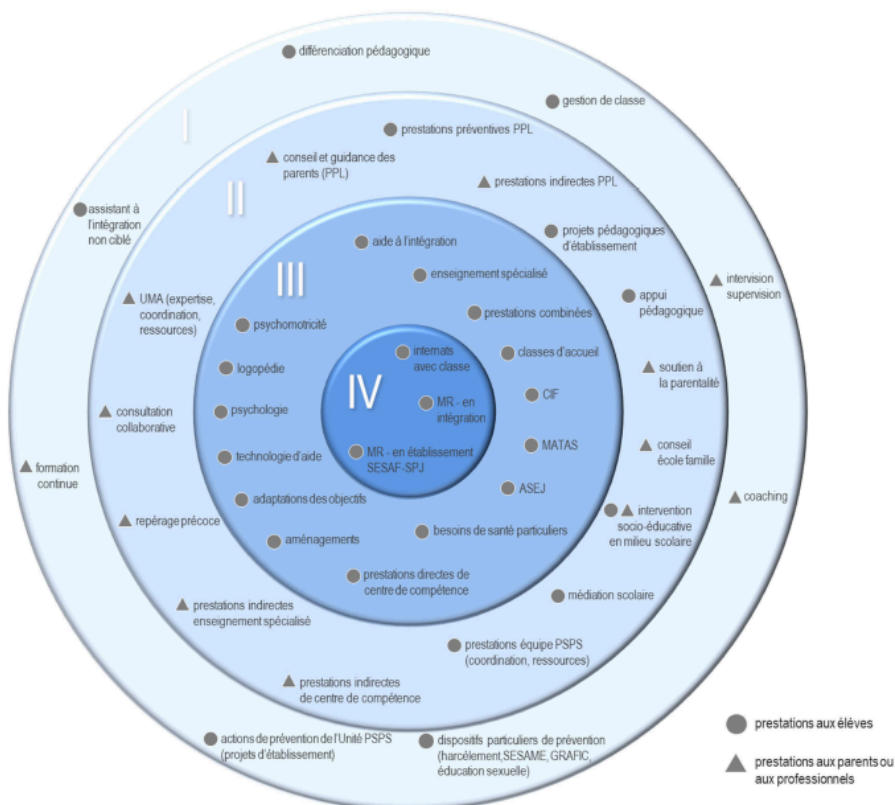


Figure 2. Organisation du Concept 360° en quatre niveaux

Le concept est donc une organisation de prestation, structurée selon la perception d'une plus ou moins grande difficulté chez l'élève (dès le niveau 2) « ayant des répercussions sur son rôle d'apprenant - parfois désigné comme l'aptitude à assumer le « métier d'élève » - ou sur ses capacités d'apprentissage » (p.9), au trouble et à la déficience plus ou moins durable (niveau 3 et 4). Les notions de « troubles », « déficiences » sont reprises des catégorisations

de la Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS, 2015). Cette loi précise dans son article 4 qu'un « besoin éducatif particulier » peut découler d'un « trouble »⁴ ou d'une « déficience »⁵. Le « besoin éducatif particulier » n'est néanmoins pas défini.

Curieusement, le concept 360° préfère utiliser le terme de « besoin spécifique ». Si le concept est donc organisé autour de quatre niveaux qui structurent une série de prestataires et prestations censés répondre aux « besoins spécifiques » d'élèves, ces derniers ne sont pas réellement précisés. En effet, si l'usage de ce terme est fréquent dans le texte (28 occurrences), il n'est défini que de manière très vague dans le glossaire qui l'accompagne :

Ensemble des besoins auxquels le concept cantonal 360° vise à apporter une réponse structurée. Ils s'inscrivent aussi bien dans le champ de la pédagogie régulière, de la pédagogie spécialisée, du socio-éducatif, de l'allophonie, que dans celui de la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire. (p. 53)

Ce constat n'est pas propre au canton de Vaud. Comme l'ont montré Ebersold *et al.* (2011), le concept de « besoins éducatifs » ou « besoins spécifiques » a connu un succès important ces dernières années mais son sens reste souvent abscons, oscillant entre perspective psycho-médicale et approche situationnelle prenant en compte le contexte de production du handicap.

On retrouve dans cette définition des besoins les mêmes champs d'action pédagogique que ceux annoncés dans la LEO. Ces champs ont une visibilité très claire dans le concept puisqu'à chaque socle, on retrouve la mention des prestations relevant de ces derniers. Alors que le concept se donne comme ambition de « proposer un cadre éducatif commun suffisamment flexible pour tenir compte de l'ensemble des besoins spécifiques des élèves », le sens de la différenciation pédagogique tel qu'on le trouve par exemple chez Prud'homme *et al.* (2016), se retrouve dans le socle 1 du concept dit « socle universel », pour autant que la difficulté de l'élève ne soit pas identifiée comme importante, auquel cas la réponse relèvera des niveaux supérieurs. On retrouve également une conception assez proche de celle avancée par la recherche en matière de mise en place de pratiques de différenciation pédagogique autour de la notion de collaboration. En effet, la collaboration entre professionnels des différents champs susmentionnés, parmi lesquels les enseignants ordinaires, est un des objectifs centraux du concept.

3.4.2 Enjeu de visibilité et d'invisibilité des publics-cibles et des marqueurs associés

Dans une lecture de la mise en évidence des différences permise par l'utilisation du carré dialectique présenté plus haut, le concept rend visible certaines catégories de publics, à travers des qualificatifs clairement identifiables. Nous avons relevé tout d'abord les qualificatifs directement attribués aux élèves : Élèves allophones et/ou migrants ; élèves venant de l'étranger ; élèves de langue étrangère ; les filles et les garçons ; les élèves aux compétences exceptionnelles ; les élèves à haut potentiel intellectuel (HPI) ; les élèves anglophones ; les élèves à besoins particuliers ; élèves à besoins spécifiques ; élèves à besoins de santé particulier. Le groupe des élèves aux compétences exceptionnelles est définie ainsi : « Par exemple, pour une partie des élèves ayant un haut potentiel intellectuel (HPI) ou pour des élèves anglophones, dans le cadre du cours d'anglais ». Des différences spécifiques sont ainsi mises en évidence et associées à certains qualificatifs agissant comme des marqueurs d'une appartenance à un groupe.

Ensuite, nous avons identifié les marqueurs mobilisés auxquels sont associés indirectement des élèves. Les catégories les plus mobilisées sont celles des « difficultés, troubles et déficiences ». En effet, le concept est structuré autour du statut de la difficulté. Si cette dernière est temporaire, les prestations seront du niveau 2. Si la difficulté perdure, elle sera prise en charge au niveau 3 où le document mentionne la catégorie de « besoin spécifique » à la place. Le niveau 4 parle quant à lui de « trouble invalidant et déficience ». A noter que le terme « trouble » n'est plus utilisé à ce stade mais qu'on lui préfère le terme de « trouble invalidant »⁶. L'autre mention du « trouble » est celui associé aux « troubles du comportement », figurant en introduction du concept mais non défini spécifiquement. Une autre référence au marqueur du comportement est nommée en association à la difficulté : « difficulté de comportement et de socialisation ». Les différences ainsi visibilisées le sont par l'utilisation du

⁴ Définition de trouble : perturbation du développement, de la santé ou altération de la capacité d'apprentissage (notamment : troubles du développement, troubles d'acquisition du langage, dysphasie, troubles des apprentissages, dysorthographe, dyscalculie, troubles du développement moteur, dyspraxie, troubles envahissants du développement, troubles du spectre autistique, syndrome d'Asperger, troubles envahissants du développement non spécifiés, hyperactivité et/ou déficit de l'attention).

⁵ Définition de déficience : altération d'une ou de plusieurs fonctions organiques ou encore de la structure anatomique, sous forme d'écart ou de perte importants par rapport aux normes communément reconnues, notamment : retard mental, léger, moyen, profond ; surdité, déficience auditive ; cécité, déficience visuelle ; déficience motrice (IMC) ; handicap physique et polyhandicap.

⁶ Définition du trouble invalidant : trouble grave et durable caractérisé par l'importance des limitations qu'il implique.

vocabulaire psycho-médical essentiellement. Une exception relèverait peut-être du marqueur associé au potentiel intellectuel, qui est nommé comme un « fonctionnement particulier » et est donc exclu de la catégorie des difficultés, troubles et déficiences dans le concept⁷.

Enfin, la question de la présence de la catégorie des « besoins » (besoins spécifiques, besoins particuliers) est à souligner. Cette catégorie est mentionnée très fréquemment dans les sections que nous pouvons qualifier de « généraliste » du concept : introduction, objectifs, généraux, prestations du niveau 1 à destination de « tous les élèves », prestations de niveau 3 mais relevant de l'école ordinaire et moins des services associées (pédagogie spécialisée notamment). Ce constat nous amène à interroger le sens et l'usage de cette catégorie, sur la base du carré dialectique ainsi que des travaux de Lavoie *et al.* (2013), et de nous demander si elle ne devient pas une catégorie « fourre-tout », invisibilisant les réalités spécifiques des élèves, et servant surtout à désigner les élèves que l'école juge inadapté·e·s à ses propres attentes.

3.4.3 Enjeu de visibilité et d'invisibilisation des publics à travers l'analyse des modèles de service

Au-delà des catégories de publics et des marqueurs de différenciation associés, le concept est avant tout une description des modèles de services ayant pour objectif de répondre aux enjeux de « l'école à visée inclusive ». Ces derniers sont qualifiés de « prestation » ou de « mesures spécifiques » par le document et renvoient autant à des pratiques pédagogiques ordinaires qu'à des interventions spécialisées, en structure plus ou moins définie et plus ou moins individualisée, organisées autour des quatre niveaux.

Que nous disent-elles des enjeux de visibilité et d'invisibilisation du rapport à la diversité ? Nous pouvons faire le premier constat suivant en regardant l'organisation générale du document. Le niveau 1, le « socle universel » décrit certains domaines de pratiques pédagogiques ordinaires et qui pourraient être qualifiées d'inclusives : la différenciation pédagogique et la gestion de classe. Référencées par de la littérature du domaine, elles mettent en évidence les pistes de compréhension et d'action possibles en faveur de l'ensemble des élèves. Au même niveau, on trouve d'autres pistes pédagogiques qui pourraient relever du même objectif mais elles sont attribuées à des pratiques de prévention. Nommées « actions collectives de prévention primaire », elles convoquent des notions qui sont donc rattachées à la prévention d'un potentiel problème.

Au sein de cette section, se trouve notamment un paragraphe sur la « valorisation de la diversité et promotion de l'égalité à l'école ». Ce paragraphe, qui s'appuie sur la LEO, nous dit :

Il est important d'accompagner les élèves afin qu'ils développent une attitude constructive et respectueuse d'autrui et qu'ils s'abstiennent de tout acte de violence physique, verbale, psychologique ou à caractère raciste, sexiste ou homophobe, de même que de tout propos méprisant se rapportant à l'apparence physique ou à l'appartenance sociale, religieuse ou ethnique des autres élèves, des adultes qui les entourent, ou de toute autre personne.

La « valorisation » annoncée dans le titre ne renvoie finalement qu'à une prescription de respect imputable aux élèves. La dimension « promotionnelle » de la diversité semble donc invisibilisée ici, de même que le rôle de l'école dans cette dernière. Or, les travaux en inclusion scolaire montrent bien que l'enjeu transformatif des systèmes est central de même que la nature du discours porté sur la diversité (Potvin, 2014 ; Prud'homme *et al.*, 2011). A cet égard, il nous semble problématique d'associer la valorisation de la diversité à la prévention de la violence uniquement. Au sein du même paragraphe, le discours proposé sur « l'égalité filles-garçon » est de nature différente puisque à la fois l'objectif promotionnel est mis en évidence et que la responsabilité de l'école est engagée :

L'école a un rôle à jouer en matière d'égalité entre filles et garçons, tant lors de la scolarité obligatoire qu'en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Le département collabore avec le Bureau de l'Égalité pour mettre en place des projets collectifs visant à promouvoir l'égalité entre filles et garçons et encourage le corps enseignant à développer des initiatives dans ce sens (p.15).

Nous voyons ici un déséquilibre dans la visibilité des marqueurs de différenciation associés à certains publics-cibles et à la responsabilité plus ou moins visible de l'école dans le traitement qu'elle en fait.

En relation avec le public-cible « allophone et/ou migrant », nous avons remarqué que les prestations s'y référant se situent au niveau 3, consistant à « à répondre à des besoins spécifiques présentant une certaine durabilité et constituant, pour l'élève, une entrave à sa capacité d'apprentissage ou son aptitude à assumer le rôle d'apprenant » (p.31). Deux éléments interpellent. Tout d'abord, il s'agit de l'association « et/ou » entre allophonie et migration, une catégorie utilisée fréquemment dans le document, et qui interroge sur son sens étant donné la variabilité des situations de ce public ainsi désigné. Ensuite, la situation de ces prestations au niveau 3 laisse perplexe quant à

⁷ Pour une compréhension plus approfondie de la question HPI, voir par ex. Tordjman, S., et Kermarrec, S. (2019).

l'association implicite qui est faite entre « allophonie et migration » et la difficulté d'apprentissage présumée par défaut. Les prestations associées à ce public sont les suivantes : classes ou groupe d'accueil (selon le nombre), cours intensif de français, voire d'allemand ou d'anglais. Ces prestations ne sont pas comprises dans l'enveloppe budgétaire des établissements. Elles doivent être demandées par ces derniers en fonction du nombre d'élèves identifiés comme pouvant bénéficier de ces mesures, supposent donc un processus de désignation et de visibilité de la catégorie « allophones et/ou migrant ». Les réponses proposées pour ce public semblent mettre l'accent uniquement sur l'écart à la norme en termes de difficulté d'apprentissage et non pas sur les ressources que possèdent ces élèves. Pourtant, on remarque que, ailleurs dans le document, le concept fait mention d'élèves « aux compétences exceptionnelles » parmi lesquels figurent le bilinguisme anglophone⁸. Or, les élèves « allophones et/ou migrants » explicitement désignés au niveau 3 ne figurent pas parmi les « heureux élus » de la diversité pour qui l'expérience de migration serait un avantage permettant d'acquérir des compétences linguistiques. Dans la lignée d'autres travaux (Bauer et al., 2019 ; Gremion *et al.*, 2013.), nous y voyons ici la confirmation d'une vision déficitariste de la migration défavorisée où les ressources des élèves sont occultées au détriment d'une saillance de la difficulté linguistique. D'autres vocables existent pourtant, comme celui d'élève « bilingue émergent » qui permet, ne serait-ce que par son sens, à rendre plus visible les ressources possédées par ces élèves (García *et al.*, 2008). Enfin le fait que les services les concernant soient externalisés interrogent également la capacité de l'établissement scolaire à assurer la « flexibilité pédagogique » et « l'autonomie » demandée et met en garde sur la lourdeur de la tâche de coordination dévolue aux enseignants accueillant ces élèves.

4. De la LEO au concept 360 : enjeux et écueils du développement de “l'école à visée inclusive”

La manière dont les politiques vaudoises traitent de la question de la différence à l'école sert ici de révélateur de l'évolution du développement du paradigme inclusif dans le canton. L'analyse de la loi sur l'enseignement obligatoire ainsi que du concept 360 nous montre une avancée « inclusive » dans le discours tout en butant sur certains écueils structurels et conceptuels. Tout d'abord, nous pouvons relever la mention du concept même d'inclusion scolaire dans le concept 360, s'appuyant sur les principes de la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), le droit à la scolarisation de tous·tes les élèves ainsi que la lutte contre les inégalités. Le document annonce la volonté de construire une école où chaque élève puisse développer ses compétences. En ce sens, il s'inscrit dans la lignée du développement du paradigme inclusif. Il mobilise par ailleurs les référents à la recherche en matière de différenciation pédagogique en contexte inclusif (Prud'homme *et al.*, 2016). Enfin, il entend aiguiller les établissements en donnant des directions (les quatre niveaux d'intervention) pour l'organisation de la collaboration interprofessionnelle. Néanmoins, notre analyse a permis de relever un certain nombre d'écueils au développement de cette école inclusive dont certains fondements se retrouvent dans la LEO et la LPS, et plus largement dans les logiques d'organisation de l'école vaudoise. L'utilisation du carré dialectique a mis en évidence en effet une différenciation claire opérée entre les catégories de publics qui sont sur- et sous- visibilisées et qui semblent relever de la structuration des « domaines d'action » de la LEO (pédagogie spécialisée, enseignement aux élèves allophones, etc.) auxquels le concept fait référence en matière d'organisation des prestations.

La construction du rapport à la diversité dans ces textes relative au traitement que fait l'école de l'hétérogénéité de son public est particulièrement saillante au travers des marqueurs mobilisés pour qualifier cette diversité et qui semble consister en un processus de transformation de ces derniers en « différence » par rapport à une norme scolaire, en « difficulté » et par conséquent, en « besoin éducatif » (Bauer *et al.*, 2019). Après analyse, on constate que l'hétérogénéité des besoins perçus dans une classe tend à multiplier les catégorisations possibles et à créer une hiérarchisation implicite en fonction de leur soi-disant nature (sociale, identitaire, psychologique, psychopédagogique, etc.) (Verhoeven, 2018). Paradoxalement, le concept 360 accentue cette hiérarchisation symbolique dans le processus de catégorisation de la différence, comme entre les vocables « compétences exceptionnelles », « bilinguisme anglophone » et « élèves migrants et/ou allophones ». Or, certaines de ces catégorisations provoquent également un effet de normalisation centrée autour de la difficulté scolaire. C'est cette dernière qui sert de logique structurante du concept et c'est sur ce spectre que sont associés certains publics-cibles désignés, comme les élèves « allophones et/ou migrants ».

Nous pouvons également identifier certaines contradictions au développement d'une politique inclusive, dans la mesure où le rapport à la différence s'oriente plus largement autour d'une conception médicalisée de cette dernière, contribuant à renforcer une vision déficitariste des élèves dont les ressources sont invisibilisées ainsi que d'une invisibilisation de la responsabilité de l'école dans son rôle transformatif et de déconstruction des obstacles à la réussite scolaire de tous·tes les élèves. Si certaines prestations semblent mobiliser une conception plus inclusive dans leur définition et leur gestion (promotion de l'égalité fille-garçon ; flexibilité dans l'organisation de groupe

⁸ Certaines écoles du canton accueillent un public d'élèves dont les familles travaillent dans les organismes internationaux de la région. Ils sont parfois désignés dans les établissements comme « expatriés » ou « internationaux ».

de soutien), le discours général semble assez déséquilibré et la conception majoritaire qui ressort du détail de l'organisation des mesures semble plus difficilement compatible avec la vision inclusive annoncée.

Les tensions à l'œuvre ne sont cependant pas l'apanage des politiques vaudoises. De nombreuses études à l'internationale montrent la présence de tensions inhérentes au développement du paradigme inclusif (Hardy et Woodcock, 2015 ; Ainscow *et al.*, 2006 ; Borri-Anadon *et al.*, 2020). Hardy et Woodcock (2015), dans leur analyse des politiques anglo-américaines montrent que le développement de l'école inclusive se heurte aux influences néolibérales qui structurent les systèmes éducatifs et construisent un regard déficitaire sur la différence. En effet, la logique de compétition et de performance représente un frein à la transformation structurelle nécessaire à l'effectivité de l'inclusion scolaire, dans la mesure où cette dernière se limite à des politiques de compensation des désavantages, légitimant une hiérarchie scolaire et sociale. A la lumière de ces travaux, les finalités de l'école vaudoise qui « vise la performance scolaire et l'égalité des chances » méritent d'être interrogées.

5. Conclusion et perspectives

Alors que la transformation structurelle du système scolaire vaudois dans une visée inclusive apparaît comme un objectif louable et ambitieux, l'analyse de politiques éducatives récentes à la lumière du carré dialectique montre combien il demeure un rapport à la diversité déficitaire et une prise en compte ambiguë, annoncée « inclusive », mais finalement peu critique. La prise en compte de la diversité consiste finalement davantage en une réponse par des prestations externes, essentiellement pensées selon une approche médicalisée, qui pourtant fait l'objet de critique dans la littérature depuis plusieurs années (Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; Ebersold et Détraux, 2013 ; Lavoie *et al.*, 2013 ; Morel, 2014). Ce constat appelle tout d'abord à une vraie réflexion auto-critique de l'école vaudoise sur son cadre normatif et une transformation des principes le régissant. Il nous permet également d'identifier trois défis qui se posent actuellement aux enseignant·e·s pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui s'inscrivent réellement dans une visée inclusive, c'est-à-dire qui se caractérisent par leur accessibilité et leur flexibilité « tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension » (Prud'homme et Bergeron, 2012, p.12).

Le premier défi conjugue enjeux éthiques et techniques et porte sur les pratiques pédagogiques. Comme le proposent Gremion et Gremion, 2021, p.2 : « Le choix éthique implique non seulement une maîtrise des moyens possibles pour atteindre la fin visée, mais encore la possibilité de dépasser certaines contraintes ou déterminismes ». Comment faire preuve d'inventivité et d'innovation en matière de différenciation pédagogique, alors que les ressources visibles proposées par la loi et le concept renvoient essentiellement à des prestations externalisées ? La valeur performative des catégories de la diversité qui sont mobilisées, pourrait conduire le·la praticien·ne à ne jamais remettre en question sa manière d'enseigner ou à se déresponsabiliser face à des situations d'échec scolaire. L'enjeu technique est également lié aux contraintes perçues par l'enseignant·e sur ses pratiques d'enseignement (la sélection scolaire et l'évaluation, les relations avec les collègues enseignants, ou la fragmentation du rythme scolaire) et sur sa capacité à saisir les interstices temporelles et spatiales du quotidien scolaire pour développer des stratégies de différenciation pédagogique. Or, si ces pressions s'intensifient, « cela se traduit par un retour à un enseignement traditionnel » (Gremion et Gremion, 2021, p.9) ou à des stratégies de survie pour faire face à l'hétérogénéité qui reproduisent les inégalités reprochées par les travaux de la sociologie du curriculum.

Le second défi porte sur le groupe classe, et en particulier l'inclusion des élèves désigné·e·s comme « à besoins éducatifs spécifiques » en son sein, alors que plusieurs professionnel·le·s interviennent auprès de ceux·celles-ci, le plus souvent durant les horaires scolaires et à l'extérieur de la classe. Certain·e·s enseignant·e·s font état d'une difficulté à construire une cohésion de groupe face à un va-et-vient incessant d'élèves en dehors et en dedans des murs de leur salle et qui peut conduire à une mise à l'écart de certain·e·s d'entre eux·elles (Gremion et Paratte, 2009 ; Priolet, 2019).

Enfin, un troisième défi de taille se dessine autour de la collaboration entre différentes catégories de professionnel·le·s présent·e·s dans l'enceinte scolaire et dont les fonctions sont définies dans les lois et politiques éducatives. Si l'enseignant·e est amené·e à collaborer avec ces acteur·trice·s en dehors des heures de cours, elle·il doit, de manière accrue, ouvrir la cellule-classe à ces dernier·ère·s (Tardif et Levasseur, 2015). Or, ces professionnel·le·s mobilisent des approches différentes pour penser leur action éducative, et ne partagent pas nécessairement les mêmes valeurs ou attentes dans la manière de répondre aux besoins des élèves ou de problématiser leurs difficultés. Différentes logiques d'action professionnelles (Giuliani *et al.*, 2018) plus ou moins individualisantes, médicalisée, ou s'attachant aux facteurs socio-environnementaux sont amenées à se coordonner et nécessitent inexorablement des ajustements réciproques ainsi que des espace-temps de concertation pour leur mise en œuvre.

Si le système scolaire crée des « besoins » chez les élèves, nous pourrions nous demander si ce processus n'a pas les mêmes effets chez les enseignant·e·s, en construisant des « difficultés » à la pratique pédagogique inclusive. L'examen de la LEO et du concept 360° nous a montré que l'approche diagnostique l'emporte sur l'approche écologique. En conséquence, la prise en compte des facteurs contextuels qui créent « la difficulté » ou « le besoin » relèverait du bon vouloir de l'enseignant·e. Il devient dès lors ardu pour les enseignant·e·s de trouver des repères et des ressources permettant d'agir dans une perspective inclusive dans leur classe, et de surmonter les obstacles d'apprentissage inhérents à toute situation didactique. De la même manière que l'approche diagnostique individualise la prise en charge, naturalise la difficulté scolaire et culpabilise l'élève (et l'enseignant·e), son emprise dominante dans les lois vaudoises risque de faire courir le même risque auprès des enseignant·e·s sans remettre en question les causes systémiques de ces difficultés. Bien que rarement unique adulte, physiquement, en classe, la responsabilité de la réussite éducative de ses élèves lui incombe finalement à lui seul ou à elle seule. Nous voyons ici un écueil important dans la transformation structurelle nécessaire au développement du paradigme inclusif et une réflexion à poursuivre.

6. Références bibliographiques

- Ainscow, M., Booth, T. et Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International journal of inclusive education*, 10(4-5), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Aucoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant* (p. 65-87). Presses de l'Université du Québec.
- Bauer, S. et Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 10(2), 45-56. https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Bauer_Alterstice10%282%29/pdf
- Bauer, S., Borri-Anadon, C. et Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Borri-Anadon, C., Gonçalves, G. B. B. et Russo, K. (2020). Évolution des politiques relatives à l'inclusion scolaire au Brésil et au Québec. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 65(1), 117-130. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0117>
- Berger, P. et Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive*. CEEI Centre pour l'étude de l'éducation inclusive. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire. Département de la jeunesse, de la formation et de la culture du canton de Vaud (DFJC). (2019). https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves*. Le Conseil.
- Consortium COFO. (2019). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2016 : mathématiques 11e année scolaire*. Conférence des directeurs et directrices de l'instruction publique (CDIP).
- Dupriez, V., Oriane, J.-F. et Verhoeven, M. (2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Peter Lang.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Presses universitaires de France.
- Ebersold, S. et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Ebersold, S., Schmitt, M. J. et Priestley, M. (2011). *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges*. Academic Network of European Disability experts. https://included.eu/sites/default/files/documents/aned_2010_task_5_education_final_report_-_final_2_0.pdf
- Felouzis, G. et Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.22019/SC-2017-00001>
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses Universitaires de Rennes.
- García, O., Kleifgen, J. A. et Falchi, L. (2008). *From English Language Learners to Emergent Bilinguals. Equity Matters. Research Review No. 1*. Teachers College, Columbia University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524002.pdf>

- Gayon, V. (2016). Écrire, prescrire, proscrire : Notes pour une sociogénétique de l'écrit bureaucratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 213, 84-103. <https://doi.org/10.3917/arss.213.0084>
- Gillborn, D. (2015). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: race, class, gender, and disability in education. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 277-287. <https://doi.org/10.1177/1077800414557827>
- Giuliani, F., Fouquet-Chauprade, B. et Sanchez-Mazas, M. (2018). Les recompositions actuelles de l'action éducative : une introduction. *Raisons éducatives*, 22(1), 5-17. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0005>
- Gremion, F. et Gremion, L. (2021). Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59, 1-12. <https://doi.org/10.4000/edso.13775>
- Gremion, L. et Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, 159-176. https://revuedeshep.ch/pdf/09/9_gremion.pdf
- Gremion, M., Noël, I. et Ogay, T. (2013). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée. Tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 53-69. <https://doi.org/10.25656/01:10287>
- Hardy, I. et Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International journal of inclusive education*, 19(2), 141-164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Jacomino, B. (2012). L'égalisation par la différenciation pédagogique ? *Le Philosophoire*, 37(1), 85-95. <https://doi.org/10.3917/phoir.037.0085>
- Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 39-49. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0039>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7(2), 93-101. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Le Capitaine, J.-Y. (2018). L'éducation inclusive à l'épreuve des catégories : les effets de l'assignation aux handicaps associés. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 83-84(3-4), 123-129. <https://doi.org/10.3917/nresi.083.0123>
- Loi sur l'enseignement obligatoire du canton de Vaud. Grand conseil du canton de Vaud (2013). https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf
- Loi sur la pédagogie spécialisée du canton de Vaud. Grand conseil du canton de Vaud. (2015). https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS_417_31.pdf
- Losego, P. (2018). L'école moyenne en Suisse : le cas du canton de Vaud. Dans F. Baluteau, V. Dupriez et M. Verhoeven (dir.), *Entre tronc commun et filières, quelle école commune ? Étude comparative* (p. 55-83). Académia - L'Harmattan.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, Self, and Society, from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives. Méthodes en sciences humaines*. De Boeck.
- Monseur, C. et Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164 (3), 55-66. <https://doi.org/10.4000/rfp.2128>
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. CDE/Sodis.
- Ogay, T. et Edelman, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels. L'incontournable dialectique de la différence culturelle. Dans A. Lavanchy, A. Gajardo et F. Dervin (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47-71). L'Harmattan.
- Oger, C. et Ollivier-Yaniv, C. (2003). Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels. *Mots. Les langages du politique*, 71(1), 125-144. <https://doi.org/10.4000/mots.8423>
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2016). *PISA, 2015 Results: Excellence and Equity in Education*. OCDE.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion scolaire*. UNESCO.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2014). *UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2017). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO.
- Patton Davis, L. et Museus, S. (2019). What Is Deficit Thinking? An Analysis of Conceptualizations of Deficit Thinking and Implications for Scholarly Research. *Currents*, 1(1), 117-130. <http://dx.doi.org/10.3998/currents.17387731.0001.110>

- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 43-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*. ESF.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives [Ethnic Diversity and Inclusive Education : Foundations and Perspectives]. *Education et sociétés*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Priolet, M. (2019). Du « cas de Gaël » à Pauline : vers un défi pédagogique et didactique pour une éducation plus inclusive ? *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 85(1), 155-171. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0155>
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2006). Building an Island of Rationality around the Concept of Differentiation. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(1), 129-151. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.17000>
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes, Diversité à l'école : et si on s'intéressait aux petites différences*, 17, 12-13. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/prismes/numero-17/articles/prismes-17-une-vision-plus-flexible-de-lenseignement-luc-prudhomme-genevieve-bergeron-novembre-2012-hep-vaud.pdf>
- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Borri-Anadón, C. (2016). Apprendre à différencier : défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*. (p. 162-171). Fides Éducation.
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 22-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1267>
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M. et Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. Dans L. Prud'homme, H. Duschne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 39-52). De Boeck.
- Rebetez, F. et Ramel, S. (2021). S'engager dans une visée inclusive : quel processus de développement et quel accompagnement pour la direction d'un établissement scolaire ? Dans L. Progin (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 51-67). De Boeck Supérieur.
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (Vol. 2, p. 171-198). Éditions du CRP.
- Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours : l'exemple de l'allocution d'un dirigeant d'entreprise publique. *Revue française de gestion*, 211, 29-45. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2011-2-page-29.htm>
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2015). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Presses universitaires de France.
- Tordjman, S. et Kermarrec, S. (2019). Mythes et réalités sur les enfants à haut potentiel intellectuel en difficulté : les apports de la recherche. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 67(3), 130-139. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2019.02.003>
- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Verhoeven, M. (2018). Rhétorique interculturelle inclusive et production scolaire des différences. *La Revue Nouvelle*, 8, 58-64.
- Verhoeven, M. et Dubois Shaik, F. (2021). L'éducation inclusive à l'épreuve de la discrimination institutionnelle. Le cas de la Belgique francophone. Dans F. Lorcerie (dir.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action* (p. 133-149). PUR Republica. <https://doi.org/10.4000/books.pur.147220>

L'enseignant, l'élève : deux regards complémentaires pour comprendre les représentations de la justice en classe au cœur de la différenciation

Andreea Capitanescu Benetti*, **Cynthia D'Addona****, **Geneviève Mottet**** & **Léa Bugnon******

* *Groupe de recherche LIFE-Laboratoire-Innovation-Formation-Éducation, Université de Genève*

** *Groupe de recherche G-RIRE – Genre - Rapports intersectionnels, relation éducative, Université de Genève*

*** *Groupe de recherche - EduMiJ -Éducation, minorités et justice sociale, Université de Genève*

**** *Enseignante à l'école primaire*

andreea.capitanescu@unige.ch

cynthia.daddona@unige.ch

g.Mottet@unige.ch

RÉSUMÉ. À partir des points de vue de deux catégories d'acteurs, des professionnels et des élèves, notre enquête se base sur les aménagements mis en place en matière de différenciation pédagogique et les bénéfices ressentis par les élèves. Les données qualitatives sont issues de deux recherches effectuées sur le terrain de l'école genevoise. L'une s'est déroulée avec des enseignants du primaire (pour des élèves de 4 à 12 ans) qui différencient leur enseignement, l'autre a été menée auprès de jeunes de 15 à 18 ans ayant vécu une rupture de formation lors du secondaire II et ayant disposé de dispositifs de rattrapage. L'objet de notre propos est de mettre en parallèle les intentions des enseignants introduisant des aménagements différenciés pour prévenir l'échec et le décrochage scolaire avec les impressions et vécus des élèves sur les aménagements différenciés mis ou non en place par l'école au cours de leur scolarité et dans le contexte de leur décrochage. Les pratiques en matière de différenciation semblent être considérées par les acteurs que nous avons interrogés, enseignants du primaire comme élèves ayant décroché au secondaire II, comme un levier d'action non négligeable pour améliorer les résultats et la confiance en soi des élèves. Nous montrons comment les acteurs interrogés reprennent à leur compte les concepts de différenciation pédagogique, d'accompagnement individualisé et de besoins particuliers, tout en rendant compte de certaines tensions et ambivalences qui apparaissent dans une école qui affiche sa lutte contre l'échec et le décrochage scolaire et qui se dit inclusive.

MOTS-CLÉS : différenciation ; éthique ; accompagnement ; obstacles ; organisation du travail scolaire

1. Introduction

Les enseignants, dans leurs pratiques ordinaires, aménagent l'organisation de la classe et posent des actes de management afin que tous les élèves puissent apprendre (Doyle, 1986). Nous pourrions aussi considérer cette activité des enseignants en termes de justice (Dubet, 2002). Moins l'institution scolaire est une institution homogène capable de définir, de combiner et de hiérarchiser les principes de justice selon des formes stables et indiscutables, plus il appartient aux acteurs eux-mêmes de construire des normes de justice locales et personnelles (Dubet, 2009). Cela se traduit notamment au sein de l'activité des enseignants, dans les pratiques de différenciation, afin de mieux prendre en compte les élèves dans leur parcours.

Pour mieux appréhender les pratiques de différenciation réelles, qui sont encore peu décrites et connues (Forget et Lehraus, 2015), nous aimerions dans cette contribution proposer une focale particulière sur les modalités d'enseignements « plus justes » ainsi que sur les postures dites « d'ajustement » (Bucheton, 2009, 2019; Bucheton et Soulé, 2009; Saillot, 2013, 2014, 2015, 2020) envers les élèves, telles que les enseignants les définissent et les soutiennent. Comme nous avons pu le décrire dans une recherche précédente, certaines pratiques sont en tensions et se posent comme des dilemmes éthiques concernant les préoccupations de la sollicitude et du care envers l'enfant (Capitanescu Benetti, D'Addona, *et al.*, 2021; Capitanescu Benetti, Leroux et Connac, 2021), et cela au sein des dilemmes ordinaires du travail qu'il faut tenir (Maulini, 2019). En outre, le point de vue des élèves eux-mêmes sur les pratiques différenciatrices au service de leur scolarité - qui fait rarement l'objet d'analyse - sera ici présenté.

Notre article cherche en effet à éclairer les points de vue de deux catégories d'acteurs, soit de professionnels et d'élèves, sur les aménagements différenciateurs qu'ils ont pu mettre en place, *versus* bénéficiaire (ou non) dans le cadre de leur scolarité. Il s'appuie sur des données qualitatives issues de deux recherches effectuées sur le terrain de l'école genevoise. Dans la première famille de situations, nous nous basons plus spécifiquement sur des entretiens semi-directifs effectués avec des enseignants du primaire. Notre seconde famille de situations se base sur une recherche menée auprès de jeunes d'environ 18 ans ayant décroché du secondaire II et ayant disposé de dispositifs de raccrochage. Dans le cadre de cette contribution, nous enquêterons sur les tensions et ambivalences qui apparaissent dans une école qui affiche sa lutte contre l'échec et le décrochage scolaire et qui se dit inclusive. À partir de ces différents corpus, nous questionnerons le travail enseignant selon ces deux entrées :

- Quelles sont les *intentions* des enseignants introduisant des aménagements différenciés pour prévenir l'échec et le décrochage scolaire ? Comment ces intentions apparaissent-elles dans leurs *discours* et dans leurs *actes* pédagogiques ? Sur quelles *valeurs* et *théories de la justice* ces discours et actions prennent-ils explicitement ou implicitement appui ?
- Quelles sont les *impressions* des élèves décrocheurs à propos des aménagements différenciés mis ou non en place par l'école au cours de leur scolarité ? Comment *interprètent*-ils les intentions des enseignants qu'ils ont pu discerner dans leurs discours et leurs actions ? Que *perçoivent*-ils des valeurs et théories de la justice qui justifient implicitement ou explicitement ces discours et actions ?

Ces questionnements visent à rendre compte des pratiques idéales, voire idéalisées, ainsi que des tensions en matière de justice qui peuvent se révéler au cœur des pratiques et aménagements différenciés. L'analyse, partant de deux terrains clairement distincts du point de vue des acteurs (enseignants de l'école primaire *versus* élèves en fin de scolarité), peut sembler inorthodoxe : les élèves décrocheurs n'ont pas été scolarisés par les enseignants différenciateurs interviewés. Nous ne connaissons donc ni les expériences vécues des élèves en début de scolarité, ni les discours des enseignants ayant travaillé avec les élèves en rupture scolaire interviewés. Mais c'est justement parce que nous nous intéressons à des conceptions générales de la différenciation et de la justice dans une appréhension de la production et de la réception des pratiques que nous avons choisi d'opérer de cette façon. Par cette démarche heuristique, nous interrogerons les écarts et/ou les convergences possibles entre la manière dont les professionnels jusqu'aux usagers – les élèves en fin de scolarité - vivent un enjeu qui dépasse largement leurs expériences personnelles. Pour le dire autrement, en s'intéressant tant aux « intentions » des enseignants qu'aux « impressions » des élèves qui ont vécu des ruptures de scolarité, notre démarche entend éclairer certaines opportunités et paradoxes des défis d'une école qui se veut plus « inclusive »¹.

¹ Nous entendons ici une école qui promeut l'égalité des chances. Cf. Finalités et objectifs de l'école publique, article 10, alinéa 2, LIP, Genève.

2. Cadre théorique

Depuis les années 1980, les problématiques de l'échec scolaire et du décrochage scolaire sont mises en exergue dans les politiques éducatives, adossées également aux ambitions d'une école plus ouverte et inclusive. Dans le canton de Genève, Hutmacher (1993) a amplement documenté les mécanismes de l'échec scolaire à l'école primaire en montrant comment la prise en charge des élèves pourrait être mise en perspective par une autre organisation du travail scolaire (Maulini, 2007 ; 2022) et cela, par des mesures de discrimination positive adoptées institutionnellement comme la mise en œuvre d'autres manières d'enseigner et de suivi des élèves. Diverses mesures concernant « l'élève au centre de la scolarité » se déploient afin que les professionnels cherchent les situations d'apprentissage les plus fécondes, comme l'écrit Perrenoud (2005) : « *La différenciation se traduit au bout du compte par la qualité, la pertinence, le sens, la fécondité des situations d'apprentissage tout au long de la semaine et de l'année scolaires. [...] Elle passe par une autre organisation du travail scolaire, susceptible d'optimiser les situations d'apprentissage, si possible pour tous les élèves, en priorité pour ceux qui ont des difficultés* »². Selon Przesmycki (2008), la pédagogie différenciée est une pédagogie des processus qui met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés.

Pourtant, la différenciation relève d'une posture enseignante aux prises avec les dilemmes professionnels dans la classe (Capitanescu Benetti, D'Addona et Dechamboux, 2021). Mottet (2021) montre que les enseignants se sont en partie appropriés le mot d'ordre de la différenciation qui s'est imposé au niveau institutionnel depuis les années 1990, et qu'ils se trouvent face à une injonction contradictoire les amenant à soutenir les pratiques de différenciation tout en promouvant la construction d'une « culture commune ». Aussi, selon Aebischer (2012), la différenciation pédagogique relève d'une dimension politique qui s'est affichée comme une réponse pédagogique et managériale à cette nouvelle perspective éducative qui promouvait l'individualisation des parcours de formation dans les années 1990. En demandant aux professionnels de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe (Tomlinson et McTighe, 2010), l'enjeu de la différenciation est d'amener chaque élève à son plus haut niveau potentiel (Gillig, 1998). À partir du début des années 2000, on assiste alors à l'avènement d'un État et d'une école sociale-active qui se veulent plus justes et plus efficaces en ce qui concerne l'employabilité des jeunes, ceux-ci ne devant plus sortir du système scolaire sans qualifications (Mottet, 2016). Dans ce contexte, le but visé est de constituer un ensemble diversifié de mesures permettant d'apporter des « réponses » adaptées aux singularités individuelles (Geay, 2003).

En ce sens, la différenciation pédagogique s'inscrit dans le paradigme de justice de Rawls (1987) qui vise à penser ensemble les questions de liberté, d'égalité et d'efficacité (Meuret, 1999). Dupriez et Dumay (2009) qui cherchent à identifier l'évolution des conceptions de la justice dans le champ scolaire et leur appropriation par les enseignants, relèvent qu'« [u]ne école juste ne se contente pas d'une répartition égale ou équitable des ressources, elle doit s'assurer que les apprentissages effectifs soient distribués conformément au critère retenu » (p. 144). Prairat (2022) relève également ces trois principes de justice scolaire : l'égalité, l'équité et la promotion d'un socle commun de connaissances et de compétences. Ces concepts diffusés dans le milieu scolaire accompagnent les acteurs (professionnels et élèves) de l'entrée à l'école jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

2.1. Démarche et choix méthodologiques

Nos données sont issues de deux recherches qualitatives effectuées sur le terrain de l'école genevoise. Dans la première, le corpus des données est composé des pratiques déclarées de différenciation par neuf enseignants du primaire qui affirment explicitement faire de la différenciation en classe afin de soutenir et de suivre les élèves les plus en difficultés ou ayant des besoins particuliers. Cet échantillon diversifié (Michelet, 1975) regroupe des enseignants dont les perceptions et les pratiques ne sont pas considérées comme représentatives de l'ensemble des professionnels du terrain genevois. Ce corpus est constitué d'enseignants connus par les chercheuses du fait de la priorité qu'ils affichent pour les pratiques de différenciation et leurs explicitations des dispositifs de mis en place sur le terrain³. Ces professionnels exercent dans des milieux scolaires variés en termes de niveaux socioculturels et ont également des années d'expérience et des parcours professionnels divers que nous avons retranscrits dans le tableau ci-dessous.

² https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.html

³ Par exemple, lors de rencontres entre formateurs de terrain et formateurs universitaires dans le contexte des stages.

	<i>Prénom</i>	<i>Nombre d'années d'enseignement</i>	<i>Age des élèves</i>	<i>Milieu socio-culturel de l'établissement</i>
1.	Anna	10	9-10	Milieu social favorisé et enfants gestion accueil cas d'urgence
2.	Lionel	10	10-11-12	Milieu social favorisé et enfants gestion accueil cas d'urgence
3.	Joanna	34	7-8	Milieu socio-culturel mixte, hétérogène
4.	Claire	21	4-5-6	Milieu socio-culturel défavorisé
5.	Kristine	40	11-12	Milieu socio-culturel défavorisé
6.	<u>Alesandro</u>	10	9-10	Milieu socio-culturel mixte
7.	Aline	6	8-9	Milieu contrasté – grande mixité sociale, économique et culturelle
8.	Laura	32	6-7	Milieu social mixte, supérieur
9.	Francine	20	7-8	Milieu socio-culturel très défavorisé

Tableau 1. Profil des enseignant.e.s interviewé.e.s

Dans le cadre de nos entretiens, nous avons cherché à comprendre quelles sont les pratiques réelles de différenciation de ces enseignants et les cheminements qui les y ont conduits. Un autre angle de questionnement complémentaire concernait leur conception de la justice scolaire dans leurs pratiques de différenciation.

En deuxième lieu, l'article s'appuie sur l'analyse d'entretiens qualitatifs semi-directifs qui ont été menés auprès de huit jeunes ayant vécu une ou plusieurs rupture-s scolaire-s, les ayant amenés à être accompagnés dans le cadre d'un dispositif externe de lutte contre le décrochage scolaire.

	<i>Informations sur la scolarité</i>	<i>Niveau de formation parents</i>
Kevin	Absentéisme : peur, école primaire et cycle d'orientation (secondaire I)	Père : apprentissage /mère : CFC ⁴
Sebastian	Tests HP, Ritaline, comportements perturbateurs	Père : équiv. Certificat de culture générale / mère : équiv. CFC (niveau apprentissage)
Liliane	HP, s'ennuyait.	Père : CFC (niveau apprentissage) /mère : master
Cédric	Réussissait bien sans travailler à la maison. Difficultés au secondaire II (maturité gymnasiale, 17 ans)	Père et mère : école primaire
Lisa	S'ennuyait souvent.	Père : master / mère : bachelor
Jérémy	Rapport positif à l'école dans la scolarité antérieure, goût de la compétition.	Père : apprentissage /mère : secondaire II, équi. CFP (niveau apprentissage)

Tableau 2. Profil des jeunes interviewés

⁴ Certificat fédéral de capacité (CFC).

Dans le contexte des entretiens, nous cherchions à appréhender les trajectoires scolaires et biographiques de ces jeunes, pour mettre en lumière leur rapport à l'école et aux dispositifs (structures et acteurs professionnels) qu'ils ont pu côtoyer au fil de leur scolarité et leur rapport aux aménagements différenciés de lutte contre l'échec et le décrochage scolaire. Nous avons également cherché à savoir quelles pistes d'action ils préconiseraient, soient les bonnes pratiques de l'institution et/ou des acteurs professionnels qu'ils ont pu recenser ou qu'ils auraient souhaitées à leur égard. Aussi, ces questions ont été posées : « Selon vous, à quoi les enseignants devraient-ils faire attention concernant le problème du décrochage scolaire ? », « Et l'institution scolaire (DIP, les politiques) ? », « Quels dispositifs devraient être mis en place ? », « Que pensez-vous des dispositifs existants ? », « Que *perçoivent*-ils des valeurs et théories de la justice qui justifient implicitement ou explicitement ces discours et actions ? ».

En troisième lieu, une mise en miroir heuristique entre les écarts et les convergences résultant des « intentions » des enseignants du primaire (point 3) et des « impressions » des élèves (point 4) sera développée (point 5). L'article mettra ici en évidence les enjeux et les leviers féconds des pratiques et de l'accompagnement différenciés dans le parcours scolaire des élèves.

3. Des enseignants « différenciateurs » : quelles intentions ?

Afin de mieux comprendre les différents enjeux mis en avant par les propos des enseignants interviewés, nous avons procédé à une lecture de nos entretiens avec les focales qui concernent les descriptions de pratiques de différenciation, les expressions de sentiment de justice de la part des enseignants ainsi que l'évocation du phénomène de stigmatisation. Nous avons créé un tableau avec ces entrées qui nous a ensuite permis de catégoriser les réponses des interviewés par une méthode d'induction croisée des variations et des régularités (Maulini, 2013). Nous avons pu dégager des catégories ainsi que sous-catégories pour chacune des entrées. Ces dernières seront développées dans chacune des catégories en préambule.

Deux catégories ont émergé : a. La préoccupation de la justice et comment cette dernière se traduit dans les gestes professionnels des personnes interrogées ; b. La matérialisation et les interactions étayantes de la différenciation en classe.

Il importe de relever que, parmi les enseignants interrogés, nous relevons un intérêt très fort pour empêcher la stigmatisation des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et qui ont d'autres besoins. En effet, ces professionnels sont conscients que différencier peut provoquer de la stigmatisation. Pour contrer et prévenir cet effet, ils choisissent d'utiliser et de mutualiser les outils de travail pour toute la classe et ne pas réserver les tâches, le matériel aux seuls élèves supposés être en difficulté ou ayant des besoins très spécifiques ou ciblés. Certains d'entre eux relèvent également qu'un autre matériel scolaire ou d'autres tâches peuvent augmenter la stigmatisation et l'évitent. Ils abordent également le fait que lorsqu'il s'agit de projets individualisés, la possibilité de se comparer entre les élèves au sein de l'arène de la classe (Veyrunes, 2017) est restreinte.

Ce que nous avons également identifié dans les entretiens, ce sont les préoccupations portées en direction des enjeux liés à l'altérité et au respect des différences entre les élèves. A ce propos, nous observons que les enseignants effectuent un travail de fond sur ces thématiques. Ils disent travailler sur le climat de classe, car c'est pour eux un préalable nécessaire qui soutient toutes les actions entreprises en termes de différenciation. Il s'agit d'améliorer l'interconnaissance et l'acceptation de l'autre avec ses différences, ses difficultés au sein du collectif-classe. Ceci est un travail en soi, en amont ou parallèle, du travail de différenciation pédagogique stricto sensu. Le travail de différenciation se trouve dès lors entièrement à comprendre dans le terreau même de la classe, des interactions, des *modus vivendi*, de la nature des relations entre les élèves, que les enseignants tentent de développer dans un esprit de collégialité :

Nous avons fait un gros travail avec les élèves sur l'acceptation des différences. Nous avons fait de nombreuses activités pour améliorer le climat de classe, sur la différence. Pour nous, maintenant la différence est vue comme un plus et non pas comme un moins. Il n'y a pas de jugement entre les élèves concernant les supports de travail qui peuvent être différents, comme un ordinateur (Lionel).

A partir de cet environnement de travail de la classe, les enseignants peuvent différencier de manière plus équitable. Ces professionnels, pour faire justice, s'appuient sur ce prérequis en vue de la différenciation en acte à travers sa matérialisation et les interactions étayantes. Nous allons développer ces deux catégories dans la partie suivante (la préoccupation de la justice en classe en mots et en acte ; la matérialisation et les interactions d'étayage en classe).

3.1 La préoccupation de la justice en classe en mots et en acte

Lors de nos entretiens, les enseignants se sont exprimés sur leur préoccupation d'être juste avec leurs élèves autant dans les dispositifs d'aménagements proposés en classe que dans leur manière d'être, d'accompagner, de s'ajuster ainsi que de s'adresser à leurs élèves. Nous avons identifié cinq tendances qui se dégagent de leurs discours : la mise en œuvre d'un cadre de travail sécurisant et stable (Anne et Kristine), la considération de l'élève ou de l'enfant en tant que sujet (Joana, Laura et Aline), l'acceptation des différences et leur reconnaissance (Lionel et Francine), l'accompagnement et l'étayage des apprentissages (Kristine et Claire) et, finalement, la modélisation des moyens d'apprentissage en suivant les mêmes objectifs (Claire et Alessandro).

Nous avons décidé de nous intéresser de manière plus fine aux propos de Joana, Laura et Aline qui observent que pour être juste, il faut considérer l'élève comme un sujet.

Dans son témoignage, Joana nous livre qu'elle a complètement changé sa manière d'enseigner parce qu'« elle n'en pouvait plus de voir des élèves qui n'arrivaient pas à apprendre ». Elle utilise la pédagogie de projet qui lui permet de développer un autre type de relation avec ses élèves. Cette modalité de travail lui a offert la possibilité d'accompagner chaque élève en tant que sujet apprenant avec ses propres besoins de manière plus adaptée tout en gardant les mêmes objectifs pour tous.

Je pense avoir réellement changé de posture. Je laisse beaucoup plus de place à mes élèves. Ils sont vraiment partis prenants : cela ne veut pas dire que je travaille moins, je fais autre chose. J'ai dû apprendre à lâcher sur les idées que j'ai en tant qu'adulte pour laisser la place à celles des élèves. Cette reconnaissance des élèves me permet d'être plus juste dans mes relations avec ces derniers (Joana).

Les propos de Joana sur ses pratiques de différenciation font écho de manière assez prégnante avec ce que Prairat (2010) décrit comme « la dialectique de l'égalité et de l'inégalité » (p.26) nécessaire à un enseignant juste. En effet, Joana garde les mêmes objectifs d'apprentissages pour tous les élèves dans ses projets, mais elle différencie les supports, les accompagnements, les quantités attendues, les aides apportées. Joana l'exprime en ces termes : « Avec mes collègues, nous différencions les attentes que nous avons pour chaque élève. Ils font tous la même chose, mais chacun comme il le peut. Par exemple lors du projet sur l'Égypte du début d'année, tous les élèves ont lu des livres, ils ont tous écrit et tapé à l'ordinateur. Chacun a produit un texte. Certains ont quinze lignes et d'autres deux phrases et c'est acceptable pour nous ». On peut dégager de ce discours une posture professionnelle reconnaissant et acceptant chaque enfant pour qui il est et là où il en est (à un moment « t ») dans son parcours d'apprenant. Elle rend compte de cette vision de la justice comme souci et accompagnement de l'autre dans sa singularité.

Cet accompagnement ancré dans l'engagement intersubjectif par rapport à la différenciation est mis en évidence également par Laura et Aline.

Tous les enfants ont des difficultés, tel enfant a ce souci, tel enfant a un autre souci. Comme tout groupe d'être humain, chacun des enfants a ses propres problématiques. Pour moi c'est très important de prendre chacun là où il est dans son parcours d'apprentissage. Et avec leurs envies, comme jouer par exemple, avec leur sursaut d'énergie, avec leur état. Selon moi, il n'y a pas d'impression d'injustice parce que c'est comme cela que je les regarde. Chacun a une relation particulière avec moi et j'ai une relation particulière avec chacun (Joana).

Il est essentiel à mes yeux que chaque élève soit accueilli pour qui il est. J'essaie de créer un lien individuel en premier avant de travailler sur le lien collectif. Je trouve vraiment important de reconnaître chacun de mes élèves tels qu'il est et tente d'être présente pour chacun. Pour moi, la gestion de classe passe par l'affectif et il est donc important que je connaisse bien mes élèves pour être au plus juste avec chacun (Aline).

On retrouve une idée forte mise en avant par Cifali (2009) qui est celle que l'accompagnement du sujet apprenant au sein d'un groupe classe : « C'est parce que nous acceptons que notre subjectivité est impliquée en rapport avec la sienne - la nôtre avec ce groupe s'il s'agit d'une classe -, que nous allons contribuer à sa possible évolution » (Cifali, 2009, p. 2). On comprend que cette intersubjectivité entre un enseignant et ses élèves, cet engagement à accompagner les élèves au singulier dans les apprentissages peut amener le professionnel à se sentir juste dans sa manière d'agir.

Aline ajoute à ce propos que :

Pour moi, on peut avoir des attentes différenciées auprès des élèves au niveau du comportement, ne pas faire les mêmes régulations et ceci génère peu de sentiment d'injustice auprès des élèves. Ils ont « catalogué » certains et ils savent que ces derniers ont des difficultés. Si des élèves sont en grandes difficultés ne comprennent pas, j'explicite plus dans un souci d'équité et les autres le comprennent très bien (Aline).

On peut percevoir dans le discours d'Aline qu'elle rejoint Joana sur cette idée que tous n'ont pas besoin des mêmes appuis, des mêmes aides et qu'il lui semble juste de les prendre en compte en tant que professionnel.

Dans cette partie, nous avons pu dégager que les professionnels interrogés se situent clairement dans ce que Prairat définit comme l'une des vertus essentielles pour un enseignant, la vertu de la justice, qu'il définit de la manière suivante : « La justice magistrale se décline donc selon deux versants : le respect de la légalité en tant que le professeur s'adresse à des élèves sujets de droits et le souci de l'équité en tant qu'il s'adresse à des élèves apprenants qui sont toujours des sujets singuliers » (Prairat, 2015, p. 62).

3.2 La matérialisation et les interactions d'étayage en classe

Outils de la différenciation

Dans le cadre de notre corpus des entretiens compréhensifs, nous avons dégagé des démarches pédagogiques pour différencier à partir des occurrences les plus fréquentes dans les pratiques évoquées et décrites par les neuf enseignants. D'une part, les enseignants accordent une attention particulière au dispositif et à la tâche d'enseignement. Dans cette catégorie, les enseignants mettent la préoccupation sur le type de travail de l'élève que celui-ci se trouve au sein ou hors d'un plan de travail, voire par ateliers. Plusieurs actions sont décrites : découpage des tâches, séquençage du temps alloué au travail de l'élève, un rallongement si nécessaire en fonction des besoins des tâches. Il s'agit également d'impliquer les élèves dans les démarches individuelles de projet. Les enseignants, montrent la valeur du projet dans les actes de différenciation, dans des démarches individualisées et qui mobilisent l'élève autrement dans les apprentissages. En ce sens, les élèves sont amenés à se déployer dans des *démarches d'expérimentation, de tâtonnement et de manipulation, de jeu qui rompent avec les formats de travail scolaire* « papier-crayon » et qui met à l'œuvre le corps.

Dans l'organisation du travail de la classe, dans ces différents dispositifs ci-dessus mais pas seulement, nous avons pu dégager une tendance pour les enseignants de notre échantillon à travailler sur l'autonomie des élèves et cela à partir d'un travail fin sur les choix opérés ou à opérer par les élèves. Le travail scolaire n'est pas seulement ajusté sur « l'élève moyen » ou sur l'élève « scolaire » (Lahire, 2001) mais effectué directement en situation scolaire (Bélangier & Farmer, 2012).

Quelques soient les dispositifs pédagogiques mis en œuvre, ces enseignants ont comme préoccupation majeure le développement de l'autonomie de la réflexion de l'élève sur ses apprentissages. L'objectif principal est de développer la posture de choix de l'élève par rapport aux tâches scolaires. Dans les interactions fines avec les élèves en difficulté, les enseignantes mettent en évidence un travail sur l'investissement de l'élève au niveau des choix à opérer et aussi de l'auto-évaluation afin de les mobiliser davantage.

Les enseignants de ce corpus disent beaucoup discuter avec les élèves sur ce qu'est apprendre en situation, et cela à partir des tâches concrètes de travail. Dans leurs manières d'effectuer le choix des activités les plus propices pour les élèves, on peut dégager deux tendances – soit l'enseignant définit toutes les activités que les élèves doivent faire, soit il donne la possibilité aux élèves de choisir par eux-mêmes parmi les ressources et les activités présélectionnées. Il s'agit de discuter avec l'élève sur les choix d'activités les plus féconds à un moment précis de son apprentissage. Ce n'est pas une autonomie imposée ou trop exigeante selon laquelle l'élève devrait déjà savoir où il en est dans ses apprentissages et trouver les moyens pour s'ajuster (Dürler, 2015 ; 2016). Cela passe souvent par une auto-évaluation de soi au sein des apprentissages, comme le dit Claire dans cet extrait :

Il y a beaucoup d'auto-corrections, d'auto-évaluer. Ils sont autonomes mais je les suis tout le temps tout de même. Je suis au courant de ce que chacun a fait, a essayé et il s'est trompé. Pour moi, c'est important de s'auto-évaluer (Claire).

Claire se distingue d'autres interviewés en affirmant que ce n'est pas à elle d'aller vers les élèves. En effet, elle estime que c'est à eux d'être capables d'identifier leurs besoins et le moment où ils doivent solliciter l'enseignante pour faire face au travail scolaire qu'ils ont à faire.

Les élèves peuvent venir demander de l'aide et travailler avec moi, mais ils doivent apprendre à différer la demande, apprendre à attendre, travailler encore et essayer de chercher des solutions par eux-mêmes. Je leur dis que c'est un privilège de travailler avec la maitresse et de l'avoir comme personne-ressource rien que pour soi (Claire).

Derrière ce discours, on retrouve une idéologie forte d'autonomie de l'élève chez cette enseignante. Cette dernière dit s'inspirer fortement de Maria Montessori (« Aide-moi à faire seul ! »). Claire a mis en place dans sa classe de niveau élémentaire un système d'une soixantaine d'ateliers Montessori qui selon elle, ne nécessitent pas la présence et l'accompagnement d'un enseignant une fois que ces derniers ont été présentés. Cette posture de décret

de l'autonomie peut sembler paradoxale pour des élèves en difficulté (Dürler, 2015 ; 2016), puisque cette injonction demande à ces élèves beaucoup de conscience de soi au travail et une métacognition sur leurs propres difficultés et limites dans le travail scolaire. Cette injonction se retrouve dans le discours d'une autre enseignante, Céline, qui ne veut pas relire les consignes à certains élèves dyslexiques bien que le protocole d'aménagement pour élèves à besoins spécifiques (document listant les aménagements concernant des élèves avec des troubles d'apprentissage) le stipule.

Nous constatons que l'autonomie se décline en deux catégories, plus précisément l'autonomie des moyens et l'autonomie cognitive des élèves. Cette dernière nous questionne lorsqu'elle est décrétée, car elle met d'autant plus les élèves en difficulté.

Interactions étayantes de la différenciation

Il apparaît que pour nos interviewés, la part liée aux interactions avec les élèves ou entre élèves reste un élément central et essentiel de leur pratique de différenciation. Nous avons pu dégager quatre sous-catégories qui se démarquent de leurs propos : de la disponibilité et des interactions privilégiées lors des corrections « au travail à table »⁵ (Lionel et Aline), une posture de guide et de soutien (Kristine, Joana, Anna, Francine et Laura), la mise en place duos spontanés ou de tutorat entre élèves (Francine et Laura), des accompagnements personnalisés en lien avec la connaissance des élèves (Aline, Anna, Joana et Kristine) et enfin des interactions liées à accompagner les élèves en relation à leurs choix pédagogiques (type de tâche, envie d'apprendre) (Kristine, Francine et Joana).

Cette variété d'interactions nous démontre la richesse des pratiques déclarées par les enseignants au niveau de l'accompagnement fin effectué par ces professionnels. Nous avons décidé de nous centrer essentiellement sur l'entrée de la posture de guide et de soutien décrite par Francine, Anna, Joana et Kristine, afin de comprendre plus finement ce qui se joue dans ces interactions.

Francine et Anna nous expliquent comment elles interagissent avec leurs élèves de manière différenciée.

Je me mets beaucoup dans les interactions pour sentir si un élève a besoin de ma présence. J'observe de quel type d'aide ils ont besoin : relancer, expliquer ou utiliser un autre type de matériel (Francine).

Je ne reformule pas les consignes de la même manière selon les élèves et je ne leur dis pas la même chose. Je peux être beaucoup plus explicite pour certains que pour d'autres. Je les encourage beaucoup et leur rappelle leurs réussites, surtout pour les élèves qui ont une estime d'eux-mêmes négative. Je prends le temps de les accompagner et de les soutenir (Anna).

Au-delà de la différenciation en termes de quantité ou de support, ces enseignants expriment qu'ils différencient aussi leur manière de faire et d'être avec les élèves. On observe une manière de s'adresser aux élèves, de reformuler les consignes différentes ainsi que des mots d'encouragement de la part de ces praticiennes. Elles recherchent systématiquement à savoir comment chaque élève se sent dans la tâche proposée. Nous dénotons une implication, une disponibilité et un ajustement fin aux situations de chaque apprenant qui est de l'ordre de ce que Prairat (2015, 2017) nomme le tact. Il le définit comme étant « [...] un art de juger et une manière de se conduire respectueuse des personnes et des circonstances. [...] Il y a dans le tact une intelligence des situations, une manière appropriée de s'ajuster. Il n'est pas simple habileté relationnelle, mais bel et bien vertu professionnelle » (Prairat, 2010, pp. 59-60). C'est bien dans cette sensibilité aux besoins des élèves que semblent se positionner Anna, Francine et Kristine.

Kristine va encore plus loin dans sa pratique avec ses élèves en grandes difficultés comme elle nous l'explique ci-dessous :

Moi, je réduis les exercices et me concentre sur l'essentiel. Je donne un exercice après l'autre et finalement on avance mieux. Je pense que cela diminue l'angoisse face au « tout à faire » qui peut bloquer les élèves en difficulté. Je ne mets pas l'élève devant une montagne. J'étaye, je m'assieds à côté. De cette manière, je diminue la peur, le stress et l'angoisse. Cela me demande de circuler constamment dans la classe et je vérifie auprès de chaque élève qu'il ait bien compris.

Avec les 6 élèves qui sont les plus en difficulté, on leur donne des techniques. En ce moment, on fait du co-enseignement avec l'ECSP (Enseignante Complémentaire de Soutien Pédagogique). On rassure, on maternelle, on aide, on avance ensemble. Certains élèves ne sont pas sûrs d'eux et on voit que lorsqu'on est à côté d'eux ça va

⁵ Le « travail à table » ou « la table d'appui », c'est le moment où l'enseignant regroupe autour d'une table plusieurs élèves pour multiplier les interactions autour d'un exercice ou d'une tâche. Il y a des variations de l'usage de ce « travail à table » chez les professionnels.

mieux. Certains élèves font les exercices seuls et vont plus loin. Pour d'autres je vais carrément donner des trucs, des astuces. Je ne fais pas du constructivisme, je ne construis pas. Je vais faire avec eux (Kristine).

Avec les années d'expérience en REP (Réseau d'éducation prioritaire), il n'est pas possible, selon Kristine de faire autrement. Ses élèves éprouvent beaucoup de stress, d'anxiété et d'insécurité au quotidien dans les différents apprentissages. Kristine pense qu'elle ne peut pas les laisser seuls et leur dévoluer ces moments cruciaux d'apprentissages durant lesquels ses élèves ont le plus besoin d'être sécurisés pour oser se lancer dans la réflexion. Comme elle le mentionne, mettre ces élèves dans des situations de recherche, de découverte n'est pas applicable, car ces démarches demandent de pouvoir faire face à de l'incertitude, d'accepter de ne pas savoir et d'avoir assez de ressources intérieures pour pouvoir accepter ces moments de doute. Cette déstabilisation, cette peur de réfléchir, d'apprendre qui oblige à affronter son intériorité font écho aux écrits de Boimare (2016, 2019) et Cifali (1994) concernant à la sécurisation de ces temps d'apprentissages.

Dans cette sous-catégorie, nous voyons vraiment émerger une tension entre une posture d'enseignants qui pensent qu'il faut vraiment accompagner les élèves, et encore plus ceux en difficulté, dans des moments d'apprentissages pour ne pas les laisser seuls face à leurs angoisses et à leurs peurs. Alors qu'une enseignante habite cette posture et cette intention de développer une certaine autonomie pour entrer dans les apprentissages.

En synthèse des données relatives aux enseignants du primaire, il apparaît fortement que les enseignants de notre corpus sont sensibles à la manière de se conduire avec leurs élèves, à analyser les situations qu'ils vivent avec ces derniers dans la singularité et à s'adapter finement à ces dernières. Nous reprenons cette idée de tact de Prairat (2017) qui affirme qu'« [u]n comportement qui fait preuve de tact n'est finalement pas autre chose qu'un comportement qui sait se régler sur la nature propre de chaque relation humaine » (p. 13). Notre analyse nous a également permis de dégager une tendance à développer des outils de différenciation (dispositifs, supports, etc.) ainsi qu'un étayage fin des interactions avec les élèves en situation d'apprentissage. Une volonté forte de développer une autonomie de penser et de choisir chez les élèves nous semble aussi se dégager de nos données. Cette envie démontre une envie de développer une réelle subjectivité chez les apprenants. Nous relevons également une reconnaissance forte de chaque élève en tant que sujet singulier et particulier que les enseignants accompagnent dans leurs apprentissages avec les aménagements nécessaires à ces derniers. Nous retrouvons l'idée de personnalisation développée par Connac (2012). Selon cet auteur, « [...] la personnalisation des apprentissages correspond à l'ensemble des organisations pédagogiques qui considèrent les élèves, c'est-à-dire reconnaissant à la fois sa dimension d'individu et le caractère politique de sa condition humaine » (Connac, 2012, p. 18). Les enseignants de notre corpus mettent en place des situations d'apprentissage pour que chacun puisse apprendre dans un cadre sécuritaire et juste tout en gardant des objectifs d'apprentissage exigeants.

4. Des élèves décrocheurs : quelles impressions ?

Dans le cadre de notre enquête sur le décrochage scolaire et les dispositifs d'aide au rattrapage, les jeunes interviewés ont pu mettre en exergue leurs représentations et vécus d'aménagements différenciés qui leur ont été proposés au cours de leur trajectoire scolaire et notamment dans le contexte d'une rupture scolaire. À partir de leurs réponses (questionnaire et entretiens), différents ressentis de la justice relatifs aux actes pédagogiques et aux dispositifs peuvent être présentés. Nous aborderons leur perception des dispositifs internes (promus par leur établissement scolaire de référence), ainsi que leur rapport aux acteurs professionnels qui participent à ces dispositifs (qu'ils promeuvent, transforment et/ou inventent). Nous verrons ainsi comment, à partir des propos des jeunes, les aménagements différenciés proposés se traduisent dans les actes pédagogiques.

4.1 Des pratiques professionnelles et des injonctions à l'orientation vues comme injustes et/ou stigmatisantes

Si la question de la différenciation pédagogique peut être pensée par les enseignants comme productrice d'un sentiment d'injustice chez certains élèves (plus de temps, d'attention, de matériel pédagogique, moins de punition), c'est surtout l'attitude de certains enseignants considérés comme « mauvais » ou « j'men foutistes » qui est critiquée par les jeunes de notre enquête. Ces derniers ont plutôt eu une expérience positive de l'école (Rayou, 2017) au fil de leur trajectoire scolaire (en matière de résultats scolaires, de vision de l'école et d'intérêt pour les savoirs enseignés)⁶, mais la question de l'enseignant « juste » ou « injuste » est néanmoins prégnante et certains d'entre eux disent avoir subi des injustices de la part d'enseignants de leur établissement de référence.

⁶ Le profil des jeunes interrogés et ayant été inscrits dans un dispositif externe de rattrapage scolaire se distingue des corpus souvent étudiés de décrocheurs. En ce sens, ils ont eu une scolarité antérieure souvent bonne à très bonne, et ont connu une rupture scolaire plus tard dans le cursus. L'origine sociale du public est globalement hétérogène.

Par exemple, le décrochage d'un jeune de notre enquête semble avoir débuté par un décrochage sélectif du cours d'anglais en raison de l'attitude vue comme injuste de l'enseignante :

Moi je vois ça avec l'anglais en tout cas. C'est l'exemple parfait en tout cas pour moi. Je n'aimais pas ça, c'était la prof qui m'handicapait et qui handicapait les autres élèves aussi. On était plusieurs à avoir de la difficulté. Du coup [...], on a arrêté de travailler cette matière (Jérémy).

La question de l'injustice de l'enseignant dans la diminution de l'implication, voire l'absentéisme à certains cours, est également mise en exergue par Liliane qui relève ainsi l'effet d'un climat négatif sur son absentéisme. Pour elle, le climat dépend de l'attitude de l'enseignant. Elle relève qu'elle a commencé à désertier la classe et à ne pas/plus s'impliquer dans les devoirs relatifs à la discipline en question lorsqu'elle trouvait l'enseignant injuste ou irrespectueux. A contrario, dans les branches où elle aimait bien l'enseignant, elle dit avoir de « super bons résultats ». Ces réactions sont d'ailleurs observées par des chercheurs qui ont montré l'impact de l'effet-maître et comment l'appréciation de l'enseignant intervient sur le rapport que portent les jeunes aux disciplines scolaires (Bressoux, 1994, Janosz, 2000, Bonnéry, 2007). Une école juste semble ainsi dépendre de la présence de professionnels considérés comme bons pédagogues, empathiques et investis, qui favorisent la confiance en soi, qui rassurent et qui accompagnent de manière personnalisée. En outre, le fait d'être pensés par certains enseignants comme des adolescents réfractaires à l'apprentissage - « au cycle⁷, c'est de toute façon, l'ado est con et veut faire chier au prof » - est vu comme injuste et source de stigmatisation : « je ne voulais pas aller à l'école parce que je ne voulais pas voir ces enseignants-là » (Liliane).

En cas de difficultés ou d'échec scolaire, l'institution scolaire a multiplié les offres en matière de dispositifs (acteurs professionnels) différenciés visant l'accompagnement dans l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes : suivi individualisé avec des conseillers à l'orientation, mais également à l'insertion, assistants sociaux, coachs à l'insertion, etc., ainsi que des structures (dispositifs externes de raccrochage scolaire, stages en rotation, etc.) (Mottet, 2019). Si l'accompagnement de professionnels et de certaines structures sont souvent perçus de manière très positive par nos jeunes, certaines réticences sont également évoquées notamment lorsqu'il s'agit d'orientation. Nous parlerons ci-dessous de situations relatives considérées avec dépit.

De fait, c'est l'injonction à l'orientation précoce que certains jeunes regrettent et qui peut revêtir un sentiment d'injustice. D'une part, ils relèvent la complexité de se projeter vers une profession spécifique dès le secondaire I. D'autre part, des propos tenus par deux jeunes interviewés scolarisés au gymnase⁸ mettent en exergue la pression d'acteurs professionnels à leur endroit pour infléchir leur inscription vers des formations à moindre exigence. Alors qu'ils ambitionnaient une profession nécessitant une formation dans une filière académique, ils déplorent leur réorientation forcée ou la pression qu'ils ont perçue à leur rencontre, de même que le fait d'être amené à choisir rapidement une nouvelle voie professionnelle alors qu'ils ne savent plus quoi faire d'autre que ce qui les motivait.

Je dis que je n'ai pas envie de faire une formation à l'extérieur du collège⁹. Mais à chaque fois, ils reviennent sur l'ECG¹⁰, que ça pourrait être quelque chose pour moi. Ils me disent que l'ECG ce serait moins de stress que le collège. Mais ce n'est pas vraiment le stress qui me pose un problème à l'école (Sebastian).

Comme le relèvent Brinbaum et Guégnard (2012), lorsque leur choix d'orientation est contrarié, l'injonction à trouver de nouvelles voies professionnelles pose de nombreux problèmes aux jeunes : démotivation, sentiment d'injustice, difficulté à se projeter vers une nouvelle filière de formation, à définir une nouvelle orientation « à la baisse ».

Ces deux jeunes mettent en exergue le fait que les propositions qui leur sont faites pour les aider vont toutes en direction d'une solution de réorientation et non d'une aide concernant leur scolarité au sein de l'établissement. Comme le souligne Volet (2016), les conseillers posent ici un diagnostic sur la situation des jeunes et évaluent leur potentiel d'insertion selon leur parcours scolaire, les éventuelles difficultés sociales, résidentielles, financières, familiales passées ou présentes (Volet, 2016). Ils s'emploient par la suite à reformuler ces demandes pour les faire correspondre à ce qu'ils estiment être la prise en charge la plus adaptée à sa situation (Muniglia *et al.* 2012, Beaud 1999, Zunigo 2013), ce qui pose sans doute la question de la manière dont les potentialités des élèves à suivre telle ou telle filière est appréhendée au prisme de leurs caractéristiques (sociales, de genre ou d'origine ethnique/nationale).

⁷ Le cycle correspond à Genève au secondaire I (de 12 à 15 ans environ).

⁸ Le collège (Genève) ou le gymnase (cantons suisses) et la maturité gymnasiale correspondent à la filière « lycée » en voie générale et technologique.

⁹ Cf. note précédente.

¹⁰ ECG (école de culture générale) représente une filière pouvant mener à un baccalauréat professionnel.

En outre, l'externalisation apparaît alors comme une solution privilégiée qui évacue à un moment donné la réflexion autour de pratiques de différenciation qui pourraient être développées au sein de l'établissement scolaire.

4.2 Des aménagements différenciés et des pratiques individualisées vues comme justes et favorisant le raccrochage

Alors que nous avons posé une question sur ce que l'école pourrait faire pour lutter contre le décrochage scolaire, certains jeunes font référence à une école qui pourrait être plus ouverte et plus proche des besoins et des rythmes de chacun. En ce sens, Kevin, qui a développé une phobie relative aux examens oraux, considère que le système éducatif ne devrait pas relever d'une dynamique de compétition, avec des modalités d'examen angoissantes. Pour lui, il faudrait permettre une certaine flexibilité dans les modalités d'évaluation, de suivi et d'accompagnement.

Je pense que si on devait garder le système scolaire actuel déjà ce qu'il faudrait adapter c'est de voir le besoin des élèves justement. Si certains ont du mal par rapport aux oraux, au fait de passer devant la classe, il faudrait plus adapter ça de manière à ce que tout le monde puisse se sentir à l'aise et qu'on ose venir en cours. Parce que moi justement c'est une chose qui a fait que j'ai loupé les cours et qui aurait pu mettre en péril mon année. On devrait pouvoir trouver un moyen de s'adapter aux élèves, mais sans que ce ne soit trop encombrant ou trop embêtant pour la direction de l'école ou quoi. [...] Par exemple, les oraux les faire passer d'une sous forme d'écrit ou d'une autre manière (Kevin).

Sa proposition serait d'avoir des modalités d'évaluation et de sélection comme dans certains pays nordiques tels que la Finlande qui n'ont pas d'évaluations certificatives, ni une logique d'échec et de redoublement ou des filières comme en Suisse. Pour Kevin, son décrochage est dû en grande partie aux modalités d'évaluation, notamment lorsqu'il s'agissait des oraux engendrant pour lui un tel stress, voire une phobie comme il l'évoque, qui le bloquait et provoquait son absentéisme, angoissé à l'idée d'être évalué devant ses camarades. C'est grâce à différents acteurs de l'établissement, enseignants de certaines disciplines, doyen, assistante sociale, que ce jeune a pu raccrocher et obtenir son diplôme (maturité spécialisée dans une école de culture générale, ECG). Ils ont offert à ce jeune des aménagements différenciés tels qu'une modification des modalités d'évaluation. De fait, un rattrapage lui a été proposé sous la forme d'une évaluation écrite orale mais sans la présence des autres élèves, ce qui lui a permis d'obtenir les notes nécessaires à sa passation. De même, il a pu effectuer des évaluations après coup. « Ils ont été vraiment très laxistes¹¹ et très gentils à ce niveau-là » (Kevin). Ayant obtenu un tel soutien, il se dit très reconnaissant envers l'institution : « Ils ont mis un dispositif en place qui était vraiment super et je leur en suis très reconnaissant » (Kevin). C'est la référence au dispositif qui est ici également intéressante.

Ces différentes pratiques au sein d'un établissement (dispositifs permettant des aménagements au niveau des temporalités et des modalités), donnent à penser que ces professionnels sont investis dans la prévention du décrochage scolaire dans une dynamique institutionnalisée et ont pu développer des pratiques de précaution vis-à-vis de certains publics « à risque » inscrits dans leur école. En ce sens, Kevin est bien conscient qu'une politique de suivi longitudinal (sur l'ensemble du cursus) a été mise en place le concernant :

J'ai eu de la chance dans cette école d'avoir été suivi par la même prof, pendant les quatre années en comptant celle où j'avais décroché avant d'aller à l'hôpital. [...] Tout ce qu'ils ont mis en place pour moi, ça a toujours été nickel, enfin je n'ai jamais eu de problèmes ou quoi. [...] Ce dont j'avais besoin c'est d'être rassuré aussi, de voir s'il y a des possibilités, que ce n'est pas terminé. Mon doyen et l'assistante sociale m'ont donné de l'espoir en fait tout le long et ils m'ont accompagné jusqu'au bout, c'était plus le soutien moral de me dire que c'est possible et que ce n'est pas terminé, que je vais passer mon année (Kevin).

Pour les jeunes interviewés, les acteurs professionnels, enseignants et membres des équipes médico-psychosociales, les dispositifs d'accompagnement promus sont des facteurs effectifs de soutien qui ont participé parfois à leur raccrochage scolaire et les ont amenés à (re)trouver confiance en eux et en l'institution.

Les expériences vécues positivement par ces jeunes font écho aux analyses de différents chercheurs (Hugon, 2010 ; Landès et Lefeuvre, 2014 ; Chirat, 2016) qui relèvent que ce qui fait qu'un jeune raccroche, c'est le fait qu'il retrouve la confiance en l'institution à travers la confiance en un référent adulte, quel qu'il soit. Pour autant, si cet établissement semble particulièrement bien investi dans la lutte contre le décrochage des jeunes, il s'agit d'une école de culture générale (ECG) qui certifie par des maturités spécialisées. Ce dispositif travaille historiquement avec des élèves ayant un rapport avec la scolarité qui peut être potentiellement complexe, difficile ou accidenté.

À l'inverse, un jeune ayant échoué deux fois sa troisième année du collège (gymnase, lycée voie générale) et qui, au moment de l'enquête, était passé « sans succès » par différents dispositifs de raccrochage, relève son regret de ne pas avoir été mieux accompagné lorsqu'il a commencé à être en échec au collège.

¹¹ Si le terme « laxiste » est généralement entendu comme un terme péjoratif, il est ici mobilisé de manière positive par ce jeune.

Pour lui, l'idéal serait d'avoir « un coach » : « Quelqu'un qui est là même quand ça ne va pas. Qui pousse en fait à sortir du décrochage, et à faire quelque chose de constructif. Enfin, pour que je sorte de ce cercle vicieux » (Cédric). L'idée étant pour lui que le coach ne fasse pas uniquement état de bonnes pratiques à suivre telles que d'aller en cours, mais qu'il soit une véritable aide pour se mettre au travail scolaire.

Je n'ai pas envie d'être méchant. Mais je pense que ça ne m'aidait pas en ce moment. La manière, ce qui était dit. C'était un peu des trucs que je savais déjà, qu'il fallait que j'essaye d'aller en cours... Ce serait un coach, mais différent. Plus pour travailler en fait (Cédric).

Cédric exprime le regret de ne pas avoir été « rattrapé » plus tôt et le sentiment d'avoir été par moments oublié : « J'étais plutôt bien accompagné au début... Ensuite, ben... on ne prend plus contact en fait... Du coup, on me laisse et on espère que ça se passe bien ». Si ce jeune relève que dans le collège où il a été inscrit, « les profs et le doyen ont été aimables » et qu'ils ont vraiment essayé de l'aider, il pense néanmoins qu'il aurait pu être encore mieux accompagné si des personnes s'étaient engagées pour qu'il puisse réellement retourner dans sa formation. Ce jeune est bien conscient de la complexité d'accompagner tous les élèves en situation de décrochage, mais propose néanmoins un accompagnement personnalisé, individualisé visant la reprise de la formation :

D'un côté je comprends parce que s'ils devaient faire ça avec tous les élèves qui ont des soucis, ce serait hyper compliqué pour eux, parce que j'imagine qu'il y en a beaucoup. Donc j'imagine qu'on ne peut pas être là pour chaque élève. Mais après, il faudrait peut-être qu'il y ait des gens qui soient là pour accompagner jusqu'à ce que la personne ait repris le chemin de l'école normalement. Ou un apprentissage. Ensuite une fois que la personne est bien sur les rails... (Cédric).

À travers ces deux témoignages relatifs aux dispositifs différenciateurs et aux formes d'accompagnement qui sont ou pourraient être mises en place pour les élèves en décrochage scolaire, ces jeunes appréhendent la question de l'accompagnement personnalisé comme une dimension de la justice scolaire qu'ils souhaiteraient voir offerte aux élèves en rupture, même s'ils mettent en exergue la complexité de suivre les situations au plus proche de toutes les individualités.

5. Le fruit de la comparaison : quelles convergences enseignants - élèves ?

Notre propos visait à mettre en lumière les notions de différenciation et de justice portées par les acteurs, les enseignants du primaire ainsi que des jeunes adultes ayant vécu le décrochage scolaire au cours de leur trajectoire scolaire. Ces deux regards en début et en fin de chaîne de scolarité, nous paraissent être une perspective originale pour éclairer les principes directeurs des actions de différenciation promues et à promouvoir en matière d'aménagements différenciés.

Le tableau ci-dessous met en lumière des considérations saillantes issues des données qui peuvent donner lieu à des parallélismes et permettre d'identifier des enjeux :

Ce tableau montre que nous retrouvons des préoccupations partagées.

Nous reprenons systématiquement les intentions des enseignants et leurs pratiques déclarées de différenciation en miroir avec les attentes explicitées par jeunes interrogés.

- a. Tout d'abord, afin d'être juste, les enseignants considèrent l'élève comme « un sujet », ce qui est conforme aux ressentis des jeunes qui veulent que les enseignants s'intéressent à eux, apprennent à les (re-)connaître là où ils en sont dans leurs apprentissages, afin de se trouver dans des relations pédagogiques de confiance et authentiques (Loquais, 2022, Visioli, 2019).
- b. Là encore, du côté des enseignants et des élèves, nous observons qu'à travers les gestes professionnels et les attentes en termes de sécurisation des apprentissages et même au-delà, oser venir tout simplement à l'école est essentiel (Cuisinier et Pons, 2011 ; Favre, 2015 ; Tessier 2021).
- c. En ce qui concerne les modalités choisies et vécues d'évaluation, les professionnels et les élèves perçoivent bien l'enjeu crucial en émotion, en pression, en phobie scolaire. La non mise en place de modalités d'évaluation différenciées peut empêcher les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes et faire état des connaissances. Ce qui est également mis en avant par les jeunes, qui attendraient des adaptations différenciées de formats d'évaluation (Cahon et Michel, 2020 ; Perez, 2012).
- d. Les enseignants cherchent à différencier par les modalités, par les supports, par l'accompagnement, ce qui entre en congruence avec les attentes des jeunes qui souhaitent qu'on leur propose des aménagements différenciés.
- e. En plus des modalités pédagogiques de différenciation, d'un côté et de l'autre, enseignants et jeunes sont à la recherche d'un étayage extrêmement fin dans l'espoir et le soutien moral - « tout est

encore possible même si maintenant cela paraît inaccessible » - adossé également à un accompagnement psycho-affectif pour gérer les difficultés au cœur des apprentissages, ainsi que des conseils appropriés par rapport au vécu de chacun et aux enjeux d'orientation (Bruner, 1983). Cette posture rejoint « la foi du pédagogue » (Soëtard et Le Bouëdec, 2011).

	Du point de vue des enseignants Intentions des enseignants différenciateurs (école primaire de 4 à 12 ans)	Du point de vue des élèves Impressions des élèves décrocheurs (fin de l'école du secondaire – 18 à 20 ans)
a.	Considérer l'élève comme un sujet / Reconnaître les besoins des élèves / Prendre en compte que chaque élève a ses soucis, ses difficultés.	Considérer le besoin des élèves. / Besoin de se sentir respecté
b.	Sécuriser l'élève dans les apprentissages / Réduire l'angoisse.	Rassurer, Se sentir à l'aise, oser venir en cours, favoriser la confiance en soi.
c.	Mettre en place des auto-corrections, auto-évaluations / évaluation différenciées.	Vivre des modalités d'évaluations aménagées / Être accompagné dans les choix d'orientation. Ces choix devraient être moins imposés, choisis, non forcés.
d.	Pratiquer des actes de différenciation. Proposer des supports pédagogiques et didactiques différenciés. Proposer des accompagnements différents. Varier les quantités de travail scolaire attendues chez l'élève. Proposer des démarches pédagogiques individualisées.	Vivre des aménagements différenciés qui s'adaptent à chacun des élèves.
e.	Offrir un accompagnement serré sur l'étayage des apprentissages. Mettre les élèves en dispositifs qui permette de développer leur autonomie.	Pouvoir être guidé par un coach qui accompagne de manière individualisée et personnalisée / Donner des méthodes de travail.

Tableau 3. Comparaison entre les intentions d'enseignants différenciateurs et les impressions d'élèves décrocheurs

D'une part, nous pouvons donc remarquer que les enseignants considèrent les élèves, chacun dans leur individualité, avec leurs besoins spécifiques et que d'autre part, que les jeunes ont effectivement besoin d'être entendus et pris en considération de cette manière-là. Dans nos données, comme nous l'avons montré, nous avons eu beaucoup d'occurrences concernant les enjeux d'angoisse, la gestion de l'inconnu et de la frustration face aux apprentissages scolaires et à la manière de faire école. Ces enseignants que nous avons interrogés font partie majoritairement d'une culture professionnelle qui comprend ces enjeux-ci et prennent en charge l'étayage, supposé être un pare-angoisse : ils entourent, ils discutent avec les élèves, ils sont très présents et disponibles, ils mettent en place comme un étayage (Lescouarch, 2018), un accompagnement très fin et serré que l'on pourrait définir par un « holding didactique » (Blanchard-Laville, 2001 ; Prat, 2002), pour mieux accueillir ces états émotionnels qui peuvent empêcher les apprentissages, ou tout simplement le fait de se sentir concerné par ce qui est scolaire. De l'autre côté, nous relevons chez les jeunes, un aspect très saillant, à savoir de se sentir entouré et ne pas être laissé pour compte ou « abandonné », il y a donc besoin de se sentir accueilli, suffisamment à l'aise pour se tromper et persévérer ; et cela fonctionne comme un propulseur de confiance en soi. Il y a bien là une reconnaissance réciproque de ce que les professionnels peuvent poser comme actes pédagogiques de différenciation et des besoins d'être reconnu par l'élève et d'appartenance du jeune à un groupe et de l'importance du lien à tisser avec un enseignant, qui lui donne de l'appui, du coaching très fin et personnalisé lorsque cela s'impose. Dans nos données basées d'une part sur des pratiques déclarées des enseignants de la différenciation et des besoins de jeunes pour raccrocher, nous relevons ces convergences autour des enjeux de se sentir suffisamment reconnu et soutenu dans une carrière scolaire, donc de l'importance de l'entourage dans un chemin scolaire exposé au danger du décrochage (Bergier, 2022 ; Laquais, 2022). Cette analyse résonne fortement avec le pari de l'éducabilité (Meirieu, 2008).

6. Éléments conclusifs

Les chercheurs ont montré que les trajectoires scolaires des jeunes décrocheurs s'expliquent à la fois par des facteurs exogènes et endogènes à l'établissement (Blin et Gallais-Deulofeu, 2004 ; Blaya, 2010). Aussi, si le poids des facteurs médico-psychologiques et socio-économiques impactent sur l'échec et la réussite scolaire, il s'est agi de s'intéresser ici aux marges de manœuvre de l'école et des professionnels pour agir sur les inégalités sociales de chance de réussite et les ruptures scolaires. Il importe en effet de considérer les facteurs pédagogiques dans lesquels les élèves évoluent, ainsi que les relations que ceux-ci ont avec les professionnels, car les pratiques de ces derniers et leur mobilisation des dispositifs institutionnels existants peuvent favoriser soit le décrochage, soit le rattrapage scolaire. Comme nous l'avons montré dans l'article, les pratiques en matière de différenciation semblent être considérées par les acteurs que nous avons interrogés, enseignants du primaire et jeunes adultes, comme un levier d'action non négligeable pour améliorer les résultats et la confiance en soi des élèves. Si nous avons pu montrer comment les professionnels interrogés réinvestissaient certains mots d'ordre institutionnels promus en amont par les politiques éducatives, nous avons également éclairé le fait que les jeunes reprenaient à leur compte les concepts de différenciation pédagogique, d'accompagnement individualisé et de besoins particuliers. Aussi, la manière dont les différents acteurs du système scolaire réceptionnent, bricolent et innovent sur ces mots d'ordre est intéressante à étudier.

Au-delà de ce que nous avons pu mettre en évidence ci-dessus et dans la synthèse, il s'agit de relever en conclusion certaines ambivalences auxquelles nos acteurs ont à faire face. Si les pratiques différenciatrices au cœur du paradigme de l'inclusion scolaire participent de leur ethos professionnel et sont réinvesties par les jeunes eux-mêmes, elles sont également centrales pour les politiques éducatives et sociétales contemporaines et se posent plus largement en termes d'inclusion sociale et d'employabilité. De fait, on se heurte à terme à la question de la sélection et de l'orientation vers telle ou telle filière. Aussi, les enseignants du primaire et les jeunes se retrouvent confrontés à ces enjeux. La question de l'orientation, notamment vers des filières professionnalisantes est devenue prioritaire et des jeunes relèvent la pression qu'ils ressentent de devoir s'orienter tôt, trop tôt, et le fait qu'on ne leur laisse pas le temps de la réflexion ou de l'hésitation. Ce constat est également fait par des professionnels. Dès lors, l'institution scolaire donne moins de possibilités de rattrapage en cas de difficultés dans les filières les plus reconnues socialement et oriente plus rapidement le passage vers des filières professionnalisantes. Aussi, l'accompagnement différencié des élèves dans une visée inclusive promue par les politiques, se confronte à des injonctions contradictoires de sélection précoce et d'orientation vers des filières passablement hermétiques qui restent socialement hiérarchisées.

7. Références bibliographiques

- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. PUF.
- Bélanger, N. et Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et sociétés*, 29 (1), 173-191. <https://doi.org/10.3917/es.029.0173>
- Bergier, B. (2022). *Retours gagnants. De la sortie sans diplôme au retour diplômant*. Peter Lang.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance : vers une écologie clinique du lien didactique*. PUF.
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs? *Informations sociales*, 161(5), 46-54. <https://doi.org/10.3917/inso.161.0046>
- Blin, J. et Gallais-Deulofeu, C. (2004). *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Delgrave Pédagogie et Formation.
- Boimare, S. (2016). *Ces enfants empêchés de penser*. Dunod.
- Boimare, S. (2019). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Bucheton, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant. Des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF sciences humaines.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Cahon, J. et Michel, Y. (dir.). (2020). *Refus et refusés d'école : France, XIXe-XXIe siècle*. Presses universitaires de Grenoble.

- Capitanescu Benetti, A., D'Addona, C. et Dechamboux, L. (2021). Les dilemmes de l'éthique au cœur des pratiques de différenciation. *Éducation et socialisation*, 60. <https://doi.org/10.4000/edso.14740>
- Capitanescu Benetti, A., Leroux, M. et Connac, S. (dir.). (2021). L'organisation du travail dans les coulisses de la différenciation. *Éducation et socialisation*, 59. <https://journals.openedition.org/edso/13560>
- Castel R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Fayard.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. PUF.
- Cifali, M. (2009). Quel sujet forme-t-on aujourd'hui ? Les valeurs éthiques d'un sujet apprenant confrontés à une vision manipulatrice de l'humain, *Je est un autre, Revue de l'AGSAS*, 45-51.
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. ESF.
- Cuisinier, F. et Pons, F. (2011). *Émotions et cognition en classe*. hal-00749604.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). Macmillan.
- Dubet, F. (2009). Conflits de justice à l'école et au-delà (Chapitre 3). Dans M. Duru-Bellat et D. Meuret (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 43-55). De Boeck.
- Dupriez, V. et Dumay, X. (2009). Les conceptions de la justice des enseignants du primaire (Chapitre 9). Dans M. Duru-Bellat (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 141-157). De Boeck.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses Universitaires de Rennes.
- Durler, H. (2016). L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques. *Recherches en éducation*, 25. <https://doi.org/10.4000/ree.5654>
- Etienne, R. (2000). *Les réseaux d'établissement : enjeux à venir*. ESF.
- Ferréol, G. (Éd.). (2019). *Décrochage et persévérance scolaire*. EME éditions.
- Favre, D. (2015). Sécuriser l'apprentissage et « restaurer » la motivation de sécurisation. Dans *Cessons de démotiver les élèves* (p. 121-132). Dunod. <https://www.cairn.info/cessons-de-demotiver-les-eleves--9782100728626-page-121.htm>
- Forget, A. et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? *Formation et profession*, 23(3), 70. <https://doi.org/10.18162/fp.2015.287>
- Gather Thurler, M. et Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Presses Universitaires du Québec.
- Geay, B. et Meunier, A. (2003). Enjeux et usages de la "déscolarisation". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, 7-19. <https://doi.org/10.4000/cres.1415>
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812>
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre. Vers une pédagogie de l'étayage*. ESF.
- Loquais, M. (2022). « Sois acteur de ton parcours ! » L'engagement des jeunes "en difficultés" au cœur des injonctions paradoxales. Presses Universitaires de Rennes.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Service de la recherche sociologique.
- Maulini, O. (2019). *Éduquer entre engagement et lucidité*. ESF Sciences Humaines.
- Maulini, O. (2022). Organiser le travail scolaire autrement : nécessité et complexité de l'innovation. Dans A. Capitanescu Benetti, C. Letor et S. Guillemette (dir.), *Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer* (p. 39-57). PULM - Presses Universitaires de la Méditerranée. <https://doi.org/10.4000/books.pulm.22016>
- Maurice, J.-J., Sensevy, G., Clanet, J. et Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20(1), 105-122. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1145>
- Meirieu, Ph. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. Conférence des soirées de l'ENPJJ. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>
- Meuret, D. (1999). Rawls, l'éducation et l'égalité des chances. Dans D. Meuret (dir.), *La justice du système éducatif* (p. 37-54). De Boeck.
- Mottet, G. (2016). Une école « sociale active » pour des élèves acteurs, qualifiés et mieux orientés. *Formation emploi*, 136, 7-28. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4902>
- Perez, C. (2012). *L'enfance sous pression. Quand l'école rend malade*. Éditions ADEN.

- Perrenoud, Ph. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.html
- Prat, R. (2002). “ Les enseignants entre plaisir et souffrance ” par Claudine Blanchard-Laville. *Revue française de psychanalyse*, 66(4), 1345. <https://doi.org/10.3917/rfp.664.1345>
- Prairat, E. (2022). *L'école des Lumières brille toujours. Les grands défis de l'école de demain*. ESF Sciences humaines.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. ESF.
- Prairat, E. (2010). *Enseigner : quelle éthique ?* Canopé.
- Przesmycki, H. (2004). *Pédagogie différenciée*. Hachette éducation.
- Rawls, J. (1987). *La théorie de la justice comme équité, une théorie politique et non métaphysique. Individu et justice sociale*. Seuil.
- Rayou, P. (2017). Décrochages ordinaires, décrochages paradoxaux. Le temps retrouvé des apprentissages. *Recherches en didactiques*, 23(1), 11-26. <https://doi.org/10.3917/rdid.023.0011>
- Saillot, É. (2013). Caractérisation pragmatique des phases et déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté par des professeurs des écoles. *Recherches en éducation*, 17. <https://doi.org/10.4000/rec.7990>
- Saillot, É. (2014). Analyse des pratiques langagières d'explicitation des enseignants : études de cas en aide personnalisée à l'école primaire. *Questions vives recherches en éducation*, 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1544>
- Saillot, É. (2015). Analyse des pratiques d'étayage de professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée : contribution à la modélisation d'une posture professionnelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 34, 121-137. <https://doi.org/10.4000/dse.1209>
- Saillot, É. (2020). *(S')ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage : construire une posture d'ajustement*. L'Harmattan.
- Soëtard, M., Le Bouëdec, G. et Université catholique de l'Ouest (France) (dir.). (2011). *La foi du pédagogue : fondements, figures, pratiques*. Don Bosco.
- Tessier, F. (2021). *Sécuriser les élèves face à la difficulté scolaire. Entretien avec Fabien Tessier, enseignant spécialisé, chargé de l'aide relationnelle*. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/prevention_risques/gmf_prevenir_risques_itw_audio_tessier.pdf
- Ticon, J., Angelucci, V. et Blaya, C. (2020). Comprendre le décrochage scolaire. Entretien avec Catherine Blaya sur la recherche FRANDEC. *Éducateur*, 5, 20-21.
- Toullec-Théry, M. et Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-54. <https://doi.org/10.4000/rfp.3998>
- Veyrunes, P. (2017). *La classe. Hier, aujourd'hui et demain ?* Presses Universitaires du Midi.
- Vielle, P., Pochet, P. et Cassiers, I. (2005). *L'État social actif : vers un changement de paradigme ?* Peter Lang.
- Visioli, J. (dir.). (2019). *La relation pédagogique*. Éditions EP&S.
- Visioli, J. et Petiot, O. (2019). *La relation pédagogique : que d'émotions !* Éditions EP&S.

Soutien au langage scolaire par les régulations interactives

Soutenir l'apprentissage du langage scolaire : les régulations interactives comme révélateur d'espaces de différenciation

Catherine Tobola Couchepin*, Anne Paccolat**, Valérie Michelet**

* Groupe de recherche Formation et Professionnalisation

**Groupe de recherche GIRAF

Haute École Pédagogique du canton du Valais

13 rue du Simplon

1890 St-Maurice, Suisse

Catherine.tobola@hepvs.ch

Anne.Paccolat@hepvs.ch

Valerie.Michelet@hepvs.ch

RÉSUMÉ Lors des deux premières années d'école, l'enseignant cherche tout d'abord à mettre en place un milieu qui permet aux enfants de s'acculturer au monde scolaire. Ce milieu prend en compte la diversité des expériences et des connaissances que les enfants - (Note : L'acception « élève » est utilisée lorsque des liens explicites avec les apprentissages sont avérés (dans les réunions, les activités initiées par l'enseignant) et « enfant » dans une acception générique ainsi que dans les AIES (activités initiées par les enfants) - ont vécues et acquises au sein de la famille. Notre recherche s'inscrit dans le contexte scolaire suisse romand auprès d'élèves de 4 à 6 ans. Cette contribution vise à identifier comment l'enseignant accompagne plus particulièrement l'appropriation du langage scolaire et comment les obstacles rencontrés par les élèves sont dépassés. Les régulations mises en œuvre par l'enseignant lors des temps de réunion collective qui suivent un moment d'activités à l'initiative des enfants sont identifiées. Par une analyse de cas qui suit une enseignante durant une année, nous déterminons les régulations interactives mobilisées selon les besoins des élèves, nous décrivons l'usage des réunions comme espace de différenciation et nous montrons comment cela contribue à soutenir l'appropriation du langage scolaire, tout en prenant en considération l'hétérogénéité de la classe.

MOTS-CLÉS : Langage ; collectif d'apprentissage ; gestes professionnels ; différenciation ; obstacles.

1. Introduction

Lors des premières années de la scolarité, l'hétérogénéité est particulièrement importante dans les classes. Chaque enfant arrive avec ses représentations de l'école, ses connaissances acquises au sein de la famille et de la société, ses compétences et habiletés propres. L'enseignant qui accueille les enfants de 4-5 ans dans le nouveau monde de l'école cherche à mettre en place un milieu propice aux apprentissages. Face à la diversité des élèves, avec des manières d'apprendre, des besoins, des intérêts et des rythmes d'apprentissage différents, la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique est nécessaire.

Partant du principe que les interactions soutiennent la compréhension et l'apprentissage des élèves (Buchs, 2017), cette contribution cherche à identifier les obstacles liés à l'appropriation du langage scolaire rencontrés par les élèves de 4-6 ans et comment l'enseignant tire profit de l'hétérogénéité de la classe et l'utilise comme levier didactique pour accompagner les apprentissages. Cette identification se fait lors des moments où les élèves se retrouvent dans un temps collectif d'apprentissage autour des productions réalisées à leur initiative. Les données analysées sont issues d'une recherche collaborative effectuée dans quatre classes des deux premières années de la scolarité obligatoire en Suisse romande, qui ont été suivies durant une année. L'objectif est de mettre en lumière les régulations interactives mises en œuvre selon les besoins langagiers des élèves de 4-6 ans.

2. Appropriation du langage scolaire, tout un itinéraire

En arrivant à l'école, l'enfant quitte une certaine manière d'interagir et de parler propre à la sphère privée (Lahire, 2017) pour s'approprier une nouvelle manière d'interagir et de parler propre au mode culturel scolaire. Deux registres de pensée et de langage sont distingués. Le registre premier est rattaché à l'expérientiel et au spontané, tandis que le registre second est élaboré (Bautier et Rayou, 2013) et permet la prise de distance. Si pour certains enfants le registre second attendu à l'école, langagier et cognitif, est proche de celui mobilisé dans leur famille, pour d'autres, le mode de socialisation scolaire en est très éloigné (Bautier et Rochex, 1997). Cependant, selon Bautier, Charlot et Rochex (2000), entrer par les déficits culturels, linguistiques des enfants, par leurs caractéristiques sociales et familiales pour parler de leurs difficultés scolaires empêche de questionner l'impact des gestes professionnels et le rôle de l'institution dans l'appropriation du langage scolaire. Une nouvelle hypothèse découle de ces considérations selon laquelle c'est la qualité du soutien mis en œuvre par l'enseignant qui permet l'ajustement socioscolaire des enfants et favorise ainsi le processus d'acculturation scolaire (Duval et Bouchard, 2013). Sachant que pour réussir à l'école l'enfant a besoin d'adopter une posture et un registre langagier attendus par l'institution, l'élève est encouragé à exprimer ses idées, à les confronter et, de ce fait, à entrer dans un débat réflexif (Connac, 2021). Ainsi, apprendre à l'école demande de considérer les objets du quotidien, expérimentés dans des situations familiales, comme des objets d'étude collectivement questionnés (Bautier, 2006). Le langage scolaire s'apprend donc en situation lors de situations collectives ou causeries (Doyon et Fisher, 2012) au cours desquelles l'élève est invité à convoquer son expérience et à s'exprimer par un langage réflexif, distancié, précis et progressivement disciplinaire. Cette acculturation au langage scolaire est le lieu d'un apprentissage spécifique. Faire usage du langage scolaire étant un savoir nécessaire à la réussite scolaire, il est ainsi un savoir à enseigner. Clerc-Georgy et Truffer Moreau (2016), identifient trois savoirs fondamentaux nécessaires à la réussite scolaire et à l'apprentissage du langage scolaire : i) l'appropriation des outils de socialisation scolaire, plus particulièrement l'apprendre ensemble ; ii) la construction de savoirs et un rapport spécifique au savoir ; iii) l'appropriation d'outils cognitifs requis par l'école pour, notamment, développer l'autonomie et la réussite scolaire (Cèbe, 2000). L'hétérogénéité de la classe, particulièrement importante à l'entrée dans la scolarité, demande de mettre en place des dispositifs pédagogiques (Perrenoud, 2010) qui soutiennent l'entrée dans la culture scolaire et notamment le développement du langage scolaire. Prendre ainsi en compte les besoins et les intérêts de tous par des choix didactiques qui permettent d'accéder à la perspective des enfants apparaît indispensable si on souhaite éviter de transformer les inégalités sociales en inégalités scolaires.

2.1. Une structure pédagogique comme clé de la différenciation

Afin de favoriser les apprentissages individuels et collectifs il s'agit donc de faire classe en reconnaissant, valorisant et tirant parti de la diversité des élèves (Prud'homme *et al.*, 2016). La structure pédagogique (Truffer Moreau, 2020) représente une modélisation de l'enseignement-apprentissage pour les premiers degrés de la scolarité qui soutient la prise en compte de l'hétérogénéité et les différentes transitions que l'enfant doit vivre entre le mode de fonctionnement relationnel familial et celui de l'école. Autour des savoirs à acquérir, le dispositif s'organise de manière systémique et dynamique afin de croiser la perspective des élèves et celle de l'enseignant dans les interactions collectives et individuelles. Les activités initiées par les enfants, telles que le jeu de faire-semblant ou les jeux de production (constructions diverses, écritures spontanées avec divers destinataires, théâtre création d'albums, etc.), leur laissent la possibilité d'explorer leur environnement dans des situations naturelles et propices à l'apprentissage (Bodrova et Leong, 2011). Ces activités sont une composante importante du dispositif. Les situations complexes qui s'y jouent permettent à chaque élève d'y montrer spontanément son plus haut niveau de développement (Vygotsky, 1933/1978). Elles permettent ainsi à l'enseignant d'accéder à l'expression de l'expérience de l'enfant, à sa manière d'interagir avec son environnement et avec les autres (Pramling *et al.*, 2019 ; Pramling Samuelsson et Johansson, 2006). Plus largement, les activités de production à l'initiative de l'enfant génèrent des gains développementaux importants et sont plébiscitées par les apprenants entre 3 et 7 ans (Bodrova et Leong). En classe, il s'agit pour cela de tirer parti de ces temps laissés à l'initiative des enfants afin de soutenir le développement des activités qui s'y réalisent. Ainsi, l'indispensable ajustement aux besoins des enfants rendus visibles dans les activités qu'ils initient est possible (Forget, 2018).

Cela amène à qualifier la structure pédagogique (Truffer Moreau, 2020) représentée dans le schéma ci-dessous.

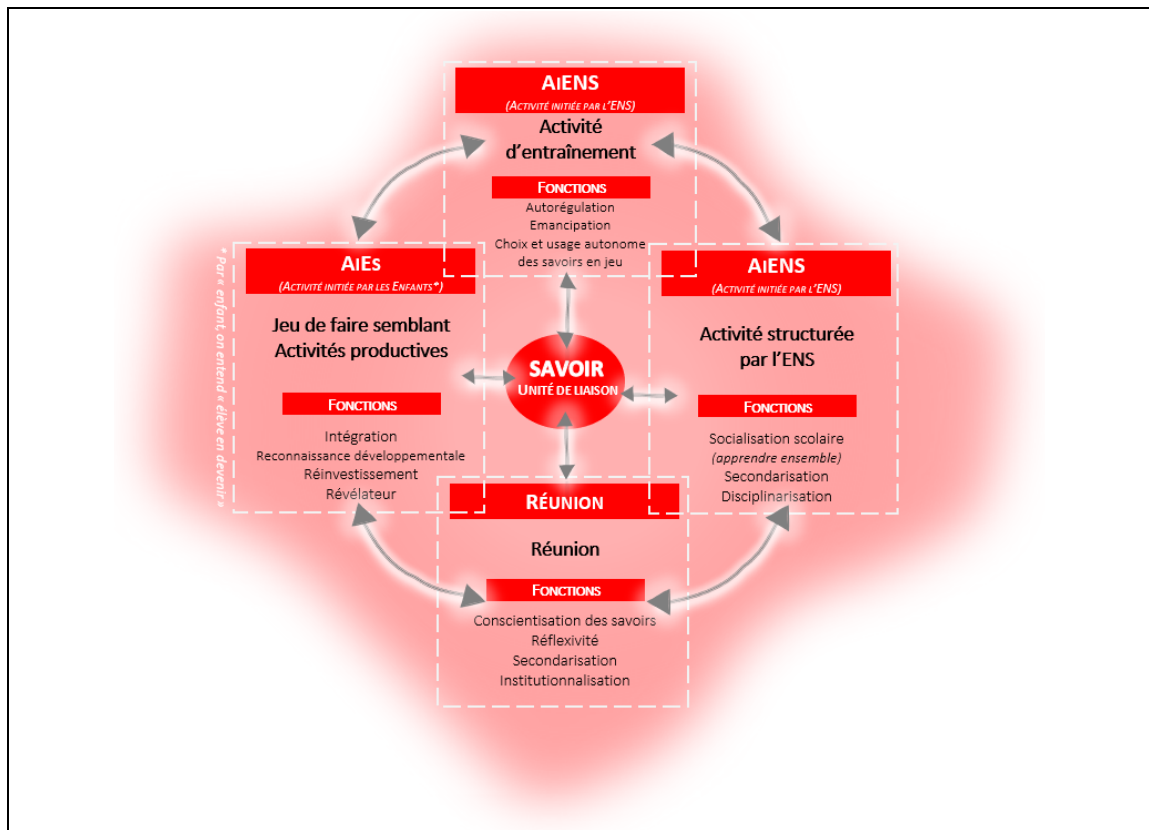


Figure 1 : Schéma de la structure pédagogique (inspiré de Truffer Moreau ;2020). Tobola Couchepin, Paccolat et Michelet (2024a, b)

Cette structure pédagogique est un système dynamique qui s'articule en cinq composantes autour de la composante centrale qu'est le savoir. Deux composantes retiennent l'intérêt pour cet article. Tout d'abord, la composante Activités à l'initiative des enfants est un révélateur des particularités de chaque enfant, de ses intérêts et de ses besoins ainsi que le lieu du réinvestissement de ce qu'il a appris. Ce temps à l'initiative de l'enfant est également un espace d'évaluation dynamique pour l'enseignant où il peut proposer des interactions étayantes individuelles ou par petits groupes. Ensuite, la composante Réunion est une activité collective d'apprentissage à l'initiative de l'enseignant.

Celle-ci a comme fonction de mettre à distance un objet issu de l'activité spontanée de l'enfant pour en faire un objet d'étude. Ce travail ne peut se réaliser qu'avec le soutien à la transition de l'usage d'un langage familier à un langage scolaire apporté par l'enseignant. La réunion est un espace où le langage scolaire est ainsi enseigné : les élèves s'écoutent, s'interrogent, apprennent à changer de perspective sur l'objet issu de leur activité spontanée pour en faire un objet d'étude, formulent des hypothèses sur un même objet.

Durant ce temps où les élèves sont rassemblés, l'enseignant peut, entre autres, identifier leur niveau de compréhension de l'objet tout en mettant en œuvre des régulations interactives et étayantes nécessaires à l'appropriation progressive des différentes dimensions de l'objet questionné. La réunion est le lieu de rencontre entre la perspective de l'enfant rendue visible par le langage et celle de l'enseignant, qui extrait des savoirs des productions présentées afin d'aller à la rencontre des savoirs embryonnaires des élèves et de soutenir leur développement vers les savoirs prescrits. Ces derniers peuvent ensuite être réinvestis, expérimentés, entraînés et mis à l'épreuve selon le rythme d'appropriation de chacun dans les différentes composantes de la structure.

Enseigner dans les petits degrés nécessite également une connaissance pointue des savoirs prescrits et une finesse dans l'identification des savoirs embryonnaires (Fleer et Veresov, 2018) qui sont mobilisés dans les activités initiées par les enfants (Michelet, Paccolat et Tobola Couchepin, 2022). Il s'agit d'organiser et concevoir le temps scolaire « en multipliant les voies d'accès, tant en diversifiant sa panoplie méthodologique qu'en utilisant les interactions entre les élèves » (Meirieu, 2018, p. 57). L'enseignant devrait être en mesure d'identifier les savoirs pertinents, les mettre en évidence et les étayer afin de soutenir l'élève dans le développement de son activité. Lors d'une réunion, la mise en évidence et en discussion d'une activité initiée par un élève permet de mobiliser le collectif d'apprentissage et de faire usage d'une situation particulière comme levier d'apprentissage pour tous.

Apprendre à l'école est aussi lié à apprendre les usages langagiers liés aux différentes modalités de travail, au cadre de fonctionnement des structures participatives (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000) telles que la réunion. Ce moment particulier du dispositif permet de s'appropriier collectivement, avec les médiations de l'enseignant, l'usage du langage comme un outil d'expression et de communication mais aussi comme un outil qui permet de réfléchir et d'apprendre, donc de construire sa pensée.

3. Les obstacles qui jalonnent l'itinéraire : autant d'occasions d'apprendre

Sur le chemin de l'apprentissage, l'élève est confronté à des obstacles qui sont autant d'occasions d'apprendre lorsqu'ils sont dépassés. Ce dépassement peut se faire à l'aide d'interactions étayantes, conçues comme des moments de régulations interactives. Par ailleurs, la réunion qui fait office d'institutionnalisation, permet de pointer les savoirs nécessaires aux élèves dans le déploiement de leurs activités. Les obstacles retenus ici sont liés au pôle du savoir. Il s'agit d'obstacles épistémologiques (Bachelard, 1938/1993 ; Brousseau, 1998). Ces obstacles sont positifs. En effet, pour apprendre, il s'agit parfois de reconfigurer les savoirs issus du quotidien de l'enfant, de son expérience, de ses apprentissages scolaires précédents afin de les approcher des savoirs de référence. Dans ce cas, l'élève réajuste ses savoirs, les précise, leur donne une nouvelle forme. Les « conceptions quotidiennes » ou « spontanées » des enfants (Vygotski, 1997) sont ainsi dépassées. Dans la perspective historico-culturelle, telle que développée à la suite des travaux de Vygotski, l'usage d'un outil approprié par un individu devient potentiellement un outil de sa pensée. Le savoir est considéré comme un outil culturel dont l'appropriation complète, dans toute sa densité, engendre du développement. C'est donc une appropriation progressive du savoir qui doit être soutenue par l'enseignant. L'acculturation scolaire est vue comme un processus hétérorégulé et médiatisé. Apprendre, c'est aussi se projeter comme étant capable de maîtriser des outils dont on ignore encore la portée. C'est par le contact avec des formes de développement plus élaborées (expert) que l'enfant apprend ; il faut donc qu'il y en ait dans son environnement. Les savoirs/outils sont des intermédiaires entre l'enfant et son environnement, des facilitateurs qui amplifient les capacités et créent ainsi du développement. Apprendre, c'est s'approprier, internaliser l'usage des outils.

Le langage scolaire qui retient particulièrement l'attention dans cet article, fait également partie de ces objets à appréhender, discuter, analyser.

Lors des activités à l'initiative des enfants, l'obstacle émane de la situation initiée. Son dépassement est nécessaire au développement de l'activité. Si l'enfant contourne ou ignore l'obstacle, son activité ne peut évoluer. Les activités initiées par les enfants rendent visibles leur besoin de s'approprier de nouveaux outils, ici des savoirs langagiers scolaires, nécessaires au développement de l'activité qu'ils ont initiée. Dans ce cas, les régulations interactives sont une piste intéressante pour faire travailler les élèves de façon dynamique sur l'usage du langage scolaire (Tobola Couchepin, 2021).

Les interactions étayantes de l'enseignant peuvent être initiées et conduites par celui-ci (Lescouarch, 2018) afin d'engager et de maintenir un dialogue constant entre la perspective des enfants et celle de l'enseignant sur le savoir langagier scolaire.

Cependant, avec les élèves, cet étayage peut également se réaliser collectivement par les pairs, qui cheminent dans leur appropriation du langage scolaire. En effet, le dispositif pédagogique qui soutient les transitions se déploie sur le long terme et permet petit à petit aux élèves de comprendre et d'intégrer ce qui est attendu d'eux lors des réunions. Ainsi, ils s'approprient le questionnement sur les productions présentées et peuvent interagir avec leurs camarades pour dépasser collectivement les obstacles rencontrés.

Le niveau des régulations interactives (Tobola Couchepin, 2017 ; 2022) peut être qualifié non seulement lorsqu'elles sont apportées par l'enseignant mais également lorsque les élèves les amènent. Face aux obstacles rencontrés, différents niveaux de régulations interactives sont identifiables. Les régulations qui correspondent à un soutien serré, qui ciblent ce qui doit être dit ou fait, qui donnent des indications sur comment on doit réfléchir ou faire, sont classées en trois niveaux :

- le premier consiste en des réponses fermées (R1) de la part du régulateur ;
- le deuxième regroupe les reformulations lorsque le régulateur dit en termes corrects ce qu'a dit de façon incomplète ou incorrecte l'élève (R2) ;
- le troisième consiste à cibler de manière explicite ce qui est à dire, à penser, à observer ou même à utiliser (outils médiateurs externes) par une démonstration ou une explication (R3).

Les régulations qui représentent un soutien modéré, dans la mesure où elles consistent à accompagner l'élève dans ses réflexions et dans ses actions, sont regroupées également en trois types de régulations :

- les questions ouvertes qui mobilisent l'élève dans sa réflexion, qui l'accompagnent sans lui dire ce qu'il doit faire mais uniquement en questionnant les différentes dimensions de l'objet à travailler et, en sollicitant parfois l'usage d'outils médiateurs externes (R4),
- les questions qui nécessitent un développement de la part des élèves face aux obstacles (R5) et
- les problématisations qui anticipent les éventuels obstacles (R6).

Afin de répondre à ces questions, l'analyse porte particulièrement sur le temps de réunion qui suit un temps d'activité à l'initiative des enfants. En effet, c'est à ce moment que le collectif d'apprentissage entre en jeu et que les élèves peuvent interagir en partant de leurs connaissances. L'enseignant et les élèves disposent ainsi d'un moment privilégié pour confronter leurs points de vue sur l'objet en faisant usage du langage scolaire médiatisé par des régulations interactives différenciées. C'est un moment important pour soutenir l'usage du langage comme « objet d'étude, de questionnement, d'analyse ou de commentaire » (Bautier et Goigoux, 2004, p.95). Ainsi, le langage n'est plus seulement au service d'une visée de communication immédiate ou d'expression personnelle, mais il devient un savoir/outil à développer. Bautier et Goigoux ont identifié que le registre de langage attendu à l'école restait souvent implicite, voire opaque, aux yeux des enfants, ce qui impacte la compréhension de la posture attendue à l'école, en particulier pour ceux dont le mode de socialisation est éloigné de celui de l'école. Afin d'éviter les inégalités scolaires, il est donc nécessaire d'enseigner la posture de secondarisation. On cherche ici à identifier comment évoluent les interactions d'une enseignante avec sa classe durant une année scolaire pour accompagner l'ensemble des élèves vers l'usage du langage scolaire comme objet d'étude et de questionnement. Les questions qui guident notre réflexion sont les suivantes :

- Quels sont les obstacles rencontrés par les élèves en lien avec l'usage du langage scolaire ?
- Quelles sont les régulations interactives mises en œuvre durant le temps de réunion autour des obstacles langagiers rencontrés ?
- Comment les régulations interactives/interventions de l'enseignante diffèrent-elles selon les besoins langagiers des élèves ?

4. Méthodologie

Les données issues des quatre classes d'élèves de 4-6 ans de Suisse romande suivies durant plusieurs mois sont de différentes natures. Des vidéos des temps d'activité à l'initiative des enfants et de réunions durant trois moments répartis sur l'année ont été captées. Chaque captage est accompagné d'entretiens avec les enseignantes pour identifier l'évolution des activités à l'initiative des enfants, le déploiement des savoirs et l'évolution des élèves. Par ailleurs, les enseignantes ont consigné dans un journal de bord toutes les activités d'apprentissage réalisées autour d'un objet particulier de savoir.

Pour répondre à nos questions, l'analyse porte de manière longitudinale sur une seule et même classe. Pour cette analyse de cas, trois temps de réunion où l'enseignante travaille avec le collectif sont sélectionnés. Ces réunions filmées sont transcrites et leur analyse permet de définir les unités d'interactions autour des obstacles rencontrés par les élèves, en lien avec le niveau d'appropriation de l'objet soumis à la discussion. Dans ces unités d'interactions autour d'un objet de savoir, le regard porte particulièrement sur les régulations interactives proposées face aux obstacles langagiers rencontrés par les élèves et sur la personne qui les initie.

Il s'agit d'identifier quels sont les savoirs langagiers en jeu et leur niveau de maîtrise par les élèves, allant de l'absence de savoir à la performance indépendante (Diamond, 2019). Afin de dessiner une évolution de la prise en charge de la parole et la qualité de celle-ci, nous sélectionnons un moment particulier de la réunion, soit le temps de parole laissé aux élèves qui n'ont pas réalisé la production. Ils sont dès lors des observateurs. C'est à ce moment que le nombre d'interactions entre élèves est le plus important. Les obstacles langagiers rencontrés par les élèves sont qualifiés et la dynamique qui s'installe dans la classe par la rencontre du programme de l'enfant avec celui de l'enseignant est mise en évidence (Paccolat *et al.*, 2022). La grille d'analyse construite permet de partir des transcriptions des films enregistrés afin d'identifier dans le *verbatim* les obstacles rencontrés ou anticipés (problématisations). Chaque fois, les savoirs concernés par ces obstacles et régulations sont également pointés.

4.1 La classe observée et les réunions qui s'y déroulent

Comme mentionné, la classe analysée dans cet article a été suivie durant une année. L'enseignante est formée à la structure pédagogique (Truffer Moreau, 2020) et la met en pratique depuis quelques années. Tous les jours les enfants bénéficient d'un temps dévolu aux jeux et productions spontanés accompagnés régulièrement d'une réunion. La classe située dans un milieu urbain, dans un quartier avec population hétérogène, comprend 21 élèves de 4 à 6 ans. L'espace offert aux enfants est aménagé avec différents coins, qui permettent à chacun de réaliser des activités à son initiative. Le milieu didactique structuré par l'enseignante évolue au cours de l'année. Elle propose en début d'année scolaire du matériel qui soutient le développement des jeux de faire semblant proches du quotidien familial des enfants (poupées, magasin, véhicules, constructions, livres). Au fur et à mesure de l'avancement dans l'année, le matériel est de plus en plus neutre (cartons, cylindres, matériel de récupération, etc.) pour laisser la place à l'imagination de l'enfant. De plus, l'enseignante leur met à disposition différents outils scripteurs comme une machine à écrire par exemple.

Les trois réunions analysées portent sur les productions des enfants réalisées durant les 60 minutes dévolues à leurs activités :

- La première a eu lieu en octobre, un peu plus d'un mois après le début de l'année scolaire. A quatre, les enfants ont construit une route avec des planchettes de bois disposées de manière contiguë et quelques véhicules. Lors de cette réunion, le savoir principal mobilisé se rapporte au vocabulaire lié à la rue.
- La deuxième réunion menée en janvier porte sur la présentation d'un petit livre réalisé par un enfant. Ce moment donne l'occasion de revenir sur les différentes parties d'un album, de les nommer et de discuter des contenus d'un livre et de la narration en particulier.
- La troisième et dernière réunion filmée en mai porte sur une partition de musique écrite par un enfant à l'aide de traits de couleur représentant les touches d'un xylophone. Cette réunion interroge le code qui régit notre langue, plus particulièrement le sens de la lecture et le retour à la ligne. Des liens entre les différentes langues présentant des codes différents sont également faits lors du temps de réunion.

5. Résultats

Sur la base des analyses effectuées, il convient de mettre en lumière les régulations qui existent dans la classe lors d'un moment de réunion et comment elles évoluent dans le temps. Après cette présentation, une analyse qualitative identifie plus particulièrement ce qui se passe lors de quelques tours de parole.

5.1 Les obstacles et savoirs liés au langage scolaire durant les trois temps de réunion où la parole est laissée aux observateurs

Les activités initiées par les enfants leur permettent d'entrer à leur rythme dans les différents savoirs (Astolfi, 2008 ; Bautier 2006) et de mettre ces derniers à l'épreuve. Au moment du temps d'échange collectif, il s'agit d'identifier ce qui se met en place pour soutenir les élèves dans l'appropriation du langage scolaire attendu.

Même si les réunions portent sur des productions et jeux différents et donnent lieu à des échanges de nature différente, on répertorie plusieurs obstacles liés à l'usage du langage scolaire rencontrés par les élèves durant ces trois temps. Ces obstacles sont des savoirs langagiers pointés lors de la réunion et donnent lieu à des régulations interactives. Seule la présence des obstacles est mentionnée ici.

Obstacles liés à l'usage du langage scolaire	Réunions		
	Octobre	Janvier	Juin
Prendre une production comme objet d'étude, émettre des hypothèses sur les productions présentées	X	X	X
Verbaliser ce qu'on voit : usage du langage scolaire pour décrire un objet	X		
Argumenter sa prise de position, justifier ses affirmations, formuler sa pensée (par ex. usage du « parce que »)	X	X	
Prendre la parole pour dire quelque chose en lien avec l'objet d'étude	X		
Utiliser le langage comme outil de questionnement		X	
Utiliser un lexique précis	X	X	X
Prendre en compte l'expression de l'autre	X	X	X

Tableau 1. Obstacles rencontrés par les élèves lors du temps aux observateurs de la réunion et en lien avec l'usage du langage scolaire.

Il est intéressant de constater que la réunion est le lieu de mise en évidence de l'usage d'hypothèses pour discuter d'un objet issu du temps d'activités initiées par les enfants. Les élèves rencontrent des difficultés lors de chaque réunion pour émettre des hypothèses sur les productions présentées. Cependant, cette prise en considération de l'objet d'étude varie et évolue d'une réunion à l'autre. De même, prendre en compte l'expression de l'autre représente également un savoir à enseigner et constitue un obstacle identifiable lors des trois réunions. Il est intéressant d'analyser de façon plus qualitative les différentes interactions qui gravitent autour de ces deux obstacles.

Un autre constat porte sur l'usage d'un lexique précis et, en lien avec l'objet d'enseignement, représente un obstacle présent lors des trois temps analysés. Etant donné que les élèves sont confrontés chaque fois à un objet différent, cet obstacle est laissé de côté dans l'analyse.

5.2 Quelques temps sous la loupe

Afin de mettre en lumière les régulations interactives qui sont mises en œuvre dans les réunions, deux temps sont considérés ici sous forme d'étude de cas. Ils portent sur deux objets d'apprentissage différents liés à l'usage du langage scolaire qui se retrouvent dans chaque réunion : la prise en compte de la production comme objet d'étude et la prise en compte de l'expression de l'autre. Pour le premier, il s'agit pour l'élève d'identifier la production comme un objet d'apprentissage sélectionné pour la réunion, d'en discuter, d'émettre des hypothèses, de secondariser une production. Pour le second, il s'agit de considérer la parole de l'enseignante et des élèves comme objet de réflexion. Ces deux éléments sont centraux. Ils gagnent à être analysés afin de montrer leur évolution et les régulations apportées par l'enseignante.

Pour ces deux objets d'apprentissage, l'analyse porte sur les interactions qui s'y rapportent de manière longitudinale dans les trois réunions filmées : en octobre, en janvier et en mai. Les paroles transcrites sont analysées afin d'identifier ce qui se passe en termes de différenciation.

5.2.1 De l'objet du quotidien à l'objet d'étude

En octobre, les élèves sont rassemblés en cercle devant une production comprenant des planchettes de bois disposées de façon contiguë. Elles représentent une route. La première interaction concerne l'intervention d'un élève de 4 ans qui fréquente l'école depuis 6 semaines et qui, après un premier tour de discussion sur la production observée, lève la main pour parler.

El-Maxime : *lève la main.*

Ens : Oui Maxime¹ ?

El-Maxime : Euh.

Ens : Qu'est-ce que tu vois toi ?

El-Maxime : Je vois ça.

Ens : C'est quoi ça ?

El-Maxime : Le bois.

Ens : Unh! unh! une planche de bois.

El-indéterminé : Oui.

Ens : Y en a une ?

El-Maxime : Pointe du doigt les planches.

Ens : Y en une, ou y en a plusieurs ?

El-Maxime : Plus.

Ens : D'accord. Tu arrives à compter ? Tu voudrais compter combien il y en a ?

El-Maxime : 1, 2, 3, 4, 5.

Ens : Que 5 ?

El-Maxime : Oui.

Ce dialogue met en relief plusieurs obstacles que rencontre l'élève et montre comment les interventions de l'enseignante permettent peu à peu à ce dernier de comprendre ce qui est attendu de lui en réunion et de parvenir à voir la production observée comme un objet d'étude. Le premier obstacle relève de l'utilisation des outils culturels de l'école (lever la main). L'élève lève la main mais, une fois interrogé, ne sait plus comment poursuivre, ce qui révèle que l'usage scolaire de cet outil n'est pas encore acquis. Face à cette première difficulté, l'enseignante propose un soutien serré (R3), rappelant sous forme de question le contrat didactique qui guide cette première partie de réunion (« Qu'est-ce que tu vois toi ? »).

La deuxième difficulté concerne la verbalisation des pensées. Être capable de verbaliser sa pensée pour discuter la production au centre de la réunion est un enjeu de savoir fondamental. A nouveau, face à l'obstacle que rencontre l'élève, l'enseignante va recourir à un questionnement serré (R3), ciblant de manière explicite ce qui est à observer et à dire. Elle lui demande en effet de mettre en mots sa pensée, soutenant ainsi le développement du langage scolaire (« C'est quoi ça ? »).

Finalement, on constate chez l'élève une difficulté à concevoir la production observée comme un objet d'étude. En effet, la réponse à la question très dirigée de l'enseignante (« qu'est-ce que tu vois toi ? »), montre que ce dernier envisage la production de ses camarades comme du bois plutôt que comme une construction. Il ne perçoit pas la fonction symbolique que les camarades ont assignée aux planches de bois, les utilisant pour représenter une route. S'adaptant à la perspective de l'élève, qui n'est pas prêt à voir dans la construction présentée une route, l'enseignante choisit de s'éloigner un instant du thème débattu dans la réunion et, par des questions très dirigées, engage l'élève à adopter une posture de secondarisation en partant des observations de ce dernier. Puisque celui-ci voit des planches, elle lui demande de les compter, ce qui le pousse à envisager le bois, sinon comme une route, du moins comme une collection que l'on peut dénombrer, et fait de lui un objet d'étude. Elle ouvrira ensuite ce questionnement à la classe afin de trouver une stratégie de dénombrement, ce qui déclenche une série d'interactions autour d'un nouvel objet de savoir (objet mathématique du plan d'études : « Dénombrement d'une petite collection d'objets »). Si cet élément remarquable met en lumière la nature souple et pluridisciplinaire des réunions, il souligne surtout que le véritable enjeu de celles-ci relève de l'appropriation d'une posture et d'un langage scolaires. Face à un élève de IH pour lequel ces savoirs sont embryonnaires, le soutien est serré, passe par un questionnement dirigé et épouse sa perspective, quitte à s'éloigner momentanément du savoir visé dans la réunion.

Au mois de janvier, face à un élève qui a présenté un petit album illustré qu'il a composé lui-même durant son activité, l'enseignante centre la réflexion de tous sur les demandes à faire à celui qui a présenté.

Ens : Est-ce que vous avez quelque chose à demander à Paul ou un commentaire à lui faire sur son livre.
Oui Lea.

El-Lea : moi je dirais pas tellement de faire la fin en bleu. Moi j'irai de faire un peu, pas seulement du bleu et du blanc.

Ens : OK, t'aurais voulu.

El-Lea : de faire des autres couleurs.

¹ Tous les prénoms sont des prénoms d'emprunt

Ens : de faire des autres couleurs. Mais est-ce que tu sais pourquoi il a mis du bleu devant et derrière ?
 El-Luc : parce que dans les livres c'est aussi comme ça.
 Ens : Et comment ça s'appelle cette partie dans les livres ?
 El-Luc : la couverture.
 Ens : la couverture (*en faisant un signe de tête affirmatif*). C'est pour ça Paul que tu as mis du bleu devant et derrière ?
 El-Paul : oui
 Ens : C'est pour ça il a choisi de faire une couverture bleue.
 El-Paul : oui.

La première élève qui prend la parole reste sur l'aspect esthétique des couleurs choisies. À ce moment, l'enseignante accepte sa réponse en la reformulant (R2), puis elle la questionne sur les raisons du choix d'une couleur pour la première et quatrième de couverture. Ce faisant, elle problématise l'utilisation des couleurs différentes (R6). L'enseignante pousse ainsi l'élève à questionner le choix des couleurs plutôt que l'aspect esthétique, elle invite l'élève à changer de perspective et à prendre en considération l'objet *livre* comme objet d'analyse. Ceci amène un autre élève à tisser un lien avec la réalité. C'est lui qui amène une régulation interactive en répondant à la place de Lea (R3). L'enseignante rebondit sur cette information et questionne le lexique : « Et comment ça s'appelle cette partie dans les livres ? » (R6). Le collectif est invité à mobiliser le lexique travaillé précédemment autour des livres « page de couverture ». En ouvrant ainsi la réflexion sur la base du commentaire d'une élève, les autres se sentent interpellés et prennent la parole. L'enseignante revient ensuite vers l'élève qui a présenté son livre, Paul, afin de vérifier les raisons qui l'ont poussé à choisir une couleur différente pour les pages de couverture. Elle amène ainsi Paul à répondre à la réflexion de départ de Léa. C'est l'enseignante qui médiatise l'interaction entre ces deux élèves.

Au mois de mai, devant une partition représentée par un élève par des petits traits de couleur correspondant aux touches d'un xylophone, l'enseignante commence par expliquer aux élèves les raisons qui l'ont amenée à les réunir autour de cette production choisie en tissant des liens avec une réunion précédente qui portait également sur une partition. Elle donne ensuite la parole aux observateurs en explicitant sur quoi doit porter leur attention :

Ens : Cette partition, elle commence par quelle couleur, elle commence où ? Arthur, on laisse découvrir aux autres, ok ? Et on va dire aux enfants qui ont envie de dire quelque chose d'intéressant de lever la main.

L'enseignante opère ici un cadrage (R3) qui porte sur les trois fonctions de la réunion qui sont autant d'objets de savoir liés à la posture scolaire. La fonction de conscientisation du savoir en pointant explicitement le savoir (Langue d'enseignement – retour à la ligne) qui sera discuté, puis la fonction réflexive en demandant aux observateurs de questionner l'objet (passage d'un objet du quotidien à un objet d'étude) et la fonction de secondarisation en précisant la posture attendue (passage d'une posture première à une posture seconde).

Par cette mise en situation, l'enseignante accompagne une transition importante que les enfants doivent vivre entre le temps des activités à leur initiative et celui de la réunion, le passage du registre langagier premier au registre langagier second. En effet, un basculement doit s'opérer de la posture première, celle de l'expérience et de la manipulation spontanée de l'objet, vers la posture seconde attendue lors de la réunion, celle de la distanciation. Ce changement de posture n'est pas naturel chez tous les enfants. En cela, il est un savoir qui doit être enseigné et dont l'appropriation doit être soutenue dans des situations qui font sens aux yeux des enfants. Ainsi, la mise en discussion de l'objet réalisé par un élève devient ici l'occasion d'entraîner le passage du registre langagier familial à un registre langagier scolaire.

5.2.2 De l'objet du quotidien à l'objet d'étude : une évolution sur l'année

L'enseignante ouvre chaque réunion de façon différente. Elle prend en considération le développement des élèves en différenciant de manière successive. Dans ce sens, elle module le soutien au changement de perspective sur les objets mis en discussion. En effet, au mois d'octobre, elle demande simplement « Qu'est-ce que tu vois ? » pour, au mois de janvier, demander « Est-ce que vous avez quelque chose à demander à Paul ou un commentaire à lui faire ? » et pour finir, au mois de mai, par cibler sur le cœur de la réunion qui est le sens de la lecture en demandant : « Cette partition, elle commence par quelle couleur, elle commence où ? ». Certes, le contenu des réunions joue un rôle. Toutefois, avec ces quelques extraits, on constate qu'au fur et à mesure de l'avancement dans l'année scolaire, l'enseignante amène les élèves à entrer plus vite dans le vif du sujet lorsqu'elle donne la parole aux observateurs. Par son questionnement, elle cible et mobilise leur attention sur l'objet à travailler. Par ailleurs, elle prend en compte le fait que les élèves considèrent la production présentée comme un objet d'étude et, dès lors, elle peut les questionner plus directement. Les étayages successifs portent ainsi leurs fruits.

5.2.3 De l'expression de son avis vers la prise en compte de l'expression de l'autre.

Le second objet d'apprentissage qui est travaillé dans toutes les réunions consiste à donner son avis pour aller vers la prise en compte de l'expression de l'avis des autres.

Nous pouvons constater, en lien avec l'avancement dans l'année scolaire, que ce qui était, au début, une sorte de monologue collectif lors duquel les élèves répondaient essentiellement aux sollicitations de l'enseignante, devient petit à petit un temps d'échange où les élèves prennent en compte ce qui est dit et rebondissent sur ce qui a été énoncé par d'autres.

Au mois d'octobre, face à une rue représentée par des planchettes en bois, après le comptage collectif des planches, l'enseignante recentre l'attention du groupe sur l'observation de la production et interroge une élève :

Ens: Qu'est-ce que tu vois toi, Lia² ?

El-Lia : Moi je vois aussi comme la route

Ens: Toi t'as l'impression que c'est une route?

El-Lia: non

Ens: Pourquoi? Pourquoi ?

El-Lia : La route

Ens: Pourquoi tu penses que c'est la route, Lia ?

El-Lia : Parce que c'est, parce que les voitures elles sont sur la route en plus

Ens: Parce que les voitures elles sont sur la route?

El-Lia : oui

Ens: Parce que cette voiture elle est sur la route? *Ens pointe du doigt une voiture à côté de la route.*

Autre élève : Non

Ens: Elle a pas vraiment l'air d'être sur la route.

Un élève prend la voiture et la pose sur la route.

Ens: Mais tu dis que tu vois des voitures. Et du coup ça te fait penser à une route, Lia ?

El-Lia : Oui

Les élèves ne réagissent pas directement aux propositions des camarades et les interactions sont toutes médiatisées par l'enseignante. Toutefois, le début du dialogue montre que Lia, élève de 2H habituée au fonctionnement des réunions, réagit à une intervention antérieure, en omettant cependant le nom de l'élève qui avait pris la parole (« Moi je vois aussi comme [...] la route »). Son intervention souligne que Lia comprend la fonction de la réunion comme lieu de mise en discussion des propositions des camarades, favorisant *l'apprendre ensemble*. Face à une élève déjà à l'aise dans sa posture scolaire, et notamment dans l'expression de son avis et la prise en considération de la parole de l'autre, l'enseignante peut aller plus loin en lui demandant de justifier sa proposition (« Pourquoi ? Pourquoi ? ») (R 5). Lia répond en utilisant l'organisateur « parce que », ce que souligne en écho l'enseignante. Par ses questions, l'enseignante pousse l'élève à travailler l'expression de son opinion grâce à l'utilisation de l'organisateur logique « parce que », qu'elle institutionnalise en quelque sorte en reformulant la réponse de l'élève à deux reprises. Mais la stimulation va plus loin. L'enseignante met en cause le raisonnement de Lia en pointant du doigt une voiture hors de la route afin d'aiguiser sa réflexion (R. 6). Elle problématise ainsi un enjeu de savoir central. Peut-on affirmer qu'il s'agisse d'une route parce qu'on y voit des voitures si certaines d'entre elles sont sur le côté ? L'enseignante problématise ici un obstacle autour de la justification, et l'idée est sans doute d'ouvrir la réflexion autour du concept de la rue, en admettant que dans une rue il peut y avoir des voitures en stationnement. Toutefois, si ni Lia ni les autres ne semblent encore prêts à débattre ouvertement de la question, un élève va agir en positionnant la voiture « stationnée » hors de la route sur cette dernière, contournant ainsi l'obstacle problématiqué par l'enseignante. Dans la perspective de la prise en compte de la pensée de l'autre, une lecture de ce geste peut être faite. En replaçant la voiture sur la route, l'élève en question montre qu'il partage et valide l'avis de Lia. Sans faire usage du langage, ses gestes attestent de la prise en compte de la perspective de l'autre et de son adhésion à celle-ci.

Au mois de janvier, lors de la réunion qui porte sur l'album réalisé et présenté par Paul, l'enseignante arrive à mobiliser les élèves dans les interactions. Ce qui semblait être un ping-pong de parole entre l'enseignante et chaque élève individuellement devient un faisceau de questionnements entre les élèves et celui qui a produit le livre. En effet, l'enseignante invite les élèves spectateurs à dire quelque chose à l'élève producteur, soit à rebondir sur ce qu'il a dit et montré, à lui donner un retour sur ce qu'il a fait :

Ens : Toi tu as quelque chose à lui dire ? (*Interruption de Jean*)

El-Jean : pourquoi tu as fait un livre bleu (*en s'adressant à Paul avec une toute petite voix*) ?

Ens : pourquoi tu as fait le livre bleu (*à Paul*) ?

El-Paul : parce que je voulais

Ens : parce qu'il voulait. Ok.

Jean peut directement questionner le producteur, Paul. Il a intégré le fait qu'il fallait poser des questions et imite ainsi l'enseignante, même s'il le fait timidement. L'enseignante quant à elle va juste agir comme un relai amplificateur de la voix de l'élève en reformulant ce qui a été dit (R2).

Lors de la réunion du mois de mai qui porte sur la lecture, la parole circule encore plus entre les élèves. En effet, après la réponse d'un premier élève, l'enseignante passe la parole à un deuxième élève.

Ens : Stéphanie, est-ce que tu es d'accord avec Théo ? Est-ce que tu as une autre idée ?

Ici l'enseignante demande à l'élève de donner son avis sur le sens de la lecture de la *partition*, mis en discussion, mais aussi de prendre en compte ce qui vient d'être exprimé par un pair. Si le savoir central de la réunion reste le *sens de la lecture*, l'enseignante fait un détour et propose une complexification en posant cette double injonction. Elle amène ainsi l'élève, en considérant la perspective de l'autre dans sa prise de parole, à opérer une mise à distance de sa propre perspective. La réunion est ici prétexte à enseigner en situation un outil de socialisation scolaire – *la prise en compte de l'autre*. L'analyse porte à présent plus particulièrement sur la manière dont, dans cette situation d'interactions, l'enseignante varie son niveau de soutien aux élèves pour qu'ils *prennent en compte l'avis des autres* lors de leur prise de parole.

Dans l'interaction avec Stéphanie, ci-dessus, l'enseignante oriente la focalisation sur l'expression de l'autre (R6). En cela, elle joue le rôle de modèle en démontrant aux élèves ce qui est attendu dans leur prise de parole (R3).

Observons maintenant les interactions qui vont suivre ce premier échange :

Ens : Elie ?

El-Elie : Je suis d'accord avec Stéphanie.

Par cet échange, l'élève démontre une performance indépendante. L'enseignante fait ici office d'organisatrice de tours de parole uniquement, car l'élève prend en charge de manière autonome les deux savoirs.

Ens : Et toi Mathilde ?

El-Mathilde : Je suis pas d'accord avec Théo.

Ens : T'es pas d'accord avec Théo. Mais est-ce que tu es d'accord avec un autre enfant ?

El-Mathilde : Je suis d'accord avec Stéphanie, il faut commencer par le jaune et après on va au rose.

Mathilde rebondit ici spontanément sur les paroles de Théo. L'hypothèse formulée est qu'elle imite le mode d'interaction proposé par l'enseignante précédemment. Cependant, pour soutenir l'expression de Mathilde et l'amener à clarifier sa pensée, l'enseignante lui propose de prendre en compte le point de vue des autres élèves qui se sont déjà exprimés. Pour cela, elle l'incite par un soutien modéré à comparer les prises de parole précédentes pour préciser son avis (R4).

Ens : Félix ?

El-Félix : Moi je pense que ça commence par le bleu et puis après ça va en arrière et après tu recommences par le vert et après ça finit au violet.

Ens : Alors toi tu es plutôt de l'avis de Théo.

Lors de cette interaction, l'élève précise clairement son point de vue sur le sens de la lecture sans prendre en compte le point de vue des autres. Ce qui est intéressant de relever est que l'enseignante ne rebondit pas sur le savoir L1 *sens de la lecture*, mais tisse elle-même un lien explicite avec l'avis émis par un élève précédemment et celui émis à l'instant par Félix. La régulation de l'enseignante porte donc sur le savoir *prise en compte de l'autre*. Elle porte ici un soutien direct, dans le sens où prend totalement en charge ce savoir dans cette interaction (R3).

L'observation des ces interactions montre que la différenciation simultanée proposée porte sur le savoir fondamental *prise en compte de l'autre* et qu'aucune régulation n'est orientée vers le savoir L1 *sens de la lecture*. Ce qui est prioritairement enseigné ici est la prise de parole dans un collectif d'apprenants ainsi que la posture de distanciation. Cette dernière s'actualise dans la capacité des élèves à mobiliser le registre langagier attendu. Les élèves sont invités à donner un avis en le comparant à celui des autres. L'objet *partition* est un prétexte pour entraîner à considérer le point de vue de l'autre pour construire son propre point de vue. En cela, le collectif est mobilisé comme un médiateur soutenant la mise à distance de sa propre perspective. Le rôle de modèle est porté par l'enseignante également, qui relance les tours de parole en demandant explicitement aux élèves qui ne le font pas de manière spontanée de se référer à ce que disent les autres.

5.2.4 De l'expression de son avis vers la prise en compte de l'expression de l'autre : la simultanéité d'une variété de régulations interactives.

Dans les exemples issus des trois réunions, l'enseignante donne à voir comment elle varie la manière de soutenir l'expression en démontrant, en demandant de clarifier ou en passant simplement la parole. La prise en compte de la parole de l'autre est portée tantôt par les élèves tantôt par l'enseignante et, ainsi, la différenciation peut s'actualiser. En effet, si un élève a besoin de reformulation (R2), un autre nécessite une question ouverte (R4-5-6) qui permet d'orienter son attention sur le savoir visé. Nous remarquons également que certains élèves prennent en compte le point de vue de l'autre de manière spontanée sans intervention de l'enseignante. Il y a un passage d'une sorte de monologue collectif orchestré par l'enseignante vers un réel échange qui est parfois direct entre l'élève, qui met en discussion sa production, et ses pairs.

L'analyse des interactions met en évidence l'hétérogénéité de la classe et la variété des niveaux de soutien nécessaires pour accompagner l'appropriation du savoir *prendre en compte la parole de l'autre*. L'usage fréquent de ce type d'interactions, médiatisé par l'enseignante portant sur un objet collectivement questionné, permet aux élèves, par imitation, d'intégrer la prise en compte de l'autre dans leurs prises de parole. La réunion, rituel quotidien, permet ainsi aux élèves d'entraîner et d'intérioriser progressivement le type de langage et les modes d'interactions attendus à l'école ainsi que la posture de secondarisation nécessaire à l'appropriation des savoirs. À la suite de Zerbato-Poudou *et al.* (1997), nous constatons que « la construction du sens d'une activité n'est pas instantanée et elle s'inscrit à la fois dans la temporalité et les situations. Or, ce qui permet d'assurer cette activité c'est la pratique rituelle qui en institue le cadre. Pour parodier Bourdieu, nous dirons que l'efficacité symbolique et pratique des rituels scolaires constituent de véritables actes d'enseignement » (p. 9).

6. Conclusion

Dans ce chapitre nous avons analysé trois temps de travail collectif dans une classe d'élèves de 4 à 6 ans. Ces moments de réunion s'insèrent dans la structure pédagogique (Truffer Moreau, 2020) juste après un temps d'activités à l'initiative des enfants. Les interactions analysées portent sur des échanges spécifiques ayant lieu lorsque l'enseignante demande aux élèves qui observent d'échanger sur la production effectuée et parfois présentée par ceux qui l'ont faite.

Durant ces temps de discussion, le langage scolaire revêt toute son importance. Les élèves acquièrent progressivement le registre second qui leur permet de parler, dans le cadre de l'école, d'une production qui devient objet d'apprentissage. Cette acquisition des codes du langage scolaire se développe à l'aide de la médiation de l'enseignante, des régulations interactives qu'il formule ou qui sont parfois énoncées par d'autres élèves dans ce temps collectif. Ces interactions permettent de reconfigurer les savoirs issus du quotidien de l'enfant, de son expérience, de ses apprentissages afin de les rapprocher des savoirs de référence tels qu'attendus à l'école. Lorsqu'on parle de savoirs langagiers scolaires, il s'agit parfois d'apprentissages qui passent inaperçus et qui pourtant sont indispensables pour la réussite scolaire des élèves et la lutte contre les inégalités scolaires (Bautier et Goigoux, 2004).

Dans les trois réunions analysées, deux savoirs pointés par l'enseignante sont mis en valeur : l'usage du registre second et la prise en considération de la parole de l'autre. L'analyse montre comment les élèves ont surmonté les obstacles liés à l'appropriation de ces deux objets de savoir langagier, comment s'opère cette évolution durant l'année scolaire. En effet, les élèves, grâce au questionnement de l'enseignante, passent progressivement d'une observation descriptive de ce qui est produit (réunion d'octobre) à une analyse et réflexion sur un album produit (réunion de janvier) puis sur le sens de la lecture d'une partition (réunion de mai). S'agissant de la prise en compte de la parole de l'autre, les élèves passent également d'une prise en compte hasardeuse, timide et incomplète de ce qui est énoncé par un autre élève, à une prise de position quant à ce qui est dit, à une adhésion ou un contraste. La réunion, ayant comme fonction de travailler au développement de la capacité de secondariser en demandant aux élèves de porter un regard distancié sur les objets mis en discussion, soutient la transition vers un langage scolaire. Elle permet également, par la récurrence de sa mise en œuvre, d'entraîner l'écoute de l'autre et la prise en considération de la parole de l'autre.

Ces progressions sont identifiables dans le *verbatim* analysé et montrent également la différenciation subtile mise en œuvre à l'initiative de l'enseignante. En effet, les différentes réunions donnent à voir une différenciation successive qui permet petit à petit de mettre au cœur des échanges le savoir en jeu. L'enseignante amène les élèves à aiguïser leur regard au fur et à mesure de l'année en partant d'une ouverture large de la parole aux observateurs (dites ce que vous voyez) à une observation plus fine et pointue, en focalisant leur attention sur ce qui devrait être pointé (dans quel sens devons-nous lire ?).

Cette manière d'aborder le questionnement dénote une connaissance de la maturité des élèves quant à leur capacité à entrer en réflexion, à mobiliser leur langage sur un objet de savoir. En considérant la prise en compte de la parole de l'autre, l'enseignante différencie également dans les trois temps analysés. Alors qu'en début d'année la parole rebondit de l'enseignante aux élèves par un savant ping-pong, les échanges laissent petit à petit la place à des prises de parole spontanées par les élèves qui questionnent leurs pairs, renchérisent sur des réflexions, adhèrent ou non aux propos des autres.

S'agissant de la différenciation simultanée qui peut être identifiée dans ces temps d'interaction collective, les élèves entrant dans la scolarité obligatoire présentent des performances individuelles différentes concernant l'usage du langage scolaire. Les régulations interactives proposées par l'enseignante sont très diverses pour soutenir chacun là où il est. Ainsi, nous avons identifié des régulations qui se rapportent à un soutien serré, comme la reformulation ou l'explication, et des soutiens modérés, comme le questionnement, la problématisation, l'ouverture de réflexion.

La structure pédagogique, qui laisse des espaces aux enfants pour initier des activités et d'autres pour les mettre en discussion, devient un levier privilégié pour identifier leurs performances indépendantes des élèves ainsi que celles qui doivent encore être soutenues. Elle permet de soutenir le développement du rapport au savoir et, ici plus particulièrement, du rapport à la langue de scolarisation. L'acquisition du langage scolaire se réalise ainsi par la mise en œuvre d'une structure pédagogique elle-même espace de différenciation intégrée. Cette manière de faire et d'interagir en classe contribue probablement à soutenir le dépassement des inégalités scolaires.

7. Références bibliographiques

Amigues, R. et Zerbato-Poudou M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris.

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. ESF.
- Bachelard, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Chronique Sociale.
- Bautier, É., Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. Dans A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 179-188). La Découverte.
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>
- Bautier, É. et Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(2), 29-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1721>
- Bautier, É. et Rochex, J. Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). La Dispute.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. Dans M. Giglio et F. Arcidiacono (dir.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (p. 189-208). Peter Lang.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2011). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. PUQ.
- Cèbe, S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2 : une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires* (Doctoral dissertation), Université Aix-Marseille.
- Clerc-Georgy, A. et Truffer Moreau, I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. Dans C. Veuthey, G. Marcoux et T. Grange (dir.) *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (p. 79-95). EME éditions.
- Connac, S. (2021). Pour différencier : Individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année. *INITIO*, 18-29. https://archipel.uqam.ca/11538/2/Duval_Bouchard_INITIO_no._H-S_ete_2013.pdf
- Doyon, D. et Fisher, C. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle, *Revue préscolaire*, 50(2), 34-42.
- Fleer, M. et Veresov, N. (2018). A Cultural-Historical Methodology for Researching Early Childhood Education. Dans M. Fleer et B. van Oers (dir.). *International Handbook of Early Childhood Education*, 1 (p. 225-250). Springer.
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Carnets des Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Meirieu, P. (2018). *La riposte. Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Éditions Autrement.
- Michelet, V., Tobola Couchepin, C, Paccolat, A. (2022). L'apprentissage du langage scolaire en 1-2H : construction et mise à l'épreuve d'un cadre épistémologique (accepté), Actes du 5ème colloque des didactiques disciplinaires, Locarno 8 et 9 avril 2022, Open Access OJS. <https://doi.org/10.33683/dida.22.05.74>
- Lahire, B. (2017). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Média Diffusion.
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre. Vers une pédagogie de l'étayage*. ESF Sciences humaines.
- Paccolat, A., Tobola Couchepin, C. et Michelet V. (2022). Du langage familial au langage scolaire en 1-2PH : chronique d'une transition. *Forum lecture*, 1. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/755/2022_1_fr_paccolat_et_al.pdf
- Pramling Samuelsson, I. et Johansson, E. (2006). Play and learning—Inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/0300443042000302654>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. et Pramling Samuelsson, I. (2019). Play Responsive Teaching in Early Childhood Education, *International perspectives on Early Childhood Educational Development*, 26, 167-183.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Dessermont et Sermier, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 123-138). De Boeck Supérieur.

- Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture* (p. 53-70). Chronique Sociale.
- Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat, Université de Genève. 10.13097/archive-ouverte/unige:107216
- Tobola Couchepin, C. (2021). Les régulations interactives et l'engagement des élèves : des soutiens à l'apprentissage. *Éducation et socialisation*, 60. <https://doi.org/10.4000/edso.14739>
- Tobola Couchepin, C. (2022). Franchir les obstacles : la force des régulations interactives. Dans K. Baslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens et L. Nicolas (dir.). *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*. (p. 149-168). Editions Lambert-Lucas.
- Tobola Couchepin, C., Paccolat, A. et Michelet, V. (2024a). Le Cahier de réunion : un outil d'évaluation et d'inclusion dans les premiers degrés de la scolarité. *La Revue LEE*, 9. <https://revue.leece.online/index.php/info/article/view/217>
- Tobola Couchepin, C., Michelet, V., & Paccolat, A. (2024). Soutenir l'entrée dans les apprentissages scolaires : un dispositif de formation à partir de pratiques expertes. In Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat & C. Marlot (Eds.). *Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde*. Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD (vol. IV, pp. 217-231). Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755>
- Vygotsky, L.S. (1933/1978). *Play and its Role in the Psychological Development of the Child*. Dans *Mind in Society* (p. 92-104). Harvard University Press.
- Zerbato-Poudou, M. T., Mercier, A. et Amigues, R. (1997). *Quel est le rôle des savoirs, pour l'entrée dans la culture scolaire que réalise l'École Maternelle ? Défendre et faire évoluer l'École pour tous*. Marseille. <https://hal.science/hal-01991497/document>

L'enseignement de la pédagogie différenciée dans les formations initiales d'enseignants en Belgique francophone

Sabine Kahn*, **Christophe Chanoine****, **Hichem Dahmouche***, **Amina Talhaoui*** & **Elsa Roland***

** Université Libre de Bruxelles
Avenue Franklin Roosevelt 50
1050 Bruxelles
Sabine.Kahn@ulb.be
Hichem.Dahmouche@ulb.be
Amina.Talhaoui@ulb.be
Elsa.Roland@ulb.be*

*** Haute École Bruxelles-Brabant
Avenue De Fré 62
1180 Bruxelles
cchanoine@he2b.be*

RÉSUMÉ. Depuis une cinquantaine d'années et les dénonciations bourdieusiennes d'iniquité du système scolaire, l'idée d'une attention pédagogique aux particularités des élèves a percolé dans nombre de milieux éducatifs. Depuis 1997 et le décret Missions, les enseignants belges francophones sont enjoins de pratiquer la pédagogie différenciée afin de lutter contre le redoublement et l'échec scolaire qui s'en suit. À cet effet, en 2001, un cours obligatoire de 30h intitulé « la différenciation des apprentissages, des notions d'orthopédagogie et la détection des difficultés d'apprentissage et leur remédiation » est introduit dans la formation initiale des enseignants du primaire et des régents (enseignants des premières années du secondaire). Malgré cela, le système scolaire fabrique toujours autant d'inégalités et de redoublements. Pour comprendre ce phénomène paradoxal, nombre de recherches se sont tournées vers l'observation-analyse des pratiques enseignantes selon des méthodologies diverses. Choissant une orientation de focale différente, la recherche qui fonde cet article, s'est tournée vers un objet non encore véritablement étudié en Belgique francophone, celui de la formation initiale des enseignants à la question de la différenciation pédagogique. Dans une optique exploratoire et compréhensive, dix enseignants de Haute-Ecole, en charge du cours « la différenciation des apprentissages, des notions d'orthopédagogie et la détection des difficultés d'apprentissage et leur remédiation » ont exposé le contenu de leurs cours, en mettant en exergue ce qui leur semble essentiel à transmettre aux étudiants-enseignants qui auront à mettre en place la différenciation durant leur stage et leurs futures classes.

MOTS-CLÉS : Différenciation pédagogique, Malentendus socio-cognitifs, Formation des enseignants.

À la fin des années 1960, face au constat que malgré une volonté de massification de la scolarité, l'école est inégalitaire, Bourdieu et Passeron dénoncent « l'indifférence aux différences » et prônent une « pédagogie rationnelle ». Quelques années plus tard sous l'égide de Louis Legrand, quelques pédagogues tentent une entreprise de « pédagogie différenciée » dans des collèges d'enseignement général (CEG). Si leur expérimentation d'enseignement à temps partiel en groupes de niveau-matière durant une année scolaire les conduit à constater la quasi-stabilité des groupes de niveau, donc à un échec de la forme « groupe de niveau » en matière de prise en compte des différences, elle soutient en revanche la mise en place du collège unique (réforme Haby) censé accueillir tous les élèves dans les mêmes classes.

La pédagogie différenciée, réponse des pédagogues au constat des apprentissages différenciés des élèves, connaît un fort engouement. Louis Legrand pilote d'autres expérimentations dans des collèges expérimentaux, Philippe Meirieu également. Émerge l'idée « qu'il ne faut pas simplement travailler en termes de remédiation a posteriori, mais concevoir a priori des itinéraires d'apprentissage différenciés, sous forme de groupes de niveaux ou plutôt de besoins, d'ateliers spécifiques, voire de travaux individuels ciblés » (Meirieu, s.d.). Et ajoute Meirieu : « La "pédagogie différenciée" sous la forme que l'on connaît était née » (p. 2). Mais cette « forme que l'on connaît » est-elle pertinente ?

1. La pédagogie différenciée : vers un changement de regard ?

En 2023, soit une cinquantaine d'années plus tard, malgré l'injonction à différencier adressée à tous les enseignants depuis quelques dizaines d'années, malgré une multiplicité d'actions pédagogiques différenciées, etc., les systèmes scolaires francophones restent inégalitaires à des degrés divers. Le constat de « l'indifférence aux différences » peut-il être à nouveau fait ? Ou est-ce plutôt celui de la transformation des différences en inégalités scolaire qui devraient être fait ? Autrement dit, l'école n'a jamais été indifférente aux différences, bien au contraire, puisqu'elle les catalyse en inégalités scolaires comme le montrent les travaux les plus récents sur lesquels nous reviendrons.

Ainsi, faut-il repenser la « pédagogie différenciée » ou « différenciation pédagogique », (syntagmes utilisés indifféremment dans ce texte) ? C'est ce que nous invitent à penser les travaux de recherches les plus récents. En francophonie européenne, il semblerait qu'un tournant pourrait être opéré dans la conception de la différenciation pédagogique à partir de la réactualisation de la notion de rapport au savoir avec notamment Charlot et plus globalement les travaux d'ESCOL et du regroupement RESEIDA. Cela en faisant co-penser sociologues, didacticiens, linguistes, psychologues et pédagogues, autour de l'objet commun des inégalités scolaires, voire des mêmes matériaux empiriques, et selon une approche relationnelle et contextuelle.

L'ouvrage *Ecole et Savoir dans les banlieues et ailleurs* (Charlot, Bautier et Rochex, 1993) a été un coup de semonce dans les milieux de la formation des enseignants et celui des chercheurs en sciences de l'éducation. Il montrait des élèves qui ne comprenaient pas du tout les enjeux d'apprentissage portés par les enseignements scolaires, perdus dans des dérives pragmatiques ou relationnelles. D'un côté, des élèves pensent que ce qui est demandé à l'école, les problèmes à résoudre, les écrits à produire « c'est pas pour du beurre, mais pour de vrai », ce n'est pas pour apprendre, mais pour résoudre un problème concret. Ces élèves pensent que dans leurs écrits, ils doivent dire la vérité et ce qu'ils pensent (Ernaux, 1983 ; Rayou, 2002), etc. D'un autre côté, des élèves, axés sur le relationnel, croient que le plus important est d'être gentils, obéissants, dociles et de bien faire tout ce que l'enseignant demande, au détriment des apprentissages de savoirs. Les auteurs montrent des élèves mieux disposés pour les apprentissages scolaires dans les débuts de leur scolarité dont les dispositions déclinent au fur et à mesure de leur avancée dans la scolarité. Autrement dit, l'école n'a pas su les faire entrer dans le regard adéquat : celui nécessaire à l'entrée dans les apprentissages scolaires. L'ouvrage montrait ces élèves plus nombreux dans les écoles de banlieue et les scolarités plus heurtées de ces élèves. Entre autres phénomènes.

En parallèle, Lahire (1993), dans la lignée des travaux de Vincent sur la « forme scolaire », mettait en exergue les formes sociales scripturales et le type particulier de rapport au langage et au monde, qu'elles instituent, caractéristique de l'école. Ce type de rapport au monde, au langage et au savoir, requis à l'école, met hors-jeu les élèves qui ne l'ont pas, en grande partie représentés par les enfants des classes populaires.

En parallèle, les travaux de l'équipe de Bruxelles (Rey, Carette, Defrance, Kahn, Van Lint), montraient que la construction des compétences scolaires ne peut se faire que si l'élève exerce un regard très spécifique sur les tâches

qu'on lui donne. L'équipe élabore la notion de « cadrage instruit » et documente les réquisits nécessaires à l'entrée dans la culture scolaire et ses apprentissages.

Pour revenir aux apports des travaux d'ESCOL, les enquêtes de Joigneaux (2009) et Bonnéry (2009) ont ajouté de l'eau au moulin de ces constats, l'un sur le terrain de l'école maternelle, l'autre sur celui de l'école primaire et secondaire. Ils ont montré comment supports d'apprentissages, tâches et situations scolaires peuvent engluer les élèves dans des malentendus sociocognitifs. Ils montrent également des enseignants non avertis de ce risque toujours avéré. Les classes sont ainsi les lieux de phénomènes de différenciations passives et actives « négatives » (Bonnéry, 2009 ; Joigneaux, 2009 ; Kahn, 2010) car elles creusent les écarts entre les élèves, et ce, à l'insu des enseignants et au dépend d'une partie des élèves.

Autrement dit, ces travaux documentent et amorcent la compréhension du phénomène d'une certaine perversité différenciatrice de l'école. À partir de cet ensemble de travaux bien documentés, il devient problématique, dans le cours consacré à la différenciation pédagogique en formation initiale des enseignants, de ne pas transmettre, entre autres, les éléments suivants :

- L'école demande un regard particulier sur les situations, les discours et les tâches, mais ne l'enseigne pas. Certes, Bourdieu le signalait déjà dans les années 60-70, mais il le faisait avec des analyses méta, sans jamais entrer dans la « boîte classe » de la classe et sans montrer comment très concrètement les inégalités sociales se transforment en inégalités scolaires dans les classes.
- Ce regard particulier, appelé aussi « regard instruit », est bien différent de celui qui s'acquière dans la plupart des familles. Il est empreint de textualité (langue en contexte et non en situation), de rationalité et d'universalité (Rey, 1996 ; Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003).
- Quelques élèves arrivent équipés de ce regard, ils peuvent être considérés comme les « a-normaux ». Les autres, la majorité, doivent être acculturés aux exigences de l'école.
- La rencontre entre les cultures des élèves et celle de l'École ne se fait pas sans heurts, et ce, sans qu'enseignant et élèves n'en soient conscients dans nombre de cas. Ainsi les classes sont des lieux de **malentendus « socio-didactiques » ou « socio-cognitifs »** ou de l'expression de « **cadrages** » divers, selon les auteurs, que les enseignants non avertis ne peuvent repérer. C'est ce que montre Bonnéry (2009) quand il rend compte d'une situation de classe dans laquelle des élèves de l'école primaire se concentrent sur le découpage de triangles en papier en s'appliquant à l'extrême alors que la visée de la séquence est d'éprouver que les triangles équilatéraux ont trois axes de symétrie. Ces élèves passent complètement à côté de l'enjeu d'apprentissage visé par l'enseignant et sans que celui-ci ne s'en rende compte. Par conséquent, même si tout n'est pas connu sur les malentendus et même si un enseignant informé ne les voit pas systématiquement, **il semble important de former les enseignants à une vigilance particulière, pour amoindrir le risque de maintenir, voire d'entretenir et faire croître les inégalités scolaires.**
- Enfin, il est bien documenté à présent qu'une grande partie des mesures de remédiation, soutien et aide aux élèves en difficulté consiste à faire « travailler » les élèves concernés sur des objets de savoirs, différents de l'ordinaire, avec l'idée de soutenir leur réussite plutôt que leurs apprentissages cognitifs (Dahmouche, 2023). Les élèves en remédiation travaillent sur des objets de savoir plus simplifiés que ceux du reste de la classe, souvent de l'ordre de procédures, ce qui ne fait qu'augmenter l'hétérogénéité de la classe au détriment des élèves les plus scolairement fragiles (Mingat, 1991).

Toutes ces « nouvelles » recherches montrent que la difficulté scolaire n'est pas imputable à la nature ou à la culture des élèves, mais à la relation entre des cultures parfois antagonistes. Comment penser, pour l'élève, qu'il ne suffit pas d'être docile envers l'adulte enseignant quand c'est l'attitude première requise à la maison ? Comment penser que l'exécution concrète « comme dans la vraie vie » d'une tâche n'est pas le but de l'activité qui ressemble pourtant à une situation de la vie quotidienne (répartition de friandises, achat d'objets, peinture de local, découpage d'une tarte, etc.) ? Ainsi, à partir de mêmes interactions et de mêmes tâches, les interprétations des élèves peuvent être différentes, toutes fondées et perspicaces, sans être cependant toutes pertinentes à l'école. Ces recherches tendent à alimenter un changement de regard sur la question de la différenciation pédagogique et, plus largement, celle de la lutte contre les inégalités scolaires. Elles se différencient en cela de nombreux travaux et écrits qui postulent des déficiences socio-culturelles de l'élève (handicap socio-culturel), un habitus immuable (Bourdieu) ou des quasi-impossibilités cognitives ou physiques. Elles reprennent, ainsi, sans l'énoncer, le pari pédagogique de Meirieu (1991), celui du « postulat d'éducabilité » et la conviction de la puissance des facteurs pédagogiques. Ainsi ces « nouvelles recherches » montrent que les conceptions de la difficulté scolaire en termes de manques (de motivation, de travail, de suivi à la maison ... et même de prérequis) n'est pas adéquate et que les difficultés

scolaires se fondent et s'amplifient dans l'intimité des classes, avec des malentendus socio-cognitifs, très souvent. Est-ce que les formateurs d'enseignants interrogés sont dans ce circuit de pensée ?

Si l'école et ses enseignants ne tentent pas de limiter la différenciation négative, passive ou active, s'ils ne tentent pas de rendre l'école moins différenciatrice, s'ils ne visent pas l'acculturation de tous les élèves au monde scolaire avec sa langue, ses objets, ses relations, ses attendus particuliers, s'ils ne visent pas la levée des malentendus, alors à quoi bon différencier ? Sans lutte contre les pratiques pédagogiques défavorables aux élèves fragiles, sans lutte contre les malentendus, il ne semble pas plus utile d'introduire une différenciation pédagogique dans la classe, que de mettre un cautère sur une jambe de bois ou même pire encore, mettre un simple pansement sur une plaie infectée pour ne plus voir cette dernière.

C'est pourquoi il a paru intéressant de porter un coup de sonde dans ce qui s'enseigne en termes de « différenciation pédagogique » dans les Hautes Écoles de la Belgique francophone. Les Hautes Écoles et leurs formateurs ont-ils intégré ces nouvelles données concernant la difficulté scolaire et la pédagogie différenciée dans leurs enseignements ? Mettent-ils en garde leurs étudiants sur le tropisme différenciateur de l'école ? Informent-ils leurs étudiants de la présence des malentendus et cadrages inadaptés à l'apprentissage scolaire ? Les avertissent-ils contre les risques liés à la « remédiation » ? Voici quelques questions qui orientent nos lectures des témoignages des formateurs.

2. La pédagogie différenciée : les investigations

Le cours « Différenciation des apprentissages, des notions d'orthopédagogie et la détection des difficultés d'apprentissage et leur remédiation » (DAO), à destination des futurs enseignants de l'école primaire, est l'objet de cette recherche. Il s'agit d'un cours de 30 heures délivré en troisième et dernière année de formation initiale des enseignants en Haute École. Les apports des recherches socio-pédagogiques ou socio-didactiques, selon les auteurs, ont-ils percolé dans les discours des formateurs d'enseignants et, si oui, lesquels et sous quelles formes ? Comment les formateurs parviennent-ils à traiter tout à la fois, dans un même cours, d'une part, de questions pédagogiques (différenciation des apprentissages) donc qui, par essence, sont censés postuler que tous les élèves peuvent apprendre des savoirs consistants, voire viser leur émancipation, et d'autre part, de questions disciplinaires (Foucault, 1975), puisqu'il s'agit de « détecter », de « redresser » (orthopédagogie) et de « corriger » (remédiation) ? Comment faire tenir en même temps des conceptions de la difficulté scolaire diamétralement opposées, soit, d'un côté, une difficulté scolaire comme liée à l'entrée dans une culture spécifique, avec des réquisits restés la plupart du temps implicites et des savoirs non explicites et, d'un autre côté, une difficulté scolaire saisie comme tenant à la nature de l'élève ?

Pour répondre à ces questions, des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de 10 formateurs d'enseignants chargés du cours de DAO durant l'année 2021. Bien que cette recherche n'ait pas de prétention de représentativité de ce qui se fait en Fédération Wallonie-Bruxelles, il a semblé souhaitable de viser l'ensemble des Hautes Écoles (N = 14, pour 26 implantations) afin de recueillir un maximum de diversité. 30 formateurs ont été contactés, 10 ont répondu positivement. Il en résulte que sept Hautes Écoles sont représentées sur les 10 que compte la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les cinq provinces du territoire de la Belgique francophone sont couvertes. Par ailleurs, ces Hautes Écoles appartiennent aux deux grands réseaux du système d'enseignement belge francophone : le réseau officiel (Communauté française et subventionnée) et le réseau libre (libre subventionné confessionnel).

2.1. Le cours de différenciation pédagogique : organisation du cours

2.1.1. Les formateurs interrogés

Les formateurs ont été interrogés par Caroline Van Jeun (2021) dans le cadre de son travail de mémoire de Master en Sciences de l'éducation en 2021. Ils sont donc dix et représentent sept Hautes Écoles réparties sur l'ensemble des provinces de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Neuf ont une formation de pédagogues, un seul a une formation de logopède exclusivement (orthophoniste). Parmi les neuf pédagogues, tous, sauf un, ont un Master en Sciences de l'éducation. Six ont d'abord reçu une formation d'instituteur primaire, deux une formation de régent (enseignants des premières années du secondaire). Un seul formateur n'est pas enseignant d'école (tout comme le logopède d'ailleurs), mais seulement masterisé en sciences de l'éducation (ce qui implique, en Belgique, une formation en sciences psychologiques à la base). Au total, huit formateurs ont une expérience pédagogique à

l'école primaire renforcée par un Master en Sciences de l'éducation. Ainsi les formateurs ont tous fait des études universitaires et l'hypothèse qu'ils pourraient être informés des travaux de la recherche de ces vingt dernières années semble fondée.

2.1.1.1. Structure et organisation du cours

Six formateurs séparent le cours en deux modules distincts. L'un des modules est consacré à la différenciation pédagogique, l'autre dédié à l'orthopédagogie (sujets 1, 3, 5, 7, 9 et 10). Trois formateurs déclarent explicitement ne pas séparer distinctement le cours en deux modules (sujets 2, 4, 8), tout en traitant les différents pôles. Un seul formateur (sujet 6) conduit un module de 30 h exclusivement basé sur des questions pédagogiques. Il ne traite ni d'orthopédagogie, ni de détection, ni de remédiation. Ce même enseignant plaide pour une intégration de la différenciation pédagogique dans la formation des enseignants et commence à y intéresser les étudiants dès le début de la seconde année de formation, à l'occasion de leur stage. Il se distingue fortement des neuf autres formateurs. Ainsi au niveau structurel, les formateurs opèrent des choix différents. Il faut maintenant, voir quelle diversité de conceptions, pratiques et activités se signaleront dans leurs déclarations.

2.2. *Le cours de différenciation pédagogique : synthèse des entretiens*

2.2.1. *Les témoignages de sept des formateurs (version synthétique)*

2.2.1.1. Repérer l'altérité défaillante proposer le dispositif correspondant

Pour le sujet 2, l'axe central du cours (30h) est celui du recueil des représentations des étudiants, futurs enseignants, auxquels il prône une pratique quasi-symétrique : celle de l'évaluation diagnostique des prérequis des élèves. Il s'agit essentiellement de différencier en fonction des prérequis absents. Pour ce formateur, annoncer aux élèves les objectifs visés, c'est également faire de la différenciation pédagogique.

Le sujet 3 centre son cours (15h) sur les représentations de ses étudiants en matière de différenciation pédagogique et se déclare satisfait quand ses étudiants comprennent que tous les élèves sont concernés par la différenciation pédagogique et qu'il existe différents cheminements pour accomplir la même tâche. Il préconise l'usage de différents outils : carnet de bord, tableau de planification, groupes de besoin, pré-tests, etc.-Il montre à ses étudiants de petites vidéos trouvées sur internet (séquence de dictée négociée et d'usage de grilles d'auto-évaluation, par exemple).

Le sujet 7 se réfère principalement à des auteurs québécois avec l'idée d'établir un profil des élèves. La différenciation consiste à s'adapter aux différents profils. La remédiation a, pour le sujet 7, toute sa place dans une pratique de différenciation pédagogique car elle est constitutive de l'évaluation diagnostique et formative. Pour ce sujet, les neurosciences constituent également un apport intéressant pour les difficultés d'attention, d'inhibition, etc. L'objectif principal de son cours est que les étudiants « *sachent mieux définir, c'est quoi apprendre ? Et donc qu'ils sachent mieux déterminer comment enseigner. [...] Et alors, je serais content si ils proposent un dispositif adéquat avec une vision claire de l'enfant qui est en face d'eux.* »

Pour le sujet 8, l'idéal est de partir des traces d'enfants à analyser. Le passage de la théorie à la pratique reste difficile. Il voudrait tenter de partir plus de la pratique que de la théorie, mais cela demande du temps et il n'a pas encore pu le faire. Il emprunte à un site québécois des informations sur la différenciation pédagogique en lecture, les variables avec lesquelles peuvent jouer les étudiants pour faire de la différenciation pour tous les enfants de la classe (successif/simultané, supports d'apprentissages et/ou contenus différents, etc.). Il précise aux étudiants que varier son enseignement et le différencier sont deux choses différentes et leur demande de travailler tant pour les enfants auditifs, visuels que pour les enfants kinesthésiques. Il propose aux étudiants un squelette d'apprentissage différencié : observer, prendre des indices, repositionner le dispositif.

2.2.1.2. Donner un enseignement direct structuré et remédier pour les élèves qui n'en profitent pas

Le sujet 5, logopède de formation, donne la totalité du cours (30h). Il est attentif à la question de la difficulté liée à l'apprentissage différente de la difficulté liée à une pathologie portée par l'élève. Il prône une différenciation dans toutes les disciplines selon le modèle de l'intervention développé en Amérique du Nord, soit un programme

clé en main validé par la recherche scientifique (dit « *Evidence-Based* »). Il s'agit de différencier pour le groupe classe en donnant un enseignement explicite (le formateur cite les travaux de Steve Bissonnette) et en offrant de la remédiation aux élèves qui en bout de course n'auraient pas réalisé les apprentissages attendus. Pour ce formateur ses étudiants ont déjà fait de la pédagogie différenciée sans le savoir. Cette réflexion du formateur est interpellante car faire de la pédagogie différenciée sans le savoir peut être aussi faire de la pédagogie différenciatrice, travers de la pédagogie qui semble inconnu du formateur.

2.2.1.3. Analyser sa pratique

Le cours du sujet 9 est constitué de quatre parties : histoire de la différenciation, pourquoi, comment et quand la différenciation. À partir de séquences vidéo prises sur internet, les étudiants sont invités à des analyses. Puis, il est demandé aux étudiants de mettre en place le maximum de différenciation pendant leur stage et de se filmer, pour analyser sa pratique. Un intervenant vient, dans le cours, parler des « aménagements raisonnables ». Selon le formateur, l'objectif visé est que les étudiants voient la différenciation comme un incontournable.

2.2.1.4. Convoquer des travaux scientifiques récents et des dispositifs sans faire de lien

Le sujet 10 se distingue des autres formateurs en ce qu'il convoque des auteurs et des concepts différents de ceux de ses collègues : l'approche par compétence, la secondarisation, la langue d'apprentissage, les malentendus, le rapport au savoir. Les dispositifs préconisés sont le journal de classe, les groupes de besoin, les *Octofun*, le travail sur les consignes, la mémorisation, la gestion mentale, la proposition de tutoriel de procédures aux élèves, le co-enseignement, etc.

Ces sept formateurs (2,3, 5, 7, 8, 9 et 10) se présentent comme plutôt mal à l'aise avec ce cours. Leur malaise se traduit par des rires gênés qui peuvent ponctuer leur déclaration : *Je n'ai pas vraiment de théorie* (rire) (sujet 2). *Chaque année je me retrouve un peu le bec dans l'eau* [rire]. *Je devrais faire vivre la différenciation à mes étudiants, mais je n'y parviens pas* (sujet 8). *Il faut toujours s'accrocher* [rire] (sujet 7). *Je vous avoue que cela reste compliqué [...] chaque année, je change, parce que chaque année, je ne suis pas satisfaite de ce qu'ils me rendent* (sujet 5). Ils peuvent attribuer la difficulté aux méconnaissances pédagogiques des étudiants : *Pour donner ce cours, il faudrait qu'ils aient des prérequis psycho-pédagogiques et didactiques bien installés* (sujet 3). Ou encore : *Comment veux-tu apprendre à quelqu'un à différencier s'il ne sait pas totalement faire apprendre ?* (sujets 5, 7 et 8). Ainsi ce cours, peu recherché par la majorité des formateurs d'enseignants, est souvent attribué au dernier arrivé : *Moi je suis arrivée, il y a des switchs de postes évidemment. Moi j'ai récupéré des cours de collègues* (sujet 2). *C'est vraiment un cours de pédagogie en soi. Alors que je n'ai jamais travaillé dans une classe* (sujet 5). *J'ai été prévenue de mon intérim une semaine avant* (sujet 3).

Aucun des formateurs ne déclare important de préciser à ses étudiants que si l'idée du sens commun est de penser que les différences et les difficultés des élèves sont à imputer à la nature de ces derniers (il est faible, non motivé, d'une famille en difficultés sociales, etc.), il importe que les étudiants, futurs professionnels enseignants, ne fondent pas leurs pratiques sur le sens commun, mais sur une interprétation relationnelle du phénomène, celle d'une responsabilité de l'école et des pratiques pédagogiques dans la construction des différences et des difficultés. Ce mode de pensée permet d'être vigilant, voire d'agir sur les dimensions différenciatrices de l'école. Tout est à faire en ce domaine. Dans la formation des enseignants, ne serait-il pas pertinent de faire sortir les étudiants d'un cadre de pensée et d'action puisé dans le sens commun (Fabre, 1994 ; Prairat, 2014 ; Kahn et Vanmeerhaeghe, 2018), surtout quand celui-ci ne soutient pas des actions pédagogiques efficaces ?

Ainsi, malgré des discours différents et des préconisations diverses, ces sept formateurs lient la difficulté scolaire à la nature de l'élève, et seul le formateur 10 évoque une hypothèse relationnelle en évoquant entre autres les travaux récents sur les malentendus socio-cognitifs et sur le rapport au savoir, sans toutefois les lier à la question de la différenciation pédagogique, objet du cours. Pour ces sept formateurs, il s'agit de compenser un manque de prérequis, ou autres, des élèves et/ou un trouble d'apprentissage. Finalement, aucun formateur ne pense en termes de rencontre entre deux cultures qui aurait pour avantage de recentrer les futurs enseignants autour d'un axe de réflexion et de pratiques et de les libérer de l'idée de particularités et de manques des élèves. Cela aurait également pour intérêt d'amener à penser les implicites, ce qui est attendu des élèves, sans jamais que cela ne leur soit explicité. Aucun de ces sept formateurs ne fait référence au savoir enseigné, comme s'il existait une différenciation pédagogique en apesanteur, complètement détachée de la chose enseignée.

Chaque cours semble constituer une composition inédite et singulière du formateur. Ces derniers bricolent (Lévi-Strauss, 1962) différents apports théoriques et pratiques avec l'idée qu'ils donnent tout à leurs étudiants et que les étudiants choisiront dans la palette de ce qui leur a été enseigné. La pédagogie de la coopération, le tutorat et le co-enseignement sont également fréquemment invoqués. Or, un dispositif a peu de qualités intrinsèques, son intérêt propre réside dans ce qu'en fait celui qui l'utilise. Car effectivement, si l'utilisateur du dispositif n'est pas équipé d'intentions, alors le dispositif dérive et conduit lui-même l'action et ce qu'elle produit.

Les déclarations de trois autres formateurs contrastent avec celles de leurs collègues. D'abord parce qu'ils semblent porteurs de la forte intention d'aborder une thématique précise, dans leur enseignement de la question de la différenciation ; ensuite parce que cette intention semble se constituer comme le principe organisateur de leur cours. Pourtant leurs trois discours et leurs trois pratiques sont aux antipodes. Il paraît intéressant d'analyser ces cas très contrastés pour en repérer les points communs, les différences, voire les divergences et tenter d'en comprendre les fondements, les intérêts et les risques possibles.

2.2.2. *Les témoignages des trois autres formateurs (les présentations à cohérence interne plus forte, version longue)*

2.2.2.1. Détection des besoins et des troubles : « Surveiller et traiter »

Le sujet 1 a structuré son cours en quatre étapes.

La première base théorique se fonde sur l'éducation postmoderne de Pourtois (2002) qui constitue un rappel des 12 besoins de l'enfant. Chacun des besoins est regroupé dans une catégorie de l'ordre de l'affectif, idéologique, cognitif et social, avec trois besoins par catégories. Pourtois associe à chaque besoin une pédagogie correspondante (pédagogie des expériences positives, pédagogie humaniste rogérienne, pédagogie du projet, pédagogie différenciée, pédagogie active, pédagogie behavioriste, pédagogie interactive, pédagogie du chef d'œuvre, pédagogie institutionnelle). *Quelque part Pourtois met déjà en place une certaine différenciation*, déclare le formateur qui dit alors aux étudiants : *Ben voilà vous venez de faire de l'orthopédagogie*. Selon le formateur, il s'agit de faire comprendre aux étudiants que l'orthopédagogie, c'est faire les bonnes associations en fonction des besoins.

Comme deuxième volet, il déclare aborder *vraiment* ensuite la différenciation : différenciation simultanée, différenciation de contenu, différenciation des processus et l'apport des TICE, constituent le second volet du cours.

Le troisième volet, est celui des choix pédagogiques, le formateur déclare mettre en place la pédagogie de la coopération : définition, lien avec la différenciation, lien avec le travail de groupe. Selon lui, la pédagogie de la coopération permet une différenciation des processus sans différenciation des objectifs. Dans le cours traité ici, ce que le formateur qualifie de coopération correspond au travail au sein de petits groupes dans un premier temps et aux échanges entre les groupes puisque chaque groupe a traité d'un objet différent au profit de l'ensemble des groupes.

Le quatrième volet est la partie pratique du cours censée allier orthopédagogie et pédagogie de la coopération. Les étudiants sont répartis en groupes. Il s'agit de faire le lien entre différenciation et inclusion. *Quelque part, tout le monde est à besoins spécifiques*. Les étudiants, en groupe, travaillent l'un sur la dyslexie, l'autre sur la dyspraxie, le suivant sur la dysphasie ou la dyscalculie. Trois autres groupes travaillent les hauts potentiels, les TDAH ou l'autisme. Donc sept groupes d'étudiants avec sept tâches spécifiques fonctionnent en groupe coopératif. Ils ont des consignes très précises et plusieurs tâches :

- Construire un cas fictif, mais authentique : une journée d'un enfant, atteint du trouble attribué au groupe, de son entrée à l'école à sa sortie ;
- Créer une grille de détection (verbes d'action, observables) faite par des enseignants pour des enseignants donc sans vocabulaire logopédique ou neuropsychologique. Il ne s'agit pas de poser un diagnostic, mais mettre la puce à l'oreille, pouvoir dire aux parents, au centre PMS. Si on se trompe et que ce n'est pas un trouble, mais juste une difficulté d'apprentissage, ça permet de mettre en place toute une série de choses dans sa classe.
- Faire une représentation graphique du trouble dont ils ont la charge.

- Choisir trois séquences d'apprentissage mises en place dans leur stage de 2ème année et penser la différenciation pour les enfants « à trouble » qu'ils ont en charge.

Et dit le formateur : *Donc, il y a identification (opérationnalisée sous la forme de l'étude de cas), puis détection (analyse des besoins spécifiques- représentation graphique), puis remédiation qui vient avec la différenciation. J'explique bien que la différenciation permet de mettre en place des stratégies compensatoires pour contourner la difficulté. Parce que les troubles (sauf le TDAH) sont des troubles à vie.*

2.2.2.2. Synthèse

Comme les sept formateurs étudiés précédemment, ce formateur attribue la difficulté scolaire à la seule nature de l'enfant. Pour ce formateur, la pédagogie différenciée est une mesure de compensation des défaillances affectives, idéologiques, cognitives et sociales des élèves, défaillances qui doivent d'abord être soupçonnées de troubles. Le cas de ce formateur est extrême puisqu'il constitue ses étudiants, futurs enseignants, en « enquêteurs-mouchards » chercheurs de troubles. Quand il part en stage, chacun de ses étudiants doit absolument trouver au moins un élève à trouble dans la classe accueillante. Car pour le formateur chaque élève est, jusqu'à preuve du contraire, porteur de trouble. La visée centrale du formateur et la posture qu'il veut transmettre à ses étudiants est celle de « détection-signallement » du trouble.

2.2.2.3. Jeux, motivation, entraide, approche par objectifs

Pour le sujet 4, il s'agit de repérer le type d'intelligence prédominante (auditif, visuel, kinesthésique) des enfants pour saisir les modalités selon lesquelles leur enseigner avec une démarche très progressive, inspirée de la taxonomie de Bloom. *Fixer d'abord les procédures de base, taxonomie 2 et 3 et ensuite rentrer dans ce qu'on appelle le territoire des compétences, taxonomie 4,5 et 6.*

Il s'agit également de proposer une grande variété de jeux autour d'un objectif d'apprentissage, de transformer des exercices « old school » en exercices ludiques. *« Je suis très joueuse. Le jeu, c'est un cheval de Troie pour désacraliser une matière. On n'en parle pas assez, mais c'est un outil important dans la différenciation, ça désacralise les choses. J'ai même fait la roue des adverbes qu'ils doivent tourner comme la roue de la fortune, ça c'est pour les kinesthésiques pour qu'ils puissent aussi jouer, manipuler ».*

Les dispositifs convoqués sont la carte mentale pour les visuels, jeux phonologiques sur la langue, valorisation des écrits des élèves, travail sur des consignes courtes et imagées, les cartes de Thiagi, etc. *« Il y a des jeux avec des lettres que les enfants peuvent toucher les yeux bandés avec la gestuelle de Borel-Maisonny, c'est bingo ! C'est bon pour les kinesthésiques. Il y a aussi le tétra'aide, en matière de différenciation, c'est très, très important. De déjà diagnostiquer qui s'en sort dans une classe et qui s'en sort pas. Si je vois quand je parle qu'il y a beaucoup de rouges qui apparaissent, je m'arrête. Je fais un screen permanent. Et si je vois que beaucoup tirent au rouge, j'envoie des tuteurs pour que les kets (les enfants) se remettent dans le vert. Mais pour ça, il faut un instrument de diagnostic visuel. C'est plus une classe, c'est une équipe. »*

Le formateur prône également le recours au tétra'aide pour gérer la parole collective des élèves et amener ceux qui n'ont pas parlé de la journée à le faire.

La multiplicité et la variété des ressources semble synonyme de différenciation pour le formateur : *La différenciation c'est important parce que plus le ket est en difficulté, plus il faut lui donner des ressources.*

Il s'agit de provoquer le désir d'apprendre au moyen du jeu, mais aussi d'un climat de classe soutenant car, dit-il, certains élèves arrivent dans la classe « cramés », d'autres « démolis ».

« Les disciplines d'éveil sont une foultitude de choses qui permettent de réconcilier les enfants qui ont des appréhensions pour certaines matières. Par exemple, on peut faire le plan du quartier à la façon de Mondrian.

Pour les feuilles d'exercice, on pense à tous les apprenants en rédigeant des consignes courtes, explicites et imagées. »

Le formateur insiste sur l'importance d'installer une certaine horizontalité entre les élèves et l'enseignant, à laquelle on peut parvenir avec l'évaluation partagée, quand les élèves évaluent leur enseignant qui doit accomplir, comme eux, une tâche créative autour du langage, par exemple.

Le formateur recourt à des applications informatiques qui vont permettre l'individualisation en opérant des diagnostics d'élèves et leur proposant du travail de remédiation.

2.2.2.4. Synthèse

Le principe organisateur du cours semble être le jeu. Il s'agit d'introduire le jeu dans l'enseignement pour « désacraliser », dédramatiser l'apprentissage et les activités scolaires, motiver les élèves, s'adresser aux « intelligences diverses » (visuelle, auditive, kinesthésique). Pour accompagner cette visée ludique, il importe, selon lui, que l'enseignant s'équipe d'un maximum d'accessoires : carte mentale, roue des adverbess, tétraèdre, jeu de transformation d'exercices, cartes de Thiagi, théâtre, langue étrangère éloignée de la langue française, abolition des règles épistémologiques disciplinaires (l'exemple de la géographie ci-dessus l'illustre), etc. Il importe également d'enseigner-apprendre du simple au complexe (principe là encore inspiré de la taxonomie de Bloom) et d'introduire une certaine horizontalité dans la classe dont tous les individus, enseignant compris, constituent une équipe. Ainsi, selon le formateur, la différenciation consiste avant tout à dédramatiser, décomplexifier, pour motiver les élèves grâce à des activités variées et de nombreux objets ludiques. Malgré ce parti pris qui se démarque des autres témoignages de formateurs d'enseignants, ce formateur attribue comme les autres formateurs la difficulté scolaire à l'élève et particulièrement son manque de motivation. Il se distingue cependant en ce qu'il ne semble pas avoir de discours de compensation, mais prône que le pédagogue prenne sa part avec des jeux et des gadgets.

2.2.2.5. Le pouvoir du et par le pédagogique

Le sujet 6 donne l'intégralité du cours de DAO. Il a même la charge des ateliers de formation pratique (AFP). Et comme il a donné des cours aux mêmes étudiants en 2^{ème} année, il intègre la question de la différenciation dès la 2^{ème} année de la formation. *« Je dis aux étudiants : ne cherchez pas à savoir si on est en psycho des apprentissages, en évaluation, en AFP, pour le moment on travaille un peu tout à la fois. En 2^{ème}, on commence la différenciation par l'évaluation formative [1^{er} objectif du stage] Il s'agit d'analyser les réponses des élèves avec une grille de critères [...] On regarde où ça coince chez tous les élèves et au cas par cas, ce qu'il sait faire ou pas. On met en place des dispositifs [...]. Ils font ça durant leur stage de 2^{ème} [...] On veut que dans la suite du stage vous organisiez quelque chose qui tienne compte des différences entre les élèves [...], ça c'est la 1^{ère} entrée dans la différenciation. C'est le dispositif 1.*

Le dispositif 2, c'est le plan de travail [...] Dans la première semaine de stage, on leur demande de faire une leçon, suivie d'exercices. Quels problèmes se posent alors ? On liste tous les problèmes. Le plus récurrent est lié aux élèves qui finissent les exercices bien avant les autres, alors que d'autres élèves ne sont pas encore prêts à faire les exercices [...]. On cherche des solutions et on leur amène le plan de travail. Le 2^{ème} objectif du stage est de mettre en place un plan de travail basique avec des listes de tâches obligatoires et des listes de tâches facultatives. »

Évaluation formative et plan de travail sont les deux chevaux de bataille d'entrée dans la différenciation pédagogique. Puis lors de leur stage de 3^{ème} année, les étudiants devront faire une enquête lecture-écriture auprès d'élèves qu'ils auront de la classe de stage. Ils choisissent 10 élèves dans la classe de 1^{ère} P et les soumettent à un entretien : veux-tu apprendre à lire ? Une partie des élèves ne sait pas ou même ne veut pas. Mais il y a aussi des enfants qui déclarent vouloir apprendre à lire « pour de mauvaises raisons, comme faire plaisir à maman ou à papa. Quand on totalise : sur l'ensemble des 700 élèves entretenus, il y en a environ 1/3 dans ce cas. Ces enfants-là sont en danger ! »

Les étudiants doivent alors faire cinq groupes : les deux premiers groupes veulent apprendre à lire, mais à partir du troisième groupe ce sont des élèves qui veulent, mais ne savent pas à quoi ça sert, jusqu'à des élèves qui ne veulent pas dans le cinquième groupe. *« Je veux leur montrer qu'ils ont 20 élèves qui se situent bien différemment par rapport à la lecture. Et donc faire la même leçon de lecture pour tout le monde, cela ne va pas. Je privilégie des approches plus complexes, pas de planète des Alphas, de méthodes phonétiques et syllabiques. Et on fait la*

même chose sur l'écriture. Ensuite, parmi les 10 enfants interrogés, vous allez en sortir un parce qu'il vous a frappé positivement ou négativement, puis imaginer des stratégies pour la lecture. On peut faire la même chose au niveau des nombres.

Puis, je leur demande de se représenter en 2030 dans une séance de différenciation. Comme s'ils faisaient une photo et de mettre un commentaire. En fait, ils me présentent presque tous un moment de plan de travail.

Pour moi, la différenciation, c'est passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. »

Le sujet 6 fait des distinctions dans la différenciation. Il rejette l'individualisation et la remédiation. « *Moi j'arrive avec la personnalisation de la personne qui apprend [...] La maîtrise de la matière c'est problématique pour les étudiants. La réflexivité, analyser mon travail, ça s'apprend, mais on voit que les étudiants le font pour nous faire plaisir [...] J'ai jamais compris la remédiation immédiate. C'est quoi ?* »

2.2.2.6. Synthèse

Pour ce formateur, la différenciation est complètement intégrée à la pratique pédagogique en répondant à des problèmes de gestion de classe, problème que les stagiaires enseignants éprouvent dès leurs premiers stages. La réponse adoptée, soit le plan de travail, n'est ni individualisée, ni individualisante pour les élèves. Il s'agit, pour les enseignants, de « lâcher du lest » et ne plus vouloir, comme l'exige la « forme d'enseignement scolaire » de base que tous les élèves fassent la même chose en même temps (Kahn, 2011). Pour le formateur, il importe de partager, avec les étudiants, les problèmes que pose la conduite de classe et les difficultés rencontrées par les élèves et leur enseignant. C'est ainsi qu'il amène ses étudiants à enquêter sur le rapport à la lecture de leurs élèves de première année de l'école primaire. Il veut que ses étudiants constatent la diversité de ces rapports et la vanité de vouloir prodiguer le même enseignement de la lecture face à la diversité des postures des élèves. Il s'agit également que le formateur fasse expérimenter aux futurs enseignants le pouvoir du pédagogique en leur demandant de choisir un élève pour lequel ils vont imaginer des stratégies d'enseignement de la lecture. Il semble loin de la position du sujet 1 pour lequel il fallait repérer un trouble et imaginer des stratégies thérapeutiques pour ce trouble. Dans le cas du formateur 6, des rapports différents à la lecture ne relèvent pas de l'anormalité, mais constituent le signe qu'un même enseignement à tous ne peut pas être pertinent. Ce formateur est le seul chez lequel il semble apparaître clairement que la difficulté d'apprentissage ne relève pas de la nature de l'élève

Ainsi, hormis le formateur 6, tous les autres imputent la difficulté scolaire à l'élève : les typologies mises en œuvre (intelligences multiples, styles d'apprentissage, etc.) et la recherche systématique de prérequis manquants en attestent. Car deux pratiques semblent largement partagées par les formateurs d'enseignants : le recueil des représentations de leurs étudiants sur la différenciation pédagogique et la déclaration à leurs étudiants qu'ils doivent faire de l'évaluation formative ou diagnostique, rechercher les prérequis absents et analyser les erreurs des élèves. Dans les deux cas, il s'agit de tenter de comprendre ce que pense l'Autre (l'étudiant et l'élève), quelles sont les distorsions qui l'habitent dans le cas d'un étudiant et les prérequis qui lui manquent dans le cas d'un élève. L'analyse des travaux des élèves constituerait un idéal selon la plus grande partie d'entre eux. Mais ils reconnaissent l'analyse des erreurs comme un exercice difficile.

Selon les formateurs, le recueil des représentations des étudiants fait apparaître principalement deux conceptions : la différenciation comme pratique d'individualisation pédagogique et la différenciation comme un gros surcroît de travail à ajouter à sa pratique ordinaire. Une autre représentation apparaît, mais elle est parfois partagée ou au moins accueillie favorablement par certains formateurs : celle des intelligences multiples, des styles d'apprentissage ou de catégories de besoins, soit que les formateurs les prônent pour penser la différenciation pédagogique (sujets 1, 4 et 8), soit qu'il n'y adhère pas vraiment, mais cela leur paraît intéressant car très simple à comprendre pour les étudiants (sujet 7). Par ailleurs, hormis les sujets 1, 4, 5 et 7, les formateurs ne prônent pas et ne justifient pas une pratique de la remédiation.

Autre point commun des formateurs, hormis deux d'entre eux, les autres ne font aucune référence aux savoirs enseignés et aux difficultés qu'ils comportent. Deux formateurs font donc référence à l'apprentissage de la lecture : l'un pour dire que seule l'apprentissage de la syllabique permet d'apprendre à lire (sujet 4) ; tandis que l'autre fait partir ses étudiants sur la question du rapport à la lecture des élèves (sujet 6).

Au total, même s'il ressort, des premières lectures des témoignages des formateurs, le constat d'une très grande hétérogénéité des organisations du cours, ainsi que des discours et pratiques déclarées, les formateurs partagent la même représentation d'une difficulté scolaire liée à la nature des élèves. Donc, même si la formation à la différenciation pédagogique d'un futur enseignant semble dépendre de la Haute École qu'il fréquente, ils reçoivent tous en partage l'idée d'attribution de la responsabilité des problèmes d'apprentissages scolaires aux seuls élèves, hormis les étudiants du sujet 6.

3. Discussion

Rappelons qu'il s'agissait de porter un coup de sonde dans la formation à la différenciation pédagogique des enseignants de l'école primaire, particulièrement le cours placé en 3^{ème} et dernière année de la formation initiale et intitulé « Différenciation des apprentissages, des notions d'orthopédagogie et la détection des difficultés d'apprentissage et leur remédiation » (DAO).

Rappelons qu'ont été enregistrés, transcrits et analysés les discours de dix formateurs dispensant ce cours. Rappelons également que la question centrale est celle d'un changement de paradigme concernant la perception de la difficulté scolaire et l'action pédagogique autour de la difficulté d'apprentissage. Il s'agit de passer d'une conception de la difficulté scolaire comme relevant d'une nature quasi-immuable des élèves à une conception relationnelle, autrement dit l'échec scolaire comme co-construction entre l'école, les pratiques enseignantes et les élèves. S'emparer de cette conception de la difficulté scolaire procure un levier d'action. Si les pratiques enseignantes participent de la différence et de la difficulté scolaire, alors il est possible d'agir sur ces pratiques. Ainsi avant de penser à mettre en œuvre une différenciation pédagogique, il semble essentiel de penser à lutter contre ce qui dans l'ordinaire des pratiques et des classes englué les élèves dans l'incompréhension de ce qui se joue, de ce qui est important pour apprendre, de ce qui est attendu ; de montrer aux élèves qu'il y a quelque chose à comprendre et apprendre derrière toute activité, toute tâche scolaire. Il semble important d'initier les élèves aux particularités de l'univers scolaire et de leur « vendre la mèche », leur montrer explicitement ce que l'école attend, ce qu'il faut y regarder, ce qui y est important et pourquoi. Il est important qu'ils intègrent qu'il est impossible d'apprendre sans faire d'erreur.

Il importe également que l'enseignant soit averti de la question des malentendus socio-cognitif : chaque élève est susceptible d'avoir une interprétation singulière d'une situation ou tâche scolaire. Le repérage de ces malentendus peut en permettre une levée souhaitable le plus tôt possible dans la scolarité (Kahn, Coché et Robin, 2010). Même s'il serait par ailleurs illusoire de penser que toutes les dimensions implicites pourraient être bannies des situations scolaires (et même sociales, voir Erving Goffman), il importe qu'élèves comme enseignants soient convaincus que la difficulté scolaire est toujours temporaire et qu'il faut réfléchir ensemble pour mieux penser.

Rappelons également, que dix formateurs en charge du cours sur la différenciation pédagogique ont été interrogés. Par conséquent, le contrat tacite était qu'ils répondent en termes de différenciation pédagogique et c'est ce qu'ils ont fait même quand le sujet les embarrassait. Ils devaient faire bonne figure, sauver la face et délivrer des éléments de discours devenus des classiques concernant la pédagogie différenciée (besoins, adaptation, différenciation successive/simultanée, remédiation, etc.). Seul l'un d'entre eux ne s'est pas embarrassé de ces scories (sujet 6) et pourtant, au regard des travaux les plus récents, il est possible qu'il soit celui qui œuvre le mieux à l'apprentissage de tous les élèves en adoptant une position critique, en ne naturalisant pas la difficulté scolaire, en intégrant la différenciation dans la formation dès la 2^{ème} année, en prenant en compte le rapport au savoir des élèves et celui de ses étudiants, en mettant l'accent sur les particularités des savoirs enseignés, notamment la lecture

4. Références bibliographiques

Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23. <https://doi.org/10.4000/rfp.1246>

Cèbe, S., Pelgrims, G. et Martinet, C. (2009). Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? Dans G. Chapelle et M. Crahay, *Réussir à apprendre* (p. 47-57). Presses Universitaires de France.

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J-Y. (1993). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.

- Dahmouche, H. (2023). *Entrée dans le métier et renoncements des nouveaux enseignants de sciences de la nature en FWB. Approche sociodidactique* [thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles]. Di-fusion. <https://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/362638/Details>
- Ernaux, A. (1983). *La Place*. Gallimard.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.
- Joigneaux, C. (2009). *Des processus de différenciation dès l'école maternelle : historicités plurielles et inégalités scolaires* [thèse de doctorat en Sciences de l'éducation]. Paris 8.
- Kahn, S., Coché, F. et Robin, F. (2010). Pratiques enseignantes en milieux défavorisés : une recherche exploratoire et compréhensive. *Recherches qualitatives*, 29(2), 112-133. <https://doi.org/10.7202/1085102ar>
- Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie*, 39(1), 54-66. <https://doi.org/10.7202/1004329ar>
- Kahn, S. et Vanmeerhaeghe, S. (2018). Les normes pour enseigner chez des stagiaires futurs enseignants belges : normes professionnelles ou normes sociales ? *Recherche & Formation*, 88, 33-46. <https://doi.org/10.7202/1004329ar>
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. PUL.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensée sauvage*. Plon.
- Meirieu, P. (s.d.). Petite histoire de la pédagogie différenciée https://www.meirieu.com/ARTICLES/HISTOIRE_PEDA_DIFF.pdf
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. ESF.
- Mingat, A. (1991). Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets. *Revue française de sociologie*, 32(4), 515-549. DOI : 10.2307/3322073
- Prairat, E. (2018). L'approche par les normes professionnelles. *Recherche & Formation*, 75, 81-94. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2178>
- Rayou, P. (2002). *La dissert de philo. Sociologie d'une épreuve scolaire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. De Boeck.
- Robinet, S. et Voz, G. (2014). Peut-on former des enseignants différenciateurs ? *Éducation & Formation*, 302.
- Van Jeun, C. (2021). *La formation initiale des instituteurs primaires à la différenciation pédagogique dans les hautes écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles* [mémoire de Master en Sciences de l'éducation]. Université Libre Bruxelles.

© Revue Éducation & Formation, e-323, Juin - Juillet - 2024

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique