

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

La différenciation, une réponse individuelle et locale à une institution scolaire traversée de tensions

Boucenna, Sephora

Published in:

Education et Socialisation : les cahiers du CERFEE

DOI:

[10.4000/edso.13886](https://doi.org/10.4000/edso.13886)

Publication date:

2021

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Boucenna, S 2021, 'La différenciation, une réponse individuelle et locale à une institution scolaire traversée de tensions', *Education et Socialisation : les cahiers du CERFEE*, numéro 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13886>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Titre : La différenciation, une réponse individuelle et locale à une institution scolaire traversée de tensions

Auteur : Séphora Boucenna – enseignante - chercheure, IRDENa, Université de Namur – Belgique

Le recueil des données a été réalisé avec la collaboration de Marie Borgniet (UNamur) et Gaëtan Botty (UNamur), chercheurs.

Mots clefs : différenciation, diversification, tensions de l'institution scolaire, école

Keywords : diversification, tensions in the school system, school

Résumé

L'école est fortement décriée par de nombreux acteurs, faisant apparaître sa vulnérabilité d'institution au caractère fragmenté. Pour y faire face et assurer leur fonction de pédagogues, certains enseignants déploient des trésors de ressources. Parmi celles-ci, la différenciation occupe une place prépondérante, même si chaque acteur l'investit de manière singulière. Concept mobilisateur de l'action ou concept d'intelligibilité ? Nous avons pris le parti de ne pas traiter la « différenciation » comme un concept de recherche, mais comme une notion qui mobilise les acteurs dans des tâches et des manières d'agir qu'ils ne mettraient pas en œuvre s'ils ne rencontraient pas des obstacles non négligeables dans leur quotidien d'enseignants. A cet effet, nous avons interviewé dix-sept enseignants exerçant dans l'enseignement fondamental (3 à 12 ans), secondaire (12 à 18 ans) et supérieur non universitaire et universitaire. Ils ont été recrutés selon une logique d'opportunité, afin d'explorer, dans une approche subjective, les éléments de leur pratique révélant les indices des tensions larvées ou explicites qui traversent l'institution scolaire et qui font de l'école un espace stressant, inconfortable, voire générant de la souffrance.

Abstract

School is strongly criticized by a majority of its actors over its vulnerability and its fragmentation. To cope with these flaws and to uphold their function of educator, many teachers had to develop strategies such as differentiated instruction. Differentiated instruction holds an essential role in teaching even if each teacher assumes it in its own particular way. We decided not to treat diversification as a research concept but rather as a notion that urges their agents to take action they would not implement if they were not forced to do so by the substantial obstacles they encounter in their daily educators' life. Indeed, we interviewed seventeen teachers from elementary to under and post-graduate levels to explore, in a subjective approach, the elements in their practice that reveal implicit or explicit tensions that weakens the school system and makes school a stressful and uncomfortable place that can even generate pain.

L'école : une institution fragmentée ?

« J'ai vingt-cinq élèves dans cette classe. J'en ai cinq qui suivent parfaitement : il suffit de leur présenter une fois le cours et tout est compris. La difficulté c'est qu'ils s'ennuient facilement. J'en ai treize autres pour qui ça va : y a des faiblesses, mais en gros ils suivent. Et puis j'en ai sept qui ne comprennent rien, voire quatre qui sont en décrochage : ils sont présents physiquement, mais absents dans leur tête ».

Tel est le témoignage de Marianne, enseignante en 2^e année secondaire en Belgique francophone. Quels sont les enseignants qui n'ont pas établi au moins une fois dans leur vie professionnelle un tel bilan ? Face à ce constat les réactions peuvent être différentes. Certains incriminent le système scolaire (Aissani, 2008), d'autres les parents qui « sont accusés d'être démissionnaires, inadéquats, absents » (Akkari et Changkakoti, 2009, p. 104). D'autres encore, relayent des arguments qui médicalisent l'échec scolaire (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Morel, 2012 ; Pinell et Zafiropoulos, 1978). Nous avons rencontré dans notre carrière d'accompagnatrice et de chercheuse de nombreux enseignants qui exprimaient une certaine culpabilité (Diet, 2005). Il faut préciser que trois décennies de réformes dans l'enseignement obligatoire transforment en profondeur le système scolaire et ses structures en Belgique francophone, s'attaquant aux modalités pédagogiques qui jusque-là, relevaient de la liberté des enseignants. Ces réformes, fortement colorées par la mouvance du New Public Management (Van Haepere, 2012), connaissent un développement avec le « Pacte d'excellence » qui renforce la responsabilisation des enseignants quant aux résultats obtenus par leurs élèves.

Coincés entre l'anxiété des parents, les injonctions politiques de « réussite de tous » et des élèves en quête de sens, certains enseignants agissent sur leur activité professionnelle pour retrouver du confort, du sens et un sentiment de pouvoir d'agir sur leur histoire professionnelle, refusant la « fatalité de l'échec » (Perrenoud, 1995). Parmi les termes qui sont utilisés pour désigner ces changements d'activité, nous avons relevé la notion de différenciation, très à la mode, aussi bien dans les circulaires ministérielles et les décrets que dans le discours de certains enseignants.

Plusieurs auteurs ont montré comment l'école, de par ses structures interactionnelles et les artéfacts qu'elle mobilise (Bernstein, 2007; Bourdieu, 1966; Bourdieu et Passeron, 1970; Dubet, Duru-Bellat, et Vérétoit, 2010; Lahire, 2000, 2008, 2019), est un lieu de fabrication des inégalités et de production de rapports de domination. Cependant,

« l'école, malgré son inadaptation, reste un gage de réussite professionnelle, mais pour celui à qui ses parents peuvent offrir soit le niveau de culture attendu par l'institution, soit le niveau de revenus permettant de recourir à un soutien donné en dehors d'elle » (Schlemmer, 2002, p. 187).

Par ailleurs, d'aucuns, comme Bernard Delvaux, écrivent que « l'École est de plus en plus en décalage avec les évolutions sociétales. Elle évolue peu et lentement alors qu'autour d'elle tout change de manière accélérée » (2015, p. 5). Ce décalage ouvrirait au déclin de la forme scolaire selon Delvaux.

Vincent, Lahire et Thin (1994) proposent, quant-à eux, une lecture différente. L'école est le lieu d'une socialisation où se nouent des formes spécifiques de relations sociales, tout en transmettant des savoirs et des connaissances. Ces formes spécifiques de relations sociales, liées à la constitution de savoirs scripturaux formalisés, objectivés et délimités, qui dictent tant l'activité des élèves que celles de leurs enseignants, répondent à des formes d'exercice du pouvoir.

« L'émergence de la forme scolaire, forme qui se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin, est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation. Celui-ci n'a cessé de s'étendre et de se généraliser pour devenir le mode de socialisation dominant de nos formations sociales » (Vincent et al., 1994, p. 12).

Ce mode scolaire de socialisation n'est pas sans conséquences sur le vécu des acteurs de l'enseignement et sur leur manière de construire du sens autour des activités quotidiennes. C'est pour explorer les modalités de construction de sens des enseignants que nous avons engagé une recherche poursuivant l'objectif de donner à voir leur activité quotidienne. Lors de ce recueil, nous avons exploré ce qui était désigné et qualifié par les enseignants de pratiques de « différenciation ». L'analyse des composantes de la différenciation, telle que vécue et mise en œuvre par dix-sept enseignants, nous a amenée à identifier des tensions qui traversent l'institution scolaire aujourd'hui. Nous avons répondu dans un premier temps à la question suivante : quelles est la nature des pratiques des enseignants (ne s'étiquetant pas comme de fêrus pédagogues) qu'ils désignent comme étant de la différenciation ? Cette première question est suivie d'une deuxième : quels sont les motifs déclarés par les enseignants pour argumenter le déploiement de pratiques de différenciation ? Notre analyse du matériau de recherche (entretiens d'explicitation) nous a amenée à repérer les motifs associés à des « manques » ou à des « paradoxes » perçus par les enseignants et traversant leur quotidien professionnel. C'est ainsi que nous avons inféré, à partir de ces deux derniers éléments, en quoi et sur quoi les pratiques désignées par les enseignants comme relevant de la différenciation constituent une manière de faire face (de répondre) individuellement aux tensions qui traversent l'école aujourd'hui et de donner du sens à leur quotidien professionnel dans cette institution scolaire qui promeut des apprentissages qui, trop souvent, n'ont pour fin que « leur propre fin » (Vincent et al., 1994, p. 12) ou celle d'une sélection et d'une reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970).

Cet article se compose de quatre parties. La première, présente la problématique à l'origine de cette recherche en épinglant quelques définitions académiques et en soulignant les enjeux soulevés par les discours sur la différenciation. La seconde partie présente la méthodologie de recueil et de traitement des données. La troisième partie présente les résultats de la recherche. Il s'agit des axes de différenciation analysés à partir de récits de pratiques de 17 enseignants, puis des axes tensionnels, inférés à partir de cette nécessité dans laquelle les enseignants se perçoivent d'ajouter de la « différenciation » à leur activité quotidienne. Un schéma intégrateur introduit cette partie ; il sera ensuite développé et commenté dans les pages qui suivent.

1 La différenciation : objets, définitions et enjeux

Dans cette partie de l'article, nous traitons de la notion de différenciation non pour la situer comme un cadre de référence (exercice que d'autres travaux réalisent de manière bien plus performante et exhaustive), mais pour en interroger l'usage et la fonction de cet usage. La notion de différenciation convoque aujourd'hui des représentations très variées. D'une part, elle désigne l'activité de recensement des différences entre élèves qui permet de faire correspondre des pratiques « adaptées » aux caractéristiques des élèves, c'est ce que désigne Françoise Cros comme « les différences qui se

manifestent entre élèves à propos des situations scolaires qui leur sont présentés dans des contextes précis » (1992, p. 37). D'autre part, la notion de différenciation désigne l'ensemble des activités de diversification des pratiques et des ressources, à savoir « les différences qui portent sur la ou les activités des enseignants qui essaient de varier les approches des différentes notions » (Cros, 1992, p. 37). L'enseignant organise l'environnement d'apprentissage des élèves en diversifiant un certain nombre de variables et de paramètres au sein de l'activité scolaire, sans avoir nécessairement « diagnostiqué » les spécificités de ses élèves, dans une sorte d'a priori pédagogique sur la pluralité. Cette diversification permet de croiser « diversité des apprenants », « diversité des médiateurs dans l'apprentissage » et « diversités des objets à apprendre », renonçant par là-même à prendre en compte les différences des élèves, mais visant à rencontrer leur singularité dans la diversité qu'ils incarnent. La notion de diversité traduit à la fois, la complexité des sujets apprenants qui peuvent se décliner chacun dans un éventail infini de possibilités cognitives, affectives et conatives, incarnant chacun un algorithme singulier et à la fois la proximité avec d'autres sujets apprenants, qui possèdent des branches de leur éventail, similaires à celles d'autres sujets apprenants, incarnant par là-même l'universalité du genre humain (Pretceille, 2010). Dans ce cas de figure la pédagogie différenciée s'inscrit dans une conception de la situation d'apprentissage située historiquement et géographiquement dans laquelle interagissent : 1) l'enseignant considéré dans sa singularité et son hétérogénéité, promoteur d'intentions (finalités pédagogique des activités proposées), architecte du produit des situations didactiques et designer des processus d'apprentissage ; 2) l'objet d'apprentissage possédant des propriétés spécifiques tout en offrant une multitude de manières de l'aborder ; 3) les élèves reconnus dans leur diversité (singularité et universalité) ; et 4) les éléments du contexte de chaque situation d'apprentissage, tels que l'espace ou la temporalité, par exemple.

Si nous nous intéressons à nos classiques, Halina Przesmycki définit la pédagogie différenciée comme une « pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leur propre itinéraire d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire » (1991, p. 10). Cette pédagogie propose un éventail de démarches qui l'oppose au mythe identitaire de l'uniformité démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et selon un même itinéraire.

Cette définition traduit combien la pédagogie est traversée par des enjeux idéologiques puissants et comment certains partisans de la pédagogie différenciée visent l'opérationnalisation d'une école égalitaire, utilisant un organe social instituant l'ordre établi (définissant la répartition des fonctions, des rôles et des ressources), à savoir l'école, pour en faire un espace « subversif » où l'accès de tous au Savoir réparti différemment le pouvoir entre les acteurs. D'autres, comme Jean-Marie Gillig (1999), s'emparent de la pédagogie différenciée pour questionner la pertinence d'un système scolaire qui déploie pléthore de ressources pour rencontrer les besoins des élèves « faibles » et qui devrait se concentrer sur les élèves performants étant donné que les ressources cognitives ne sont pas réparties de manière équitable dès l'entrée dans l'univers scolaire. Pourtant, comme le souligne Benoit Galand (2017, p. 177) : « il y a un manque criant de résultats factuels pour appuyer les bénéfices annoncés de la différenciation pédagogique, que ce soit sur le plan socio-affectif ou cognitif. » On serait en droit, dès lors, de s'interroger sur l'engouement des femmes et des hommes politiques pour promouvoir la différenciation comme levier d'efficience et d'efficacité du système scolaire.

Le discours sur la pédagogie différenciée est un discours « mobilisateur de l'action » (Barbier, 2009, p. 120), en ce sens qu'il est le produit d'un discours sur la professionnalité enseignante qui projette un certain mode social que l'École pourrait servir. Et l'acteur principal de l'institution de ce nouvel ordre

social n'est autre que l'enseignant. Des différents auteurs lus, les écrits sur la pédagogie différenciée interrogent indirectement les structures et l'institution scolaire dans ses fonctions politiques ; ils invitent l'enseignant à s'engager dans une logique de professionnalisation, dans laquelle il devient l'auteur d'une attention aux « besoins » de ses élèves dans une société qui n'a pas ces égards. S'engager dans ce mouvement pédagogique invite à l'action et à la modification des rapports sociaux et symboliques au sein de l'institution, voire au sein de la société. Pourtant, ces manifestes pédagogiques, s'ils attirent l'attention sur les écueils possibles, n'interrogent pas le paradoxe présent entre d'une part, une société fondée sur la domination dans les rapports sociaux et d'autre part, la mise en œuvre d'une logique fondée sur la symétrie des acteurs et sur l'épanouissement de tout un chacun qui serait porté par l'organe assurant la reproduction de ces rapports sociaux de domination.

Mais comment les auteurs pédagogiques définissent-ils les axes de différenciation ? Halina Przesmycki (1991) reprend le travail de Philippe Meirieu (1986) et propose une pédagogie différenciée selon trois axes : les processus, les contenus et les structures. La différenciation des processus d'apprentissage amène l'enseignant à répartir les élèves en plusieurs groupes « qui travaillent chacun simultanément sur le(s) même(s) objectif(s) selon des processus différents » (p. 16) dans un exercice d'autonomie. On y retrouve des ressources tels que le contrat, la grille auto-évaluative ou encore le contrat. La différenciation des contenus d'apprentissage convie les élèves à travailler en groupe sur des contenus différents qui seront définis selon des « objectifs cognitifs et/ou méthodologiques et/ ou comportementaux » (Przesmycki, 1991, p. 16). La différenciation des structures permet de varier la nature de formation des groupes de travail.

Jacqueline Caron (2003), ajoute un quatrième axe de différenciation aux trois premiers développés par Przesmycki (1991), à savoir la différenciation des productions. Pour elle, différencier les structures d'apprentissage permet de jouer sur les formats sociaux d'apprentissage, sur les temporalités et les durées d'apprentissage et sur l'aménagement des espaces. Puis, différencier les contenus peut se faire en proposant aux élèves un apprentissage asynchrone sur un même objet entre eux. La différenciation des processus, permet aux enseignants de diversifier les activités proposées pour faire apprendre une même notion. Enfin, la différenciation des productions permet de varier les médiums mais aussi les modalités d'évaluation.

L'analyse de l'activité des enseignants qu'ils étiquettent comme de la différenciation au travers de situations vécues nous a amenée à identifier et à modéliser des axes de différenciation à partir desquels nous avons modélisé des tensions qui traversent l'institution scolaire. Dès lors, notre approche est principalement subjective. Il ne s'agit pas d'analyser combien les enseignants interviewés adoptent des pratiques qui s'affilient avec les définitions de la pédagogie différenciée, mais d'explorer l'activité réelle des enseignants qu'ils désignent comme étant de la différenciation. Nous ne poursuivons pas plus une modélisation de nouveaux axes de différenciation. Nous présentons des axes de différenciation permettant de rendre compte de ce que les enseignants pensent différencier. Nous le faisons, sans reprendre les terminologies déployées par les pédagogues. En effet, le faire correspondrait à illustrer les axes de différenciation avec les pratiques des enseignants de l'échantillon. Or ce n'est pas notre projet. Nous présentons dans le point suivant la méthodologie utilisée et les options épistémologiques qui ont fondé la présente recherche.

2 Une approche par les représentations « ancrées »

Le terrain de cette recherche est constitué de 17 enseignants recrutés sur une base volontaire, grâce à un appel à témoignage dans différents réseaux. C'est donc un échantillon recruté sur le principe d'opportunité : 5 enseignants de l'enseignement maternel (2,5-5 ans) et primaire (6-12 ans), 6 enseignants de l'enseignement secondaire (12-17 ans) et 6 enseignants de l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire. La consigne de recrutement était la suivante : « pensez-vous développer de la différenciation dans le cadre de vos enseignements » ? Les enseignants contactés n'ont pas été sélectionnés sur la base de critères de pratiques pédagogiques particulières. Il suffisait qu'ils se perçoivent développer de la différenciation. L'enjeu n'était autre que de comprendre ce que recouvrait pour eux la notion de différenciation et surtout, au-delà d'un discours sur la différenciation, d'identifier comment ils la mettaient en œuvre dans leur quotidien professionnel. Dans la mesure où notre recherche est compréhensive, notre objet n'a pas consisté à comparer les objets et les motifs de différenciation en fonction du degré d'intervention des enseignants (enseignement fondamental, enseignement secondaire ou enseignement supérieur). Par contre, que notre échantillon possède cette diversité permet de ne pas réduire les tensions à l'enseignement obligatoire. L'enseignement supérieur est tout aussi concerné par nos résultats de recherche.

C'est avec une approche inductive que nous avons analysé les situations de « différenciation » produites par les entretiens d'explicitation et que nous nous sommes intéressée aux motifs ayant conduit des enseignants lambda à différencier. Ces motifs nous ont conduite à relever des tensions, car les enseignants différencient pour faire face à des « manques », à ce qui ne se fait pas ou ne se produit pas s'ils ne différencient pas. C'est ainsi que le produit de cette recherche se traduit dans une modélisation des tensions qui traversent aujourd'hui « l'École », selon le vécu des enseignants de l'échantillon. L'enjeu de cette recherche n'est aucunement de cartographier des pratiques de différenciation telles que promues par les milieux pédagogiques et/ou académiques, voire d'évaluer les pratiques enseignantes pour vérifier l'adéquation des représentations des enseignants interviewés avec les standards ou les définitions émanant du monde académique de la notion de différenciation. L'enjeu de cet article n'est pas non plus de questionner de manière objective l'institution scolaire. Il s'agit bien de modéliser les pratiques de différenciation telles que déployées par des enseignants « lambda » et de modéliser les tensions portées par l'institution scolaire au travers des motifs sous-jacentes à ces pratiques de différenciation.

Chaque enseignant a été interviewé dans le cadre d'un entretien qui s'inscrit dans une double logique. Une première logique, fondée sur le recueil des représentations (Delouée, 2016). Les enseignants ont été invités à énoncer leur définition de la pédagogie différenciée. Une seconde logique, fondée sur une approche par « l'activité des sujets » (Barbier et Durand, 2003; Champy-Remoussenard, 2005; Durand, 2017; Rabardel et Pastré, 2005) et s'inspirant de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1989, 1994), nous a amenée à les inviter à se « plonger dans leurs deux dernières activités de différenciation ». Ils ont ainsi décrit (sans analyser) des situations vécues et précises, excluant les généralités. Il s'agit donc de représentations ancrées dans des situations vécues, en y déployant leurs différentes actions, y compris celles invisibles au chercheur, c'est-à-dire l'activité de penser. L'interviewer endossait essentiellement un rôle de relance pour déployer avec détail le vécu expérimental du sujet interviewé.

Pour l'analyse des données, nous avons procédé par catégorisation conceptualisante (Paillé et Mucchielli, 2013). Lorsque le matériau a été récolté, il n'y avait pas de grille d'analyse préalable. C'est la confrontation avec le matériau qui a permis d'élaborer une grille d'analyse (Tableau 1) en fonction

des contenus présents dans les propos des enseignants interviewés, à savoir : 1) l'objet de la différenciation, ce sur quoi l'enseignant la fait porter (sur quoi) ; 2) le motif de la différenciation, ce qui est à l'origine et qui la provoque (pourquoi) ; 3) le processus de différenciation identifié à partir de la description de l'activité du sujet (comment). À ces trois premières catégories émergentes deux autres catégories ont été ajoutées permettant de répondre à l'hypothèse de travail, à savoir : 4) les dimensions de l'institution scolaire qui sont interrogées par les objets, les motifs et les processus de différenciation mis en œuvre par les enseignants ; et 5) ce que l'analyse nous amène à inférer comme définition de l'activité d'enseigner.

Objets de la différenciation (sur quoi)	Motif de la différenciation (Pourquoi)	Processus de la différenciation (comment)	Ce que ça interroge dans l'institution scolaire	Enseigner c'est
Acquis d'apprentissage, contenus d'apprentissage, durées de l'apprentissage	Contexte familial, acquis différents	Diagnostiquer les pré-acquis au regard du référentiel officiel + pondérer l'écart entre les acquis au début du parcours d'apprentissage et le référentiel officiel avec un second référentiel défini en fonction de l'aman d'apprentissage possible pour chaque enfant + individualiser le parcours d'apprentissage + accompagner l'élève dans le parcours défini	l'absence de prise en compte des acquis différents des enfants en fonction de leur milieu familial	individualiser des parcours d'apprentissage en fonction des acquis, des habitudes socio-familiales
Temporalités d'usage des étapes de l'apprentissage	Taille des groupes classe, obstacles rencontrés dans l'apprentissage, non maîtrise ou méconnaissance des étapes de l'apprentissage par les étudiants	Diagnostiquer dans l'interaction avec étudiant ce qui constitue un obstacle à la réalisation de la tâche, choisir le médium (soi en tant qu'enseignant ou le pair), informer de l'étape d'apprentissage qui est à réaliser	l'école n'outille pas en termes de processus d'apprentissage ni de méthodologie	aussi outiller les étudiants dans la connaissance et la maîtrise des étapes qui permettent de s'approprier des contenus d'apprentissage

Tableau 1 : Codage des données

L'analyse des matériaux selon une démarche de catégorisation conceptualisante nous a amenée à identifier six axes de différenciation mis en œuvre par les enseignants ayant participé aux entretiens d'explicitation. L'émergence de ces axes et les motifs convoqués par les enseignants pour s'engager dans une activité de différenciation nous a permis d'analyser et d'inférer plusieurs tensions qui traversent l'institution scolaire telle qu'elle s'incarne aujourd'hui dans l'enseignement en Belgique francophone. C'est ce que nous présentons dans la troisième partie de cet article. Nous faisons le choix de présenter les axes de tensions analysés de concert avec les axes de différenciation. En effet, nous proposons une présentation de nos résultats qui ne respecte pas la chronologie de production des résultats de recherche, dans la mesure où le résultat de la modélisation des axes de différenciation est associé à l'interprétation que nous en faisons à partir des motifs convoqués par les enseignants interviewés.

3 Résultats et discussion : axes de différenciation et axes de tensions

Voici la modélisation des axes de tensions inférés à partir des axes de différenciation à laquelle notre recherche a abouti.

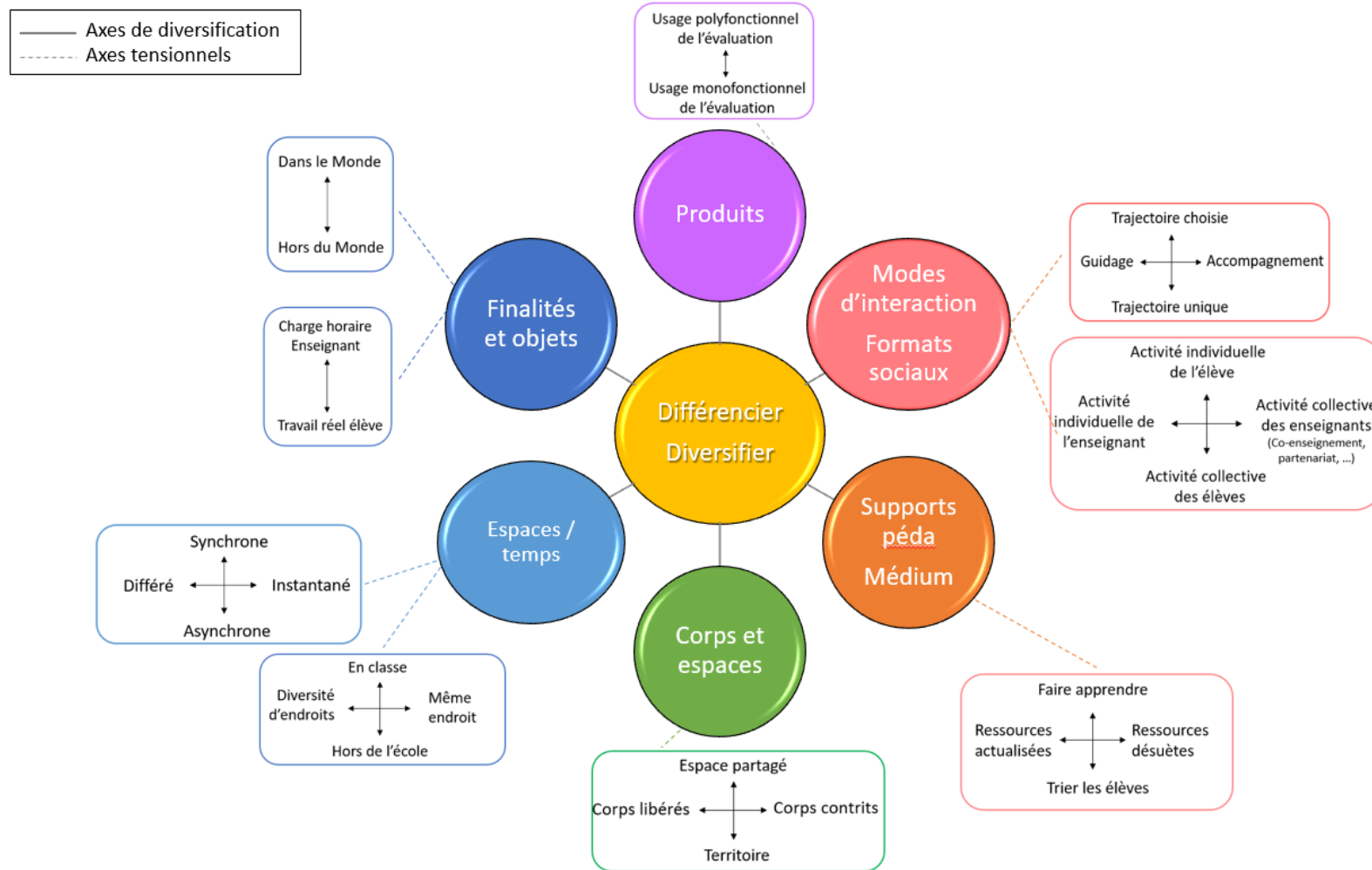


Figure 1 : Synthèse des tensions présentes à l'École que révèlent les pratiques de différenciation des enseignants

L'analyse des entretiens d'explicitation nous permet d'identifier que l'activité de différenciation des enseignants de l'échantillon porte sur six dimensions ou objets : 1) la différenciation des finalités de l'activité scolaire et des objets de l'apprentissage, 2) la différenciation des temps d'apprentissage et des espaces d'activités dédiés à l'apprentissage, 3) la différenciation du rapport aux corps et du rapport à l'espace, 4) la différenciation des supports et des médiums, 5) la différenciation des trajectoires interactionnelles, des parcours de travail des objets à apprendre et des formats sociaux des activités proposées que nous avons modélisés comme la différenciation des modes d'interaction et des formats sociaux, et enfin 6) la différenciation des formes et fonctions de l'évaluation que nous avons modélisée comme la différenciation des produits de l'apprentissage. Nous les reprenons dans les lignes qui suivent en proposant pour chacune un verbatim du matériau qui l'illustre. Rappelons, qu'il suffit qu'une dimension soit convoquée une fois par un des enseignants pour qu'elle soit reprise dans cette modélisation dans la mesure où notre recherche ne possède pas d'ambition de généralisation. Puis pour chaque objet de différenciation, repris dans les bulles du schéma, nous l'avons interrogé dans ce qu'il donne à voir des tensions qui traversent l'école (encadrés dans le schéma).

3.1 Différencier les finalités ou les objets d'une même activité ou d'un même espace/temps d'apprentissage

Pour Mathilde, enseignante en maternelle (2,5 - 5 ans), la différenciation passe par la définition des objectifs différents selon que les enfants maîtrisent certaines manipulations et organisations des matériaux ou encore, en fonction de leur maîtrise de certains concepts et la langue pour les désigner :

« Je donne des Légo aux enfants. Pour certains, s'ils arrivent à jouer et à les assembler, c'est déjà une première chose. Pour d'autres, je leur demande de faire des tas de couleur (ils apprennent à les distinguer) et pour d'autres encore, je leur demande de faire une tour qui présente telle ou telle caractéristique. L'idée c'est qu'ils travaillent chacun selon là où ils sont ».

Ainsi, cette enseignante diagnostique « l'état des connaissances » de ses élèves pour attribuer aux activités pédagogiques des finalités différentes selon les élèves concernés. Mathilde considère donc différencier les objectifs pédagogiques d'une même séquence d'apprentissage en fonction du diagnostic (toujours produit par elle) des connaissances de ses élèves.

Karine, professeure de scénarisation pédagogique à l'université, dit différencier les contenus de cours, selon ses étudiants. En effet, elle explique amener chacun de ses étudiants (adultes en reprise d'études) à approfondir des contenus différents, selon ce qu'elle nomme comme « leurs besoins ». Sur un même cours de pédagogie, elle va centrer l'objet à apprendre pour l'un sur des aspects techniques de l'usage du numérique dans l'enseignement, pour l'autre sur la manière d'aider les élèves à surmonter des difficultés d'apprentissage et pour un troisième sur les aspects didactiques :

« J'ai parlé de mes compétences (numériques) et donc d'organiser le cours et les contenus de cours en fonction de leurs besoins. Comme il y avait un enseignant en primaire (6-12 ans), un enseignant en secondaire (12-18 ans) et un enseignant en Haute École, je suis partie de leurs envies et de leurs besoins pour créer le contenu des cours ».

De nombreuses propositions pédagogiques, assorties d'une littérature académique, mettent en débat la question des objectifs d'une activité pédagogique. Faut-il une pédagogie par objectifs telle qu'initia-

par Ralph Tyler (Alkin, 2012; Tyler, 1927; Tyler, 1935), puis par Benjamin Bloom (1968) avec la pédagogie de la maîtrise pour assoir de manière rationnelle et scientifique ce qui doit motiver une activité pédagogique ? Peut-on réellement définir des objectifs pédagogiques qui soient distincts de l'action pédagogique elle-même comme l'a proposé Grieder (1961, dans De Landsheere et De Landsheere, 1978). Penser une activité pédagogique en fonction d'objectifs à faire atteindre ou penser une activité pédagogique, puis y repérer les objectifs pédagogiques qu'elle permet d'atteindre ? Débat pas si récent, qui continue pourtant d'alimenter les interrogations sur la prédominance de ce qui est à atteindre ou de ce qui est vécu et dans lequel se développent des apprentissages, à l'instar de Jacques Tardif et Bruno Dubois (2013), qui soulèvent la question de l'impossible atteinte des objectifs lorsque ceux-ci sont conçus sans prise en compte des contextes. Quelles certitudes peut-on se forger quant à l'adéquation du système scolaire dans ses découpages curriculaires ? En effet, les parcours de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience se multiplient et permettent à des personnes de faire l'impasse sur des parcours scolaires qui n'avaient plus de sens pour eux. Les objectifs d'apprentissage définis par le monde scolaire sont-ils pertinents pour les besoins humains et la survie (voire le développement) de l'espèce (Rogers, 1999) ? Le savoir présent dans l'univers scolaire pourrait-il exister d'une manière non séparée des autres pratiques sociales, alors qu'actuellement il semble exister « hors des situations de son effectuation, de sa mobilisation et indissociablement de son apprentissage » (Vincent et al., 1994, p. 36) ?

Nous poursuivons (nous chercheure) la réflexion et relevons que cette différenciation des objectifs (ou des objets d'apprentissage) fait émerger deux axes de tensions : 1) l'école se vit-elle comme un univers clos et autocentré ou répond-t-elle aux besoins sociétaux tels qu'ils se déclinent aujourd'hui ? Est-elle hors du monde ou dans le monde ? Les finalités ou les objets à apprendre sont-ils signifiants pour les élèves et pour les enseignants ? 2) Étant donné l'organisation actuelle, les enseignants dénoncent la charge de travail. Nombreux sont ceux de notre échantillon qui évoquent que la différenciation des objets d'apprentissage n'est possible que si le nombre d'élèves ou d'étudiants est peu élevé. Les effectifs des groupes classes étant évalués comme trop élevé, les enseignants de l'échantillon disent pratiquer cette différenciation avec parcimonie. La question qui s'impose alors à nous est la suivante : quelle est la charge horaire réelle d'un enseignant ? Quel est le travail réel des élèves ? L'école est-elle structurée autour de la charge horaire de l'enseignant ou autour de l'activité réelle d'apprentissage des élèves ?

3.2 Différencier les temporalités et les durées des séquences d'apprentissage

Anthea, est professeure de français dans l'enseignement supérieur. Elle considère différencier en délestant le groupe classe des élèves qui ne sont pas disponibles dans l'instant pour apprendre, introduisant des temporalités différentes d'apprentissage :

« Je fais un premier tour de classe et je repère ceux qui ne travaillent pas et je leur demande de quitter le cours. Si j'étais prof dans le secondaire, je les obligerais de retourner à la tâche. Mais ici, ce sont des grands et donc ils sont responsables. Mais je leur dis que je ne les juge pas, que je ne suis pas fâchée. Mais en même temps s'ils sont là et qu'ils ne travaillent pas, ça ne leur sert pas et ils font du bruit ».

Ceux qui sont invités à quitter le cours devront s'atteler aux activités non suivies dans un autre temps, différent de celui initialement prévu par l'enseignant.

Evan, est enseignant en promotion sociale¹. Pour différencier, il explique avoir constitué une banque de données et de ressources en fonction d'objectifs pédagogiques organisés selon une progressivité. À chaque objectif il a associé des activités d'apprentissage à réaliser sous format numérique ou en version papier (selon que les étudiants disposent d'un accès à un ordinateur). Ces activités peuvent être réalisées durant les temps scolaires ou hors des temps scolaires :

« Ils savent qu'ils ont leur planning, ils ont leurs objectifs, ce sont eux qui décident du moment où ils vont faire leur travail. Ça peut être lors des plages horaires « ateliers » ou à la maison, tranquillement chez soi ».

Ses élèves peuvent réaliser toute une série d'activités d'apprentissage en classe ou hors de la classe, de manière synchrone ou asynchrone, non seulement selon un rythme que chacun peut contrôler, mais aussi dans un espace d'activité qu'il juge le plus adéquat.

La différenciation peut porter donc sur les espaces/temps et la manière qu'a l'enseignant d'organiser les séquences d'apprentissage synchrones (tout le monde au même moment) ou asynchrones (des temps et des espaces différents pour réaliser les activités d'apprentissage demandées). Les activités peuvent être pensées dans une temporalité immédiate ou programmant des temps différés. Les activités d'apprentissage peuvent être pensées de manière à ce que chaque apprenant les fasse dans un moment qui lui soit adapté (pour des raisons diverses) et que cette programmation soit différée. Elles peuvent avoir lieu dans le cadre horaire et l'espace prévus à cet effet ou être renvoyées dans d'autres espaces, qu'ils soient temporels ou physiques.

La dimension d'espace/temps permet d'interroger le format scolaire dans ce qu'il est plus centré sur la culture de la charge horaire enseignante (Pera, 2018) que sur l'activité réelle d'apprentissage de l'apprenant. La gestion de ces différentes temporalités met en porte-à-faux la culture de la charge horaire enseignante. Comment comptabiliser le travail enseignant et donc le rémunérer si les repères en termes de charge horaire se modifient et si les espaces se multiplient ?

3.3 Différencier les configurations spatiales et l'appréhension de l'espace

Un autre objet de la différenciation porte sur la posture du corps et les déplacements au sein de l'espace classe. Carole, enseignante de langues modernes en cinquième année du secondaire professionnel (16-17 ans), estime différencier en modifiant les règles de comportements corporels dans la classe :

« J'ai un élève en 5^e professionnelle, il est dyslexique et on met en place des choses spécifiques pour lui. Et puis c'est un gamin qui a besoin d'être debout, de marcher. Je l'autorise parfois à ne pas utiliser sa chaise et, ça c'est bête mais, ça l'aide à se concentrer ».

Le rapport à l'espace scolaire fait l'objet d'une attention récente chez les chercheurs en sciences de l'éducation (Imms et Byers, 2017 ; Kariippanon, Cliff, Lancaster, Okely, et Parrish, 2018), mais aussi en architecture (Mestelan et Piffaretti, 2013). Parmi les caractéristiques de la forme scolaire, le rapport au corps et à l'espace prennent une place particulière pour définir les rapports de domination. L'espace classe est structuré, de manière à positionner le corps du maître (jusqu'il y a peu en Belgique) sur une

¹ L'enseignement de promotion sociale correspond à un enseignement (de seconde chance) qui permet aux étudiants d'acquérir un titre d'études qu'ils n'ont pas obtenu lors de leur premier parcours de formation.

estrade, séparé des élèves et les élèves sont immobilisés sur des chaises, vissées à des tables. Plusieurs initiatives d'enseignants font travailler leurs élèves en îlots et certains autorisent les corps à voyager dans l'espace-classe, interrogeant par là-même le caractère asymétrique de la posture ou du déplacement des corps au sein de l'espace-classe. La différenciation qui porte sur les configurations spatiales et la manière d'habiter l'espace au sein de la classe révèle les tensions qui habitent aujourd'hui la forme scolaire. Que faire des corps qui ne se soumettent pas aux règles de la sédentarité, qui font émerger des symptômes similaires à ceux des élèves atteints de troubles de l'attention par exemple ? Patrick Landman (psychiatre et psychanalyste) interroge, en effet, la prolifération des diagnostics de TDAH :

« La promotion du TDAH représente-t-elle un progrès pour les enfants instables, inattentifs, impulsifs, pour les adolescents étourdis ou les adultes tête en l'air ? Doit-on s'alarmer de ce qui n'est peut-être qu'un simple changement de signifiant, une expression différente de rationalité, sous l'impact des neurosciences et de l'étude du cerveau ? » (Landman, 2015, p.5).

La classe, comme espace dédié aux apprentissages scolaires, est-elle un espace de contrition des corps avec une cartographie qui ancre le rapport spatial à la lutte pour un territoire ? La classe est très souvent vécue comme un espace de contraintes. Voici ce qu'en dit Sylvie Gérard dans une étude portant sur la relation des corps et l'agressivité en classe :

« Si la nuisance et la destruction infiltrent en permanence les représentations de l'espace pédagogique, la contrainte aussi. Les évolutions corporelles s'y trouvent limitées. Des pressions morales, souvent traduites par un sentiment d'obligation, transparaissent. Dans les dessins, les personnages, parfois ligotés, voient très souvent leurs mouvements limités par un tiers » (Gérard, 1999, p.7).

Peut-on en faire un espace partagé, où l'on apprend la démocratie dans la manière d'habiter l'espace, ce dernier étant partagé et non possédé ? Par ailleurs, l'espace scolaire peut-il s'émanciper de l'espace-classe comme espace concentré de l'apprentissage et s'ouvrir à d'autres lieux, à d'autres espaces sociaux ?

3.4 Différencier le matériel pédagogique et les médiums

La différenciation telle que décrite par les enseignants interviewés peut porter sur la nature de l'information proposée à l'étudiant. Valentine, professeure de chimie dans une section de formation de kinésithérapeutes dans l'enseignement supérieur non universitaire, décrit ses critères de diagnostic lors du traitement d'un énoncé :

« J'arrivais près de l'étudiant et je voyais qu'il ne comprenait pas l'énoncé, il ne le lisait pas correctement. Il y a une première lecture qui permet de s'approprier l'énoncé. On ne commence pas à résoudre un exercice si on a pas lu correctement l'énoncé. Qu'est-ce qu'on me dit et qu'est-ce qu'on me demande ? Y avait cette première lecture. Puis certains avaient bien lu mais il y avait un mot ou une partie de l'énoncé qu'ils n'avaient pas compris. Et donc c'était déjà un pas supplémentaire. Ils ont compris ce qu'on leur demande, mais c'est une notion dans l'énoncé qu'ils ne connaissent pas. Encore une autre dimension, ils comprennent tous les mots, mais ils ne lient pas les informations entre elles. »

Valentine s'efforce de diagnostiquer la manière dont chaque étudiant appréhende l'information avec tous ses implicites dans le cadre du traitement de l'énoncé d'un problème en chimie. Pour ceux qui ne « savent pas lire », elle leur donne l'énoncé qu'elle accompagne de questions supplémentaires pour les amener à résumer et en identifier les éléments clefs. Pour ceux qui ne maîtrisent pas une partie de la syntaxe, elle les renvoie aux notes de cours et leur demande de définir les notions non comprises à partir d'une exploration du cours. Pour ceux qui « ne lient pas les informations entre elles », elle les interroge sur les relations entre les composantes de l'énoncé. La notion de matériel pédagogique ne se résume pas au matériel de manipulation destiné aux élèves du maternel et du primaire pour soutenir le passage de la pensée concrète à la pensée formelle (Inhelder et Piaget, 1955). Valentine fait l'hypothèse que les nœuds d'apprentissage ne sont pas les mêmes pour tous, alors même qu'ils sont confrontés à la même tâche. Cette enseignante pense ainsi proposer des tâches différenciées selon les besoins qu'elle a identifiés chez ses étudiants.

Or, le système scolaire forme-t-il ou trie-t-il ? Quelles que soient les raisons qui font que ces étudiants ne possèdent pas encore « la grammaire », voire les codes qui leur permettraient de poser les actes ad hoc pour s'assurer du succès de leur démarche d'apprentissage, le constat est là : pour cette enseignante, sans cette modalité qu'elle associe à la différenciation, certains seront probablement mis à la marge du système scolaire. Du moins, le constat est là : « le taux de pauvreté est modéré en France, mais la pauvreté est très persistante : dû à l'échec scolaire et la faible insertion professionnelle, les enfants de pauvres sont pauvres » (Tirole, 2019, p. 880). Ceux qui savent, savent et ceux qui ne savent pas ont peu de chances de savoir. L'ascenseur social est grippé et l'école ne participe pas à le réactiver.

Perrine est enseignante de géographie dans l'enseignement secondaire supérieur (15-18 ans). Elle pense différencier en variant les médiums pour multiplier les modalités d'accès à l'information de ses élèves.

« J'ai des élèves, si je leur présente une carte sur une feuille A4, ils mettent un temps bête à la décoder. Je me suis rendue compte qu'une carte en 3D sur support numérique leur permettait de tout de suite comprendre ce que je voulais leur faire passer. Alors maintenant, je leur donne les deux et nous faisons des blagues. Ils disent – alors Madame, vous avez toujours vos trucs de préhistoire ? Nous rions ensemble ».

Si le propos semble anecdotique, une autre tension est révélée par ce matériel. L'appareillage scolaire semble peiner à suivre les avancées technologiques, à manipuler une langue « compréhensible » et donc mobilisante pour les élèves. Différencier les médiums, c'est optimiser l'offre langagière selon les enseignants de cette recherche et ce qui répondrait ainsi aux besoins des élèves en multipliant les possibilités d'accès aux concepts, aux notions et aux théories.

La tension que nous inférons de cette pratique enseignante porte sur la qualité des ressources pédagogiques et ouvre le débat sur les critères mobilisés par les enseignants, mais aussi par les autorités gestionnaires et politiques, pour définir l'adéquation d'une ressource pédagogique, son inadéquation ou encore son caractère désuet.

3.5 Différencier les modes et les formats sociaux d'interactions

Camille, professeure de langue moderne dans le secondaire inférieur (12-15 ans) explique différencier les modes d'interaction au sein des cours :

« Je varie beaucoup les pédagogies. En fait, je ne travaille jamais de la même manière, j'aime bien quand ça change parce qu'un jour ça va être un projet, un jour ça va être des travaux de groupe, un jour ça va être des travaux individuels. Un jour je vais travailler avec mes collègues de français qui avaient prévus de leur faire présenter des femmes féministes célèbres et moi j'ai fait un travail en classe à partir d'un livre qui traitait en anglais de cinq femmes influentes. »

Elle alterne les formats de cours plébiscités avec de nouvelles expériences : *« Quand je donne une nouvelle leçon, je leur dis que j'ai besoin de leur retour et qu'ils me disent franchement ce qu'ils en pensent. Et en fonction de cela, je réajuste ».*

La différenciation peut dans ce sens porter sur les modes d'interaction (méthodes pédagogiques). L'enseignant peut alterner des temps de guidage et des temps d'accompagnement, des temps de production et des temps de confrontation, des temps d'évaluation et des temps de projection, soutenant ainsi le développement d'une maîtrise croissante de l'environnement par l'élève. Cet aspect de la différenciation interroge la culture de la transmission du maître à l'élève (Astolfi, 2020 ; Perrenoud, 1997). Au lieu de plier l'élève, au lieu de le faire obéir, Philippe Meirieu (1995) convoque la notion du moment pédagogique qui permet à l'enseignant de rencontrer l'élève dans sa solitude et sa singularité.

Bernadette est enseignante d'une classe unique composée de 22 élèves de 6 à 12 ans. Elle considère différencier en rythmant la journée de cours comme suit :

« On commence la journée par un quoi de neuf. Tout le monde est en cercle dans la classe. Après, chacun sait ce qu'il doit faire. Donc, chacun retourne à son îlot pour travailler, soit seul, soit à deux ou encore à trois en fonction de la tâche qu'ils ont à réaliser. Et c'est eux qui choisissent. Sur le tableau en liège, j'affiche chaque semaine le programme pour chaque élève. Pour les petits loulous qui ne savent pas lire, ce sont des dessins qu'ils ont réalisés pour désigner des activités précises. Pendant ce temps-là, je travaille toujours avec les élèves d'un même degré ou avec des groupes qui doivent réaliser les mêmes tâches. (...) Avant la fin de la matinée, on a un temps de bilan collectif puis c'est le repas. L'après-midi c'est la même chose sauf qu'on est plus centré sur des activités culturelles ».

On peut ici observer que la différenciation peut porter sur les formats sociaux des interactions. L'élève peut être mis en situation collective de travail ou en situation individuelle, de même que l'enseignant peut dessiner son dispositif seul ou collectivement, voire il peut articuler ses interventions à celles de ses collègues. Apparaît dès lors un nouvel axe de tension qui interroge le format scolaire sur le caractère exclusif de la culture de l'activité solitaire du « maître » d'une part, et de l'élève d'autre part. La formation des enfants, des adolescents et des adultes, vivant dans une société exigeant la collaboration et le travail d'équipe ne peut faire l'impasse de proposer une variété des formats sociaux d'interactions pour développer une identité de l'apprenant, et donc du citoyen, articulant individualité et collectivité. Les travaux portant sur les interactions entre élèves et leurs portées se sont multipliés (Baudrit, 2007 ; Lerhaus, Crahay, 2012) ainsi que ceux sur la dissonance cognitive (Hugodot, 1992) comme levier de gestion des interactions et de transformation des apprenants. Par ailleurs, cette culture coopérative doit être vécue par les enseignants et ne peut être implémentée de manière artificielle. Il ne suffit pas de « décréter » pour que la coopération devienne une nouvelle norme

professionnelle et une nouvelle norme scolaire. En effet, les travaux de Corinne Merini et Pascale Ponté montrent que :

« L'analyse des résultats contredit l'idée selon laquelle le travail conjoint puisse se développer sur de simples injonctions de la hiérarchie ou sur des prescriptions réglementaires. Trois principes fondateurs sont, en effet, apparus régulièrement : la nécessité d'agir collectivement, la présence d'un événement qui a joué le rôle de catalyseur et des savoir-faire collectifs préexistants » (Merini et Ponté, 2009, p.50)

Se posent les questions de comment soutenir le processus d'investigation collective ? Comment amener les équipes à vivre la nécessité de l'agir collectif avec toutes les complications perçues par les acteurs ?

3.6 Différencier les produits de l'activité d'apprentissage et leur fonction

Xander est enseignant d'économie dans le secondaire supérieur (15-18 ans), dans un établissement technique et professionnel. Il proposait, nous dit-il, une évaluation sous un format unique à tous ses élèves. Puis, l'échec d'une majorité de ses élèves aux examens l'a amené à modifier sa pratique d'évaluation. Aujourd'hui, il offre le choix, nous dit-il, à ses élèves :

« Ils peuvent décider de passer un oral ou un écrit. Ils peuvent décider de passer seul une interro ou à deux. Ils peuvent aussi me remettre un travail à partir de questions d'analyse qu'ils piochent ou ils peuvent présenter l'examen avec restitution de la matière. Vous voyez, au final, c'est qu'ils doivent apprendre, et l'évaluation c'est pour vérifier que j'ai bien fait mon job ».

Cet enseignant met l'accent dans son témoignage sur l'apprentissage de ses élèves, ce qui l'a amené à développer de nouvelles pratiques d'évaluation. Ces dernières ne se déclinent plus uniquement comme modalités de « sanction » des acquis des élèves, mais aussi comme ressources pour repérer les zones de fragilité ou d'expertise de chacun et adapter ainsi les contenus et les processus d'évaluation de manière à ce qu'ils participent à l'apprentissage lui-même (de Ketele, 1993 ; Gérard, 2013). Il s'agit aussi de réguler son intervention en tant qu'enseignant.

Nous analysons un dernier axe tensionnel entre les fonctions de l'évaluation. Cette dernière peut être déployée de manière monofonctionnelle ou plurifonctionnelle. Les enseignants peuvent utiliser une seule fonction de l'évaluation comme par exemple sélectionner les bons élèves ou en exploiter les diverses ressources pour diagnostiquer, faire apprendre, réguler sa pratique, jauger et juger. Marcel Crahay, dans une analyse des fonctions de l'évaluation dans l'environnement scolaire met en relation les systèmes idéologiques avec la fonction de l'évaluation et dès lors la forme que prend cette évaluation :

« Les modalités courantes d'organisation de l'enseignement sont la traduction d'une idéologie qui combine les concepts d'égalité des chances et méritocratie. Dans cet esprit, il est légitime d'offrir le même enseignement à tous et d'imputer les inégalités de réussite aux différences de maturation, de talents et/ou d'efforts. Dans le modèle de Bloom de l'égalité de réussite, les différences de résultats sont à interpréter comme le reflet de l'inadéquation des procédures d'enseignement aux caractéristiques initiales des élèves. Autrement dit, les échecs ne peuvent être

attribués à un manque d'aptitude ou d'effort des élèves. Face à un élève en difficulté d'apprentissage, l'enseignant est invité à reconsidérer la pertinence du dispositif didactique qu'il avait mis en place et surtout à offrir de nouvelles opportunités d'apprentissage aux élèves. » (Crahay, 2007, p. 326)

Toutes les pratiques mises en œuvre par les enseignants de l'échantillon constituent des réponses en termes de pratique professionnelle face à une « école » qui, privée de ces pratiques de différenciation, ne permettrait pas (selon eux) à tous les élèves d'apprendre. Relevons que ces réponses sont individuelles, au sens où c'est chaque enseignant qui individuellement les met en œuvre. Elles ne mobilisent pas le collectif et ne remettent nullement en question la fonction de l'enseignant.

4 Conclusions – la forme scolaire est-elle moribonde ?

Si les enseignants désignent leur activité d'enseignement en y introduisant ce qu'ils considèrent être de la différenciation, c'est que les modes d'enseignement sans cette « différenciation » ne permettent pas d'atteindre les objectifs visés par les séquences d'apprentissage, qu'elles ne permettent pas de produire une activité qui a du sens pour eux ou qu'ils ne vivent pas leur activité d'enseignement de manière « confortable ». En effet, parmi les motivations à mettre en œuvre une pratique de différenciation, nous retrouvons la dénonciation d'un système scolaire inadéquat, des élèves plus ou moins adaptés et outillés pour bénéficier des apports de l'école. Un motif, répété plus d'une fois nous a surpris. Il s'agit d'introduire du confort dans son quotidien d'enseignant. Carole nous dit :

« Soyons honnêtes, avant de penser à mes élèves, j'ai pensé à mon bien-être à moi. C'est devenu indispensable pour m'adapter à eux et que j'y trouve un certain "confort" face aux difficultés rencontrées par les élèves dans les apprentissages ».

Nous avons inféré, à partir de l'analyse d'entretiens menés avec 17 enseignants décrivant leur activité de « différenciation » et les motifs à mettre en place cette différenciation, six axes de différenciation assortis chacun d'axes tensionnels.

La différenciation porte sur six objets : 1) les finalités et les objets de l'apprentissage, 2) les espaces et les temps de l'apprentissage, 3) la manière d'habiter l'espace-classe, l'investissement de l'espace scolaire et ses espaces sociaux, le caractère synchrone ou asynchrone de l'espace-temps d'apprentissage et son caractère instantané ou différé, 4) les supports pédagogiques et les médiums, 5) les formats sociaux et les modes d'interaction et 6) les produits de l'apprentissage. Ces axes de différenciation se distinguent de ceux que nous avons mentionnés dans l'ouvrage méthodologique intitulé 101 fiches pour différencier (Boucenna, 2011) où nous empruntons à Jacqueline Caron (2003, 2012) ses axes de différenciation : 1) différencier les contenus, 2) différencier les structures, 3) différencier les processus et 4) différencier les productions. Il s'agit alors d'une organisation qui ne se fonde pas sur l'activité réelle des enseignants, avec toute la subjectivation que cela implique, mais d'une organisation des axes de différenciation qui est proposée comme ressource visant l'accompagnement des enseignants vers une pédagogie différenciée, augmentant ainsi les possibilités d'apprentissage pour les élèves.

La forme scolaire serait-elle dépassée étant donné sa structure, ses artéfacts, sa culture interactionnelle ? Elle est traversée par de nombreux paradoxes et est mainte fois dénoncée, traduisant un paysage institutionnel fragmenté. De l'analyse des motifs à différencier évoqués par les

enseignants interviewés, nous avons fait apparaître plusieurs axes de tensions en lien avec les axes de différenciation. La majorité d'entre eux ont déjà fait l'objet de travaux d'analyse ou de recherche. Nous reprenons de manière synthétique ces tensions présentées dans le corps de cet article :

- L'école est un espace autocentré, « hors du monde » pas ouvert sur les autres espaces sociaux ;
- L'école est structurée autour de la charge horaire de l'enseignant et non autour de l'activité réelle d'apprentissage des élèves ;
- L'apprentissage scolaire est proposé toujours de manière synchrone et immédiat ;
- L'apprentissage scolaire est trop souvent enfermé dans un espace clos ;
- L'école fige les corps, les contraint et institue l'espace-classe en territoire à dominer ;
- L'école n'informe pas des codes ni des modes de traitements nécessaires aux étapes de l'apprentissage, elle n'outille pas en termes de processus d'apprentissage ni de méthodologie ;
- L'école n'est pas porteuse de sens pour tous ;
- L'école est enfermée dans l'usage de médiums désuets, déconnectés des formes langagières des élèves, organisant même l'exclusion ;
- L'école institue la solitude des enseignants et des élèves, c'est un espace d'individualités et non d'équipe ;
- L'école brise les potentiels par l'absence de diversité, elle privilégie une seule fonction de l'évaluation ;
- L'école est un lieu d'application qui exclut l'expérimentation tant pour les enseignants que pour les élèves.

Précisons que les motifs à différencier concernent tant l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire que l'enseignement supérieur (universitaire ou non universitaire). Ces tensions semblent traverser l'ensemble du système éducatif en Belgique francophone. Mais peut-on formuler l'hypothèse que la forme scolaire est moribonde ? La réponse de Vincent, Lahire et Thin (1994) est que la forme scolaire est prédominante dans les processus de socialisation et que les transformations de l'institution scolaire, ainsi que les rapports des différents groupes sociaux à celle-ci participent de cette prédominance. Il s'agirait plutôt d'une contestation de l'institution scolaire. Ceci impliquerait que l'existence d'une contestation à l'égard de l'école serait une preuve en soi de la prédominance de la forme scolaire dans les processus de socialisation. Cette contestation de l'institution scolaire semble prendre forme dans les actes pédagogiques menés au quotidien par les enseignants et posés dans une logique individuelle, voire solitaire. Les pratiques désignées par les enseignants comme étant de la différenciation apparaissent comme une des formes prises par cette contestation face à une institution scolaire qui dérogerait aux besoins sociétaux selon ces mêmes enseignants. Dès lors, n'est-il pas temps pour que la fonction essentielle de l'enseignement, à savoir assurer la pérennité de l'espèce (Rogers, 1999), nous nous attelions à refondre ou à créer une réelle alternative à l'institution scolaire qui semblerait amorcer son déclin (Dubet, 2002), dans la mesure où une partie des acteurs qui la composent n'en partagent plus les systèmes de sens ?

5 Bibliographie

Aissani, Y. (2008). Explication de l'échec scolaire et représentation sociale. *ESSACHESS-Journal for Communication Studies*, 01-02, 65-77.

- Akkari, A. et Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25(1), 103-130.
- Alkin, M. C. (2012). *Evaluation Roots : A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences*. Sage Publications Inc.
- Astolfi, J.-P. (2020). Pour différencier l'enseignement : l'entrée didactique. *Recherches en didactiques*, 29(1), 53-64.
- Barbier, J.-M. (2009). Voies pour la recherche en formation. *Education et didactique*, 3(3). <https://journals.openedition.org/educationdidactique/588>
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif / Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche*. Presses de l'Université Laval.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. Instruction and curriculum. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-11.
- Boucenna, S. (2011). *101 fiches pour différencier*. Presses universitaires de Namur.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Bruno, F., Félix, C. et Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 246-271.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Chenelière Education.
- Caron, J. (2012). *Quand revient septembre. Guide sur la gestion de classe participative* (Tome 1). Chenelière Éducation.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50.
- Crahay, M. (2007). Chapitre 7. Est-il possible de mettre l'évaluation au service de la réussite et de l'apprentissage des élèves ? *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (pp. 303-329). De Boeck Supérieur.
- Cros, F. (1992). Une différence peut en cacher une autre... *Cahiers pédagogiques, Différencier la pédagogie des objectifs à l'aide individualisée*, 37-38.
- de Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- De Landsheere, V. et De Landsheere, G. (1978). *Définir les objectifs de l'éducation*. Editions Georges Thone s.a.
- Delouée, S. (2016). La théorie des représentations sociales : quelques repères socio-historiques. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée, et P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (pp. 39-50). De Boeck.
- Delvaux, B. (2015). *Une tout autre École*. Pensées Libres.
- Diet, E. (2005). Enseignants en souffrance. *Revue internationale de psychosociologie*, XI(24), 97-117.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Editions du Seuil.
- Dubet, F. Duru-Bellat, M. et Vérétoit, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1(2), 177-197.
- Durand, M. (2017). L'activité en transformation. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 33-55). Presses Universitaires de France.
- Galand, B. (2017). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? Dans CNESCO; Ifé/ENS, *Conférence de consensus « Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? »* Conseil national d'évaluation du système scolaire - Institut française d'éducation, p. 177-187.

- Garcia, C. (1987). Théories et pratiques de la différenciation pédagogique. Quelques propositions pour l'enseignement du français. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 53 (Pédagogie différenciée), 6-38.
- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII(1), 75-92.
- Gérard, S. (1999). Images du corps et agressivité dans la classe. *Labyrinthe*, 3. <http://journals.openedition.org/labyrinthe/60>.
- Gillig, J.-M. (1999). Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives. De Boeck Université.
- Grieder, G. (1961). Is it possible to work educational goals ? *The Nation's schools*. McGraw Hill.
- Hugodot, J. (1992). Dissonance cognitive et conflit socio-cognitif ou former, c'est transformer. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 8(La formation des maîtres), 107-117.
- Imms, W. et Byers, T. (2017). Impact of classroom design on teacher pedagogy and student engagement and performance in mathematics. *Learning Environments Research*, 20(1), 139-152.
- Inhelder, B. et Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent : Essai sur la construction des structures opératoires formelles*. PUF.
- 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.
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Landman, P. (2015). *Tous hyperactifs ? L'incroyable épidémie de troubles de l'attention*. Editions Albin Michel.
- Merini, C. et Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 43-65
- Mestelan, P. et Piffaretti, O. (2013). Un aperçu de l'architecture scolaire dans le Tessin. *Revue internationale d'éducatooin de Sèvres*, 64, 93-103. <http://journals.openedition.org/ries/3620>
- Morel, S. (2012). La cause de mon enfant. Mobilisations individuelles de parents d'enfants en échec scolaire précoce. *Politix*, 99(3), 153-176.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Colin.
- Peraya, D. (2018). Technologies, innovation et niveaux de changement : les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire ? *Distances et médiations des savoirs*, 21. <https://doi.org/10.4000/dms.2111>
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. ESF Editeur.
- Pinell, P. et Zafiroopoulos, M. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 23-49.
- Pretceille, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en Éducation. Éducation et formation interculturelles : regards critiques*, 9, 10-17.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette Education.
- Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Octarès.
- Rogers, C. (1999). *Liberté pour apprendre*. Editions Dunod.
- Schlemmer, B. (2002). Paradigmes de l'enfance et de l'école, droit à l'éducation et droit au travail. *Communications*, 72 (L'idéal éducatif), 175-194. <https://doi.org/10.3406/comm.2002.2104>.

- Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII(1), 29-45.
- Tirole, J. (2019). Éducation et ascenseur social. *Commentaire*, Numéro 168(4), 879-884.
- Tyler, R. (1927). *Statistical Methods for Utilizing Personal Judgements to Evaluate Activities for Teacher-Training Curricula*. University of Chicago.
- Tyler, R. (1935). Elements of diagnosis. Dans G. M. Whipple (Ed.), *Educational diagnosis (34th yearbook of the National Society for the Study of Education)* (pp. 113-130). University of Chicago Press.
- Van Haepelen, B. (2012). Que sont les principes du New Public Management devenus ? Le cas de l'administration régionale wallonne. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LI(2), 83-99.
- Vermersch, P. (1989). Comment faites vous ? L'accès aux connaissances inconscientes de l'opérateur est-il possible ? In P. Goguelin (Ed.), *Psychologie du travail : nouveaux enjeux, développement de l'homme au travail et développement des organisations* (pp. 958-964). Issy-les-Moulineaux : Editions d'applications psychotechniques.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (Ed.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (pp. 11-48). Presses universitaires de Lyon.