

Andreea Capitanescu Benetti
Sylvain Connac, Mylène Leroux (COORD.)



De la formation à la différenciation

Enjeux et inspirations pour mieux soutenir
le développement des compétences
du personnel scolaire

DE LA FORMATION À LA DIFFÉRENCIATION

**ENJEUX ET INSPIRATIONS POUR MIEUX SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT
DES COMPÉTENCES DU PERSONNEL SCOLAIRE**

Sous la coordination de :
ANDREEA CAPITANESCU BENETTI, SYLVAIN CONNAC, MYLÈNE LEROUX

DE LA FORMATION À LA DIFFÉRENCIATION
ENJEUX ET INSPIRATIONS POUR MIEUX SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT
DES COMPÉTENCES DU PERSONNEL SCOLAIRE

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2026
Rue du Tertre 10
2000 Neuchâtel
Suisse

www.alphil.ch

DOI: 10.33055/ALPHIL.00664

ISBN papier: 978-2-88930-742-5

ISBN PDF: 978-2-88930-743-2

ISBN EPUB: 978-2-88930-744-9

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2026-2028.

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Introduction

Un nouvel objet d'étude nous a semblé pertinent à explorer concernant les enjeux de formation initiale ou continue des enseignant-es, en rapport avec les pratiques de différenciation pédagogique.

Alors que plusieurs textes de cadrage de l'activité des enseignant-es prévoient depuis longtemps de prendre en compte la diversité des élèves en organisant une différenciation pédagogique, il est apparu que ces injonctions n'étaient pas suffisantes pour que cela se traduise par des pratiques effectives dans les salles de classe. La différenciation pédagogique continue bien souvent d'être perçue comme une contrainte. Les formations ne réussissent pas à contrer les croyances tenaces des enseignant-es, la considération de groupements d'élèves hétérogènes comme une richesse restant une idée peu répandue.

Les enseignant-es sont soumis-es à l'injonction d'adaptation à leur contexte de travail en prenant en compte les différences dans la classe. Or, leur parcours de formation initiale et continue, leurs formations complémentaires ou encore leurs possibilités d'entreprendre des formations continues sont peu explorés par la recherche. On ne sait pas non plus comment ces formations interfèrent avec les actes qu'ils et elles posent ou leur sentiment de « pouvoir d'agir » en termes de différenciation en classe.

Quelques études portant sur la formation à des pratiques inclusives ou de différenciation ont été récemment publiées (Bergeron, 2014 ; D'Intino

et Wang, 2021 ; Dack, 2018 ; Dixon et al., 2014 ; Fortier et al., 2018 ; Ginja et Chen, 2020 ; Labelle et al., 2020 ; Leroux et al., 2015 ; Onyishi et Sefotho, 2020 ; Valiandes et Neophytou, 2018). Elles mettent notamment au jour divers types de dispositifs ou d'approches de formation continue, de même que des conditions favorables ou des enjeux dans la formation initiale à l'enseignement. Notons cependant que la plupart de ces études sont en langue anglaise. Le symposium, auquel nous avons participé lors des XVIII^e Rencontres du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF), à Fribourg¹, afin d'étudier les diverses contributions, a été l'occasion non seulement de faire le point sur l'état d'avancement des connaissances à ce sujet, mais aussi d'actualiser ce qui se passe dans le monde francophone à cet égard.

À partir de cette introduction, nous nous interrogerons sur le bagage de formation à la différenciation, quel que soit le moment de la carrière des enseignant-es ou son lieu. Que fait le-ou la futur-e enseignant-e ou l'enseignant-e en poste des contenus de formation et des habiletés et compétences développées concernant la prise en charge de l'hétérogénéité ?

Les formations initiales à l'enseignement varient en matière de structures et de contenus, selon les pays et les contextes. Elles intègrent plus ou moins, dans leur curriculum, des éléments portant sur la compréhension des perceptions et interprétations des différences des élèves face aux

¹ Ce symposium du REF Fribourg 2024, intitulé « De la formation aux pratiques de différenciation », coordonné par Andreea Capitanescu Benetti, Sylvain Connac, Sabine Kahn et Mylène Leroux, s'est déroulé en continuité avec d'autres symposiums (pour harmoniser avec les autres formes de pluriel présentes dans le texte) dont les travaux se sont déroulés à l'occasion de deux manifestations précédentes :

– REF Toulouse 2019, Symposium : « L'organisation du travail dans les coulisses de la différenciation », sous la coordination d'Andreea Capitanescu Benetti, Sylvain Connac et Mylène Leroux. Capitanescu Benetti, A., Leroux, M., et Connac, S. (dir.). (2021). L'organisation du travail dans les coulisses de la différenciation. *Éducation et Socialisation*, 59-60. (Deux numéros de cette revue sont consacrés à ces publications.)

– REF Namur 2022, Symposium : « La différenciation en classe pour mieux apprendre – Tensions structurelles et savoirs professionnels » sous la coordination d'Andreea Capitanescu Benetti, Sylvain Connac, Mylène Leroux et Sabine Kahn. Capitanescu Benetti, A., Connac, S., Leroux, M., et Kahn, S. (dir.) (2024). La différenciation en classe pour mieux apprendre – Tensions structurelles et savoirs professionnels. *Revue Éducation & Formation*, e-323, p. 9-14.

apprentissages scolaires, sur les modalités et les formats de travail en classe, ou encore sur les diverses organisations de l'école pour prendre en compte la diversité. Concernant la formation continue, les constats faits lors de la conférence de consensus (Cnesco, 2021 sur la formation continue) montrent la difficulté de la rendre efficace, car elle semble encore trop éloignée des besoins et des préoccupations immédiates des enseignant-es ou des établissements scolaires et insuffisamment incarnée dans les pratiques ordinaires, dans le travail réel, dans l'analyse de l'activité enseignante, ainsi que dans un collectif d'enseignant-es au sein d'un établissement scolaire (Cnesco, 2021 ; Gather Thurler, 2017 ; Ria, 2019).

Dès lors, comment prendre en compte le travail réel des enseignant-es afin de former plus efficacement sur les enjeux de la différenciation (Paquay et al., 2014) ? Se forme-t-on davantage dans la vraie vie (Guibert et Paire, 2021 ; Maulini et al., 2021) ? De plus, un levier important pour engager un processus de développement professionnel est constitué par l'émergence du besoin de changement ainsi que celui de la correspondance entre les objectifs d'une formation et les objectifs des participant-es à cette formation. Cela inciterait-il à engager des démarches de développement professionnel vers une recherche continue pour la prise en compte de la diversité des besoins dans la classe ?

Notre ouvrage est construit en trois parties.

La première – «Organiser des formations à la différenciation pédagogique» – relate des travaux de recherche qui ont porté sur l'organisation de formations professionnelles à diverses pratiques de différenciation pédagogique. (1) Florence Croguennec et Mélanie Paré identifient des leviers pour susciter l'engagement dans de telles formations. (2) Andreea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Lionel Dechamboux et Mélissa Rahal évoquent plusieurs risques à considérer avant d'organiser de la différenciation. (3) Mylène Leroux et Mélanie Paré identifient des problèmes et des satisfactions relatives à des formations sur ces objets. (4) Alexia Stumpf et Jean-Steve Meia discutent la stratégie de la diversification des pratiques pédagogiques.

Le chapitre écrit par Florence Croguennec et Mélanie Paré (1) met en évidence quatre leviers pour organiser des formations transformatrices

vers de la différenciation pédagogique : interroger les fondements de l'inclusion, valoriser la collaboration, examiner les enjeux didactiques et analyser les pratiques. Ce travail de recherche a été effectué à partir d'une recension systématique d'écrits portant sur la différenciation pédagogique, au sein de deux bases de données.

Le chapitre d'Andreea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Lionel Dechamboux et Mélissa Rahal (2) s'intéresse de près aux enjeux professionnels relatifs à ces pratiques inclusives, bâtis autour de processus, de gestes subtils et de flexibilité. Les données ont été collectées à la suite d'observations et d'entretiens d'explicitation auprès d'enseignantes en éducation prioritaire à Genève.

Mylène Leroux et Mélanie Paré (3) ont organisé une recherche pour décrire les retombées de deux dispositifs de formation à la différenciation pédagogique afin d'en extraire ce qui a créé des difficultés et ce qui a été apprécié. Pour cela, elles ont notamment analysé le contenu de journaux de bord sur lesquels ont été reportées les impressions des formatrices.

Le dernier chapitre de cette première partie, rédigé par Alexia Stumpf et Jean-Steve Meia (4), s'est intéressé à l'avis d'un collectif d'étudiant-es inscrit-es dans un cours-atelier sur la différenciation pédagogique. On y apprend ce qu'ils en ont pensé, ce qu'ils ont principalement retenu, ce qu'ils en retiennent pour leurs pratiques futures et comment ils ont vécu le cadre imposé par la formation.

Dans **la deuxième partie** – « Dispositifs de formations à la différenciation pédagogique » –, plusieurs contributions s'intéressent plus particulièrement aux choix de dispositifs en formation professionnelle en vue de construire de nouvelles compétences en termes de différenciation. Le lecteur peut découvrir plusieurs dispositifs de formation à la différenciation en vue de la prise en compte de l'hétérogénéité des classes qui permettent de s'approcher au plus près des enjeux et des dilemmes de la pratique enseignante par des démarches qualitatives de recherche. Ces dispositifs sont ancrés soit dans la recherche-formation (Maud Delepière et Marie Hennaux), soit dans la recherche collaborative (Laurent Lescouarch et Vanessa Desvages Vasselin), soit lors de stages de formation avec des approches homomorphes (Caroline Baugey et Sylvain Connac), soit

encore fondés sur l'enquête collaborative sur l'activité, filmée lors d'une formation continue sur le développement de pratiques inclusives en gestion de classe (Vanessa Joinel Alvarez).

Maud Delepière et Marie Hennaux, via une démarche de recherche-formation, ont pu déceler les logiques d'action de la différenciation de deux enseignant-es, lorsque ces logiques se confrontent non seulement à des questions techniques, mais aussi à des dilemmes éthiques, comme celui d'éviter d'attribuer l'échec scolaire à des causes naturalisantes. Les autrices soutiennent que les tensions, les incertitudes et les responsabilités décisionnelles liées à la profession – c'est-à-dire son caractère prudentiel (Champy, 2011) – gagnent à être intégrées aux réflexions institutionnelles et épistémologiques afin d'éviter, entre autres, les approches trop normatives ou prescriptives.

Laurent Lescouarch et Vanessa Desvages Vasselin, dans le cadre de recherches collaboratives menées avec des enseignant-es d'élémentaire (deux terrains – dans une école élémentaire de 4 classes multi-âges et dans une autre école élémentaire) questionnent les enjeux de formation et de développement professionnel, surtout lorsque ces pratiques, quand elles sont impulsées par les institutions de formation, apparaissent peu opérationnelles aux praticien-nes, qui privilégient des modalités basées sur l'horizontalité, à travers des dynamiques hybrides de compagnonnage et des échanges entre pairs, notamment sur les réseaux sociaux professionnels.

Dans le cadre d'un stage de formation aux pratiques de différenciation par une approche homomorphe – « se forme-t-on à la différenciation par la différenciation en formation ? » – et à partir d'entretiens phénoménologiques (10 enseignant-es), Caroline Baugey et Sylvain Connac analysent des enjeux de ce que les enseignant-es ont appris par eux-mêmes par le dispositif, et comment cela peut s'envisager comme promesse possible dans leur pratique de la classe.

Enfin, Vanessa Joinel Alvarez, s'appuyant sur une enquête collaborative portant sur l'activité filmée et sur les préoccupations professionnelles à partir des pratiques inclusives de gestion de classe des enseignant-es, combine l'analyse collective de situations réelles avec l'intégration d'apports théoriques. Les discours et les bilans

écrits (huit participant-es), révèlent des transformations telles que l'adoption d'une gestion proactive des comportements, une meilleure prise en compte des dimensions émotionnelles et corporelles et une reconfiguration des relations d'autorité.

La troisième et dernière partie de l'ouvrage – «Vers des outils et dispositifs de différenciation pédagogique» – aborde quant à elle divers outils et dispositifs favorisant la différenciation pédagogique. Grégory Delboé s'intéresse d'abord au(x) portfolio(s) mis en œuvre auprès d'étudiant-es professeur-es.

«Un portfolio est une collection ciblée de travaux qui montre les efforts individuels, les progrès et les prestations de l'apprenant-e dans un ou plusieurs domaines. La collection doit comprendre la participation de l'apprenant-e au choix des contenus et des critères pour le choix, sa participation à la détermination des critères d'appréciation ainsi que des indications sur la capacité de réflexion sur soi de l'apprenant-e» (Paulson, Paulson et Meyer, 1990). Ensuite, Audrey Murillo et Jean-François Gatel-Labie portent leur regard sur l'outil de «plan de travail» dans le contexte de l'enseignement agricole français. Pour sa part, Philippe Tremblay explique de quelle manière la collaboration avec les Pôles territoriaux en Fédération Wallonie-Bruxelles s'est organisée autour de la différenciation. Puis, Sophie Dominé et Mélanie Paré proposent un cadre fondé sur une meilleure compréhension des besoins des élèves afin de favoriser une éducation plus inclusive.

Dans sa contribution, Grégory Delboé présente des résultats issus d'une enquête par devis mixte menée auprès d'un échantillon de près de 2 000 étudiant-es professeur-es, dont il retient un sous-échantillon d'une centaine d'entre eux. Ses analyses permettent à la fois d'explorer diverses tensions, relatives aux attentes et aux objectifs institutionnels notamment, qui semblent limiter la portée du dispositif de portfolio, mais aussi son potentiel pour contribuer à la réflexivité des étudiant-es et à la différenciation.

De leur côté, Audrey Murillo et Jean-François Gatel-Labie se penchent sur la mise en œuvre du plan de travail auprès d'élèves du secondaire dans l'enseignement agricole. L'analyse de quinze entretiens

réalisés avec des enseignant-es décrit entre autres les modalités de cet outil, les bénéfices observés, mais aussi des points de vigilance relatifs à une différenciation passive.

Le texte rédigé par Philippe Tremblay expose quant à lui la mise en relation de la pratique du coenseignement/co-intervention interne avec l'émergence de pratiques de différenciation. En s'appuyant sur les conditions du coenseignement comme cadre d'analyse, l'auteur décortique onze entretiens menés avec des agent-es des pôles territoriaux pratiquant le coenseignement ou la co-intervention interne.

Enfin, partant d'une recension des écrits, la contribution de Sophie Dominé et Mélanie Paré propose d'examiner les perceptions du personnel enseignant s'agissant des besoins des élèves. L'analyse reflète une vision plutôt déficitaire des besoins des élèves, caractérisée par une perspective individuelle qui occulte des facteurs contextuels, ce qui limite le potentiel d'une éducation inclusive. D'autres approches des besoins des élèves sont alors discutées.

Andreea Capitanescu Benetti, Sylvain Connac et Mylène Leroux.

Avec nos chaleureux remerciements à Sabine Kahn, spécialiste des enjeux de la différenciation pédagogique qui fut notre compagne de route lors des travaux d'étude et d'analyse dans le cadre du symposium REF à Fribourg 2024.

Bibliographie

- 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 Trois-Rivières, Canada. Récupéré sur Dépôt numérique UQTR, <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517>
- Blaya, C., Tièche Christinat, C. et Angelucci, V. (dir.). (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 (LASALÉ). EME éditions.

- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute, séries : « L'enjeu scolaire ».
- Buchs, C., Sanchez Mazas, M., Margas, N., Maradan, M., Zinetti, D. et Lamarina, E. (2019). Différencier l'enseignement par des activités coopératives plurilingues. *Babylonia - Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 1, p. 59-65.
- Capitanescu Benetti, A., Connac, S., Leroux, M., et Kahn, S. (dir.) (2024). La différenciation en classe pour mieux apprendre – Tensions structurelles et savoirs professionnels. *Revue Éducation & Formation*, e-323, p. 9-14.
- Capitanescu Benetti, A., Leroux, M. et Connac, S. (dir.). (2021). L'organisation du travail dans les coulisses de la différenciation. *Éducation et Socialisation*, 59 et 60.
- Capitanescu Benetti, A. et Maulini, O. (2022). Passé, présent et avenir de la formation continue des enseignants (Dossier : Nouvelles formes de formation continue. Coordonné par Nicole Priou et Sophie Genès). *Cahiers pédagogiques – hors-série numérique*, 60.
- Capitanescu Benetti, Maulini, O. et Progin, L. (2019). Demandes de traces, attentes de pistes : Un différend dépassable en formation des enseignant.e.s. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, p. 47-67.
- Charlet, C. (2019). Vous avez dit « différencier » ? Mais que fait le formateur ? *Recherches-Revue de didactique et de pédagogie du français*, 71, p. 217-225.
- Connac, S. (2019). Différencier, diversifier, individualiser ou personnaliser ? *Recherches-Revue de didactique et de pédagogie du français*, 71, p. 137-151.
- D'Intino, J. S. et Wang, L. (2021). Differentiated instruction: a review of teacher education practices for canadian pre-service elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 47(5), p. 668-681.
- Dack, H. (2018). Structuring teacher candidate learning about differentiated instruction through coursework. *Teaching and Teacher Education*, 69, p. 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.017>
- Develay, M. (2013). *Comment refonder l'école primaire ? Regards croisés*. De Boeck.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M. et Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), p. 111-127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>

- 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), p. 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Gather-Thurler, M. (2017). *Pourquoi et comment assurer une continuité dans les pratiques enseignantes relatives à la différenciation pédagogique?* Conférence de consensus. CNESCO-CNAM. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_6_Gather-Thurler.pdf
- Ginja, T. G. et Chen, X. (2020). Teacher educators' perspectives and experiences towards differentiated instruction. *International Journal of Instruction*, 13(4), p. 781-798. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13448a>
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2009, 19 juin). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*. Université de Nantes.
- Guibert, P. et Paire, M. (2021). L'utilisation différenciée des ressources informelles chez les enseignants du premier degré en formation initiale. Dans O. Maulini, J. Desjardin, P. Guibert et C. Van Nieuwenhoven (dir.), *La Formation buissonnière des enseignants. Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques* (p. 55-72). De Boeck.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), p. 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Kahn, S. (2010). *La Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Labelle, J., Leclerc, M. et Jacquin, P. (2020). La communauté d'apprentissage professionnelle : Une approche pertinente de formation des enseignants favorisant l'inclusion et la différenciation ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), p. 155-170. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0155>
- Larrieu, P. (2020). *Vivre sans. Que reste-t-il de notre monde?* Érès éditions.
- Lebrun, J.-P. (2020). *Un immonde sans limite : 25 ans après « Un monde sans limite »*. Érès éditions.
- Lebrun, J.-P. et Flamand, V. (2010). *La Condition humaine n'est pas sans conditions*. Denoël.
- 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), p. 17. <https://doi.org/10.18162/fp.2015.280>

- Lessard, A. et Poulin, C. (2019). Favoriser l'engagement des élèves par le développement ciblé des pratiques pédagogiques. Dans C. Blaya, C. Tièche Christinat et V. Angelucci (dir.), *Au cœur des dispositifs d'accrochage scolaire. Continuité et alliances éducatives* (p. 59-77). EME éditions.
- Lessard, C. (2021). *Le Développement professionnel des acteurs de l'éducation*. Notes de lectures sur ses effets. Cnesco-CNAM.
- Lussi Borer, V. et Ria, L. (Dir). (2016). *Apprendre à enseigner*. Presses universitaires de France.
- Malet, R., Condette, S., Derivry, M. et Le Coz, A. (2021). *De la formation continue au développement professionnel continu des personnels d'éducation. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*. Cnesco-CNAM.
- Maulini, O. (2021). *La Formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation. Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Cnesco-CNAM.
- Maulini, O., Desjardins, J., Guibert, P. et Van Nieuwenhoven, C. (dir.). (2021). *La Formation buissonnière des enseignants. Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques*. De Boeck supérieur.
- Maulini, O., Desjardin, J. Étienne, R. et Paquay, L. (dir.). (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* De Boeck.
- Onyishi, C. N. et Sefotho, M. M. (2020). Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction in inclusive classrooms: implication for teacher education. *International Journal of Higher Education*, 9(6), p. 136-150. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p136>
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Étienne, R. et Desjardins, J. (dir.). (2014). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), XXV (3), p. 533-570.
- Perrenoud, P. (2012). *L'Organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF Éditeur.
- Piedfer-Quêne, L. (2021). *La Formation continue des personnels de l'Éducation nationale. Qu'en est-il aujourd'hui ?* Cnesco-CNAM.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation

- pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1). <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/16953/15756>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2012). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), p. 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Éditeur.
- Specht, J. A. et Metsala, J. L. (2018). Predictors of teacher efficacy for inclusive practice in pre-service teachers. *Exceptionality Education International*, 28(3), p. 67-82. <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/7772/6388>
- Valiandes, S. et Neophytou, L. (2018) Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), p. 123-138. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1338196>
- Zakhartchouk, J.-M. (2020). Différencier sa pédagogie. Des idées et des pratiques. *Cahiers pédagogiques - hors-série*, 54.

Partie 1

ORGANISER DES FORMATIONS À LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

**Florence Croguennec
Mélanie Paré
(Université de Montréal)**

**Proposition de leviers pour engager
les personnes enseignantes
dans le développement de leurs pratiques
de différenciation pédagogique**

Résumé

Bien que convaincues de l'importance d'une éducation inclusive, les personnes enseignantes rencontrent divers obstacles à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique (DP). Selon Altet (2014), les pratiques enseignantes sont complexes et comportent plusieurs dimensions : instrumentale, affective, psychosociale, interactive, temporelle, technique et contextualisée. Cette multidimensionnalité engendre des choix qui influencent la pratique au fil du temps. Pour la développer, il est essentiel de disposer d'exemples contextualisés qui tiennent compte de toutes ces dimensions. Le présent chapitre propose quatre leviers pour soutenir le développement des pratiques de DP tout en respectant leur nature multidimensionnelle : interroger les fondements de l'inclusion, valoriser

la collaboration, examiner les enjeux didactiques et analyser les pratiques. Cette proposition, fondée sur une recension des écrits, vise à répondre aux besoins des personnes enseignantes en reconnaissant leur agentivité dans la création d'environnements inclusifs.

Abstract

Although convinced of the importance of inclusive education, teachers face various obstacles when implementing differentiated instruction. According to Altet (2014), teaching practices are complex and encompass several dimensions: instrumental, affective, psychosocial, interactive, temporal, technical, and contextual. This multidimensionality leads to decisions that shape practice over time. To foster its development, it is essential to use contextualized examples that address all of these dimensions. This chapter proposes four strategies to support the development of differentiated instruction practices while respecting their multidimensional nature: questioning the foundations of inclusion, promoting collaboration, examining didactic issues, and analyzing practices. Based on a literature review, this proposal aims to meet the needs of teachers by acknowledging their agency in creating inclusive environments.

1. Introduction

La question des pratiques inclusives et de la différenciation pédagogique (DP), en particulier, est une préoccupation internationale de premier ordre. Après la déclaration de l'Unesco à Salamanque en 1994, de nombreuses politiques scolaires se sont penchées sur les moyens de permettre l'accès à l'école, la réussite et l'épanouissement de l'ensemble des élèves (Ainscow, 2020). Aujourd'hui, depuis l'engagement de Cali en 2019, l'Unesco définit l'inclusion comme suit :

« un processus de transformation qui assure la pleine participation et l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes, qui respecte et valorise la diversité et qui élimine toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation. Le terme

inclusion renvoie à un engagement à faire des établissements préscolaires, des écoles et autres lieux d'apprentissage, des endroits où chaque individu est valorisé et se sent appartenir au groupe et où la diversité est perçue comme enrichissante » (Unesco, 2017. Par. 2.).

Ainsi, la mise en œuvre de ces pratiques inclusives impose désormais de réévaluer les pratiques enseignantes et, éventuellement, de les transformer (Ainscow et al., 2020).

2. Problématique

Pour développer la DP, un examen de l'intérieur s'impose (Van Geel et al., 2019). Cela nécessite le développement de savoirs et d'habiletés, chez les personnes enseignantes, encore sous-estimées. Cela repose alors sur leur agentivité, car il est temps de leur « redonner les rênes dans les salles de classe » (Unesco, 2017, p. 17) ; tout en gardant en tête que, pour elles, cela représente à la fois un grand défi, mais aussi une opportunité forte pour leur apprentissage et celui de leurs élèves. L'Unesco (2017) rappelle que cette agentivité s'exprime aussi quand on donne les moyens aux personnes enseignantes de se soutenir mutuellement entre pairs et de se mentorer. La complexité étant de plus en plus prise en compte, les personnes enseignantes deviennent effectivement les personnes les mieux placées pour enseigner et comprendre les enjeux derrière l'apprentissage des personnes enseignantes.

D'apparence, les personnes enseignantes mettent en œuvre des stratégies de DP variées (Croguennec, 2023 ; Moldoveanu et al., 2016), elles semblent donc adhérer aux principes inclusifs. Cependant, une analyse approfondie des pratiques observées met en lumière que ce ne seraient ainsi pas tous les aspects de la DP qui seraient pris en compte de manière égale, certains aspects, comme la différenciation des contenus et des productions demeurant plus complexes que d'autres (Croguennec, 2023). En outre, les personnes enseignantes persisteraient à penser que l'attention doit être portée sur ce qu'elles doivent faire pour que les élèves atteignent la norme afin de réussir les évaluations certificatives

(Gaitas et al., 2024) en maintenant des pratiques plus classiques, magistrales (car elles ont tous les outils traditionnels pour le faire). Il est vrai que des études norvégiennes (Bjørnsrud et Nilsen, 2019 ; Dulfer et al., 2021) font apparaître au contraire, dans les équipes qui ont une perspective inclusive, que le travail collaboratif est perçu comme la clé pour coconstruire le sens de l'obstacle mis sur le chemin des élèves. Ces personnes autrices soulignent la pertinence de coplanifier, co-intervenir et coévaluer pour avoir une prise de vue plus large des besoins des élèves et avoir plus d'idées innovantes pour intervenir.

Cette persistance semble trouver sa racine dans le fait que les personnes enseignantes doivent mener de front plusieurs tâches, car elles gèrent un multiagenda (Bucheton et Soulé, 2009). Il leur est donc toujours plus aisé d'aborder les apprentissages à partir d'outils qu'elles ont à disposition et qu'elles maîtrisent (Bru, 2006, 2021).

Ainsi nous sommes-nous posé la question de savoir comment l'aborder en formation avec les personnes enseignantes en exercice pour qu'elles dépassent leur conception de la DP et s'engagent au développement de leurs pratiques pour les rendre plus inclusives.

3. Définition des concepts

Avant de proposer des leviers pour permettre cet engagement, il convient d'éclaircir le concept de la DP. Il n'est pas possible de proposer une seule définition, mais il est possible d'en détailler les enjeux et le potentiel. Nous présentons également une réflexion à partir des travaux d'Altet (2002, 2014) afin de comprendre pourquoi la pratique enseignante est complexe en général et celle de DP en particulier.

La différenciation pédagogique

Pour Forget (2018), la différenciation pédagogique n'est pas un objectif en soi, mais un moyen au service de l'intention pédagogique de la personne enseignante qui la met en œuvre. Pour Meirieu (1995), c'est une

pédagogie de l'incertitude. La personne enseignante ne sait pas d'emblée comment vont se comporter les élèves. Cela demande donc du courage et de la régulation dans l'action (Meirieu, 1995), ce qui pourrait expliquer en partie les réticences perçues rapportées dans les études récentes.

Reconnaître les besoins peut signifier qu'il faut se soucier des élèves les plus à risque de marginalisation dans la classe, ou bien que chaque élève mérite un enseignement taillé pour sa réussite (Dulfer et al., 2021), ce qui peut créer des dilemmes quant au choix des élèves à prioriser (Bergeron et al., 2021).

La controverse porte aussi sur le fait de savoir si la différenciation pédagogique fait partie de la planification de l'enseignement/apprentissage ou seulement des actions engagées sur le vif, en interaction avec les élèves selon le moment où l'on prend en considération les besoins des élèves (Bergeron, 2018 ; Moldoveanu et al., 2016).

Par ailleurs, la différenciation pédagogique dans une approche inclusive ne se concentre pas juste sur les performances scolaires, mais elle vise plutôt à la fois le progrès scolaire et la participation sociale de l'ensemble des élèves (Prud'homme et Bergeron, 2015). Elle requiert une nouvelle posture de la personne enseignante qui se détache de la transmission universelle des connaissances à un groupe-classe (Tomlinson et McTighe, 2014 ; Forget, 2018) pour tendre vers la création d'une communauté où les élèves progressent ensemble (Prud'homme et Bergeron, 2015). Dans une perspective de justice sociale, il s'agit donc moins de pointer des élèves ayant des besoins particuliers que de mettre l'accent sur la richesse de la différence humaine et de percevoir chaque élève comme étant un ou une élève à ressources particulières (Bauer et al., 2019).

La différenciation pédagogique consiste ainsi pour la personne enseignante à comprendre le contexte de sa classe et à planifier son enseignement/apprentissage de sorte qu'il réponde aux besoins de l'ensemble des élèves. Ensuite, sur le vif, la classe s'organise en groupes et les choix variés prévus s'adaptent aux besoins cognitifs des élèves qui émergent (Van Geel et al., 2019). À l'instar de Prud'homme et Bergeron (2015), nous définissons une démarche de différenciation pédagogique

comme la construction d'une communauté apprenante dans la classe où se crée une interdépendance entre les élèves, les différences étant perçues comme des ressources partagées. On pourrait aussi parler d'interdépendance positive entre les élèves de la classe au sens employé dans l'apprentissage coopératif (Plante, 2012). Pour Connac (2024), la compréhension de la mise en place de la différenciation pédagogique dans les classes a ainsi donné naissance à une nouvelle conception de la classe comme une organisation coopérative; elle nécessite des aménagements rigoureux du travail des élèves et une « combinaison cohérente de dispositifs pédagogiques introduits pour se compléter les uns aux autres » (Connac, 2024, p. 39).

En résumé, la différenciation pédagogique fait appel à un questionnement sur les croyances et les valeurs des personnes enseignantes et constitue un processus complexe qui touche toutes les dimensions de la pratique (Van Geel et al., 2019; Connac, 2024).

La pratique enseignante

Altet, en 2014, fait un retour sur les études des pratiques enseignantes durant les années qui ont précédé et en conclut que la profession enseignante a changé tant dans son exercice que dans ses conditions de travail et dans le nombre de tâches à réaliser. Elle constate que, dans les classes, on trouve de nouvelles personnes enseignantes face à de nouveaux et nouvelles élèves. C'est la raison pour laquelle nous avons adopté sa définition de la pratique enseignante comme cadre conceptuel de cette recension. Sa prémisse correspond en tout point aux éléments que nous avons relevés dans la problématique, à savoir la reconnaissance de la pratique enseignante de DP comme une pratique complexe qui nécessite de prendre en compte à la fois des dimensions pédagogiques et des dimensions didactiques afin de viser non seulement la réussite scolaire, mais également l'épanouissement social des élèves.

Pour Altet, « enseigner, c'est prendre des décisions en situation » (2014, p. 292), c'est construire un équilibre entre les diverses contraintes du

système éducatif (p. 292). Elle précise que la pratique enseignante est un ensemble de processus interactifs, cognitifs, relationnels, psychologiques et contextuels (p. 292). Elle reconnaît également l'apport de plusieurs perspectives pour analyser la pratique enseignante, ce qui, selon nous, permet de bien saisir les dimensions qui en font sa complexité. La pratique est à la fois une action, une manière de faire (les conduites et les paroles) dans les contraintes d'un système et les émotions de la personne qui met en œuvre la pratique (sa posture et sa manière de concevoir l'objet à enseigner).

La pratique enseignante est donc multidimensionnelle : elle a une dimension instrumentale (elle vise une finalité), une dimension affective (l'implication des personnes enseignantes), une dimension psychosociale (l'humanité du travail et la prise en compte du groupe-classe), une dimension interactive (communication, échanges avec les élèves), une dimension contextualisée (la structure organisationnelle), une dimension temporelle (l'évolution du processus) et une dimension technique (les gestes professionnels). À cela s'ajoutent deux aspects multidimensionnels : un nécessaire passage de l'intention à la manière (en prenant en compte à la fois les singularités des élèves et l'avancée du groupe) et un aspect paradoxal (il faut à la fois varier et être stable, à la fois répéter et innover).

Cela demande une articulation fine entre intentions et manières de faire. De plus, les visées trouvent leur origine à la fois dans les convictions de la personne enseignante et dans la tradition forte de son groupe professionnel (Altet, 2003). Selon nous, c'est cette complexité et cette multidimensionnalité qui font que le développement et la transformation de la pratique sont laborieux et donc compliqués à entreprendre. Cela nécessite donc des exemples ancrés dans le contexte et qui dépeignent toutes les dimensions pour amorcer ce développement.

Pour Altet : « La pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions, mais cela comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacents » (2002, p. 5).

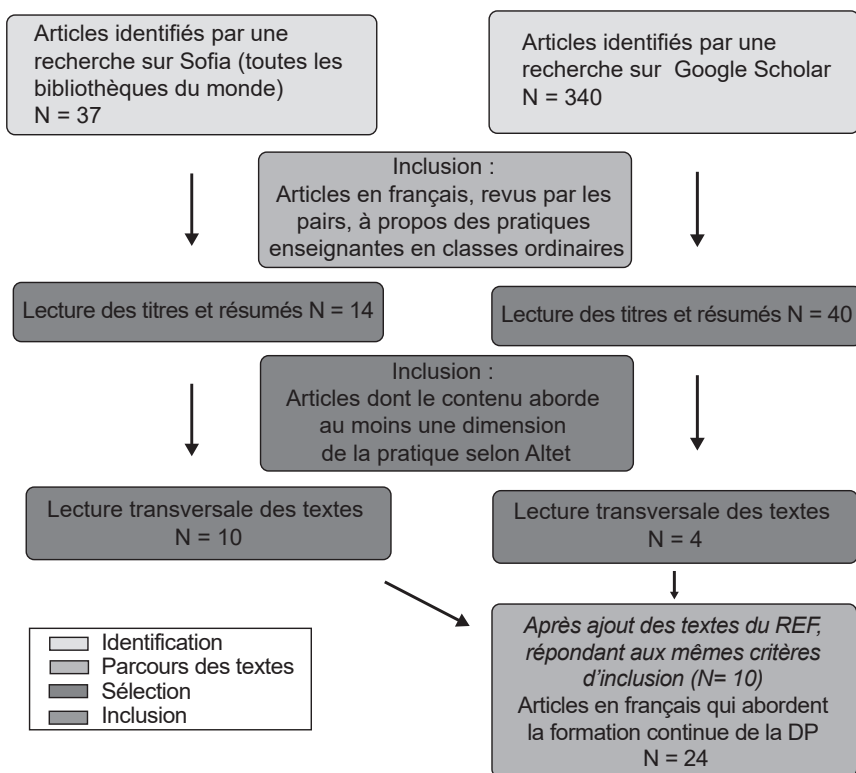
4. Méthodologie

La présente contribution consiste en une proposition théorique appuyée sur une recension des écrits concernant la DP qui s'est poursuivie par une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Elle a fait émerger quatre leviers pertinents pour aborder le développement inclusif des pratiques des personnes enseignantes en exercice.

Pour effectuer notre analyse, nous avons réalisé un étiquetage des unités de sens à partir des dimensions de la pratique enseignante définies par Altet (2014). Dans la mesure où nous avons l'intention de nous nourrir de cette recension pour comprendre que mettre en place dans une formation à la DP, nous avons tiré des éléments à partir des résultats des études citées, mais également des problématiques et des cadres, car ces derniers se révèlent riches en propositions théoriques sur la manière de concevoir la DP.

Nous avons procédé à deux recherches : une dans Sofia via notre université de rattachement (mots-clés « différenciation pédagogique » durant les cinq dernières années) et l'autre via Google Scholar (« différenciation pédagogique ») AND pratique AND (« formation continue » OR « développement professionnel ») AND (« primaire » OR « secondaire ») (depuis 2020). Il en a résulté la sélection de 24 articles. La figure ci-après nous permet de présenter notre démarche de recension et de recensement ainsi que les critères d'inclusion choisis. Nous avons sélectionné des articles en français qui parlent de la pratique des personnes enseignantes, novices ou expertes. Dès lors que nous cherchions à comprendre ce qui constitue une formation adéquate pour la DP et que la DP n'est pas homogène dans toutes les classes, il était logique que nous nous penchions sur ce qui se dit sur les pratiques débutantes ou sur les pratiques plus expertes. De plus, ce texte découlant d'un des symposiums des journées du REF (Réseau international francophone de recherche en éducation et formation) 2024, nous avons décidé d'ajouter arbitrairement des textes issus de notre groupe de recherche du REF 2022 (soit 10 articles selon nos critères d'inclusion) et de ne sélectionner que des textes en français, puisque c'est la recherche en francophonie qui est mise en avant au REF. Ces textes étant récents et n'utilisant pas tous explicitement le mot-clé « DP », ils n'étaient pas tous présents dans le corpus.

Figure 1 – Recension des textes en français caractéristiques d’une formation à la différenciation pédagogique.



C'est donc un corpus de 24 articles en français, faisant référence explicitement à la DP (ou à la formation à la DP spécifiquement) qui a été analysé avec le repérage des dimensions de la définition de la pratique enseignante d'Altet (2014) comme intention de lecture. Nous avons extrait un ensemble de 135 unités de sens. Ces unités ont été regroupées selon quatre leviers. Nous pouvons fournir nos tableaux d'analyse sur demande.

5. Développement théorique

Comme établi dans les définitions, il est nécessaire de reconnaître la complexité de la pratique enseignante en général et celle de la DP en particulier. Notre objectif était de déterminer de quelle manière aborder la mise en œuvre de la DP ainsi définie avec les personnes enseignantes en exercice lors de formations, le tout en vue de les accompagner dans le développement de leur pratique. Rappelons que, pour Altet, « la pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions, mais que cela comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacents » (2002, p. 5).

Nous présentons la synthèse de notre lecture du corpus en deux temps. D'abord, la synthèse des défis et des obstacles à la mise en œuvre de la DP relevés dans les articles. Il nous semble pertinent de les identifier afin de pouvoir les aborder directement avec les personnes enseignantes. Nous suggérons donc quatre leviers pour la formation avec les personnes enseignantes en classe ordinaire. Nous proposons de les nommer ainsi à l'issue de notre analyse ; ils font référence aux dimensions proposées par Altet (2014) qui ont servi d'étiquettes pour l'analyse de contenus.

- Interroger les fondements de l'inclusion : dimension instrumentale, dimension affective et psychosociale selon Altet.
- Mettre en valeur la collaboration : dimension contextualisée selon Altet.
- Examiner les enjeux didactiques : dimension technique et temporelle selon Altet.
- Analyser les pratiques usuelles : moyen nécessaire pour comprendre la multidimensionnalité et la multifinalité selon Altet.

Signalons que l'on trouve des textes qui abordent d'entrée de jeu la nécessité de tenir compte de ces quatre leviers simultanément pour parvenir à mettre en place la pratique de DP. Ces études adhèrent donc d'entrée de jeu à une perspective globale qui veut voir la DP comme une pratique enseignante complexe.

C'est le cas de Gremion et Gremion (2021) qui soutiennent que la situation mise en place par la personne enseignante devrait articuler les contraintes de moyens, de buts, d'idéaux et d'aspirations.

De la même manière, Labelle et al. (2020) évoquent la nécessité de « développer les connaissances, compétences et attitudes des personnes enseignantes dans l'exécution de leur fonction professionnelle » (Labelle et al., 2020, p. 162) (dans une communauté d'apprentissage professionnelle).

Pour Bergeron G. et al. (2024), la mise en place de la DP ne réunit pas moins de sept éléments constitutifs de la pratique dans une visée inclusive : se préoccuper de l'apprentissage de tous les élèves, instaurer un climat de classe bienveillant, connaître le curriculum et savoir en déroger, engager un bagage d'une variété de stratégies pédagogiques, mettre en œuvre un processus réflexif, où les interactions sont centrales, avec une responsabilité partagée avec les élèves (pour garantir leur engagement). Pour Bergeron, L. et al. (2024), la différenciation demande de considérer que c'est dans les situations d'apprentissage qu'apparaissent des obstacles. Les personnes formatrices devraient faire prendre conscience aux personnes formées des limites de l'enseignement magistral.

Enfin, pour Boucenna (2021), la DP nécessite la prise en compte de la situation d'apprentissage selon ses tenants historiques et géographiques : les personnes enseignantes doivent prendre en compte les finalités, les tensions entre les besoins des élèves en particulier et les besoins du groupe, l'objet d'apprentissage et le contexte.

Les défis et les obstacles à la mise en œuvre de la DP

Notre analyse a mis d'abord en lumière que, pour les personnes enseignantes, la DP est encore parfois perçue comme impossible. Les articles lus évoquent leurs résultats ou ceux d'autres études pour signaler que les personnes enseignantes parlent d'une hétérogénéité non gérable (Boucenna, 2021 ; Mottet, 2021 ; Gremion et Gremion, 2021 ; Capitanescu Benetti et al., 2021 ; Baugey, 2024 ; Astolfi, 2020) en raison notamment de la prise en charge des élèves à besoins particuliers (Bergeron

et al. 2021 ; Gremion et Gremion, 2021) ou encore faute d'un système scolaire adapté (Baugey, 2024 ; Capitanescu Benetti et al. 2021 ; Meia et al., 2024), des parents perçus comme inadéquats (Labelle et al, 2020 ; Mottet, 2021) ou une médicalisation des difficultés scolaires (Baugey, 2024 ; Bergeron et al., 2021). Cela engendre une perception de travail supplémentaire (Doelrasad, 2024 ; Connac, 2021) qui est accentué par un manque de ressources (Labelle et al., 2020). La mise en place de la DP est en contradiction avec la passation des évaluations certificatives (Capitanescu Benetti et al., 2021 ; Araujo-Oliveira et Baroso da Costa, 2020 ; Bergeron et al. 2021).

Selon notre analyse, les personnes enseignantes se préoccupent particulièrement des défis de gestion de la classe engendrés par la prise en compte de besoins d'élèves variés. Au secondaire, elles rapportent notamment avoir trop d'élèves dans leurs classes, que leur emploi du temps est incompatible avec la bonne connaissance des élèves (Doelrasad et al., 2021 ; Bergeron et al., 2021). Elles déclarent aussi qu'il est plus difficile de faire de la DP avec des élèves ayant des besoins comportementaux (Bergeron et al., 2021) ou encore les élèves nouvellement arrivés (Mottet, 2021).

Les leviers

Interroger les fondements de l'inclusion

Nous avons fait le choix de regrouper les unités de sens correspondant aux dimensions instrumentale, psychosociale et affective de la dimension d'Altet sous l'appellation d'un seul levier, regroupant ainsi tout ce qui relève des croyances, perceptions et valeurs des personnes enseignantes.

Pour aborder les dilemmes de la DP et encourager les personnes enseignantes à les dépasser, les études parlent de les identifier clairement (Gremion et al., 2023 ; Gremion et Gremion, 2021 ; Araujo-Oliveira et Baroso da Costa, 2020 ; Astolfi, 2020 ; Khan et al., 2024 ; Bergeron, L., 2024 ; Baugey, 2024). Ainsi, il s'agirait de changer de perspective, c'est-à-dire de ne plus chercher à homogénéiser le comportement des élèves ou à ajuster ce dernier à une norme scolaire inflexible (Mottet, 2021 ; Doelrasad

2021; Astolfi, 2020). Ainsi, selon les études, les personnes enseignantes doivent « discuter » les paradoxes auxquels elles sont confrontées (Gremion et al., 2023). Elles gagnent à discuter des antagonismes qu'elles vivent : système de sélection versus réussite de tout le monde (Connac, 2021 ; Gremion et Gremion, 2021 ; Astolfi, 2020 ; Capitanescu Benetti et al., 2021 ; Bergeron et al., 2021) et besoins singuliers versus besoins du groupe (Robbes, 2024 ; Capitanescu Benneti et al., 2021 ; Bergeron et al., 2021 ; Astolfi, 2020). Ainsi sont suggérées des discussions autour de ce que signifie une classe homogène ou encore sur la pertinence du maintien d'un modèle traditionnel dans sa classe (Gremion et al., 2023 ; Bergeron et al., 2021).

En outre, il s'agirait de discuter directement avec elles du bien-fondé de l'abandon d'une vision médicale des difficultés (Gremion et al., 2023 ; Bergeron et al., 2021 ; Astolfi, 2020 ; Lescouarch et al. 2024 ; Bergeron L. et al., 2024 ; Robbes, 2024) en les informant, entre autres, des risques de stigmatisation ou de surétayage (Connac, 2021).

Les personnes enseignantes devraient aussi se faire expliquer les avantages de la DP comme moyen de promouvoir une communauté apprenante dans leur classe (Meia et al., 2024 ; Gremion et al., 2023 ; Astolfi, 2020).

En bref, ce levier met en lumière la nécessité de pointer les paradoxes des pratiques enseignantes subsistantes afin de viser un changement de posture global. Ces discussions permettraient de comprendre que l'hétérogénéité n'est pas à réduire, et que c'est l'homogénéité qui pose problème (Astolfi, 2020), afin de créer avec les élèves des rapports démocratiques. Il faudrait montrer à la fois les intérêts, le potentiel et les dérives possibles de la DP (Khan et al. 2024 ; Baugey, 2024 ; Boucenna, 2021).

Mettre en valeur la collaboration

L'analyse du corpus à la lumière de la dimension contextualisée de la pratique selon Altet (2014) établit clairement le fait qu'une « DP non stigmatisante » ne peut pas reposer sur une seule personne (Dubé et al. 2024).

Il conviendrait de trouver les conditions favorisant le partage des expertises (Janin et al. 2021 ; Gremion et al., 2023 ; Capitanescu Bennetti et al., 2021 ; Bergeron et al., 2021 ; Dubé et al., 2024 ; Robbes, 2024). Capitanescu Benetti et al. (2021) rappellent que prendre le virage inclusif impose de sortir de l'idée que la solution est toujours individuelle ; il s'agit plutôt de mettre en valeur le grand potentiel de la collaboration. Nous avons aussi relevé l'importance du partage de sens derrière les obstacles rencontrés par les élèves pour pouvoir collaborer et le besoin de tisser les actions des équipes dans les écoles (Janin et al., 2021).

Dans un premier temps, les études évoquent l'importance de la consultation d'autres personnes expertes pour comprendre les situations des élèves et de la discussion des aides apportées à la classe, que ce soit en dehors ou à l'intérieur de la classe (Bergeron et al., 2021). Cela peut constituer un premier pas pour entrer en collaboration.

C'est à ces conditions que la mise en place de la DP deviendrait possible, car « lorsqu'un collectif est engagé dans le suivi, les possibles sont plus féconds en termes de différenciation » (Capitanescu et al., 2021, p. 9).

Cette collaboration permettrait également de planifier et d'organiser les écoles de manière plus holistique, c'est-à-dire moins cloisonnée dans l'espace et dans le temps (Doelrasad, 2021 ; Robbes, 2024 ; Dubé et al., 2024).

En résumé, la mise en place de la DP n'est possible que s'il s'agit du projet d'une école permettant la participation de l'ensemble de ses personnes actrices.

Examiner les enjeux didactiques

Les unités de sens selon la dimension technique et temporelle de la pratique (Altet, 2014) font ressortir l'absence de collaboration et de planification des interventions possibles « si les enjeux didactiques de la situation sont non partagés et non explicités » (Janin et al., 2021). La DP demande de se concentrer sur le sens donné à l'apprentissage (Lesocuarch et al, 2024 ; Robbes, 2024 ; Astolfi, 2020 ; Khan et al., 2024). Astolfi (2021)

propose notamment de définir la DP d'une nouvelle façon et de parler de différenciation au sens épistémique et non au sens psychologique.

Revient donc plusieurs fois, dans les études, le besoin de maîtriser les éléments du programme à enseigner pour maîtriser la DP (Astolfi, 2021 ; Capitanescu Benetti et al., 2021 ; Gremion et al., 2023), d'encourager les personnes enseignantes à comprendre qu'il ne faut pas enseigner le programme, mais plutôt faire comprendre le programme aux élèves (Astolfi, 2020 ; Capitanescu Benetti et al, 2024 ; Lescouarch et al. 2024 ; Robbes, 2024).

Il s'agirait alors d'offrir plusieurs voies d'accès au savoir (Astolfi, 2020 ; Tobola Couchepin et al., 2024 ; Robbes, 2024) et de multiplier les moyens pour que les élèves aient des conversations à propos du savoir (Robbes, 2024). Par exemple, le texte de Robbes (2024) explique la pratique d'un enseignant de mathématiques et la construction de sa leçon autour d'un concept épistémique mathématique qu'il donne à explorer aux élèves. L'article montre la pertinence de cette pratique. Celle-ci pourrait d'ailleurs servir d'exemple concret à d'autres personnes enseignantes.

Il ressort de notre analyse l'intérêt pour les personnes enseignantes de comprendre que, quand elles font de la DP experte, elles portent l'attention sur la tâche et le savoir en jeu afin d'éviter la cécité didactique : ce sont les éléments de la tâche qu'il faut analyser et non les capacités cognitives des élèves (Bergeron, L. et al., 2024).

Analyser les pratiques usuelles

Les études recensées montrent que la DP est fort bien comprise dans son esprit, mais qu'elle n'est pas appliquée à la lettre (Bergeron et al. 2021 ; Doelrasad et al., 2021 ; Baugey, 2024). Pour l'enseignement secondaire notamment, il s'agirait d'un « empêché » conséquent au système scolaire inadapté (Bergeron et al., 2021 ; Doelrasad, 2021). Les personnes enseignantes sont frustrées d'être placées face à leur propre impuissance (Connac, 2021). Pour remédier à ce sentiment de fatalité, la recherche d'unités de sens en lien avec l'accord entre l'intention et les manières de

faire et la prise en compte de la multidimensionnalité de la pratique selon la définition d'Altet (2014), fait ressortir trois éléments essentiels pour amorcer la réflexion des personnes enseignantes : il s'agirait de partir de ce qu'elles maîtrisent et de leur donner à voir le possible qui en émerge.

Pour commencer, il conviendrait de bâtir les discussions en tenant compte du fait que les personnes enseignantes ne sont enclines à modifier leurs pratiques que si elles perçoivent un gain direct pour elles-mêmes ou pour leurs élèves (Dubé et al., 2024 ; Meia et al., 2024 ; Robbes, 2024). Les formations doivent donc mettre en lumière des pratiques proposées par des personnes légitimes selon les personnes formées (Meia et al., 2024) et permettre le partage des expériences (Dubé et al., 2024). Deux exemples concrets ont été repérés : dans Gremion et Gremion (2021), une personne enseignante déclare avoir proposé le coenseignement à sa collègue, car l'idée lui est venue « à l'écoute d'enseignantes qui en vantaient les mérites » (p. 4) ; et dans Connac (2024), une des conséquences positives de la mise en œuvre d'une classe unique multi-âges dans une école est le fait que les personnes titulaires des autres classes sont venues y puiser des pratiques inspirantes.

Ensuite, il conviendrait de donner des exemples concrets. Ici, la recension ne donne pas d'exemple, mais indique plutôt que l'absence de ces exemples est déplorée par les personnes enseignantes (Boucenna, 2021). Nous avons relevé l'importance de l'identification des sources d'inspiration plutôt que des prescriptions (Bergeron G. et al., 2024), le besoin de recenser et de mettre à la disposition des personnes enseignantes des exemples de pratiques possibles (Robbes, 2024) et abordables (Meia et al. 2024). Les personnes enseignantes partiraient de toute façon toujours des situations qu'elles maîtrisent (Robbes, 2024). Meia et al. (2024) nous invitent également à faire le lien avec la description théorique de la DP : puisque la DP est située, l'apprentissage de la DP doit être situé lui aussi et il conviendrait de partir de la pratique pour remonter vers la théorie.

Plusieurs recherches prouvent également que les personnes enseignantes apprécient les échanges sur leur pratique, car ils permettent questionnement et rétroactions (Gremion et al, 2023 ; Dubé et al., 2024).

En bref, ce levier rappelle que, pour comprendre la multidimensionnalité de leur pratique, il faut donner aux personnes enseignantes des outils pour réfléchir

à leurs pratiques usuelles de manière inclusive (les meilleurs outils étant des exemples concrets de pratique) afin qu'elles amorcent une analyse réflexive de leur pratique qui les inciterait à mettre en place des pratiques plus innovantes.

Finalement, ces quatre leviers nous incitent à penser qu'il faut avoir avec les personnes enseignantes une réflexion sur la possibilité de définir la DP comme l'acte d'enseigner dans son entièreté et non comme un élément qui s'ajouterait à leur pratique (Capitanescu Benetti et al., 2024).

6. Conclusion

Notre recension nous permet d'avancer que les personnes enseignantes ont besoin d'identifier et de questionner les fondements de leurs pratiques usuelles et celles qu'elles considèrent être des succès. Cette réflexion est possible grâce à la collaboration. Les repères concrets qu'elles font alors émerger ne sont pas de l'ordre de la boîte à outils, mais plutôt de nouvelles dimensions de leurs compétences professionnelles. De plus, il s'agit de mettre à profit toutes les expertises des personnes actrices des écoles en soutien à l'appropriation du savoir par l'ensemble des élèves.

Nous reconnaissons que le corpus de textes nous permet de proposer des pistes pour la formation des personnes enseignantes du primaire et du secondaire, pistes qui les encourageraient à mettre en place la DP, mais qu'il est établi à partir de nos critères et, selon notre lecture spécifique du symposium du REF, et que cela peut avoir donné une couleur particulière à notre proposition.

De la même manière, nous avons fait le choix d'exclure les textes rédigés dans une autre langue que le français. C'est un choix qui se justifie notamment par l'importance du contexte dans la mise en œuvre des pratiques enseignantes de DP. Sans nul doute, nous aurions pu trouver potentiellement d'autres leviers dans la littérature dépeignant d'autres écoles dans d'autres pays pour enrichir notre proposition.

Par ailleurs, nous proposons une interprétation; il ne nous a pas été possible de respecter les termes exacts des articles. Nous avons paraphrasé les idées. Il est toujours possible de revenir au texte, en consultant nos références.

L'ordre d'attaque

En outre, l'ordre selon lequel nous proposons d'aborder les leviers pourrait être discuté puisque nous décidons de commencer par interroger les croyances et les valeurs des personnes formées, alors que c'est dans leur classe qu'elles peuvent constater que la pratique est possible (Meia et al., 2024) ou abordable (Robbes, 2024) pour elles, ou encore qu'elles sachent que cette pratique a été bénéfique à une personne enseignante connue (Meia et al., 2024). Nous sommes conscientes de cette limite et c'est un dilemme que nous proposons d'évoquer avec les personnes enseignantes. Néanmoins, la discussion demeure primordiale pour nous dans l'incipit, car c'est celle-ci qui permet le partage dans les équipes, et que nous faisons le pari que le partage des valeurs engendrera l'envie de collaborer, notamment par la reconnaissance de l'expertise chez l'autre. Nous posons comme postulat qu'il faut convaincre du bien-fondé des pratiques avant de demander un changement.

La prise en compte des intérêts des personnes enseignantes

Dans le même ordre d'idées, présentés de manière théorique, les leviers proposés ne mettent pas en avant la nécessité de prendre en compte les intérêts et les connaissances antérieures des personnes formées. Les formations sont d'ailleurs le plus souvent demandées par les directions (Dulfer et al., 2021). Pour éviter cet écueil, il s'agirait, pour les personnes formatrices, de jouer alors sur leur propre expérience pratique et de fonder leurs propos sur des exemples tirés du contexte des personnes formées. Cette expérience permettrait alors de pointer les véritables besoins des milieux et de nommer les dilemmes que la recherche recommande d'aborder de front pour induire une volonté de changement (Baugey, 2024).

La durée, le soutien

Nous sommes conscientes que cette réflexion demande du temps. Nous recommandons de mettre en avant dans les interventions l'indispensable nécessité de créer des équipes où chaque personne

soutient l'autre et d'établir une interdépendance positive comme il faut le faire avec les élèves (Plante, 2012). C'est à cette condition que les formations peuvent être porteuses d'innovation collaborative et que les personnes formées sont suffisamment convaincues du développement de leur expertise pour devenir à leur tour des personnes facilitatrices du développement des pratiques inclusives pour d'autres personnes enseignantes (Meia et al., 2024).

En somme, les formations continues offertes pour le développement de la différenciation pédagogique des personnes enseignantes doivent toujours poser des questions suffisamment fécondes pour nourrir leur réflexion.

Bibliographie

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education : lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), p. 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Altet, M. (2014). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, p. 291-303). Dunod. https://shs.cairn.info/article/DUNOD_BEILL_2014_01_0291
- Altet, M. (2002). Les « pratiques enseignantes » : une notion englobante opératoire pour la recherche ou « décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer ». *Actes du séminaire à l'Université de Nantes, disponible en ligne* : <https://www.google.com.mx/search>
- Araújo-Oliveira, A. et Da Costa, C.-B. (2020). Soutenir et favoriser la diversité chez les apprenants : les enjeux de l'évaluation des apprentissages en contexte d'inclusion. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 23, e8610-e8610. <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8610>
- Astolfi, J.-P. (2020). Pour différencier l'enseignement : l'entrée didactique. *Recherches en didactiques*, 2(9), p. 53-64. <https://doi.org/10.3917/rdid.029.0053>
- 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), p. 17-38. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Bergeron, G., Prud'homme, L., Fortier, M.-P., Ouellet, K., Bergeron, L., Gagné, M.-A. et Bilodeau, J. (2024). Vers une différenciation pédagogique

- intégrée à la pratique au secondaire : étude multicas de trois enseignant-es. *Éducation & Formation*, p. 73.
- 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>
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Lacerte, J. (2024). Le concept de besoin : essai de synthèse. *Éducation & Formation*, p. 87.
- Bergeron, L. (2018). Le rôle que joue l'analyse des besoins dans la dynamique décisionnelle d'enseignant-es lors de la planification de l'enseignement 1. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), p. 97-123. <https://doi.org/10.7202/1059955ar>
- Bjørnsrud, H. et Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), p. 158-173. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>
- Boucenna, S. (2021). La différenciation, une réponse individuelle et locale à une institution scolaire traversée de tensions. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13886>
- Bru, M. (2006 ; 2021). *Les Méthodes en pédagogie*. Que sais-je.
- 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 & didactique*, 3(3), p. 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Capitanescu Benetti, A., D'Addona, C. et Dechamboux, L. (2021). Les dilemmes de l'éthique au cœur des pratiques de différenciation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (60). <https://doi.org/10.4000/edso.14740>
- Capitanescu Benetti, A., D'Addona, C., Mottet, G. et Bugnon, L. (2024). L'enseignant, l'élève : deux regards complémentaires pour comprendre les représentations de la justice en classe au cœur de la différenciation. *Éducation & Formation*, p. 149.
- Connac, S. (2024). Étude phénoménologique du fonctionnement d'une classe primaire multiâge en établissement français à l'étranger. *Éducation & Formation*, p. 29.

- Connac, S. (2021). *Pour différencier: individualiser ou personnaliser?* <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Croguennec, F. (2023). Résolution de situations-problèmes au primaire: un défi de différenciation pédagogique et de didactique. *Revue des sciences de l'éducation*, 49(1). <https://doi.org/10.7202/1107845ar>
- Doelrasad, A. (2021). *La Place de la différenciation dans la préparation de cours d'enseignants de cycle 3*. <https://doi.org/10.4000/edso.13750>
- Dubé, F., Gareau, M. et Gendron-Blanchette, M.-F. (2024). Différencier et collaborer au deuxième cycle du secondaire. *Éducation & Formation*, p. 103.
- Dulfer, N., Kriewaldt, J. et McKernan, A. (2021). Using collaborative action research to enhance differentiated instruction. *International Journal of Inclusive Education*, p. 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1992678>
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Gaitas, S., Carêto, C., Peixoto, F. et Castro Silva, J. (2024). Differentiated instruction: «to be, or not to be, that is the question». *International Journal of Inclusive Education*, 28(11), p. 2607-2623. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119290>
- Gremion, F., Carron, P., Meia, J.-S. et Zappella, D. (2023). L'expérience de facilitation à la différenciation pédagogique en formation initiale: quels apports pour l'inclusion scolaire? *L'Éducation en débats: analyse comparée*, 13(1), p. 47-68. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1200>
- Gremion, F. et Gremion, L. (2021). Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants. *Éducation et Socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13775>
- Janin, M., Moreau, G. et Toullec-Théry, M. (2021). Le coenseignement dans une classe hétérogène promeut-il une différenciation pédagogique? Scolarisation d'élèves de SEGPA dans une classe ordinaire de collège. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (60). <https://doi.org/10.4000/edso.14674>
- Kahn, S., Chanoine, C., Dahmouche, H., Talhaoui, A. et Roland, E. (2024). L'enseignement de la pédagogie différenciée dans les formations initiales d'enseignants en Belgique francophone. *Éducation & Formation*, p. 181.
- Labelle, J., Leclerc, M. et Jacquin, P. (2020). La communauté d'apprentissage professionnelle Une approche pertinente de formation des enseignants favorisant l'inclusion et la différenciation? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65 - 1(1), p. 155. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0155>

- Lescouarch, L., Desvages-Vasselin, V. et Patry, D. (2024). Différenciations pédagogiques par la flexibilisation des espaces. *Éducation & Formation*, p. 43.
- Meia, J.-S., Carron, P., Gremion, F. et Zappella, D. (2024). Lier recherche, formation et pratique enseignante: une piste pour développer des pratiques inclusives? *Revue hybride de l'éducation*, 8(1), p. 1-20. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i1.1649>
- Meirieu, P. (1995). Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire. Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros. Dans *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire* (p. 11-41). Département de l'instruction publique de Genève.
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique: représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education - Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), p. 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- Mottet, G. (2021). *Les Enseignants et la diversité ethnoculturelle: entre différenciation et homogénéisation dans les discours et les pratiques pédagogiques*. <https://doi.org/10.4000/edso.13718>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2015). Chapitre 5. Diversité, étude de soi et engagement professionnel en formation initiale à l'enseignement. Dans F. Merhan, A. Jorro et J.-M. de Ketele (dir.), *Mutations éducatives et engagement professionnel* (p. 83-98). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mehan.2014.01.0083>
- Tobola Couchepin, C., Paccolat, A. et Michelet, V. (2024). Soutenir l'apprentissage du langage scolaire: les régulations interactives comme révélateur d'espaces de différenciation. *Éducation & Formation*. <http://revueeducationformation.be/>
- Tomlinson, C. et McTighe, J. (2014). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Chenelière Éducation.
- Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., Van Merriënboer, J. et Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), p. 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>

Annexe

Tableau 1 – Analyse des leviers pour engager les personnes enseignantes selon la dimension de la pratique enseignante.

Leviers	Dimension Altet	Extrait et référence
Interroger les fondements de l'inclusion	Dimension instrumentale, affective et psychosociale	« Tous les enseignants de notre corpus se posent la question de la justice au cœur de la pratique de différenciation, comme en témoignent comment les enseignants agissent tout en rencontrant des dilemmes, voire des impasses. Ces professionnels rencontrent deux types d'obstacles que l'on pourrait considérer comme diachroniques (contraintes du programme par degré, suivi et cohérence dans les différents degrés) et comme synchroniques (ressources externes, équipe de professionnels pluridisciplinaires, composition des classes). La différenciation résulte d'une agrégation de dilemmes au sein de la classe... » (Capitanescu Benetti et al., 2021)
Mettre en valeur la collaboration	Dimension contextualisée	« S'affranchir de la permanence des rôles nécessiterait alors un travail conjoint de connaissance réciproque des obstacles potentiels cristallisés dans une situation d'apprentissage du coenseignement : après un temps les personnes s'autorisent à se sentir légitimes à enseigner tout ce qui est rendu possible par le tissage de leurs actions. Chacun apporte sa boîte à outils. » (Janin et al., 2021)
Examiner les enjeux didactiques	Dimension technique et temporelle	« 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. » (Tobola Couchepin et al., 2024)

Leviers	Dimension Altet	Extrait et référence
Analyser les pratiques usuelles	Articulation intentions et manières d'aborder la multidimensionnalité	«Sève (2019) souligne qu'il "ne s'agit pas de chercher à réduire les écarts entre théorie et pratique, mais d'aider les futurs enseignants à interroger et enrichir leur activité en classe à partir d'apports théoriques et pratiques" (p. 11). Cela nous a conduits à tenter de rassembler les actrices et les acteurs de la formation et de l'enseignement dans une configuration d'actions innovantes visant à fournir aux personnes enseignantes: (a) des repères abordables tant en ce qui concerne les concepts de la différenciation que sa mise en œuvre en classe, et (b) des opportunités de travailler de concert à cette mise en œuvre, avec in fine la visée de développer les pratiques.» (Meia et al., 2024)

**Andreea Capitanescu Benetti,
Cynthia D'Addona, Lionel Dechamboux
et Mélissa Rahal
(Université de Genève)**

**Passages à risque dans la mise au travail des élèves
au cœur de la compétence professionnelle.
Être à l'affût pour déployer sa stratégie,
une compétence clé pour différencier,
un enjeu de formation ?**

Résumé

Cette contribution aborde les enjeux professionnels de la différenciation pédagogique, en se concentrant sur l'importance de l'adaptation des enseignant·es à l'hétérogénéité des élèves. À travers des observations et des entretiens d'explicitation menés auprès de cinq enseignantes travaillant dans des réseaux d'éducation prioritaire à Genève, l'article explore les stratégies déployées par chacune des enseignantes pour différencier. Les auteurs soulignent l'importance de mettre en œuvre des pratiques différenciées en temps réel, en insistant sur la nécessité de maintenir une attention constante

et de faire preuve de flexibilité. L'analyse révèle que la différenciation ne se limite pas à des dispositifs pédagogiques, mais inclut des processus d'enseignement, des gestes subtils, une vigilance pédagogique et une capacité à ajuster les stratégies selon les situations. Le texte invite à penser et à intégrer ces différents enjeux dès la formation initiale des enseignant-es.

Abstract

This contribution addresses the professional issues involved in pedagogical differentiation, focusing on the importance of teachers adapting to pupils' heterogeneity. Through observations and explanatory interviews with five teachers working in Geneva's Réseaux d'Éducation Prioritaire, the article explores the strategies deployed by each teacher to differentiate. The authors emphasize the importance of implementing differentiated practices in real time, stressing the need for constant attention and flexibility. The analysis reveals that differentiation is not limited to pedagogical devices, but includes teaching processes, subtle gestures, pedagogical vigilance and the ability to adjust strategies according to situations. The text invites us to think about and integrate these different issues right from initial teacher training.

1. Introduction

Bruner (1981) souligne la nécessité d'aider un élève pour lui permettre d'apprendre. Pour lui, une tâche qui permet un apprentissage est une tâche que l'apprenant ou apprenante ne sait pas réaliser seul, mais qu'il arrivera à effectuer avec une aide, nommée étayage. Comment un-e enseignant-e peut-il accomplir l'exploit (nous pesons nos mots...) de proposer à (environ) une vingtaine d'élèves, des tâches et des interactions qui seraient adaptées à chacun de ses élèves, étant entendu que chacun est différent... ?

C'est à cet endroit qu'en général, les formateur·rices (dont nous faisons partie...) entonnent, en chœur, le doux chant de l'appel à la différenciation. Mais c'est aussi à cet endroit que les formés et formées sont pris d'angoisses... Comment accomplir ce miracle (ou

plutôt cette exigence du travail enseignant) ? Comment, forts de tous les outils patiemment collectés en formation, choisir le bon, au bon moment ? Bien sûr, la planification – et la différenciation commence dès cet instant – est un moment, hors de ce temps d'exercice en classe, où l'enseignant-e peut choisir tel ou tel dispositif au regard de la singularité de ses élèves. Mais, bien vite, lorsque les élèves sont présents, les choses s'accroissent et ne se passent pas comme prévu (rarement en tout cas), et il faut à nouveau mettre en œuvre ce « génie pédagogique » consistant à incarner tout d'abord cette planification, mais parfois, à (surtout ?), s'en détourner, à oser un pas de côté, plus ajusté aux caractéristiques de la situation. C'est précisément cela qui est difficile à enseigner pour un-e formateur-ice, à observer pour un ou une stagiaire, à verbaliser pour un maître de stage. C'est justement cet aspect qui nous préoccupe, nous, formatrices, formateurs, chercheuses et chercheurs, et auteur-ices de cet article. C'est précisément ce qui motive cette contribution, non pas pour y apporter une réponse définitive, mais offrir un regard, des hypothèses et peut-être des propositions, ancrées dans des pratiques réelles.

Pour cela, nous avons observé cinq enseignantes de l'école primaire genevoise en REP (réseau d'éducation prioritaire). Nous leur avons proposé, à la suite de ces observations, des entretiens semi-directifs. Nous souhaitions tenter de comprendre cet aspect si insaisissable et pourtant crucial de l'accompagnement des élèves au cœur des situations d'apprentissage. Après un très bref cadrage théorique à propos de la différenciation, nous présenterons notre méthodologie. Elle sera suivie des cinq portraits de ces enseignantes singulières, en mettant en évidence à chaque fois quelles sont leurs préoccupations pour permettre à tous les élèves d'accéder aux savoirs lorsqu'elles enseignent. Ces portraits assureront la transition vers nos analyses de ces observations où nous restituerons ce qui nous a frappés, au-delà de la particularité de ces professionnelles, c'est-à-dire une capacité à être présentes, à l'affût pour déployer une stratégie, qui fonde, structure, articule, toute leur pratique et rend compréhensible le « reste », ce qui se voit, ce qui pourrait être l'objet de malentendus sans cette clé essentielle si nous pensons que la différenciation se limite à des dispositifs en oubliant le processus dans lequel ils émergent.

2. La différenciation, une définition générale

L'enjeu de cette partie est minimal. Il s'agit de présenter une définition de la différenciation avec laquelle nous travaillons en formation et qui, de fait, oriente notre pensée en la matière, notre questionnement. Il ne s'agit pas de discuter longuement de ce qu'est la différenciation. Nous l'avons tenté ailleurs (Capitanescu Benetti, D'Addona et Dechamboux, 2021 ; Dechamboux et Mottier Lopez, 2019), d'autres l'ont fait avant nous (par exemple, Connac, 2012 ; Kahn, 2010 ; Legrand, 1995 ; Perrenoud, 1997) et d'autres le feront encore après nous. Le sujet est inépuisable !

Nous partirons cependant de la prémisse suivante : face à l'hétérogénéité actuelle du public scolaire et au-delà des injonctions de leur employeur, les enseignant-es font face à un choix qui, s'il n'est pas aisé à mettre en œuvre, reste simple à énoncer. Les enseignant-es ont le choix :

- soit offrir un enseignement monolithique, à destination d'un élève dont l'existence reste à prouver et qui serait un standard que chaque élève réel devrait rejoindre pour profiter de cet enseignement ;
- soit proposer un enseignement différencié qui se veut autant que possible accessible à tous les élèves pour leur permettre d'apprendre.

Ainsi, pour reprendre la célèbre formule bourdieusienne (Bourdieu, 1966), « si un enseignant ne veut pas rester indifférent aux différences, il n'a d'autres choix que de différencier son enseignement ». Évidemment, la mise en œuvre d'un tel enseignement peut se décliner selon une gamme étendue, mais dont les justifications profondes sont importantes à déterminer (Kahn, 2010). En effet, et de manière sans nul doute moins évidente, les conséquences d'une différenciation mal entendue peuvent aggraver la situation et conduire à creuser les écarts entre les élèves.

Ainsi, il demeure essentiel de comprendre le cadre dans lequel s'inscrit cette différenciation afin d'en limiter les écueils. Une définition se révèle ainsi

nécessaire pour proposer un cadre et des repères à cette activité enseignante. Nous privilégions la définition proposée par Przesmycki (2008) :

« La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle 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. » (Przesmycki, 2008, p. 10)

Comme nous l'avons dit ailleurs (Capitanescu Benetti, D'Addona et Dechamboux, 2021), cette définition est intéressante à plus d'un titre et circonscrit les enjeux essentiels de cette « pratique ». Sans définir les gestes, les dispositifs qui pourraient l'incarner (ce n'est pas encore le lieu ici), elle souligne que cette différenciation se compose à l'évidence de diversification, mais aussi d'explicitation, ce qui ouvre à un pan inédit et crucial que Kahn (2010) nomme « la différenciation a priori ». Et, par rapport à notre souci d'éviter les écueils de cette différenciation, cette définition met surtout en exergue que sa visée est l'acquisition d'une base commune. Il ne s'agit pas de « respecter les différences » et de les considérer comme constitutives, indépassables. Même si cette visée n'est ni accessible ni opérationnalisable dans l'instant, elle est fondamentale et devrait orienter l'action : en dépit de cheminements différents, les élèves devraient atteindre, in fine, des objectifs communs (ce qui ne sous-entend pas – et peut-être au contraire – qu'il s'agirait de baisser les exigences).

Si cette définition nous paraît fondamentale, elle ne donne pas de mode opératoire pour mettre en œuvre cette différenciation dans le quotidien d'une classe. Mais cette dimension n'est pas absente, elle est au contraire très présente dans la littérature qui regorge de catégorisations, de recueils d'outils, de suggestions, de gestes professionnels promouvant la différenciation. Reste que, de notre point de vue de formateur·rice, les enseignant·es en formation (et plus tard sur le terrain) ont de la difficulté à mettre en mouvement cette différenciation de manière structurée, contrôlée. Ils peuvent même éluder cette dimension dans leur pratique, ce qui est pour le moins

problématique au regard des enjeux qui en découlent. Ce constat nous interroge. Il interpelle nos dispositifs de formation, notre manière de former à la différenciation et nous amène à ce questionnement qui sous-tend cette contribution et que nous déclinons en deux temps : quelles dimensions, présentes chez des enseignant-es qui différencient leur enseignement, échapperaient à nos dispositifs de formation, constituant en quelque sorte un point aveugle qui pourrait contribuer à une mauvaise compréhension, voire à une mauvaise pratique de la différenciation ? Et dès lors que ces dimensions auraient été identifiées (au moins partiellement), quelles pourraient être nos propositions pour former les futur-es enseignant-es à cela ?¹ C'est ce que nous allons développer dès à présent.

3. Démarche méthodologique

Notre démarche se veut qualitative, interprétative, compréhensive et procède par collection d'études de cas et par des entretiens d'explicitations (Vermersch, 1996). Dans un premier temps, nous avons défini des axes prioritaires d'observation des pratiques dans les classes, relatifs à la différenciation, et notamment dans ses dimensions « subtiles », c'est-à-dire avec l'intention d'aller observer, au-delà des dispositifs mis en place, les gestes fins de ces enseignantes pour permettre cette différenciation et, peut-être de manière dichotomique inadéquate, tant sur le plan des apprentissages que sur le plan affectif.

Ensuite, nous avons recruté cinq enseignantes volontaires acceptant de nous accueillir dans leur classe pour une observation longue, sans avoir explicité que notre volonté était d'« observer de la différenciation », cette injonction pouvant à notre sens biaiser d'emblée nos observations. En effet, nous ne souhaitons pas étudier

¹ Évidemment, les raisons pour lesquelles tel ou tel enseignant différencie ou non sont multiples. Nous nous limiterons dans nos hypothèses à celles sur lesquelles une formation pourrait avoir prise.

des enseignant·es réputé·es expert·es, mais explorer les pratiques dites ordinaires (Maulini, 2019).

Ces enseignantes² avaient des degrés d'expérience différents, travaillaient avec des élèves de 4 à 11 ans. Leur point commun était cependant de travailler dans un réseau d'enseignement prioritaire (REP), à Genève (Suisse). Nous faisons l'hypothèse que ce contexte induisait une différenciation, quelle que soit sa forme, en raison de l'hétérogénéité du public concerné.

Nous avons procédé à une observation d'au moins une demi-journée dans ces cinq classes durant les deux premiers tiers de l'année scolaire 2023-2024. Cette observation active était effectuée par deux d'entre nous à chaque reprise. À la suite de cette dernière, nous procédions à un entretien semi-directif pendant lequel nous avions à cœur de donner la parole à l'enseignante observée, pointant certains moments de cette observation que nous avions sélectionnés, car ils nous paraissaient emblématiques d'une prise en compte de l'hétérogénéité, des difficultés des élèves. Nous voulions, par ce questionnement, qu'elle puisse nous faire part de ses préoccupations dans ces instants et, au fil de l'entretien, de manière générale dans son enseignement. À nouveau, nous avons évité d'employer le terme de « différenciation » pour limiter les phénomènes de désirabilité sociale. Les entretiens ont été enregistrés en audio.

Nous avons transcrit intégralement nos entretiens, mis au net nos notes de terrain et rédigé le portrait de chacune de ces enseignantes sur la base de nos observations et de nos entretiens. Ce portrait devait fournir des informations très factuelles, mais aussi pointer au moins une pratique mise en avant dans nos observations et nos entretiens qui pouvait, à un niveau ou à un autre, être comprise comme participant à la différenciation.

Le processus d'organisation et de catégorisation de nos données issues à la fois des portraits, des notes d'observations et des retranscriptions des entretiens de chacune de ces études de cas nous a permis de bâtir une analyse par comparaison entre ces différentes études de cas. Notre

² Qu'elles soient remerciées ici pour leur accueil et leur disponibilité.

intention était dès lors de dépasser la singularité des situations observées pour dégager par la méthode d'induction croisée des régularités et des variations (Maulini, 2013) entre ces différentes pratiques. Ces dernières nous permettent de formuler quelques hypothèses abductives (Peirce, p. 5-189) pouvant répondre de manière crédible à notre questionnement de recherche.

La réalisation écrite des portraits est une composante importante de notre démarche. Elle est passée par plusieurs phases successives, allant d'une description se voulant la plus exhaustive à une description ne laissant paraître que les traits singuliers des pratiques observées. Entre les deux, des condensations successives ont été opérées. Nous ne disposons pas de l'espace nécessaire pour inclure ces portraits dans le corps de cet article. Nous exposons cependant ci-après les portraits dans leur forme la plus condensée, composée d'une brève présentation de l'enseignante. Dans cette description ne subsistent donc que les dimensions saillantes issues de leurs pratiques dans la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves.

4. Cinq portraits d'enseignantes

Maïssa : « différencier sans stigmatiser ? »

Maïssa est enseignante depuis trois ans. Elle est titulaire d'une classe de 21 élèves de 10 à 11 ans qu'elle suit pour la première année. Dans sa classe, Maïssa propose majoritairement des moments de mise au travail individuel et des corrections collectives.

Maïssa explique qu'elle fait souvent du collectif, car c'est ce qui lui convient le mieux à l'heure actuelle. Elle différencie³ lorsque sa classe est séparée en deux et que la moitié de la classe va travailler avec une ECSP

³ Selon sa conception. Par exemple, nous pourrions, de notre point de vue, observer de la différenciation dans ce temps collectif mais, d'une manière générale, nous ne discuterons pas les conceptions des enseignantes ici décrites dans leur pratique et leur discours sur leur pratique.

(enseignante chargée du soutien pédagogique). Maïssa travaille souvent en demi-groupe afin de changer la dynamique de la classe. Lorsqu'elle se retrouve dans cette composition, elle en profite pour aider certain-es élèves en mettant en place une table d'appui. Une préoccupation forte de Maïssa est de déconstruire l'image selon laquelle ceux qui vont travailler avec l'ECSP sont des élèves qui rencontrent des difficultés. Or, cette représentation est déjà bien ancrée chez les élèves à ce stade de leur scolarité et certain-es ne veulent plus se rendre chez l'ECSP, car ils ne veulent pas porter l'étiquette d'« élève en difficulté ». Le fait d'envoyer les élèves rencontrant des difficultés dans les apprentissages chez l'ECSP est une pratique courante dans son établissement. Toutefois, les élèves de Maïssa semblent avoir une conscience des dispositifs dans lesquels ils ont été mis et pourquoi.

Maïssa se décrit comme une enseignante « guidante » dans le collectif. Elle se dit encore stressée si ses élèves ne sont pas toutes et tous au même moment dans la tâche. Elle ressent le besoin d'avancer avec tout le monde en même temps. Maïssa trouve qu'en REP, il y a tellement de rythmes différents que le collectif est une bonne solution pour travailler avec les élèves.

Amélie : « organiser la place de chacun dans la participation tout en différenciant »

Dans la classe d'Amélie, cinq années d'expérience, les élèves sont mis au travail dans une situation coopérative pour l'enseignement de l'histoire.

L'enseignante a beaucoup et finement observé les élèves au sein des sous-groupes. Elle les fait reformuler et verbaliser les étapes de travail tout en donnant de nombreux feedbacks, sur la manière de trouver les informations. Elle considère qu'il est primordial de prendre le temps de l'explication des consignes : ces dernières sont parfois longues, complexes et peuvent comprendre plusieurs étapes de mise au travail.

L'implication des élèves est matérialisée par le fait de donner des rôles aux élèves. L'enseignante anticipe très finement la composition des

sous-groupes de travail. Elle dit tenir à deux préoccupations : d'un côté, le travail qu'il faut faire et d'un autre, la gestion de classe. Ainsi, elle peut être très attentive aux besoins des élèves en s'occupant beaucoup moins des enjeux de discipline afin de se concentrer sur les relances didactiques au cœur du travail scolaire.

De manière générale, Amélie intègre déjà les spécificités et les besoins des élèves dans la planification.

Alexia : « impliquer chaque élève de manière différenciée »

Alexia a cinq années d'expérience, mais elle a également effectué de nombreux remplacements. Actuellement, elle travaille dans une école en REP, dans une classe de 6 à 8 ans (3P-4P).

Nous avons observé une pratique caractéristique de sa manière d'enseigner et de maintenir les élèves dans un travail soutenu. Il s'agit d'une alternance très fine et huilée, entre travail collectif pour se rappeler les règles et temps individuel durant lequel l'enseignante se rend vers les élèves pour un temps de travail en sous-groupe.

L'implication des élèves est matérialisée par le fait de contractualiser en permanence la relation pédagogique. L'enseignante explique d'une manière ouverte que les élèves doivent se responsabiliser et qu'ils ne doivent pas se braquer ou rester passifs, mais tenter de verbaliser ce qu'ils ne comprennent pas. Amelia a répété plusieurs fois : « Je suis là comme enseignante pour t'aider, je fais tout ce qui est dans mon pouvoir, mais tu dois aussi faire la moitié de chemin ». Cette exigence forte est accompagnée d'un climat de bienveillance et de chaleur humaine de la part de l'enseignante.

L'enseignante fait des liens entre les tâches, intègre les langues (en comptant et en s'exprimant parfois dans les différentes langues parlées par les élèves), en sollicitant les élèves, avec beaucoup de tact, de soutien et aussi d'humour.

Marta : « différencier, une sécurisation des élèves avant tout ! »

Marta est enseignante depuis huit ans. Elle a toujours enseigné dans la même école, en REP. Elle travaille actuellement dans une classe de 3P (élèves de 6 à 7 ans) à temps plein. Il y a 17 élèves dans sa classe.

De manière très visible, la différenciation est très présente dans cette classe, ne serait-ce qu'au niveau des dispositifs proposés aux élèves : pédagogie de projet, pédagogie coopérative, plan de travail. Mais ce qui nous interpelle dans cette observation, qui relève également de la différenciation et qui, l'entretien nous le confirmera, se révèle être une préoccupation majeure de la part de cette enseignante, tient davantage à un niveau plus subtil d'intervention de l'enseignante, au sein de ces dispositifs, de différents moments de la vie de la classe. Constamment en alerte, elle n'hésite jamais à réguler son enseignement selon ce qu'elle capte dans l'environnement de la classe et notamment sur le plan de la sécurisation affective des élèves. Nous y reviendrons dans les analyses. De ce fait, elle adopte une flexibilité constante et n'hésite jamais à contrevenir à ce qui était initialement prévu dans son organisation. Ce qui est frappant réside dans sa facilité, lorsque les conditions l'imposent, à engager les élèves dans une multitude de rituels visant à réorienter leur attention si son action est collective ou à « envelopper » (au sens physique du terme) un élève si son intervention est individuelle. Elle utilise aussi des outils très codifiés de gestion du comportement au fil de la classe, elle use aussi beaucoup de son humour avec ses élèves.

Océane : « d'un enseignement frontal et dirigé à une organisation du travail ritualisée qui permet de différencier sans stigmatiser »

Océane est enseignante depuis quatre ans en REP. Elle a toujours enseigné à des élèves âgés entre 4 à 6 ans. Cette année, sa classe de 1P-2P est composée de 10 élèves de 4 à 5 ans et de 6 élèves de 5 à 6 ans. La classe d'Océane ne comprend que deux tables et un grand tapis devant

le tableau noir. On peut deviner des coins jeux sur les côtés de la classe (cuisinières, Lego®, boîtes avec des poupées, porte-balais, etc.). Il n'y a pas de bureau pour les élèves. Ces derniers ont des petits casiers nominatifs avec leurs affaires dedans.

Lors de l'entretien, Océane nous a expliqué que, lors de sa première année d'enseignement, elle avait enseigné dans une classe aménagée de manière «classique»: des petits bancs pour les temps de réunion, des places attitrées à des tables pour les élèves et essentiellement du travail sous forme de fiches pour les élèves. Océane a rapidement décidé de supprimer ce mobilier, car il était source de tensions entre élèves et prenait trop de place au détriment des coins jeux qu'elle valorise. Au-delà de l'organisation spatiale, Océane a également décidé de ne plus faire réaliser de fiches à ses élèves et de travailler uniquement sous forme d'ateliers. Cette enseignante explique que ces changements sont nés à la suite des dilemmes et des tensions qu'elle a rencontrés lors de sa première année d'enseignement. Cette enseignante a lu des ouvrages et suivi des formations continues sur l'importance du jeu symbolique. Elle a également effectué un stage chez une enseignante qui travaillait avec des ateliers Montessori. Ces différentes ressources ainsi que la complexité rencontrée dans sa pratique ordinaire l'ont conduite à tenter de suivre quelques principes: observer finement ses élèves afin de leur proposer des ateliers adaptés à chacun d'entre eux et elles dans une logique de progression; développer une autonomie de choix chez ses élèves et adopter une posture de lâcher-prise (non contrôlante) en tant que professionnelle; légitimer des moments de jeux symboliques comme des moments d'apprentissage «au programme» et non pas uniquement destinés aux élèves qui ont fini leur travail; instaurer un climat d'apprentissage serein et sécurisant basé sur des feedbacks positifs et valorisants aux élèves.

Océane nous explique que son mode de fonctionnement actuel lui permet de différencier beaucoup plus que lorsqu'elle enseignait de manière collective. Elle peut prendre le temps d'accompagner chaque élève individuellement de manière très fine. Océane estime que, grâce à son organisation actuelle, elle bénéficie de temps d'enseignement et d'accompagnement individualisé de qualité.

5. Analyse et résultats

Des styles différents, mais une préoccupation partagée

L'impression qui se dégage tout d'abord à la lecture de ces différents portraits est celle d'une grande multiplicité de pratiques. Comme nous l'avons indiqué plus haut, il n'est pas question ici de critiquer les définitions ni les pratiques de différenciation revendiquées par ces enseignantes. Nous pourrions mettre en opposition certaines pratiques, en réfuter d'autres comme ne faisant pas partie de la différenciation ou encore pointer quelques techniques, comme en faisant résolument partie, même si ces enseignantes ne les rattachent pas à la différenciation. Toutefois, ce n'est pas notre intention.

Chaque enseignante observée possède son style particulier. Ce qui ressort essentiellement est ce souci, cette préoccupation partagée, qui se décline différemment dans les pratiques : il est essentiel de prendre en compte les différences, d'une manière ou d'une autre. Ce constat fait écho à l'enquête citée par Meia et al. (2022) : dans un institut de formation de Suisse romande, 78 % des étudiant·es interrogé·es reconnaissent la nécessité, pour l'institution scolaire et ses acteurs, d'une pratique inclusive. Toutefois, les auteur·rices pointent la difficulté de passer du désir à la pratique.

Une attention de chaque instant

Dans des configurations différentes (travail collectif, en petits groupes ou individuel), nous avons noté que ces enseignantes incarnent et/ou affirment ensuite lors des entretiens qu'une dimension cruciale de leur enseignement tient à une attention continue à l'égard de leurs élèves, que ce soit sur le plan des apprentissages ou sur le plan affectif.

Nous allons mettre en lumière comment ces cinq professionnelles incarnent singulièrement cette préoccupation en :

- a) étant à l'affût pour être contenantes ;
- b) lâchant prise pour mieux différencier ;
- c) rendant les élèves acteurs de leurs apprentissages ;
- d) soutenant l'engagement au travail.

Être à l'affût pour être contenantes

Dans nos observations, nous avons vu des enseignantes proches de leurs élèves, promptes à soutenir et à maintenir ces derniers dans les apprentissages (Adler et Virat, 2022 ; Virat, 2017, 2019). Ces professionnelles sont sensibles aux signaux que les élèves leur envoient. Elles adoptent une posture comprenant un regard circulaire, une attention de tous les instants envers les élèves en difficulté afin d'accompagner ces derniers à surmonter les obstacles et les obstacles dans les différents apprentissages. Nous avons pu observer chez Maïssa une présence et une disponibilité fine pour un groupe de trois élèves qui, d'ordinaire, se découragent facilement. Cette dernière a accompagné pas à pas ces élèves dans l'avancement d'une tâche. Amélie, quant à elle, a mis les élèves en modalité de travail Jigsaw. Cette professionnelle est passée vers tous les sous-groupes et a apporté un soutien plus important aux groupes qui rencontraient le plus de difficultés. Finalement, Marta nous est apparue comme toujours sur le qui-vive. Elle a fait vivre une première expérience de pédagogie coopérative à sa classe qui rencontre de grandes difficultés à travailler de manière collective. Cette modalité de travail lui a demandé une attention soutenue et une vigilance de chaque instant afin de percevoir les signaux de demandes d'aide et de sécurisation de la part de ses élèves, dans ce premier travail coopératif.

Nous relevons un enjeu crucial derrière cette posture d'affût : avoir construit une sensibilité de repérage des signes et d'indices envoyés par les élèves afin d'être plus proche de ces derniers et de les accompagner dans leurs apprentissages. À ce propos, Virat (2019) définit cette forme de relation éducative comme [...] une relation asymétrique où l'adulte se montre sensible et disponible, où il se sent responsable du développement de l'enfant et où il lui fournit aide et soutien, en particulier sur le plan émotionnel, tout en se préoccupant de la manière dont l'enfant reçoit ce soutien (p. 67).

Cette attention et cette proximité soutenantes, comme un réel filet, de Maïssa, d'Amélie et de Marta ont aidé des élèves dits en difficulté à s'impliquer dans les tâches demandées et à mieux réussir.

Face à l'incertitude inhérente aux apprentissages, Marta et Océane aident leurs élèves à se confronter à l'incertitude et à persévérer. Nous nous référons ainsi au concept de holding didactique et affectif au cœur des situations d'enseignement-apprentissage (Salzberger-Wittenberg et al., 2012). Pour illustrer cette contenance, nous nous appuyons sur la pratique de Marta. Cette enseignante a développé des codes gestuels pour montrer à ses élèves qu'elle les voit, qu'elle les entend, qu'elle les considère lors des moments collectifs sur les petits bancs. Le fait de ne pas utiliser la parole lui permet d'effectuer en même temps d'autres actions, en double tâche, telle que montrer à un élève à distance qu'elle l'a vu tout en interagissant avec un autre. Tout le corps de Marta accompagne la complexité des moments collectifs.

Lors de notre entretien, Marta a exprimé que sa classe avait également rencontré des difficultés pour suivre et écouter une pièce de théâtre le jour précédant notre observation. Ces artistes leur ont enseigné des techniques, des manières de faire, des gestes et attitudes pour être en posture corporelle d'écoute. Pour donner suite à cette intervention, Marta a intégré à son tour, en classe cette fois-ci, le travail déployé avec les artistes. Elle tente de développer cette compétence d'écoute nécessaire aux apprentissages, tout en la travaillant dans des situations dans lesquelles les savoirs sont en jeu. Nous avons également constaté que, dans sa pratique de classe, cette professionnelle n'hésite pas à envelopper certain-es élèves de ses bras pour les contenir afin de les recentrer vers l'activité, et cela avec beaucoup de calme et de douceur.

Chez Océane, l'organisation anticipée du travail par ateliers et tapis structure et amène un cadre très sécurisant pour les élèves. Chaque élève déroule son tapis et travaille de manière individuelle dans le calme. Chacun semble être à son affaire et comprendre ce qui est attendu de lui. Océane passe, de manière ciblée, auprès des élèves les plus en difficulté afin de les accompagner et de les sécuriser dès l'entrée dans la tâche. Nous avons observé un travail en finesse avec une grande proximité. Cette

professionnelle nous a expliqué, lors de l'entretien, qu'elle connaît très bien ses élèves et que ces ateliers lui permettent d'accompagner chacun au plus proche de ses besoins.

Nous constatons chez ces professionnelles que leur présence, mais également leurs dispositifs pédagogiques et didactiques soutiennent et sécurisent les apprentissages, notamment auprès des élèves dits les plus fragiles. Elles se positionnent en tant qu'adultes encadrantes, fiables et prévisibles, bienveillantes et cohérentes à la fois au niveau relationnel, mais également au niveau des savoirs (Grandserre et Lescouarch, 2009).

Lâcher prise pour mieux différencier

Les professionnelles de notre recherche s'autorisent à respecter le rythme d'apprentissage des élèves. Océane a exprimé qu'après sa première année d'enseignement, elle avait décidé de pratiquer du lâcher-prise lorsqu'un élève ou un groupe d'élèves n'était pas prêt à apprendre. Elle s'est rendu compte qu'elle ne peut pas et, surtout, ne veut pas monter en rapport de force avec les élèves au niveau des apprentissages. On retrouve, dans la posture d'Océane, une idée déjà présente chez Freinet, en 1949, qui affirme :

« Et méfiez-vous : par votre insistance ou votre brutale autorité, vous risquez de susciter chez vos élèves une sorte de dégoût physiologique pour la nourriture intellectuelle et vous boucherez à jamais peut-être les chemins royaux qui mènent aux profondeurs fécondes de l'être. » (p. 24)

Selon Océane, ce temps reste court : cette phase de jeu « détourné » ne dure jamais longtemps et ces élèves finissent toujours par être intéressés in fine par les apprentissages visés par l'atelier ou par le « vrai travail », comme le dirait Freinet.

Ces postures de holding et de lâcher-prise restent la toile de fond des gestes de différenciation. Elles restent un objet de formation difficile à objectiver et à expliciter.

Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages

Un autre élément relevé par Marta et Amélie est en lien avec l'idée de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages ou dans des activités coopératives. Cette idée forte leur est restée de leur formation initiale. Cette préoccupation a continué de les habiter et elles proposent toutes les deux des situations ou des modalités d'enseignement-apprentissage dans lesquelles les élèves peuvent avoir des choix encadrés, mais non dirigés. Selon elles, cet aspect rend les pratiques quotidiennes plus fluides, moins oppressantes. Marta expose qu'elle essaie de mobiliser les élèves dans la pédagogie coopérative afin de prendre une posture de médiatrice et de rendre les élèves plus acteurs de leurs apprentissages. Cette posture lui permet d'accompagner autrement les élèves qui en ont le plus besoin et de laisser les autres travailler à leur rythme. De son côté, Amélie s'appuie sur la pédagogie ou des démarches coopératives très organisées (en donnant des rôles aux élèves) afin d'aider finement les élèves qui en ont le plus besoin. Les dispositifs coopératifs sont des milieux propres à l'observation et à la différenciation des professionnels (Connac, 2012).

Pilotage du soutien de l'engagement de l'élève au travail

Nous avons observé Maïssa et Amélie qui supervisent l'avancement des apprentissages des élèves. Maïssa, par le dispositif de table d'appui, fait venir systématiquement les élèves en difficulté vers elle pour étayer les mises au travail. Amélie va directement vers les élèves en difficulté, en restant près d'eux, en observant et en étayant.

Les travaux traditionnels, toujours d'actualité, sur la gestion de classe de Kounin (1970), montrent que les enseignant-es cherchent de l'efficacité : prendre le temps, certes, mais ne pas en perdre, superviser plusieurs activités en même temps, mieux gérer les transitions avec douceur et fluidité, tenir les cadences, ralentir et accélérer, maintenir le groupe en éveil. Nous avons observé chez ces enseignantes qu'elles sont très préoccupées autant par le groupe que par les particularités des élèves, qui doivent rester concentrés sur la tâche à accomplir.

Des travaux récents ont montré l'importance du double adressage dans la gestion de classe (Joinel Alvarez et Lussi Borer, 2023). Si le double adressage est souvent invoqué pour réprimander indirectement un comportement indésirable, ici et notamment avec Marta, c'est l'inverse : elle use du double adressage pour valoriser un comportement positif auprès d'un élève particulier et elle relève que cela fait tache d'huile dans sa classe. À la suite de ce feedback positif et individuel, d'autres élèves adoptent ce même comportement. Marta instrumente ce procédé à l'aide d'un tableau du comportement qui lui permet de donner des étoiles à un élève pour valoriser un comportement et constate que cela se propage généralement au travers de la classe.

6. Discussion

Ce que nous avons relevé n'est pas (ou pas seulement) au niveau des dispositifs. Ce « catalogue » de gestes fins paraît parfois ignoré par les étudiant-es lorsqu'ils observent ce genre d'enseignant. Souvent, les stagiaires sont frappé-es par ces « classes qui roulent ». Or, il n'y a pas une classe qui « roule », il y a une enseignante qui « travaille », qui s'investit tout au long de la séance. Elle met son corps au service des apprentissages des élèves. L'enseignante doit tenir, tenir tous les fils de ses élèves. Ce n'est pas « je donne une fiche à mes élèves », c'est « je donne une fiche et on travaille ». Il y a un calcul permanent de l'optimum, entre investissement et économie de soi (Durand, 1996).

Finalement, on constate un tissu très serré d'interactions dans la classe. C'est dans ce tissu que se passe la différenciation. Cet arrière-plan est un préalable nécessaire à une différenciation bien comprise. Il ne s'agit pas d'interventions ponctuelles et détachées du reste. Les dispositifs, les gestes, les feedbacks, les étayages sont la face visible d'un travail invisible qui tient le tout.

Cette trame invisible reste difficile à repérer, à lire pour les étudiant-es et reste difficile à objectiver, à transmettre en formation.

Les situations réelles que les étudiant-es perçoivent de la classe sont analysées justement à l'aune de leurs propres préoccupations. Ces dernières ne prennent pas suffisamment en compte la complexité vécue par les professionnels.

Stratégie et tactique : quelle orientation pour la formation ?

En tant que chercheur·euses et formateur·rices d'enseignant·es, nous relevons qu'il est difficile et opaque, pour les enseignant·es novices, d'observer les postures et les gestes de différenciation des professionnels en poste. D'ailleurs, certain·es étudiant·es ne parviennent pas à les déceler chez les professionnels, tant qu'ils ne se trouvent pas en situation de travail, avec le même poids ou la même charge cognitive de la prise en responsabilité des différences dans la classe. Autrement dit, tant qu'ils ne s'observent pas eux-mêmes en situation de tiraillement, dans les urgences d'une prise en charge des élèves, à maintenir dans les apprentissages. Pour nous, il nous semble primordial d'aborder et de comprendre le jugement professionnel en situation de différenciation, au cœur même des interactions et de ce que le professionnel voit et juge de la situation pour apposer ses propres actions dans l'urgence et le flux continu des interactions de la classe. C'est un point majeur, invisible, sur lequel nous achoppons en formation. En cela, nous accédons à une compréhension de l'essence de la pratique enseignante, qui ne se donne pas à voir en superficie, avec les arrière-fonds qui se construisent sur les valeurs de l'enseignant·e : « Je sais que je dois être là pour le début des activités pour cet élève, qui n'a pas suffisamment confiance pour démarrer, mais ensuite c'est lancé, c'est tout bon ! » (Alexia).

Finalement, plutôt que penser les étayages qui ont ouvert notre problématisation de manière isolée, il s'agirait plutôt de phénomènes qui révèlent un courant sous-jacent et continu, une préoccupation à maintenir, au mieux, l'engagement des élèves tout au long de la séance et qui offriraient un fondement aux actions de différenciation. C'est cette préoccupation qui soutient l'apparition des étayages, mais aussi d'autres gestes professionnels qui sont visibles dès la planification (modalités de travail, etc.). Pour reprendre cette image quelque peu militaire du couple stratégie-tactique, la stratégie est cette préoccupation d'engagement qui permet la tactique d'étayage.

Peut-être serait-il fructueux de mettre les étudiant·es en recherche sur les raisons/préoccupations (stratégie) qui motivent les actions des enseignant·es (tactiques). Peut-être faudrait-il demander aux étudiant·es d'aller au-delà des observations pour comprendre ce qui fonde les actions

observées, les faire travailler sur une capacité de se décentrer, à trouver le fil directeur d'une pratique.

Et peut-être, grâce à cette remise en perspective, la différenciation ne serait plus perçue comme une collection de pratiques, repérables certes lorsque nous sommes observateurs, mais dont il est difficile de restituer la logique et d'en comprendre la cohérence. L'enjeu est de faire percevoir aux formés qu'il faut se munir d'une stratégie qui permet de déployer de multiples tactiques. Ces dernières ne sont pas à prendre pour elles-mêmes sans une analyse fine des situations de classe et des élèves face au travail scolaire.

Nous terminerons par une analogie qui nous paraît porteuse : celle du collier de perles⁴. Dans ce collier, les étudiant·es repèrent les perles, qui symbolisent ces tactiques, ces pratiques repérables (plan de travail, table d'appui, etc.), mais il faudrait qu'ils perçoivent également que ces perles sont portées par un fil et que c'est là l'essentiel, l'élément primordial qui permet de tenir le collier.

Bibliographie

- Adler, K. et Virat, M. (2022). La pédagogie, c'est aussi de l'amour. L'amour compassionnel de l'enseignant comme médiateur du lien entre la structure de maîtrise et la motivation des collégiens en mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 214, p. 5-20. <https://doi.org/10.4000/rfp.11262>
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'Enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 3, p. 325-347.
- Bruner, J. (1981). *Le Développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Presses universitaires de France.

⁴ Cette métaphore n'est pas de nous et est utilisée en général par les enseignant·es de yoga qui souhaitent montrer la distinction entre la respiration (les perles) et le souffle (le fil) qui tient le tout.

- 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. (en ligne). <https://doi.org/10.4000/edso.14740>
- Connac, S. (2012). *La Personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. ESF Éditeur.
- Dechamboux, L. et Mottier Lopez, L. (2019). Modéliser la différenciation des situations d'apprentissage dans le cadre de la microculture de classe. *Recherches*, 71, p. 9-35.
- Durand, M. (1996). *L'Enseignement en milieu scolaire*. Presses universitaires de France.
- Freinet, C. (1949). Les dits de Mathieu : Une pédagogie moderne de bon sens. Dans *Œuvres pédagogiques*, t. 2, réédition des *Chroniques du Nouvel Éducateur de 1945 à 1954*, Éditions du Seuil, 1994.
- Grandserre, S. et Lescouarch, L. (2009). *Faire travailler les élèves à l'école. Sept clés pour enseigner autrement*. ESF Éditeur.
- Hugon, M.-A., Robbes, B. et Viaud, M.-L. (2021). Les pédagogies différentes : Quelles mises en pratiques ? Bricolages, hybridations, appropriations. *Spécificités*, 16(2), p. 2-9. <https://doi.org/10.3917/spec.016.0002>
- Joinel Alvarez, V. et Lussi Borer, V. (2023). Breaking in the black box of pedagogical authority. Combined analysis of video and think-aloud protocols. *Teaching and Teacher Education*, 134, p. 104310. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6889>
- Kahn, S. (2010). *La Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classroom*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Legrand, L. (1995). *Les Différenciations de la pédagogie*. Presses universitaires de France.
- Maulini, O. (2002). Le poinçonneur des curricula. Organiser, installer, planifier le travail d'une classe : angoisses et perfectionnements du bricoleur. *Page de l'enseignant*. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/poinconneur.html>
- Maulini, O. (2013). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publications.html>

- Maulini, O. (2019). *Éduquer entre engagement et lucidité*. ESF Éditeur.
- Meia, J.-S., Carron, P., Dominé, K., Gremion, F. et Zappella, D. (2022). *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier. Des propositions pour les degrés secondaires*. HEP BEJUNE. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/7201.pdf>
- Peirce, C. S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Belknap.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. ESF Éditeur.
- Przesmycki, H. (2008). *La Pédagogie différenciée*. Hachette.
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams, G. et Osborne, E. (2012). *L'Expérience émotionnelle d'apprendre et d'enseigner*. Éditions du Hublot.
- Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.
- Virat, M. (2017). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents: Revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), p. 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>
- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves: psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

Mylène Leroux
(Université du Québec en Outaouais)

Mélanie Paré
(Université de Montréal)

Misères et splendeurs de la formation aux pratiques d'enseignement inclusives

Résumé

Aider les personnes enseignantes à développer des pratiques d'enseignement inclusives demeure un défi de taille. Certaines jugent que leur formation initiale est trop théorique, une perception qui peut affecter leur confiance en leur capacité d'enseigner dans les classes hétérogènes. Ce chapitre décrit la complexité des défis rencontrés en formation initiale et la démarche d'étude de soi des autrices pour mieux comprendre les effets de deux dispositifs de formation qu'elles ont choisis : les débats et la vidéoformation. L'analyse de leurs journaux de bord et de travaux d'étudiant·es indique que certaines représentations ont évolué dans ces cours et que des pratiques de différenciation pédagogique ont été mieux comprises. Toutefois, quelques personnes étudiantes continuent d'émettre de vives critiques qui incitent à poursuivre le développement de dispositifs de formation pertinents.

Abstract

Helping teachers develop inclusive teaching practices remains a major challenge. Some feel that their initial training is too theoretical, a perception that may affect their confidence in their ability to teach in heterogeneous classrooms. This chapter describes the complexity of the challenges faced in initial training and the self-study approach of the authors to better understand the effects of two training devices they chose: debates and video training. Analysis of their diaries and students' work indicates that certain representations have evolved in these courses, and that some pedagogical differentiation practices have been better understood. However, a number of students continue to voice strong criticisms, prompting further work to develop relevant training devices.

1. Introduction

Bien que valorisée, la mise en œuvre de pratiques d'enseignement inclusives répondant véritablement aux besoins des élèves demeure un défi de taille pour les personnes enseignantes (Leroux et Malo, 2015 ; Onyishi et Sefotho, 2020 ; Rowan et al., 2021). Diverses pistes d'explication semblent tendre vers un manque de préparation et une formation initiale insuffisante. D'ailleurs, plusieurs auteur·rices soulignent qu'il s'agit d'habiletés complexes (Van Geel et al. 2019), d'où l'importance de s'attarder sur leur développement dès la formation initiale (Dack, 2018 ; D'Intino et Wang, 2021 ; Fortier et al., 2018). Or, à l'heure actuelle, la formation à l'enseignement serait souvent offerte de manière fractionnée, abordant séparément et parfois en surface certains aspects de la diversité à l'école (Rowan et al., 2021). Elle peut être perçue par les personnes étudiantes comme théorique et conceptuelle plutôt que pratique, puis conduire à une perte de leur confiance à enseigner de manière inclusive (Ligocki, 2024). La formation initiale devrait donc renseigner sur la diversité, mais aussi permettre aux personnes étudiantes d'acquérir des habiletés pratiques leur permettant de bâtir des compétences (Rowan et al. 2021). L'enjeu réel consiste à offrir une formation qui les mette à l'aise avec la diversité des besoins des élèves et qui développe des compétences effectives pour s'ajuster à tous : « La clé d'une différenciation réussie ne

réside pas dans l'application de stratégies, mais dans l'adaptation réelle de l'enseignement aux besoins soigneusement identifiés de tous les élèves» (Van Geel et al., 2019, p. 62, traduction libre).

2. Problématique

Une partie des travaux de recherche s'attarde à déterminer quels sont les savoirs et les habiletés qui doivent être appris et maîtrisés en formation initiale et continue (Finkelstein et al., 2019; Van Geel et al. 2019; Wray et al. 2022). D'autres chercheur-euses ont remarqué toutefois qu'une question fondamentale précède, à savoir celle d'amener les personnes enseignantes à comprendre en profondeur les inégalités scolaires, à délaisser leurs préjugés, ainsi qu'à faire face aux discours et aux pratiques contradictoires à leur formation dans leurs milieux de travail (Ligocki, 2024; Magnan et al. 2016; Rowan et al., 2021). Cet aspect est particulièrement important parce que les personnes enseignantes se trouvent souvent au cœur du débat social et professionnel sur la diversité, et que leurs actions quotidiennes sont sujettes à controverse (Magnan et Vidal, 2015). Il ne suffit pas de les former de manière technique à l'appropriation de pratiques inclusives si elles ne sont pas éduquées et préparées aux questions socialement vives, ou encore aux dilemmes éthiques entourant les discriminations qui se vivent dans leur propre classe et école, parfois à leur insu ou à l'encontre de leurs intentions. Pour certain-es chercheur-euses, il importe donc, dès la formation initiale, de faire émerger et de confronter les croyances, les représentations initiales et les attitudes des candidat-es au regard de l'inclusion scolaire, afin de contribuer véritablement au développement des compétences professionnelles requises et pour améliorer le sentiment d'efficacité personnelle des futur-es enseignant-es (Fortier et al., 2018; Rowan et al., 2021; Wray et al., 2022; Yada et al., 2021).

Ce travail de préparation et de formation à l'enseignement repose en partie sur les compétences des personnes formatrices. Elles doivent non seulement être capables de se présenter en modèle à suivre en matière d'enseignement des pratiques de différenciation pédagogique (Santangelo et Tomlinson, 2012), mais aussi de susciter le développement d'une identité professionnelle solide pour accueillir la diversité en classe et ses

défis. Toutefois, les études scientifiques accordent généralement peu d'attention aux personnes formatrices, à leurs connaissances ou à leur préparation à intervenir dans la formation à l'enseignement à l'égard de sujets reliés à la diversité (Rowan et al., 2021).

Fortes de plus d'une quinzaine d'années d'expérience en formation universitaire, nous nous sommes engagées dans une démarche d'étude de soi collaborative en vue d'améliorer nos pratiques et de développer nos compétences. Pour y parvenir, nous avons ciblé des intentions sur lesquelles nous souhaitons orienter notre enseignement. Et une fois ces intentions identifiées, nous les avons intégrées à nos cours en nous appuyant sur divers dispositifs. Puis, tout au long du trimestre d'hiver 2023, à travers le recueil de diverses traces et en nous fondant sur un dialogue collaboratif, nous avons tenté de déterminer les retombées des dispositifs mis en œuvre pour contribuer aux intentions initiales visées. Essentiellement, nous avons tenté de répondre à trois questions :

- Quels dispositifs dans nos cours permettent aux personnes étudiantes d'atteindre les intentions visées ?
- Quelles traces laissent penser que nous y arrivons ?
- Quels sont les défis rencontrés dans la mise en œuvre de ces dispositifs et qu'en avons-nous compris dans l'objectif d'ajuster nos pratiques de formation ?

Plus généralement, les objectifs visés par cette étude sont donc de :

- décrire les retombées positives de deux dispositifs de formation au regard des intentions ciblées ;
- porter un regard critique sur les défis et les conditions favorables inhérents à ces dispositifs.

3. Assises conceptuelles

Afin de mieux cerner les assises conceptuelles de cette étude de soi, nous décrivons d'abord ce que sont les pratiques d'enseignement inclusives, puis nous nous attardons brièvement sur la formation à

l'enseignement dans une approche par compétences, de même que sur les dispositifs de formation.

Des pratiques d'enseignement inclusives

Le concept de pratiques d'enseignement inclusives, « est utilisé pour désigner toutes les stratégies et les comportements que les enseignant·es utilisent pour veiller à ce que les élèves ayant des capacités diverses puissent apprendre dans des classes ordinaires » (Finkelstein et al., 2019, p. 737, traduction libre). Ces actions sont toutefois largement tributaires des attitudes des personnes enseignantes envers leurs élèves, un objet abondamment étudié et constituant un enjeu critique associé à l'usage des pratiques inclusives en salle de classe (Finkelstein et al., 2019).

Pour implanter des pratiques d'enseignement dans une visée d'éducation inclusive, le modèle de la différenciation pédagogique est très répandu dans la littérature scientifique (Griful-Freixenet et al. 2020). Cette démarche consiste pour la ou le pédagogue à ajuster concrètement son enseignement selon différents axes (processus, structures, contenus et productions), avec des moyens nommés des outils, lui permettant de tenir compte de la diversité des besoins et des caractéristiques de son groupe d'élèves (Leroux et Paré, 2016). D'aucuns décrivent des habiletés à acquérir pour différencier, c'est-à-dire pour arriver à « choisir délibérément et avec efficience » (Van Geel et al., 2019, p. 62, traduction libre) les pratiques les plus fécondes en classe. Mais outre les habiletés techniques qu'il importe de maîtriser, les travaux récents de Finkelstein et al. (2019) valorisent l'importance de la socialisation et de la formation des futur·es enseignant·es. Ils s'intéressent aux contextes précis et aux normes de pratique locales, de même qu'aux pratiques les plus susceptibles de les aider à se sentir prêt·es. Cette centration sur les représentations sociales dès la formation initiale est également recommandée par Fortier et al. (2018).

La formation à l'enseignement et le développement de compétences

Dès lors que cette étude se centre sur la formation à l'enseignement et que celle-ci s'articule autour d'une approche par compétences au Québec (MEQ, 2020), il nous semble essentiel de définir ce concept. Selon Guillemette (2021, p. 148), «la compétence est une action réflexive de mobilisation de ressources internes structurées et de ressources externes disponibles», qui s'adapte à une famille de situations professionnelles variées. Par conséquent, la compétence repose sur l'acquisition de connaissances, mais est aussi teintée par des croyances, représentations, attitudes, etc. Tout cela révèle bien le caractère intégrateur, évolutif, contextuel, réflexif et autonome de la compétence, tel que mis en exergue par Gouin et Hamel (2017). Ainsi, avoir pour ambition de soutenir le développement de la compétence à différencier relève d'un travail complexe qui se traduit bien dans les diverses intentions initiales que nous avons ciblées.

Des dispositifs de formation

Pour contribuer au développement des compétences, divers dispositifs de formation sont élaborés et mis en œuvre. Selon Figari (2008, p. 83), «plus qu'un objet isolé et indépendant, le dispositif serait un processus d'intervention sur le monde, au service d'un projet humain, un "entre-deux" indispensable à la médiation entre sujet (auteur de l'intentionnalité), objet (contenu de l'action) et technique (ensemble des instruments)». Le dispositif mobilise donc une combinaison de diverses activités, ressources, pratiques, qui s'adressent à des apprenant-es, dans le but d'atteindre des intentions d'apprentissage. Aussel et Mottiez Lopez (2018, p. 3) vont dans le même sens, en ajoutant le caractère vivant et la visée transformative :

«Le dispositif renvoie à une pratique humaine et sociale permettant d'agencer des moyens (humains, financiers, matériels et symboliques) en fonction d'une fin à atteindre. De plus, d'un point de vue opérationnel, les dispositifs ont une visée transformative (ils sont créés dans l'intention de changer, d'améliorer une situation).»

Ainsi, le dispositif n'existe pas seul en lui-même, il « est incarné [...] et ne prend sens que s'il est vécu et expérimenté par le sujet » (Charlier et al., 2006, p. 471).

S'appuyant sur une analyse des écrits portant sur les dispositifs, Tremblay (2012) identifie et définit sept composantes essentielles que nous reprenons ci-après : l'environnement, la population, les objectifs, les ressources, les actions, l'espace-temps et les effets.

Contextes et dispositifs de formation

Deux contextes québécois différents font l'objet de cette étude. Chacun d'eux est d'abord sommairement décrit au tableau 1 afin de dégager la population et l'environnement concernés par les dispositifs.

Concrètement, deux dispositifs de formation ont été déployés dans ces contextes. Le premier (contexte A) s'appuie sur des débats inspirés de questions socialement vives¹ (Dupont et Panissal, 2015 ; Groleau et Pouliot, 2020 ; Hirsch et al., 2023), collées à l'actualité. Le second dispositif (contexte B) est pour sa part inspiré des scénarios de vidéoformation proposés par Gauvin et Flandin (2014) et inclut l'utilisation de vidéo à des fins normatives (montrer des exemples de bonnes pratiques).

En reprenant les composantes proposées par Tremblay (2012), nous détaillons ensuite (tableau 2) les deux dispositifs de formation mis en œuvre pour atteindre les intentions visées pour nos cours respectifs, à savoir :

- A. confronter et faire évoluer les représentations des étudiant-es ;
- B. favoriser l'acquisition de connaissances ;
- C. contribuer au développement de compétences en matière de gestion de l'hétérogénéité ;
- D. cultiver un esprit critique.

¹ Pour Hirsch (2021), les thèmes sensibles comportent quatre caractéristiques principales : ils touchent les valeurs et les représentations sociales ; ils suscitent un débat ; ils sont d'actualité ; et ils sont complexes.

Tableau 1 – Composantes environnement et population des dispositifs de formation.

Environnement			Population concernée		
Contexte	Région	Modalités/ Horaire	Programme	Année de formation	Nombre d'inscrits
A Cours optionnel de 1 ^{er} cycle	Université régionale	Cours à distance hybride (10 séances synchrones Zoom et 4 séances asynchrones) Tous les mercredis de 19h à 22h	Divers baccalauréats en enseignement	3 ^e ou 4 ^e année	32
B Cours obligatoire de 2 ^e cycle	Université métropolitaine	5 cours en présence et 9 cours à distance synchrone Teams	Certificat en approches éducatives	1 ^{re} année	3
			Maîtrise en éducation préscolaire et enseignement primaire	1 ^{re} année	41

Tableau 2 – Composantes, objectifs, ressources, actions et espace-temps des dispositifs de formation.

Composantes	Contexte A Dispositif des débats	Contexte B Dispositif de vidéoformation
Objectifs reliés aux intentions a, b, c et d	– Faire preuve d'ouverture et de respect pour considérer la perspective des autres. – Se forger un avis personnel lors des débats, en s'appuyant sur ses connaissances et compétences. – Développer son esprit critique sur les sujets des débats en explorant divers points de vue.	– Acquérir des connaissances sur le racisme, le classisme et le linguicisme en milieu scolaire. – Identifier ses préjugés et réfléchir aux pratiques défavorables à l'équité en classe. – Analyser des pratiques différenciées permettant d'offrir un enseignement plus inclusif.
Ressources	– Dossiers de presse rassemblant au moins quatre articles de journaux (quotidiens) pour chaque sujet, dont deux orientés vers une position et deux vers l'autre. – Canevas d'avis personnel. – Grille d'observation pour assurer le bon déroulement des débats.	– Vidéos hebdomadaires disponibles sur Moodle pour chaque sujet. – Lectures hebdomadaires sur chaque sujet. – Temps de discussions en classe en sous-groupes et en plénière sur les vidéos. – Questions de réflexion hebdomadaires individuelles pour le portfolio.

Composantes	Contexte A Dispositif des débats	Contexte B Dispositif de vidéoformation
Actions	1) Proposer des sujets aux étudiant-e-s et leur demander de les ordonner en fonction de leurs intérêts ; faire des regroupements. 2) Demander aux étudiant-e-s de procéder à la recherche d'écrits scientifiques (au moins deux) et de formuler un avis personnel en complétant un canevas (Annexe 1). 3) Constituer des équipes en fonction des avis personnels. 4) Organiser les débats en s'assurant de laisser environ 90 min par débat. 5) Demander à ceux celles qui ne participent pas formellement au débat de jouer le rôle d'observateur-trice en vue de formuler des rétroactions sur la qualité des arguments et des échanges. 6) Faire une plénière après chaque débat pour en dégager une synthèse. 7) Inviter les étudiant-e-s à compléter un bilan écrit des débats (Annexe 2)	1) Demander aux étudiants de regarder les vidéos entre chaque cours. 2) Répartir aléatoirement les étudiants dans des sous-groupes lors des rencontres synchrones pour faciliter les échanges. 3) Retour en plénière où la professeure soulève des éléments discutés dans les sous-groupes pour les relier aux intentions, contenus et lectures proposées dans les cours et où les étudiants sont invités à partager au groupe des éléments de leur analyse. 4) Inviter les étudiants à répondre individuellement après le cours à la question hebdomadaire dans leur journal de bord.
Espace/temps	– Environ 4 semaines pour formuler un avis personnel sur le sujet choisi – Environ 2-3 semaines pour préparer le débat en équipe – 1 semaine pour réaliser le bilan écrit des débats	– Environ 14 semaines afin de faire des vidéos, des discussions en classe et des entrées dans les journaux de bord hebdomadaires un processus continu de soutien à l'apprentissage et à la réflexion relatives aux thématiques du cours.

Pour ce qui est de la dernière composante proposée par Tremblay (2012), rappelons que *les effets* constituent en fait l'objectif principal de ce chapitre; nous y reviendrons donc dans la section des résultats et de la discussion conclusive.

4. Précisions méthodologiques

Approche méthodologique

Pour rencontrer les objectifs de recherche ciblés, nous nous sommes personnellement engagées dans une étude de soi (*self-study*) collaborative. Selon Vanassche et Kelchtermans, (2015), l'approche d'étude de soi renvoie à des formateur·rices d'enseignant·es qui se penchent sur leur pratique en vue de l'expliciter, la valider, l'améliorer, afin de contribuer à enrichir les connaissances scientifiques sur la formation à l'enseignement. Pour ce faire, on recourt bien souvent à des méthodes de recherche qualitatives et les interactions collaboratives occupent généralement un rôle clé dans le processus de recherche.

Hauge (2021, p. 1, traduction inspirée de DeepL) ajoute qu'«un des aspects importants de l'étude de soi consiste à explorer le “fossé” (la distance) et les contradictions entre les théories personnelles, les croyances, les pensées, les idées et la manière dont l'enseignement est réellement dispensé». Concrètement, Samaras (2011) propose un cadre d'étude de soi en fonction de cinq axes, que nous avons tenté de respecter :

- les personnes initiant une étude de soi partent d'un questionnaire personnel et situé, ce qui implique une description assez fine du contexte initial;
- il s'agit aussi d'une enquête critique et collaborative, s'appuyant sur des échanges constructifs et réciproques entre des ami·es critiques;
- elle contribue à améliorer l'apprentissage, tant pour les personnes qui réalisent l'étude de soi, que pour leurs apprenant·es ou leur organisation;

- elle s'appuie sur un processus de recherche transparent, qui valorise entre autres la triangulation données (des sources observées selon trois points de vue différents) ;
- elle permet de faire émerger de nouveaux savoirs, qui sont clairement identifiés et présentés.

De son côté, Pithouse-Morgan (2022) explique que diverses balises ont été développées au fil du temps afin d'assurer la validité, la fidélité et la qualité des études de soi.

« Selon ces lignes directrices, les processus d'étude de soi doivent être méticuleux et transparents, valoriser l'éthique relationnelle, impliquer une collaboration critique et une auto-investigation, fournir des preuves d'impact et être rendus publics pour étayer des conclusions et des implications solides. » (p. 3, traduction inspirée de DeepL)

À cet effet, Samaras (2011) soutient notamment que la triangulation des données est essentielle et que c'est par une sorte d'effet de prisme que la personne qui réalise l'étude de soi peut, avec l'aide d'un regard externe, éclairer de nouveaux angles. Dans un tel contexte, exploiter la dimension collaborative comme nous l'avons fait a pu servir de levier à une réflexion critique à travers des échanges enrichissants, empreints de respect et d'ouverture (Pressick-Kilborn et Te Riele, 2008).

Déroulement de l'étude et outils de collecte des données

La démarche s'est déroulée durant quinze semaines (janvier à mai 2023), au cours desquelles nous avons complété et partagé des journaux de bord (Baribeau, 2005). Après chacune des 14 séances de cours, nous revenions sur nos impressions, sur l'atteinte de nos intentions, sur nos succès, de même que sur divers questionnements et réflexions. Après coup, nous pouvions réagir comme amie critique aux réflexions de l'autre, ce qui a alimenté nos rencontres.

Au fil du trimestre, chacune a aussi consigné cinq incidents critiques personnels (Brookfield, 1995; Hoffman et al., 1998; Korthagen et Kessels, 1999), auxquels nous avons également pu réagir de manière réciproque.

De plus, cinq rencontres collaboratives régulières ont été organisées pour analyser nos pratiques respectives et leurs retombées, parfois à partir de la vidéoscopie (Pressick-Kilborn et Te Riele, 2008). Ces rencontres duraient entre une et deux heures et se tenaient en général à deux ou trois semaines d'intervalle.

Puis, afin de recueillir des traces concrètes des retombées des dispositifs mis en œuvre, ainsi que les défis soulevés par les étudiant-es, nous avons conservé divers artefacts et évaluations de l'enseignement, tout au long du trimestre. Le tableau 3 présente les détails de l'ensemble des artefacts recueillis dans chacun des contextes.

Tableau 3 – Détail des données recueillies pour chacun des dispositifs.

Contexte A Dispositif des débats	Contexte B Dispositif de vidéoformation
– 6 réponses à l'évaluation de mi-trimestre – Traces de l'activité de synthèse des débats (Google Jamboard) – 1 enregistrement vidéo du bilan des débats avec 24 étudiant-e-s (12 min) – 33 travaux écrits de bilan des débats – Traces de l'activité de bilan collectif à l'issue du cours (Google Slides) – 6 réponses à l'évaluation de l'enseignement à la fin du trimestre	– 9 réponses à l'évaluation de mi-trimestre – 31 portfolios – 1 extrait d'échanges sur un forum de discussion au sujet d'une vidéo – 1 enregistrement vidéo d'une discussion en classe au sujet d'une vidéo (45 min)

Stratégies d'analyse

Afin de procéder à l'analyse inductive des données, nous avons d'abord regroupé l'ensemble des traces recueillies pour chacune dans un dossier partagé afin d'en faciliter l'accès. Puis, comme le suggère Bardin (2013, p. 126), nous avons d'abord procédé à une lecture « flottante » (survol libre) réciproque, puis au choix de traces pertinentes pour répondre aux objectifs visés, orientés vers les intentions pédagogiques initiales. Par la suite, nous avons procédé à un surlignage sélectif (Rondeau et Paillé, 2016), puis à la ventilation et au regroupement des résultats (Moriceau et Fronda, 2019), dans le but de faire émerger divers constats préliminaires, tels que présentés dans la section suivante. Nos échanges ont permis de valider nos choix, nos pistes d'analyse et nos interprétations respectives.

5. Résultats préliminaires et interprétations

Considérant le travail d'analyse réalisé à ce jour, nous sommes à même de dresser quelques constats qui nous apparaissent porteurs en ce qui concerne la formation à des pratiques d'enseignement plus inclusives. En vue de répondre aux objectifs de recherche, nous décrivons d'abord les retombées positives perçues eu égard aux diverses traces recueillies (effets des dispositifs). Puis, dans une perspective plus critique, nous abordons divers défis et limites inhérents aux dispositifs déployés, tout comme des pistes de réflexion ou conditions favorables qui pourraient permettre de les surmonter.

Retombées perçues au regard des intentions visées

Au regard des intentions ciblées au départ (a- représentations, b- connaissances, c- compétences, d- esprit critique), plusieurs données recueillies par le biais de traces multiples nous permettent d'affirmer que nous avons atteint certains de nos buts dans l'un et l'autre des contextes.

Contexte A (débat)

Concernant particulièrement le contexte A, lors du bilan vidéo réalisé à l'issue des quatre débats, les étudiant·es ont partagé leur appréciation et leur perception des retombées de cette activité en faisant notamment ressortir les aspects suivants :

- appréciation du partage d'idées et d'opinions différentes, apport de nuances ;
- climat bienveillant, activité enrichissante qui permet de bien travailler l'esprit critique et l'ouverture à apprendre ;
- questions posées pertinentes, possibilité de prendre le temps d'effectuer des recherches à partir de sources crédibles ;
- occasion de réfléchir à des questions courantes, de prendre position, puis de mieux justifier ses arguments, ce qui sera utile dans le futur ;
- ne pas s'arrêter uniquement aux problèmes, trouver des pistes de solutions en profitant de la collectivité ;
- apprendre à débattre, prendre de l'expérience et progresser.

Ces premiers échanges permettent de bien mettre en évidence la posture critique qui est travaillée dans le cadre des débats, mais aussi l'importance d'avoir le temps de réfléchir à des questions complexes, la possibilité d'effectuer des recherches pour se forger un argumentaire, puis d'échanger pour faire évoluer ses représentations et trouver des pistes de solutions collectives prometteuses. Il s'agit là d'une des recommandations du Conseil supérieur de l'éducation sur la prise en compte de la diversité à l'école (2017, p. 6), qui précise que « pour la concrétisation de cette réflexion, la création d'un espace-temps de qualité – inscrit dans l'organisation interne de l'école – qui soit consacré à la pratique réflexive collective est une action prioritaire. Elle va de pair avec une formation initiale et continue qui permet de développer les aptitudes, les connaissances et les compétences liées aux exigences d'une éducation inclusive pour tous ».

Globalement, Christine² témoigne de diverses retombées en lien avec les intentions dans son bilan écrit des débats :

² Tous les prénoms sont fictifs.

«J’ai grandement apprécié que les débats nous forcent à faire de la recherche pour forger notre point de vue, puisque ce sont des débats que nous avons déjà eus à un certain moment, mais pour lesquels nous n’avons pas toujours le temps d’effectuer la recherche nécessaire. [...] De plus, j’ai apprécié d’écouter les débats puisque ceux-ci m’ont permis de nuancer mon opinion. Bien que j’eusse ma propre opinion avant les débats, ceux-ci m’ont permis d’être intéressée par des arguments différents de ceux que j’avais au préalable. [...] Finalement, j’ai beaucoup apprécié le fait que les débats se soient faits dans la bienveillance. Les étudiants écoutaient les arguments des autres et répliquaient poliment, gentiment, tout en donnant souvent des solutions au lieu de simplement “chialer”. Ces réponses nous permettaient d’avoir des solutions concrètes à utiliser dans nos classes selon nos besoins.» (Christine – BILAN DES DÉBATS – Q1)

En ce qui a trait plus spécifiquement à l’émergence et au travail sur les représentations, Annie relève de quelle manière les débats ont pu contribuer à la remise en question et à l’évolution de son opinion initiale sur les sujets abordés :

«L’apport des différents points de vue m’a parfois remise en question quant à ma propre opinion et face à ma pratique comme nouvelle enseignante. Les discussions et les échanges m’ont fait évoluer et m’ont également amenée à poursuivre mon apprentissage quant à différents moyens de différenciation pédagogique, que je peux mettre en pratique au quotidien dans ma salle de classe.» (Annie – BILAN DES DÉBATS – Q4)

Puis, Vanessa et Catherine précisent en quoi les débats ont contribué à l’acquisition de connaissances et au développement de compétences :

«J’ai appris plusieurs choses lors des débats. Premièrement, j’ai appris que [...] les classes ordinaires pourraient permettre de mieux répondre aux besoins des EHDA (élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage) si nous avions davantage de ressources, et si le transfert entre classes spéciales et classes régulières se faisait de façon progressive. [...] J’ai compris que l’évaluation des élèves devrait davantage permettre le soutien à l’apprentissage et que ce n’est malheureusement pas le cas

dans la plupart des écoles, car nous faisons plus d'évaluations sommatives pour faire les bulletins.» (Vanessa – BILAN DES DÉBATS – Q3)

« Certains échanges proposant des pistes de solutions étaient pertinents. Certains ayant expérimenté différentes méthodes de différenciation, auxquelles nous n'avions peut-être même pas pensé, notre bagage de connaissances sur le sujet devenait plus grand.» (Catherine – BILAN DES DÉBATS – Q4)

De son côté, Laurie explique sa prise de conscience de l'importance de développer l'esprit critique :

« Les débats m'ont appris l'importance d'être critique. Dans mon enseignement futur, je m'assurerai toujours d'avoir toutes les informations en main avant de porter un jugement. Dorénavant, lorsque je ferai de la différenciation, je m'assurerai d'avoir évalué chacune des options possibles, afin de fournir les pistes plus gagnantes à mes élèves, selon leurs caractéristiques personnelles.» (Laurie – BILAN DES DÉBATS – Q4)

Pour compléter ce portrait, dans son journal de bord, Mylène (professeure du contexte A) a noté ceci après les cours où les débats ont eu lieu :

« Je me sens émue, fière, optimiste, privilégiée d'être en contact avec ces étudiant-es ! Les échanges ont été tellement riches ! J'avais des doutes sur les débats en ligne, sur leur participation, mais ça a réellement été super ! Vraiment un beau moment ! Je suis contente de la préparation et de la démarche que nous avons faites pour réaliser ces débats. Il était aussi bien de parler de la manière de débattre, accompagnée de l'observation contemplative. Je pense que tout ça a contribué au succès de l'activité.»

Ainsi, pour plusieurs participantes, les débats semblent avoir permis de faire émerger et de confronter les représentations initiales sur quelques aspects (Dack, 2018; Fortier et al., 2018). Puis, ils ont permis d'approfondir des connaissances et de renforcer des pratiques d'enseignement inclusives, par exemple autour de l'évaluation pour faire le suivi de la progression des élèves (Finkelstein et al., 2019). Enfin, ils ont donné l'occasion aux personnes étudiantes de prendre le temps de réfléchir et d'apprendre à faire des choix plus délibérés et éclairés (Van Geel et al., 2019).

Contexte B (vidéoformations)

À partir du journal de bord de la chercheuse et du portfolio réflexif les personnes étudiantes sur le cours, on peut entre autres dégager les contributions suivantes pour ce second dispositif :

- les vidéos illustrent des exemples de discrimination qui informent des personnes étudiantes de situations qu’elles n’ont pas vécues et dont elles n’ont souvent pas conscience ;
- les discussions invitent celles qui le souhaitent à partager des expériences personnelles de discrimination ;
- les vidéos invitent à laisser plus de place aux discussions en classe, de manière à en tirer des liens avec les intentions et les connaissances visées dans le cours ;
- les vidéos favorisent l’analyse des pratiques inclusives qui peuvent remplacer les pratiques inégalitaires déjà connues ;
- les discussions sur les vidéos suscitent des débats et invitent à la réflexion sur ses propres pratiques en classe et au rôle à jouer en classe, surtout pour les personnes débutantes.

L’usage des vidéos en formation a été particulièrement étudié pour soutenir l’analyse de pratiques d’enseignant·es inconnu·es et pour développer les capacités d’auto-analyse par la suite (Gaudin, 2014). Partant de vidéos exposant des pratiques enseignantes pouvant accentuer ou réduire les inégalités scolaires, on offre la possibilité aux personnes étudiantes de ressentir des émotions, de nommer leurs réactions et de les partager avec des pairs et leur professeure. Ce travail sur les représentations de la diversité et sur le rôle de l’école et des personnes enseignantes dans la reproduction des inégalités scolaires a été noté au journal de bord de la chercheuse :

« Il y a eu un moment touchant avec [une étudiante], qui a dit qu’elle avait beaucoup pleuré en écoutant la vidéo. Elle s’est reconnue dans ce racisme. Les étudiant·es ont reconnu que, même si les personnes ne veulent pas être “racistes”, elles participent sans le savoir à la discrimination indirecte et systémique. Ils ont posé beaucoup de questions sur les termes comme stéréotypes, préjugés et micro-agressions. » (Mélanie - JOURNAL DE BORD)

On constate aussi que le travail sur les représentations à partir des vidéos invite à entrer rapidement dans les enjeux importants d'un sujet, à vivre des émotions et à faire des liens avec les ressources du cours, par exemple les textes et les capsules d'enseignement théoriques. Elles permettent aussi de se décentrer d'une posture transmissive où le savoir à acquérir vient de la professeure pour le déplacer dans les interactions :

« C'est très troublant de savoir que certaines personnes vont sentir le besoin de cacher qui ils ou elles sont, ou les caractéristiques de leur culture pour se protéger des micro-agressions. J'ai aussi été étonnée de constater l'omniprésence de ces micro-agressions » (Josianne – PORTFOLIO – Q5).

Mélanie complète en expliquant cela dans son journal de bord :

« Les expériences vécues qui ont été partagées parlent plus que mes contenus théoriques. Si ce sont des personnes de groupes minorisés qui parlent d'elles-mêmes ou de leurs conjoint-es en classe, ça a beaucoup de poids sur l'attention, l'écoute et la compréhension du groupe. Ça n'est plus théorique ou matière à débat, c'est juste une réalité qu'elles ne connaissaient pas. Elles se sont placées en posture d'apprentissage. » (Mélanie – JOURNAL DE BORD)

Des personnes étudiantes semblent faire d'elles-mêmes des liens entre cette expérience de discussion à partir des vidéos et leur éventuelle pratique en salle de classe :

« Lors du visionnement de la vidéo *Briser le code*, je me suis sentie triste et découragée qu'autant de nouveaux et nouvelles arrivant-es puissent choisir de ne pas parler de ce qu'ils et elles vivent pour "ne pas déranger" et que certaines personnes ne veuillent tout simplement pas en entendre parler. J'ai ressenti l'urgence de comprendre mon rôle, soit celui de bien écouter, de ne pas laisser mes pensées et mes idées prendre le dessus afin de comprendre ce qui m'était raconté. Je dois dire que j'ai trouvé la discussion qui a suivi le visionnement absolument nécessaire. Je me suis sentie plus optimiste, car ce que j'ai entendu de la part des futur-es enseignant-es qui sont à la maîtrise avec moi pourra également faire la différence en ce qui a trait aux préjugés et aux privilèges et qu'ils et elles aborderont sûrement ces sujets en classe. » (Louise – PORTFOLIO – Q5)

Mélanie note dans son journal de bord à ce sujet :

« On a eu une bonne discussion autour des ressources qui expliquent les stéréotypes de genre et l'écart de réussite. Une étudiante a dit qu'elle s'observe enseigner depuis qu'elle a consulté les ressources et capote sur les différences. Elle dit que des garçons lui ont même fait remarquer, avec un sentiment d'injustice, qu'elle devait aussi intervenir sur le comportement des filles. »

Par ailleurs, les vidéos qui présentent des pratiques inclusives sont cruciales pour mieux les comprendre :

« Je suis restée agréablement surprise de remarquer la quantité de solutions et d'outils qui existent pour aider les élèves issus de milieux défavorisés à réussir leur parcours scolaire. » (Gabrielle – PORTFOLIO – Q7)

Appréciation qui a aussi été observée par Mélanie et notée dans son journal de bord :

« Les étudiant-es avaient beaucoup de questions sur la gestion de la classe. Ils et elles sont très intéressé-es par les vidéos où l'on voit des enseignant-es qui différencient, et moins par les activités ou ressources d'information sur la différenciation. »

Il semble évident que les vidéos et les discussions qu'elles déclenchent en classe ont des retombées positives pour former aux pratiques d'enseignement inclusives, notamment sur le questionnement des représentations concernant l'inclusion (Fortier et al., 2018 ; Magnan et al., 2016). L'approche interactionniste permet la déconstruction de préjugés, tout en modélisant la manière dont les personnes enseignantes peuvent agir en classe avec leurs élèves et leurs collègues (Magnan et al., 2016).

Limites ou défis observés et pistes de réflexion

Tout cela étant dit, nous avons été à même de constater que confronter les représentations ne suffit pas et que nous devons aider les personnes étudiantes à faire un pas de plus pour comprendre comment faire autrement et concrétiser le tout (Rowan et al., 2021). Et cela ne va pas non plus sans

heurts ni résistances, car, lorsque ces intentions ne sont pas bien comprises, elles peuvent être perçues par certain·es comme des « expériences sociales peu pertinentes » au regard des objets des cours concernés ou bien « trop théoriques », sans lien direct avec les pratiques. Par exemple, cet étudiant du contexte A partage, dans l'évaluation finale du cours : « On a beaucoup vu pourquoi il faut différencier, mais pas tant comment ». Cet extrait révèle que modéliser des pratiques de différenciation ne suffit pas et que certaines personnes n'en tirent pas nécessairement des apprentissages concrets, si cela n'est pas accompagné d'un dialogue explicite à cet effet (Dack, 2018).

Sur les débats (contexte A), en dépit du fait qu'une majorité de personnes en ait perçu la pertinence et retiré des apprentissages, cet·te étudiant·e indique ne pas en voir la contribution :

« Je ne comprends pas le fait que nous ayons comme évaluation, dans ce cours, un débat. Personnellement, je ne vois pas le lien entre analyser et évaluer les arguments de mes pairs et le cours de différenciation. J'ai plutôt l'impression que cela se prête à un cours d'éthique. Dans ce cours-ci, j'aurais aimé avoir plus de stratégies réelles et de cas concrets de différenciation, plutôt que discuter d'enjeux sur lesquels nous avons peu d'impact » (Étudiant·e anonyme – ÉVALUATION DE MI-TRIMESTRE).

Les débats, les vidéos ou les discussions en classe n'éliminent pas non plus toutes les sources de questionnement au regard de la transposition vers la pratique. Cette étudiante du contexte B poursuit sa réflexion après la discussion en classe dans son portfolio :

« Mon défi concerne l'inclusion des élèves qui tiennent des propos discriminatoires. Comment pouvons-nous nous assurer que, avant d'arriver dans une classe au Québec, les familles soient mises au courant de notre code inclusif avant que des propos discriminatoires ne prennent place? » (Marie – PORTFOLIO – Q5)

D'autres personnes étudiantes s'interrogent aussi sur la possibilité réelle d'utiliser ces pratiques en contexte de stage ou d'enseignement en classe. Lors des stages, il est fréquent de percevoir un certain décalage entre les pratiques enseignées en formation initiale et les pratiques effectives des

milieux scolaires, pour diverses raisons, comme les contraintes liées à l'évaluation ou le désir de conformisme (Leroux et al., 2024). Ici, une étudiante (contexte B) se demande si elle est prête à exercer, en tant que novice, un rôle de sensibilisation, une perception de son rôle qui rejoint les travaux de Meia et al. (2024) :

« On m'a demandé, à plusieurs reprises, de les séparer ou de les sortir de la classe, d'être plus "sévère" avec eux. Je me fais critiquer de mettre en œuvre des pratiques d'enseignements différenciées. On me dit que mes élèves sont trop bruyants parce que, par exemple, je leur laisse un temps pour discuter entre eux. Je trouve qu'en tant que nouvelle enseignante, je suis souvent perçue comme une enseignante "inexpérimentée", alors que je mets en place des pratiques différenciées consciemment. » (Carmen – PORTFOLIO – Q12)

Nous avons aussi pu observer certaines résistances telles que la difficulté de sortir de la posture transmissive d'autorité des formateur·rices pour certain·es, qui se plaisent à être dans l'attente de recevoir des trucs et recettes pour faire rentrer tous les élèves dans le rang ou répondre aux besoins spécifiques des élèves dits en difficulté. C'est le cas d'une étudiante du contexte B dont les propos sont rapportés dans le journal de bord de la professeure : « On voudrait une liste des adaptations permises ». Autres exemples, des étudiant·es (contexte A) expriment leur insatisfaction à l'égard de l'ensemble du cours :

« Manque de cours magistraux, d'enseignement direct pour obtenir plus d'informations. Discussions avec des pairs qui ont tout autant peu de connaissances que nous, donc apports moins pertinents. Beaucoup centrés sur l'importance de faire de la différenciation, mais peu de pistes pour en faire et peu de connaissances sur les différents EHDA. » (Étudiant·e anonyme – ACTIVITÉ DE BILAN COLLECTIF DU COURS)

Ce type de commentaire revient aussi dans l'évaluation finale de l'enseignement du contexte A :

« Le cours aurait pu être bien plus pertinent. L'enseignante est compétente, mais elle nous a très peu transmis ses connaissances et nous a plutôt fait

vivre des expériences sociales peu en lien avec le sujet du cours. » (Étudiant-e anonyme – ÉVALUATION FINALE DE L'ENSEIGNEMENT)

Dans les traces de son journal de bord, Mylène (professeure du contexte A) a noté ceci en référence au dernier cours qui a servi de bilan pour le trimestre :

« Un peu d'irritation par contre en entendant des étudiant-es se plaindre qu'il n'y avait pas assez de magistral et de concret. » (Mylène – JOURNAL DE BORD)

Suivant la proposition de Hauge (2021) d'explorer les contradictions par l'approche d'étude de soi, Mylène constate un fossé, pas nécessairement entre ses propres valeurs ou croyances et ses pratiques, mais avec les attentes de certain-es étudiant-es qui conçoivent son rôle comme celui de l'experte qui doit/peut transmettre directement ses connaissances. Divers indicateurs révèlent qu'elle tend même à rejeter ce rôle, tant en lien avec sa conception de l'apprentissage qu'avec la manière dont il lui semble possible et favorable de développer la compétence à différencier et non seulement l'acquisition de connaissances ou l'application de stratégies spécifiques. Cette prise de conscience l'amène à réaliser que ses propres choix peuvent potentiellement nuire à l'apprentissage de quelques-un-es, mettant en exergue les réflexions proposées par Bai et al. (2020) à partir de cette expression de Palmer (1998, p. 1), retouchées par Cohen (2020, p. 25, traduction libre) : « On enseigne ce que l'on est et c'est justement le problème. » Ainsi, pour répondre à ce besoin, elle envisage la possibilité de recourir à la modélisation, au moins lors de quelques moments, à partir de situations pratiques (ex. : via l'ouvrage de Leroux et Paré [2016], l'analyse de vignettes, les études de cas, etc.), tout en explicitant davantage et en faisant objectiver les apprentissages (Dack, 2018). Cela va aussi dans le sens de ce que propose Delavay (2013, p. 118) : « La transformation des pratiques advient en trois modes d'action complémentaires : agir sur les représentations des personnes en formation, leur montrer des pratiques alternatives et théoriser des pratiques ». Suivant ces exemples, il est possible d'entrevoir qu'un temps insuffisant a été consacré à la rethéorisation des pratiques, après la mise en œuvre du dispositif.

6. Conclusion

Ces quelques constats permettent de saisir la contribution de cette démarche d'étude de soi à notre propre développement professionnel de formatrices. Bien sûr, il faut rappeler qu'il s'agit là des perspectives des formatrices elles-mêmes et de leurs personnes étudiantes, de manière indirecte. Ce phénomène est donc envisagé à partir d'angles restreints qui limitent la transférabilité. Il faut également noter que nos contextes d'enseignement étaient aussi fort différents.

En dépit de ces limites, les résultats permettent de cibler de quelle manière nous avons pu atteindre nos intentions avec l'exploration plus fine de deux dispositifs de formation, mais aussi de quelques enjeux relatifs à la formation aux pratiques inclusives, puis aux conditions favorables et aux stratégies d'accompagnement cohérentes. Rappelons que nous avons tenté de passer de cours théoriques/pratiques (concrets, techniques) à des cours qui prennent les représentations à bras le corps et qui suscitent le dialogue constructif, de même que le développement de l'esprit critique. L'intention était de développer la compétence à différencier dans toute sa complexité et son caractère transversal. Dans cet esprit, nous avons cherché à intégrer une perspective plus sociologique, que ce soit par le travail à partir de questions socialement vives (Dupont et Panissal, 2015; Groleau et Pouliot, 2020; Hirsch et al., 2023) collées à l'actualité (contexte A), ou par des vidéos et des discussions en classe pour déconstruire des préjugés en ouvrant le dialogue (Magnan et al., 2016) et en sollicitant le vécu personnel des personnes étudiantes sur les inégalités (contexte B). Le tout visait en quelque sorte la mise en exergue d'expériences variées, la décentration et la déconstruction des préjugés. En effet, il peut se révéler complexe pour les personnes étudiantes de comprendre les notions d'équité et d'inclusion si on omet d'aborder les aspects sociologiques sous-jacents. Cette préparation est d'autant plus nécessaire si elle doit justifier leurs pratiques inclusives auprès de pairs qui ne les comprennent pas ou les remettent en question (Ligocki, 2024).

Plus généralement, en termes de nouveaux savoirs qui émergent de cette démarche d'étude de soi collaborative, à l'instar de Rowan et al. (2021, p. 146), les résultats renforcent l'idée qu'en tant que formatrices,

il serait profitable de considérer différentes perspectives d'enseignement à l'égard de la diversité : enseigner *à propos* de la diversité (*teaching about diversity*), pour aider les futur-es enseignant-es à en percevoir ses multiples facettes chez leurs élèves ; enseigner *à la* diversité (*teaching to diversity*), pour développer des stratégies et des pratiques inclusives qui considèrent cette diversité ; et enseigner *pour* la diversité (*teaching for diversity*), pour normaliser la diversité de manière à la valoriser et à la célébrer, dans la visée sincère d'une éducation inclusive (Griful-Freixenet et al., 2020 ; Slee et Tait, 2022). Puis, dans une perspective cohérente, comme le soutiennent Santangelo et Tomlinson (2012) à l'instar de Dack (2018), nous demeurons convaincues que nous devons nous-mêmes agir en modèles en matière de différenciation et de prise en compte de la diversité dans nos cours en formation initiale à l'enseignement. Or, comme indiqué plus tôt, selon Develay (2013), tout cela devrait se conclure dans un retour à la théorisation des pratiques qui pourrait permettre aux étudiant-es de faire plus clairement l'objectivation de leurs apprentissages et de dégager des principes d'action pour mettre en œuvre des pratiques d'enseignement plus inclusives.

Bibliographie

- Aussel, L. et Lopez, L.-M. (2018). L'évaluation de dispositifs par des recherches collaboratives : enjeux d'un champ de recherche émergent. *Phronesis*, 7(1), p. 1-7. https://shs.cairn.info/article/PHRON_071_0001
- Bardin, L. (2013). *L'Analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, hors-série 2*, p. 98-114.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critical Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), p. 469-496. <https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469?lang=fr>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves de la maternelle la 5^e année du secondaire* (sommaire). Conseil supérieur de l'éducation.

- Dack, H. (2018). Structuring teacher candidate learning about differentiated instruction through coursework. *Teaching and Teacher Education*, 69, p. 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.017>
- Develay, M. (2013). *Comment refonder l'école?* De Boeck.
- D'Intino, J. S. et Wang, L. (2021). Differentiated instruction : A review of teacher education practices for Canadian pre-service elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), p. 668-681. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1951603>
- Dupont, P. et Panissal, N. (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive. *Éducation & didactique*, 9, p. 27-49. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2268>
- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), p. 77-93. <https://doi.org/10.7202/1024966ar>
- Finkelstein, S., Sharma, U. et Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), p. 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- 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), p. 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Gaudin, C. et Flandin, S. (2014). Vidéoformation au plan international: Quelles nouvelles voies? Quelles recommandations, quelles zones d'ombre et perspectives? Conférence de consensus de la chaire Unesco « Former les enseignants au XIX^e siècle. La vidéoformation dans tous ses états: Quelles options théoriques? Quels scénarios? Pour quels effets? », 61, article. http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/etat_de_lart_videoformation_23_janv_2014.pdf
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2017). La coproduction d'une trajectoire de développement pour la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage » en enseignement au secondaire. *Canadian Journal of Education - Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), p. 419-456. <https://www.jstor.org/stable/90018376>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W. et Gheysens, E. (2020, 2020/02/01). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI) : A systematic review.

- Educational Research Review*, 29, p. 100306. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- Groleau, A. et Pouliot, C. (2020). Les rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire interprétés sous l'angle des postures déficitaire, non déficitaire et antidéficitaire. *Éthique en éducation et en formation*, (9), p. 62–81. <https://doi.org/10.7202/1073735ar>
- Guillemette, F. (2021). L'approche par compétences dans la programmation pédagogique. *Enjeux et société*, 8(2), p. 140-169. <https://doi.org/10.7202/1078492ar>
- Hauge, K. (2021). Self-study research : Challenges and opportunities in teacher education. *Teacher Education in the 21st Century-Emerging Skills for a Changing World*, p. 1-18.
- Hirsch, S. (2021). Comment aborder les thèmes sensibles en classe ? Des outils pour enseignants et enseignantes. *Ce que nous apprend la recherche (CRIFPE)*, 1(7). <https://doi.org/10.18162/cqnalr.2021.1.7>
- Hirsch, S., Moisan, S. et Audet, G. (2023). En terrain glissant : enseigner les thèmes sensibles en contexte éducatif postsecondaire. *Pédagogie collégiale vol. 36, n° 2, hiver 2023*. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38763/Hirsch-Moisan-Audet_36-2-23.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hoffman, R. R., Crandall, B. et Shadbolt, N. (1998). Use of the critical decision method to elicit expert knowledge: a case study in the methodology of cognitive task analysis. *Human Factors*, 40(2), p. 254-276.
- Korthagen, F. A. J. et Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice : changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), p. 4-17.
- Leroux, M., Kirouac, C., Goyette, N. et Malboeuf-Hurtubise, C. (2024). L'empreinte professionnelle : une activité d'écriture réflexive prospective pour accéder au processus de construction identitaire professionnelle de stagiaires en enseignement. *Phronesis*, 13, p. 65-82. <https://www.cairn.info/revue--2024-2-page-65.htm>
- Leroux, M. et Malo, A. (2015). Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique : ressources, défis et dispositifs d'accompagnement. *Formation et profession* 23(3), p. 1-2. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.383>
- 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.

- Magnan, M.-O., Pilote, A., Vidal M. et Collins, T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La Diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: Théorie et Pratique* (p. 232-240), Fidès Éducation.
- Meia, J.-S., Carron, P., Gremion, F. et Zappella, D. (2024). Lier recherche, formation et pratique enseignante: une piste pour développer des pratiques inclusives? *Revue hybride de l'éducation*, 8(1). <https://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/1649>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*. Bibliothèque nationale du Québec. Récupéré de: https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Moriceau, J.-L. et Fronda, Y. (2019). Après l'entretien. Dans J.-L. Moriceau et R. Soparnot (dir.), *Recherche qualitative en sciences sociales* (p. 283-288). Éditions EMS.
- Onyishi, C. N. et Sefotho, M. M. (2020). Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction in inclusive classrooms: implication for teacher education. *International Journal of Higher Education*, 9(6), p. 136-150. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1277890>
- Pithouse-Morgan, K. (2022). Self-study in teaching and teacher education: Characteristics and contributions. *Teaching and Teacher Education*, 119, p. 103880. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103880>
- Pressick-Kilborn, K. et te Riele, K. (2008). Learning from reciprocal peer observation: A collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 4(1), p. 61-75. <https://doi.org/10.1080/17425960801976354>
- Rondeau, K. et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas: gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), p. 4-28.
- Rowan, L., Bourke, T., L'Estrange, L., Lunn Brownlee, J., Ryan, M., Walker, S. et Churchward, P. (2021). How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A systematic review of literature. *Review of Educational Research*, 91(1), p. 112-158. <https://doi.org/10.3102/0034654320979171>
- Samaras, A. P. (2011). *Self-Study Teacher Research: Improving Your Practice Through Collaborative Inquiry*. SAGE Publications.

- Santangelo, T. et Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: an exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), p. 309-327. <http://dx.doi.org/10.1080/101626620.2012.717032>
- Slee, R. et Tait, G. (2022). *Ethics and Inclusive Education : Disability, Schooling And Justice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-97435-0>
- Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), p. 39-68. <https://doi.org/10.7202/1024718ar>
- Vanassche, E. et Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: A systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), p. 508-528. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J. et Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), p. 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>
- Vivegnis, I., Beaulieu, J., Leroux, M., Sakina, R., Vincent, F. et Boutonnet, V. (2022). Exploration des liens théorie-pratique établis par des stagiaires en enseignement dans des incidents critiques : vers une catégorisation des sources et des types de savoirs mobilisés. *Formation et profession*, 30(3), p. 1-21. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.720>
- Wray, E., Sharma, U. et Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, p. 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>
- Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kytälä, M., Aro, M. et Savolainen, H. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 105, p. 103398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H. et Schwab, S. (2022, 2022/01/01/). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, p. 103521. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

Annexe 1

Avis personnel préliminaire aux débats (contexte A)

Nom :

AVIS PERSONNEL PRÉLIMINAIRE

Question sur laquelle j'ai choisi de travailler (faire un x dans la bonne case) :

1) L'évaluation des apprentissages des élèves du primaire devrait-elle être chiffrée?	
2) Les choix pédagogiques des enseignant·e·s devraient-ils s'appuyer uniquement sur les données probantes?	
3) Existe-t-il une problématique de sur-diagnostics dans le système scolaire québécois actuellement?	
4) L'école québécoise répond-elle mieux aux besoins des élèves à risque et HDAA en classe spécialisée?	

Mon avis global sur cette question (faire un x dans la bonne case) :

Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout

Principaux arguments que j'aimerais formuler pour répondre à cette question :

	Arguments	Sources de savoirs (Vivegnis et al., 2022)
1		
2		
3		
4		
5		

Références des écrits scientifiques trouvés pour soutenir mes arguments (minimum 2) :

-
-
-

Questionnements qui persistent pour moi à ce sujet :

-
-
-

Annexe 2

Bilan écrit des débats (contexte A)

Nom :

BILAN DES DÉBATS

1. Quels sont les aspects que j'ai appréciés des débats et pourquoi ?

2. Y a-t-il des éléments qui ont posé un défi ou qui pourrait être améliorés ? Lesquels et pourquoi ? Quelles pistes d'améliorations pourraient être suggérées ?

3. Quels sont les trois apprentissages que je retire ou éléments à retenir en lien avec le travail des débats ?

1.
2.
3.

4. Comment cela peut-il servir le développement de ma compétence à différencier ou la mise en œuvre de pratiques inclusives dans mon enseignement ?

**Jean-Steve Meia
Alexia Stumpf
(Haute École Pédagogique BEJUNE)**

**Diversifier ses pratiques pédagogiques.
Gage d'évolution des conceptions du métier
et du sentiment de compétence
à gérer un public hétérogène ?**

Résumé

Un groupe de dix étudiant-es en formation à l'enseignement secondaire dans une Haute école pédagogique (HEP) de Suisse a été questionné à l'issue d'un cours-atelier visant à encourager la diversification et la différenciation des pratiques pédagogiques. L'objectif était d'appréhender les impacts de cet enseignement sur l'évolution des conceptions du métier et sur le sentiment d'efficacité personnelle à gérer un public hétérogène. Les enquêté-es portent un regard positif sur la différence et estiment sa prise en compte nécessaire. Ces personnes considèrent que l'unité de formation contribue à leur fournir des outils et à faire évoluer leurs conceptions pédagogiques et celles du métier. L'étude met en exergue le cadre de formation propice au développement de pratiques inclusives. Si les enjeux de la différenciation semblent perçus, certains freins sont néanmoins pointés.

Abstract

A group of ten students training to become secondary teachers at a Swiss Teacher education institution (HEP) were questioned at the end of a workshop course designed to encourage diversification and differentiation in teaching practices. The objective was to understand the impact of this teaching on the evolution of conceptions of the profession and on the feeling of self-efficacy in managing a heterogeneous public. The respondents had a positive view of diversity and said they felt it was necessary to take them into account. They felt that the training unit was helping to provide them with tools and to develop their ideas about teaching and the profession. The study highlights a training framework that is conducive to the development of inclusive practices. Although the challenges of differentiation seem to be understood, a number of obstacles have been identified.

1. Introduction

Parmi les attentes adressées aux enseignant-es, celle d'être en mesure de travailler avec des classes hétérogènes s'est accentuée au cours des dix dernières années. Les élèves des classes dites ordinaires se distinguent dans de multiples dimensions et appellent à différencier l'enseignement (Centre national d'étude des systèmes scolaires [Cnesco], 2017 ; Paré et Prud'homme, 2014). Or, la mise en place de pratiques différenciées n'est pas chose aisée (Bloch, 2019 ; Feyfant, 2016). L'enjeu réside dans le développement de compétences et de nouvelles postures, dès la formation initiale des enseignant-es (Bergeron et al., 2021).

La prise en compte pédagogique des différences entre les élèves n'est pas une thématique nouvelle (Forget et Lehraus, 2015 ; Houssaye, 2012). La préoccupation d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves revêt un caractère quasi ancestral et la gestion de leur hétérogénéité prend, selon les auteurs, différentes appellations ayant l'idée de différenciation comme point commun (Tinembart, 2012). Cette différenciation (de l'enseignement, de la pédagogie) peine néanmoins à s'implanter (Bergeron et Prud'homme, 2018 ; Leroux et Malo, 2015), notamment au secondaire (Bergeron et al., 2021 ; Meia et al., 2024). Parmi les raisons invoquées figure le caractère polysémique

de la différenciation (Forget et Lehraus, 2015) et, c'est certainement lié, un manque de formation des enseignant-es dans ce domaine. Mais, selon Houssaye (2012), c'est aussi et surtout parce que la différenciation s'oppose à une tradition fortement ancrée d'une école pensée selon le mode simultané où les élèves sont regroupés pour suivre un même programme dispensé selon un ordre, un rythme et une méthodologie unique. Cette organisation normative de l'activité scolaire est ébranlée parce que «les enseignants se trouvent aujourd'hui confrontés à une très grande diversité des élèves dans leurs classes» (Cnesco, 2017, p. 3). Cette diversité croissante peut être attribuée à deux grands facteurs: une augmentation des mouvements migratoires (Audet et al., 2022; Forget, 2018) et une volonté sociétale de développer une école inclusive qui renonce aux solutions séparatives et tend à regrouper l'ensemble des élèves dans les classes régulières (Gremion, 2022). Même si l'adhésion aux changements n'est pas totale (Bergeron et Prud'homme, 2018), les enseignant-es se trouvent contraint-es d'accepter l'hétérogénéité de leurs élèves (Prud'homme, 2015) et d'adapter leurs pensées et leurs pratiques:

«L'inclusion scolaire se conçoit comme un processus de transformation qui s'opère dans une démarche de réflexion continue au sein de laquelle les acteurs identifient les barrières à l'apprentissage et cherchent de nouvelles manières de faire.» (Bergeron et Prud'homme, 2018, p. 72)

Dans ce contexte, développer les compétences des enseignant-es à la différenciation pédagogique est aujourd'hui d'actualité partout, comme en témoignent les synthèses de Feyfant (2016) et le rapport du Cnesco (2017) ainsi que les référentiels définissant les compétences à maîtriser par les enseignant-es qui incluent la capacité à prendre en compte la diversité des élèves. Ces compétences doivent donc être travaillées en formation à l'enseignement.

C'est à un groupe d'étudiant-es en formation à l'enseignement secondaire dans une Haute école pédagogique (ci-après HEP) de Suisse romande que nous nous sommes intéressés. Ces étudiant-es suivent une formation en alternance où la compétence liée à la gestion de la diversité est travaillée notamment dans une unité de formation intitulée *Pratiques pédagogiques guidées* (ci-après PPG). Il s'agit d'un cours-atelier dans lequel les étudiant-es sont amenés à travailler des pratiques pédagogiques (Meia et al., 2022).

Chaque étudiant·e se spécialise dans deux de ces pratiques, dans la mesure où elle ou il les planifie, les expérimente en classe et les critique.

Il s'agit pour nous d'appréhender les impacts de cet enseignement sur l'évolution des conceptions du métier et sur le sentiment de compétence à gérer un public hétérogène, et aussi de vérifier l'hypothèse que d'autres sources contribuent à cette évolution, notamment l'alternance entre théorie et pratique (Pellanda Dieci et al., 2012).

2. Cadre théorique

Différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique est une gestion pédagogique des différences entre les élèves (Houssaye, 2012). Elle est à distinguer de la différenciation institutionnelle et organisationnelle (ou structurelle; Lafontaine, 2017) qui vise à distribuer les élèves de manière à réduire l'hétérogénéité au sein des groupes-classes. Contrairement à ces mesures, la différenciation pédagogique a une visée inclusive. Elle « réclame une diversité d'approches et d'outils pédagogiques pour permettre à chaque élève de progresser » (Paré et Prud'homme, 2014, p. 35). À l'instar de Caron (2003), nous l'envisageons comme une « démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves [...] d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative » (p. 80).

Ainsi définie, elle peut être abordée soit de manière successive, soit de manière simultanée.

La différenciation successive consiste à utiliser, les uns après les autres, une variété de situations d'apprentissage, d'interactions, d'outils et de supports en postulant qu'à la fin, on aura maximisé les chances de toucher l'ensemble des profils d'élèves présents dans la classe. L'enseignant·e est ainsi appelé à diversifier ses pratiques pédagogiques, entendues comme « l'ensemble des procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation

donnée par une personne» (Van Zanten et Rayou, 2017, p. 684). L'apprentissage par projet, la classe inversée, l'enseignement programmé, le travail en ateliers, l'apprentissage coopératif constituent des exemples de pratiques pédagogiques à mobiliser successivement (Meia et al., 2022). Dans cette différenciation successive, ou diversification, l'enseignant-e pense les situations pour l'ensemble de la classe. Cela conduit Forget (2018) à considérer qu'une telle approche n'est pas suffisante. La différenciation n'aboutira que si les pratiques sont sélectionnées avec pertinence et à bon escient selon le contexte et les besoins propres à chaque élève (Bloch, 2019). La différenciation successive représente néanmoins une première étape (permettant d'acquérir des outils, d'assouplir ses pratiques et de quitter le carcan de l'enseignement traditionnel) d'un processus de développement professionnel visant in fine la mise en place d'une gestion de l'hétérogénéité construite à partir des élèves (Meia et al., 2022).

La *différenciation simultanée*, quant à elle, consiste à proposer plusieurs chemins d'apprentissage pour acquérir le savoir visé ou développer les compétences attendues. Les élèves sont répartis dans des activités différentes, par exemple sur la base d'un diagnostic établi par l'enseignant-e ou délégué-e à l'élève. Cette forme de différenciation, certes plus effective, est plus complexe à mettre en œuvre que la différenciation successive, mais elle peut être opérationnalisée progressivement, par exemple dans l'une des pratiques pédagogiques mentionnées précédemment.

Le besoin de formation à la différenciation, dès la formation initiale, est plébiscité tant du côté de la recherche (Tremblay, 2020) que des enseignant-es qui réclament des outils (Bergeron et al., 2021), et dont une partie se rend compte des difficultés à satisfaire des attentes fondamentales avec l'ensemble des élèves en enseignant de manière classique (Boucenna, 2021).

Il semble nécessaire de terminer cette partie consacrée à la différenciation en en relevant certaines limites. Mal maîtrisée, la différenciation pédagogique peut avoir des effets délétères sur les apprentissages et manquer l'objectif de mieux s'adresser à l'ensemble des élèves (Feyfant, 2016). Par ailleurs, l'absence de résultats concluants peut conduire les enseignant-es à abandonner leur engagement dans l'innovation, voire à ne plus croire en l'éducabilité de leurs élèves (Guskey, 2002).

La formation en alternance : un cadre pour développer la compétence à différencier

Dans une alternance intégrative, telle celle souhaitée dans les formations à l'enseignement actuelles (Baslev, 2021), le développement des compétences nécessaires à l'exercice de la profession se réalise en combinant, ou en intégrant, les différents types de savoirs (théoriques, expérimentiels, etc.) en rapport avec des situations professionnelles (Brière-Guenoun et Musard, 2019 ; Masson, 2018) dont « on cherche à révéler les potentialités formatrices, voire les potentialités d'apprentissage » (Maubant, 2013, p. 30). Selon cette approche, la compétence à différencier, comme les autres compétences, se construira par l'articulation entre recherche, formation et pratique « dans un aller-retour dialectique permanent » (Pentecouteau, 2012, p. 3), à condition cependant que les savoirs issus de la formation soient suffisamment applicables dans les situations de classe et que le discours de la formation et les réalités de la classe soient en cohérence (Pellanda Dieci et al., 2012).

Une des difficultés liées aux approches de formation fondées sur les compétences est que celles-ci, liées aux situations dites complexes par définition, ne se laissent pas observer finement (Vuillet et Périsset, 2021). L'une des voies pour évaluer le degré de maîtrise d'une compétence consistera dès lors à questionner l'apprenant-e sur son « sentiment » de compétence. Cette expression est l'une des traductions françaises – avec sentiment d'efficacité personnelle – du concept de *self-efficacy*. Bandura (1986) le définit ainsi : les sentiments de compétences sont « des jugements que se forment les individus quant à leur capacité à organiser et à exécuter les séries d'actions requises pour réaliser des types déterminés de performance » (p. 391).

De l'importance de questionner les conceptions du métier chez les enseignant-es en formation

Nous adoptons comme définition de la notion de *conception* celle d'attitude mentale qui permet à l'individu d'appréhender et d'interpréter la réalité (Langevin, 2007). Les conceptions, « bien souvent inconscientes [...]

influent sur nos attitudes et nos actions quotidiennes. Elles se construisent en fonction du vécu, du milieu social, ou encore du milieu professionnel » (Demougeot-Lebel et Perret, 2010, p. 57) et peuvent faire obstacle à l'apprentissage, et donc à l'inclusion (Ainscow, 2005). Il peut alors y avoir dissonance entre ce qui est promu en formation et les savoirs d'action valorisés et reconnus comme efficaces (Bergeron et Prud'homme, 2018).

Ces éléments légitiment notre démarche de repérage des conceptions du métier, d'une part, pour les rendre conscientes et, d'autre part, pour faire émerger les éventuels conflits entourant les conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de la diversité. Car, s'ils influencent le passage à un enseignement plus inclusif, ces conflits peuvent être porteurs de changement, à condition d'être mis au jour et débattus dans un cadre sécuritaire et qu'une alternative apportant des bénéfices soit proposée (Bergeron et Prud'homme, 2018).

3. Contexte de la recherche

La HEP concernée prépare les enseignant·es de trois cantons de Suisse francophone : Berne, Jura et Neuchâtel (BEJUNE). La formation initiale à l'enseignement secondaire (élèves de 12 à 19 ans), qui y est dispensée, dure deux ans à plein temps et elle fait suite à des études disciplinaires à l'université. Tout au long de leurs études, les étudiant·es suivent des enseignements à la HEP et réalisent, en parallèle, un stage dans un établissement scolaire. Le stage se déroule généralement dans la classe d'un·e enseignant·e qui endosse la fonction de personne formatrice en établissement (ci-après dénommée FEE). La formation a été remaniée au milieu des années 2010 dans la perspective de renforcer son caractère professionnalisant (Meia et al., 2021). Elle encourage le renforcement d'une contextualisation et d'une intégration des savoirs dans tous les espaces-temps de la formation. Dans ces conditions, la part consacrée au développement de la compétence à la prise en compte de la diversité des élèves est difficilement localisable et quantifiable, mais deux unités de formation sont néanmoins centrées sur cette compétence : un cours *Gestion de la diversité* et les PPG questionnées dans le présent texte.

Les PPG comptent dix demi-journées de cours-atelier (à comprendre comme une unité de formation où les moments d'enseignement sont associés à des temps où les étudiant-es travaillent à la mise en œuvre des notions abordées, en groupes ou individuellement) réparties sur une année académique. Cinq pratiques pédagogiques sont abordées, choisies dans la liste suivante : apprentissage coopératif, enseignement magistral différencié, apprentissage par projets, classes inversées, enseignement programmé, enseignement explicite, puis travail en ateliers. Ces pratiques sont autant d'outils de différenciation au sens de Leroux et Paré (2016), permettant de s'engager sur la voie de la gestion de l'hétérogénéité à travers une différenciation successive, voire simultanée. Tout au long des PPG, les étudiant-es sont amené-es à se projeter dans la mise en œuvre des éléments théoriques examinés, d'abord lors de temps de travail en groupe dans la salle de cours, puis en planifiant individuellement deux pratiques pour l'une de leurs classes de stage, dont une au moins doit être menée avec les élèves. La dernière rencontre est construite à partir des capsules vidéo dans lesquelles les étudiant-es résument la ou les pratiques conduites en classe et en font un bilan critique.

4. Méthodologie

Le recueil des données s'est effectué par le biais de deux outils, lors de la dernière séance de PPG suivie par un groupe de dix étudiant-es. La séance s'est déroulée à distance selon une modalité synchrone.

Dans un premier temps, les étudiant-es ont été amenés à se positionner anonymement (d'accord/pas d'accord) par rapport à six affirmations en lien avec les conceptions du métier, son évolution, la gestion de la diversité et le sentiment de compétence à gérer cette hétérogénéité. Les quatre premières affirmations (tableau 1) ont été formulées à partir d'idées stéréotypées sur ces thèmes, les deux dernières concernant les apports de la formation dans le domaine de la gestion de l'hétérogénéité.

Connaître le nombre d'étudiant-es qui sont *d'accord/pas d'accord* avec chacune des affirmations nous a permis de dégager une tendance générale des perceptions, notamment par rapport à la thématique de la gestion de

l'hétérogénéité. Il était, par ailleurs, demandé aux participant·es de justifier les positionnements *en désaccord* (questions 1, 2, 3, 4 et 6) en quelques mots. Concernant la question 5, il était demandé, en cas d'accord, de lister ces outils. Ces verbatims ont été soumis à une analyse thématique inductive dans le but de comprendre les positionnements et de les nuancer. Nous sommes conscients que la dimension ultrastéréotypée des questions débouche sur des tendances grossières. Lorsque les enquêté·es ont justifié leur choix de réponse, nous avons décidé d'utiliser leurs propos de manière illustrative.

La séance s'est poursuivie par deux focus-groupes (Kitzinger et al., 2004). Nous avons opté pour cet outil de recueil parce que nous nous situons dans une démarche qualitative à visée compréhensive et qu'il porte précisément sur des corpus d'observations restreints et fait, de plus, appel à des démarches d'investigations ouvertes. Au cours des focus-groupes, les thématiques suivantes ont été abordées :

- Quel est le bilan du cours-atelier (apports et limites) ?
- La gestion de la diversité constitue-t-elle une dimension importante de l'activité enseignante ?
- Quels sont les apports de la formation en matière de gestion de la diversité ?
- La diversification des pratiques est-elle au service du développement de compétences en gestion de la diversité ?

Ces quatre thèmes, constituant le guide pour l'animation de l'échange, ont été déterminés en fonction des objectifs définis pour la recherche. Chaque focus-groupe a été conduit par l'un des chercheur·euses. L'échange a fait l'objet d'un enregistrement transcrit à l'aide du logiciel Microsoft Word, puis toiletté de ses coquilles et marques d'hésitation notamment.

Une lecture rapide a tout d'abord été réalisée par chacun des chercheur·euses, associée à une prise de notes. Celles-ci ont ensuite été comparées pour se mettre d'accord sur des éléments de codage communs. Puis, une analyse de contenu thématique du corpus (Bardin, 2001), combinant approche déductive et approche inductive, a été menée sur les transcriptions pour en affiner le codage : dans une perspective déductive, nous avons cherché à voir comment les enquêté·es venaient

alimenter les différentes entrées de la grille d'analyse constituée des éléments communs issus de la confrontation des notes prises lors de la lecture flottante ; dans une perspective inductive et dans une visée de complémentarité, nous avons consigné des éléments qui allaient au-delà de la grille d'analyse et qui nous semblaient pertinents pour mieux appréhender notre objet de recherche. Trois catégories ont finalement émergé :

- un rapport au métier en évolution ;
- apprendre à gérer la diversité, oui mais comment ? ;
- sentiment de compétence à la gestion de la diversité. Les extraits qui ont été choisis pour figurer dans cet article ont été anonymisés.

5. Résultats

Analyse du questionnaire

Dans cette partie, nous présentons les réponses des étudiant-es en regard des six affirmations (tableau 1), puis nous partageons l'analyse des questions ouvertes du questionnaire.

Du sentiment d'être outillé-e

À l'unanimité, les enquêté-es se disent outillé-es et plus compétent-es pour appréhender un public d'élèves hétérogène, après avoir suivi cet enseignement et, plus généralement, la formation (affirmation 5). Les personnes qui complètent leur réponse indiquent néanmoins n'être qu'au début du développement de cette compétence :

« Plus compétent qu'à mes débuts : oui. En revanche, j'ai l'impression qu'il me faut encore plus d'expérience pour me sentir vraiment à l'aise et pouvoir profiter pleinement des différentes possibilités d'enseignement qui s'offrent à moi. » (étudiant-e 5)

Gérer la diversité : une affaire de novice

Sept étudiant·es pensent que gérer la diversité est également une affaire de novice (affirmation 4), principalement parce que la gestion de la classe et des apprentissages est liée à la gestion de la diversité :

« Gérer sa classe et gérer la diversité sont deux éléments relativement proches. Les problèmes de discipline auxquels j'ai dû faire face étaient souvent le résultat d'une mauvaise gestion de la diversité qui entraîne parfois un sentiment de frustration chez les élèves concernés. » (étudiant·e 3)

L'un·e d'eux ajoute que réussir l'unité de formation prouve qu'il est possible de se consacrer à la gestion de la diversité, même en formation.

Rapport au métier, rapport au savoir

Alors même que l'on connaît l'attachement fort des enseignant·es du secondaire à leur(s) discipline(s) (Paquay, 2012), plus des trois quarts des enquêté·es ne réduisent pas l'enseignement à la seule transmission des savoirs. Quatre d'entre eux insistent sur la dimension réductrice de l'affirmation 1 : « Les objectifs de l'école dépassent largement les apprentissages de connaissances [...] » (étudiant·e 9). « Il [le métier] englobe bien d'autres choses : écoute des élèves, gestion de leurs émotions, recherche de dispositifs adéquats, etc. » (étudiant·e 8).

Il n'est donc pas surprenant que les enquêté·es, à une exception près, indiquent que le métier a changé, principalement en raison de l'évolution de la société, des valeurs, du statut social de l'enseignant·e, du regard porté sur l'école, des publics et de leur diversité.

Les enquêté·es sont unanimement en désaccord avec l'affirmation 3. Cinq enquêté·es sur les neuf ayant étayé leur point de vue renvoient à leur propre expérience de vie pour formuler leur réponse. Un·e seul·e mentionne l'exigence d'une formation.

En réaction à l'affirmation 5, les enquêté-es mentionnent avant tout la variété des pratiques pédagogiques présentées. Viennent ensuite la pratique réflexive, la conscience de devoir dégager du temps pour la mise en place de pratiques différenciées et l'importance des feedbacks personnalisés.

Analyse des focus-groupes

Un rapport au métier en évolution

Un métier qui n'est plus centré uniquement sur les savoirs

Sur ce point, les positions prises dans l'enquête sont confirmées dans les focus-groupes : le rapport au métier dépasse la seule transmission des savoirs, notamment en raison de l'hétérogénéité croissante des publics :

« Je pense qu'on pourrait créer 20 classes et on aurait quand même toujours des élèves qui sont différents, qui ont différentes manières d'apprendre, mais aussi les dyslexiques, les troubles de l'attention, enfin tout ça [...] ce n'était pas forcément le cas à l'époque, mais maintenant ça entre dans nos classes. » (Hanna)

La formation : un espace-temps propice à l'évolution des conceptions du métier

Cette prise de conscience semble récente, dans le développement professionnel des enquêté-es, née à la fois de la pratique professionnelle (stages) et de la sensibilisation vécue au travers des unités de formation, c'est-à-dire dans un dispositif d'alternance théorie-pratique : elle ne faisait pas partie des conceptions initiales du métier, en amont de l'entrée en formation, ni même au cours de la scolarité proprement dite, un temps de socialisation auquel se réfèrent des enquêté-es, au point que certain-es se demandent si la gestion de la diversité est une composante récente du métier :

« En tant qu'enseignant, je me fie parfois à ce que j'ai vécu moi, en tant qu'élève et je n'avais pas cette impression d'un enseignement diversifié [...], je ne sais si c'est quelque chose de nouveau, cette différenciation. » (Damien)

Un regard positif sur la différence

Si la gestion de la diversité complexifie l'acte d'enseigner, oblige à « sortir de sa zone de confort » comme Georges l'indique, elle n'est toutefois pas considérée comme insurmontable, car l'un des enjeux de la profession consiste à partir de l'élève et de ses besoins pour le faire progresser. Les étudiant·es considèrent donc la diversité comme faisant partie intégrante du métier, voire comme la norme. Ainsi, grâce au dispositif PPG, l'opportunité a été donnée à la personne stagiaire d'atteindre des élèves qui auraient pu être laissés pour compte et de les valoriser :

« J'ai également trouvé hyper intéressant de mettre en valeur des élèves aux compétences différentes parce que certains se sentent comme de mauvais élèves du début à la fin de leur scolarité, et j'ai trouvé que c'était un moyen de valoriser des compétences différentes. » (Frank)

Apprendre à gérer la diversité, oui mais comment ?*Au travers d'échanges entre pairs et avec le formateur·rice*

Au-delà des apports du cours à effectif réduit qui permettent l'articulation théorie-pratique et l'implémentation concrète d'un dispositif de différenciation au sein de leurs classes, les étudiant·es ont le sentiment de développer aussi leurs compétences au travers des échanges avec leurs pairs, dans le cadre de ces enseignements qui portent spécifiquement sur une mise en pratique (ce qui rompt avec les échanges en petits groupes dans d'autres unités de formation) et qui permettent la confrontation des conceptions :

« On avait toujours un moment – et je trouvais un moment très sain – où on pouvait discuter avec les autres, en fin de séquence : comment est-ce que je pourrais incarner ça dans ma pratique ? Comment est-ce que je pourrais utiliser ces éléments dans ma discipline, etc. ? Et ça, c'est quelque chose qu'il faut d'autant plus mettre en avant, d'avoir ce temps de partage [...]. » (Frank)

L'un d'eux est d'accord avec les propos de ses pairs, et estime même que ce besoin d'échanges va au-delà du temps de la formation :

« C'est vrai qu'on peut très vite se retrouver face à des limites sans trop savoir comment y faire face, encore moins avoir le courage d'essayer ces différentes pratiques [...]. Ce serait bien de pouvoir continuer à en discuter [...]. » (Georges)

Si certain·es apprécient la richesse des échanges avec des pairs formés à d'autres disciplines que les leurs, d'autres estiment plus opportune la constitution de groupes en fonction des didactiques, pour dépasser les généralités. L'une des enquêté·es relève également la pertinence des apports du formateur. Enfin, plus généralement, les enquêté·es souhaiteraient vivre des articulations plus grandes entre ce qui a été expérimenté dans le cadre des PPG et les cours de didactique. Établir des liens plus explicites entre les différentes unités de formation apparaît comme un vecteur de sens :

« Il [un pair] soulève un problème plus général. J'ai l'impression que, parfois, d'avoir des cours trop segmentés sur certaines notions, on en perd du sens global pour notre didactique. [...] j'ai un peu de peine à la voir, cette globalité. » (Frank)

Deux types d'apports du formateur sont relevés positivement : la présentation des pratiques avec une visée praxéologique – les étudiant·es parlent d'« outils » –, et ses feedbacks, qui permettent d'améliorer les planifications et qui enrichissent les regards critiques portés a posteriori sur les pratiques menées. Un étudiant regrette que ce soutien manque par la suite parce que la mise en œuvre est difficile : « Je pense que les outils, on les a [...]. Mais tout mettre en place, ça reste relativement compliqué » (Georges).

En expérimentant. Mais...

La plus-value du dispositif, qui réside dans l'expérimentation (forcée), est jugée convaincante, à la seule exception que les tâtonnements, dans le cadre du stage, peuvent avoir des conséquences sur son évaluation :

« C'est quelque chose qui fait partie de la formation, mais qui met une pression que je trouve assez grande, quand on a la pression des visites de

stage ou des stages en particulier. C'est fondamental de pouvoir tester ces choses-là en classe. C'est une merveilleuse expérience, mais il y a ce côté psychologique derrière qui n'est pas négligeable, je pense. » (Frank)

Les enquêté-es regrettent aussi que le tâtonnement ne soit pas valorisé dans la formation et estiment qu'il y a un hiatus entre une volonté institutionnelle de tenter l'expérimentation alors que les personnes qui les visitent en stage et/ou les FEE souhaitent observer des séquences qui réinvestissent des contenus vus en cours de didactique. Aussi, certain-es considèrent leurs charges d'enseignement hors stage comme des terrains d'expérimentation privilégiés pour expérimenter plus librement. D'ailleurs, ces tâtonnements peuvent également avoir un impact sur la progression des élèves, du point de vue de leur FEE, mais aussi de celui de deux étudiant-es qui estiment avoir quelque peu sacrifié leurs élèves au profit de leur propre formation :

« J'ai l'impression que mes élèves, c'était un peu des cobayes pour que, moi, je comprenne ce qui constitue l'enseignement par ateliers, mais je ne sais pas jusqu'à quel point ça a été super bénéfique pour eux, alors que ça l'a été pour moi. J'ai l'impression de les avoir utilisés. » (Julie)

En général, et quasiment à l'unanimité, ils déplorent le manque de temps à disposition pour cette expérimentation.

Sentiment de compétence à la gestion de la diversité ?

Les enquêté-es s'estiment outillé-es pour appréhender un public hétérogène et déclarent se sentir plus compétent-es, après une année de formation, pour enseigner à un public hétérogène, confirmant les positionnements exprimés face aux affirmations formulées en début de séance. Selon leurs propos, l'expérience professionnelle leur permettra de renforcer le développement de la compétence. Elles et ils soulignent combien le lien à la pratique est important pour concrétiser les concepts vus en cours. Celle-ci est considérée comme utile aussi si elle est antérieure à la formation :

« C'est vrai que moi j'arrivais déjà avec une connaissance du terrain, une connaissance du fait qu'il y avait des problèmes en classe, qu'on devait

régler, et cetera. Et je pense que ça, personnellement, ça m'a permis de mieux voir quels étaient les éléments dans les différents cours que je pouvais prendre.» (Frank)

Seul un étudiant (Arnold) se révèle plus sévère dans son discours que dans son positionnement par rapport aux affirmations posées en début de séance. Alors que l'ensemble des enquêté·es ont répondu par l'affirmative à l'item « Pour appréhender un public d'élèves hétérogène, la formation m'a donné des outils », ses propos sont critiques : il remet en question le bien-fondé de la mise en place d'un tel dispositif qu'il considère comme un alibi :

« Je crois que c'est vraiment l'expérience sur le terrain qui va nous permettre de gérer ces situations [...], ce n'est pas qu'une question de temps, c'est une question de circonstances parce qu'on vit tous des réalités différentes, on a des personnalités différentes, des approches différentes et, au final, on n'est pas confrontés aux mêmes choses aux mêmes moments. »

6. Discussion

Où la gestion de la diversité devient une composante du métier

Les éléments saillants présentés revêtent un caractère rassurant, car, dans leur discours du moins, les futur·es professionnel·les semblent avoir compris certains enjeux de la prise en compte de la diversité dans leurs enseignements, avant même l'entrée dans le métier. Rassurant aussi parce que la formation en alternance peut faire évoluer positivement les conceptions du métier au point que la gestion de la diversité en fasse partie. Cette évolution des conceptions, véritable enjeu comme le soulignent Bergeron et al. (2021), résulte notamment des échanges avec les pairs et la personne formatrice, mais également de l'apport d'outils concrets testés de façon pratique. Les enquêté·es insistent sur cette dimension, condition sine qua non, selon Pentecouteau (2012), de l'efficacité d'un dispositif de formation en alternance. À l'issue des

PPG, les enquêté·es mentionnent que le sentiment de compétence à agir provient, plus généralement, d'une prise de conscience, d'une résultante des divers apports mentionnés. Cependant, il ne s'agit pas d'enjoliver la réalité : prendre en compte la diversité, c'est complexifier la phase préactive. À ce stade, cette prise en compte est perçue comme une contrainte. Néanmoins, les enquêté·es s'accordent à dire que la phase active s'en trouve ensuite facilitée. Gérer la diversité oscille donc entre contrainte et facilitation pour ces enseignant·es débutant·es.

La plus-value du dispositif, qui réside dans l'expérimentation (forcée), est jugée convaincante, à la seule réserve que les tâtonnements, dans le cadre du stage, peuvent avoir des conséquences sur son évaluation. Si cette propension à favoriser la réussite du stage au détriment des pratiques d'innovation est constatée, dans notre contexte et ailleurs (Leroux et al., 2021), la logique de réussite ne semble toutefois pas primer sur celle de formation (Portelance et Caron, 2017).

De la diversification des pratiques à la gestion de la diversité

Notre étude atteste que l'unité de formation concernée atteint ses objectifs, confirmant d'ailleurs les données récoltées dans un autre cadre, qui mettaient en évidence chez 125 étudiant·es l'ayant suivie, le sentiment d'y avoir appris à diversifier et à différencier son enseignement, plus qu'à gérer la diversité (Meia et al., 2024). Ainsi, amener les enseignant·es à déployer un ensemble de pratiques diversifiées pour répondre de manière appropriée à la participation et aux apprentissages de tous les élèves (Paré et Prud'homme, 2014) semble constituer un objectif atteignable, tout comme démarrer avec la diversification des pratiques, ou différenciation successive, pour s'approcher progressivement d'une véritable « gestion » de la diversité, paraît être un postulat adéquat (Meia et al., 2022). Cela contribue à rendre la tâche accessible :

« Ce qui est drôle, c'est que quand j'ai commencé ma formation, c'était pas du tout une évidence, voire au début du semestre, je me demandais de quoi on parlait. Et puis, en fait, après coup, je me

demande comment je pouvais ne pas “m’en rendre compte”. Ne pas pouvoir me représenter comment faire la différenciation. Puis, j’avais aussi cette représentation que c’était quelque chose qui allait me prendre toute mon énergie. Alors qu’en fait, ça peut se cacher dans des choses très simples en fait. » (Hanna)

Il s’agit néanmoins de pointer une limite de cette étude : les enquêté·es s’expriment dans un cadre protégé, celui de la formation, en réponse à des sollicitations des chercheur·euses de la Haute école et, en conclusion, d’une unité de formation destinée à la prise en compte de la diversité des élèves. Par ailleurs, le fait que les résultats de l’évaluation certificative ne soient pas encore communiqués constitue un biais évident. Quel serait le discours tenu dans le cadre professionnel ?

7. Conclusion

Il ressort principalement de notre étude que l’encouragement à diversifier ses pratiques pédagogiques permet de sensibiliser les étudiant·es à l’hétérogénéité de leurs publics et donc à faire évoluer leurs conceptions du métier, car accueillir la diversité constitue désormais la norme. Aussi la diversification des pratiques pédagogiques pourrait-elle représenter une première étape du développement de la compétence à gérer la diversité. Si leur sentiment de compétence à gérer un public hétérogène se renforce au gré de la formation, les enquêté·es déclarent avoir besoin de temps et d’expérience pour que cette compétence se développe pleinement. Son renforcement dépassera le temps de la formation initiale. Enfin, le point de vue de nos étudiant·es converge avec celui de la recherche, à savoir que le besoin de formation à la différenciation est plébiscité, et ce, dès lors que la prise de conscience de l’hétérogénéité des publics a commencé à émerger.

Bibliographie

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), p. 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Audet, G., Gosselin-Gagné, J. et Koubeissy, R. (2022). Une compétence interculturelle et inclusive «en acte»: analyse de récits de pratique d'enseignant-ess à propos de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. *Formation et profession*, 30(1), p. 1-12. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.612>
- Bandura, A. (1986). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- Bardin, L. (2001). *L'Analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Baslev, K. (2021). Alternance. Dans E. Runtz-Christan et P.-F. Coen (dir.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (p. 13-15). LEP.
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des du secondaire: quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives: étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), p. 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bloch, J. (2019). Perceptions et pratiques de la différenciation pédagogique par les enseignants. De l'enthousiasme aux limites du terrain (ou inversement), *Recherches*, 71. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/01/059-088_R71_Bloch.pdf
- Boucenna, S. (2021). La différenciation, une réponse individuelle et locale à une institution scolaire traversée de tensions. *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13886>
- Brière-Guenoun, F. et Musard, M. (2019). Analyse didactique de l'activité d'étudiants de licence 3 dans un dispositif de formation en alternance en STAPS. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 39-59). Presses universitaires de Bordeaux.

- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences: guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Chenelière Éducation.
- Centre national d'étude des systèmes scolaires [Cnesco] (2017). *Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves?* Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/differenciation-pedagogique/>
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23, p. 51-72. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0051>
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 113, p. 1-32. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Université de Genève.
- Forget, A. et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe: qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants? *Formation et profession*, 23(3), p. 70-84. <https://doi.org/10.18162/fp.2015.287>
- Gremion, F. (2022). L'école inclusive et ses défis. Dans J.-S. Meia, P. Carron, K. Dominé, F. Gremion et D. Zappella, *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier. Des propositions pour les degrés secondaires* (p. 13-27). Éditions HEP-BEJUNE. <https://doi.org/10.37027/HEPBEJUNE.47282>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), p. 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves: variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34, p. 227-245. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2012-2.htm>
- Kitzinger, J., Marková, I. et Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les *focus groups*. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 471, p. 237-243. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_2004_num_57_471_15339
- Lafontaine, D. (2017). *La Différenciation dans les systèmes éducatifs: pourquoi, comment, avec quels effets?* Rapport commandé par le Cnesco. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>
- Langevin, L. (dir.) (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire: des principes et des exemples pour inspirer l'action des administrations et des professeurs*. Presses de l'Université du Québec.

- Leroux, M., Boutonnet, V. et Lapointe, K. (2017). Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec: regards croisés de divers acteurs impliqués. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, p. 157-173. <https://revuedeshp.ch/pdf/27/27-09-Leroux-Boutonnet-Lapointe>
- Leroux, M. et Malo, A. (2015). Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique: ressources, défis et dispositifs d'accompagnement. *Formation et profession*, 23(3), p. 1-56. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.383>
- 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.
- Masson, C. (2018). Un dispositif d'enseignement professionnel innovant qui remet en question l'alternance dans une formation professionnelle initiale secondaire en France. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 159-176). Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P. (2013). Alternance. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 29-32). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0029>
- Meia, J.-S., Carron, P., Dominé, K., Gremion, F. et Zappella, D. (2022). *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier*. Éditions HEP-BEJUNE. <https://doi.org/10.37027/HEPBEJUNE.47282>
- Meia, J.-S., Carron, P., Gremion, F. et Zappella, D. (2024). Lier recherche, formation et pratique enseignante: une piste pour développer des pratiques inclusives? *Revue hybride de l'éducation*, 8(1), p. 1-20. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i1.1649>
- Meia, J.-S., Stumpf, A., Garessus, P.-A. (2021). Traductions de la professionnalisation en formation à l'enseignement: des difficultés de mise en œuvre aux pistes d'amélioration. *Formation et profession*, 29(3), p. 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.609>
- Paquay, L. (2012). Quels référentiels de compétences? Quels savoirs pour enseigner? Pour quelles formations professionnalisantes. *Formations et pratiques d'enseignement en question*, 15, p. 159-165. <https://revuedeshp.ch/pdf/15/08-Paquay.pdf>
- Paré, M. et Prud'Homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive: intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la

- progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, p. 31-36. https://www.csps.ch/bausteine.net/f/50966/Pare_Prudhomme_140231.pdf?fd=3
- Pasche Gossin, F. (2017). Spécificités de l'agir des formateurs d'enseignants. Une étude comparative de l'activité des formateurs dans une formation initiale par alternance. *Formation et profession*, 25(1), p. 6-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.389>
- Pellanda Dieci, S., Weiss, L. et Monnier, A. (2012). Analyse contrastée des attentes et des représentations d'étudiants en formation initiale à l'enseignement secondaire en fonction de leur engagement ou non dans un établissement scolaire. *Phronesis*, 1(2), p. 63–81. <https://doi.org/10.7202/1009060ar>
- Pentecouteau, H., (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *RIPES*, 28(1), p. 1-13. <https://doi.org/10.4000/ripes.605>
- Portelance, L. et Caron, J. (2018). Un objet de tension en contexte d'alternance : l'évaluation des apprentissages du stagiaire. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés* (p. 217-236). Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L. (2015). Se former à un enseignement pour tous les élèves. Dans N. Rousseau (dir.), *La Pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (p. 345-373). Presses de l'Université du Québec.
- Tinembart, S. (2012). Aux sources de la différenciation. *Prismes : revue pédagogique HEP Vaud*, 17, p. 10-12. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/prismes/numeros-complets/prismes-numero-17-2012-hep-vaud.pdf>
- Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1, p. 87-102. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0087>
- Van Zanten, A. et Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Vuillet, Y. et Périsset, D. (2022). Compétence. Dans E. Runtz-Christan et P.-F. Coen (dir.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (p. 30-33). LEP.

Annexe

Tableau 1 – Affirmations en lien avec les conceptions du métier, son évolution, la gestion de la diversité et le sentiment d'efficacité personnelle soumise.

		D'accord	Pas d'accord
1.	Être enseignant-e au secondaire, c'est avant tout une question de matière(s) à enseigner.	1	9
2.	Être enseignant-e aujourd'hui, c'est quasiment exercer le même métier qu'il y a vingt ans.	1	9
3.	Un-e prof, c'est finalement un-e bon-ne élève qui n'a jamais quitté l'école et qui a ensuite trouvé du boulot.	0	10
4.	Lorsqu'on débute dans l'enseignement, la priorité c'est de gérer sa classe et les apprentissages des élèves. Gérer la diversité, ça viendra plus tard.	3	7
5.	Pour appréhender un public d'élèves hétérogène, la formation m'a donné des outils.	10	0
6.	Après une année de formation à la HEP, je me sens plus compétent-e pour enseigner à un public hétérogène.	9	1

Partie 2

DISPOSITIFS DE FORMATIONS À LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Maud Delepière
(Université libre de Bruxelles [ULB])
Marie Hennaux

**Formaliser les savoirs prudents :
ce qu’une recherche-formation
peut faire à la différenciation**

Résumé

Dans un contexte éducatif marqué par l’exigence de différenciation pédagogique, la profession enseignante évolue dans un espace complexe et incertain qui peut rappeler son caractère prudentiel (Champy, 2011). Cette étude explore comment une démarche de recherche-formation a pu soutenir la logique d’action de deux instituteurs confrontés non seulement à des questions techniques, mais aussi à des dilemmes éthiques, comme celui d’éviter d’attribuer l’échec scolaire à des causes naturalisantes (Khan, 2015). Nos résultats montrent que les tensions, les incertitudes et les responsabilités décisionnelles liées à la profession, en somme son caractère prudentiel, gagnent à être intégrées dans les réflexions institutionnelles et épistémologiques afin d’éviter, entre autres, les approches trop normatives ou prescriptives.

Abstract

In an educational context marked by the demand for pedagogical differentiation, the teaching profession operates in a complex and uncertain environment that can evoke its 'prudential' nature (Champy, 2011). This study explores how a research-based training approach has supported the reflection of two teachers faced not only with technical questions but also with ethical dilemmas, such as avoiding attributing academic failure to naturalizing causes (Khan, 2015). Our findings indicate that the tensions, uncertainties, and decision-making responsibilities inherent in the profession, in short, its prudential nature, should be integrated into institutional and epistemological reflections to avoid, among other things, overly normative or prescriptive approaches.

1. Introduction

Les appels à «l'accompagnement personnalisé» ou au «suivi individualisé» des élèves se multiplient dans les discours politiques et les recommandations des experts. Cependant, la traduction de ces attentes par les acteurs de terrain reste floue et soulève, selon nous, au moins deux enjeux interdépendants. Le premier concerne la place accordée aux savoirs et pratiques des enseignant-es dans les recherches et les recommandations portant sur ce sujet. Le second relève de la prise en compte de l'autonomie des professionnels dans l'opérationnalisation des injonctions institutionnelles. Il nous semble qu'un changement de paradigme en éducation ne peut s'opérer qu'en octroyant une valeur significative aux connaissances issues de l'expérience des enseignant-es, les reconnaissant ainsi comme des acteur-rices de premier plan (Draelants et Revaz, 2022). Pour ce faire, la piste que nous souhaitons emprunter est de considérer que la spécificité de l'activité enseignante tient à ce qu'elle comporte un mode original de connaissances et d'actions spécialisées qui la différencie d'autres métiers (Champy, 2011).

La qualification de pratique prudentielle précise que les enseignant-es s'inscrivent dans un contexte complexe où ils se trouvent en situation d'incertitude face, entre autres, à la singularité du matériau humain où l'application technique de savoirs scientifiques ne suffit pas (Champy, 2011). Parler de pratiques prudentielles pour la profession enseignante,

c'est reconnaître qu'elles se caractérisent par un haut degré d'abstraction qui nécessite une adaptation constante aux situations pédagogiques toujours singulières et imprévisibles. Par exemple, au vu du suivi individuel de ses élèves, l'enseignant-e prend des décisions qui sont *conjoncturelles* parce que son travail « porte sur une réalité qui échappe inévitablement à toute maîtrise systématique » (Champy, 2009, p. 84). Il doit adapter ses pratiques pédagogiques aux besoins spécifiques de ses élèves, analyser les spécificités et obstacles didactiques du contenu dispensé, gérer des imprévus et prendre des décisions rapides en fonction de variables multiples et complexes. Cette spécificité prudentielle, partagée par d'autres professions, telles que médecin ou avocat, n'est pas toujours prise en compte dans les recherches en sciences de l'éducation, même quand celles-ci elles comportent des dimensions à forte teneur pédagogique.

Dans cette étude, nous interrogeons un dispositif de recherche-formation sur *l'accompagnement personnalisé* des élèves qui a mis l'accent sur l'importance de concevoir les pratiques professionnelles comme prudentielles. Comme nous le montrerons dans le cadre théorique, certaines conditions nous semblent nécessaires pour tenir compte des questions et des prises de décisions qui se posent dans les recherches-formations qui travailleraient sous cet angle. Un autre objectif de cette étude est de comprendre si, deux ans après la fin du dispositif, il a pu ou non influencer sur les discours et pratiques de deux enseignant-es qui y ont pris part.

2. La prise en compte de la différence

En Belgique, au Québec ou en Suisse, les directives institutionnelles encouragent les enseignant-es à soutenir les apprenant-es dans leurs rapports individuels aux apprentissages afin de maximiser leurs potentiels (Grémion, 2021 ; Bergeron et al., 2021 ; Boucenna, 2021). Pourtant, la mise en œuvre de ces pratiques, dites de différenciation pédagogique, se révèle souvent complexe et exacerbe des tensions relatives au mode d'instruction de nos sociétés occidentales.

Nos institutions sociales d'instruction reposent sur ce que Vincent, Lahire et Thin (1994) nomment la « forme scolaire », soit une organisation

en classes d'âges qui postule, entre autres, que les élèves d'un même groupe d'âge partagent un même niveau de maîtrise. Cette structuration en niveaux promeut implicitement une approche de type normative, qualifiant les élèves qui s'éloignent de la norme de «différents», voire d'«anormaux». Les enfants identifiés comme des élèves en difficulté sont dès lors ceux qui diffèrent de la norme établie ou qui ne produisent pas des résultats conformes aux attentes visées par le programme scolaire (Kahn, 2015). Ainsi, en interrogeant la différenciation sous le prisme de l'institution scolaire comme construction sociale, des chercheur·euses et praticien·nes conjecturent que c'est le système qu'il convient de questionner plutôt que les seules difficultés ou déficiences intrinsèques aux apprenant·es.

Selon Kahn (2015), cette conception de la difficulté scolaire est relativement novatrice, car elle considère le problème comme découlant du mode de transmission des savoirs. Elle s'oppose aux visions «naturalisantes» dans lesquelles la difficulté est vue comme provenant exclusivement des caractéristiques de l'élève: souvent, les discours et pratiques des enseignant·es en matière de différenciation négligent la nature opaque de l'école. La culture scolaire faite d'implicites, et empreinte de ce que Bernstein (2007) appelle le «tacite», contribue, malgré elle, à creuser les différences entre apprenant·es et à porter préjudice aux enfants qui en sont le plus éloigné·es (Lahire, 2019). Certainement, le décalage entre la culture de certain·es élèves et la culture scolaire attendue mène à des «malentendus sociocognitifs» (Bautier et Rochex, 1997) qui ne sont que très rarement explicités par l'école (Bautier et Goigoux, 2004; Kahn, 2012). Ainsi, malgré la volonté d'équité exprimée par de nombreux systèmes éducatifs, les malentendus sociocognitifs restent prégnants et participent à l'échec scolaire (Bautier et Rochex, 1997).

Pour lutter contre les inégalités scolaires, il faudrait sans doute se pencher plus systématiquement sur la tension engendrée par la rencontre entre la culture scolaire et la culture propre à l'élève. En fin de compte, seule l'école semble être en mesure d'enseigner aux élèves en difficulté cette culture scolaire attendue (Lahire, 2019) et les regards seconds sur les apprentissages qu'elle nécessite. Dans cette lignée, plusieurs travaux insistent ainsi sur l'importance de prendre en compte les «préconceptions»

des élèves afin de les aider à lever les « malentendus sociocognitifs » (Astolfi, 1992; Bachelard, 1938; Giordan et De Vecchi, 1987; Giordan, 1996). Les termes « conceptions », « préconceptions » ou « représentations initiales » s'utilisent alors pour parler du « déjà-là conceptuel » (Astolfi et Develay, 1989), ces constructions logiques dérivées d'observations, d'expériences et d'interprétations individuelles (Clément, 1991) qui peuvent être perçues comme labiles et transitoires, mêlant par conséquent croyances, idéologies et connaissances. Pédagogiquement, ces préconceptions faisant obstacle aux savoirs scolaires peuvent s'anticiper et se travailler dans les séquences didactiques ou dans toute construction de savoir (Astolfi, 1992; Bachelard, 1938; Giordan et De Vecchi, 1987; Giordan, 1996). Des dispositifs pédagogiques classiques peuvent aider à les faire émerger par l'intermédiaire, par exemple, d'évaluations diagnostiques (De Ketele, 2010).

Afin d'accompagner les enseignant·es, des chercheur·euses proposent des modèles de différenciation pédagogique englobant, par exemple, des aspects relatifs à des différenciations de processus, de structures, de contenus (Przesmycki, 1991) et/ou de productions (Caron, 2003). Si des praticien·nes envisagent de mettre en place des pratiques de cette nature, ils sont nombreux, également, à rencontrer des difficultés dans l'opérationnalisation des stratégies suggérées.

Selon Bergeron et al. (2021) ainsi que Grémion (2021), les problèmes d'opérationnalisation de la différenciation peuvent être de plusieurs ordres. Tout d'abord, ils peuvent être logiques, temporels et organisationnels. Les enseignant·es doivent composer avec des contraintes de temps, de ressources et d'espace, qui sont à chaque fois singulières. Les obstacles émanent alors souvent du fait que les enseignant·es se focalisent sur des choix plus techniques qu'éthiques. Néanmoins, ils peuvent ainsi être amenés à questionner l'impact potentiel des pratiques de différenciation sur leurs élèves, notamment en ce qui concerne l'abaissement possible des objectifs et attentes. Ils peuvent aussi interroger les problèmes d'égalité de la sélection des bénéficiaires de telles pratiques. Les élèves ne risquent-ils pas d'être stigmatisés pour leurs difficultés ou négligés du fait de leurs facilités?

En considérant que la différenciation pédagogique fonctionne souvent comme une doxa, une croyance non questionnée dépourvue de

justifications tangibles (Kahn et Belsack, 2018), les recherches-formations encourageant les enseignant-es à mener une réflexion problématisée sur les pratiques liées à la gestion des différences d'appropriation des apprentissages semblent être une piste intéressante.

3. Un dispositif de recherche-formation pour rendre compte des savoirs prudents

Le dispositif de recherche-formation dont nous allons discuter a été intitulé *Groupe d'étude participatif* (GEP) et s'est inscrit dans le cadre d'une recherche subventionnée pour le *Pacte pour un enseignement d'excellence*, une réforme ambitieuse de l'enseignement belge francophone. Elle vise, entre autres, à favoriser une approche plus participative et collaborative entre les différents partenaires éducatifs. Cette réforme soutient que la pénétration de nouvelles pratiques pédagogiques doit se faire avec et pour les acteurs de terrain. En conséquence, plusieurs universités belges ont réuni des enseignant-es et des chercheur-euses pour discuter de réformes pédagogiques permettant de lutter contre les inégalités scolaires, dont la question de l'accompagnement personnalisé des élèves.

Conçu par Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015), le GEP s'articule autour d'idées de partage d'expertises reconnues comme symétriques, de perception de l'utilité pour les différents acteurs et de prise en compte des contraintes scolaires locales. En outre, le GEP s'est construit autour de l'idée centrale qu'un « partenariat recherche-pratique » doit viser à résoudre des problèmes jugés pertinents par les communautés enseignantes et à les faire dialoguer avec la recherche (Penuel et Gallagher, 2017).

Organisé à l'Université libre de Bruxelles, durant quatre séances de quatre heures espacées d'un mois, de janvier à avril 2022, notre GEP sur l'accompagnement personnalisé au cycle fondamental reposait sur cinq piliers :

- une temporalité étendue : le processus est itératif, échelonné sur plusieurs mois, permettant aux enseignant-es, émanant de différents établissements, des allers-retours avec leurs terrains

- professionnels. Ce temps long autorise l'émergence d'essais concrets dans les classes ou des enquêtes locales auprès des collègues et élèves ;
- une relation symétrique entre chercheur·euses et enseignant·es : si les formes de relation entre chercheur·euses et enseignant·es durant la recherche sont nombreuses et peuvent être coopératives et collaboratives, elles se doivent d'être fondées sur la reconnaissance et sur la valorisation des expertises de chacun ;
 - une focalisation sur des problèmes de pratique : le vécu des sujets et du sens qu'ils donnent aux événements est central. En évoquant le caractère prudentiel de certaines professions, Champy (2009, p. 85) note que « l'étude de situations particulièrement difficiles permet de mieux saisir la composante conjecturale de l'activité ». Ces situations qui posent problème laissent à voir les modes de fonctionnement et les raisonnements à l'œuvre chez les enseignant·es. Les échanges sont donc tournés vers les préoccupations du terrain en matière de différenciation, qu'elles soient épistémiques, pragmatiques ou affectives. Dans ce contexte, les enseignant·es identifient et formalisent des situations problématiques, à travailler collectivement, et pour lesquelles ils entrevoient la nécessité de prendre des décisions. Par exemple, la problématique suivante extraite de la fiche-outil construite par le GEP 2021-2022 autour des classes dites verticales.

DÉPASSER DES FREINS DE LA CLASSE MULTI-ÂGE

Dans la classe verticale d'Alice, les élèves de P5 et de P6 rencontrent de nombreux **obstacles liés à la matière**. "On pourrait penser qu'ils sont liés à l'âge des élèves, mais ce n'est pas nécessairement le cas. Certains élèves de 5e maîtrisent déjà la matière alors que d'autres de 6e ne la maîtrisent pas encore" (Alice). Isabelle qui a travaillé dans une classe verticale (P1-P2) a abandonné cette pratique, car elle avait l'impression de se couper tout le temps en deux et de ne pas réussir à accompagner au mieux ses élèves en difficulté. Les enseignants du groupe d'étude voient de nombreux atouts aux classes verticales, mais se demandent avec Alice comment démarrer et prendre le temps de construire de nouveaux apprentissages lorsqu'ils ne sont nécessaires qu'à une partie de la classe. Pour Alice et Isabelle, l'enseignant doit souvent s'impliquer auprès de demi-groupes d'élèves, ce qui génère du bruit et des déplacements chez ceux qui sont sur "autre chose". Sans prise sur les agencements structurels de leurs établissements (aménagement de la grille horaire ou co-enseignement), le groupe décide de réfléchir à des pistes pour les enseignants qui se retrouvent seuls dans leur classe verticale.

Extrait n° 1 : problématique de la fiche-outil « Comment gérer les nouvelles matières dans une classe verticale ? »

L'une des forces du GEP réside dans sa capacité à transformer ces savoirs tacites en savoirs explicités. En encourageant les enseignant-es à partager les expériences, leurs questionnements, le dispositif contribue à les rendre visibles et à les rendre objets de réflexion collective. Cette démarche est d'autant plus importante que les savoirs prudentiels, par leur nature même, sont étroitement liés à la pratique et difficilement transmis dans les recherches traditionnelles.

- Une production de connaissance: les outils développés dans le cadre du GEP, tels que le rapport (Delepière, 2022) et les fiches-outils pédagogiques (publiés sur e-classe.be, la plateforme de ressources consacrées à la communauté éducative de la FW-B), jouent un rôle crucial dans la formalisation des savoirs prudentiels. Ils permettent de structurer les réflexions des enseignant-es, de les rendre plus accessibles et de les partager avec une communauté plus large. Ils contribuent à créer un corpus de connaissances sur les pratiques de classe, fondé sur l'expérience des enseignant-es et nourri par les apports de la recherche. À titre d'exemple, voici un extrait d'une piste dialoguée lors du GEP et qui fait suite à la situation problématique proposée en extrait n° 1 :

	LES ATELIERS DE SITUATIONS <i>piste d' Isabelle</i>	Les enseignants du groupe voient les ateliers comme des moments qui permettent de travailler sur plusieurs situations différentes, tout en mobilisant la matière à voir. Dans les ateliers, les élèves sont répartis de manière hétérogène et doivent résoudre un problème ensemble. Ainsi, les élèves qui maîtrisent déjà ou en partie les apprentissages peuvent s'initier à de nouvelles situations tout en aidant le groupe.
--	---	---

Extrait n° 2: exemple de piste de la fiche-outil «Comment gérer les nouvelles matières dans une classe verticale ?»

- Un genre discursif singulier pour prendre en compte les savoirs prudentiels.

Les modalités de fonctionnement ainsi que la textualisation des échanges du GEP se révèlent un terrain fertile pour la valorisation et la formalisation des savoirs prudentiels des enseignant-es. En créant un espace de dialogue entre le terrain et la recherche existante sur le sujet,

APPORTS DE LA LITTÉRATURE

Dans une classe **verticale** ou **multi-âges**, il apparaît souvent plus évident pour l'enseignant de "faire cours" à partir de **ce que l'élève sait déjà**. L'enseignant aura tendance à davantage prendre en compte **les besoins de ses élèves** (1).

Cette modalité de structure laisse aussi la place à plus de **coopération** et donc **d'entraide** entre pairs. La régulation devient collective et non exclusivement centrée sur le rapport professeur-élève. Enfin, elle permet de changer de regard et d'"accepter l'hétérogénéité d'une classe comme une réalité légitime" (2)

(1) Lescouarch, L. (2021). Classes coopératives multi-âges : une approche alternative des différenciations pédagogiques, Éducation et socialisation, 59

(2) Connac, S. (2015). Jouan, S., La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain ?, Éducation et socialisation, 39

Extrait n° 3 : apports de la littérature de la fiche-outil « Comment gérer les nouvelles matières dans une classe verticale ? »

il permet de donner une voix à ces savoirs souvent implicites et difficiles à saisir. Dans l'extrait n° 1, le lecteur observera les échanges au sein du GEP, leurs mises en mots. Il pourra aussi, sur la même fiche, lire une confrontation avec les connaissances théoriques proposées (voir extrait n° 3), discutées lors du GEP par la chercheuse.

Le GEP et les outils produits se révèlent être un laboratoire pour la valorisation et la formalisation des pratiques prudentielles des enseignant-es. Car, si ces dernières se constituent de savoirs difficiles à formaliser, c'est en identifiant des situations d'enseignement complexes, singulières et incertaines, et en les faisant dialoguer avec la littérature scientifique que cette approche positionne la recherche en éducation au sein de la culture intrinsèquement prudente, pratique, mais aussi scientifique de la profession. Dans ce processus, le ou la chercheur-euse est ainsi amené-e à renoncer à la généralisation et reconnaît la singularité des problèmes et des contextes rencontrés sur le terrain. Il accepte que les enseignant-es portent en eux et en elles des savoirs tacites et implicites intrinsèquement liés à la difficulté de formaliser leurs savoirs. En outre, l'explicitation et la transcription des discours et pratiques peuvent alors potentiellement aider à la formalisation et à la codification du savoir des enseignant-es. La formalisation des savoirs prudentiels apparaît donc comme un processus multidimensionnel où la mise en mots joue un rôle central. Le pari est alors aussi de stimuler et d'encourager les participant-es à développer des compétences d'analyse critique et réflexive de leur pratique professionnelle, ce que nous chercherons à interroger concrètement dans la suite de ce texte.

4. Une méthodologie longitudinale

Deux ans après la fin de l'expérimentation et le dépôt du rapport de recherche (Delepière, 2022), la chercheuse a souhaité interroger l'éventuel impact du GEP sur les discours et pratiques de différenciation pédagogique. Afin de compléter et trianguler les données en sa possession, deux entretiens semi-directifs, gérés par une chercheuse stagiaire, ont été proposés à deux participant-es.

- Temps et outil 1 : en janvier 2022, un focus-groupe a été organisé au tout début du GEP pour recueillir les représentations, besoins et définitions de la différenciation pédagogique des participant-es au GEP qui étaient au nombre de dix.
- Temps et outil 2 : en avril 2022, des fiches-outils coconstruites par les enseignant-es et les chercheur-euses ont finalisé les GEP. Ces fiches-outils, élaborées collectivement, reflètent la mise en discours des savoirs et reflètent le consensus qui a clôturé les réflexions collectives.
- Temps et outil 3 : en avril 2024, deux entretiens semi-directifs ont été menés avec des enseignant-es du GEP disponibles qui présentaient des profils contrastés : une institutrice novice de moins de 30 ans (Marie) et un instituteur en fin de carrière (Serge)¹.

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu portant sur les discours et pratiques des participant-es. Les résultats évoquent dès lors trois aspects principaux :

- les discours observés sur la prise en compte des différences ;
- les pratiques déclarées sur cette prise en compte et, enfin ;
- la perception de l'influence du GEP sur les pratiques professionnelles.

¹ Les échanges plus informels menés par la suite entre la chercheuse et l'une des enseignantes du GEP l'ont amenée à considérer que la rédaction de cette étude gagnerait à se faire à quatre mains.

5. Résultats

Des discours contrastés sur la prise en compte des différences

Si les deux enseignant·es sélectionné·es partageaient initialement une vision déjà complexifiée des pratiques de différenciation, remettant notamment en question l'efficacité des pratiques de remédiation hors la classe, leurs discours sur la notion de différence présentaient des divergences.

La vision de Serge sur la différenciation, en tant que principe, ne semble pas avoir évolué de manière significative. Dès la première rencontre, il la présente comme un élément positif, ancré dans le principe de diversité entre les individus qu'il perçoit comme une richesse et un préalable social : « La différenciation, c'est la richesse que l'on peut avoir dans une classe » (Serge – temps 1). Il réaffirme ce point de vue lors de l'entretien mené deux ans plus tard.

Dans le discours de Marie, enseignante novice, la question de la différenciation au sein de l'école est d'abord perçue de manière négative : « La différence n'est pas une richesse, mais plutôt une difficulté » (Marie – temps 1). Elle engendre chez elle un réel stress professionnel justifié par sa difficulté à répondre aux injonctions d'accompagnement personnalisé, mais aussi à répondre à un besoin éthique de prendre en compte les particularités de chacun de ses élèves. Il est intéressant de noter que, deux ans après le GEP, son regard a changé : « La différenciation, c'est quelque chose à prendre en compte et que je trouve intéressant. Je ne fais plus la sourde oreille » (Marie – temps 3).

D'une vision naturalisante à une différenciation didactique pour tous

Au départ, Marie et Serge partageaient une vision naturalisante de la différenciation pédagogique (Kahn, 2015), ciblant par exemple exclusivement les élèves en difficulté. Cette approche, centrée sur les déficits supposés des élèves, ne tenait pas compte des facteurs

contextuels, c'est-à-dire du caractère culturel, voire normatif, de la forme scolaire et des particularités ou obstacles toujours spécifiques aux savoirs didactiques.

L'analyse des fiches-outils coconstruites lors du GEP, bien que ne mentionnant pas explicitement la critique des pratiques naturalisantes, révèle une prise en compte par les enseignant-es des préconceptions et des obstacles épistémologiques. Cette prise de conscience constitue donc une première étape vers une remise en question des approches naturalisantes chez Serge et Marie.

Si les discours des enseignant-es ont ainsi évolué de manière significative durant le GEP, le changement reste pérenne deux ans plus tard. Marie, qui considérait initialement les difficultés comme intrinsèques aux élèves, affirme désormais : « La différenciation pédagogique, c'est une organisation qui permet à chacun de dépasser les difficultés didactiques. Ce n'est pas l'élève qui pose problème, mais la matière » (Marie – temps 3). Cette nouvelle conceptualisation de la différenciation pédagogique élargit le champ d'action, ne le limitant plus aux seuls élèves en difficulté, mais englobant l'ensemble des élèves et les difficultés rencontrées dans l'apprentissage des savoirs scolaires. Serge, quant à lui, partage cette vision élargie de la différenciation pédagogique : « C'est une organisation qui permet à chacun de dépasser les difficultés didactiques » (Serge – temps 3).

Le propos suivant de Marie illustre bien sa pratique actuelle de la différenciation pédagogique :

« À la suite de nombreux conseils et de mes réflexions, je prends maintenant les préconceptions de tous dès le début. Je veille à lever les malentendus éventuels en énonçant clairement ce que nous allons faire. Je laisse également un temps de discussion afin que les enfants se sentent réellement engagés dans les projets et que les objectifs soient encore plus clairs. La matière vue lors des projets se retrouve, ensuite, en rituels et dans les ceintures où les élèves sont aidés par leur binôme. [...] C'est vrai que les dys ont des difficultés dans les projets, mais ils sont tellement plus engagés et savent ce qu'ils font. Avec les binômes et les aides, on y arrive maintenant. » (Marie – temps 3)

Cette évolution des discours semble témoigner d'une remise en question des pratiques et de l'adoption d'une démarche plus critique à l'encontre de la différenciation pédagogique.

Avant le GEP, Marie et Serge partageaient une autre vision commune de la différenciation pédagogique, la considérant comme une intervention à proposer une fois la séquence d'apprentissage terminée. Ce regard centré sur la remédiation des difficultés a posteriori a durablement changé pour Marie, mais pas pour Serge.

Au cours du GEP, la vision de Serge se transforme et il reviendra sur sa proposition d'une différenciation exclusivement post-apprentissage pour proposer de l'intégrer aussi dès le début : « En fait, ce serait bien de proposer des évaluations diagnostiques afin de lever les malentendus » (Serge – temps 2). Ainsi, les fiches coconstruites durant le GEP illustrent bien cette nouvelle posture pédagogique :



L'HOPITAL
piste de Serge

*Une fois par semaine, Serge propose à ses élèves l'activité "hôpital" qui dure entre 20 et 30 minutes, sorte de **tutorat autogéré** par le groupe.*

*Durant la semaine, ses élèves doivent s'inscrire sur le panneau dévolu à cette activité, soit dans une des colonnes: **soigné** (j'ai besoin d'aide), **soignant** (je propose mon aide) ou **soins intensifs** (j'ai besoin de l'enseignant). Pour s'inscrire dans la colonne **soigné**, ils doivent noter leurs difficultés avec précision et pour la colonne **soignant** ils doivent être formés par l'enseignant.*

Extrait n° 4: piste tirée de la fiche-outil « Comment faire pour qu'un projet soit source d'apprentissage pour tous ? »

Notons que, lors du GEP, Serge suggère une piste relevant de sa pratique de classe : « l'hôpital ». Celle-ci n'a pas directement fait l'unanimité ; des participant·es soulignent, par exemple, le risque de stéréotyper les difficultés des élèves par un langage potentiellement déficitaire. Néanmoins, l'idée sous-jacente du tutorat avait conquis le groupe. La fiche-outil étant le fruit de consensus, le jargon mobilisé par Serge dans sa pratique fut conservé par le groupe et indiqué comme « piste de Serge ».

Deux ans plus tard, Serge va revenir en partie sur son positionnement, considérant que la différenciation pédagogique, c'est après ! « Avec l'hôpital,



LES TEMPS INDIVIDUELS

Piste de Serge et Alice

*Pour accompagner les élèves dans le projet collectif, il faut des moments individuels. Il s'agit de d'abord réaliser des **'diagnostics'** sur le niveau de chacun des élèves par rapport à la matière évaluée en fin de projet.*

*Ensuite, des temps sont proposés a minima **une fois par semaine**, les jeudis par exemple, et permettent de remédier aux différentes **difficultés matières vues** durant le projet.*

Les élèves travaillent alors seuls sur des fichiers différents ciblés en fonction de leurs difficultés.

Extrait n° 5 : piste tirée de la fiche-outil « Comment gérer les nouvelles matières dans une classe verticale ? »

l'enfant dit ce qui est difficile et reçoit de l'aide de celui qui l'avait proposé». (Serge – temps 3). « L'hôpital » (voir extrait n° 5) reste, pour lui, une pratique de premier plan avec un principe de tutorat une fois la séquence terminée.

Marie, quant à elle, semble avoir intégré la différenciation pédagogique de manière plus élargie et durable. Elle l'utilise avant, pendant et après ses séquences d'apprentissage, en s'inspirant notamment de l'idée du tutorat. Sur « l'hôpital », elle nous dit :

« L'idée de l'hôpital m'a réellement parlé même si je n'emploie pas de termes si graves avec mes élèves (rires). C'était parlant comme exemple, mais uniquement pour l'adulte. Avec mes élèves, j'utilise simplement l'idée du tutorat. » (Marie – temps 3)

Principe symétrique d'expertise

Les verbatims révèlent l'impact positif du GEP sur l'identité professionnelle des enseignant-es en les positionnant comme des acteurs clés de la recherche. Lors de l'entretien final, Serge souligne l'importance d'avoir été soutenu dans sa réflexion par la chercheuse et le plaisir d'avoir pu rencontrer d'autres enseignant-es pour confronter ses pratiques et découvrir de nouvelles perspectives. Il déclare avoir apprécié le principe symétrique du GEP, qui contraste avec les formations traditionnelles descendantes et met en avant le rôle de la chercheuse comme facilitatrice et accompagnatrice.

Marie, quant à elle, réalise son appropriation inconsciente des savoirs théoriques et pratiques partagés au sein du GEP : elle va découvrir, lors

de l'entretien final, que certains de ses gestes professionnels actuels ont été influencés par les discussions menées au sein du groupe.

« En relisant la fiche, je me rends compte que, maintenant, je fais ça régulièrement. J'avais l'impression que c'était moi qui avais eu cette idée et, en fait non. Je pensais que ce regard, par exemple sur le tutorat, venait de moi, de ma pratique. En fait, pas du tout, cela a changé dans le GEP [...] Peut-être que j'ai cette impression, car le travail s'est fait sur plusieurs mois ? Je crois que c'est peut-être lié au processus, du fait d'aller questionner. On en ressort un peu convaincu et on le met en place automatiquement dans notre pratique. » (Marie – temps 3)

Ces derniers verbatims nous semblent illustrer le principe de symétrie dans la collaboration entre les enseignant·es et la chercheuse. Serge note avoir apprécié ce principe, car il lui a permis de se sentir valorisé en ayant apporté sa contribution à la recherche. Marie, de son côté, note l'importance des apports pédagogiques reçus en matière de différenciation.

6. Conclusion

En nous appuyant sur un dispositif de recherche-formation, le GEP, nous avons cherché à comprendre comment les enseignant·es appréhendent les injonctions « d'accompagnement personnalisé » faites par le ministère. Dans la diversité de leurs pratiques et discours, nous avons observé une spécificité de la profession enseignante, son caractère prudentiel. En effet, les enseignant·es font face à des situations complexes et singulières, où les solutions « scientifiques » ne vont pas de soi.

En outre, notre recherche montre que, malgré un contexte de recherche-formation où les apports scientifiques sont soutenus par une chercheuse, le « traitement » de différenciation qui est bon pour Serge ne l'est pas nécessairement pour Marie. En évoquant la médecine, Champy (2011) rappelle de plus que, si « traitement » équivalent il y a, la complexité du corps humain fait que la réaction au « traitement » ne peut être garantie. Aristote, avant Champy (2011), évoquait déjà la pratique prudentielle dans des situations où les savoirs scientifiques ne

peuvent suffire. Comme pour les procédures formalisées, Champy insiste (2009) alors sur l'importance de la « délibération » et de son contenu : « une scission à l'intérieur de la raison adaptée à un monde qui comporte une part de contingence et résiste, pour cette raison, à la connaissance scientifique et à l'action purement rationnelle » (p. 87).

Ainsi, la « délibération » n'est pas une « objectivité complète », le choix porté, par exemple, sur les pistes proposées dans les fiches-outils construites lors du GE n'est pas purement rationnel. La complexité des échanges est alors retranscrite dans les pistes (elles sont singulières, associées à des enseignant-es, leurs formes sont conditionnelles et contextualisées). Ces précautions soulignent les tensions dans le travail des enseignant-es, leurs incertitudes et leurs devoirs décisionnels, en somme leurs caractères prudeniels. Néanmoins, l'autonomie et la subjectivité des pratiques dites prudenielles ne doivent pas masquer que ce qui les caractérise peut aussi relever du « sens moral », ou de la « sagesse pratique » évoquée par Champy (2011). Ainsi, dans le contexte de la différenciation, les écrits de Kahn (2015) nous rappellent les dérives des postulats naturalisants qui cristallisent les tensions autour de la différenciation pédagogique.

Le rôle mis sur le dialogue dans la formalisation des savoirs de deux enseignant-es nous a conduites à chercher la manière dont le GEP aurait pu influencer leurs conceptions de la différenciation pédagogique sur un temps long. Si Marie et Serge partageaient initialement une vision naturalisante de l'échec scolaire, en proposant, par exemple, aux seuls élèves en difficulté un soutien individualisé en fin d'apprentissage, deux ans après le GEP, leur vision s'est affinée et complexifiée.

Le genre discursif singulier présent dans les GEP pourrait, selon nous, en contribuant à produire des discussions symétriques entre les enseignant-es et la chercheuse, avoir favorisé l'adoption d'une posture plus autonome et critique par rapport à leurs savoirs. L'étude met également en lumière que les GEP peuvent influencer positivement l'identité professionnelle des enseignant-es en valorisant leurs expertises et en reconnaissant, par l'intermédiaire des outils construits, la réalité de leurs pratiques prudenielles. Serge souligne d'ailleurs le contraste avec les formations traditionnelles dans lesquelles les savoirs expérientiels des participant-es sont bien souvent négligés.

Avec la conscience des limites méthodologiques de notre étude (par exemple, l'impossibilité de généraliser les résultats), nous pensons que notre approche, en privilégiant la prise en compte du caractère prudentiel des pratiques professionnelles en matière de différenciation, dirige les débats vers des postures moins prescriptives et plus contextualisées. Cet intérêt pourrait contribuer à enrichir une vision irénique de la recherche et de la pratique éducative, en montrant ce qui peut les unir, à savoir la recherche de compréhensions sur la complexité des situations éducatives.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1992). Apprendre par franchissement d'obstacles? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 5 (1), p. 103-116.
- Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1989). *La Didactique des sciences*. Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. (1938). *La Formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Vrin.
- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, p. 89-100.
- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre: des malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, p. 105-122. La Dispute.
- 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. Les Cahiers du CERFEE*, (59).
- Boucenna, S. (2021). La différenciation, une réponse individuelle et locale à une institution scolaire traversée de tensions. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* (59).
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences: guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Les éditions de la Chenelière.
- Champy, F. (2011). *Nouvelle Théorie sociologique des professions*. Presses universitaires de France.

- Champy, F. (2009). *La Sociologie des professions*. Presses universitaires de France.
- Clément, P. (1991). Sur la persistance d'une conception : la tuyauterie continue digestion-excrétion. *Aster, recherches en didactique des sciences expérimentales*, 13 (1), p. 133-156.
- Delepière, M. (2022). *Rapport du groupe d'étude mené auprès d'enseignants du primaire ordinaire. Groupe d'étude et étude de cas. Pacte pour un enseignement d'excellence*. FWB.
- Draelants, H. et Revaz, S. (2022). *L'Évidence des faits : la politique des preuves en éducation*. Presses universitaires de France.
- Giordan, A. (2008). *Les Conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage*. Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). *Les Origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Nestlé.
- Grémion, F. et Grémion, L. (2021). Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE* (59).
- Kahn, S. (2012). Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître? *Questions vives. Recherches en éducation*, 6 (18), p. 57-72.
- Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), p. 39-49.
- Kahn, S. et Belsack, E. (2018). Pédagogie différenciée et doxa : quand l'arbre cache la forêt. *Les Enseignants et leur métier : entre doxas et incertitudes. Revue Éducation & Formation* (e-310), p. 85-96.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Penuel, W. R. et Gallagher, D. J. (2017). *Creating Research Practice Partnerships in Education*. Harvard Education Press., Cambridge, MA 02138.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette Éducation.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1 (2), p. 103-121.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. PUL.

Annexes

FICHE 1

COMMENT FAIRE POUR QU'UN PROJET SOIT SOURCE D'APPRENTISSAGE POUR TOUS?

Réflexions et pistes proposées par Alice, Isabelle, Marie et Serge

DÉPASSER DES FREINS DE LA PÉDAGOGIE DU PROJET

Marie, institutrice en PS, a l'habitude de faire des **projets avec son groupe-classe**. À titre d'exemple, ils en ont réalisé un autour de la "cour de récréation" suite à des problèmes de violence. Ses élèves ont ainsi proposé de créer des zones spéciales dans la cour. Cette activité d'apprentissage va mobiliser **de nombreux savoirs et compétences** en mathématiques (travail de échelle, proportions), mais aussi en français et en citoyenneté (savoirs langagiers ou principes démocratiques). Marie se demande comment elle va les évaluer et comment elle va gérer les besoins individuels de ses élèves dans un dispositif qui repose principalement sur un projet collectif.

La **pédagogie du projet** est une pratique répandue qui consiste à raccrocher les apprentissages scolaires à des contextes issus de la vie réelle des élèves. Si ces situations d'apprentissage sont ainsi plus authentiques, plus efficaces et plus motivantes, elles s'avèrent complexes dans la prise en charge des différences de niveaux entre les élèves. Ainsi, de nombreuses questions se posent pour Marie: que faire avec les élèves qui n'ont pas acquis certaines procédures nécessaires pour le projet? Comment gérer les acquis et besoins individuels dans ce projet collectif?

COMMENT GÉRER L'INDIVIDUEL DANS LE COLLECTIF?



L'EXPLICITATION DES ATTENDUS

Piste d'Isabelle

Pour Isabelle, il faut expliciter les attendus scolaires afin de **lever les malentendus**. L'enseignant, dans le projet, doit cibler, dès le début, les savoirs sur lesquels vont porter les évaluations. Pour les enseignants du groupe, il ne faut pas chercher à tout évaluer dans un projet, il faut **cibler des procédures ou compétences** et le dire explicitement aux élèves (par exemple lors du conseil de projet).



LE CONSEIL DE PROJET

Piste d'Alice

Dans la classe d'Alice, lorsqu'un projet est lancé il y a toujours un **"conseil de projet"** qui se met en place. Une fois par semaine ou lorsque cela s'avère utile, les élèves et l'enseignant y discutent des **rôles** (afin que chacun soit responsabilisé) ainsi que des **étapes** et du **temps** nécessaires à la réalisation du projet et à la clarification du savoir en jeu. L'enseignant peut y moduler la charge de travail et le temps imparti en fonction des besoins individuels et collectifs de ses élèves. Pour Alice, c'est par le conseil de projet qu'une réelle **négociation pédagogique** se met en place avec les élèves.



LES TEMPS INDIVIDUELS

Piste de Serge et Alice

Pour accompagner les élèves dans le projet collectif, il faut des moments individuels. Il s'agit de d'abord réaliser des **"diagnostics"** sur le niveau de chacun des élèves par rapport à la matière évaluée en fin de projet.

Ensuite, des temps sont proposés à minima **une fois par semaine**, les jeudis par exemple, et permettent de remédier aux différentes **difficultés matières vues** durant le projet. Les élèves travaillent alors seuls sur des fichiers différents ciblés en fonction de leurs difficultés.

APPORTS DE LA LITTÉRATURE

Dans la pédagogie du projet, il y a un risque que les élèves s'arrêtent à l'**objectif de production** sans réaliser que le projet est aussi un prétexte pour **accéder à de nouveaux savoirs**. Ils peuvent ainsi ne travailler que sur ce qu'ils savent déjà faire.

Pour que ce travail coopératif soit efficace, ils doivent prendre conscience des **buts collectifs** poursuivis et de leur **propre responsabilité individuelle** (1).

La **négociation pédagogique** entre l'enseignant et ses élèves est essentielle, car elle permet d'effectuer un **diagnostic de la situation pédagogique** (évaluation des élèves et liens avec le programme), mais aussi car elle donne l'occasion aux élèves de s'approprier le projet dans lequel ils sont acteurs (2).

Un **accompagnement personnalisé** peut être proposé en négociant, par exemple, la **variation des rôles** pris par les élèves, **des temps** nécessaires pour l'acquisition des savoirs et la **réalisation** du projet, mais aussi des **modalités** sociales du travail (en coopération et en individuel).

(1) Reverdy, C. (2015) « Des projets pour mieux apprendre » L'Annuaire d'actualité Veille et Analyses, n° 82
(2) Boutinet, J. (2012) Anthropologie du projet. Presses Universitaires de France.

EFFETS PERÇUS SUR LES ÉLÈVES

Marie: « Avec mes élèves, je fais de plus en plus de retours sur ce qui a été travaillé. Ils n'ont plus l'impression d'être juste dans l'action, ils comprennent mieux pourquoi ils sont là, pourquoi ils font le projet. »

Isabelle: « Le fait d'individualiser dans un projet ça a du sens pour la collectivité. »

Serge: « Dans la différenciation, souvent le seul retour que l'élève a, c'est celui du prof, ici, c'est le groupe. »

FICHE 2

COMMENT GÉRER LES NOUVELLES MATIÈRES DANS UNE CLASSE VERTICALE?

Réflexions et pistes proposées par Alice, Isabelle, Marie et Serge

DÉPASSER DES FREINS DE LA CLASSE MULTI-ÂGE

Dans la classe verticale d'Alice, les élèves de P5 et de P6 rencontrent de nombreux **obstacles liés à la matière**. "On pourrait penser qu'ils sont liés à l'âge des élèves, mais ce n'est pas nécessairement le cas. Certains élèves de 5e maîtrisent déjà la matière alors que d'autres de 6e ne la maîtrisent pas encore" (Alice). Isabelle qui a travaillé dans une classe verticale (P1-P2) a abandonné cette pratique, car elle avait l'impression de se couper tout le temps en deux et de ne pas réussir à accompagner au mieux ses élèves en difficulté. Les enseignants du groupe d'étude voient de nombreux atouts aux classes verticales, mais se demandent avec Alice comment démarrer et prendre le temps de construire de nouveaux apprentissages lorsqu'ils ne sont nécessaires qu'à une partie de la classe. Pour Alice et Isabelle, l'enseignant doit souvent s'impliquer auprès de demi-groupes d'élèves, ce qui génère du bruit et des déplacements chez ceux qui sont sur "autre chose". Sans prise sur les agencements structurels de leurs établissements (aménagement de la grille horaire ou co-enseignement), le groupe décide de réfléchir à des pistes pour les enseignants qui se retrouvent seuls dans leur classe verticale.

COMMENT ABORDER DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES QUI NE SONT PAS NÉCESSAIRES À TOUTE LA CLASSE?

LES ÉVALUATIONS DIAGNOSTIQUES

piste de Marie

Pour démarrer une nouvelle leçon, Marie identifie les éléments qui font obstacle aux apprentissages. Avant la séquence, elle propose une **évaluation diagnostique courte** qui dure maximum 5 minutes et porte sur une question assez ouverte que pour permettre de recueillir les **représentations initiales** et/ou identifier les **prérequis** de tous ses élèves. Ensuite, Marie crée des groupes hétérogènes qui travaillent sur des situations différentes.



LES ATELIERS DE SITUATIONS

piste d'Isabelle

Les enseignants du groupe voient les **ateliers** comme des moments qui permettent de travailler sur plusieurs **situations** différentes, tout en mobilisant la matière à voir.

Dans les ateliers, les élèves sont répartis de manière hétérogène et doivent résoudre un problème ensemble. Ainsi, les élèves qui maîtrisent déjà ou en partie les apprentissages peuvent s'initier à de nouvelles situations tout en aidant le groupe.



L'HOPITAL

piste de Serge

Une fois par semaine, Serge propose à ses élèves l'activité "hôpital" qui dure entre 20 et 30 minutes, sorte de **tutorat autogéré** par le groupe.

Durant la semaine, ses élèves doivent s'inscrire sur le panneau dévolu à cette activité, soit dans une des colonnes : **soigné** (j'ai besoin d'aide), **soignant** (je propose mon aide) ou **soins intensifs** (j'ai besoin de l'enseignant). Pour s'inscrire dans la colonne **soigné**, ils doivent noter leurs difficultés avec précision et pour la colonne **soignant** ils doivent être formés par l'enseignant.

APPORTS DE LA LITTÉRATURE

Dans une classe **verticale** ou **multi-âges**, il apparaît souvent plus évident pour l'enseignant de "faire cours" à partir de **ce que l'élève sait déjà**. L'enseignant aura tendance à davantage prendre en compte **les besoins de ses élèves** (1).

Cette modalité de structure laisse aussi la place à plus de **coopération** et donc d'**entraide** entre pairs. La régulation devient collective et non exclusivement centrée sur le rapport professeur-élève. Enfin, elle permet de changer de regard et d' "accepter l'hétérogénéité" d'une classe comme une réalité légitime" (2)

(1) Lescouarch, L. (2021). Classes coopératives multi-âges : une approche alternative des différenciations pédagogiques. Education et socialisation, 59.

(2) Connac, S. (2015). Jouan, S., La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaisme ou école de demain ?, Education et socialisation, 39.

EFFETS PERÇUS SUR LES ÈLÈVES

Alice : « Je vois plusieurs atouts à la classe multi-âge, elle permet réellement de différencier, de dédramatiser les savoirs. »

Serge : « En fait, ce que l'on fait dans une classe verticale peut se faire aussi, devrait même se faire aussi dans une classe uni-âge. »

Isabelle : « L'avantage des ateliers, c'est que les élèves de l'année supérieure vont faire perdurer les apprentissages de l'année précédente et du coup, on ne doit pas tout répéter. »

**Caroline Baugey
Sylvain Connac
(Université Paul-Valéry de Montpellier, LIRDEF)**

Se forme-t-on à la différenciation par la différenciation ?

Résumé

Des membres du corps enseignant français du premier et du second degré ont participé à un stage de formation aux pratiques de différenciation pédagogique. Une approche homomorphe a été utilisée pendant le stage, afin de faire vivre des pratiques effectives de différenciation pédagogique. Cette recherche rend compte de dix entretiens phénoménologiques avec certain-es de ces enseignants et enseignantes permettant des éléments de réponse à la question : « Se forme-t-on à la différenciation par la différenciation ? »

Abstract

French primary and secondary school teachers took part in a training course on differentiated teaching practices. A homomorphic approach was used in order for the teachers to experience effective practices of pedagogical differentiation. This research reports on ten phenomenological interviews with some of these teachers, providing elements of an answer to the question: “Do we train in differentiation through differentiation?”

1. Introduction

La diversité des élèves est une réalité du système scolaire avec laquelle le corps enseignant peine à composer. La gestion de l'hétérogénéité est devenue le symbole même d'une difficulté d'enseignement parce qu'elle conduit à viser les progrès de tous les élèves (Astolfi, 2014). Amplement étudiée par la littérature scientifique depuis une cinquantaine d'années, elle est considérée par les enseignants comme une « littérature utopique » (Gillig, 1999, p. 9) parce que les propositions décrites paraissent trop éloignées des pratiques, de leur terrain d'exercice ou de leurs moyens.

La différenciation pédagogique s'entend comme « toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre les élèves » (Kahn, 2010, p. 5). Il s'agit de pratiques pédagogiques mises en place par l'enseignant ou l'enseignante qui lui permettent de gérer les différences entre les individus vers des apprentissages collectifs. La différenciation n'est donc pas une fin en soi, c'est un moyen au service d'une école plus équitable (Forget, 2018). Si la notion de différenciation pédagogique a intégré maintenant le sens commun dans le langage institutionnel (Capitanescu Benetti et al., 2021), elle recouvre des représentations très vastes chez ceux qui la mettent en œuvre (Moldoveanu et al., 2016).

Cependant, une différenciation pédagogique fondée sur la richesse de l'hétérogénéité fait face à trois obstacles de taille : sa complexité, la force contraire de la tradition éducative et le passage d'une centration sur

l'enseignement à une centration sur l'apprentissage (Houssaye, 2014). Lorsqu'elle est appliquée, elle donne lieu à des dérives potentielles identifiées : mal maîtrisée, la différenciation pédagogique peut empêcher les apprentissages des élèves et menacer leur engagement et leur estime d'eux-mêmes (Cnesco, 2017). Ces effets contraires aux attendus peuvent avoir des conséquences chez les élèves, le corps enseignant et, plus largement, l'ensemble de la société.

Sur le plan des apprentissages, les pratiques de personnalisation se montreraient moins ségrégatives que celles par individualisation (Avanzini, 1992 ; Forget, 2018). Elles considèrent l'individu dans sa dimension sociale, l'élève, dans le groupe de la classe, dans un équilibre entre individuel et collectif : « Le but est d'engager une éducation à la responsabilité, pour que les élèves apprennent à accorder une aussi grande importance aux autres qu'à eux-mêmes » (Connac, 2021). Des organisations personnalisantes participeraient à la constitution des communautés d'apprentissages (Prud'homme et al., 2015).

2. Problématique

Il apparaît donc primordial de s'intéresser à la formation du corps enseignant sur ces thématiques, d'autant plus que selon Musset, « la formation initiale et continue joue un rôle primordial au regard de la capacité du milieu scolaire à offrir une éducation de qualité à tous les élèves » (Musset, 2010, cité dans Tremblay, 2020, p. 98). Sans formation, le risque est un recours massif aux solutions simplistes, fondées sur la séparation des élèves selon leurs profils ou leurs performances scolaires, ce qui serait contraire aux travaux scientifiques sur le sujet (IDEE, 2023). Ce phénomène gagne en intensité devant l'augmentation des difficultés du corps enseignant à gérer la diversité des élèves (Mierzejewski et al., 2023). De nombreux témoignages, recueillis notamment dans le cadre de recherches sur les démissions, montrent là encore que les enseignant-es français-es « adhèrent sur le fond à l'objectif de l'inclusion, mais que nombre d'entre eux se sentent submergés par les difficultés de sa mise en œuvre et dénoncent le manque total de soutien dont ils

bénéficient» (*Ibid.*, p. 84). Devant la multitude de pratiques possibles de différenciation pédagogique, il est impossible de prolétarianiser le corps enseignant en le contraignant à appliquer des procédures de gestion de l'hétérogénéité pensées par d'autres, le but d'une formation étant alors «de faire descendre la prescription» (Grimaud, 2024, p. 52). «Parce qu'enseigner c'est travailler et que travailler c'est arbitrer, il faut une marge de manœuvre dans l'exécution de la tâche» (*Ibid.*, p. 131). Ces marges de manœuvre nécessitent un accompagnement à la réflexivité professionnelle.

Les enquêtes officielles font état du peu de formations sur la gestion pédagogique des différences : selon la DEPP¹ (2022), 23 % seulement des enseignant-es en élémentaire considèrent être bien formé-es à la gestion pédagogique de l'hétérogénéité. L'évaluation de la politique publique sur la formation continue des enseignant-es du premier degré est sans appel : «des formations inadaptées aux attentes des professeurs des écoles et peu efficaces au regard des attentes institutionnelles» (rapport IGEN-IGAENR n° 2017-35, 2017, p. 7). Le second degré est également concerné, moins d'un-e professeur-e de collège sur deux s'estimant bien préparé-e à l'enseignement d'élèves de niveaux différents (DEPP, 2022).

Cela met sur la sellette deux dimensions de la formation continue : son adéquation avec les préoccupations des enseignant-es et sa capacité à faire évoluer les pratiques. Sur ce dernier point, Develay affirme «que les enseignants agissent devant leur classe non pas comme on leur a dit de faire en formation, mais comme on a fait avec eux dans le temps de cette formation» (2013, p. 118). C'est pourquoi il semble nécessaire d'interroger la façon dont les formations sont conçues et proposées aux enseignant-es et notamment les modalités de formation faisant appel à de l'isomorphie ou à de l'homomorphie (Morandi, 1997 ; Errant, 1999).

«On utilise le terme d'isomorphisme ou d'homomorphisme pour désigner le postulat selon lequel c'est en faisant vivre et analyser aux formés des situations proches, au niveau des attitudes, des méthodes, voire des contenus, à celles que ceux-ci auront à faire vivre à leurs élèves et que le formateur aide

¹ La DEPP est la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, elle exerce ses compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation.

durablement ses formés à intégrer l'ensemble des procédures cognitives et affectives mises en jeu. » (Develay, 1995, p. 79-80)

On parle d'isomorphie en formation pour désigner des pratiques identiques à celles que l'on peut ensuite faire vivre à des élèves. Il est question d'homomorphie avec des pratiques similaires, adaptées à un public d'adultes en formation. Ces approches s'inscrivent dans un cadre plus large de formation professionnelle et en constituent une forme spécifique : les formations expérientielles des adultes, « une formation par contact direct, mais réfléchi » (Courtois et Pineau, 1991, p. 29).

Dans un tel contexte de formation, les participant-es s'installeraient provisoirement à la place des élèves dans le but de développer des compétences semblables à celles qu'ils souhaitent cultiver chez ces derniers (Mallet et Saint-Luc, 2011). Ce glissement de posture permettrait de bousculer les représentations des personnes formées (Develay, 2013) et de développer leur réflexivité en adoptant une posture d'observateur sur leur expérience de formation. Pour Altet, l'isomorphisme entre les pratiques de formation et les pratiques d'enseignement « est une nécessité » (2013a, p. 44). Les pratiques homomorphes réduiraient les risques d'infantilisation des expériences de formation, car les méthodes mises en œuvre sont ajustées au profil des participant-es.

Pour autant, ces pratiques homomorphes permettent-elles de contourner l'écueil d'un rapport au savoir rendu formel en partant du principe d'« enseigner aux enseignants comme vous voulez qu'ils enseignent » (De Theux et al., 2010) ? Autrement dit, ces présentations de pratiques alternatives par l'exemple vécu suffisent-elles pour que des enseignant-es puissent se les approprier ? D'un côté, les recherches sur les pratiques de différenciation pédagogique soulignent des manques en matière de formation des enseignant-es. Mais de l'autre, on ignore ce qui permettrait de développer des formations à la différenciation pédagogique par de la différenciation pédagogique au sein de ces formations. La présente étude propose de mieux cerner les enjeux et les effets d'une formation à la différenciation pédagogique sur une modalité homomorphe, dans le cadre d'une université d'été organisée par une association de recherche en pédagogie.

3. Méthodologie

Les stagiaires étaient 35 enseignants et enseignantes du premier et du second degré. Ils se sont engagés volontairement à suivre pendant une semaine un atelier quotidien de deux heures sur la différenciation pédagogique pendant leurs vacances scolaires. Dix d'entre eux ont accepté de participer à cette recherche.

Ce stage² s'est déroulé selon le principe de l'autogestion : « Le travail pédagogique est, d'abord, une démarche de coconstruction de la connaissance basée sur la coopération des idées » (Étienne et Gutnik, 2019, p. 70). Chaque séance débutait par un conseil coopératif durant lequel les participant-es proposaient des thèmes ou des modalités de travail. Ces réunions sont une instance accordant des formes d'autonomie, les participant-es deviennent associé-es à la gestion d'une partie de leur quotidien (Connac, 2019). À partir des décisions prises lors de ces conseils, le groupe se divisait en plusieurs sous-groupes pris en charge soit par un animateur, soit par un-e participant-e volontaire, dans une logique d'échanges horizontaux. Les participant-es pouvaient aussi choisir d'avancer de façon individuelle sur leur projet en bénéficiant du soutien possible d'un animateur et de pairs. En fin de chaque séance quotidienne d'environ deux heures, les participant-es se retrouvaient en grand groupe pour effectuer un bilan sur le travail du jour. Tout au long de la semaine, nous avons annoté et conservé des traces de l'activité (photographies, documents projetés).

L'intention de l'équipe d'animation était de proposer une formation basée sur les principes d'une personnalisation des apprentissages, avec des temps collectifs et des temps de travail individuel et une organisation coopérative du travail pendant les temps en sous-groupes et les temps individuels (Connac, 2021). La différenciation pédagogique était donc un objet de savoir en tant que tel et une modalité de travail pendant cette formation. Cependant, faire l'expérience de ces savoirs en action ne garantit pas que les participant-es en aient conscience ou qu'ils

² Dans la suite de ce texte, nous utilisons indifféremment le terme de stage ou de formation pour décrire cette expérience.

parviendront à articuler le savoir *dans* l'action au savoir *sur* l'action (Leclerc, 2018). C'est ainsi que nous avons tenté d'apporter des réponses à la question : se forme-t-on à la différenciation par la différenciation de manière homomorphe ?

Nous avons utilisé des méthodes issues de la clinique de l'activité afin de nous appuyer sur la démarche réflexive des enseignant·es comme levier de changement sur les pratiques pédagogiques (Anjos, 2015). Nous avons présenté aux participant·es les traces collectées lors d'entretiens d'autoconfrontation simple (Clot et al., 2014). Notre objectif ici n'est pas une visée formative pour ces enseignant·es, mais une visée compréhensive de leurs intentions et décisions. Les entretiens d'autoconfrontation simple ont été menés dans le mois qui a suivi la semaine de formation (n = 10), puis des entretiens semi-directifs ont été réalisés en milieu d'année scolaire (six mois après le stage) afin de compléter les premières analyses et d'identifier sur une temporalité plus longue les éléments retenus par les participant·es et l'évolution des pratiques de différenciation.

Nous avons adopté une méthodologie de collecte et d'analyse qualitative à visée compréhensive, en nous appuyant sur une approche phénoménologique. La phénoménologie est un courant philosophique pensé par Husserl, au début du xx^e siècle (Meyor, 2007), qui s'appuie sur l'intersubjectivité des sujets pour approcher l'objectivité des phénomènes (Depraz, 2004). Appliquée aux sciences de l'éducation et de la formation, l'approche phénoménologique se propose d'accéder au sens même de l'expérience non pas comme un déjà-là figé, mais comme « ce que l'on est susceptible d'en faire de façon active » (Depraz, 2012, p. 55). Pour cela, les chercheur·euses s'attaquent à un examen rigoureux des paroles collectées pour en déduire les invariants, c'est-à-dire les éléments issus de diverses consciences qui caractérisent un même phénomène (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette approche est particulièrement adaptée au cadre ouvert de cette recherche, nous permettant d'appréhender le vécu subjectif des participant·es selon le lien d'intentionnalité qui les relie à leurs expériences.

Les enseignant·es interrogé·es ont donc pu exprimer plusieurs formes de consciences : celles relatives aux formes de différenciation pédagogique,

celles liées à leurs expériences passées et enrichies avec leurs élèves et celles associées à leur expérience du stage par homomorphie.

Trois professeur-es des écoles et sept professeur-es dans le secondaire ont participé à cette enquête. Ce panel (codé de A à J) est composé de sept femmes et de trois hommes. L'ancienneté moyenne dans le métier d'enseignant de ce collectif est de 21,7 ans. L'enquête a permis de dégager plusieurs pratiques pédagogiques initiales que ces enseignant-es entendent comme des pratiques de différenciation pédagogique. Elles sont présentées via le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 – Formes initiales de différenciation pédagogique utilisées par les enseignant-es.

Pratiques de différenciations	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Enrôlement au sein du collectif	X									
Exercices différents		X			X					
Consignes différentes			X			X				X
Ajustement des supports					X			X		X
Travail en groupe		X		X			X			
Tutorat			X		X	X	X			
Plan de travail et individualisation						X		X	X	X
Évaluations par compétences								X		
Climat scolaire				X						
Formation à la métacognition				X						
Aménagement de la classe					X					

Ces enseignant-es expriment également une conception de la différenciation pédagogique comme étant une démarche d'adaptation à la diversité des besoins et des profils des élèves. La notion de progrès individuels est souvent relevée, au-delà de la seule réussite aux épreuves scolaires. « La différenciation, c'est de pouvoir adapter le contenu de savoir à tous les publics en fonction des contextes des difficultés de chacun pour pouvoir les faire progresser » (AC 16'17). Cette approche de différenciation est présentée selon plusieurs leviers pédagogiques : par de l'enrôlement des élèves, par un entretien de la confiance en eux-mêmes, par un appui sur une organisation coopérative ou par le développement de leur autonomie (notamment par de l'autocorrection des exercices d'entraînement ou l'usage de plans de travail). Certain-es enseignant-es visent le travail de mêmes notions par des entrées différentes (avec de mêmes exigences) alors que d'autres évoquent des degrés de maîtrises différents selon les élèves.

Les résultats suggèrent que les enseignant-es sont conscient-es d'avoir progressé sur leur appréhension de la différenciation pédagogique grâce à plusieurs éléments : le conseil coopératif, le contenu différencié et l'homomorphie. C'est autour de ces trois indicateurs que nous présentons l'analyse des données collectées. Les extraits de verbatims codés « A » sont ceux de la première vague d'entretiens, au sortir du stage. Ceux codés « B » sont issus de la seconde vague, six mois plus tard³.

4. Analyse des données

Le conseil coopératif

Institution collective, le conseil coopératif a été identifié comme un dispositif ajusté aux besoins des personnes formées et répond en ce sens aux attendus d'une différenciation pédagogique : « Ça répond plus à nos besoins parce que c'est plus personnalisé, ça va plus en détail, ça s'adapte

³ Par exemple, le verbatim codé « BE » correspond à l'avis de l'enseignant E lors de la seconde vague d'entretiens (la vague « B »).

mieux aux personnes» (AH 12'00). Pour autant, la prise de décisions lors de ces conseils a engendré quelques tensions, focalisées sur la capacité de chacun à s'y exprimer face aux autres et à faire un choix «parce que c'est compliqué dans un groupe de dire qu'on est contre» (AJ 11'50). Le consentement mutuel pour prendre les décisions a été privilégié, afin que personne ne soit opposé à ce qui s'organise en matière de proposition d'ateliers. Cela a engagé les participant-es à se projeter dans leur classe et à ressentir eux-mêmes les efforts que cela demande d'exprimer une opinion face à un groupe: «Je me dis mais c'est des adultes! Si dans ce cadre-là, ils ne les expriment pas, alors avec des élèves dans une classe, c'est sûr qu'ils les expriment pas» (AG 29'20).

Les conseils coopératifs apparaissent pour les personnes interrogées comme une organisation pertinente avec le thème de la différenciation. Principalement parce que «c'est presque une mise en abyme du sujet et que chacun a pu se concentrer sur ce qui l'intéressait. Là, du coup, la différenciation a été orchestrée» (AA 34'45). Ces conseils se montreraient également cohérents avec le quotidien des métiers de l'enseignement qui, en raison des profils très hétérogènes des élèves, nécessite des adaptations et des réorganisations: «Les conseils m'ont aidé à me figurer comment différencier en cours» (AJ 27'14). Les participant-es sont associé-es à leur formation comme des élèves pourraient l'être au sein de leur classe:

«Ça permet à chacun d'aller travailler ce qu'il considère comme le plus important, le plus urgent; donc c'est de la différenciation dans le sens être capable de faire preuve d'autonomie et de pertinence dans sa prise de décision, c'est quand même un moment où on laisse le choix au risque de se tromper.» (AG 39'44)

Le contenu des ateliers

Le contenu des ateliers sur la différenciation semble avoir clarifié certains concepts et répondu aux attentes formulées par les participant-es: «c'était tout à fait ce que j'étais venu chercher» (AH 22'28), mais la plupart sont frustrés d'avoir encore un long travail d'opérationnalisation à faire de leur côté. Ces contenus ayant été décidés par les conseils coopératifs, certaines

personnes ont dû prioriser et regrettent de ne pas avoir eu, en début de formation, un tour d’horizon des possibles. En revanche, cette organisation de formation permettrait une différenciation au niveau des contenus, qui ne serait que rarement présente en contexte plus ordinaire où tous les participant·es sont géré·es de façon uniforme, sans considération pour leurs expériences ou leurs niveaux de maîtrise. Proposer différents thèmes sur de mêmes temps « permettait de choisir ce qu’on voulait et pas de subir un thème parce qu’on n’avait pas vraiment choisi » (AJ 16’48).

Pourtant, au-delà des contenus explicitement travaillés pendant cette formation, les personnes en retiennent surtout la manière dont ils ont été abordés au sein d’un groupe hétérogène de participant·es. Ce stage semble avoir été d’abord formateur grâce au vécu qu’il a permis, vécu qui aurait servi de repère pour agir en classe :

« J’ai toujours plein d’exemples qui me reviennent en fait, quand, dans ma propre pratique, je me dis “ah tiens, on avait fait ça quand on était au stage, donc peut-être que je pourrais essayer” [...] comme on l’a vécu, on a plus de facilité à s’en souvenir, à le mettre en place, à se rappeler comment ça fonctionne et tester simplement. » (BH 20’26)

L’homomorphie

Sans être dénuée de difficultés, la forme donnée au stage semble donc avoir aidé les participant·es à s’approprier des contenus en les vivant. L’hétérogénéité qui existait entre ces personnes a permis d’élargir les propositions de contenus et d’organiser une diversité de parcours. Ces mises en pratiques directes ont permis à certain·es de voir « comment gérer les besoins de chacun, et comme la différenciation c’est pas de l’individualisation, qu’il peut y avoir de la frustration ressentie » (AI 34’40). À plusieurs reprises, les participant·es ont travaillé avec une forme semblable au contenu de l’atelier, de manière homomorphe, par exemple pour parler du travail en groupe au sein d’un groupe de travail. Vivre les mêmes situations engendrerait tout d’abord de la déstabilisation : « Je me rends compte que le vivre soi-même, ça entraîne une attention plus

grande dans la mise en œuvre avec nos élèves, parce qu'on est conscient que ça peut être parfois pesant » (AD 41'19). Mais cette homomorphie participerait aussi à de la formation pédagogique par « une mise en abyme » (AA 44'07), parce que cela touche des contenus pour des enseignant-es et aussi des organisations pédagogiques qui sont vécus « physiquement et mentalement » (AA 44'18).

Cette expérience de formation courte, en accordant aux participant-es des prises d'initiatives pour déterminer leur objet de travail et de la responsabilisation pour engager leur formation, a été cognitivement intense et exigeante. « Ça nous permettait de choisir ce qu'on voulait et de ne pas subir un thème qu'on n'avait pas vraiment choisi » (AJ 16'48). Ils témoignent d'une capacité à réfléchir autrement les dynamiques de différenciation parce qu'ils en ont ressenti des effets, certains positifs et d'autres moins. Toutefois, le sentiment de frustration a plusieurs fois été évoqué : « Il y avait parfois plusieurs thèmes qui nous plaisaient en même temps » (AJ 17'18). Pour quelques personnes, les contenus des ateliers ont manqué de temps, mais il en aurait été de même avec des durées plus longues. Ces frustrations de choix et de temps ont parfois agi comme un sentiment de ne pas avoir fait le tour d'un sujet :

« On espère toujours faire le tour, mais on ne fait que déflorer un sujet » (AD 47'45). Plusieurs stagiaires ont préféré les ateliers avec des apports plutôt que ceux avec des discussions entre les participant-es « où on se prenait la tête pour des conneries. » (AB 35'20)

Quelques personnes ont choisi de ne pas investir les temps de travail personnel pour pouvoir profiter des apports.

Une tension entre femmes et hommes a été évoquée. Parfois, des femmes se seraient permis de remettre en question l'autorité d'animatrices alors qu'elles ne l'auraient pas forcément fait avec des animateurs, ou de critiquer certaines positions prises par des animateurs.

« Une fois, ça m'a marquée, dans un atelier avec une animatrice, lorsqu'une autre femme dans l'atelier reprenait sa manière de faire, et ça, elle ne le ferait pas avec les animateurs. Après, on dit "ouais, c'est les hommes", mais il faut faire gaffe aussi à ce qu'on fait. » (AB 29'25)

Cette tension a été évoquée lors de bilans quotidiens, mais sous la forme de critiques relatives à des attitudes d'hommes perçues comme trop surplombantes. Au-delà d'un sentiment de surprise exprimé par plusieurs, ces positions n'ont pas véritablement été discutées en raison de difficultés à entrer dans le débat. « C'est la préservation du groupe qui peut empêcher des personnes de donner leur avis, pour garder l'esprit positif du groupe » (AA 49'35). Des adultes ne sont donc pas à l'abri de phénomènes de groupes, coincés entre le respect d'une parole libérée et la volonté de ne pas détériorer un climat relationnel de respect nécessaire à la tenue de discussions et d'échanges.

« On est en attente de quelque chose de très fort, et si la journée n'a pas atteint ces attentes, la déception est tout aussi forte. La vie de groupe fait que les choses prennent plus d'ampleur. » (AI 40'48)

Les participant-es ont momentanément développé un vécu d'apprenant-es dans une organisation du travail personnalisée, ce qui a été source de découvertes, mais aussi de tensions. L'effectif du stage étant semblable à la taille habituelle d'une classe, plusieurs ont reconnu avoir mieux perçu comment la personnalisation était possible dans leur environnement professionnel : « C'est ça notre vie. C'est des pratiques habituelles. Cela permet d'apprendre à faire le deuil de certaines choses dont on n'a pas nécessairement besoin » (AI 47'50). L'élément de fonctionnement qui semble avoir été considéré comme le plus utile est l'équilibre entre temps personnels et temps collectifs.

« Quand moi je ne travaillais qu'en groupe, j'en avais ras le bol du groupe et j'avais besoin de m'isoler. C'était admis, chacun fait ce qu'il a envie et c'était super de pouvoir choisir son mode de travail. » (AH 29'00)

Lorsque les thématiques sont imposées dans des formations, cela ne correspond pas forcément au projet personnel de chacun : « On est habitués aussi dans les formations dans l'éducation nationale à ce que ce soit descendant, à consommer. Là, on nous demandait déjà de choisir » (AE 25'33).

Avec un recul de plusieurs mois, les participant-es retiennent plusieurs éléments de cette expérience de formation. Ils témoignent d'une impulsion qui leur donne envie d'oser se lancer dès leur retour en classe pour sortir d'une forme de routine pédagogique, en se sentant plus en confiance face à l'autonomie de leurs élèves. Ils expriment également une envie de

continuer d'échanger avec des pairs, et que cette expérience les a amenés à prendre conscience de leurs propres compétences, en faisant des liens entre différents éléments de leurs pratiques. Concernant spécifiquement la prise en compte de la diversité des élèves, ils évoquent des éléments prépondérants de la personnalisation des apprentissages : la souplesse des temps personnalisés (autorisant le travail seul, à plusieurs ou avec l'enseignant), l'importance des désaccords dans les temps de travail en groupe, le fonctionnement du conseil qui faciliterait la prise de parole de chacun. Enfin, ils déclarent que certains contenus vus en surface ont ensuite déclenché des réflexions a posteriori : l'importance des temps d'auto-organisation et de bilan des ateliers et les pratiques de coopération entre élèves qui peuvent faciliter le travail de différenciation pédagogique.

L'homomorphie pour une formation à la différenciation pédagogique serait utile pour plusieurs raisons :

- vivre momentanément la place des élèves, ressentir les effets de l'incertitude pour apprendre : « C'est là où on se rend compte qu'il y a des choses qui peuvent être parfois plus ou moins confortables ou inconfortables » (AD 25'29) ;
- visualiser et s'approprier une organisation concrète pédagogique : « Ça m'a vraiment aidée à me projeter à envisager les possibles » (BC 16'17), à voir ce qu'il est possible de proposer à ses élèves : « Voir un peu comment on le mettait déjà en place entre nous pour voir comment ça pourrait se mettre en place avec les élèves » (BJ 12'41) ;
- mieux transposer les dispositifs de personnalisation dans ses pratiques professionnelles, faciliter leur mise en œuvre : « Ça a été un transfert, en fait, je me suis dit "ce qu'on a fait cet été, en fait, c'est ça" » (BD 20'57) ;
- découvrir par la pratique des organisations pédagogiques effectives : « L'aide et l'entraide, on en met en place, mais les situations où les élèves en difficulté peuvent vraiment aider les autres sont assez rares dans l'année, donc c'est aussi réfléchir à l'organisation des séances pour qu'ils aient le temps de temps en temps d'aller aider les autres » (AE, 36'20) ;
- avoir des repères concrets pour agir en classe : « J'ai, au début, gardé tous les... tous les trucs du CRAP comme ça : les mains, la météo, tout » (BF 12'02).

Les pratiques testées de différenciation pédagogique

Six mois après le stage, les participant·es à l'enquête ont été interrogé·es sur les pratiques qu'ils entendent comme des pratiques de différenciation pédagogique. Celles en noir correspondent aux pratiques initiales (voir tableau 1 plus haut). Celles en grisé sont celles énoncées après la formation.

Tableau 2 – Formes actuelles de différenciation pédagogique utilisées par les enseignant·es.

Pratiques de différenciations	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Enrôlement au sein du collectif	X X				X	X	X			X
Exercices différents	X	X X			X X				X	
Consignes différentes			X X			X			X	X X
Ajustement des supports	X		X	X	X X			X		X
Travail en groupe		X		X X	X		X X			
Tutorat		X	X X		X X	X X	X X	X		X
Plan de travail et individualisation			X			X X	X	X X	X	X X
Évaluations par compétences						X		X		
Climat scolaire		X		X X		X	X			
Formation à la métacognition				X		X				
Aménagement de la classe					X X					

Plusieurs idées ressortent de ce tableau. D'abord que les pratiques de différenciation ont été systématiquement enrichies, chaque personne ayant diversifié les entrées de prise en compte de la diversité des élèves. Puis, que beaucoup ont porté une attention plus grande aux relations et à la sécurisation des relations au sein des groupes d'élèves. Et enfin, que plusieurs ont abandonné des formes de différenciation par seule diversification des supports pour engager des dynamiques plus personnalisantes, avec un libre choix permis aux élèves, et avec une attention plus forte à l'enrôlement collectif des élèves qui réduirait les risques de stigmatisation des élèves les plus vulnérables : « C'est beaucoup plus facile à gérer l'hétérogénéité avec ce mode de fonctionnement là » (BJ 7'21).

Certaines personnes observent une intensification de la mobilisation de leurs élèves dans le travail, en raison de postures professionnelles nouvelles, notamment en appui sur le matériel introduit pour les élèves. « C'est carrément plus facile. Moi, j'ai l'impression d'avoir fait un bon monstrueux en termes d'expertise sur la gestion des groupes » (BF 5'46). Par exemple, le principe de table d'appui permettrait une gestion de l'hétérogénéité avec moins d'énergie à dépenser en classe pour plus de disponibilité auprès des élèves les plus en besoin : « Je peux me mettre à l'écart avec un autre élève en aidant à démarrer » (BC 3'47). Certain-es expliquent toutefois que leur mise en route a été difficile : « C'est valorisant, mais c'est énormément d'investissement, de travail personnel » (BH 14'59).

Les difficultés résistantes

Malgré cette formation aux pratiques de différenciation, plusieurs évoquent des difficultés dans la gestion de l'hétérogénéité de leurs élèves :

- la composition et la taille de la classe, la différenciation exigerait une classe facilitante : « En fait, j'ai pu faire plus quand la classe était plutôt calme et où tous les élèves étaient dans la même dynamique » (BA 9'06) ;

- des dispositifs qui ne sont pas toujours compris : « Il faut que je refixe le cadre, on se relit souvent les règles, quand est-ce qu'on va demander de l'aide » (BC 13'38) ;
- l'aide non réciproque fréquente, certains élèves restant dans la position d'aidés systématiques ;
- l'envie de trop en faire, le manque de temps : « Je fais trop de choses dans tous les sens » (BB 18'02) ;
- le temps de préparation nécessaire qui n'est pas toujours disponible ;
- les changements de salle dans le second degré qui engendrent des difficultés pour l'aménagement, ce qui induirait des bavardages ;
- la mobilisation de toute l'équipe pédagogique ;
- les formes d'évaluation des apprentissages qui resteraient difficiles à faire évoluer.

5. Discussion

Les données collectées à travers cette étude sont celles de discours d'enseignants et d'enseignantes témoins personnels de pratiques homomorphes en matière de différenciation pédagogique. Ces discours ont été écoutés au moment de la formation, puis quelques mois plus tard, afin d'accéder aux perceptions de ces vécus auprès des élèves.

Il ressort tout d'abord une insuffisance en matière de formation pédagogique. Un feu a été allumé, mais des manques persistent. Les personnes participantes expriment un besoin de poursuivre leur formation et leurs réflexions en matière de différenciation pédagogique. Certains questionnements restent en suspens : comment différencier sur un temps contraint ? Comment gérer le niveau sonore ? Comment renouveler ses pratiques de différenciation ? D'autres questionnements semblent en revanche avoir été résolus, et ces participant-es témoignent d'une plus grande confiance en eux et en elles, d'un élargissement de leurs connaissances sur la différenciation et d'une plus grande aisance dans sa mise en œuvre.

Le plus surprenant reste l'importance accordée aux expériences vécues, la plupart du temps supérieures au travail formel sur les contenus de formation. Pour leurs classes, les participant-es disent avoir plus appris de l'organisation personnalisée du travail lors de ce stage que des contenus transmis par les formateur-rices. La vie emprunterait aux expériences antérieures et modifierait la qualité des expériences ultérieures (Dewey, 1938). En même temps, les contenus ont été reconnus par beaucoup comme nécessaires et utiles. L'apprentissage expérientiel se construirait donc à mi-chemin entre un vécu effectif et des repères théoriques qui serviraient de balises.

« L'expérience donne à la théorie son élan vital et son énergie ; la théorie fournit une direction à l'expérience. L'apprenant doit retarder l'action immédiate, afin que l'observation et le jugement puissent lui donner une direction, lui imposer un but conscient. Il s'agit donc de deux éléments inter-reliés qui doivent être intégrés. » (Landry, 1991, p. 24)

L'expérience de cette organisation du travail a contribué à la rendre accessible aux yeux des enseignant-es, ce qui va dans le sens d'une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité de leur classe :

« Plus les enseignants sont confrontés à des problèmes insolubles, plus ils sont portés à distinguer les élèves qui peuvent progresser, de ceux qu'il s'agit seulement d'occuper (ou d'assagir). » (Broccolichi et Garcia, 2021, p. 64)

Mais, tout comme avec des élèves en classe coopérative, des enseignant-es qui vivent la personnalisation dans le cadre d'une formation expriment avoir été confronté-es à des phénomènes de dynamique de groupe qui conduisent à évoquer et à donner de l'importance à des tensions relationnelles. Cette caractéristique souligne un besoin de sécurisation des relations entre stagiaires, afin que certaines caractéristiques identitaires ne soient pas utilisées comme des biais de contestation des processus de développement professionnels en cours. De même, ils ont vécu par eux-mêmes les difficultés liées à l'expression de soi dans un groupe, notamment au moment de se prononcer sur la proposition d'un atelier ou au moment des bilans. Ces freins ne sont pas anodins dans un contexte où « le principe de différenciation cherche à dynamiser l'acte pédagogique et le système éducatif en se centrant sur les élèves et en les impliquant davantage dans leur apprentissage » (Altet, 2013b, p. 24). Ils déclenchent

une réflexion sur l'inégale appropriation des pratiques expressives par les élèves (Legavre, 2022), qui peut aboutir à des pratiques différenciatrices.

Il ressort enfin l'importance des bilans pour susciter une analyse métaréflexive des temps de formation. Ils existent pour aider les personnes participantes à donner des réponses à cette question : en quoi ce qui s'est passé aujourd'hui m'intéresse-t-il pour modifier mes pratiques pédagogiques en matière de différenciation pédagogique ? Comment pourrait-on espérer qu'une formation homomorphe puisse être considérée comme telle par les participant-es sans qu'ils soient explicitement conduits à faire des liens entre ce qu'ils ont vécu et les objectifs de la formation ?

Ainsi, la modalité de formation homomorphe aux pratiques de différenciation pédagogique contribuerait au développement professionnel de ces enseignants et enseignantes par un équilibre entre quatre facteurs facilitants : la mise à disposition de contenus formels ; l'organisation de modes de travail compatibles avec les contenus transmis ; une sécurisation des relations entre les participant-es ; et des temps d'analyse réflexive des expériences vécues pour créer du lien entre le présent et les futurs à construire.

Bibliographie

- Altet, M. (2013a). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, P. Perrenoud et R. Étienne (dir.), *Former des enseignants réflexifs* (p. 39-60). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0039>
- Altet, M. (2013b). *Les Pédagogies de l'apprentissage*. Presses universitaires de France.
- Anjos, D. (2015). Clinique de l'activité et formation de maîtres : Le rôle de l'intervenant. *Recherches en éducation*, 23, p. 106-116.
- Astolfi, J.-P. (2014). *La Saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Avanzini, G. (1992). Pourquoi l'individualisation ? AECSE, *Individualiser les parcours de formation*. Actes du colloque des 6 et 7 décembre 1991, Lyon.
- Broccolichi, S. et Garcia, S. (2021). « On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté ! ». Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves. *Sociétés contemporaines*, 123(3), p. 51-77. <https://doi.org/10.3917/soco.123.0051>

- Capitanescu Benetti, A., D'Addona, C. et Dechamboux, L. (2021). Les dilemmes de l'éthique au cœur des pratiques de différenciation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 60. <https://doi.org/10.4000/edso.14740>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2014). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *PISTES*, 3833, p. 1-9.
- CNESCO. (2017). *Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* <https://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
- Connac, S. (2019). Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 53. <https://doi.org/10.4000/edso.7281>
- Connac, S. (2021). Pour différencier : Individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Courtois, B. et Pineau, G. (dir.) (1991). *La Formation expérientielle des adultes*. La documentation française.
- Depraz, N. (2004). Le tournant pratique de la phénoménologie. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 129(2), p. 149-165. <https://doi.org/10.3917/rphi.042.0149>
- Depraz, N. (2012). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. Armand Colin.
- De Theux, M., Sobieski, P., Raucent, B. et Wouters, P. (2010). Former des tuteurs. Dans : B. Raucent (dir.), *Accompagner des étudiants : quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 411-442). De Boeck Supérieur.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* ESF.
- Develay, M. (2013). *Comment refonder l'école primaire ? Regards croisés*. De Boeck Supérieur.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- 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.
- Errant, C. (1999). *De l'École normale à l'I.U.F.M. : évolution de la formation des professeurs des écoles dans une antenne d'un institut de formation des maîtres de*

- 1993 à 1997 – *Étude de l'isomorphie comme processus entre théorie et pratique dans le contexte officiel d'une professionnalisation des enseignants*. Thèse de doctorat, Université Bordeaux 2.
- Étienne, S. et Gutnik, F. (2019). *Pro en formation*. Vuibert.
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Université de Genève.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les Pédagogies différenciées*. De Boeck université.
- Grimaud, F. (2024). *Enseignants, les nouveaux prolétaires. Le taylorisme à l'école*. ESF sciences humaines.
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle*. Fabert.
- IDEE (2023). *Différenciation des apprentissages : quelles modalités pour quels impacts*. J-PAL Europe. <https://www.idee-education.org/synthesesderecherche>
- IGEN-IGAENR (2017). *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré, 2017-035*. MEN. <https://www.education.gouv.fr/evaluation-de-la-politique-publique-sur-la-formation-continue-des-professeurs-du-premier-degre-8837>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Landry, F. (1991). Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel. Dans B. Courtois et G. Pineau (dir.), *La Formation expérientielle des adultes* (p. 21-28). La Documentation française.
- Leclerc, C. (2018). Le formateur d'enseignants, entre directivité et réflexivité. Dans J.-P. Astolfi (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (p. 111-128). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Legavre, A. (2022). *Être soi à l'école : l'expression des élèves dans les pédagogies alternatives*. Presses universitaires de France.
- Mallet, J. et Saint-Luc, F. (2011). La coopération internationale dans la recherche-action en éducation. Un autre moyen de concevoir et de mettre en œuvre la formation des enseignants, *Éducation et socialisation*, 29, p. 63-79.
- Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches qualitatives, hors-série*, (4), p. 103-118.
- Mierzejewski, S., Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Dormoy, C. (2023). L'école du désengagement ? Sur-responsabilisation et impuissance des enseignants face aux difficultés des élèves. *Revue française de pédagogie*, 221, p. 71-88, DOI: <https://doi.org/10.4000/11w0c>

- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique: Représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), p. 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- Morandi, F. (1997). Dynamique de modélisation dans la formation des maîtres. *Spirale - Revue de recherches en éducation, hors-série*, 2, p. 93-126.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0143>
- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Fortin, A. (2015). Apprendre à différencier: le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi. *Formation et Profession: Revue scientifique internationale en éducation*, 23 (3), p. 3-16, DOI: <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.277>
- Tremblay, P. (2020). *École inclusive*. Academia-L'Harmattan.

Laurent Lescouarch
(Université de Caen Normandie-CIRNEF)
Vanessa Desvages-Vasselin
(Université de Rouen Normandie-CIRNEF France)

**L'appropriation des outils de différenciation
pédagogique par les équipes enseignantes
dans des approches alternatives :
classes flexibles, diversification et plan de travail**

Résumé

Les pratiques de différenciation pédagogique se diffusent dans l'enseignement primaire en France à travers de nouveaux formats. Dans le cadre de recherches collaboratives (Vinatier et Morissette, 2017) menées avec des enseignant·es d'élémentaire, nous avons analysé ces pratiques et leurs conditions d'appropriation. Ce chapitre questionne les enjeux de formation et de développement professionnel (Wittorski, 2007) des enseignant·es quant à cette question de différenciation pédagogique. Il met en évidence que ces pratiques, quand elles sont impulsées par les institutions de formation, apparaissent peu opérationnelles aux praticien·nes, qui privilégient des modalités basées

sur l'horizontalité, via des dynamiques hybrides de compagnonnage et des échanges entre pairs, notamment sur les réseaux sociaux professionnels.

Abstract

Pedagogical differentiation practices are spreading in primary education in France through new formats. As part of collaborative research (Vinatier and Morissette, 2017) conducted with primary school teachers, we analysed these practices and the conditions for their adoption. This chapter looks at the training and professional development issues (Wittorski, 2007) facing teachers in the face of differentiated pedagogy. We argue that these practices, supported by training, do not seem very operational for practitioners, who prefer methods based on horizontality, via hybrid dynamics of mentoring and exchanges between peers, particularly on professional social networks.

1. Introduction

Les pratiques de différenciation pédagogique se diffusent dans l'enseignement primaire en France à travers la mise en œuvre de nouveaux formats d'enseignement dans une perspective d'innovation (Cnesco, 2017). Ainsi des pratiques historiquement cantonnées aux « pédagogies différentes » comme l'aménagement de l'environnement pour rendre les apprentissages plus flexibles (Leroux et al., 2021), le plan de travail, les projets d'enfants, la coopération dans les apprentissages (Connac, 2016) se développent dans des classes « ordinaires » en élémentaire et au collège.

Dans le cadre de recherches collaboratives (Vinatier et Morissette, 2017) avec des équipes enseignantes en élémentaire développant des pédagogies alternatives, nous avons pu analyser la nature des pratiques développées et leurs conditions d'appropriation par les équipes de ces formats pédagogiques. Ces travaux permettent de mettre en perspective les dynamiques d'appropriation de ces outils dans la « zone de changement

acceptable»¹ des acteurs pour faire évoluer leurs pratiques afin de favoriser une différenciation pédagogique dans la perspective d'une école plus inclusive (Lescouarch, 2020 ; 2021).

Étayé par ces recherches, le propos de ce chapitre vise à questionner les enjeux de formation et de développement professionnel (Wittorski, 2007) des enseignant-es dans le domaine de la différenciation pédagogique. Nous nous demandons quels sont les processus de formation à l'œuvre dans les évolutions de pratiques de différenciation et le développement professionnel des enseignant-es. Nous postulons que les pratiques de différenciation pédagogique portées par la formation s'inscrivent dans une perspective perçue comme peu opérationnelle par les praticien·nes et que les pratiques effectives, qui se développent dans ces classes, s'appuient sur des modalités différentes relevant de l'horizontalité, par des dynamiques de formation hybride par compagnonnage dans des échanges entre pairs directs ou en lien aux réseaux sociaux professionnels. Il nous semble essentiel de mieux saisir ces enjeux de formation pour mieux comprendre comment répondre aux besoins des enseignant-es pour favoriser leur développement professionnel et leur permettre dès lors de mieux répondre aux enjeux de la différenciation pédagogique.

Le présent propos est articulé en plusieurs temps, présentant tout d'abord les bases conceptuelles permettant d'analyser les changements de professionnalité induits par l'investissement de nouvelles pratiques de différenciations pédagogiques où nous mettrons en évidence les tendances de pratiques observables dans les classes en situation d'innover par la flexibilisation des espaces d'apprentissage, la personnalisation du travail et la coopération. Nous développerons ensuite, à partir de l'analyse, des entretiens avec les enseignant-es à l'occasion de deux enquêtes, les processus en jeu dans les transitions de pratiques professionnelles.

¹ Cette formule, inspirée de la notion de « zone de proche développement » de Vygotsky, désigne la zone dans laquelle les enseignants sont prêts à s'investir dans des dispositifs qui leur paraissent envisageables pragmatiquement dans l'état de leurs représentations. (Lescouarch, 2020).

2. Cadre théorique

Quand l'évolution des pratiques de différenciation et la flexibilisation des espaces viennent interroger la formation des enseignant-es

Interroger l'évolution des pratiques² de différenciation, et en particulier la flexibilisation des espaces, invite à interroger la dimension formative mise en œuvre dans ces évolutions. Notre entrée par la flexibilisation des espaces et la coopération implique de clarifier les notions de classe flexible et d'espaces coopératifs, d'interroger les démarches, les valeurs et les outils mobilisés pour saisir en quoi ces approches requièrent une évolution et un changement de posture dans les pratiques pédagogiques, évolution que l'on pourrait qualifier de transition professionnelle (Perez-Roux, 2022) en ce sens où elle est envisagée comme un « processus, amenant à considérer les transitions “comme des espaces-temps de coconstruction du changement individuel et social” » (Dupuy & Le Blanc, 2001, p. 74), dans lesquels les trajectoires socioprofessionnelles sont liées non seulement aux contextes socio-économiques et culturels, mais aussi aux stratégies singulières intégrant représentations, valeurs, rôles et modes d'implication professionnelle (Perez-Roux, 2019 ; 2022, p. 435).

Nous interrogeons alors les dynamiques à l'œuvre dans ce processus de transition à travers la question de la formation et plus précisément de l'autoformation (Albero, 2022). Par ailleurs, nous pouvons également nous appuyer sur la notion de « genre » et de « style » professionnel théorisée par Clot et Faïta (2020), dans le champ de la psychologie du travail, pour éclairer ce processus de transition : Yvon et Veyrunes (2013) rappellent que « le genre d'activité professionnelle peut se définir comme l'ensemble

² Par pratique, nous nous situons dans la continuité de la définition d'Altet (2002) : « La pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et des normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en acte d'une personne en situation professionnelle. Les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui composent la pratique, interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite de la classe » (Altet, 2002, p. 86).

des manières de faire et de dire d'un milieu professionnel ; c'est la manière dont un collectif de travail a traduit les prescriptions pour les adapter aux conditions réelles de travail. » (Yvon, F. et Veyrunes, P., 2013, p. 227)

À l'intérieur d'un genre professionnel stabilisé comme celui des enseignant-es, les acteur-rices peuvent développer des styles différenciés qui caractérisent leurs pratiques singulières.

Flexibiliser et différencier : une transition professionnelle nécessaire

La forme scolaire traditionnelle non différenciée ne permet pas de répondre à l'hétérogénéité des besoins singuliers des élèves. Envisager une évolution des pratiques apparaît nécessaire dans la perspective d'une école inclusive, mais cela nécessite une reconfiguration de la posture professionnelle, dans le sens où cela invite à questionner les rôles des acteurs, ainsi que les valeurs portées par les pratiques pédagogiques mises en œuvre. Cette reconfiguration nous apparaît comme une transition. Comme l'explique Perez-Roux, « les individus confrontés à un processus de transition sont amenés à réinterroger leur rapport à l'environnement social, culturel, professionnel, relationnel (Boutinet, 2009 ; 2022, p. 433). Par ailleurs, cette reconfiguration montre également que cette transition « peut générer un certain nombre de tensions » (Boutinet, 2022, p. 433). Il conviendra ici d'interroger ce processus de transition et les leviers de cette transition à travers, par exemple, les savoirs professionnels (Wittorski, 2022) que l'enseignant-e construit pour transiter. Les savoirs construits par le professionnel en action, voire en interaction, se définissent comme des savoirs d'expérience, c'est-à-dire comme le rappelle Wittorski en citant Tardif et Lessard (2000, p. 395) des savoirs qui sont « l'intériorisation des règles implicites d'action acquises avec et dans l'expérience de l'action [...] Ce processus n'est pas derrière nous, il est au contraire ancré et intériorisé dans chacun de nos actes » (Wittorski, 2022, p. 383).

De fait, il convient de questionner les processus de formation à l'œuvre dans la construction des savoirs professionnels. C'est à travers les concepts d'autoformation (Albero, 2022), et plus précisément de communauté

d'apprentissage (Feyfant, 2015), que seront réfléchis ces processus de formation.

Les dynamiques formatives à l'œuvre ?

La question des communautés dans le processus d'autoformation

Considérant les savoirs professionnels comme des savoirs construits en action, dans l'expérience, il apparaît cohérent de s'interroger sur les processus d'autoformation à l'œuvre dans la transition professionnelle de l'enseignant. Attendu que l'autoformation n'est en rien une forme de « soloformation » (Carré, 1999), elle apparaît « toujours couplée à un environnement (écoformation) plus ou moins facilitant et à d'autres (hétéro-/co-formation), quel que soit leur statut (proche, pédagogue, pair) » (Albero, 2022, p. 77). Cette affirmation d'Albero invite à interroger l'environnement et les « autres » et leurs effets sur l'autoformation. C'est en ce sens que les concepts de communauté d'apprentissage (Feyfant, 2015) et de communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991) méritent d'être investigués pour saisir les dynamiques à l'œuvre dans le processus d'autoformation.

Dans ce propos, nous nous intéressons plus particulièrement aux enjeux d'évolution des pratiques de différenciation à travers la flexibilisation des environnements d'apprentissages et la coopération. Nous cherchons à analyser les enjeux de ces évolutions de la forme scolaire comme processus de transition professionnelle et nous nous demandons plus particulièrement quelles sont finalement les modalités et dynamiques de ces évolutions vécues par les équipes enseignantes. Dans une démarche qualitative orientée par des hypothèses préalables, nous partons des postulats suivants :

- d'une part, la formation à la différenciation pédagogique inclusive est possible si l'on prend appui sur des modèles pragmatiques issus des expérimentations des praticien·nes : classes flexibles/plan de travail/coopération et donc découlant d'un principe d'autoformation ;

- d'autre part, nous supposons également que cette autoformation se joue dans l'horizontalité de la diffusion des savoirs dans le cadre de collaborations au sein des écoles ou des réseaux sociaux. Nous envisageons possiblement la modalité d'autoformation selon trois dynamiques : formation expérientielle/e-formation/compagnonnage et communauté de pratique.

3. Méthodologie d'enquête et caractéristiques des établissements enquêtés

La réflexion présentée ici prend appui sur deux recherches conduites en Normandie et portant sur le développement d'innovations pédagogiques favorisant la différenciation pédagogique au service d'une école plus inclusive. Les recherches n'avaient pas pour objet spécifique d'étudier les conditions de la professionnalisation. Mais, à travers des entretiens qualitatifs individuels et collectifs, les observations menées au sein des classes et les échanges informels avec les enseignant-es dans un cadre immersif, la dimension des conditions d'évolution des pratiques de différenciation a pu émerger comme un enjeu analysable sous une forme qualitative.

Fonctionnement en classes coopératives multi-âges

La première recherche a été conduite dans une école élémentaire incluant quatre classes multi-âges coopératives. La phase d'enquête s'est déroulée entre 2016 et 2018, dans une démarche de recherche pédagogique collaborative (Lescouarch, 2020)³. Le chercheur a pu être en position d'observation participante de la vie de l'école pendant trente-cinq journées de visite. Cette démarche impliquée a été complétée en novembre 2018 par des entretiens individuels avec les quatre enseignant-es concerné-es, permettant de recontextualiser leur pratique.

³ La recherche est pédagogique dans son objet, au sens de Meirieu (1994) et Van Der Maren (2003), et collaborative dans ses modalités (Desgagné, 1997, et Berdnaz, 2013).

L'école élémentaire concernée est en REP +⁴ et accueillait, au moment de l'enquête en 2017-2018, 214 élèves âgés de 6 à 10 ans, répartis en 12 classes. Les enseignant-es participant à la recherche sont les responsables des classes de CE2-CM1-CM2 (les troisième, quatrième et cinquième années de l'élémentaire en France) et ils ont la particularité de fonctionner en classes multi-âges regroupant trois « niveaux » institutionnels de classes, sans moyens spécifiques. La modélisation pédagogique construite s'appuie sur les propositions du courant des classes coopératives (Connac, 2009) et ces enseignant-es ont structuré progressivement, en cinq années, une systémique pragmatique permettant de construire un environnement différenciant par la personnalisation des apprentissages et la coopération (Lescouarch, 2021).

Fonctionnement en environnement semi-flexible avec personnalisation des apprentissages

Le second terrain mobilisé dans notre réflexion est relatif à une recherche conduite entre 2020 et 2022 dans une école élémentaire, dans le cadre d'une démarche qualitative. L'enjeu de ce projet était de chercher à faire évoluer les pratiques pédagogiques dans les espaces scolaires et périscolaires pour une meilleure prise en compte des besoins de l'enfant, du vécu des jeunes et de leurs familles dans leur rapport à l'école (pour favoriser leur bien-être et leurs apprentissages). L'école a été choisie par l'institution, car elle se caractérise par des pratiques pédagogiques innovantes en éducation prioritaire⁵, avec dans l'ensemble des classes de cycle 2 un fort engagement dans une flexibilisation des espaces d'apprentissage. La première phase du projet consistant à comprendre le fonctionnement de l'école et à identifier

⁴ L'expression REP + désigne en France les écoles en réseau d'éducation prioritaire, caractérisées par une concentration de difficultés sociales et scolaires.

⁵ À la rentrée scolaire 2020/2021, dans cette école, 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 se caractérise par un dédoublement des classes dans ces niveaux.

En 2021-2022, l'école a accueilli 194 élèves répartis sur 12 classes : 4 CP dédoublés à 11 ; 3 CE1 dédoublés (11-11-12) ; 2 CE2 à 26 ; 3 CM1/CM2 à 10 CM1 et 12 CM2.

ses enjeux sur la question du bien-être des enfants afin de faire émerger des axes d'évolution pragmatiques en collaboration avec les enseignant·es. À l'issue de cette première phase, un retour miroir (au regard du « degré de changement » possible et acceptable par les équipes pédagogiques d'enseignement et d'animation) a permis de discuter des différents leviers à expérimenter permettant de s'inscrire dans une dynamique de changement. Pour ce faire, les chercheur·euses se sont doté·es de plusieurs outils de recueil de données, particulièrement des observations qualitatives en demi-journées et des entretiens avec les enseignant·es en deux phases d'enquête ($N = 14 + N = 8$), ainsi que des moments d'analyse croisée sous forme de réunions en demi-journées ($N = 5$).

Ces deux enquêtes nous ont permis d'observer le développement de pratiques de différenciations et de mieux comprendre les dynamiques de développement professionnel permettant à ces acteurs d'investir de nouvelles pratiques dans une démarche de méta-analyse des apports de ces deux recherches. Nous allons donc présenter les objets du changement et les dynamiques de celui-ci dans ces perspectives.

4. Les objets de changement dans les pratiques de différenciation : un pragmatisme

Le plan de travail comme entrée sur un déplacement professionnel

Les deux terrains ont en commun le développement de l'outil « plan de travail » comme entrée sur la différenciation, et cela a constitué sur ces deux terrains un levier central de déplacement des pratiques, en impliquant une réorganisation à la fois de l'organisation du travail, de l'environnement et de ses ressources, puis de posture des enseignant·es dans la régulation des situations d'apprentissage et de leurs rapports à l'enfant.

« Ce qui veut dire qu'il faut avoir un lâcher-prise aussi. Parce que, faut être d'accord que les enfants font et on... On sait pas toujours, enfin on

sait après. Mais ça, fin flexible total comme ça, moi j'ai jamais réussi à mettre en place et il y a peut-être le côté lâcher-prise total que je suis pas encore prête. [Rires]. J'aime bien quand même savoir ce qu'il se passe. Mais déjà, le semi-flexible, c'est pas de place attitrée, chacun s'installe où il veut, quand il veut. Et l'idée de... que ça soit avec un plan de travail ou sans, faire ce qui est proposé, dans l'ordre que tu veux, à ton niveau et puis euh... en différenciant. Et c'est vrai que cette liberté-là c'est quand même... c'est, c'est leur donner confiance aussi, c'est pareil, je pense. C'est les laisser un peu choisir et être capables de. D'être acteurs aussi de ce qu'ils sont en train d'apprendre, sans s'en rendre compte.» (CFE2)

Comme l'indique l'enseignant interrogé dans cet extrait, l'investissement de cet outil implique un travail sur sa posture professionnelle avec l'acceptation d'une forme de « lâcher-prise » impliquant le contrôle de l'organisation du cadre, mais une forme d'acceptation de l'imprévu dans le déroulé des situations elles-mêmes.

Cela implique également des réorganisations systémiques avec des enjeux sur l'aménagement de l'espace, des ressources autonomes dans des espaces plus flexibles.

La flexibilisation des espaces

La flexibilisation constitue une condition du développement de ces formes de différenciation qui se jouent dans le cadre des pédagogies coopératives ou dans celui des classes « semi-flexibles ». La dénomination de classe flexible renvoie à 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 dont l'un des enjeux majeurs est de rendre l'élève « acteur de ses apprentissages » (Larcher et al., 2019, p. 10). À travers la diversité des formes de travail, l'alternance entre moments individuels et collectifs, cette pratique semble favoriser l'inclusion au sens où, comme l'expriment André et al. (2021), elle constitue une forme d'organisation permettant l'accessibilité des apprentissages parce qu'elle

favorise une adaptation pour tous, permettant aux élèves de développer autonomie et coopération. Elle paraît dès lors répondre aux enjeux d'une pédagogie universelle telle que définie par Bergeron et al. (2011) assurant des « possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus [à travers] une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu » (p. 91). Si ce modèle nécessite un changement de paradigme au regard de la rupture qui semble à l'œuvre avec la forme scolaire traditionnelle (Vincent, 1994), Lescouarch et al. (2022) montrent par ailleurs que « ce modèle semble constituer une forme de “changement acceptable” » (Lescouarch et al., 2024). Pour autant, ce changement correspond à une évolution, voire à une transition du professionnel impliquant dès lors une remise en question « des valeurs, rôles et mode d'implication » (Perez-Roux, 2022) en lien avec le contexte socioprofessionnel.

Les dynamiques coopératives dans les situations d'apprentissage

Dans ces classes et à travers nos différentes observations, la dynamique coopérative apparaît comme moyen de la différenciation à travers des situations plus personnalisées, mais également en offrant la possibilité de dynamiques d'apprentissage entre pairs dans le cadre de travail de groupe, de situations d'entraide et d'aide (Connac, 2009).

La pensée pédagogique développée dépasse la seule dimension du *Cooperative Learning* pour tendre vers une logique de pédagogie coopérative (Connac et Irigoyen, 2023), articulant différentes entrées dans une visée émancipatrice : les conseils coopératifs, les marchés de connaissances pour créer des espaces de partage et de coapprentissage, les ateliers philosophiques pour humaniser les relations entre enfants et entre enfants et adultes, les « quoi de neuf », les journaux, les exposés pour apprendre à travailler ensemble sont autant d'entrées mobilisables pour favoriser des apprentissages personnalisés.

Elles constituent des entrées intéressantes pour travailler différentes dimensions de la différenciation pédagogique en cherchant à éviter

les phénomènes de stigmatisation : différenciation des supports, des méthodes, des processus (Cnesco, 2017).

5. Les dynamiques de changement de professionnalité

L'analyse a posteriori des entretiens sous forme d'analyse catégorielle thématique nous permet d'accéder aux dynamiques des acteurs dans la construction de leurs pratiques et de leurs ressources. La particularité du processus que nous avons identifié sur ces deux terrains est sa dynamique *bottom-up* (« de bas en haut »), avec une diffusion horizontale des pratiques dans le cadre d'un compagnonnage au sein des écoles, en appui sur des ressources partagées et des inspirations sur les réseaux sociaux constituant potentiellement un espace de formation continue non institutionnel.

Des motivations associées à une vision personnelle des enjeux du métier

L'investissement de ces approches différentes correspond à des moments du parcours professionnel où des enseignant-es expérimenté-es sont à la recherche de nouveautés et d'une plus grande congruence entre leur vision du métier et leurs pratiques. La notion de différenciation elle-même fait l'objet d'une critique importante avec le constat d'un écart entre un discours institutionnel de formation longtemps centré exclusivement sur les enjeux d'individualisation et leurs contraintes quotidiennes d'effectifs la rendant pragmatiquement infaisable. Soucieux-ses de l'accompagnement de leurs élèves, ces enseignant-es étaient donc à la recherche d'organisations pédagogiques pragmatiques permettant de développer des formes de différenciation quotidiennes compatibles avec leurs contraintes d'exercice professionnel.

Dans leur « zone de changement acceptable », la rencontre avec les pratiques coopératives ou de flexibilisation constitue une occasion de renouveler la motivation professionnelle dans l'investissement d'un

nouveau projet en cohérence avec les valeurs défendues dans l'exercice de leur métier.

« Et puis effectivement ouais, quand je suis venue ici, je me suis dit : "tiens. C'est différent. Et, en fait ça colle..." Moi, je pense que ça correspond plus à mes valeurs personnelles le fait... Le fait d'encourager la coopération plutôt que de la compétition. Je trouve... Je les trouve plus... Il y a une logique par rapport à ce qu'on demande, je ne sais pas comment exprimer ça, mais enfin, par rapport à former des citoyens, ça me paraît plus intéressant de les former à s'entraider, à réussir des choses, plutôt que de mettre des notes et puis on passe à la suite après. Enfin j'y mets plus de sens, en fait. Je pense qu'il y a plus de sens pour... Pour les enfants. » (CCE2)

Cette émergence d'un nouveau projet de professionnalité constitutif d'un nouveau style (Clot et Faïta, 2000) semble constituer un déclencheur. Dès lors, l'intégration à une communauté de pratiques va permettre la concrétisation de ces déplacements par l'investissement de modélisations d'action pragmatiques.

Une dynamique de formation expérientielle par compagnonnage

Le compagnonnage paraît constituer une dimension de ces évolutions de pratiques non portées par des dispositifs institutionnels. Il est de deux types dans les équipes :

- compagnonnage direct au sein des équipes d'écoles ;
- compagnonnage indirect avec des collègues ressources dans le cadre de lectures ou d'échanges sur les réseaux.

Le compagnonnage direct (avec la possibilité d'échanges réguliers de pratiques, d'observations des espaces classes réciproques et de moments de travail partagés) rend possible une forme de mimétisme vicariant à partir de l'expérimentation d'un pair. Dans la première école, cette dimension est apparue très forte avec la présence dans le projet d'un enseignant particulièrement expérimenté en pédagogie Freinet. Dans ce

cas de figure, nous retrouverons des dynamiques pouvant relever d'une forme de « tutorat » informel ou de « parrainage », à l'instar de ce qu'on peut observer entre élèves.

« Je travaille avec G. depuis treize ans, donc j'entendais beaucoup G. parler. [...] J'entendais énormément, enfin pas beaucoup parlé, mais je voyais comment étaient ses élèves. On discutait assez souvent avec lui. Et ce qui m'étonnait toujours, c'est qu'il n'était jamais capable de nous dire dans quel niveau étaient ses élèves, quand on lui disait : tu fais quoi, avec tes CE2 ? Je ne sais même pas qui est en CE2, en fait, il ne savait pas... Je ne sais pas s'ils sont en CE2 ou en CM2 ou en CM2. Donc ça, ça m'interpellait toujours. [...] On travaillait énormément ensemble A et moi. [...] Du coup, on s'est dit : pourquoi pas prendre un CM1... Un CE1-CM1 chacune et puis se lancer dans une pédagogie coopérative. [...] On avait le modèle. Enfin, on avait G. dans l'école pour nous aider... [...] Et on s'est lancées était comme ça. Donc j'ai fait un an de CE1-CM1 et puis après, je crois qu'on a enchaîné sur CE2-CM1-CM2. » (CCE3)

Tel que nous le présentons ici, le compagnonnage contribue à une formation par l'expérience avec des tentatives d'innovation, des essais régulés par les échanges et remarques entre collègues in situ, des préparations partagées. Ces dynamiques permettent une transformation du sujet qui découle de la réflexion, de la (re)élaboration et de la mise en mots des expériences de vie (Cavaco et Presse, 2022). Les pratiques évoluent progressivement dans une forme de tâtonnement expérimental et contribuent à une forme de transition professionnelle (Perez-Roux, 2022).

Ce compagnonnage est facilité par des organisations internes aux équipes de réunion de travail régulières pour partager des outils, des problèmes, mais également dans le registre informel par la surveillance collective des récréations permettant d'échanger sur des éléments de vie personnelle, mais également sur des enjeux pédagogiques. Ces moments sont également l'occasion de partager des ressources qui sont souvent à l'origine de nouvelles initiatives.

Le rôle des échanges de ressources et de pratiques entre pairs sur les réseaux

Dans la première école, le projet de l'équipe s'est structuré autour d'une référence partagée commune, un ouvrage sur les pédagogies coopératives qui a permis d'avoir à la fois une base d'échange et un cadrage commun pour démarrer de nouvelles pratiques que les équipes se sont d'abord appropriées sur un mode « applicationniste », avant de prendre du recul et de construire leur propre modélisation. Nous retrouvons ici le besoin de disposer de modélisations d'action préalables pour s'en inspirer et oser se lancer dans l'innovation.

Dans la seconde école, le développement des pratiques s'est appuyé sur un modèle d'inspiration rencontré plutôt sur les réseaux sociaux, tels que groupe Facebook ou comptes Instagram, nommé « les 5 activités ».

« [Les élèves] avaient cinq activités à réaliser, ils pouvaient le faire dans l'ordre où ils voulaient, le travail était... je pense par exemple à la prod... il y avait de la production d'écrits obligatoires dans les centres. Mais, dans ce centre, il y avait plein de possibilités. On pouvait euh, soit écrire ce qu'on avait envie, soit écrire à partir d'étiquettes, soit piocher⁶ trois galets, regarder les dessins, faire une phrase. » (CF1)

En observant de manière indirecte les pratiques d'autres collègues dans un réseau très élargi par les outils numériques et en disposant d'outils fonctionnels partagés, il leur a été possible de se lancer beaucoup plus facilement dans des pratiques nouvelles dans un environnement favorable à ce type de changements et avec l'appui des collègues.

Les processus d'autoformation sont déterminants également dans la question de l'engagement dans le changement. Les profils de collègues s'inscrivant dans de telles dynamiques ne sont a priori pas « standards », puisque cela suppose à la fois une distance et une liberté par rapport à l'institution, une vision de la professionnalité associée à une logique de

⁶ Piocher renvoie ici à l'idée de tirer au sort (contexte français).

praticien réflexif qui constitue un marqueur d'identité professionnelle des enseignant-es.

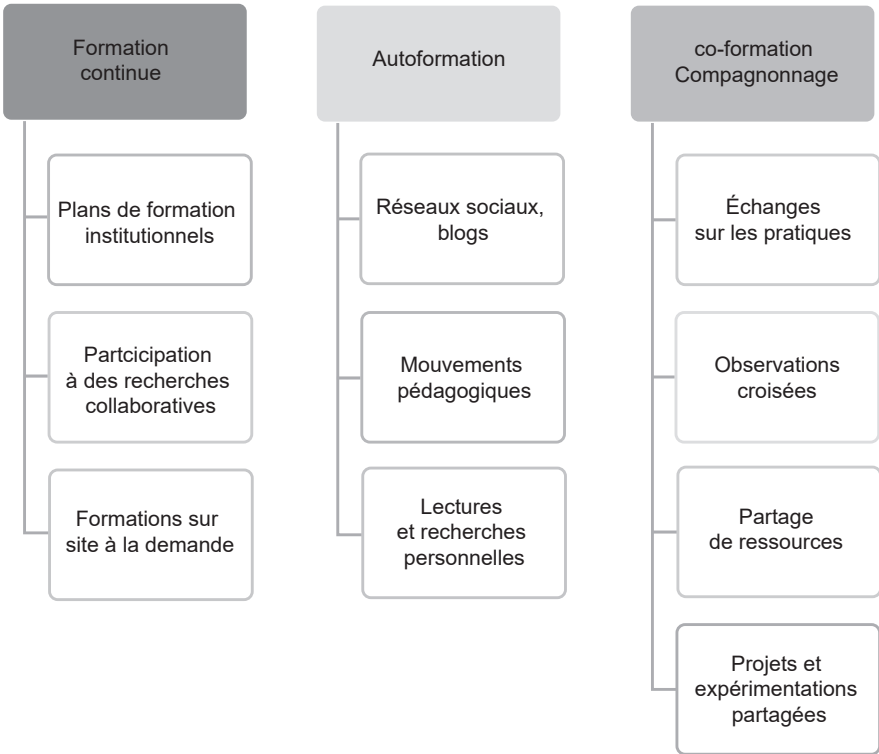
Une double dynamique est également repérable en arrière-plan : la possibilité d'accès à des ressources fortement facilité ces dernières années par le développement d'une société numérique et également des phénomènes de rencontres interpersonnelles qui vont être une occasion de développer de nouvelles pratiques.

Nous pouvons ainsi distinguer deux cas de figure sensiblement différents. D'une part, celui d'un cas d'école ou de lieu préalablement identifié comme innovant et pour lesquels les enseignant-es y viennent spécifiquement dans cette volonté de changement. Dans une seconde perspective, dans d'autres lieux de formation et d'autres établissements, l'engagement dans le projet est simplement lié au hasard des mutations qui amènent à se retrouver ensemble dans une dynamique psychosociale positive et favorable à l'investissement de nouvelles pratiques.

D'autre part, celui de dynamiques d'autoformation qui posent par contre aux acteurs des problématiques de légitimité. Ainsi, quand ils investissent un type de changement qui n'est pas porté par leur institution ou par l'environnement, les trois dynamiques (autoformation/compagnonnage/formation continue avec des chercheur-euses) apparaissent complémentaires, car la recherche collaborative va permettre de valoriser et légitimer les initiatives qui sont nées préalablement dans des logiques d'autoformation et de compagnonnage. L'autoformation peut également être légitimée par l'inscription dans des mouvements pédagogiques, ce qui ne constitue plus une modalité dominante et qui va permettre dans le cas d'une école à pédagogie particulière de maintenir la dynamique d'autoformation jusqu'à la légitimation des pratiques. Nous pouvons donc résumer l'ensemble de ces dynamiques dans le schéma suivant permettant de mettre en perspective leur diversité et leur complexité.

La question de la durée et de la capacité à accepter une forme de conflit structurant dans les équipes est peut-être également une des conditions du compagnonnage qui nécessite d'être construite dans les fonctionnements

Figure 1 – Les dynamiques de développement des pratiques de différenciation des apprentissages (Lescouarch et Desvages-Vasselin, 2024).



institutionnels. Avoir des divergences de points de vue dans un projet commun, savoir les dépasser, expérimenter et analyser de manière croisée sont autant de compétences dont ces équipes font la démonstration. Cela suppose des formes de régulation avec des réunions régulières qui sont potentiellement une condition du maintien de ces pratiques dans un temps long et d'un changement systémique au niveau de l'ensemble d'un établissement.

6. Une modélisation des transitions professionnelles sur les enjeux de personnalisation des apprentissages

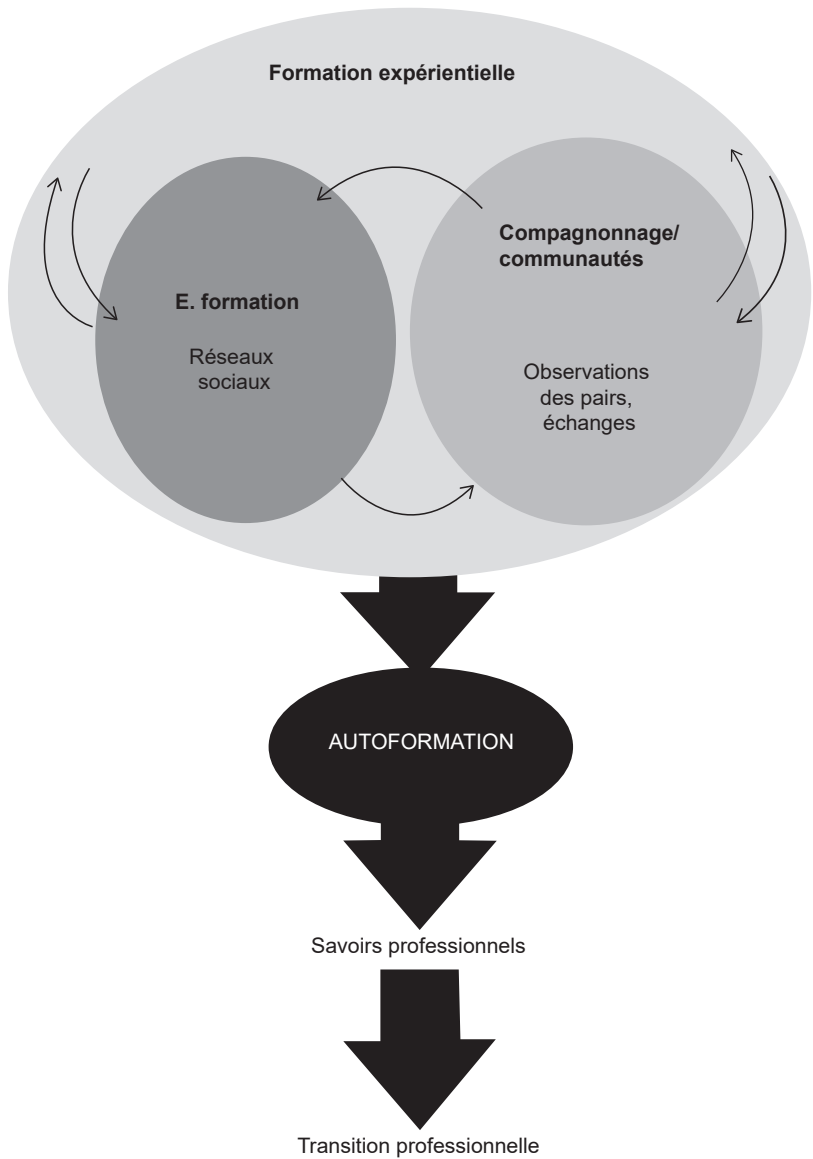
L'ensemble de ces constats nous conduit à proposer une modélisation des dimensions de la transition professionnelle observées sur ces terrains de recherche.

L'autoformation telle que définie par Alberio (2022) correspond aux différents processus par lesquels une personne va pouvoir organiser et contrôler ses apprentissages, de même que le développement de sa compétence. Dans le cadre de notre modélisation, il apparaît que l'autoformation des enseignant-es suivi-es dans le propos présenté ici correspond à l'articulation de plusieurs dynamiques à l'œuvre. L'articulation entre compagnonnage et e-formation constitue une part de l'expérience des sujets apparaissant ainsi comme vecteur d'une formation autorégulée. Ces éléments concourent dès lors au développement de savoirs professionnels permettant aux enseignant-es d'ajuster leur posture et d'aligner leurs pratiques sur les enjeux axiologiques qu'ils identifient dans leur représentation du métier. En ce sens, nous constatons là des formes de transition professionnelle telles qu'identifiées par Perez-Roux (2022) où l'alignement entre postures, valeurs et représentations concourt à une évolution des pratiques.

Toutefois, différentes dimensions sont à analyser pour penser le développement, dans le long terme, de ces pratiques de différenciations pédagogiques dans le cadre de pédagogies alternatives, telles que les conditions du dépassement de l'«effet personne» d'un leadership «charismatique» dans certaines équipes et le lien aux mouvements pédagogiques constitués dans l'ancrage axiologique de ces projets (projet politique et projet pédagogique). Ainsi, l'édulcoration de la dimension politique des pratiques peut faciliter la diffusion, mais peut amener à des contradictions internes au projet.

Il est vrai que les équipes risquent d'être en tension entre la cohérence interne de pratiques innovantes (entre les fondements théoriques et les outils praxéologiques mobilisés) et le piège du développement de vulgates (Bautier et Rayou, 2009) ou de fausses convergences d'idées

Figure 2 – Les dynamiques de l’autoformation au profit d’une transition professionnelle (Lescouarch et Desvages-Vasselin, 2024).



(spontanéisme/organisation du travail, par exemple). Cette réflexion est à associer aux enjeux du risque d'une forme de « naïveté » sur les conditions du travail collectif (dérive fusionnelle dans le modèle communautaire, etc.). Ce dernier constitue un point d'appui essentiel pour le développement de nouvelles pratiques, mais implique des modalités structurées et un accompagnement dans les formes que nous venons de décrire.

Bibliographie

- Albero, B. (2022). Autoformation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 77-81). De Boeck Supérieur.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138.
- André, A. et Margas, N. (2021). *L'Inclusion*. Ed. EP&S.
- Astolfi, J.-P. (1997). Différencier : questions de vocabulaire. *Cahiers pédagogiques, supplément 3*, p. 3-4.
- Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les Inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses universitaires de France.
- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : Ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.) *Recherche collaborative et pratique enseignante* (p. 13-29). L'Harmattan.
- 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), p. 87-104.
- Boutinet, J.-P. (2009). *Transition adulte. L'ABC de la VAE*. Érès.
- Carré, P. (1999). Les mythes de l'autoformation. *Cahiers pédagogiques*, 370, p. 19-21.
- Cavaco, C. et Presse, M. (2022). Formation expérientielle. Dans A. Jorro (dir.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 215-218). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0215>
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, p. 7-42.

- Cnesco. (2017). Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves? *Dossier de synthèse de la conférence de consensus*, 48. Cnesco/Ifé. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Differenciation_dossier_synthese.pdf
- Connac, S. (2016). *La Personnalisation des apprentissages : Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. ESF Éditeur.
- Connac, S., Hueber, C. et Lanneau, L. (2022). Aménagement flexible et coopération entre élèves. *Didactique*, 3, p. 11-36. <https://doi.org/10.37571/2022.0102>
- Connac, S. et Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22840>
- Desgagne, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2). <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Dupuy, R. et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76(2), p. 61-79.
- Feyfant, A. (2015). L'établissement scolaire comme lieu de formation? Revue de littérature. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation*, (p. 21-32). De Boeck Supérieur.
- Laquerre, G. et Desrosiers, L. (2022). Les classes flexibles : plus qu'un simple aménagement, un cheminement réflexif. *Didactique*, 3 (1), p. 37-63. <https://doi.org/10.37571/2022.0103>
- Larcher, A., Laversanne, E., Michel, A., Onyszko Leclaire, A. et Walker, S. (2019). *Enseigner en classe flexible – Cycles 2 et 3*. Retz
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- 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>
- Lescouarch, L. (2021). Classes coopératives multi-âges : une approche alternative des différenciations pédagogiques. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13738>

- Lescouarch, L. (2020). Démarche collaborative entre praticiens et chercheurs en recherche pédagogique: l'exemple de la structuration d'une filière de pédagogie coopérative dans un collège en Normandie. *Questions vives. Recherches en éducation*, 33. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4911>
- Lescouarch, L., Desvages-Vasselin, V. et Patry, D. (2024) Nouvelles pratiques de différenciation pédagogique par la flexibilisation des espaces en école élémentaire en France: objets, leviers et obstacles dans les conceptions des enseignants. *Éducation & Formation*, e-323. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=43&idRes=461>
- Maren, J.-M. (2003). *La Recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). De Boeck.
- Meirieu, P. (1994). Méthodes pédagogiques. Dans P. Champy et C. Êtévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 660-666). Nathan.
- Parent, S., Caron, J. et Adams, G. S. (2022). Réflexion théorique et expérientielle sur le développement des compétences du XXI^e siècle des élèves en classe flexible au primaire. *Revue hybride de l'éducation* (RHÉ), 6(1), p. 57-91. <https://doi.org/10.1522/rhe.v6i1.1249>
- Perez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière: des reconversions désirées à l'épreuve du réel. *Recherche et formation*, 90, p. 27-41.
- Perez-Roux, T. (2022). Transition professionnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 433-437). De Boeck Supérieur.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le Travail enseignant au quotidien*. De Boeck.
- Vinatier, I. et Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), p. 137-170.
- Vincent, G. (dir.). (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Yvon, F. et Veyrunes, P. (2013). Genre et style. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 141-144). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0141>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2022). Savoir professionnel. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 383-386). De Boeck Supérieur.

**Vanessa Joinel Alvarez
(Haute école pédagogique
du Canton de Vaud-HEP Vaud)**

**Former les enseignant-es par l'enquête
collaborative sur l'activité filmée.
Vers le développement de pratiques inclusives
en gestion de classe ?**

Résumé

Cet article examine l'impact d'un nouveau dispositif de formation continue sur le développement de pratiques inclusives en gestion de classe. Fondé sur l'enquête collaborative sur l'activité filmée, il s'ancre dans les préoccupations des enseignant-es et combine l'analyse collective de situations réelles avec l'intégration d'apports théoriques. Les résultats, issus des discours de huit participant-es et de leurs bilans écrits, révèlent des transformations notables: adoption d'une gestion proactive des comportements, meilleure prise en compte des dimensions émotionnelles et corporelles et reconfiguration des relations d'autorité. L'étude montre comment l'articulation entre théorie et pratique renforce les compétences professionnelles et répond aux défis de l'inclusion scolaire, tout en proposant des pistes pour enrichir la formation continue.

Abstract

This article explores the impact of a new in-service training system on the development of inclusive classroom management practices. Based on the collaborative study of filmed activities, it is rooted in teachers' concerns and combines the collective analysis of real classroom situations with the integration of theoretical input. The findings, based on discussions with eight participants and their written reports, reveal significant changes: adoption of proactive behaviour management, greater attention to emotional and physical dimensions, and reconfiguration of authority relationships. The study demonstrates how the link between theory and practice strengthens professional skills and responds to the challenges of inclusive education, while also suggesting ways in which in-service training can be enhanced.

1. Introduction

Dans le contexte de l'école inclusive, les enseignant-es expriment de plus en plus leurs difficultés pour instaurer un cadre propice à la réussite de tous les élèves (Egeberg et al., 2016). Une récente enquête menée dans les établissements scolaires du Canton de Vaud, en Suisse, rapporte que, si les enseignant-es adhèrent aux principes de l'école inclusive, ils et elles s'inquiètent d'accueillir dans leur classe des enfants présentant des besoins particuliers et considèrent la gestion des comportements des élèves comme un défi majeur (Daeppen Benghali et al., 2023). Ces préoccupations rejoignent les conclusions de nombreuses autres études internationales qui indiquent que la gestion des comportements est la principale source de stress et d'épuisement professionnel chez les enseignant-es qui y consacrent une part importante de leur temps de travail en classe (Bonvin et Gaudreau, 2015 ; Clunies-Ross et al., 2008 ; Kwok, 2021 ; Lohrmann et Bambara, 2006).

Souvent démuni-es lorsqu'il s'agit d'intervenir face aux comportements inappropriés, les enseignant-es novices, comme les enseignant-es expérimenté-es, rapportent mobiliser un nombre limité de stratégies et

se tourner majoritairement vers des pratiques punitives traditionnelles (Bergeron, 2014; Joinel Alvarez, 2024). Ainsi, pour garder le contrôle de la classe, ils et elles recourent dans l'urgence à des pratiques qui altèrent le climat de classe (Gaudreau, 2017) et qui se révèlent particulièrement inefficaces avec les élèves présentant des problèmes de comportement (Bernier et al., 2022). Ce faisant, en adoptant un enseignement traditionnel, ils et elles s'écartent également de leurs ambitions premières visant la mise en œuvre des pratiques inclusives dans leur classe (Bergeron, 2014).

Aussi, les enseignant·es relaient fréquemment le sentiment d'être mal préparé·es pour appréhender l'étendue des problématiques rencontrées en gestion de la classe (Butler et Monda-Amaya, 2016; Hepburn et Beamish, 2019) et expriment des besoins croissants en formation continue pour les soutenir dans le développement de pratiques inclusives en gestion de classe (Bergeron, 2014; OCDE, 2019). En outre, Girouard-Gagné et Paré (2015) soulignent que le développement de compétences en gestion de classe est primordial pour favoriser la réussite de l'ensemble des élèves. À cet égard, la gestion de classe en contexte inclusif se révèle un enjeu déterminant de la formation des enseignant·es et focalise l'attention des acteur·rices de l'éducation.

2. Former aux pratiques inclusives en gestion de classe

Considérant que « chaque apprenant importe et importe de la même manière » (Unesco, 2017, p. 12), dans cette recherche, nous considérons que l'inclusion consiste « à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants » (*Ibid*, p. 13). Dès lors, l'inclusion implique une transformation profonde des pratiques et repose sur la valorisation de la diversité des apprenant·es et l'engagement de créer des conditions qui permettent à chacun·e de progresser (Paré et Prud'homme, 2014).

Dans cette perspective, nous définissons la gestion de classe comme « l'ensemble des pratiques éducatives conçues, organisées et réalisées en

collaboration entre la personne enseignante et les personnes apprenantes pour installer, maintenir ou restaurer les conditions qui favorisent l'engagement des personnes apprenantes dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences» (Dumouchel et Lanaris, 2020, p. 294). Dans cette acception, la gestion de classe, vise l'autonomie, la responsabilisation et le plein du potentiel de chaque élève: en plus de soutenir une approche centrée sur l'apprenant, cette conception permet d'anticiper les situations de classe pour mieux gérer la diversité des élèves avant même l'apparition de difficultés (Prud'homme et al., 2016). Elle encourage aussi un ajustement des pratiques en continu afin de garantir un environnement propice à l'apprentissage de toutes et tous, illustrant ainsi une approche flexible et inclusive (Prud'homme et Bergeron, 2012). Enfin, en favorisant la coconstruction des pratiques éducatives, cette vision démocratique de la gestion de classe répond aux besoins individuels des élèves et renforce leur engagement actif dans l'apprentissage et la vie de la classe.

Prise dans ce sens, la mise en œuvre de pratiques inclusives en gestion de classe nécessite le développement de nouvelles compétences (Ainscow et al., 2006). À l'instar de Bergeron et al. (2021), nous soutenons qu'il est essentiel de renforcer la formation des enseignant-es, en leur fournissant des repères clairs pour mettre en œuvre des pratiques inclusives en classe. Or, les formations proposées aux enseignant-es sont souvent lacunaires et ne répondent pas toujours à la nécessité de les outiller pour leur permettre de prendre en compte la diversité des élèves (Gérin-Lajoie Ferland, 2023).

Dans ce sens, Gaudreau (2011) souligne le fossé entre la prolifération de travaux sur les pratiques en gestion de classe et le manque de transfert sur le terrain. Même lorsque les enseignant-es connaissent ces pratiques issues de la recherche, ils et elles ne les mettent pas toujours en œuvre (Reinke et al., 2014). En outre, dans la plupart des programmes de formation initiale, les enseignements en gestion de classe sont considérés comme trop limités, trop théoriques et sans valeur pratique (Hepburn et Beamish, 2019; Stough et Montague, 2014), les enseignant-es novices préférant s'appuyer sur leurs propres expériences de terrain et celles de leurs pairs (Pidoux et al., 2024).

Comment, dès lors, surmonter ces paradoxes et concevoir une formation fondée sur des pratiques «solides et inspirantes»¹ (Ria, 2023) qui permettent le développement de pratiques inclusives en gestion de classe ?

3. Enquête collaborative sur l'activité filmée

Afin de répondre aux nouveaux défis de l'école inclusive et d'accompagner les enseignant-es dans un processus de développement professionnel, à la Haute école pédagogique du Canton de Vaud, nous proposons un nouveau dispositif de formation continue fondé sur les principes de l'enquête collaborative sur l'activité filmée (Lussi Borer et Muller, 2016). S'inscrivant dans une démarche de coconstruction des connaissances et des compétences, le module d'approfondissement professionnel *Gestion efficace et bienveillante des comportements en contexte hétérogène* (MAPPro GES) repose essentiellement sur quatre piliers :

- une approche clinique de l'activité qui place le dialogue sur le travail réel au cœur de l'analyse entre les professionnels (Clot, 2005) ;
- une conception de l'enquête collaborative et interobjective, conçue par Dewey (1993) et approfondie par Zask (2004) ;
- les caractéristiques de la vidéo qui offre notamment une trace durable des situations de classe (Flandin, Leblanc et Muller, 2015) ;
- une prise en compte des composantes corporelles et émotionnelles de l'enseignement, dimensions encore peu reconnues dans le monde de l'enseignement (Leblanc et al., 2021).

Pour réaliser leur enquête, les enseignant-es en formation (EF) participent activement aux six étapes du MAPPro GES, qui articulent notamment des moments de confrontation collective sur l'activité

¹ Par pratiques «solides et inspirantes», nous entendons les résultats issus des recherches, évitant les croyances ou intuitions non vérifiées et qui résonnent avec les enseignant-es, en leur offrant du sens et en les motivant à agir, tout en répondant aux défis de leur contexte professionnel.

Tableau 1 – Description de l'activité des enseignant-es en formation (EF) dans le MAPPro GES.

Étapes de l'enquête collaborative	Activité des enseignant-es en formation (EF)
Étape 1	Les EF définissent leur objet d'enquête individuel qui relève d'une préoccupation professionnelle partagée et se mettent d'accord sur un objet d'enquête collectif. + Apports théoriques
Étape 2	Les EF s'exercent à l'entretien d'autoconfrontation et à l'analyse de vidéo.
Étape 3	Les EF conçoivent, simulent et analysent une activité idéale. + Apports théoriques
Étape 4	Les EF analysent leur activité et celle de leurs pairs lors de confrontations collectives à partir de traces vidéoscopiques filmées en classe. + Apports théoriques
Étape 5	Les EF poursuivent ou redéfinissent leur objet d'enquête, récoltent des nouvelles traces d'activité en classe et analysent collectivement cette deuxième activité. + Apports théoriques
Étape 6	Les EF présentent (à l'oral puis dans un travail écrit) leur enquête en mettant en exergue les étapes de l'enquête significatives de leur développement professionnel ainsi que les compétences développées au sein de ces étapes.

filmée (Clot, 2005) et des sessions d'apports théoriques (tableau 1). Ainsi, après avoir défini leur objet d'enquête et récolté des traces filmées de leur activité, les EF visionnent ensemble une même séquence vidéo tirée d'une situation réelle de classe lors des confrontations collectives. Pour les analyser, ils et elles suivent un cadre précis qui consiste à décrire, à interpréter, puis à évaluer ce qu'ils et elles observent (pour plus de détails, voir Joinel Alvarez et Lussi Borer, 2025). Les différents points de vue formulés permettent de problématiser, de diversifier et d'enrichir l'activité, voire de se projeter dans une nouvelle activité (Lussi Borer et Muller, 2016). S'appuyant sur une démarche *bottom-up* qui part des situations vécues par les participant·es, les apports théoriques – notamment ceux sur les pratiques inclusives en gestion de classe – émergent des préoccupations des EF et viennent compléter le processus par des développements ponctuels. En prenant ainsi en compte le vécu des participant·es, une telle conception de la formation permet de dépasser la seule logique applicationniste de transmission des savoirs et de saisir toute la singularité et la complexité du travail enseignant (Ria, 2019).

Cette étude vise à observer les effets de la mise en place d'un tel dispositif sur les pratiques enseignantes. Plus spécifiquement, nous cherchons à répondre à la question de recherche suivante : dans quelle mesure un dispositif de formation continue, fondé sur les principes de l'enquête collaborative sur l'activité filmée, soutient-il le développement de pratiques enseignantes inclusives en gestion de classe ?

4. Méthode

Participant·es

Pour réaliser la présente étude, nous avons travaillé en collaboration avec les huit EF qui ont participé à l'intégralité de la première année du déploiement du MAPPro GES (2022-2023) et qui ont donné leur consentement pour participer à la recherche (tableau 2).

Tableau 2 – Caractéristiques des enseignant-es en formation participant à l'étude.

Prénom d'emprunt des EF	Années d'expérience dans l'enseignement	Disciplines enseignées	Niveau des classes	Autres informations
Arlène	30	Toutes	5P élèves de 9 ans environ	
Cindy	11	Sport	8P élèves de 12 ans environ	Travaille aussi au secondaire
Dalia	4	Toutes	7P élèves de 11 ans environ	Partage la classe avec Katia
Don	27	Maths	11S élèves de 15 ans environ	
Emily	18	Toutes	7P élèves de 11 ans environ	Suit un CAS sur la diversité
Katia	3	Toutes	7P élèves de 11 ans environ	Partage la classe avec Dalia
Ophélia	2	Toutes	5P élèves de 9 ans environ	
Margot	10	Français langue seconde	Classe d'accueil secondaire élèves de 11 à 15 ans environ	Reprend une classe après une pause de 8 ans

Production des données

Accordant de l'importance aux expériences subjectives des enseignant-es dans la compréhension de leur développement professionnel (Saury et al., 2013), nous nous appuyons sur leur point de vue pour mettre en évidence les compétences développées durant la formation. Concrètement, au sein de l'ensemble des données vidéoscopiques réalisées durant la formation², nous avons sélectionné les données de verbalisation obtenues lors de la première et de la dernière étape de l'enquête collaborative ainsi que celles des bilans écrits rendus à l'issue de cette dernière étape (figure 1).

Grâce à la définition de l'objet d'enquête (étape 1), nous pouvons identifier quelles sont les préoccupations des EF lorsqu'ils-et elles entrent en formation. La présentation orale et écrite de l'enquête par chaque EF (étape 6) permet, quant à elle, de documenter les moments considérés comme significatifs de l'expérience de formation vécue, d'identifier en quoi ces moments sont formatifs et quelles sont les compétences et les connaissances développées.

Traitement des données

Pour traiter ces données, nous avons d'abord procédé à une transcription intégrale des verbatims des étapes 1 et 6. Puis, pour étudier les discours, nous avons réalisé une analyse thématique au sein de chacune de ces étapes en intégrant le bilan écrit aux données issues du verbatim de l'étape 6 (Paillé & Mucchielli, 2016).

Plus spécifiquement, nous avons tout d'abord réalisé une première réduction des données en sélectionnant ce qui était significatif pour les EF en matière de développement professionnel. Ensuite, nous avons procédé à une synthèse systématique de tous les discours en les regroupant en fonction des thèmes que nous avons jugés représentatifs du contenu analysé et pertinents par rapport à notre question de recherche. Cette

² Toutes les journées de formation ont été filmées, produisant ainsi quarante-huit heures de formation enregistrées.

Figure 1 – Production des données lors de la formation MAPPro et sélection des données pour cette étude.



thématisation a été réalisée de manière continue, les thèmes ayant été progressivement ajustés au fil de l'analyse du corpus : certains ont été subdivisés, d'autres regroupés et des sous-thèmes ont été créés. Nous avons ainsi pu dégager les pratiques singulières développées par chaque EF en fonction de leur expérience de formation, tout en faisant émerger des pratiques communes à plusieurs d'entre elles et eux. Enfin, pour garantir la validité de nos interprétations, nous avons mis en place un processus de validation impliquant des échanges avec les participant-es afin de s'assurer que les thématiques identifiées reflétaient fidèlement leurs expériences.

5. Résultats et discussions

Préoccupations des enseignant-es à l'entrée en formation

Lors de la première étape de l'enquête collaborative, les EF étaient invité-es à construire individuellement l'objet d'enquête qu'ils et elles souhaitent investiguer au cours de la formation (tableau 3). Puis, dans une phase collective, ils et elles le présentaient au reste du groupe en explicitant leur choix. Pour terminer, ils et elles se mettaient d'accord sur un objet d'enquête collectif. Dans cette volée, l'objet d'enquête collectif a été formulé ainsi : « Comment intervenir et gérer ses émotions face aux élèves qui nous empêchent de faire ce que l'on souhaite ? »

Plusieurs constats s'imposent lorsque l'on analyse les objets d'enquête des participant-es et les éléments d'explication associés. Tout d'abord, soulignons que, si elle n'est pas notée explicitement, la diversité de la classe préoccupe toutes et tous les enseignant-es dès leur entrée en formation dans le MAPPro GES. Pour certaines, comme Dalia, Katia et Emily, c'est la gestion des écarts des niveaux scolaires qui suscite des perturbations dans leur gestion de classe. Pour elles, les interventions auprès des élèves les plus en difficulté les contraignent à individualiser leur enseignement, ce qui favorise l'émergence de comportements qu'elles jugent inappropriés chez les autres élèves. Pour d'autres, comme Ophélia, Cindy et Arlène, ce sont les comportements des élèves qui posent problème. Dans leur classe, elles identifient

Tableau 3 – Objets d'enquêtes et éléments d'explication pour chaque participant.e au MAPPro GES.

Prénom d'emprunt des EF et objets d'enquêtes individuels	Synthèse des explications amenées lors de la présentation de l'objet d'enquête, issue de la retranscription verbatim de la première journée de formation (prénoms d'emprunts pour les élèves)
Dalia Comment gérer les transitions et la mise au travail des élèves dans une activité en sous-groupe et quand il y a de nombreuses interruptions ?	Elle explique qu'elle rencontre des difficultés importantes avec les élèves de sa classe, qu'elle trouve « très agités » ³ . Mais, ce qui lui pose le plus problème, ce sont les élèves qui ne travaillent pas et qui perturbent. Elle est obligée de prendre du temps avec « certains élèves en grosse difficulté » et les autres « en profitent pour faire n'importe quoi ».
Ophélia Comment être moins affectée émotionnellement par les comportements perturbateurs des élèves en situation de classe ?	Elle explique qu'elle travaille auprès de deux classes dans son établissement primaire. Le vendredi, elle enseigne dans une classe de 5P avec laquelle elle rapporte « n'avoir aucun lien, aucun plaisir ». « Ils bavardent tout le temps » et même « les plus sages se laissent contaminer ». Elle se sent épuisée et n'a plus « aucune envie d'y travailler ».
Katia Comment gérer les comportements perturbateurs (bruits, déplacements, interruptions ...) afin de garder un climat de classe calme et engagé pour que tous les élèves puissent travailler efficacement ?	Elle explique qu'elle a, dans sa classe, 7 élèves avec des besoins particuliers. L'un d'entre eux, Léo, lui pose particulièrement problème. Diagnostiqué hyperactif, Katia rapporte qu'il interrompt sans cesse l'activité de classe, ce qui agace ses pairs qui « n'hésitent pas à se plaindre à haute voix de son comportement ».

³ Afin de restituer le plus fidèlement possible les discours des EF, la présentation des résultats est illustrée par des propos d'EF issus des verbatims. Ils apparaissent dans le texte entre guillemets.

Prénom d'emprunt des EF et objets d'enquêtes individuels	Synthèse des explications amenées lors de la présentation de l'objet d'enquête, issue de la retranscription verbatim de la première journée de formation (prénoms d'emprunts pour les élèves)
Margot Comment faire entrer dans la tâche certains élèves, tout en maintenant l'intérêt pour celle-ci et un climat harmonieux ?	Elle explique que sa classe est très hétérogène en âge, niveau, pays d'origine et intérêt pour les apprentissages. Pour certains « apprendre le français c'est le dernier de leur souci », explique-t-elle. Elle craint que ce sous-groupe d'élèves qui refuse de travailler, péjore « l'ambiance de travail de la classe » qu'elle a eu tant de mal à construire avec ce groupe en constant changement.
Cindy Quand il y a un conflit, une montée en tension extrême de certains élèves, liée à une décision d'arbitrage par exemple, comment agir dans ces situations critiques ?	Elle explique rencontrer des difficultés importantes avec un élève de sa classe, Basil. Elle le décrit comme doué dans toutes les disciplines, extrêmement sensible et qui peut faire des « crises hyper violentes » lorsqu'il estime que la situation est injuste. Cindy se dit « démunie face à cet élève ». Elle rapporte enfin se sentir seule et pas soutenue par la famille.
Emily Comment maintenir les élèves au travail (éviter qu'ils discutent), alors que l'enseignante intervient individuellement auprès d'un élève ?	Elle explique que dans sa classe, elle a des élèves avec des niveaux de compréhension très différents et qu'ils n'hésitent pas à l'interrompre pendant ses explications pour lui poser des questions, ce qui perturbe son activité et celle des autres élèves.
Arlène Comment faire pour exercer son autorité durant un moment de conflit avec un élève, face à la classe et éviter la montée en escalade ? Comment identifier le point de bascule ?	Elle explique enseigner depuis plus de 30 ans et être épuisée de devoir gérer constamment des conflits entre élèves. Elle a l'impression de ne pas pouvoir travailler comme elle l'aimerait avec cette classe où « l'ambiance est vraiment désagréable ».
Don Comment faire pour avoir une communication plus efficace avec les élèves ? Et notamment, que mes interventions soient perçues de façon bienveillante par les élèves ?	Il explique se sentir particulièrement « mis à mal » avec sa classe, composée uniquement d'élèves ayant un faible niveau en maths. Il précise que la plupart d'entre eux n'entrent pas dans les tâches proposées, passent la période « affalés sur leur bureau à dormir » et se plaignent de son attitude autoritaire dès qu'il intervient.

quelques élèves qui, par leur attitude (bavardages, crises de colère, conflits), dégradent le climat de travail. Notons que, pour ces trois enseignantes, la gestion des comportements est systématiquement associée à l'expression d'émotions négatives. Arlène se dit «épuisée», Cindy «démunie et seule» et Ophélia aimerait être «moins affectée émotionnellement» par les comportements de ses élèves. Margot est particulièrement préoccupée par le manque de motivation des élèves récemment arrivés dans sa classe d'accueil. Elle craint que ces quelques élèves bouleversent le climat de travail qu'elle avait réussi à instaurer malgré la grande hétérogénéité de son groupe qui se compose, elle précise, «d'élèves de niveaux, d'âges, de cultures, de situations familiales et de parcours très variés». A contrario, pour Don, c'est le regroupement d'élèves de niveau faible en maths qui pose problème. Il rapporte ne pouvoir s'appuyer sur aucun élève de son groupe et ne trouve pas les leviers pour susciter leur motivation. «Frustré», il décrit l'adoption d'une «posture autoritaire» qui lui est régulièrement reprochée par les élèves et les familles.

Ces premiers échanges entre participant-es mettent en lumière deux tensions principales auxquelles sont confronté-es les EF :

- la gestion simultanée du groupe et des individus ;
- l'intégration des élèves ayant des comportements difficiles et la préservation de la santé des enseignant-es.

Les EF éprouvent, il est vrai, des difficultés à concilier les besoins collectifs de la classe avec les besoins individuels qui sont très diversifiés. Dalia illustre ce point en précisant qu'elle ne sait pas «comment intégrer les élèves avec lesquels personne [aucun autre élève] ne veut travailler». Katia ajoute que, lorsqu'elle individualise son enseignement, elle «perd les élèves qui ne sont plus sous son regard». La gestion de cette diversité, avec des élèves ayant des besoins et des comportements très différents, représente un défi constant. Cindy, même après dix ans d'enseignement, se sent toujours démunie face à un Basil «qui fait des crises hyperviolentes» à chaque leçon, perturbant ainsi tout le groupe. Don et Arlène, enseignant-es expérimenté-es, soulignent quant à eux l'enjeu de concilier l'intégration des élèves à comportements difficiles avec le maintien de leur propre bien-être. Don déclare : «Je sais que ces élèves, ils n'ont pas le choix d'être là et moi je dois les accueillir, mais

je sais plus comment faire pour garder la soif du métier», exprimant ainsi sa crainte que cette situation n'aggrave sa santé fragile.

Comme documentés dans la littérature, nos résultats montrent que l'inclusion engendre chez les EF de nombreuses difficultés qui mènent parfois à de la souffrance professionnelle (Bonvin et Gaudreau, 2015; Doudin et al., 2009). Pour certain-es, les écarts de niveau scolaire perturbent la gestion de classe, tandis que, pour la plupart, c'est la diversité des comportements qui pose problème et les empêche de faire apprendre tous leurs élèves. Ils et elles rapportent également un manque d'outils adaptés et n'évoquent, à ce stade de la formation, aucune pratique inclusive. Pour gérer la diversité, les EF privilégient des pratiques d'individualisation, qui peuvent renforcer les inégalités scolaires en accentuant les écarts entre les élèves (Kahn, 2017). En mettant en évidence les difficultés rencontrées par les enseignant-es, ces premiers résultats soulignent l'importance d'un dispositif de formation continue qui leur permette de réfléchir sur leurs pratiques, tout en leur fournissant des outils concrets pour favoriser le développement de pratiques inclusives (Bergeron et al., 2021).

Pratiques inclusives développées par les enseignant-es durant la formation

L'analyse des discours des enseignant-es lors de la présentation de leur enquête (étape 6 du MAPPro GES) a permis de faire émerger quatre éléments clés du dispositif de formation qui, selon les EF, ont été significatifs pour le développement de pratiques inclusives en gestion de classe. Ils sont chacun détaillés ci-dessous avec un éclairage particulier sur les pratiques inclusives que les EF rapportent avoir développées. Dans une cinquième partie, les tensions et questions qui persistent à l'issue de la formation sont également exposées.

Le partage de préoccupations dès l'entrée en formation

Débuter la formation par un partage de préoccupations a permis aux EF de se rencontrer tels qu'ils et elles étaient avec leurs difficultés, de créer des liens entre elles et eux et d'instaurer ainsi un climat de confiance propice à

la formation. Cindy explique: «Dès le premier cours, j'ai senti que j'étais à ma place, que je n'étais pas seule, que d'autres collègues dans d'autres établissements galéraient aussi!» Partager ses préoccupations, mais aussi ses fragilités, a également contribué à favoriser un sentiment d'appartenance et à renforcer la cohésion entre les participant-es. Pour Margot, ces étapes ont été indispensables:

«Je dirais que c'est seulement à partir de ce moment [fin de la deuxième étape], avec le groupe, là, comme il fonctionnait, que j'ai pu investir pleinement la formation, oser me confronter à mon image et surtout accepter de confronter mon image au regard des autres.»

Au cours de ces premiers partages, Margot s'est reconnue dans les difficultés des autres et a réalisé qu'elle n'était pas seule à se poser des questions relatives à la gestion de la diversité des élèves. Le fait de voir des collègues traverser des situations similaires a créé un environnement de soutien où elle s'est sentie légitime à partager ses propres défis. Ce témoignage, qui rejoint ceux d'Emily et de Katia, révèle l'importance du climat de confiance instauré dans le dispositif collaboratif pour encourager une participation active. De même, si dans leurs discours, les EF ne font pas explicitement le lien entre l'entrée dans le dispositif et le développement de pratiques inclusives, la dimension sociale de ces premiers pas dans la formation a joué un rôle déterminant pour qu'ils et elles acceptent de partager leur activité filmée et de s'y confronter.

La confrontation collective aux situations de classe filmées

Sept EF sur huit⁴ considèrent les moments de confrontation collective comme essentiels au développement de leurs pratiques. Pour la plupart, c'est l'analyse de leur propre activité filmée qui a provoqué des transformations, tandis que trois EF rapportent avoir bénéficié de l'observation des pratiques de leurs pairs pour identifier des difficultés ou

⁴ Seule Arlène n'évoque pas ces temps de confrontation collective lors de la présentation de son enquête, mais elle est aussi la seule à ne pas avoir rapporté de traces filmées de son activité dans l'espace de formation.

des stratégies. Ces confrontations ont non seulement modifié leur regard sur les élèves, mais ont également orienté leurs pratiques vers une gestion proactive et inclusive des comportements.

Quatre EF ont modifié leur perception des élèves et ont pris conscience des effets de leurs jugements sur le comportement des élèves. Margot a réalisé qu'elle avait cessé de croire au potentiel de certain-es élèves. Dalia a reconnu qu'elle se focalisait trop sur les « élèves difficiles », au détriment du reste du groupe. Cindy et Katia ont, pour leur part, choisi de se concentrer sur les élèves qui se comportent bien, plutôt que de porter toute leur attention sur ceux qui posent des difficultés. En outre, les EF disent privilégier une gestion proactive des comportements pour prévenir les situations problématiques. Cindy anticipe les moments à risque. En y réfléchissant en amont et en clarifiant ses consignes, elle note que ses « réactions sont plus appropriées et [qu'elle] évite de se faire déborder par ses émotions ». Emily a également travaillé sur la précision de ses consignes, en prévoyant d'afficher clairement les attentes comportementales et de travail pour ses élèves. Katia, de son côté, a repensé l'établissement des règles en classe en les rendant plus inclusives. Cette réflexion lui a été inspirée par les échanges avec ses collègues, qui lui ont permis de repenser le rôle des règles et la manière dont elles pouvaient être mieux comprises et acceptées par les élèves. En observant les pratiques des autres EF, elle explique avoir pu enrichir son approche en créant un espace plus démocratique, où les règles sont expliquées et discutées, ce qui a renforcé leur acceptation par les élèves.

Margot, de son côté, privilégie désormais une gestion universelle des comportements : « Ce que je comprends maintenant, c'est qu'il faudrait avoir une base universelle et solide pour pouvoir gérer tous les comportements et pas seulement s'occuper de ceux du haut de la pyramide »⁵. Dans une perspective similaire, Ophélia et Dalia, quant à elles, ont compris l'importance de créer une communauté de classe forte. Ophélia prévoit d'impliquer davantage les élèves dans la vie de classe et de promouvoir l'entraide pour valoriser leurs compétences.

⁵ Margot fait ici référence au modèle de réponse à l'intervention à trois niveaux (Hawken et al., 2020)

À travers les échanges entre pairs et l'analyse des séquences filmées, les EF ont pris conscience de limites dans leurs pratiques initiales. Les confrontations collectives ont permis de questionner des habitudes ancrées, d'explorer des pistes d'amélioration et de développer des stratégies plus inclusives. Les résultats montrent que ces temps de formation ont non seulement ouvert la voie à des ajustements individuels, mais ont également encouragé une réflexion plus large sur la manière d'aborder la diversité des élèves en classe, en tenant compte de leurs besoins spécifiques et en se tournant vers une gestion de classe proactive, plus centrée sur la coopération et l'inclusion.

La prise en compte du vécu corporel et émotionnel dans la gestion de classe

L'un des éléments clés de l'enquête collaborative réside dans l'intégration des dimensions émotionnelles et corporelles, souvent ignorées dans les dispositifs de formation traditionnels. En analysant leurs pratiques à travers des séquences vidéo, les EF ont pris conscience de l'importance de leur positionnement, de leurs déplacements dans la classe et de la gestion de leurs émotions dans l'interaction avec les élèves.

Grâce à l'analyse de sa posture et de son emplacement dans l'espace filmé, Emily a réalisé qu'elle se concentrait sur un groupe restreint d'élèves, en restant dans certaines zones de la classe, créant ainsi un déséquilibre dans les interactions. En réaménageant l'espace, elle a pu fluidifier les déplacements et chaque élève a ainsi été considéré dans l'espace physique de la classe, facilitant ainsi une meilleure prise en compte des besoins variés des élèves. Cindy, de son côté, a pris conscience qu'elle ne balayait pas assez la classe du regard, ce qui permettait à certain-es élèves de transgresser les règles sans qu'elle le remarque. Grâce à l'observation des séquences filmées, elle a enrichi sa manière de gérer la classe en se plaçant dans des endroits stratégiques de la salle de gym et rapporte avoir désormais un meilleur contrôle sur son groupe. Sur le plan émotionnel, Katia a noté que son stress influençait directement l'atmosphère de la classe. Elle rapporte que « dans des cours où j'étais un peu tac, tac, tac, les élèves suivaient, mais ils étaient tendus ». Ce constat l'a poussée à repenser sa manière

de gérer ses propres émotions et à adopter des stratégies pour créer un environnement plus calme et serein. Elle mentionne qu'elle a commencé à intégrer des moments de pleine conscience dans sa pratique, à la fois pour elle-même et pour ses élèves.

Enfin, Margot a évoqué la question de la communication non verbale et de son impact sur les élèves. Elle s'est rendu compte que sa posture et son ton sec et direct pouvaient provoquer des tensions avec ses élèves, qui se sentaient agressés par sa manière de parler. Durant cette année de formation, Margot a décidé de s'inspirer des principes de la communication non violente (Rosenberg, 2018) pour adopter un mode de communication plus respectueux, améliorant ainsi ses interactions avec les élèves.

Cette prise en compte des dimensions corporelles et émotionnelles, un aspect souvent invisible pour les enseignant·es, a conduit à des transformations notables dans leurs pratiques. Ils et elles ont ainsi modifié leur manière d'occuper l'espace et de communiquer et ont travaillé sur leur gestion émotionnelle, créant ainsi des environnements d'apprentissage plus sereins et favorisant des relations plus équilibrées avec tous les élèves.

L'ancrage des apports théoriques dans les situations des enseignant·es

Plusieurs EF ont souligné l'impact des apports théoriques sur leur manière d'aborder la gestion de classe en contexte inclusif. En premier lieu, ils et elles se remémorent avoir pris conscience de la différence entre pouvoir et autorité. Avant la formation, Margot s'était engagée dans une lutte de pouvoir avec ses élèves, en cherchant à imposer son autorité de manière stricte et coercitive : « J'essayais de leur dire que c'était moi la cheffe et qu'ils devaient obéir. Travailler mon autorité, c'est vraiment une priorité aujourd'hui ». Elle s'attache désormais à construire une autorité basée sur la confiance et le respect, plutôt que sur la coercition. Arlène, durant ces moments, rapporte également avoir trouvé des « repères pratiques » pour exercer une autorité légitime. Katia, quant à elle, retient l'importance du travail en équipe pour soutenir l'autorité en classe. Elle estime que la valeur de cette collaboration est actuellement sous-estimée et reconnaît

que travailler « en équipe peut améliorer le soutien aux élèves et réduire le sentiment d'isolement face à la diversité ». Pour Don, l'apport théorique le plus marquant a porté sur l'importance de l'écoute active. Avant la formation, il évitait de répondre à certaines sollicitations, pensant que cela nuirait à son autorité. Grâce aux apports théoriques, il a expérimenté une nouvelle approche, où écouter les élèves renforce leur attention et leur coopération. Cette prise de conscience lui a permis d'adopter une gestion plus inclusive, où les élèves se sentent écoutés et impliqués, ce qui, note-t-il, renforce déjà « leur engagement en classe ». Enfin, Cindy a vécu un déclic lors de l'apport sur les interventions correctives, réalisant qu'elle n'avait pas besoin de recourir systématiquement aux sanctions pour maintenir son autorité. Avant, elle pensait que, pour préserver sa crédibilité face à la classe, chaque comportement inapproprié devait être sanctionné. L'apport théorique sur la gestion non punitive des comportements lui a offert une nouvelle perspective, montrant qu'elle pouvait gérer la discipline de manière plus constructive. Ce changement lui a permis d'alléger sa pratique et d'adopter une approche plus flexible et adaptée aux besoins des élèves.

Qu'il s'agisse de repenser l'autorité, de comprendre l'importance de l'écoute active ou de découvrir des interventions non punitives, les EF explicitent que ces apports ont eu un effet direct et tangible sur leurs pratiques en classe. L'ancrage de ces apports théoriques dans leurs réalités professionnelles a permis de rendre ces connaissances immédiatement applicables, facilitant ainsi l'adoption de pratiques plus inclusives et adaptées aux besoins diversifiés des élèves.

Tensions/interrogations qui persistent à l'issue de la formation

La présentation de l'enquête a aussi permis de mettre en évidence les tensions qui persistent à l'issue du MAPPro GES. Margot, par exemple, souligne son besoin de se former aux outils langagiers, notamment à la rétroaction, qu'elle peine toujours à maîtriser. Dalia, Don et Arlène expriment leur désarroi face au choix des sanctions appropriées pour différents comportements. Ils et elles ressentent une incertitude quant à l'efficacité des sanctions et s'interrogent encore sur la manière de gérer les

élèves que Dalia qualifie de « désensibilisés aux sanctions ». Enfin, Katia, Emily et Ophelia évoquent la tension entre la flexibilité nécessaire pour gérer la diversité et la nécessité de poser un cadre clair. Elles expliquent qu'elles cherchent toutes trois à trouver encore un équilibre dynamique qui tiendrait compte des besoins individuels des élèves tout en répondant aux exigences de chaque situation.

6. Synthèse et perspectives

L'enquête collaborative sur l'activité filmée s'est révélée comme un levier puissant pour le développement de pratiques inclusives chez les EF. Ainsi, en partant de leurs préoccupations, les premières étapes du dispositif ont donné la possibilité aux participant·es de se rencontrer dans toute leur singularité, mais aussi avec tout ce qui les réunissait. Une fois le groupe de formation construit, ils et elles ont pu élaborer leur parcours de formation et inclure ce parcours dans une collectivité.

Au terme de la formation, les EF témoignent toutes et tous de transformations qui illustrent une évolution significative de leurs compétences vers une gestion de classe plus inclusive. Contrairement aux observations réalisées jusqu'alors (Gaudreau, 2011), les EF, à l'issue du MAPPro GES, disent avoir bénéficié de l'articulation entre les confrontations aux situations filmées et les apports théoriques pour intégrer les recherches récentes en gestion de classe dans leur pratique. Tout d'abord, en anticipant les moments à risque et en rendant les consignes plus claires et spécifiques, les EF rapportent pouvoir mieux répondre aux besoins variés des élèves, notamment ceux qui auraient des difficultés à comprendre les attentes comportementales (Clunies-Ross et al., 2008). De même, en discutant du sens des règles avec la classe, les EF attendent qu'elles soient perçues comme des protections plutôt que des contraintes, ce qui peut être particulièrement bénéfique pour les élèves ayant des réactions négatives aux restrictions (Blin et Gallais-Deulofeu, 2004). Enfin, la focalisation sur le renforcement positif et les interventions universelles encourage tous les élèves à adopter le comportement attendu en créant un environnement inclusif et encourageant pour tous (Bernier et al., 2021).

Ainsi, la réappropriation des apports théoriques souligne l'importance d'une formation continue qui ne se limite pas à une transmission de savoirs, mais qui les articule de manière directe à la réalité professionnelle des enseignant·es. Cette articulation entre théorie et pratique facilite l'émergence de pratiques inclusives en gestion de classe, en permettant aux participant·es d'intégrer et d'expérimenter les apports théoriques dans leur contexte spécifique. Ces éléments montrent que, lorsque la théorie est contextualisée et adaptée aux besoins concrets, elle devient un levier efficace pour transformer les pratiques de gestion de classe et pour promouvoir un environnement éducatif plus inclusif. Enfin, en intégrant les dimensions émotionnelles et corporelles de l'enseignement, l'enquête collaborative offre également un espace réflexif unique, où les enseignant·es ont pu appréhender la complexité de leur métier de manière plus holistique (Petiot et Kermarrec, 2022).

Cependant, si les apports de ce dispositif sur le développement de pratiques inclusives sont indéniables et offrent des pistes pour repenser la formation continue des enseignant·es, certaines limites peuvent être rapportées afin de maximiser l'efficacité du dispositif et d'en assurer la transférabilité dans d'autres contextes de formation. L'un des principaux défis du dispositif repose sur le fait que les situations apportées par les EF ne couvrent pas nécessairement l'ensemble des thématiques liées à l'inclusion, laissant ainsi de côté certains aspects importants, comme pour cette volée : le partenariat avec les familles, le coenseignement ou la collaboration au sein des équipes pédagogiques. Pour pallier ces lacunes, il serait utile d'introduire des modules thématiques dans la formation pour couvrir l'ensemble des problématiques liées à l'inclusion. Une piste supplémentaire pourrait être d'enrichir les confrontations collectives avec des séquences filmées présentant différents aspects de l'inclusion, afin de préparer les EF à des situations qu'ils et elles n'ont pas encore rencontrées, mais qu'ils et elles pourraient affronter à l'avenir. En outre, bien que les confrontations collectives aient été fructueuses pour enrichir les pratiques, certain·es EF ont montré des résistances. Une participante, en particulier, a refusé de partager ses vidéos. Une contractualisation plus claire en amont de la formation permettrait probablement de réduire ces biais. Enfin, si les EF rapportent une compréhension accrue des enjeux actuels

liés à la relation d'autorité en classe, ils et elles observent des difficultés récurrentes à comprendre le comportement de leurs élèves. Dans ce sens, nous pensons qu'il pourrait être pertinent de ramener le point de vue des élèves, sous forme d'entretien d'autoconfrontation par exemple, pour enrichir l'espace de formation. Intégrer le vécu des élèves dans la réflexion des enseignant-es peut considérablement enrichir leur compréhension des comportements en classe et donc leur capacité à répondre à leurs besoins.

Bibliographie

- Ainscow, M., Booth, T. et Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- 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*. Université du Québec à Montréal.
- 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. Les Cahiers du CERFEE* (59).
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La Nouvelle Revue - Éducation et société inclusives*, 89-90, 1(1), p. 167-186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2022). Les pratiques de gestion de classe des enseignant-es : efficacité perçue par les élèves présentant des difficultés comportementales. *McGill Journal of Education*, 57(3), p. 57-79.
- Blin, J.-F. et Gallais-Deulofeu, C. (2004). *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Delagrave.
- Bonvin, P. et Gaudreau, N. (2015). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(3), p. 480-500.
- Butler, A. et Monda-Amaya, L. (2016). Preservice teachers' perceptions of challenging behavior. *Teacher Education and Special Education*, 39(4), p. 276-292. <https://doi.org/10.1177/0888406416654212>

- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. *L'Analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, p. 37-55.
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), p. 693-710.
- Daeppen Benghali, K., Ntamakiliro, L. et Vuilleumier, P. (2023). *Restitution des résultats du questionnaire 360° sur l'école inclusive, une enquête menée auprès des directions d'établissements de l'école obligatoire vaudoise*. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La Théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (9), p. 11-31.
- Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2020). Processus de changement vers une nécessaire cohérence entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), p. 288-312.
- Egeberg, H. M., McConney, A. et Price, A. (2016). Classroom management and national professional standards for teachers: a review of the literature on theory and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), p. 1-18.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), p. 122-144.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie Ferland, F. (2023). *Étude de la mise en œuvre de la gestion de classe d'enseignantes reconnues pour leurs pratiques de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Girouard-Gagné, M. et Paré, M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe? *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 999 (999).

- Hepburn, L. et Beamish, W. (2019). Towards implementation of evidence-based practices for classroom management in Australia : A review of research. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(2), p. 82-98.
- Joinel Alvarez, V. (2024). Conceptions de l'autorité des enseignant-es en formation : une combinaison de dimensions internes et externes à la relation enseignant-es-élève(s). *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- Joinel Alvarez, V. et Lussi Borer, V. (2025). (Se) former en gestion de classe entre pairs et experts. *Phronesis*. (HS3), 133-153.
- Kahn, S. (2017). *Pédagogie différenciée : guide pédagogique*. De Boeck.
- Kwok, A. (2021). Pre-service teachers' classroom management beliefs and associated teacher characteristics. *Educational Studies*, 47(5), p. 609-626.
- Leblanc, S., Bouchot, H. et Secheppet, M. (2021). Modélisation théorique de l'expérience mimétique et cours d'action : analyse de situations de formation en enseignement, santé et sport. *Activités* (18-1).
- Lohrmann, S. et Bambara, L. M. (2006). Elementary education teachers' beliefs about essential supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), p. 157-173. <https://doi.org/10.1177/154079690603100208>
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. *Apprendre à enseigner*, p. 193-207.
- OCDE (2019). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045-page-231.htm>
- Paré, M. et Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène : Mélanie Paré et Luc Prud'homme. *Revue suisse de pédagogie spécialisée* (2), p. 31-36.
- Petiot, O. et Kermarrec, G. (2022). Le travail émotionnel des enseignants : une part méconnue du métier. *Administration et éducation* (4), p. 71-78.
- Pidoux, M., Martin, B., Court, L. et Brülhart, E. (2024). Les systèmes d'émulation utilisés par les enseignants novices pour gérer les comportements

- d'élèves s'appuient-ils sur la formation initiale? *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*, 32(2), p. 1-14.
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes, Revue pédagogique de la HEP Vaud*, 17, p. 12-13.
- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Borri-Anadon, C. (2016). Apprendre à différencier: défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. *La Diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*, p. 162-171.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L. et King, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), p. 74-82. <https://doi.org/10.1177/1063426613519820>
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants: pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF sciences humaines.
- Ria, L. (2023). *Deux Pas dans l'activité d'autrui, un pas dans son développement professionnel... Le programme de vidéoformation Néopass pour l'accompagnement des actrices et acteurs de l'éducation*. 10^e Colloque international en éducation, Montréal.
- Rosenberg, M. B. (2018). *Les Mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs): initiation à la communication non violente*. La Découverte.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Éditions EP&S.
- Stough, L. M. et Montague, M. L. (2014). How teachers learn to be classroom managers. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management*, p. 446-458. Routledge.
- Unesco. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Consulté à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389/PDF/259389fre.pdf.multi>
- Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. Dans T. Karsenti et L. Quéré (dir.), *La Croyance et l'Enquête: aux sources du pragmatisme*, p. 141-163. De Boeck.

Partie 3

VERS DES OUTILS ET DISPOSITIFS DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Grégory Delboé
(INSPE de l'académie de Lille, site de Douai)

**Du portfolio aux portfolios, effets variés des
outils et dispositifs de formation
sur la différenciation pédagogique :
le cas des étudiant-es professeur-es**

Résumé

Le portfolio, pensé et réalisé en tant que dispositif, peut-il s'affranchir d'une logique purement productive et utilitariste pour se transformer en un levier de différenciation pédagogique, orienté vers des valeurs humanistes et une reconnaissance des singularités ? Cette recherche met en évidence des tensions entre attentes institutionnelles, approches multiples des formateur·rices et les expériences des étudiant·es, en formation au professorat des écoles dans des Instituts nationaux du professorat et de l'éducation (INSPE). Le portfolio est perçu comme un dispositif prometteur pour favoriser la réflexivité et la différenciation. Néanmoins, la confusion entre objectifs formatifs et certificatifs semble en limiter sa portée, tout particulièrement dans la perspective d'une mise en œuvre professionnelle de la différenciation a posteriori, en direction des élèves dont les futur·es professeur·es en formation auront la responsabilité.

Abstract

Can the portfolio, conceived and implemented as a tool, transcend a purely productive and utilitarian logic to become a lever for pedagogical differentiation, grounded in humanistic values and the recognition of individual uniqueness? This research highlights tensions between institutional expectations, the diverse approaches of trainers, and the experiences of students training to become primary school teachers in National Institutes for Teaching and Education (INSPE). The portfolio is seen as a promising tool for fostering reflexivity and differentiation. However, the persistent confusion between formative and certificative objectives seems to limit its potential, particularly when considering its professional application for differentiation aimed at the students who will eventually come under the pedagogical responsibility of these future teachers.

« Un portfolio est une collection ciblée de travaux qui montre les efforts individuels, les progrès et les prestations de l'apprenant-e dans un ou plusieurs domaines. La collection doit comprendre la participation de l'apprenant-e au choix des contenus et des critères pour le choix, sa participation à la détermination des critères d'appréciation ainsi que des indications sur la capacité de réflexion sur soi de l'apprenant-e. » (Paulson, Paulson & Meyer, 1990)

1. Introduction

Admettons d'emblée qu'il n'est pas de différenciation pédagogique sans reconnaissance de la singularité des personnes. À l'inverse, l'indifférenciation peut s'entendre comme l'articulation de deux notions : l'anonymat et la collection. Par anonymat, on désigne la situation d'un sujet dont l'identité est inconnue ou tenue en retrait. Par collection, au sens de Caroly et Clot (2004), on entend un agrégat d'individus juxtaposés sans interaction signifiante ni visée commune. On peut alors s'interroger sur le sentiment, plus ou moins vif, d'« être anonyme parmi d'autres », d'abord comme élève, puis comme étudiant.

L'université, en particulier, constitue un contexte propice à cette indifférenciation : de très grands groupes en amphithéâtre, des procédures de candidature et de sélection (à l'image de Parcoursup), des copies anonymées, des modalités d'enseignement institutionnalisées (magistrales ou à distance) limitant les interactions. Dans un tel cadre, une question s'impose : comment reconnaître la spécificité de chacun au cœur d'un collectif ?

Le portfolio apparaît comme un levier possible, à certaines conditions. Tous les portfolios se prêtent, par nature, à une personnalisation minimale (choix de traces, mise en forme), mais ils ne relèvent pas d'une même philosophie d'usage. Deux fonctions dominent : une fonction d'attestation (*portfolio-based assessment*), tournée vers la validation certificative d'acquis, et une fonction d'accompagnement (*portfolio-based learning*), orientée vers le progrès et la réflexivité. Les deux ne sont pas incompatibles, mais leur cohabitation n'est ni simple ni neutre. Pour clarifier, on distinguera le PF (portfolio comme support/produit) du DPF (dispositif portfolio comme processus organisé : médiations, feedbacks, temporalités, critères de progrès). Dans la suite, PF désigne l'objet-support, DPF la démarche instituée.

L'ambition de ce chapitre est double : documenter ce que le DPF rend possible en matière de personnalisation située et, partant, de différenciation qui ne se réduit ni au tri ni à la simple juxtaposition d'outils ; interroger, en outre, un effet de réflexivité transformatrice : le fait de vivre un DPF en formation conduit-il les futur-es enseignant-es à envisager et à projeter des pratiques de différenciation en début de carrière ?

La suite du chapitre se déploie ainsi : d'abord, un cadrage historique et conceptuel justifiant l'usage de « dispositif portfolio » ; puis, un état des lieux de sa mise en œuvre dans les INSPE et la formulation de la problématique ; ensuite, la méthode (enquête MIEL et choix d'analyse) ; enfin, les résultats autour des préférences iconographiques et des liens perçus entre DPF, réflexivité et différenciation, suivis d'une discussion sur ce que le DPF permet ou non en formation, et d'une conclusion opérationnelle pour les équipes.

2. Cadre théorique et définitoire du concept de portfolio

Comment le mot « portfolio » a-t-il évolué dans son histoire et quels sont les attributs que l'on peut retenir pour le circonscrire aujourd'hui ? L'étymologie latine décompose portfolio en *portare*, qui signifie porter et *folium*, pour feuille de papier. À l'origine, au XVIII^e siècle en Italie, *portafogli* est associé au domaine artistique (Carnus et al., 2022) et fait référence à un étui (un carton double pliant) qui permet de transporter des documents non reliés, comme une collection des meilleurs travaux d'un artiste. Les Anglais figent le mot-étiquette « portfolio » en créant, en 1870, un magazine mensuel artistique, *The Portfolio*, consacré en particulier à la gravure et dont *The New York Times* considère qu'il est « l'un des plus beaux à l'époque en termes de qualité et de choix des illustrations »¹. La recherche de l'esthétique par la sélection des plus belles productions confère au PF une « fonction vitrine ». Le choix opportun de certaines productions semble être un point commun à l'ensemble des PF qui se diffusent dans des domaines aussi divers que l'architecture, le graphisme, la recherche d'emploi ou la mode (book) par exemple. Il s'agit donc, depuis l'origine, d'un outil qui met en valeur une personne ou une communauté de personnes, à travers des artefacts prenant la forme d'images, de photographies ou plus généralement de documents. L'utilisation des portfolios dans l'enseignement supérieur a connu une expansion notable au cours des années 1980 et 1990, s'étendant des disciplines artistiques à d'autres domaines comme l'éducation, les sciences humaines et les sciences sociales. Cette adoption a été motivée par un intérêt croissant pour des méthodes d'évaluation plus holistiques et formatives, permettant une documentation et une réflexion plus approfondies sur les compétences et les progrès des étudiant-es (Carnus et al., 2022 ; Ewell & Cumming, 2019).

¹ « Nouvelles publications », *The New York Times*, 23 mars 1875, p. 10. Un nouveau magazine reconnu (finaliste au *National Magazine Award* dans la catégorie « excellence générale »), nommé *Portfolio*, créé en 1979, couvrait la peinture, la photographie, l'architecture et l'art. Il est intéressant de noter que celui-ci s'adressait à un public plutôt universitaire ou initié à l'art.

Figure 1 – Schéma synthèse, l'évolution du portfolio.



On peut rapprocher cette évolution et ces fonctions du PF des supports privilégiés dans la sphère scolaire, en s'appuyant sur Brigitte Dancel (Dancel, 2000, p. 121) lorsqu'elle évoque l'histoire du cahier : « du statut de simple outil interne à l'école, le cahier passe à celui de vitrine, voire de symbole ». À ce titre, nous avons pu montrer (Delboé, 2018) que, du point de vue des enseignant-es, l'ensemble des traces scolaires constituent un mobile en matière de preuves d'un travail réalisé puis partagé, une « vitrine » du travail de la classe dont peut s'emparer l'ensemble des acteurs éducatifs (inspecteur-riche et parents tout particulièrement). Une constante se dégage dans l'histoire du PF : chaque « porteur » sélectionne ce qu'il souhaite exposer de lui et/ou d'une communauté. Le portfolio n'est donc pas l'expression exhaustive d'un ensemble, mais un produit qui expose une sélection de ce que chacun souhaite montrer de cet ensemble, dans l'intention de se mettre en valeur.

À l'appui de ces premiers éléments, cinq attributs constants peuvent donc être recensés :

- archivage : collecte, préservation, gestion et conservation de documents ;
- mobilité : circulation des documents (à l'origine d'objets physiques : des feuilles de papier) ;
- flexibilité : le PF peut être modifié ou ajusté ;
- sélection : tri de documents ;
- mise en valeur d'une personne ou d'une communauté, à l'appui de traces.

Nous proposons de définir provisoirement le portfolio en tant que support d'archivage flexible qui met en valeur une personne ou une communauté à travers une sélection de documents. Le portfolio est un support, mais est-il pertinent de parler d'un « outil » dans le cadre universitaire et, plus largement, dans une perspective pédagogique ? Et si ce n'est pas le cas, comment préciser sa fonction ? La présentation historique et définitoire qui précède pourrait nous amener à valider la fonction outil du PF, dans la mesure où deux attributs propres à l'outil surgissent d'emblée : un objet fabriqué et utile. Pourtant, ces deux aspects ne permettent pas de circonscrire totalement le concept : un lit ou une

table sont à la fois fabriqués et utiles, mais ne sont pourtant pas des outils. André Comte-Sponville (Comte-Sponville, 2013, p. 718) nous éclaire quand il précise qu'un outil sert à en fabriquer ou à en transformer d'autres. Même si le portfolio, dès son origine, était utile (en tant qu'étui) et lié à la fabrication (les documents archivés), il ne sert pas à produire d'autres outils ; il ne peut de ce point de vue être considéré comme un outil. Dans des acceptions plus ouvertes, le concept d'outil est multidimensionnel (Schneuwly, 1998 ; Schneuwly & Plane, 2000 ; Reuter, 2013) : physique, psychologique ou symbolique. On peut néanmoins relever des invariants : les différentes dimensions de l'outil articulent systématiquement le soutien efficace à l'activité en tant que moyen et l'atteinte d'un but lié à un registre de tâches spécifiques en tant que fin. Autrement dit, l'outil est ce qui permet et facilite l'atteinte de certains buts, dans une logique de rendement. À l'appui de ces éléments définitoires, nous considérons avec Monique Jurado que le PF est aujourd'hui « plus qu'un outil : il actualise cette démarche réflexive personnalisée de formation et d'évaluation » (Jurado, 2016). À ce titre, il engage de nombreux moyens humains et matériels pour être à la fois pensé, conçu, partagé. Il relève donc davantage du dispositif, au sens de Jean-Marie Barbier (Barbier, 2011, p. 53), à savoir l'« organisation de moyens susceptibles de susciter l'activité de sujets en référence à des objectifs déclarés ». L'auteur mentionne les implications d'une telle définition, notamment en termes de « constructions de sens ou donations de significations censées être communes », « d'organisation de moyens mise en place par des sujets, susceptible de susciter l'engagement d'activités d'autres sujets en référence à des objectifs déclarés ». Il insiste tout particulièrement sur la dominante intentionnelle qui reconnaît chacun comme sujet.

Considérer le portfolio comme un dispositif et non comme un outil participe de l'idée initiale de notre préambule : éviter l'indifférenciation pédagogique. Le PF, en tant qu'outil, est réduit à son utilité dans une logique productive, au bénéfice ou à l'avantage qu'il procure dans une situation spécifique à son utilisateur, réduit à des buts individuels. Assimiler le PF à un dispositif ouvre les perspectives à une logique évolutive, coordonnant et s'adaptant à une pluralité de moyens et d'enjeux, notamment sociaux. L'aspect interrelationnel apparaît comme un attribut central du concept

de dispositif. Parler en termes de dispositif, ce n'est plus faire référence à des utilisateurs, mais à des personnes. À la lumière de ces éléments, nous adopterons systématiquement l'expression «dispositif portfolio» (DPF) pour ce qui relève davantage d'un processus de formation flexible et ainsi mieux le distinguer de l'objet-outil (PF) ou de l'objet-produit, «résultat concret, pratique et organisé, d'une démarche d'autoformation, d'auto-évaluation et d'auto-orientation» (Gusew & Berteau, 2010). Cette première partie définitoire nous semble indispensable pour penser la relation entre la philosophie et les valeurs humanistes à l'origine de la différenciation pédagogique, d'une part, et le dispositif portfolio, d'autre part.

3. Problématique

Dans quelle mesure le portfolio est-il un dispositif investi par la formation des enseignant-es en France aujourd'hui et dans quelles perspectives? Cette question initiale permet de recenser quelques éléments de contexte pour situer plus précisément cette étude. Le DPF est une «construction personnalisée combinant une collection de traces de ses activités avec une écriture réflexive» (Van Nieuwenhoven et al., 2021), qui est «utilisée abondamment à l'heure actuelle au sein de l'enseignement supérieur» (Fischer et al., 2020). Dans le cadre de la réforme de la formation des enseignant-es et des personnels d'éducation en France, poussés par un texte qui y invite explicitement (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019), les INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) ont-ils massivement engagé ce dispositif? L'étude des documents rendus publics sur les sites des trente-trois instituts de métropole et d'outre-mer, désormais accrédités par le ministère de tutelle en cohérence avec la dernière réforme (2019), nous permet de répondre à deux questions en guise d'état des lieux : dans quelle proportion les instituts sur le territoire français déclarent-ils publiquement la mise en place d'un tel dispositif? Quels sont les enjeux et éventuelles modalités explicitement affichés? Neuf INSPE sur trente-trois font mention de la mise en œuvre d'un portfolio ou d'un portefeuille de compétences, dont un certain nombre semble limiter la démarche aux

compétences numériques (C2i2e). Massivement, les énoncés situent les portfolios dans une perspective certificative : le DPF « permet de produire les éléments supports de la validation [de] la capitalisation et la valorisation des compétences acquises en cours de carrière » ; « Ce support [...] vise le positionnement professionnel régulier de l'étudiant et son évaluation de l'acquisition des compétences à différents bilans d'étape » ; « un portfolio numérique qui permettra aux enseignant·es de la formation de valider au fur et à mesure les compétences acquises par les étudiants » ; « Ce suivi de l'acquisition des compétences fait également l'objet pour certaines UE de l'utilisation d'un portfolio ». Seul un INSPE présente des éléments sémantiques, à travers son projet d'accréditation, cohérents avec une démarche formative :

« La mise en place d'une démarche portfolio d'apprentissage [...] susceptible d'accompagner les étudiants dans l'identification explicite des ressources variées, qui sont au cœur des compétences professionnelles et à la réflexivité nécessaire à la construction de ces dernières. Outil personnel des étudiants, l'usage d'un portfolio leur permettra de réaliser, de sélectionner et d'analyser un ensemble d'expériences pertinentes en lien avec les pratiques professionnelles de référence, les problématiques des semestres et les UE, de s'exercer à identifier et à tisser les ressources pertinentes qui participent de la construction des compétences et enfin de mettre en perspective les progrès réalisés quant à la construction des attendus de fin de formation, qui serviront d'appui lors des macro-épreuves évaluatives prévues en fin de semestre. »

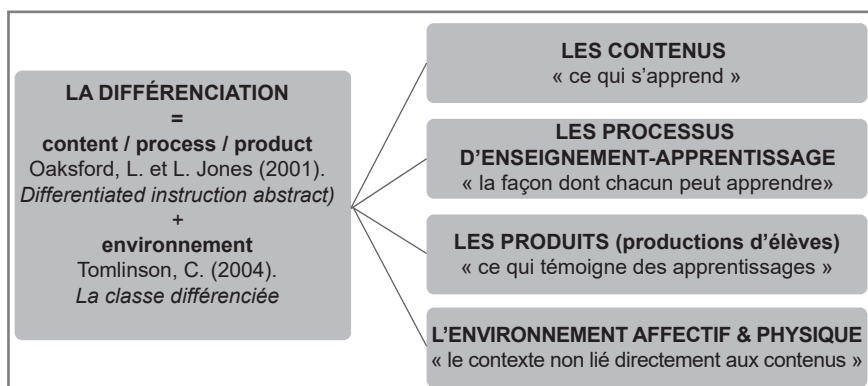
Ce qui est commun à l'ensemble des DPF évoquées, c'est l'auto-détermination des traces exposées par les auteurs et la réflexivité que celles-ci impliquent.

L'approche privilégiée par les formateur·rices a-t-elle une influence sur la façon dont les étudiant·es se représentent la différenciation pédagogique ? Voilà la question directrice qui constituera la trame de fond du travail qui suit, dans un contexte assez peu exploré. Dans le champ de la formation professionnelle des enseignant·es, le sens partagé entre les INSPE qui déclarent mettre en œuvre un DPF consiste à « stimuler la réflexion que portent les enseignant·es sur les dispositifs pédagogiques mis en œuvre

dans leurs cours et ainsi valoriser leur investissement dans la mission d'enseignement» (Carnus et al., 2022). On peut néanmoins distinguer deux approches, l'une visant à certifier (*portfolio-based assesment*) et l'autre à susciter une réflexivité associée à une logique de progrès (*portfolio-based learning*). Dans le premier cas, la trace est qualifiée de « preuve » et l'autodétermination est relative dans la mesure où le PF accumule des produits témoins d'un niveau de maîtrise ou de compétence. Dans la seconde approche, il s'agit davantage de traces réflexives à partager, considérées en tant que témoignage d'un processus de formation en construction dans une démarche d'accompagnement (suivi personnalisé, supervision, tutorat, etc.). Cette dernière démarche suppose une grande flexibilité de la part des étudiant-es et des formateur-rices, dans l'esprit d'une personnalisation, au sens de Sylvain Connac (Connac, 2021), mêlant des temps collectifs d'étayage par les enseignant-es formateur-rices, des temps individualisés et une organisation coopérative du travail par de l'aide, du tutorat entre pairs, de l'entraide ou du travail en groupe ou en équipe (Connac, 2020, 2023). Ces différents éléments constitueront des critères fondateurs de notre méthodologie, dans l'intention de distinguer les deux approches sans nécessairement les rendre hermétiques (Smith & Tillema, 2006, p. 15-16). Les supports matérialisés (papier) ou non (e-portfolio) ne seront pas considérés et traités comme des variables spécifiques dans le cadre de cette recherche. Il est donc permis de penser que, dans les faits, et ce sera l'une de nos hypothèses sous-jacentes dans ce travail, le portfolio serait un objet protéiforme et le DPF associé le serait tout autant. Nous aborderons cette hypothèse plus particulièrement sous l'angle de la différenciation pédagogique.

Que faut-il entendre par différenciation pédagogique ? Alexia Forget (Forget, 2017) estime qu'il « est possible de dégager [...] un noyau dur » sur la base des définitions issues de la littérature internationale. À la lumière des éléments de définitions rapportés, deux attributs constants se dégagent : reconnaissance de l'hétérogénéité et diversification des moyens d'enseignement/apprentissage (Przesmycki, 2008 ; Robb, 2008 ; Battut & Bensimhon, 2009 ; Astolfi, 2011). Afin d'opérationnaliser ces deux éléments clés du concept, nous adoptons les références proposées par Annie Feyfant (Feyfant, 2016), et resituées par Forget

Figure 2 – Quatre dimensions de la différenciation, selon Oaksford & Jones (2001) et Tomlinson (2004).



à l'appui de la littérature anglo-saxonne. On peut alors appréhender la différenciation en quatre dimensions : les contenus, les processus d'enseignement-apprentissage, les productions d'élèves matérialisées ou non (Oaksford & Jones, 2001) et l'environnement affectif et physique (Tomlinson, 2004).

En conséquence, dans le cadre de cette étude, nous proposons une définition opératoire de la différenciation pédagogique en tant qu'action (ou ensemble d'actions) fondée sur l'articulation entre l'hétérogénéité des élèves et la diversification dans de multiples dimensions (contenus, processus d'enseignement-apprentissage, productions d'élèves, environnements physiques, relations psycho-affectives).

4. Méthodologie

L'étude portera spécifiquement sur les effets du DPF, tout particulièrement en matière d'intentions déclarées (engagement) et d'activités mettant en jeu des ressources dans l'intention de différencier (mobilisation). Dans la mesure où une partie des étudiant-es actuel·les dans les INSPE font l'expérience de

différentes approches de DPF, il est permis de penser que la démarche a pu influencer en partie les représentations et les pratiques de différenciations (conception et intervention). Reformulons la question directrice de cette recherche: dans quelle mesure les DPF influencent-ils la professionnalité des enseignant-es en matière de différenciation pédagogique? Nous nous appuyons sur une méthode de recherche mixte. La population est constituée d'un vaste public d'étudiant-es dans une académie qui a pratiqué des DPF variés d'un site à l'autre. L'enquête « Dispositifs portfolio » est lancée auprès de la totalité des étudiant-es de la seule INSPE qui, d'après notre enquête exploratoire, invite à une approche formative du PF. L'échantillon d'environ 2000 étudiants, M1 et M2, a été contacté par mail à l'issue des examens et concours de fin d'année et invité à répondre en ligne via un lien. La méthode du mur d'images commence par présenter un ensemble d'images organisées en lignes et colonnes (5 par 5 dans notre étude), avant le début du questionnaire proprement dit. Cette méthode favorise l'expression des commentaires des répondant-es à l'issue d'un choix d'images qu'ils associent à la différenciation. Plus particulièrement ici, il s'agit d'un mur d'images en ligne, sous l'acronyme « MIEL » (Ganassali, 2016). Ces questionnaires sont jugés particulièrement efficaces et se prêtent à une exploitation mixte, à la fois qualitative et quantitative (Boughzala & Moscarola, 2015). Cette collecte de données par MIEL a donc proposé dans un premier temps aux répondant-es d'exprimer leurs représentations d'un vécu et ses conditions à travers trois photographies à sélectionner parmi vingt-cinq, en répondant à la question suivante: « En pensant à ce que vous faites actuellement, choisissez trois images qui correspondent le mieux à votre façon de prendre en compte les différences ». Les trois images sélectionnées sont ensuite reprises sur une autre page, avec une question qui invite à expliciter l'activité effective (versant mobilisation): « Pourriez-vous nous dire en quelques mots, en quelques phrases, ce que vous aviez à l'esprit quand vous avez choisi chacune de ces images? En quoi évoquent-elles, selon vous, la prise en compte des différences à l'école? » Ensuite, nous interrogeons les intentions personnelles (activité projetée et déclarée, versant engagement) avec le même procédé en invitant d'abord à choisir une image (« Pourriez-vous nous dire en quelques phrases ce que vous aviez à l'esprit quand vous avez choisi cette image, qui témoigne de ce que vous voudriez faire dans l'idéal pour mieux prendre en compte les différences? »). Le texte libre est traité en tant que valeur

qualitative. Il nous semble que le choix des photos peut nous permettre d'accéder à des mobiles que ne révéleront pas les verbatims. Nous nous en expliquerons plus loin dans l'exposé des résultats et des interprétations.

À la suite de ces questions par MIEL, nous cherchons à mieux comprendre et à distinguer dans cette population les étudiant-es selon :

- l'année du cursus ;
- la destination du métier (premier ou second degré) ;
- la perception de la pertinence d'un tel dispositif ;
- la façon dont ils ont compris l'intention de leurs formateur·rices, la fonction idéale (un moyen d'apporter la preuve des compétences, de témoigner de sa propre évolution, de se comparer aux autres) ;
- l'influence ressentie du DPF sur les pratiques professionnelles, aujourd'hui et éventuellement plus tard ;
- l'influence du DPF sur la réflexivité professionnelle.

Des échelles de Likert sont privilégiées dans cette partie du questionnaire. Le tri à plat permet de présenter l'ensemble de la population relativement à ces observations (traitées sous Sphinx IQ3) et apporte quelques éléments sur chaque variable. Les croisements statistiques nous conduiront à explorer les éventuels liens entre les variables relatives à la différenciation, d'une part, et à la façon dont chacun vit et appréhende le DPF, d'autre part.

5. Résultats

Notre échantillon ($n = 106$) est assez restreint au regard de la population totale sollicitée. Le tri à plat révèle que 62 % de la population des répondant-es est en master MEEF premier degré ($n = 66$) et 38 % en second degré ($n = 40$), 56 % sont en première année ($n = 59$) et 44 % en seconde année ($n = 47$). L'étude quantitative du MIEL révèle que certaines photographies sont particulièrement privilégiées.

Voici un tableau récapitulatif des résultats pour notre échantillon global :

Tableau 1 – Tableau récapitulatif des résultats.

n°image/photo		Description des éléments manifestes				Fréquence de sélection (en %)		Interactions entre élèves		Présence d'un outil numérique		Outil d'évaluation type numérique		Outil d'évaluation type nominal		Outil d'évaluation type autoréférencement	
17		Trois élèves sont autour d'une enseignante qui s'exprime sur des traces, stylo à la main					39 %				✓						
15		Une enseignante s'agenouille pour accompagner un élève en travail individuel					31 %				✓						
19		Pictogrammes pour étayer la compréhension des consignes					23 %										
10		Une enseignante interagit avec un élève au travail sur une table individuelle					21 %				✓						
11		Tableau de validation des ceintures de compétences (élève par élève)					19 %						✓				
14		Une enseignante sollicite individuellement un élève sur la manière de produire un son					17 %				✓						
23		Code orthographique qui explicite le type d'erreur à corriger					17 %						✓				
16		Des groupes d'élèves échangent oralement					15 %			✓							
25		Des élèves sont en activité dans un aménagement caractéristique de la classe flexible					15 %	✓		✓				✓			
6		Tableau de validation individuel des "compétences" (livret d'évaluation)					12 %							✓			
21		Six élèves travaillent ensemble sur un îlot, avec du matériel à manipuler					10 %			✓							
24		Un outil est au tableau pour aider les élèves à se représenter le temps qui passe					9 %										
1		Ateliers de manipulation en maternelle					8 %	✓									
4		Des élèves assis à des tables individuelles font face à un tableau numérique					8 %	✓			✓						
8		Une enseignante lit un album aux élèves					8 %	✓			✓						
9		Trois élèves réalisent chacun un puzzle					8 %	✓									
12		Plan large d'élèves au travail en atelier					8 %	✓			✓						
22		En EPS, des élèves forment une chaîne pour déplacer des objets					8 %	✓			✓						
3		Quelques élèves manipulent des objets sur un tapis					7 %	✓			✓						
20		Quatre élèves travaillent sur ordinateur sur une disposition type îlot.					6 %	✓					✓				
2		Une enseignante montre quelque chose à trois élèves sur son ordinateur					5 %				✓						
13		Graphique sans titre qui pourraient signifier des évolutions, des progrès					3 %									✓	
5		Un élève écrit, seul à sa table					1 %										
7		Deux élèves écrivent, posées sur un banc en extérieur					1 %										
18		Un enseignant écrit, seul.					1 %										

Représentations de la différenciation pour l'ensemble de la population

L'examen des fréquences de sélection met en évidence des écarts significatifs entre certaines photographies. Les images surreprésentées (photos 17, 15, 19) montrent toutes un·e enseignant·e en interaction directe avec un ou plusieurs élèves : un accompagnement de proximité, une guidance située, un étayage qui laisse place à l'élève pour agir. À l'inverse, les images les moins choisies (photos 2, 5, 7, 13, 18) représentent soit des supports désincarnés (graphique, écrit isolé), soit des postures magistrales d'exposition (enseignant·e qui montre un produit sur ordinateur), soit des situations où l'élève apparaît seul, sans relation pédagogique manifeste.

Ce contraste est riche d'enseignements. Pour les étudiant·es, la différenciation se conçoit avant tout comme une relation pédagogique incarnée, où l'enseignant·e est présent·e, attentif·ve, ajustant en situation. L'idée de différencier n'est pas d'abord associée à des dispositifs matériels, à une organisation spatiale de la classe ou à des supports numériques, mais à la manière dont l'enseignant·e s'implique personnellement dans l'accompagnement de chaque élève.

C'est précisément ce point qui conduit à interroger la question de l'agentivité. Les choix d'images montrent que les étudiant·es reconnaissent la valeur des situations où l'élève peut agir, mais à condition que cet agir soit inscrit dans une relation d'étayage avec l'enseignant. Autrement dit, l'agentivité, entendue ici comme la capacité de l'élève à se reconnaître auteur de ses propres actions, à prendre des initiatives et à exercer un pouvoir d'agir dans la situation d'apprentissage (Bandura, 2001, Varela, 1996), est valorisée, mais dans un cadre médié par la présence enseignante. Ainsi, la photo 19 (pictogrammes) est plébiscitée non pour le support lui-même, mais parce qu'il permet à l'élève d'avancer par lui-même tout en restant accompagné. De même, la photo 17 (traces manuscrites) met en avant une coconstruction où l'autonomie de l'élève se déploie dans l'interaction. En revanche, d'autres formes d'agentivité apparaissent marginales : l'agentivité individuelle autonome, lorsque l'élève travaille seul sans accompagnement visible, et l'agentivité coopérative, lorsque l'apprentissage passe par l'entraide et les interactions entre pairs, ne sont pas reconnues comme des figures significatives de la différenciation.

Tableau 2 – Concepts clés issus des verbatims.

Groupe, hétérogénéité		Étayage, aide	
Différent, différence	41	Aide, aider, entraider	78
besoin	33	permettre	52
chacun	32	adapter	19
difficulté	32	apporter	13
groupe	32		
certains	21		

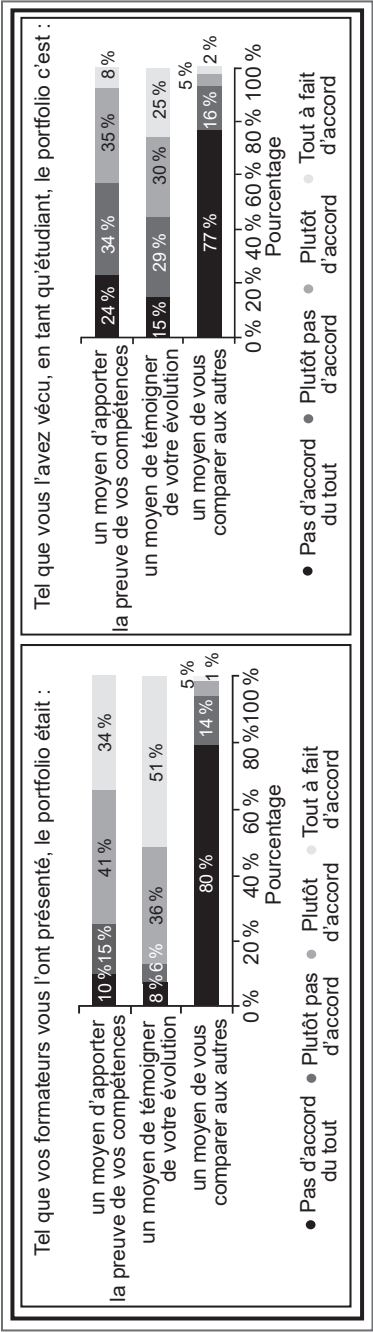
L'analyse des verbatims du texte libre confirme cette lecture. Le lexique le plus fréquent utilisé par les étudiant-es s'organise en effet autour des deux mêmes pôles : celui du groupe et de l'hétérogénéité (différence, besoin, chacun, difficulté, certains), et celui de l'étayage et de l'aide (aide, permettre, adapter, apporter). Autrement dit, les représentations de la différenciation se structurent par la double référence à la diversité des élèves et à l'accompagnement de l'enseignant. Ce couplage éclaire les choix iconographiques : les étudiant-es plébiscitent les situations où l'élève agit, mais dans un cadre relationnel qui incarne l'aide, l'attention et l'adaptation de l'enseignant.

Ainsi, images et verbatims convergent : la différenciation est massivement pensée dans une logique de relation enseignant-élève, qui articule à la fois guidance et possibilité d'agir. L'agentivité apparaît bien comme une dimension centrale, mais essentiellement dans sa forme médiée, alors que ses déclinaisons autonomes et coopératives restent peu investies.

Analyse par échantillons en relation avec le PF

La disparité des réponses concernant le support du PF, papier (22 %), papier et numérique (20 %) ou numérique (58 %) est le signe d'une réappropriation par chaque formateur-riche et/ou étudiant-e des

Figure 3 – Comparaison des approches « vécues par les étudiants » versus « transmises aux étudiants », de leurs points de vue.



possibilités offertes. Il apparaît également une réappropriation par les étudiant-es eux-mêmes, lorsque l'on compare la façon dont ils déclarent que le PF leur a été présenté et la façon dont ils l'ont vécu, d'autre part. Les formateur·rices, portés par un texte d'accréditation commun, semblent mettre en avant massivement et sans distinction significative entre premier et second degré, la logique de progrès personnel (87 % des formateur·rices selon les étudiant-es), celle qui vise la réflexivité de l'étudiant-e qui analyse sa propre évolution (*portfolio-based learning*). Cette logique semble néanmoins se confondre pour beaucoup avec la « logique preuve », certificative (*portfolio-based assesment*).

Notre étude vise à interroger la relation possible entre le DPF et la différenciation pédagogique telle que les étudiant-es se la représentent, voire telle qu'ils la pratiquent. Le sentiment que le DPF les pousse à la réflexivité pourrait, de ce point de vue, être déterminant. Or, il semble que l'approche privilégiée, telle qu'elle est perçue, estimée et rapportée par les répondant-es, serait corrélée au sentiment de la réflexivité et davantage encore comme un moyen de témoigner de sa propre évolution. Le sentiment que le PF a beaucoup influencé la réflexion professionnelle est très significativement corrélé au fait de déclarer que le PF est vécu comme un moyen d'apporter une trace de ses compétences. La façon dont ils se représentent les attentes des formateur·rices y est très significativement corrélée également, mais uniquement dans le cas de l'approche progrès, dans une logique formative plutôt que certificative. Les résultats distinguent le sentiment que le PF influence plus ou moins la réflexion professionnelle. Les résultats ont tous des taux de significativité très élevé ($p\text{-value} < 0,01$). De tels résultats tendraient à montrer que le sentiment de la réflexivité durant sa formation initiale serait lié à une disposition d'esprit associée à une logique de progrès (*portfolio-based learning*).

Les questions relatives à la pertinence du DPF et l'idée de le « recommander aux formateurs » conduisent à des résultats très superposables lorsque nous les croisons avec les logiques évaluatives (*assesment* versus *based-learning*). L'étude des variables témoigne d'une logique de progrès moins clivante : les « détracteurs » peuvent à la fois considérer que le PF permet de témoigner de son évolution

Tableau 3 – Croisements entre le sentiment d'une influence sur la réflexion professionnelle et les approches.

	PENSEZ-VOUS QUE LE PORTFOLIO PEUT OU A PU INFLUENCER VOTRE RÉFLEXION PROFESSIONNELLE?			
	NON, PAS DU TOUT	OUI, UN PEU	OUI, BEAUCOUP	TOTAL
Un moyen d'apporter la preuve de vos compétences (vécu)	<u>1,6</u>	2,5	<u>3,2</u>	2,3
Un moyen de témoigner de votre évolution (vécu)	<u>2,0</u>	2,9	<u>3,5</u>	2,7
Un moyen de vous comparer aux autres (vécu)	1,3	1,4	1,1	1,3
Un moyen d'apporter la preuve de vos compétences (formateurs)	<u>2,6</u>	3,1	3,4	3,0
Un moyen de témoigner de votre évolution (formateurs)	<u>3,0</u>	3,4	<u>3,8</u>	3,3
Un moyen de vous comparer aux autres (formateurs)	1,3	1,3	1,2	1,3
TOTAL	2,0	2,4	2,7	2,3

■ Éléments significativement inférieurs à la moyenne

■ Éléments significativement supérieurs à la moyenne

Tableau 4 – Croisements entre les approches et l'intention déclarée de recommander le DPF en formation initiale.

Croisement Multiple											
SUR UNE ÉCHELLE DE 0 à 10, QUELLE EST LA PROBABILITÉ POUR QUE VOUS RECOMMANDEZ À DES FORMATEURS DE POURSUIVRE UN TEL DISPOSITIF EN FORMATION INUTILE ?		DÉTRACTEURS					PASSIFS				
		PROMOTEURS									
		TOTAL	SOUS-TOTAL	TOUT À FAIT D'ACC...	PLUTÔT D'ACC...	PLUTÔT PAS D'ACC ...	PAS D'ACC ... DU TOUT	SOUS-TOTAL	TOUT À FAIT D'ACC...	PLUTÔT D'ACC...	PLUTÔT PAS D'ACC ...
		106	9	6	2	1	0	19	2	15	2
		106	9	7	1	1	0	19	10	8	1
		106	9	0	0	1	8	19	0	0	5
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
Un moyen d'apporter la preuve de vos compétences (vécu)		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
Un moyen de vous comparer aux autres (vécu)		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
Un moyen d'apporter la preuve de vos compétences (formateurs)		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
Un moyen de témoigner de votre évolution (formateurs)		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
Un moyen de vous comparer aux autres (formateurs)		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1
		106	9	8	1	0	0	19	10	7	1

Tableau 5 – Croisements entre les approches et les possibles transferts dans les pratiques professionnelles.

Croisement Multiple											
SUR UNE ÉCHELLE DE 0 à 10, QUELLE EST LA PROBABILITÉ POUR QUE VOUS VOUS INSPIRIEZ DE LA DÉMARCHE PORTFOLIO DANS LE CADRE DE VOTRE MÉTIER, AVEC VOS ÉLÈVES,											
	DÉTRACTEURS					PASSIFS					PROMOTEURS
	PAS D'ACC ... DU TOUT	PLUTÔT PAS D'ACC ...	PLUTÔT D'ACC...	TOUT À FAIT D'ACC...	SOUS-TOTAL	PAS D'ACC ... DU TOUT	PLUTÔT PAS D'ACC ...	PLUTÔT D'ACC...	TOUT À FAIT D'ACC...	SOUS-TOTAL	TOTAL
	24	31	24	3	82	1	4	9	2	16	106
	15	27	29	11	82	1	2	3	10	16	106
	68	8	4	2	82	9	6	1	0	16	106
	11	13	34	24	82	0	2	6	8	16	106
Un moyen d'apporter la preuve de vos compétences (vécu)	8	6	32	36	82	0	0	5	11	16	106
Un moyen de témoigner de votre évolution (vécu)	65	12	4	1	82	14	1	1	0	16	105
Un moyen de vous comparer aux autres (vécu)											
Un moyen d'apporter la preuve de vos compétences (formateurs)											
Un moyen de témoigner de votre évolution (formateurs)											
Un moyen de vous comparer aux autres (formateurs)											

Tableau 6 – Croisements entre les approches et l'influence perçue dans les pratiques professionnelles.

Croisement Multiple																
SUR UNE ÉCHELLE DE 0 à 10, DIRIEZ-VOUS QUE LE FAIT D'AVOIR VÉCU LA DÉMARCHE PORTFOLIO A INFLUENCÉ VOS PRATIQUES PROFESSIONNELLES?																
	DÉTRACTEURS					PASSIFS					PROMOTEURS					
	PAS D'ACC ... DU TOUT	PLUTÔT PAS D'ACC ...	PLUTÔT D'ACC...	TOUT À FAIT D'ACC...	SOUS-TOTAL	PAS D'ACC ... DU TOUT	PLUTÔT PAS D'ACC ...	PLUTÔT D'ACC...	TOUT À FAIT D'ACC...	SOUS-TOTAL	PAS D'ACC ... DU TOUT	PLUTÔT PAS D'ACC ...	PLUTÔT D'ACC...	TOUT À FAIT D'ACC...	SOUS-TOTAL	TOTAL
Un moyen d'apporter la preuve de vos compétences (vécu)	25	32	26	3	86	0	3	4	1	8	0	0	6	3	9	103
Un moyen de témoigner de votre évolution (vécu)	16	29	26	15	86	0	0	5	3	8	0	1	0	8	9	103
Un moyen de vous comparer aux autres (vécu)	66	13	5	2	86	7	1	0	0	8	7	2	0	0	9	103
Un moyen d'apporter la preuve de vos compétences (formateurs)	10	14	35	27	86	1	0	3	4	8	0	1	3	5	9	103
Un moyen de témoigner de votre évolution (formateurs)	8	6	32	40	86	0	0	4	4	8	0	0	1	8	9	103
Un moyen de vous comparer aux autres (formateurs)	68	12	5	1	86	7	1	0	0	8	7	1	0	0	8	102

personnelle, tout en étant peu enclin à le trouver pertinent ou prêt à le recommander.

Les croisements avec les possibles transferts laissent apparaître également une plus forte propension à projeter la démarche ou à avoir le sentiment que ce dispositif aurait une influence sur les pratiques professionnelles.

6. Discussions et perspectives

De potentiels conflits de sens (Delboé, *op. cit.*) apparaissent entre institution (INSPE) et formateur·rices, comme entre formateur·rices et étudiant·es. Le texte fondateur des projets de formation accrédités, «former aux métiers du professorat et de l'éducation au XXI^e siècle», précise que «la formation convoque un large répertoire de modalités de formation, individuelles et collectives, tirant parti des avancées de la formation d'adultes, de la pédagogie universitaire, des méthodes de recherche appliquée, de la pédagogie de l'alternance, de la didactique professionnelle et de méthodes pédagogiques ancrées dans le monde scolaire». Le rapport d'activités du Cnesco (Cnesco, 2021) affirme par ailleurs que «dans les pays de l'OCDE, l'enquête TALIS 2013 met en évidence une variété de modalités d'évaluation. Certaines innovations, comme l'auto-évaluation des élèves ou la constitution de portfolios, ont particulièrement pénétré les classes du collège grâce à la formation continue. Ces innovations sont encore peu développées en France». Il semblerait, au regard de nos modestes résultats, que l'approche centrée sur le progrès de chacun est la plus prometteuse dans l'usage du PF s'il s'agit d'envisager des transferts entre la formation initiale des enseignant·es et la mise en œuvre de modalités d'évaluation centrées sur les apprentissages en cours plutôt que sur la réussite de chacun au terme d'une séquence. La confusion entre évaluation formative et évaluation certificative semble néanmoins persister et confirme les travaux qui s'y sont penchés et qui ont notamment pris naissance à la fin des années 1970 lors d'échanges entre chercheurs suisses et belges (Mottier Lopez, 2015). Depuis, selon Mottier Lopez, l'évaluation formative se serait développée essentiellement sur un plan théorique. À ce titre, la réflexivité sur ses propres pratiques

apparaît nécessaire. Nous considérons, avec Mottier Lopez, que les deux approches peuvent être compatibles « malgré leurs oppositions, comme étant constitutives d'un même système. Nous suivons Morin (1977) quand il dit qu'il ne s'agit pas d'opposer, mais de distinguer et de lier les tendances duales ».

Cette recherche est bien modeste en matière de quantité de réponses. Elle est plutôt à considérer comme une photo intermédiaire, une focale sur un INSPE au projet d'accréditation original, à situer dans le courant des recherches s'intéressant à la fois à l'évaluation formative et à la formation des enseignant-es. Il semble que très peu de recherches s'intéressent de ce point de vue à la formation initiale plus particulièrement ; davantage de travaux ont investi la formation continue. Nous proposons donc d'enrichir cette étude à visée exploratoire, spécifiquement dans la formation initiale des enseignant-es, par des recueils de données plus ouverts et diversifiés en termes de population, de méthodologies, de lieux de formation.

Bibliographie

- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Presses universitaires de France.
- Boughzala, Y. et Moscarola, J. (2015). Le mur d'images dans les enquêtes en ligne : Comment stimuler pour observer et mesurer ? Dans *La Création de connaissance par les managers* (Management et Société).
- Carnus, M.-F., Maes, O. et Van Nieuwenhoven, C. (2022). Portfolio. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation : Vol. 2^e éd.* (p. 315-320). De Boeck Supérieur ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0315>
- Caroly, S. et Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : Développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*, 88(1), p. 43-55. <https://doi.org/10.3406/forem.2004.1737>
- CNESCO. (2021). *Rapport d'activités* (p. 24). CNAM. <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-activite-2021-VDEF-NUM.pdf>
- Comte-Sponville, A. (2013). *Dictionnaire philosophique* (nouvelle éd. revue et augmentée). Presses universitaires de France.

- Connac, S. (2020). *La Coopération, ça s'apprend*. ESF sciences humaines.
- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation*, 59, Article 59.
- Connac, S. (avec Peretti, A. de). (2023). *Enseigner sans exclure : la pédagogie du colibri* (2^e édition enrichie). ESF sciences humaines.
- Dancel, B. (2000). Le cahier d'élève : Approche historique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), Article 1.
- Delboé, G. (2018). *Usage commun de la trace à l'école primaire et expériences singulières – Conflit de sens entre maître et élèves : Une approche socio-conative* [université Paul-Valéry]. <http://www.conation.fr/download.php?lng=fr&tconfig=0#z2>
- Ewell, P. et Cumming, T. (2019). A historical overview of assessment : 1980s-2000s. Dans *Enhancing Assessment in Higher Education : Putting Psychometrics to Work* (p. chapter 1). Stylus Publishing.
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 113.
- Fischer, L., Girardet, C., Mottier Lopez, L., Romainville, M. et Tessaro, W. (2020). Le portfolio dans l'enseignement supérieur : Perceptions des étudiants et intentions des enseignants. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), p. 3-30.
- Forget, A. (2017). *La Différenciation dans l'enseignement : État des lieux et questionnement*. Rapport commandé par le Cnesco.
- Ganassali, S. (2016). Le mur d'images en ligne : présentation et apports d'un protocole hybride. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition)*, 31(4), p. 70-88. <https://doi.org/10.1177/0767370116635086>
- Gusew, A. et Berteau, G. (2010). Chapitre 8. Le portfolio. Dans *Accompagner des étudiants* (p. 223-246). De Boeck Supérieur ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0223>
- Jurado, M. (2016). L'approche par compétences (APC) : pour une personnalisation de l'évaluation ? *Administration & Éducation*, 150(2), p. 37-43. <https://doi.org/10.3917/admed.150.0037>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2019, juillet). *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au XXI^e siècle*. https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Mediatheque/38/7/CADRE_GENERAL-Annexe_refereentiel_formation_-_MEEF_post_CT_du_28032019_1152387.pdf

- Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions vives recherches en éducation*, 23. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1692>
- Oaksford, L. et Jones, L. (2001). Differentiated instruction abstract. *Leon County Schools*.
- Poumay, M. (2017). Chapitre 9. Séminaires et portfolios de traces pour soutenir et évaluer le développement de la compétence. Dans *Organiser la formation à partir des compétences* (p. 189-212). De Boeck Supérieur ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.pouma.2017.01.0189>
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontologiques. Dans Université Charles-de-Gaulle–Lille III (dir.), *Les Interactions lecture-écriture*. Peter Lang.
- Schneuwly, B. et Plane, S. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), p. 3-17. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2339>
- Smith, K. et Tillema, H. (2006). *Portfolios for Professional Development: A Research Journey*. Nova Science Publishers.
- Tomlinson, C.-A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Van Nieuwenhoven, C., Belair, L. et Colognesi, S. (2021). Chapitre 10. Enjeux et balises pour accompagner l'écriture d'un portfolio. Dans C. Scheepers (dir.), *Pédagogies en développement* (p. 207-219). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2021.01.0207>

Annexes

PRATIQUE EFFECTIVE VS PRATIQUE SOUHAITÉE

Evolution des photos sur-
représentées (statistiquement
significatives)

CONSIGNES DU QUESTIONNAIRE

Aujourd'hui : « En pensant à ce que vous faites actuellement, choisissez trois images qui correspondent le mieux à votre façon de prendre en compte les différences. »

Après : « En pensant à ce que vous aimeriez faire dans l'idéal, choisissez une image qui correspondrait au changement prioritaire que vous voudriez opérer pour mieux prendre en compte les différences. »

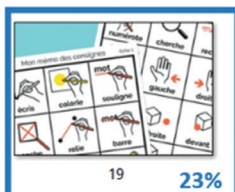
AUJOURD'HUI



15

31%

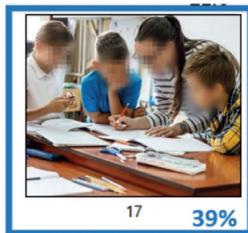
Figure 15 : passe à 9% après



19

23%

Figure 19 : passe à 30% après (ci-contre)



17

39%

Figure 17 : passe à 21% après

APRÈS



11

36%

Figure 11 : à 19% avant



19

30%



25

30%

Figure 25 : à 15% avant

AUJOURD'HUI

Disparités 1^{er} et 2nd degré
(statistiquement significatives)

PRATIQUE EFFECTIVE
VS
PRATIQUE SOUHAITÉE



Figure 6: 2% 1^{er} degré / 25% 2nd degré



Figure 14: 25% 1^{er} degré / 5% 2nd degré
(mais quasi identique dans les pratiques souhaitées)



Figure 20: 2% 1^{er} degré / 13% 2nd degré

APRÈS

*Pas de disparités significatives entre
1^{er} et 2nd degré chez les Master MEEF
concernant les pratiques envisagées
en matière de différenciation.*

Audrey Murillo
Jean-François Gatel-Labie
**(École nationale supérieure de formation
de l'enseignement agricole)**

**Quand les enseignant·es de l'enseignement
secondaire se forment et s'approprient l'outil
« plan de travail » : quelles différenciations ?**

Résumé

Cette recherche étudie la manière dont des enseignant·es de l'enseignement agricole français se forment et mettent en œuvre, pour leurs élèves, des plans de travail, outils jusqu'ici principalement utilisés dans l'enseignement primaire. Notre recherche s'appuie sur quinze entretiens réalisés avec des enseignant·es. Leurs propos indiquent que leurs sources de formation incluent des expériences personnelles, des ressources pédagogiques (majoritairement trouvées sur l'« éduosphère »), des échanges avec des collègues et des formations continues. De plus, les enseignant·es qui débutent dans l'utilisation des plans de travail les perçoivent comme un outil de différenciation pédagogique, bien que leurs usages varient largement. Les enseignant·es

observent des bénéfices en termes d'organisation et de relation avec les élèves, mais nous mettons également en évidence des risques de différenciation passive.

Abstract

This study investigates how teachers in French agricultural education develop and implement work plans for their pupils, tools so far mainly used in primary education. Our research is based on 15 interviews with teachers. In the pre-appropriation phase of the tool, their training sources include personal experience, teaching resources (mostly found on the “edusphere”), exchange with colleagues and in-service training. Initial appropriation of the tool shows that teachers who start using work plans perceive them as a tool for pedagogical differentiation, although their uses vary widely. Teachers observe benefits in terms of organization and relationships with students, but we also highlight risks of passive differentiation.

1. Introduction

Dans un contexte où il s'agit d'inclure des élèves de plus en plus divers avec des moyens contraints, des enseignant-es cherchent à faire évoluer leurs méthodes pédagogiques pour répondre à la diversité et aux besoins spécifiques de leurs élèves. Notre recherche explore l'appropriation de plans de travail pour les élèves par des enseignant-es de l'enseignement agricole français. Cet outil, traditionnellement associé à l'enseignement primaire, est peu intégré dans la formation des enseignant-es du secondaire.

Nous cherchons à comprendre comment les enseignant-es se forment à l'élaboration et à l'utilisation de cet outil. En mettant un accent particulier sur la différenciation pédagogique, notre étude vise également à éclairer la manière dont les plans de travail contribuent à répondre à la diversité des besoins des élèves.

Dans une première partie théorique, nous présenterons notre approche de l'appropriation ainsi qu'un bref historique de l'outil « plan de travail », puis nous nous focaliserons sur des descripteurs de la différenciation pédagogique. Nous présenterons ensuite nos résultats, structurés autour des phases d'appropriation du plan de travail : la pré-appropriation (découverte, formation, conception) et l'appropriation originelle (premiers tests en classe) en lien avec la différenciation pédagogique.

2. Approche théorique

Dans cette partie, nous présenterons tout d'abord notre approche pour aborder l'appropriation d'outils par les enseignant-es, puis nous nous focaliserons sur l'outil particulier du plan de travail et enfin, sur la question de la différenciation pédagogique, pour laquelle le plan de travail peut être un outil.

L'appropriation d'outils pédagogiques par les enseignant-es

Dans la lignée de l'ergonomie cognitive, nous partons du principe que les enseignant-es, tout comme les autres professionnels, n'appliquent pas strictement les prescriptions qui leur sont faites, mais qu'il existe un écart entre ces prescriptions et leur activité (Leplat et Hoc, 1983). Nous nous intéressons particulièrement à la tâche appropriée des enseignant-es, c'est-à-dire à ce qu'ils « se donnent à faire, de manière dépendante ou non, de ce qu'ils pensent prescrit » (Veyrac et Asloum, 2009). Les enseignant-es s'approprient des prescriptions en les mettant en œuvre dans leurs pratiques ; ils peuvent également s'approprier des outils ou des principes qui ne leur sont pas nécessairement prescrits, mais qu'ils choisissent d'adopter. Ces appropriations dépendent des expériences passées des enseignant-es, de leurs préoccupations ou encore, de leur contexte professionnel ; face à un nouvel objet d'appropriation (prescription, dispositif, outil, principes, etc.), ils en examinent la pertinence pour eux-mêmes et pour leurs élèves, expriment l'intention de s'engager à en

mettre en œuvre tout ou partie, ou encore en détournent certains aspects (Bonasio et Veyrac, 2022 ; Brossais et Lefeuvre, 2018).

En suivant De Vaujany (2006), nous considérons que « l'appropriation est un processus long qui débute bien avant la phase d'utilisation de l'objet et se poursuit bien après l'apparition des premières routines d'utilisation » et qu'elle peut être analysée selon trois phases. La première, la « pré-appropriation », concerne la découverte, voire la conception de l'objet qui n'est pas encore intégré aux pratiques professionnelles. Cette première phase correspond à des temps de formation, de conception ou de planification. La deuxième phase, l'« appropriation originelle », intervient quand l'objet de l'appropriation reçoit une « acceptation minimale » (De Vaujany, 2006) : l'enseignant·e commence alors à intégrer l'objet de l'appropriation à ses pratiques et le teste. Enfin, la troisième phase, la « réappropriation », correspond aux ajustements, aux évolutions qui vont permettre à l'enseignant·e de poursuivre les modifications de l'objet de l'appropriation ou de son usage, jusqu'à ce qu'il devienne plus qu'un simple outil, un instrument, c'est-à-dire un outil pleinement approprié, associé à des schèmes d'action, à des savoir-faire (Rabardel, 1995).

Le plan de travail

Connac et Morzadec (2017) retracent les points d'étape historiques de l'invention du plan de travail dont les usages actuels ont hérité. Le plan de travail a été imaginé en 1919, aux États-Unis, avec le plan Dalton : créé par Helen Parkhurst, ce plan était une réponse à la nécessité d'enseigner à une classe d'une quarantaine d'élèves de différents âges. Parkhurst a introduit une méthode établissant un contrat de travail avec chaque élève, favorisant ainsi un enseignement individualisé. Cette approche a été perfectionnée par Carleton Washburne en 1930 avec la méthode de Winnetka. Washburne a intégré des fiches autocorrectives et a mis un accent plus prononcé sur le travail de groupe, avec des plans de travail collectifs et des projets menés par les élèves. Parallèlement, Célestin Freinet, inspiré du plan Dalton, a développé l'usage de plans de

travail à partir de 1929. Il a adapté l'approche individualisée de Parkhurst à une approche coopérative, en combinant le plan de travail individuel avec un plan collectif et en intégrant également des fichiers autocorrectifs.

Aujourd'hui, près d'un siècle plus tard, l'appellation « "plan de travail" » renvoie à des réalités distinctes ; le plan de travail n'est pas nécessairement intégré à un système pédagogique plus global, coopératif notamment, et l'on observe souvent des plans de travail identiques pour l'ensemble de la classe, parfois avec des activités obligatoires et facultatives, s'éloignant d'une approche individualisée » (Forget, 2017). Connac (2012) étudie 52 plans de travail en école primaire et montre que, si tous comprennent au moins des activités d'application ou de systématisation (mais aussi, moins souvent, des activités d'immersion ou de recherche), ces plans de travail proposent divers degrés d'autonomie pour les élèves : choix des objets de formation, des modalités, ordre des activités, etc. ; Connac (2012) propose une définition sur la base de ses observations :

« Dans sa version actuelle, le plan de travail consiste généralement en une série de tâches/activités (multidisciplinaires) en lien direct avec des notions/contenus qui ont été, au préalable, introduits et travaillés en collectif. La spécificité de ces tâches (pour la plupart de type papier-crayon et identiques pour tous les élèves) tient au fait qu'une fois présentées par l'enseignant, chaque élève sera libre de choisir dans quel ordre les appréhender à condition de respecter l'échéance de reddition fixée par l'enseignant. »

Connac et Morzadec (2017) distinguent trois familles de documents « associés à la logique pédagogique du plan de travail » : les feuilles de route (document unique pour la classe, dans lequel les élèves choisissent l'ordre des activités et le temps accordé à chacune), les contrats de travail (qui supposent une adaptation des activités aux élèves) et les plans de travail qui, en plus des caractéristiques précédentes, « au sens initial utilisé par les pédagogues fondateurs, impliquent la possibilité [pour les élèves] d'intégrer des projets personnels [et] un engagement des enfants dans le suivi de leurs apprentissages » (Capitanescu Benetti et al., 2024).

De nos jours, sur la base des ouvrages de pédagogie, le plan de travail revêt une acception plus large (proche de la feuille de route ou du contrat

de travail), car il s'inscrit dans plusieurs approches pédagogiques: le plan de travail est regardé comme un outil porteur de souplesse pour la «classe flexible», un outil permettant d'organiser des ateliers favorisant la manipulation dans la «classe autonome», un outil permettant la responsabilisation et la personnalisation pour la «pédagogie coopérative», ou encore un outil permettant de s'adapter aux rythmes et aux besoins des élèves dans le cadre de la «classe inversée». Ces approches ne sont pas exclusives. Elles inspirent des enseignant-es qui se les approprient et ont pour point commun de «rompre avec l'enseignement simultané (enseigner la même chose à tous les élèves de la classe en même temps)»; l'utilisation d'un plan de travail porte en ce sens le souci d'enseigner en classe hétérogène (Capitanescu Benetti et al., 2024) et peut être un outil de différenciation pédagogique, permettant aux élèves d'aborder des activités différentes dans leur nombre, leur difficulté ou le temps passé (Battut et Bensimhon, 2018).

Dans la partie suivante, nous abordons la différenciation pédagogique, afin d'analyser plus loin dans le texte dans quelle mesure les plans de travail mis en place dans l'enseignement agricole français participent de la différenciation pédagogique.

La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique renvoie à une nébuleuse de définitions et de pratiques. Pour Forget (2017), différencier son enseignement ne se limite pas à le diversifier :

«La différenciation dépasse la seule idée de varier son enseignement, ce qui constitue une condition nécessaire, mais non suffisante, à la différenciation pédagogique. Différencier exige effectivement d'identifier des besoins précis chez certains élèves, de définir des intentions précises et conscientes à leur égard et de maintenir sous un contrôle vigilant les effets des moyens déployés sur les apprentissages.»

Parmi les diverses modalités de différenciation, nous nous appuyons ici sur la typologie développée par Zakhartchouk (2001) qui nous paraît la plus appropriée pour mettre en évidence des résultats sur le plan de

travail. Selon cet auteur, la différenciation peut être structurée selon trois pôles, qui se déclinent eux-mêmes en différentes variables :

- l'apprentissage : les outils et supports, les contenus (qui peuvent différer pour un même objectif), les démarches (inductive, déductive, etc.), les situations (chercher, écouter, etc.), les consignes (reformulées, explicitées, etc.), les évaluations (des résultats, des progrès, etc.) ;
- l'organisation : la gestion du temps, l'organisation de la classe (travail individuel, en groupes, etc.), les formes de travail (exposition de l'enseignant, exercices, évaluations, etc.) ;
- l'attitude de l'enseignant·e : le degré de guidage, la place du relationnel, l'aide à la motivation.

Nous considérons ces variables comme une grille d'analyse qui nous permettra, dans la suite de cet article, d'analyser les différenciations pédagogiques potentielles relatives aux usages des plans de travail.

3. Problématique

Dans le contexte actuel, les enseignant·es de l'enseignement secondaire agricole sont confrontés à des défis majeurs en matière de prise en compte de la diversité des élèves. Cette recherche se centre sur la manière dont ces enseignant·es se forment pour élaborer et utiliser l'outil du plan de travail, en dépit du fait que cet outil a longtemps été associé à l'enseignement primaire et que les pédagogies qui le promeuvent ne sont pas systématiquement intégrées à leur formation initiale ou continue.

Notre recherche s'intéressera dans un premier temps au processus de pré-appropriation, lors duquel les enseignant·es découvrent et conçoivent le plan de travail. Cette phase implique une exploration de l'outil « plan de travail ». Que nous disent les enseignant·es de leurs sources d'inspiration, de formation ? En réponse à quelles préoccupations ou quels besoins ?

Dans un second temps sera analysé le processus d'appropriation originelle, phase lors de laquelle les enseignant·es commencent à intégrer

le plan de travail dans leurs pratiques. Cette phase correspond à un test en conditions réelles, c'est-à-dire en classe, et une adaptation aux particularités de leurs classes. Pour analyser ce processus, nous mettrons l'accent sur la différenciation pédagogique. Dans quelle mesure les plans de travail contribuent-ils à une différenciation pédagogique et selon quelles variables ?

4. Méthode, échantillon

Par le biais de notre réseau d'enseignant·es, de formateur·rices d'enseignant·es et d'inspecteur·rices dans l'enseignement agricole, nous avons lancé un appel pour nous entretenir avec des professeur·es utilisant un plan de travail dans leur classe. Nous avons obtenu quinze réponses positives.

Les quinze enseignant·es exercent dans des lycées agricoles publics¹, dans des filières générales, technologiques ou professionnelles. Ils exercent dans douze lycées différents, répartis sur le territoire métropolitain. À l'exception de deux enseignant·es en économie sociale et familiale, ils enseignent des matières dites « générales » (par opposition aux matières dites « professionnelles ») : mathématiques (5), biologie-écologie (3), mathématiques-physique-chimie (1), physique-chimie (1), français-histoire-géographie (1), français-anglais (1), sciences économiques, sociales et de gestion (1). Ces enseignant·es, dix femmes et cinq hommes, ont en moyenne quinze ans d'expérience d'enseignement (de cinq à vingt-huit ans). Trois d'entre eux n'ont que quelques mois d'expérience avec l'outil « plan de travail » (ils ont commencé à l'utiliser durant l'année scolaire en cours) et une seule a trois ans d'expérience avec cet outil. Les autres ont une à deux années d'expérience avec le plan de travail.

¹ En France, près de 200 000 élèves, apprenti·es et étudiant·es sont scolarisé·es dans l'enseignement technique agricole de la 4^e (élèves de 13 ans environ) aux sections de techniciens supérieurs (élèves de 20 ans environ). Les lycées agricoles proposent des voies de formation professionnelle, technologique et générale et préparent à des secteurs d'activité liés à la nature et au vivant, ainsi qu'au service à la personne.

Ces enseignant·es mettent en place des plans de travail dans des classes diverses, avec des élèves, apprenti·es et étudiant·es âgé·es de 13 à 20 ans environ, de la classe de 4^e aux sections de technicien supérieur, en passant par les 2^{des} professionnelles et les terminales générales avec option « maths expertes ».

Quinze entretiens semi-directifs ont été menés avec ces enseignant·es entre novembre 2023 et janvier 2024. Les entretiens ont pour la plupart duré entre 45 min et 1 h 15. Certains ont atteint 2 h. Le second auteur de cet article, enseignant, a été interviewé lors du premier entretien, qui a servi de test pour des réajustements de la grille d'entretien, disponible en annexe. Les autres entretiens ont été menés par l'un et/ou l'autre auteur de l'article.

5. Résultats

Nous examinons ici les phases de pré-appropriation et appropriation originelle.

Pré-appropriation : avant l'usage, les préoccupations et les sources de formation

Nous nous intéressons ici à la phase de pré-appropriation, lors de laquelle les enseignant·es découvrent ce qu'est un plan de travail et commencent à concevoir le leur. À quelles préoccupations cet outil répond-il ? Quelles ont été les sources d'inspiration, de formation des enseignant·es ?

Style professionnel avant la mise en place d'un plan de travail

Dans leurs propos, les enseignant·es enquêté·es sont une grande majorité à évoquer un investissement certain, de longue durée, dans leur travail : nombre d'entre eux disent apprécier d'« apprendre », de « se former », de « se

renouveler», de « tester de nouvelles choses ». À la marge, certain·es évoquent une vocation pour l'enseignement (« j'ai découvert que j'étais faite pour ça »), une approche centrée sur le jeu, ou encore un engagement « humaniste ». Ils rencontrent dans le plan de travail un outil qui leur convient et qu'ils peuvent mettre à leur main en fonction de leur style professionnel.

Préoccupations

Les propos des enseignant·es enquêté·es convergent vers trois préoccupations majeures, auxquelles l'usage du plan de travail est supposé répondre :

- la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Qu'il s'agisse de prévoir suffisamment de travail pour ceux qui terminent rapidement et/ou de permettre aux plus lents d'avancer à leur rythme, plusieurs enseignant·es voient dans le plan de travail un outil pour différencier leurs exigences envers divers élèves : il s'agit alors d'une différenciation de l'apprentissage, et plus précisément des contenus d'après la typologie de Zakhartchouk (2001), citée plus haut, certains élèves pouvant alors approfondir plus que d'autres des savoirs ou des savoir-faire. Une préoccupation est également constituée par la différenciation par les processus, en l'occurrence en permettant à certains élèves d'être plus aidés que d'autres ;
- la mise au travail des élèves. Cette préoccupation concerne majoritairement les enseignant·es exerçant en filière professionnelle. Ils évoquent des élèves « passifs », qui « dorment », n'ont « pas envie », ne sont pas « motivés », manquent d'« autonomie », de « méthode » et sont enclins à perturber la classe. En lien avec cette préoccupation de mise au travail des élèves, quelques enseignant·es évoquent l'idée de « faire aimer » leurs cours, voire l'école aux élèves, et de rendre ces derniers plus actifs en cours en s'éloignant d'une démarche « descendante » ou « trop guidée » ;
- l'adaptation à des contraintes organisationnelles : enseigner à distance ou en mode hybride, notamment pendant les périodes de confinement.

Examinons maintenant les principales sources d'inspiration et de formation évoquées par les enseignant·es enquêté·es.

Expériences personnelles

Les expériences personnelles nourrissent les expériences professionnelles. Trois enseignant·es disent avoir été inspiré·es par les professeur·es d'école de leurs enfants («ce sont les seules classes dans lesquelles je suis rentré où il y avait ce qu'on pourrait appeler une pédagogie innovante»). Deux autres enseignant·es se sont inspiré·es des pratiques de leurs propres parents, instituteur·rices dans des classes rurales multiniveaux ou qui, à la maison, échangeaient sur la pédagogie Freinet. Le défi est alors, pour ces enseignant·es, de transférer dans le secondaire des outils pensés pour le primaire. Sont aussi évoquées des activités vécues dans un mouvement associatif d'éducation populaire (Les Petits Débrouillards) ou dans un lieu de médiation scientifique à destination du grand public (La Cité de l'espace). Enfin, quelques enseignant·es évoquent des expériences professionnelles antérieures qui les ont sensibilisé·es à des approches innovantes, par le biais de missions d'ingénierie, de veille ou de recherche.

Ressources pédagogiques : ouvrages, internet

Cinq enseignant·es disent avoir lu des ouvrages qui leur ont permis de découvrir le plan de travail, d'avoir des bases pour le réinventer, ou pour consolider des principes déjà connus. Ces ouvrages traitent surtout de la classe flexible et de la classe autonome, mais aussi de classe coopérative et de neurosciences. Deux enseignantes parmi ces cinq se plongent dans un assez grand nombre de lectures, car elles rédigent elles-mêmes, ensemble, un ouvrage pédagogique. Cette rédaction est sans nul doute formatrice pour elles. Plus nombreux·ses sont les enseignant·es qui trouvent de l'inspiration et finalement se forment, via internet : sites et blogs d'enseignant·es (influenceur·euses), groupes sur Facebook (classe autonome, classe flexible, ludification

de sa pédagogie, groupes disciplinaires, groupes spécialisés pour l'enseignement professionnel, etc.), comptes Instagram, LinkedIn, Pinterest, YouTube, etc. Au-delà des activités ludiques et des mobiliers originaux qui se prêtent bien aux photographies, des enseignant-es y trouvent des idées, des conseils, des réponses à leurs questions, des stratégies pour financer une formation sur site, etc. Les échanges se font entre pairs et sont souvent très fournis, conduisant une des enseignantes à parler de « la magie des réseaux sociaux », qui ont constitué pour elle un premier palier de formation avant de souhaiter suivre une formation, cette enseignante jugeant que sa « mise en pratique était bancale ». Une autre enseignante estime que la découverte de pratiques innovantes sur les réseaux sociaux a été « une épiphanie » : ces pratiques ayant été reconnues par une fondation qui décerne des prix à des enseignant-es, elles ont légitimé ses propres pratiques, qui s'en rapprochaient. Cette enseignante, à son tour, diffuse des traces de ses pratiques sur les réseaux sociaux, participant ainsi à l'« éduosphère »² qui, « véhicul[ant] l'idée d'un changement "par le bas" et "pour le bas" », diffuse des pratiques « sans injonction hiérarchique » et « ouvre ainsi, pour les enseignants en place ou futurs, le champ des possibles éducatifs » (Legavre, 2019).

Les expériences des collègues de l'établissement, de la discipline

Au-delà des réseaux socionumériques, la quasi-totalité des enseignants explique utiliser un plan de travail parce qu'ils ont été inspirés par des collègues : collègues dont ils ont eu l'opportunité de voir une séance, collègues de la même promotion avec qui un contact a été conservé après la formation initiale ou encore, collègues qui ont suivi une formation ou testé un outil et font part de leur satisfaction, parfois de leur enthousiasme.

² « Tout acteur, quelle que soit sa nature (public, marchand, associatif, particulier), promouvant des pratiques pédagogiques sur internet (en proposant une offre de service ou par simple plaidoyer) pourrait être considéré comme faisant partie de l'éduosphère » (Legavre, 2019).

Formation continue sur site

Seul·es quatre enseignant·es ont suivi une formation totalement ou partiellement consacrée à l'usage des plans de travail. Ces formations se sont déroulées sur site (au sein de l'établissement d'enseignement). Parmi ces quatre enseignant·es, deux ont demandé à bénéficier d'une formation (formation Canopé sur les plans de travail, formation de Juline Anquetin-Rault à la classe autonome) et deux ont suivi une formation organisée à l'initiative de la direction de leur établissement ou d'un collègue (formation de Juline Anquetin-Rault à la classe autonome). D'autres enseignant·es ont entendu parler de plan de travail lors d'une formation à un dispositif d'enseignement hybride et se sont saisi·es de cet outil ainsi, sans réelle formation à l'outil.

Pour ces enseignant·es, l'adoption d'un plan de travail reflète une volonté d'innover et de s'améliorer dans leurs pratiques, afin de mieux répondre aux défis que leur posent leurs conditions d'exercice et leurs élèves. Cela rejoint le constat de Viaud, Hugon et Epstein (2019) qui notent que « l'ouverture à l'innovation » se fait généralement pour les enseignant·es « suite à une situation initiale insatisfaisante et [à] une démarche de recherche et de formation ». De plus, dans la majorité des cas – surtout lorsqu'ils conçoivent eux-mêmes les activités du plan de travail – c'est avec des niveaux de classes et filières qu'ils connaissaient déjà que les enseignant·es ont imaginé des plans de travail : cela aurait été moins facilement envisageable en ne maîtrisant pas le programme, les difficultés des élèves ou leurs représentations.

Appropriation originelle

Des enseignant·es qui débudent dans la mise en œuvre d'un plan de travail

Remarquons que les enseignant·es avec lesquel·les nous nous sommes entretenu·es sont largement débutant·es dans la mise en place d'un plan de travail dans leurs classes, bien qu'ils soient expérimenté·es

dans l'enseignement. Alors que certain·es ont modifié leurs pratiques du tout au tout, d'autres avaient développé des pratiques assez proches d'un usage du plan de travail (notamment travaux de groupes et ateliers). Comment expliquer que, dans notre échantillon, aucun·e enseignant·e n'utilisait à proprement parler de plan de travail avant 2020 ? D'une part, il est à noter que les ressources pédagogiques évoquant le plan de travail avant 2020 sont massivement destinées aux enseignant·es du primaire (par exemple, pédagogie Freinet, pédagogie coopérative). De plus, pour quatre enseignant·es avec lesquelles nous sommes entretenus, la pandémie de la covid-19 a été perçue comme un déclencheur vers un changement de pratiques : certain·es ont organisé des cours à distance avec plans de travail, les élèves travaillant à leur rythme depuis chez eux et/ou, de retour au lycée, ils ont retrouvé des élèves qu'ils ont perçus comme moins mobilisés qu'auparavant. Enfin, des approches pédagogiques récentes promeuvent le plan de travail comme un outil possible, voire incontournable : dans notre échantillon, huit enseignant·es disent adopter l'approche de la classe autonome (Anquetin-Rault, 2023). Parmi eux, plusieurs s'inscrivent également dans les principes de la classe flexible. Concernant les autres enseignant·es, deux adoptent une classe flexible sans se rattacher à la classe autonome, deux indiquent utiliser le plan de travail dans le cadre de la classe inversée et un en lien avec la pédagogie Freinet. Trois ne réfèrent pas le plan de travail à un courant pédagogique plus large. Nous notons que la pédagogie coopérative, bien qu'elle propose le plan de travail comme outil, ne fait pas référence pour ces enseignant·es de l'enseignement secondaire agricole.

Une diversité de dénominations, une diversité d'usages

Bien que nous nommions « plans de travail » les outils mis en place, la diversité des termes employés par les enseignant·es qui les utilisent est bien plus grande : « plan de travail », « feuille de route », « ateliers », « carnet de bord », « parcours », « plan d'entraînement » ou encore « classe flexible », « classe autonome » ou « classe inversée » sont employés. Cela confirme le constat de Forget (2017) : « une même appellation (plan de travail) renvoie

à des réalités distinctes». Ajoutons que deux outils similaires peuvent être nommés différemment («feuille de route» et «plan de travail», par exemple).

Si l'on se réfère aux définitions de Connac et Morzadec (2017) vues précédemment, dans la quasi-totalité des cas, les enseignant-es mettent en place une «feuille de route» plus qu'un plan de travail, c'est-à-dire un document unique pour la classe, sur lequel sont listées des activités dont les élèves choisissent l'ordre d'effectuation, pouvant accorder plus ou moins de temps à chacune. Certain-es enseignant-es organisent la possibilité de réaliser plus ou moins d'activités selon les élèves, ce qui pourrait s'apparenter à un contrat de travail, mais la dimension contractuelle n'apparaît pas : c'est au gré de leurs envies, de leur avancement et de leurs ambitions que certain-es élèves décident ou non d'aller plus loin que d'autres. Nous choisissons donc ici d'employer le terme «plan de travail» comme englobant ces différents usages et non comme étant strictement relatif aux dispositifs promus par les pédagogues qui les ont imaginés.

Les plans de travail, présentés numériquement ou sur une fiche, sont composés d'activités variées, au format papier, numérique ou à manipuler : vidéos, exercices de manuels, exercices ludiques, études de documents, études de cas, quiz, etc. La nature des activités est donc très variable et demande plus ou moins de préparation de la part des enseignant-es : dans certains cas, ces activités sont des «ateliers» qui se matérialisent dans un espace de la classe (parfois hors la classe) consacré à l'atelier ; dans d'autres cas, les activités représentent une liste d'exercices du manuel.

Les plans de travail sont de durées très variables (d'une seule séance à deux mois) et s'inscrivent dans des structures de séquences ou de séances variées, souvent après un cours magistral ou dialogué, voire un quiz. Parfois, le plan de travail inclut le cours à consulter, celui-ci étant une activité du plan de travail, ou un préalable à une activité. Le plus souvent s'ensuit une évaluation «classique», individuelle. Lorsque les élèves ont des difficultés à se lancer dans le travail, les attitudes des enseignant-es diffèrent : certain-es acceptent que les élèves reportent leur investissement à plus tard, alors que d'autres insistent, à différents degrés, pour que les élèves travaillent. Des tampons encreurs apposés sur les exercices réalisés sont parfois utilisés par les enseignant-es et considérés comme une source

de motivation pour les élèves, complémentaire à la note. Dans certains cas, les corrections sont faites par l'enseignant·e (durant le temps de classe ou entre deux cours) ; dans d'autres cas, les élèves ont accès aux corrections de façon autonome, sur papier ou sur une plateforme numérique.

Plans de travail et différenciation pédagogique

En nous fondant sur la typologie de Zakhartchouk (2001) citée plus haut, nous examinons les trois pôles potentiels de différenciation pédagogique. Dans quelle mesure sont-ils portés par les usages des plans de travail ?

L'apprentissage

Ce type de différenciation est peu développé, du moins de façon proactive, par les enseignant·es enquêté·es : ils ne différencient pas les outils, supports, contenus, consignes en amont. Pour ce qui concerne ce pôle de la différenciation, il apparaît que, pour certains usages du plan de travail, la différenciation ne relève pas tant des choix des enseignant·es que de ceux des élèves. Dans quelques cas, les enseignant·es ont élaboré un « plan de travail différencié » au sens de Battut et Bensimhon (2018), c'est-à-dire avec des exercices ordonnés par niveau de difficulté : les élèves les plus avancés peuvent réaliser les exercices les plus difficiles. Même dans le cas d'un plan de travail non différencié, certain·es élèves vont moins loin que les autres : ils mettent plus de temps à s'engager dans les activités, passent plus de temps à discuter avec leurs camarades, ou font moins d'activités que les autres au final, alors que d'autres élèves, à l'autre extrême, plus ambitieux·ses et certainement plus à l'aise avec ce qui est demandé, sont davantage mobilisé·es. Nous pouvons alors qualifier cette différenciation de « passive », « dans la mesure où elle ne constitue pas le résultat d'un projet explicite et déterminé » (Sensevy et al., 2008, p. 117). Non contrôlée par les enseignant·es, elle accroît les risques de creuser les écarts de niveau entre élèves, comme pointé par Forget (2017) ou par Veyrunes, Imbert et San Martin (2014) dans le cas d'utilisation de plans de travail. Les pratiques qui contrôlent davantage les apprentissages et les acquis des élèves (par exemple, en s'assurant que les élèves avancent dans

leur travail ou en les soumettant à des évaluations formatives régulières) nous semblent plus susceptibles d'endiguer cette différenciation passive.

L'organisation

D'après les propos des enseignant-es, nous voyons que le plan de travail permet une importante différenciation en termes d'organisation.

La gestion du temps est adaptable aux différents élèves, certain-es prenant plus de temps que d'autres pour terminer les activités. Il est également possible pour les élèves de poursuivre le plan de travail hors classe, à l'initiative des élèves ou de l'enseignant-e. Quant à l'ordre des activités, il est parfois au choix de l'élève, mais avec plus ou moins de contraintes, dont certaines sont relatives aux savoirs disciplinaires (en mathématiques, sur un chapitre donné, les progressions sont souvent « étagées », cumulatives et l'ordre des activités est donc largement prédéfini). Pour ce qui est de l'organisation de la classe, la plupart des enseignant-es autorisent les élèves à travailler seuls ou en groupes, et ce d'autant plus que la salle de classe est pourvue d'un mobilier dit flexible.

Enfin, concernant les formes de travail, le plan de travail autorise différentes formes simultanées, par exemple, dans un cas « extrême » relaté par une enseignante, des élèves qui réalisent des exercices en autonomie pendant que d'autres font une évaluation et que l'enseignante apporte de l'aide à un autre groupe.

Si ces pratiques de différenciation organisationnelle ne relèvent pas toujours d'une intention précise et anticipée, elles semblent toutefois plus assumées et moins dilemmatiques pour les enseignant-es interrogé-es que les différenciations des apprentissages ; elles paraissent moins source d'accroissement des inégalités.

L'attitude de l'enseignant-e

Ce pôle apparaît comme celui qui est le plus mis en œuvre, selon les propos des enseignants. Pour de nombreux enseignant-es enquêté-es, il est tout à fait assumé, voire recherché. C'est le pôle qui permet de considérer le plan de travail comme un outil de discrimination positive, au service des élèves qui ont le plus besoin d'aide : que ce soit en termes

de degré de guidage, de place du relationnel ou d'aide à la mobilisation, les enseignant-es apprécient de pouvoir passer du temps auprès d'élèves avec lesquels ils se sentent particulièrement utiles. Pendant que les élèves les plus à l'aise travaillent, l'enseignant-e peut se libérer du temps pour venir en appui aux autres. Quelques enseignant-es expriment également qu'ils ont du temps pour parler avec certains élèves de thématiques non strictement liées au travail à faire, évoquant une démarche « humaniste » ou une attention particulière à « la psychologie des élèves ». La relation enseignant-élève étant déterminante pour certains élèves vulnérables, on peut faire l'hypothèse que cette différenciation « relationnelle » participe à leur engagement.

6. Discussion conclusive

Pour les enseignant-es interrogé-es, la phase de pré-appropriation de plans de travail répond à plusieurs préoccupations, dont la gestion de l'hétérogénéité des élèves et la mise au travail de ces derniers. L'« éduosphère » est alors une source de formation importante et est indéniablement une base importante de développement professionnel ; toutefois, à elle seule, elle n'est pas dénuée de limites : les témoignages de l'éduosphère, tout précieux qu'ils soient, ne se fondent souvent que sur la pratique d'un-e seul-e enseignant-e dans son contexte et ne s'appuient pas toujours sur des principes pédagogiques assurés. À la suite de l'appropriation originelle, les réappropriations de la grande majorité des enseignant-es enquêté-es vont dans le sens de plus de guidage et de contrôle : les liens entre les activités et les savoirs/savoir-faire à acquérir sont plus explicites, l'autonomie des élèves est plus contrôlée. Ces ajustements sont de nature à limiter la différenciation passive abordée plus haut. Ces réappropriations auraient pu être anticipées à la lecture d'ouvrages de pédagogie ou en suivant des formations plus approfondies sur le plan de travail. Les formations peuvent également mettre l'accent sur la nature des activités proposées dans les plans de travail, l'étayage de l'enseignant-e ou encore la coopération entre élèves. Il est toutefois intéressant de noter qu'éduosphère et formations plus formelles ne s'opposent pas, mais se complètent, notamment parce que des enseignant-es ayant entendu parler d'une pratique sur internet

peuvent ensuite chercher à s'y former de façon plus approfondie, comme nous l'avons vu avec des enseignant-es utilisant le plan de travail.

Cette recherche montre également à quel point les usages de plans de travail s'éloignent des définitions initiales portées par des pédagogues. D'après les entretiens que nous avons menés, les plans de travail ont plus souvent la caractéristique de feuilles de route : les élèves ont peu de choix quant aux activités qu'ils réalisent, le choix le plus courant qui leur est laissé étant l'ordre des activités et le rythme auquel ils les réalisent. Loin de l'idée que les élèves pourraient eux-mêmes décider de travailler telle ou telle compétence, ces plans de travail comprennent des activités listées par les enseignant-es et sont ainsi le « plan de l'adulte » plus que celui de l'élève (Lefevre et al., 2019). Ces auteurs font ce constat dans une école primaire : un compromis collectif entre différent-es enseignant-es permet d'aboutir à des usages du plan de travail, compromis « entre le monde industriel, centré sur la logique de l'efficacité et de la performance [selon la théorie de la justification de Boltanski et Thévenot] et le monde domestique, centré sur l'accompagnement et la bienveillance de la communauté scolaire ». C'est bien ce compromis que nous retrouvons dans la majorité des usages relatés dans cette étude, avec plus ou moins de polarisation vers un pôle ou un autre ; le contexte de l'enseignement secondaire, avec le poids des examens, rend d'autant plus prégnant le monde industriel avec sa logique de performance.

Bibliographie

- Anquetin-Rault, J. (2023). *La Prof qui murmure à l'oreille des ados*. Larousse.
- Battut, É. et Bensimhon, D. (2018). *Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée en cycle 3*. Retz.
- Bonasio, R. et Veyrac, H. (2022). *Appropriations de nouvelles prescriptions : Activités en éducation scolaire*. Octarès Éditions.
- Brossais, E. et Lefevre, G. (2018). *L'Appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège*. Octarès Éditions.
- Capitanescu Benetti, A., Connac, S. et Lescouarch, L. (2024). *Utiliser un plan de travail avec des élèves*. ESF Éditeur.

- Connac, S. (2012). Analyse de contenu de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves? *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), p. 323-349. <https://doi.org/10.7202/1019609ar>
- Connac, S. et Morzadec, C. (2017). *Organiser la coopération dans sa classe. Fiche 8: Les plans de travail*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/organiser-la-cooperation-dans-sa-classe/>
- De Vaujany, F.-X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : Vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management & Avenir*, 9(3), p. 109-126. <https://doi.org/10.3917/mav.009.0109>
- Forget, A. (2017). *La Différenciation dans l'enseignement: état des lieux et questionnement*. Conseil national d'évaluation du système scolaire. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
- Lefeuvre, G., Fondeville, B., Bonasio, R. et Veyrunes, P. (2019). L'appropriation collective d'un dispositif pédagogique à l'école primaire. La construction d'un compromis provisoire entre des principes de justice différents : Le cas du « plan de travail ». *Recherches en éducation*, 35. <https://doi.org/10.4000/ree.1733>
- Legavre, A. (2019). L'éduosphère, un espace pour l'entrée en pédagogie différente. *Spécificités*, 12(1), p. 106-120. <https://doi.org/10.3917/spec.012.0106>
- Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), p. 49-63.
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Sensevy, G., Maurice, J.-J., 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, p. 105-122.
- Veyrac, H. et Asloum, N. (2009). Les tâches appropriées des professeurs d'enseignement professionnel. Illustration du hiatus entre travail en entreprise et formation. *Activités*, 6, p. 69-86.
- Veyrunes, P., Imbert, P. et San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un « format pédagogique »: L'exemple du « contrat de travail individuel » à l'école primaire. *Éducation & didactique*, 8(3), p. 81-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2074>
- Viaud, M.-L., Hugon, M.-A. et Epstein, M. (2019). Introduction. *Spécificités*, 12(1), p. 5-13. <https://doi.org/10.3917/spec.012.0005>
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. INRP.

Annexe

Grille d'entretien

Questions introductives

- Quelle(s) matière(s) enseignes-tu ?
- Depuis quand enseignes-tu ?
- Dans ce lycée ? Ancienneté avec la/les classes avec lesquelles tu utilises le plan de travail (ou autre vocabulaire).
- Avant ce lycée : quelles expériences d'enseignement as-tu ?
- Comment nommes-tu le dispositif : « plan de travail » ou autre ?

Partie « pré-appropriation »

- Peux-tu me raconter comment tu en es arrivé à utiliser un plan de travail dans ton cours ?
 - o As-tu suivi des formations qui t'ont orienté vers ces pratiques ? Quelles formations, dans quel cadre ? Formations recherchées ou suivies « au hasard », imposées ?
 - o Avais-tu des exemples de collègues qui utilisaient un plan de travail ?
 - o As-tu échangé avec des collègues ? Vu des collègues pratiquer ?
 - o As-tu lu des livres ? Consulté des sites internet ? Comment en es-tu arrivé à ces livres/sites ?
 - o Quelles expériences (de toi, d'autres) ont influencé ton choix ? (en tant qu'élève, ou autres)
 - o Ça vient de loin ? (personnalité, façon de voir le métier...)
 - o Quelles sources d'inspiration ?
- Le dispositif était-il destiné à résoudre des insatisfactions ? Lesquelles ? Répondre à des objectifs ? Lesquels ?
- As-tu eu des incitations ? (direction, inspection...)
- As-tu subi des freins, empêchements ? Y a-t-il des éléments qui font que tu as fait plus tard que prévu, ou de façon moins ambitieuse qu'imaginé ?

Partie « appropriation originelle » et « réappropriation »

- Depuis combien de temps utilises-tu un plan de travail ? Avec quelle(s) classe(s) ?
- Peux-tu me décrire le dispositif ? Son fonctionnement ?
 - o Lieux
 - o Sa structure
 - o Temporalités : durée du plan de travail, d'une activité...
 - o Les types d'activités que les élèves font
 - o Des activités obligatoires ? Des facultatives ?
 - o Les élèves peuvent-ils faire des choix ? Quels types de choix ? (la thématique, le niveau de difficulté, le nombre d'activités...)
Les choix sont-ils contraints ou « ouverts » ?
 - o Les élèves font-ils des activités différentes ? Si oui, selon quel critère ? (rapidité de l'élève, motivation, ambitions, niveau selon le prof, niveau selon l'élève...)
 - o Les élèves peuvent-ils ne pas avancer dans le plan de travail ?
Si c'est le cas, que se passe-t-il pour eux ?
 - o Travail de groupe ? (si oui, groupes constitués comment ?)
 - o Autonomie/responsabilisation des élèves : dans quelle mesure ?
 - o Travail des élèves hors classe ?
 - o Place de l'évaluation sommative ?
 - o Ce que fait l'enseignant·e pendant les séances : étayage ? (pour qui ?) corrections ? gestion de classe ? ...
- Le mets-tu en place occasionnellement ou régulièrement ?
- Dans quelle organisation pédagogique s'inscrit le dispositif ?
Alternance avec séances plus classiques ? (avant, après, fréquence...)
- Quelle charge de travail ? (préparation/pendant le cours/correction)

Partie « réappropriation »

- Comment le dispositif a-t-il évolué au fil du temps ? Y a-t-il des choses que tu as modifiées, ajoutées, supprimées ?
- Penses-tu encore le faire évoluer ? Sur quels points ?

Autres

- Bénéfices perçus: pour toi? Pour les élèves? Autres? (pour le lycée...)
- Limites perçues?
- Serait-il envisageable pour toi de ne plus utiliser de plan de travail?
- Est-ce que des collègues s'inspirent de ce dispositif?
- Connais-tu d'autres collègues qui mettent en place un dispositif de ce type? Si oui: quels points communs? Quelles différences/particularités?
- Autres points importants non évoqués?

Philippe Tremblay
(Université Laval ; Université de Mons)

**Différenciation pédagogique et collaboration
avec les Pôles territoriaux en Fédération
Wallonie-Bruxelles**

Résumé

Depuis la rentrée 2022, la constitution des nouveaux Pôles territoriaux (PT) en Fédération Wallonie-Bruxelles implique de mettre en œuvre de nouvelles pratiques d'accompagnement des équipes-écoles pour favoriser une école plus inclusive. Dans ce cadre, les Pôles territoriaux du réseau d'enseignement Wallonie-Bruxelles Enseignement (réseau officiel de l'État) ont adopté la co-intervention interne et le coenseignement comme modèles de service inclusif. Dans cet article, la pratique du coenseignement/co-intervention interne a été mise en relation avec l'émergence de pratiques de différenciation, et ce, sur la base de l'analyse de onze entretiens réalisés avec les agent-es des pôles territoriaux pratiquant le coenseignement ou la co-intervention interne. Pour ce faire, les conditions du coenseignement ont été utilisées comme cadre d'analyse.

Abstract

Since the start of the 2022 school year, the creation of new Territorial Poles (PT) in the Wallonia-Brussels Federation involves implementing new practices to support school teams to promote a more inclusive school. In this context, the territorial Poles of the Wallonia-Brussels Education network (official State school network) have adopted internal co-intervention and co-teaching as models of inclusive service. In this article, the practice of co-teaching/ internal co-intervention has been linked to the emergence of differentiated practices, based on the analysis of eleven interviews carried out with agents of the territorial centers practicing co-teaching. or internal co-intervention. To do this, the conditions of co-teaching were used as an analytical framework.

1. Introduction

À la rentrée scolaire 2022, les nouveaux Pôles territoriaux (PT) ont été mis en œuvre sur l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Les pôles ont été créés pour favoriser une école plus inclusive, en accompagnant les écoles d'enseignement ordinaire dans la prise en charge des élèves à besoins spécifiques. Les missions des pôles territoriaux sont :

- d'informer les écoles concernant les aménagements raisonnables ;
- d'accompagner les enseignant-es dans la mise en place d'aménagements raisonnables et, le cas échéant, accompagner les élèves à besoins spécifiques, dans les écoles de l'enseignement ordinaire ;
- de proposer des outils en matière d'accompagnement d'élèves à besoins spécifiques aux équipes pédagogiques et éducatives des écoles de l'enseignement ordinaire ; et 4) d'accompagner les élèves à besoins spécifiques dans le cadre du dispositif d'intégration permanente totale (IPT) (FWB, 2021).

S'appuyant sur des ressources spécialisées, le personnel des pôles territoriaux (PT) est composé, outre un coordinateur, de neuropsychologue, assistant social, enseignant-e ordinaire ou spécialisé-e, logopède (orthophoniste), etc.

Ces pôles territoriaux, bien que présentant un caractère situé dans le système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, ne sont pas une idée nouvelle. Dans cette transition vers l'école inclusive, certains systèmes scolaires ont privilégié la transformation graduelle des écoles spéciales ou des instituts médicoéducatifs (IME) en une structure intermédiaire couvrant plusieurs écoles. Toutefois, il y a peu de recherches sur l'efficacité de cette transformation des écoles ou institutions spéciales en centres de ressources et de services.

La constitution des PT demande de mettre en œuvre de nouvelles pratiques d'accompagnement des équipes-écoles. Depuis l'année scolaire 2022-23, les Pôles territoriaux (PT) du réseau d'enseignement Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) (réseau officiel de l'État) ont adopté la co-intervention interne et le coenseignement comme modèles de service inclusif. Dans le cadre d'une recherche menée avec les PT-WBE, la pratique du coenseignement/co-intervention interne a été mise en relation avec l'émergence de pratiques de différenciation. Sur la base d'entretiens réalisés avec les agent-es des pôles territoriaux (n = 11), notre analyse porte sur la manière dont ce dispositif s'appuyant sur le coenseignement et la co-intervention interne vient favoriser les pratiques de différenciation pédagogique en classe.

2. Les modèles de services

Au sein de l'école inclusive, les professionnel·les (enseignant-es, logopèdes, psychologues, éducateur·rices, etc.) sont amené-es à s'organiser et à collaborer selon différents modèles de services. Cette collaboration s'articule globalement autour de trois modèles de services : la consultation collaborative, la co-intervention et le coenseignement (Trépanier, 2022).

La consultation collaborative est une intervention indirecte dans le sens où le ou la consultant-e n'intervient pas directement auprès des élèves, sauf peut-être pour faire une démonstration (Trépanier, 2022). Cette approche consiste à réunir, d'une part, un-e spécialiste ou une personne

compétente dans un domaine et, d'autre part, un-e enseignant-e, en les engageant dans une démarche de résolution de problèmes attachés à un élève à besoins spécifiques (Paré et Trépanier, 2010), plutôt que d'attendre qu'un-e expert-e, seul-e, résolve le problème ou propose des solutions à appliquer. Les PT se reposent largement sur ce modèle de service (FWB, 2021). Dans ce cadre, un-e agent-e de pôle expert fournit conseils et orientations aux enseignant-es ordinaires sur les interventions et objectifs pour les élèves à besoins spécifiques. L'agent-e du PT peut être amené-e à fournir du matériel pédagogique complémentaire et aider à modifier l'espace de la classe. Il peut également aller en classe pour soutenir la mise en application d'une pratique ou pour observer l'enseignant-e qui met en œuvre certaines innovations.

Le deuxième modèle de service, la co-intervention, très utilisée dans les écoles (Gaudreau, 2010), consiste en la prise en charge d'un-e élève ou d'un petit groupe d'élèves à l'extérieur de la classe (co-intervention externe) ou à l'intérieur de la classe (co-intervention interne) et ce, par un personnel non enseignant (logopède, éducateur, AESH, psychologue, etc.). La co-intervention interne concerne les interventions réalisées au sein de la classe, le plus souvent auprès d'un-e seul-e élève ou d'un petit groupe d'élèves, par un autre personnel. Il peut s'agir, par exemple, d'un éducateur ou d'un AESH qui soutiennent l'élève à besoins spécifiques dans ses apprentissages et ses comportements en classe ou lors de ses déplacements dans l'école, pendant des sorties scolaires, des séances en laboratoire, etc. La co-intervention externe, quant à elle, consiste en une collaboration où le personnel enseignant et le personnel spécialisé travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace, ni les mêmes méthodes ou objectifs. Cette co-intervention externe concerne, par exemple, les interventions d'un-e orthophoniste (logopède) réalisées individuellement ou en petits groupes, dans un local séparé, pendant les heures de classe. Si cette intervention directe auprès de l'élève permet une adaptation individuelle des conditions d'enseignement, elle ne modifie pas, ou très marginalement, l'enseignement donné. La co-intervention externe reste étroitement associée à une conception « corrective » des difficultés scolaires plutôt que « préventive ».

Enfin, depuis plus d'une trentaine d'années, le coenseignement est devenu le modèle de service le plus étroitement associé à l'idée d'une école inclusive (Hallahan, Pullen et Ward, 2013 ; Tremblay, 2017 ; Tremblay, 2023). Tremblay (2012, p. 71) définit le coenseignement comme :

« Un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs enseignant-es se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques. Cette collaboration peut fonctionner à temps partiel ou à temps complet. »

Le coenseignement touche trois temps : la coplanification, le coenseignement et la coévaluation. Le coenseignement offre l'avantage de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et plus intensif (Friend et Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski et Hughes, 2009). Le coenseignement est considéré comme le modèle le plus abouti pour promouvoir les valeurs de l'école inclusive, puisque les interventions réalisées directement en classe permettent de mieux prendre en compte la diversité des besoins des élèves dans un milieu peu stigmatisant (Friend et Cook, 2007 ; Murawski et Hughes, 2009 ; Tremblay, 2023b). Six grandes configurations du coenseignement sont généralement présentées pour structurer le travail des deux enseignant-es : enseignement de soutien, un-e enseigne/l'autre observe, enseignement parallèle, enseignement alternatif, enseignement par ateliers et enseignement partagé (Friend et Cook, 2007).

3. Coenseignement et pédagogie différenciée

Tremblay (2014) a analysé comment le coenseignement peut favoriser l'émergence de pratiques de différenciation pédagogique. Les entretiens avec les coenseignant-es révèlent que ces derniers soulignent globalement les mêmes apports que ceux rencontrés dans la littérature (ex. : Murawski et Hughes, 2009 ; Strogilos, King-Sears, Tragoulia et al., 2023). Les enseignant-es ordinaires estiment améliorer leur capacité à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins des élèves et

de bénéficier des compétences de leurs collègues dans la gestion de classe et l'adaptation curriculaire. Le coenseignement renvoie ainsi à l'idée de rendre tous les élèves, avec ou sans difficulté, bénéficiaires des ressources mises à disposition et de donner aux enseignant-es les conditions optimales de mise en œuvre d'une différenciation pédagogique efficace (Tremblay, 2014).

Toutefois, en contexte de coenseignement, cette différenciation prend un tout autre sens : la double médiation des enseignements que permet le coenseignement apporte une plus grande variété dans les exemples, les explications, les démarches, etc. Que ce soit collectivement, en petits groupes ou individuellement, cette utilisation d'une variation itérative dans les enseignements, qui s'adapte au rythme de l'activité et aux difficultés rencontrées par les élèves, permet de multiplier, au besoin, les pistes d'intervention, les soutiens, les encouragements, etc. Pour faire face aux divers obstacles que rencontrent les élèves, les deux enseignant-es peuvent utiliser des approches différentes, mais complémentaires, permettant une plus grande richesse pédagogique.

Ces pratiques peuvent être planifiées avant la tâche (*a priori*), avoir lieu pendant la tâche (*in situ*) et après la tâche (*a posteriori*). La différenciation *a posteriori* intervient à la suite d'un échec ou d'une difficulté rencontrée par l'élève (Descampe, Robin, Tremblay, 2014). Cette différenciation s'effectue *a posteriori* dans le cadre d'activités de remédiation destinées aux élèves en difficulté et aux difficultés des élèves. Cette forme de différenciation permet de travailler des points très précis, mais peut entraîner des risques de stigmatisation pour les élèves concernés. Toutefois, cette différenciation pédagogique, qui peut être nécessaire dans certains cas, n'entraîne pas une remise en question des pratiques enseignantes. Il peut alors être plus pertinent de différencier *a priori* les pratiques plutôt que d'agir constamment après l'apparition des difficultés, souvent prévisibles (Descampe et al., 2014). Cette différenciation permet d'agir de façon préventive et d'anticiper les difficultés que les élèves pourraient rencontrer lors d'une prochaine activité d'apprentissage. La différenciation *a priori* offerte à tous les élèves se justifie du fait que de nombreuses difficultés d'apprentissage scolaires ne tiennent pas aux caractéristiques individuelles des élèves,

mais aux difficultés inhérentes aux savoirs scolaires (Kahn, 2010). Une différenciation a priori s'opérationnalise dans la planification des activités pédagogiques, en tenant compte des besoins de la classe. La différenciation peut également être réalisée, en classe, au cours de l'activité, c'est-à-dire in situ. Cette différenciation est visible dans le cadre du soutien individuel et du travail en petit groupe. Par exemple, un·e enseignant·e peut décider de regrouper certains élèves à la table de compétences, car il constate que ces derniers ont soit besoin de davantage de soutien ou ont déjà terminé la tâche et demandent d'approfondir leurs apprentissages, etc.

4. Méthodologie

Cet article vise à connaître et à analyser les pratiques déclarées de différenciation pédagogique des agent·es des PT en contexte de coenseignement ou de co-intervention interne. L'analyse porte sur la manière dont ce dispositif, s'appuyant sur le coenseignement et la co-intervention interne, vient favoriser les pratiques de différenciation pédagogique en classe.

Participant·es

Les participant·es incluent des agent·es des Pôles territoriaux (PT-WBE) qui pratiquent un coenseignement/co-intervention interne en classe ordinaire, et ce, pour la majorité de leur tâche. À la suite d'une sollicitation des agent·es du PT-WBE répondant à ces critères, onze agent·es ont accepté de participer et ont été interrogé·es. Six agent·es avaient un titre professionnel de logopède (orthophoniste) et cinq celui d'enseignant·e (maternelle, primaire et secondaire). Ces agent·es interviennent essentiellement en enseignement primaire et secondaire.

Tableau 1 – Les participant·es.

Code	Sexe	Âge	Formation	Date diplomation	Années d'expérience	IPT	Dates pôle	Niveau scolaire
PT1	Femme	23	Logopède	2021	1 an IPT	Oui	2022	P
PT2	Femme	49	Institutrice primaire	1998	24 ans ES	Oui	2022	P-S
PT3	Femme	29	Logopède	2008	8 ans logo ind.	Oui	2022	S
					6 ans logo ES			
PT4	Femme	54	Logopède	1990	29 ans logo ind.	Oui	2022	P-S
					2 ans IPT			
PT5	Femme	31	Logopède	2016	5 ans logo CJ	Oui	2022	M-P
					1 an IPT			
PT6	Femme	39	Institutrice maternelle*	2018	6 ans EO	Non	2023	M-P
PT7	Femme	50	Institutrice primaire*	1996	22 ans EO	Non	2018	P
					5 ans PT			
PT8	Homme	33	Enseignant histoire/ géo	2020	1 an prof histoire/géo	Non	2023	S
PT9	Femme	36	Logopède	2009	10 ans IPT	Oui	2022	P-S
PT10	Femme	35	Institutrice primaire	2009	7 ans ES	Non	2023	P
					5 ans forma.			
PT11	Femme	23	Logopède	2021	1 an IPT	Oui	2022	P-M

Légende: *master en sciences de l'éducation (en cours ou terminé). IPT = intégration permanente totale; ES = enseignement spécial; EO = enseignement ordinaire; CJ = centre de jour pour personnes handicapées; Ind. = travailleur indépendant; niveau scolaire: P = primaire; M = maternelle; S = secondaire.

Recueil et analyse des données

L'analyse se fonde sur onze entretiens semi-directifs, réalisés auprès d'agent-es de Pôles territoriaux du réseau officiel Wallonie-Bruxelles Enseignement. Ces entretiens ont été réalisés à distance, via ZOOM, durant les mois de novembre et décembre 2023. Les entretiens étaient individuels et un seul et même intervieweur les a réalisés. Ils ont été ensuite intégralement retranscrits.

Une analyse de contenu a été menée par étapes sur les segments de verbatims abordant la question de la différenciation et du coenseignement (Fortin et Gagnon, 2016). Ces segments de verbatims ont ensuite été classés selon les conditions du coenseignement :

- l'égalité/la parité/le partage ;
- le temps de coplanification et de rétroaction ;
- le volontariat ;
- le soutien de la direction ;
- la formation et le développement professionnel ;
- la compatibilité ;
- l'intensité ;
- l'identité professionnelle ;
- la composition de la classe (Tremblay, 2023a et b).

5. Résultats

Dans le cadre du présent article, seules cinq conditions en relation directe avec la différenciation seront analysées : l'identité professionnelle, l'égalité/la parité/le partage, la coplanification et la rétroaction, l'intensité et, enfin, la composition de la classe.

L'identité professionnelle

Une première condition, qui paraît impacter plusieurs autres conditions du coenseignement, mais également les possibilités et capacités de différenciation pédagogique, concerne l'identité professionnelle

des binômes. On observe qu'une majorité des agent-es des pôles de l'échantillon sont des logopèdes/orthophonistes (6/11). Cela signifie que la majorité des agent-es se trouve formellement dans un modèle de co-intervention interne plutôt que de coenseignement.

Le travail logopédique s'est inscrit traditionnellement dans une approche centrée sur l'enfant ayant des troubles divers. La co-intervention interne a ainsi longuement marqué ce travail logopédique. Bien que certain-es souhaitent s'approcher de la tâche des enseignant-es, il leur est difficile d'exercer un leadership pédagogique; leur crédibilité étant réservée à certains domaines (langage, lecture, écriture essentiellement). Les logopèdes, bien que souvent expérimenté-es, n'ont pas la formation initiale pour préparer des leçons dans les nombreux cours dans lesquels ils interviennent (mathématiques, histoire, etc.) ou encore pour évaluer sommativement les apprentissages des élèves. «Ça sera plus [...] du soutien aux élèves. Parfois, des tables de soutien dans le fond de la classe. Ça sera moins des grandes activités prévues et planifiées ensemble» (PT3). Par ailleurs, comme plusieurs travaillent en école secondaire, cela limite d'autant plus leurs possibilités de participer également avec l'enseignant-e à cette coplanification et de proposer des pistes de différenciation. «En secondaire, c'est encore différent du primaire. Il faut être assez calé dans le domaine pour pouvoir coenseigner les cours spécifiques» (PT11).

Avec les enseignant-es, la formation et l'expérience dans certains niveaux scolaires jouent également une place importante.

«Les facteurs favorables, c'est ma formation de base quand je me retrouve dans une classe primaire. C'est le fait que je n'aime pas rester statique et j'ai envie d'aller vers tout le monde. J'aime enseigner et je pense que c'est un facteur favorable.» (PT2)

Cette agente des PT, ayant une formation d'enseignante et de l'expérience en enseignement, reconnaît que cela lui donne une plus grande crédibilité et une possibilité d'intervention dans l'enseignement qui est offert aux élèves. «C'est parce que je me suis beaucoup formée et que j'ai de l'expérience que je peux improviser ou que je peux proposer des choses sur le tas» (PT2).

L'égalité, la parité et le partage

L'égalité, la parité et le partage entre partenaires constituent une condition essentielle au coenseignement. Cette condition constitue également ce qui permet de passer de pratiques d'individualisation à des pratiques de différenciation s'adressant à tous les élèves.

« C'est vrai que, dans notre rôle, dans les intégrations, c'est qu'on reste à un niveau hiérarchique. Je veux dire que le professeur reste le titulaire de sa classe et donc enseigne son cours et nous, on est plus là en soutien et relever les défis et mettre en place tout ce qui est l'aménagement de la classe. Faire des petites choses comme ça. » (PT3)

Très souvent, on assiste à un coenseignement de soutien où l'un·e enseigne/ l'autre observe. « C'est une leçon classique dans laquelle j'apporte un soutien »¹ (PT2). Une autre logopède fait le même constat. « Madame donne son cours et j'étais là un peu en soutien » (PT4). Ce coenseignement de soutien, bien qu'il puisse prendre un temps substantiel, souligne que des configurations mineures (Tremblay, 2023) sont également utilisées (ex. : un aide/l'autre aide).

« À certains moments, je vais peut-être faire un *mind-mapping* ou une synthèse avec eux, au tableau. Mais, en général, c'est plus le prof qui donne son cours et moi, je circule dans la classe et j'aide au fur et à mesure quand les élèves me posent des questions. » (PT9)

Cette condition est également intimement liée à l'intensité : comme le coenseignement/co-intervention interne avec les agent·es des PT est à temps partiel et peu intensif, il est plus difficile pour ces dernier·ères de s'approprier une classe et/ou d'exercer un leadership pédagogique.

Une autre configuration utilisée consiste en la pratique d'un enseignement alternatif permettant une différenciation in situ. « Je peux prendre un petit groupe autour de moi quand il y a un besoin de ré-explication ou pour aider l'enseignante. Je vais dire : "Je m'installe avec eux." » (PT2). Ce type de pratique peut être aisément improvisé au sein de la classe durant les

¹ Les extraits de verbatims ont été retravaillés pour convenir à une forme écrite plutôt qu'orale en retirant certaines répétitions ou tics de langage, en complétant les éisions et les négations incomplètes, etc.

périodes d'activité des élèves, surtout lors des exercices. « Il y a l'atelier Coup de pouce où tout le monde peut aller quand il a une difficulté » (PT9).

Toutefois, dans le cas des projets de coenseignement stratégique, en enseignement primaire, une plus grande parité est observée entre les partenaires quant à leurs rôles en classe. « Là, on est vraiment dans du coenseignement. On a une alternance dans les configurations qui sont proposées par le coenseignement. On est un cran au-dessus » (PT1). De plus, on remarque que certain-es agent-es de PT, ayant une formation d'enseignant-e, surtout en primaire, pratiquent un plus grand partage de l'enseignement.

« Je parlais de ping-pong, c'est un peu ça. Il y en a une qui relance, l'autre qui reprend et on affine les consignes au fur et à mesure. Ce n'est pas préparé, c'est spontané. On est tout le temps actives. Soit à parler, soit à passer entre les bancs. » (PT10)

L'égalité entre partenaires semble ainsi directement impactée par leur identité professionnelle.

La composition de la classe

La question de la composition des classes, dans les entretiens, concerne deux aspects : les classes de niveaux (1^{re} et 2^e différenciées en secondaire) et le degré d'enseignement (maternelle, primaire ou secondaire). Cette composition est un élément essentiel à prendre en considération dans les pratiques de différenciation pédagogique des enseignant-es.

Les classes de niveaux sont essentiellement présentes en 1^{re} et 2^e années du secondaire et regroupent les élèves les plus en difficulté. Ces classes sont amenées à disparaître, en 2025, lors de la mise en place du tronc commun au secondaire (FWB, 2023a). Comme plusieurs élèves issus des écoles spéciales primaires réintègrent l'enseignement ordinaire lors de leur passage en enseignement secondaire et ne possèdent pas le CEB², ils sont donc traditionnellement placé-es dans ce type de classes ; classes dans lesquelles un coenseignement ou une co-intervention interne se met en place avec un-e agent-e des PT par le

² Certificat d'études de base de fin de primaire, conditionnant l'accès à l'enseignement secondaire général.

biais de ces intégrations. Ces classes, à effectif réduit, permettent de voir les effets de la différenciation institutionnelle sur la différenciation pédagogique.

« En général, on a essayé de faire la même chose pour tous. Mais, pour certaines activités, on se demandait si l'on ne voulait pas plus différencier pour qu'on mette toutes les chances du côté de ceux qui veulent vraiment réussir les CEB. » (PT4)

Cette différenciation institutionnelle semble mener à une conception de la différenciation en termes d'objectifs différenciés pour certain-es élèves. Un autre agent des PT ajoute :

« En plus, comme c'est une 1^{re} différenciée, j'ai l'impression que tous les contenus sont adaptés à leur niveau. Donc, je ne remarque pas spécifiquement de différenciation. Comme c'est une 1^{re} différenciée, peut-être que tous les contenus le sont. C'est peut-être pour cela que je n'en vois pas. » (PT8)

Comme certain-es enseignant-es ordinaires différencient peu habituellement, cela limite tant l'action des agent-es en classe (rôle plus passif, individuel) que celle touchant l'utilisation de pratiques plus différenciées.

Le niveau scolaire semble être un facteur déterminant s'agissant des capacités pour les agent-es des PT de mettre en ordre des pratiques différenciées en classe ordinaire. Le coenseignement par ateliers s'observe essentiellement en enseignement primaire, dans le cadre d'un coenseignement stratégique. « En primaire, ils font des ateliers en petits groupes » (PT11). Ce niveau scolaire et ce type de fonctionnement semblent par ailleurs mieux convenir aux logopèdes qui y trouvent plus facilement leur place. L'enseignement primaire paraît ainsi beaucoup plus favorable à ces pratiques selon les agent-es des PT qui travaillent dans les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire). « En secondaire [...] c'est toujours la même chose, ils écoutent le prof, ils notent » (PT11). Enfin, comme vu plus haut, il est également plus facile pour les logopèdes d'intervenir en enseignement primaire qu'au secondaire. « C'est difficile, en secondaire [...] c'est assez spécifique et moi, en tant que logopède, je n'ai pas du tout le même niveau qu'eux pour enseigner » (PT11). Cette logopède trouve naturellement plus de points de convergence en enseignement primaire entre sa formation et le programme scolaire. « En primaire, c'est plus basique » (PT11).

L'intensité

Une large part du coenseignement pratiqué par les agent-es des PT est un coenseignement fragmenté (Tremblay, 2023b). Les agent-es des PT vont d'une classe à l'autre, d'un-e enseignant-e à l'autre ou d'une matière à l'autre selon l'horaire de la journée. Par exemple, l'agent-e peut commencer la journée par un cours de français, suivi d'un cours d'histoire pour un-e ou quelques élèves pour ensuite aller en mathématiques pour d'autres élèves, etc. « J'essaie surtout d'intervenir en français et en maths, parce que je me sens plus utile. En science, géo, histoire, j'interviens encore bien » (PT9). Ce type de coenseignement rend difficile la coplanification, car la fragmentation rend peu ou pas prévisibles, pour le ou la deuxième partenaire, les activités et contenus à venir. La classe continue d'avancer dans la matière quand il est absent ; il doit à chaque fois rattraper « le train en marche ». Les horaires des enseignant-es au secondaire, où ils passent d'un groupe à l'autre, rendent plus difficile l'organisation de temps de coplanification. La fragmentation des temps et des espaces, souvent dans le cadre d'un coenseignement fragmenté, semble ainsi compliquer la mise en œuvre de pratiques différenciées.

Dans certains cas, en primaire, on assiste à un coenseignement stratégique. Il s'agit essentiellement de coenseignement en enseignement primaire où les agent-es des PT interviennent sur une classe plutôt que pour un-e élève dans le cadre d'un projet pédagogique. Dans ce cadre, les enseignant-es et agent-es ont tendance à utiliser les mêmes contenus et/ou structures d'activités (ex. : ateliers). Ces routines qui permettent l'innovation rendent les prochaines activités plus prévisibles pour le ou la partenaire. Ce coenseignement est stratégique, car il cible un contenu ou certaines difficultés/besoins dans la classe. « Le lundi matin, ce sont les ateliers » (PT7). En fonction du type de coenseignement (stratégique ou fragmenté) et de la mission de l'agent-e des PT, son rôle change selon les milieux scolaires.

« Dans l'école C., on consacre vraiment 1 heure et demie à faire des ateliers, tandis que, dans les autres classes où je suis là pour les petites filles (intégrées), je suis là aussi pour les autres et je tourne plus pour aider quand ils sont en difficulté pour les exercices. » (PT7)

Le temps de coplanification et de rétroaction

Le temps de coplanification et de rétroaction semble constituer un enjeu important. En enseignement secondaire, les contenus sont essentiellement décidés par les enseignant-es. Le manque de coplanification rend la relation entre les enseignant-es titulaires moins égalitaire ; le ou la deuxième partenaire doit suivre ce que fait l'autre et improviser ses interventions. « Suivant les professeurs et suivant l'accueil des professeurs, j'arrive plus ou moins à planifier avec eux ou pas » (PT9).

Cette coplanification et cette rétroaction paraissent plus faciles en primaire. « On planifie vraiment avec eux. Ça se passe souvent par messages aussi » (PT9). Les enseignant-es restent toute la journée dans une seule classe et les agent-es des PT y passent des temps plus longs. « En primaire, je travaille avec la prof. On organise des activités, on planifie ensemble. Je fais mes propres activités et elle aussi » (PT11). Cette coplanification donnerait ainsi une plus grande égalité entre partenaires. Dans certains cas, des temps de concertations formels sont parfois prévus avec les enseignant-es :

« Pendant cette heure de concertation, on planifie ce qui va se dérouler la semaine suivante, mais de manière assez furtive. Finalement, cette heure de concertation, elle sert, d'un point de vue pratico-pratique, à planifier ce qui va se passer le jour même. Donc, c'est quand même de la coplanification, mais de manière moins construite. » (PT1)

Cependant, les temps formels de concertation (Tremblay, 2023b) restent assez rares. Les concertations informelles prennent dès lors une place plus importante. « C'est fort informel. On a la récréation. On planifie souvent en fin de matinée pour la semaine suivante. C'est parfois plus difficile de planifier une semaine en avance » (PT3). Pour le projet de coenseignement stratégique en enseignement primaire, bien qu'ici aussi le temps paraisse manquer pour organiser des concertations, cela semble plus facile bien que le temps puisse être compté. Toutefois, les temps de concertation après l'activité, permettant de réfléchir déjà aux suites à donner, permettent des ajustements. « Ça reste informel aussi en ce qui concerne la rétroaction des activités. C'est aussi au moment de mise en place d'une autre activité » (PT3).

Plusieurs agent-es des PT, par manque de coplanification, doivent centrer leurs pratiques de différenciation in situ ou encore confondent l'individualisation ou le soutien individuel à des pratiques de différenciation.

« Parce que je vais leur donner des étiquettes et ils vont devoir classer des choses. Quand je repasse derrière l'enfant et que je réorganise derrière lui pour que les étiquettes soient mises correctement dans le sens de la lecture. En faisant ça, je différencie. Je rends un feedback immédiat. » (PT10)

6. Discussion

De manière générale, on recueille un portrait assez mitigé de l'utilisation de la différenciation pédagogique par les agent-es des Pôles territoriaux et les enseignant-es avec qui ils travaillent en classe. Il s'agit essentiellement d'une différenciation a posteriori et d'une individualisation. Toutefois, il est à souligner que, bien que les élèves intégrés justifient la présence de l'agent-e des PT, ce·tte dernier·ère ne cible pas uniquement l'élève intégré et ne reste pas constamment à ses côtés ; il circule pour venir en aide aux autres élèves de la classe. Il y a un déplacement de l'intervention in situ centrée sur les élèves en difficulté vers les difficultés des élèves. Cependant, on reste généralement dans des configurations « l'un·e enseigne/l'autre observe ou aide », bien que certaines formules, comme l'enseignement par ateliers ou l'enseignement alternatif, puissent être utilisées, à certains moments, par certain-es agent-es : les expériences des agent-es sont contrastées selon les niveaux scolaires, leur formation, leurs missions.

Bien que le coenseignement et la co-intervention interne soient les principaux modèles de service utilisés par les personnes interrogées, plusieurs obstacles semblent se dresser devant eux, principalement en enseignement secondaire. Tout d'abord, plusieurs des agent-es des PT et des enseignant-es ou des co-intervenant-es sont des coenseignant-es débutant-es. De plus, le fait que chaque binôme puisse être défait au début de chaque année scolaire selon les élèves intégrés en classe impose de recommencer systématiquement de nouveaux partenariats. Bien que cette multiplicité et ces changements

permettent aux agent-es des PT de développer des compétences collaboratives dans différents contextes, cette situation peut devenir usante pour ces personnels. De plus, cela rend difficile l'élaboration d'un répertoire commun et partagé d'activités différenciées déjà expérimentées en classe. Il en va de même avec le temps de planification et de rétroaction qui reste encore trop rare et alors que la fragmentation du coenseignement accentue.

L'identité professionnelle des agent-es a également une incidence forte sur les pratiques de différenciation pédagogique. Si l'on peut parler de coenseignement entre l'enseignant-e ordinaire et un enseignant-e du PT, il faut parler de co-intervention interne pour décrire la relation entre l'enseignant-e ordinaire et le ou la logopède du PT. Pour ce-tte dernier-ère, le passage de l'individualisation à la différenciation n'est possible que quand il ou elle transgresse les frontières de ses fonctions traditionnelles pour adopter un rôle plus pédagogique. Pour ce faire, il ou elle doit bénéficier d'une crédibilité auprès de sa ou son collègue (ex. : formation, expérience, etc.). Toutefois, ces interventions resteront toujours limitées par rapport à celles d'un enseignant-e (ex. : le ou la logopède enseignera beaucoup plus rarement devant la classe). On peut dès lors s'interroger sur le fait de savoir s'il convient de demander aux logopèdes du PT de faire de la différenciation pédagogique ou d'attendre plutôt qu'ils viennent soutenir la différenciation pédagogique du personnel enseignant.

Les PT constituent un dispositif encore nouveau en FWB. Il en est encore à une phase d'implémentation et de déploiement; il n'est pas encore pleinement institutionnalisé dans le paysage scolaire. De plus, les agent-es des PT restent encore peu acceptés-es par les directions d'école et par les enseignant-es, qui les considèrent comme une structure supplémentaire venant compliquer l'organisation scolaire et apportant peu de soutien direct à l'enseignement et/ou l'apprentissage. On observe également que l'apport de ressources est apprécié par les écoles, surtout si ces ressources travaillent au sein des classes et si elles ont une certaine durabilité et intensité à l'école. Le fonctionnement actuel de plusieurs agent-es, qui passent des temps longs à l'école ordinaire, peut indiquer la route à suivre. On observe que ceux qui passent beaucoup de temps dans l'école et/ou dans la classe donnent de la crédibilité à cette structure et/ou aux services qu'elle peut offrir : plus le temps passé à l'école est important,

plus les agent-es des PT sont intégrés-es. Les enjeux reliés à l'intégration ou à l'inclusion des ressources viennent ainsi s'articuler avec ceux relatifs à la scolarisation des élèves à besoins spécifiques. Ils doivent participer ainsi à cette culture de la collaboration et à la définition des rôles et des fonctions de chacun pour favoriser une école plus inclusive.

En somme, si les résultats montrent des effets contrastés de l'action des agent-es des PT sur les pratiques de différenciation pédagogique, plusieurs éléments semblent favoriser leur mise en place :

- poursuivre des binômes établis ;
- le co-intervenant-e en charge d'enseignement ;
- innover en s'adaptant au contexte de la classe ;
- réfléchir et construire ensemble ;
- rester longtemps dans le même établissement scolaire.

Bibliographie

- Descampe, S., Robin, F. et Tremblay, P. (2014). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2021). *Décret portant création des Pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale*. Communauté française de Belgique.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2023a). *Circulaire 8936 du 01/06/2023. Informations relatives à la mise en œuvre du tronc commun durant l'année scolaire 2023-2024*. Communauté française de Belgique.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2023b). *Les Indicateurs de l'enseignement*. 18^e édition. Communauté française de Belgique.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Co-teaching. Interactions : collaboration skills for professionals* (5^e éd.). Pearson.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en

- difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Presses de l'Université du Québec.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C. et Ward, D. (2014). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of Learning Disabilities* (p. 15–32). The Guilford Press.
- Kahn S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Kramer, A. et Murawski, W. (2017). Beyond just « playing nicely »: collaboration and co-teaching. Dans W. W. Murawski et K. L. Scott (dir.), *What Really Works with Exceptional Learners* (p. 184-202). Corwin Press.
- McNaughton, S., Lai, M., Macdonald, S. et Farry, S. (2004). Designing more effective teaching of comprehension in culturally and linguistically diverse classrooms in New Zealand. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27(3), p. 184-197.
- Miles, M.-B. et Huberman, A.-M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Murawski, W. W. et Hughes, C. L. (2009). Response to intervention, collaboration and coteaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53(4), p. 267- 277.
- Murawski, W. W. et Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: what to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), p. 174–183.
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (dir.). *La Pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 89- 305). Presse de l'Université du Québec.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Revue Formation et profession*, 23(3), p. 33-44.
- Tremblay, P. (2020). *École inclusive: conditions et applications*. Éditions Académia. L'Harmattan.
- Tremblay, P. (2021). Le coenseignement en contexte inclusif: le plus et le différent. *La Nouvelle Revue Éducation et société inclusives*, 92, p. 23-36.
- Tremblay, P. (2023). Trois nouvelles conditions au coenseignement. Action didactique. *Revue internationale de didactique du français*, 6(1), p. 261-284.
- Tremblay, P. (2023b). *Coenseignement*. Éditions Académia. L'Harmattan.
- Trépanier, N. S. (2022). *Des modèles de service d'orthopédagogie*. Éditions JFD.

**Sophie Dominé
Mélanie Paré
(Université de Montréal)**

Éducation inclusive, vers une compréhension des besoins des élèves au secondaire

Résumé

L'éducation inclusive, bien qu'essentielle pour répondre à la diversité des besoins des élèves au secondaire, est confrontée à des défis liés à la perception du personnel enseignant concernant les besoins des élèves adolescents. Reposant sur les définitions de l'éducation inclusive de Göransson et Nilholm (2014) et s'éloignant du concept de besoins particuliers, cet article a pour but d'examiner les perceptions du personnel enseignant des besoins des élèves à partir d'une recension des écrits. Notre analyse révèle une prédominance d'une vision déficitaire des besoins des élèves, axée sur une compréhension individuelle au détriment des facteurs contextuels. Ces perceptions, influencées par des choix théoriques et méthodologiques, limitent le potentiel de l'éducation inclusive. Une discussion sur d'autres approches des besoins des élèves est proposée.

Abstract

Inclusive education, while essential for addressing the diversity of students' needs in secondary school, faces challenges related to teachers' perceptions of adolescent students' needs. Based on Göransson and Nilholm's (2014) definitions of inclusive education and moving away from the concept of special needs, this article aims to examine teachers' perceptions of students' needs based on a literature review. Our analysis reveals the predominance of a deficit view of student needs, focused on individual understanding to the detriment of contextual factors. These perceptions, influenced by theoretical and methodological choices, limit the potential of inclusive education. A discussion of alternative approaches to student needs is offered.

1. Contexte et problématique

L'éducation inclusive au Québec

L'éducation inclusive valorise la diversité des élèves et prend en compte leurs besoins variés (Conseil supérieur de l'éducation, 2017; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017 [CSÉ]). Ce processus est incontournable (Bernier, 2021; CSÉ 2017), notamment parce qu'un élève sur quatre est identifié handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2018). De plus, à Montréal, environ 50 % des élèves du centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) sont plurilingues (CSSDM 2018) et plus susceptibles d'être issus de quartiers défavorisés (Lahaie, 2020).

Le personnel enseignant expérimenté fait face à des défis, notamment avec des difficultés comportementales (Massé et al., 2020) que les moins expérimenté-es tendent à sous-estimer. Au secondaire, le personnel enseignant semble moins croire aux bénéfices de l'ouverture des classes à tous les profils et serait moins prédisposé à fournir les efforts pour y parvenir (Massé et al., 2020). En résumé, les enjeux d'équité et de diversité ajoutent une pression sur les milieux scolaires. Bien que le personnel enseignant ait globalement une attitude positive envers l'inclusion, des

craintes liées à la diversité et aux besoins des jeunes peuvent limiter la réflexion et l'appropriation de pratiques inclusives (Rousseau et Thibodeau, 2011). Comprendre ces besoins est donc nécessaire pour éviter les explications simplistes liant diversité et échec scolaire et pour soutenir les milieux scolaires qui doivent bâtir les moyens et les ressources de l'éducation inclusive (Thomas et Loxley, 2022).

L'adolescence, une période sensible

L'adolescence, bien que normale, est une période souvent marquée par le stress et des enjeux de bien-être (Bluteau et al., 2017). Dans l'étude de Therriault et al. (2022), près de 65 % des élèves québécois du secondaire rapportent des niveaux moyens de symptômes d'anxiété généralisée. La diversité présente dans les écoles met aussi en avant des groupes plus vulnérables, incluant les jeunes en situation de pauvreté, les autochtones, les immigrants, ou les jeunes présentant une diversité de genre, un ou des handicaps ou encore des troubles d'apprentissage (Bouchard et al., 2018; Écotière et al., 2016; Medico et Pullen-Sansfaçon, 2017; Vedi et Bernard, 2012). Pourtant, cette hétérogénéité et intersectionnalité des profils d'élèves sont bien présentes dans nos écoles et l'ignorer pourrait grandement compromettre leur santé mentale et leur réussite.

De plus, la réussite scolaire constitue un enjeu central au secondaire. Les évaluations sont à la fois plus fréquentes, mais aussi plus importantes pour la suite du parcours scolaire (Yale-Soulière et al., 2023). Un climat de compétition peut rapidement s'amplifier et devenir délétère, entre pression de performance, compétition entre élèves, pression sociale des pairs, du personnel scolaire, ou encore des parents (Yale-Soulière et al., 2023). Par ailleurs, les choix des élèves effectués dans ce contexte, parfois faits par évitement et anxiété, vont influencer leur carrière, leur avenir personnel et professionnel et peuvent avoir un effet sur leur santé mentale (Dupuis et Saussez, 2022).

Les élèves adolescents ont donc des besoins spécifiques à cette période de développement identitaire et personnel, mais aussi en lien avec leur futur. Or, le personnel enseignant associe souvent les besoins des élèves à des carences

individuelles ou se concentre sur les besoins scolaires (Aas, 2019). Cette vision centrée sur les déficiences individuelles peut conduire à sous-estimer les enjeux développementaux liés au bien-être et à la santé mentale. En outre, le personnel enseignant s'attend à ce que des personnes professionnelles, dotées de compétences qu'il estime ne pas avoir, viennent combler ces déficiences et, en conséquence, diminue les attentes envers ces élèves (Aas, 2022). Mais la question qui reste en suspens concerne la définition des besoins des élèves, souvent associés aux besoins particuliers dans la recherche en éducation.

Les besoins particuliers

Très utilisée entre 1975 et 2000, la notion de besoins particuliers est critiquée pour son potentiel à participer aux mécanismes d'exclusion utilisés au sujet des élèves ayant des difficultés de comportement (Thomas et Loxley, 2022), ou issus de l'immigration (Bauer et al., 2019) ou ayant des troubles d'apprentissage (Kahn, 2010). Thomas et Loxley considèrent que cette notion de besoins particuliers « a permis le maintien de nombreuses pratiques d'exclusion associées à l'éducation spécialisée » (2022, p. 66). Se centrant sur les difficultés de comportement, leur analyse met en avant deux problèmes. Dans un premier temps, la notion de besoin évoque davantage des dispositions à prendre pour y répondre, pour régler le problème en quelque sorte, dans une vision normative du comportement. Dans un second temps, ces besoins sont identifiés par les adultes de l'école dans le meilleur intérêt de l'élève, mais ne laissent que peu de place à une remise en question de l'environnement scolaire où ces « besoins » se manifestent. Ainsi, ces logiques servent à imputer aux élèves des problèmes qui sont en réalité rarement les leurs. Dans le cas des difficultés de comportement, les diagnostics et l'identification des besoins spéciaux des élèves servent de distraction, faisant perdre de vue le fait que l'école est un lieu difficile à vivre et que les efforts pour faire des écoles des lieux plus inclusifs sont limités (Thomas et Loxley, 2022). Les auteurs invitent donc à rejeter l'orientation sur les déficiences des élèves pour reconnaître que l'échec à l'école serait plus en lien avec « le contexte, la culture et la communauté composant les circonstances extraordinaires qui forment les environnements scolaires des élèves » (p. 170).

Dans le cas des élèves issus de l'immigration, cette conceptualisation interroge encore plus. Selon Bauer et al. (2019), si l'on suit la logique des besoins particuliers, si « la difficulté définit le besoin » (p. 23), les élèves issus de l'immigration sont alors dans une représentation déficitaire de leurs difficultés scolaires, plutôt que dans une réflexion centrée autour de leurs besoins d'apprentissage, non seulement de la langue d'enseignement, mais aussi d'une nouvelle culture et d'une nouvelle société. Cependant, ces élèves sont riches d'expériences multiples, possédant surtout des ressources intéressantes qui mériteraient d'être reconnues, voire mobilisées dans les classes (Bauer et al., 2019).

D'autre part, la notion de besoins particuliers ajoute de la pression sur le personnel enseignant pour répondre de manière individuelle à chacun des besoins particuliers des élèves (Aas, 2019). Cela pourrait contribuer à l'ambivalence du personnel enseignant face à l'inclusion au secondaire (Massé et al., 2020), voire à l'épuisement professionnel (Kamanzi et al., 2015; Tardif, 2012). Cette notion de besoins particuliers nous semble, dès lors, dans ce paradigme de l'éducation inclusive, plutôt obsolète, voire excluante, et invisibilisant une grande partie de la diversité des élèves (Bauer et Borri-Anadon, 2021) au profit d'une pression normative. Une conceptualisation différente des besoins des élèves, plus inclusive, nous paraît alors importante à établir.

L'éducation inclusive est présentée comme un concept et une approche permettant de répondre à la diversité des besoins des élèves. Cependant, rares sont les écrits qui définissent explicitement ces besoins. De plus, face aux enjeux de santé mentale et de bien-être des élèves adolescents, comment le personnel enseignant du secondaire perçoit-il leurs besoins?

2. Cadre conceptuel

L'éducation et les pratiques inclusives

L'éducation inclusive vise l'égalité des droits et l'accès à l'école pour tous et toutes en valorisant la diversité et en répondant aux besoins de tous les élèves (Rousseau et al., 2015). Initialement centrée sur les besoins particuliers,

elle évolue vers une transformation des institutions (Opertti et al., 2014). Néanmoins, de nombreuses études ne précisent pas leur paradigme d'inclusion, ce qui pourrait compliquer la compréhension de l'éducation inclusive (Finkelstein et al., 2019). La mise en œuvre de l'éducation inclusive varie selon les contextes et les milieux (Göransson et Nilholm, 2014), interrogeant ainsi la portée des recherches qui n'explicitent pas leur paradigme d'inclusion.

Göransson et Nilholm (2014), à partir d'une analyse conceptuelle de leur revue systématique, identifient quatre niveaux de définition qualitativement différents de l'éducation inclusive en fonction du contexte et du public visé :

- l'inclusion en tant que placement = présence physique des élèves HDAA en classe ordinaire ;
- l'inclusion spécifique individualisée = réponse aux besoins socio-émotionnels et scolaires des élèves HDAA ;
- l'inclusion générale individualisée = réponse aux besoins socio-émotionnels et scolaires de tous les élèves en classe ordinaire ;
- l'inclusion communautaire = création d'une communauté inclusive dans et autour de l'école.

Dans ce modèle, chaque niveau d'inclusion repose sur les précédents. La visée choisie de l'inclusion, soit le niveau de définition, dépend grandement du contexte et des politiques. Les personnes chercheuses doivent donc intégrer ces aspects pour favoriser l'éducation inclusive (Göransson et Nilholm, 2014) tout en explorant les moyens de l'opérationnaliser dans les milieux.

À cet égard, les pratiques inclusives en classe sont considérées comme l'opérationnalisation de l'éducation inclusive. Définies par Finkelstein et al. (2019) comme des stratégies et des comportements soutenant l'ensemble des élèves aux niveaux apprentissage, social, émotionnel et comportemental. Ils proposent cinq catégories :

- soutien pédagogique ;
- soutien socio-émotionnel et comportemental ;
- pratiques organisationnelles ;
- détermination des progrès ;
- collaboration.

Ces pratiques ont des liens explicites avec une gestion de classe efficace telle que présentée par Gaudreau (2024), notamment pour ce qui est de l'établissement de routines, de règles et d'attentes claires, ainsi que la gestion des ressources et des comportements déviants, du développement d'une relation positive, ou encore de l'investissement physique de la classe. De même, la différenciation pédagogique (DP) devient une composante des pratiques inclusives en ce qui concerne l'accès aux apprentissages pour tous les élèves (Tomlinson et al., 2003). Ainsi, de nombreuses pratiques courantes du personnel enseignant sont présentes dans ce modèle de Finkelstein et al. (2019). L'éducation inclusive serait donc un ensemble de pratiques inclusives, qui ne comprennent pas seulement la DP (Loreman, 2017). Elles visent toutes à répondre aux besoins des élèves, quel que soit leur profil. Cependant, les représentations de ces besoins varient, influençant les actions mises en place.

Les besoins des élèves

Dans le contexte de l'éducation inclusive, la nécessité de répondre à la diversité des besoins des élèves est mise en avant. En réalité, la notion de besoins des élèves manque de clarté, fluctue en fonction des circonstances et est rarement explicitée (Nadeau et Nadeau, 2024). Ce manque de clarté est notamment lié à la multitude des champs recoupant celui de l'éducation, entre psychoéducation, psychopédagogie ou encore psychologie du développement (Bergeron et al., 2024).

Historiquement, les besoins des élèves ont été considérés comme intrinsèques et centrés sur une vision déficitaire (Bergeron et al., 2024). Cette vision a cependant été associée à une sorte de fatalisme qui déresponsabilisait le personnel de l'éducation et remettait la faute de l'échec ou de la maladaptation scolaire sur l'élève. Faisant écho à la définition du handicap, reconnu aussi comme étant le résultat de l'inadéquation entre les caractéristiques de l'environnement et celles des élèves (ONU, 2006), les besoins ont été repensés en fonction du contexte (Bergeron et al., 2024). Cette « approche située » (p. 93) du concept de besoins les définit comme des obstacles, des empêchements ou des

difficultés résultant de l'interaction entre les élèves et leurs contextes (par exemple, les activités d'apprentissage) et pouvant compromettre la participation ou l'apprentissage de certain-es élèves. Toutefois, la vision déficitaire reste prédominante et continue à conditionner l'attribution des ressources dans la majorité des pays. Ainsi, en fonction d'une évaluation des difficultés ou déficiences individuelles, on déterminera des adaptations ou des mesures d'aide compensatoires pour aider les élèves à se rapprocher de la norme. Les besoins en éducation sont donc souvent définis de manière essentialiste, même quand une vision environnementale est privilégiée (Bergeron et al., 2024).

L'approche d'éducation inclusive invite à considérer une diversité de besoins et à se distancer d'une vision déficitaire ou médicalisée (Nadeau et Nadeau, 2024). Pour autant, le modèle de Kaufman (1972, cité dans Nadeau et Nadeau, 2024) définit le besoin comme un écart entre une situation actuelle et une situation souhaitée. Dans ce modèle, la situation actuelle de l'élève peut être impactée par des facteurs de vulnérabilité interne, un manque de connaissances ou d'habiletés, une tension interne propre à l'élève ou encore les interventions proposées qui ne correspondent pas à ses besoins. La situation souhaitée consiste en l'adaptation de l'élève à l'école, les capacités que l'élève devrait avoir, la satisfaction d'un besoin pour limiter la tension interne ou encore les interventions qui sont jugées comme les plus pertinentes. On retrouve donc toujours une vision déficitaire des besoins, qu'il faut combler, voire compenser par des apprentissages supplémentaires, une réponse adéquate ou des interventions spécifiques. Ainsi, Nadeau et Nadeau (2024) proposent une version revisitée du concept de besoin inspiré de la définition de Kaufman comme « 1) un écart entre une situation actuelle et une situation souhaitée, 2) identifié à partir d'attentes ou de normes personnelles ou culturelles, pour lequel 3) un moyen, comme la mise en œuvre de comportements, de ressources internes ou externes à l'élève, est envisagé 4) dans le but de parvenir à la situation souhaitée et de soutenir ainsi l'atteinte du plein potentiel de l'élève s'inscrivant dans un parcours d'apprentissage et un contexte culturel » (p. 17).

Cette définition situe les besoins des élèves dans leur environnement, comme Bergeron et al. (2024), ce qui permet de partager la responsabilité

entre l'élève, le personnel enseignant et éducatif, l'environnement scolaire et la communauté. Même si Nadeau et Nadeau (2024) reconnaissent la complexité et la multiplicité des besoins des élèves, elles considèrent comme possible de regrouper les élèves avec des besoins communs, permettant des interventions collectives qui pourraient profiter au groupe.

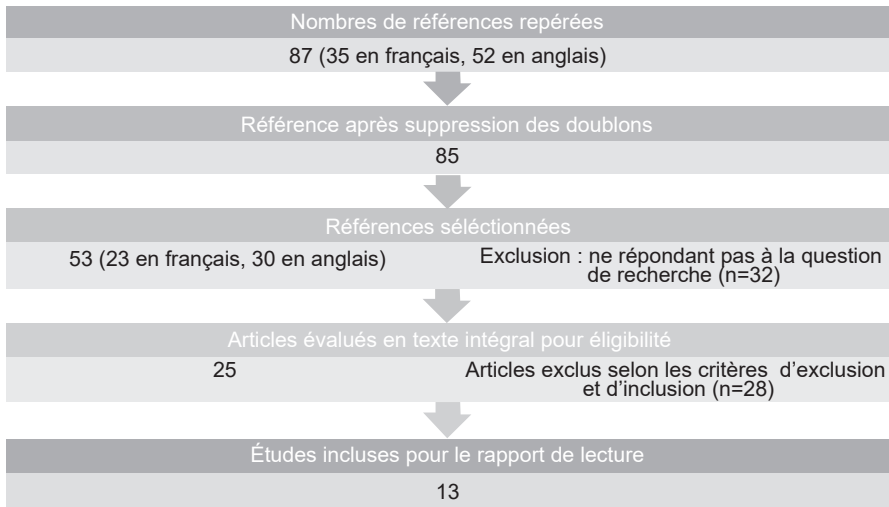
Toutefois, l'étude d'Aas (2019), sur les croyances du personnel enseignant par rapport aux besoins des élèves, montre que le personnel enseignant percevrait les besoins des élèves principalement comme individuels et rarement selon le contexte. Cette individualisation des besoins entraîne une réponse qui se multiplie en fonction du nombre d'élèves identifiés, avec les effets d'étiquetage que l'on connaît. Ainsi, les interventions personnalisées, voire individualisées, se multiplient et nécessitent du temps et une charge de travail importante sans pourtant sembler offrir des réponses satisfaisantes à l'ensemble des besoins. Le concept d'éducation inclusive oriente pourtant les acteurs vers une diversité qui prend l'allure d'une ressource pour l'apprentissage. La persistance de la conception individuelle des besoins s'oppose-t-elle aux principes même de l'éducation inclusive?

Ce chapitre analyse la perception des besoins des élèves par le personnel enseignant dans la littérature scientifique. Il présente des données issues d'une recension des écrits d'un projet doctoral en cours, qui s'intéresse aux pratiques d'enseignement inclusives au secondaire.

3. Méthodologie

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons interrogé les banques de données francophones et anglophones à partir d'Érudit et de Proquest, avec les termes « besoins des élèves » et « perception », « croyance » ou « responsabilité » du « personnel enseignant » dans tous les champs, sauf le texte intégral. Le terme « responsabilité » est apparu avec le texte d'Aas (2019), qui explore ainsi la perception du personnel enseignant dans son rôle de réponse aux besoins des élèves. Nous nous sommes intéressées à la littérature de ces dix dernières années, qui

Figure 1 – Diagramme de flux PRISMA de la recension selon la méthode de Liberati et al. (2009).



abordent les besoins des élèves au secondaire. Nous avons exclu les textes qui concernaient d'autres niveaux scolaires que le secondaire et ceux centrés sur les besoins des enseignant·es. Nous avons ainsi trouvé 35 références en français et 52 en anglais. Finalement, ce sont 19 articles (7 en français et 12 en anglais) qui ont été sélectionnés, illustrés ci-dessus par un diagramme PRISMA (figure 1).

Nous avons procédé à une première analyse thématique des textes en les classant en fonction des résultats qu'ils ont rapportés au sujet des perceptions des besoins des élèves. Les textes ont été classés selon la vision des besoins, déficitaires ou non (Bergeron et al., 2024; Nadeau et Nadeau, 2024) et d'une compréhension individuelle ou contextuelle (Aas). Notre deuxième analyse thématique a permis de classer les textes selon les différents niveaux de définition de l'éducation inclusive de Göransson et Nilholm (2014).

4. Résultats

Quelles perceptions des besoins ?

Le tableau 1 présente les résultats de la première analyse ayant conduit au classement des textes rapportant des résultats en fonction de la vision déficitaire ou non des besoins des élèves (Bergeron et al., 2024 ; Nadeau et Nadeau, 2024) et de la compréhension individuelle ou contextuelle de ces besoins (Aas, 2019). Deux catégories ont été éliminées, car aucun des quatorze textes recensés ne rentrait dans celles-ci : la colonne « Compréhension contextuelle des besoins des élèves » et la ligne « Vision non déficitaire des besoins », les articles présentant soit une compréhension strictement individuelle des besoins, soit une compréhension mixte, individuelle et contextuelle, mais pas strictement contextuelle. De même, ils adoptaient une vision strictement déficitaire des besoins ou une vision mixte, déficitaire et non déficitaire, mais pas strictement non déficitaire.

Une majorité des textes rapporte une perception déficitaire des besoins par le personnel enseignant ($n = 12$), besoins reconnus alors comme des difficultés ou des manques à combler ou à compenser. Aucun article ne présente une perception non déficitaire des besoins associée à une compréhension individuelle.

Les choix théoriques et méthodologiques des auteurs, que ce soit les questions posées au personnel enseignant ou la population d'élèves retenue, ont logiquement influencé les réponses. Nous n'avons pas trouvé, dans notre recension, d'articles qui abordent de manière libre et non orientée la perception des besoins des élèves par le personnel enseignant.

À l'intersection entre une vision déficitaire et une compréhension individuelle des besoins des élèves, nous trouvons la majorité des articles ($n = 9$) qui abordent les besoins scolaires des élèves (Barbier et Colognesi, 2024 ; Beaulieu et al., 2023 ; Gözpınar, 2019 ; Hanin et al., 2021 ; Laville et Saillot, 2019 ; McKee et Breslin, 2022 ; Nadelson et al., 2019 ; Rivard et Gueye, 2015 ; Uygün-Eryurt, 2021). De ces articles qui abordent les besoins scolaires des élèves, quatre le font de manière exclusive (Uygün-Eryurt, 2021 ; Nadelson et al., 2019 ; Barbier et Colognesi, 2024 ; Hanin et al., 2021).

Tableau 1 – Classement des articles en fonction de la vision déficitaire ou non des besoins des élèves et de la compréhension individuelle ou contextuelle de ses besoins.

	Compréhension individuelle des besoins des élèves	Compréhension double (individuelle et contextuelle) des besoins
Vision déficitaire des besoins	Uygun-Eryurt (2021) Gözpınar (2019) McKee et Breslin (2022) Nadelson et al. (2019) Rivard et Gueye (2015) Beaulieu et al. (2023) Laville et Saillot (2019) Barbier et Colognesi (2024) Hanin et al. (2021)	Hamamoto (2023) Henderson Smith et al. (2023) Parkhouse et al. (2020)
Vision déficitaire et non déficitaire des besoins		Aldama et al. (2023)

Uygun-Eryurt (2021) rapporte que le personnel enseignant, que ce soit en formation ou en poste, considère les besoins scolaires des élèves dans leur rôle d'enseignement. Parfois ce rôle, face à la diversité de ces besoins, peut être source d'anxiété professionnelle (Uygun-Eryurt, 2021). Pour Nadelson et al. (2019), même s'ils ont considéré l'ensemble des besoins des élèves, les auteur·rices ont malgré tout catégorisé différents profils d'élèves. De ce fait, le personnel enseignant a aussi séparé les besoins scolaires des élèves dits ordinaires de ceux des élèves à besoins particuliers, sous-entendant des différences et donc une nécessité de réponse différente. Barbier et Colognesi (2024) ont étudié les planifications du personnel enseignant en fin de formation et ont remarqué que le personnel percevait les besoins de manière déficitaire, notamment en fonction des difficultés

anticipées ou du manque de stratégies de la part des élèves. Les pratiques du personnel prenaient en compte les besoins scolaires de l'ensemble du groupe, notamment les « réactions globales anticipées et des besoins globaux du groupe » (p. 128) afin d'ajuster leur enseignement. C'est aussi le cas pour le personnel enseignant en formation, interviewé par Hanin et al. (2021), qui considère les besoins scolaires des élèves dans le but de différencier les apprentissages pour favoriser la réussite de tous les élèves.

De ces articles qui examinent les besoins scolaires des élèves, cinq autres abordent d'autres besoins en parallèle :

- les besoins socio-émotionnels des élèves (Gözpinar, 2019 ; McKee et Breslin, 2022) ;
- la motivation des élèves (Rivard et Gueye, 2015) ;
- les besoins physiques primaires (Beaulieu et al., 2023) ;
- les besoins liés au comportement pour des élèves à besoins particuliers (Laville et Saillot, 2019).

Pour le personnel enseignant d'anglais langue étrangère turque interrogé par Gözpinar (2019), les besoins scolaires des élèves sont perçus principalement sous l'œil de l'apprentissage de l'anglais, mais aussi de la langue d'enseignement. Cependant, les élèves concernés étant des élèves réfugiés avec un parcours de vie particulier, le personnel enseignant rapporte aussi percevoir et prendre en considération leurs besoins socio-émotionnels afin qu'ils se sentent bien accueillis et en sécurité dans leur école. Dans l'étude pilote au sein d'une école secondaire irlandaise de McKee et Breslin (2022), le personnel enseignant a notamment mis en avant que, même s'il s'intéresse au bien-être émotionnel des élèves, il trouve difficile de trouver l'équilibre entre répondre à ces besoins socio-émotionnels et permettre la réussite académique. Dans l'étude de Rivard et Gueye (2015) sur la littératie en sciences de la nature, le personnel enseignant fait le lien entre les compétences scolaires des élèves, notamment en littératie, et leur motivation à apprendre et à s'engager. Pour le personnel enseignant s'occupant d'élèves avec une déficience intellectuelle sévère à profonde, dans l'étude de Beaulieu et al. (2023), les besoins primaires des élèves, comme la capacité de s'exprimer et de communiquer ses envies et besoins, ont logiquement plus d'importance

que les besoins scolaires au vu de leurs incapacités. Pour le personnel enseignant de l'étude de Laville et Saillot (2019), ciblant des classes ordinaires et spécialisées accueillant des élèves à besoins particuliers, les besoins scolaires de ces élèves sont intimement liés à l'apprentissage des comportements adaptés et aux apprentissages. Pour certains membres du personnel, la difficulté « à gérer » des élèves « trop perturbateurs » (p. 316) dégrade le climat de la classe ordinaire et les conditions d'apprentissage non seulement pour l'ensemble des élèves, mais aussi pour ces élèves à besoins particuliers.

Alors que la majorité des articles aborde les besoins de l'ensemble des élèves de la classe (Barbier et Colognesi, 2024; Hanin et al., 2021; McKee et Breslin, 2022; Nadelson et al., 2019; Uygun-Eryurt, 2021), certain-es auteur-rices ont choisi de cibler une population en particulier :

- les élèves réfugiés (Gözpınar, 2019);
- les élèves en difficulté de lecture non EHDAA (Rivard et Gueye, 2015);
- les élèves EHDAA (Beaulieu et al., 2023; Laville et Saillot, 2019).

Trois articles rapportent que le personnel enseignant considère les besoins de manière déficitaire selon une compréhension à la fois individuelle, une qualité inhérente à l'élève, et contextuelle, les besoins dépendant donc de l'environnement dans lequel l'élève évolue et apprend (Hamamoto, 2023; Henderson Smith et al., 2023; Parkhouse et al., 2020). Hamamoto (2023) a étudié une école japonaise qui souhaite créer une équipe-école soutenant tous les élèves, mais nomme principalement les élèves marginalisés ou en difficulté. Le personnel enseignant de l'école semble avoir une vision déficitaire des besoins, notamment en lien avec la santé mentale et les troubles du comportement, mais cite aussi des besoins variés, sans les nommer. Il prend en compte à la fois les caractéristiques individuelles, comme les élèves en difficulté, mais aussi considère les besoins en lien avec le contexte des élèves, comme les besoins des élèves issus de milieux défavorisés, et ajuste leurs actions en fonction de ces besoins (Hamamoto, 2023). Le personnel enseignant interrogé par Henderson Smith et al. (2023) a plutôt une vision défavorisée des besoins, mais cette vision a été guidée par les questions qui leur ont été

posées. Ainsi, le personnel aborde les besoins socio-émotionnels et de santé mentale et des élèves dans une école autochtone. Les besoins sont perçus comme des manques des élèves concernant leurs apprentissages ou leur santé mentale, ainsi que des défis pour le personnel enseignant dans leur enseignement ou l'accompagnement des élèves. Le personnel enseignant prend en compte à la fois les caractéristiques personnelles, mais aussi les circonstances familiales qui pourraient influencer les besoins des élèves (Henderson Smith et al., 2023). De même, dans Parkouse et al. (2020), le personnel enseignant rapporte considérer les besoins matériels de base (nourriture, livres, lunettes, transport, etc.), les besoins émotionnels et les besoins scolaires des élèves sans-papiers pour les soutenir dans leur parcours.

Aldama et al. (2023) ont fait le choix d'étudier les élèves avec une déficience intellectuelle et sont les seuls de notre recension à avoir présenté une perception des besoins scolaires qui n'étaient pas exclusivement déficitaires. Le personnel enseignant perçoit les besoins des élèves en matière de manque, de défis ou de difficultés, mais considère aussi les forces des élèves, leur zone proximale de développement et les stratégies déjà maîtrisées. De même, le personnel enseignant perçoit les besoins des élèves comme une combinaison de caractéristiques individuelles, comme les défis de concentration, et de caractéristiques contextuelles, notamment en lien avec la situation d'apprentissage ou d'évaluation ou l'accessibilité des tâches (Aldama et al., 2023).

Quel niveau d'inclusion ?

Dans une deuxième analyse, nous avons classé les articles suivant les niveaux de définition de l'inclusion de Göransson et Nilholm (2014). Il est notable que plusieurs articles n'ont pas défini l'inclusion, même si elle était mentionnée. Cependant, nous avons analysé et classé les articles en fonction de la population choisie et de la perception des besoins (tableau 2). Les groupes spécifiques mentionnés dans les articles, comme les élèves réfugiés ou autochtones, ont été interprétés au même niveau qu'une inclusion qui vise les besoins socio-émotionnels et scolaires des

Tableau 2 – Classement des articles en fonction des niveaux de définition de l'inclusion (Göransson et Nilholm, 2014).

B. L'inclusion spécifique et individualisée	C. L'inclusion générale et individualisée	D. L'inclusion communautaire
Hamamoto (2023) Gözpınar (2019) Parkhouse et al. (2020) Rivard et Gueye (2015) Beaulieu et al. (2023) Aldama et al. (2023) Laville et Saillot (2019)	McKee et Breslin (2022) Uygun-Eryurt (2021)* Nadelson et al. (2019)* Barbier et Colognesi (2024)* Hanin et al. (2021)*	Handerson Smith et al. (2023)

élèves HDAA, et nous avons donc transformé ce niveau B afin d'y intégrer les groupes minoritaires. Un bon point à noter : aucun article ne sous-tend une inclusion en tant que placement, c'est-à-dire le niveau A, soit la seule présence des élèves HDAA dans l'école sans prise en compte de leurs besoins ; la colonne a donc été retirée. Certains articles ont été classés dans le niveau C, mais sous condition que nous expliquons ci-après, et apparaissent donc avec un astérisque.

La moitié des articles (Hamamoto, 2023 ; Gözpınar, 2019 ; Parkhouse et al., 2020 ; Rivard et Gueye, 2015 ; Beaulieu et al., 2023 ; Aldama et al., 2023 ; Laville et Saillot, 2019) concernent les élèves HDAA et certains groupes minoritaires (défavorisés, réfugiés, autochtones). Nous avons classé ces articles comme ayant une vision de l'inclusion spécifique et individualisée, le niveau B de Göransson et Nilholm (2014).

Le personnel enseignant de l'article de McKee et Breslin (2022) considère à la fois les besoins socio-émotionnels et les besoins scolaires de l'ensemble des élèves. Ainsi, c'est le seul article que nous pouvons classer dans le niveau C de la définition de l'inclusion, c'est-à-dire une prise en compte des besoins socio-émotionnels et scolaires de tous les élèves en classe ordinaire.

Pour les articles classés au niveau C, mais sous conditions (Uygun-Eryurt, 2021 ; Nadelson et al., 2019 ; Barbier et Colognesi, 2024 ; Hanin et al., 2021), nous avons d'abord hésité. L'ensemble des élèves est considéré par le personnel enseignant dans les quatre articles, donc ils correspondent bien à un niveau C. Cependant, seuls les besoins scolaires sont abordés, les besoins socio-émotionnels sont mis de côté, ce qui conduit à s'interroger sur la vision inclusive des besoins. Nous savons cependant que les choix théoriques et méthodologiques des auteurs ont sans doute orienté les réponses du personnel enseignant. Nous avons donc fait le choix de les laisser au niveau C.

Enfin, l'article d'Henderson Smith et al. (2023) est le seul que nous avons pu placer au niveau D, soit la création d'une communauté inclusive pour tous et toutes, dans et autour de l'école. En effet, le personnel enseignant semble prendre en compte l'impact des besoins socio-émotionnels et de santé mentale sur les apprentissages et l'enseignement, tout en considérant le contexte extérieur et les familles dans lesquelles évoluent les élèves. Et même si l'article aborde principalement les élèves autochtones, ces élèves sont le groupe majoritaire de l'école autochtone.

5. Discussion conclusive

L'objectif de cette recension était d'examiner les études récentes sur les perceptions du personnel enseignant du secondaire concernant les besoins de leurs élèves. Les résultats montrent que la majorité des articles rapportent une vision déficitaire, considérant les besoins comme un déficit individuel ou des difficultés à surmonter. De même, une compréhension individuelle prédomine, orientée vers les besoins scolaires et les besoins socio-émotionnels. Aucun texte repéré ne propose une vision exclusivement contextuelle et non déficitaire des besoins, témoignant de la prédominance de ces perceptions en éducation, comme le soulignent Bergeron et al. (2024). Ainsi, les articles montrent une centration sur le trouble, le déficit ou les difficultés individuelles en sous-estimant les obstacles contextuels pouvant engendrer ces difficultés. Pourtant, pour Nadeau et Nadeau (2024), s'appuyer sur une vision globale du parcours

de l'élève afin de lui permettre de progresser et d'atteindre leur plein potentiel est essentiel.

En outre, les choix théoriques et méthodologiques des études influencent les perceptions rapportées, centrées sur des groupes spécifiques d'élèves ou des besoins particuliers. Sachant que Nadelson et al. (2019) se sont intéressés à l'équité du personnel enseignant et que Barbier et Colognesi (2024), ainsi que Hanin et al. (2021), se sont interrogés sur leurs pratiques, cela questionne tout de même la place des besoins socio-émotionnels des élèves dans les perceptions du personnel enseignant. Par ailleurs, l'analyse des liens avec la notion d'inclusion montre une prédominance d'une inclusion spécifique et individualisée, soit le niveau B de la définition de Göransson et Nilholm (2014). Selon ces mêmes auteurs, considérer uniquement les besoins scolaires des élèves sans prendre en compte leurs besoins socio-émotionnels, et vice-versa, nous éloigne de l'éducation inclusive.

Cependant, quelques précautions doivent être prises par rapport à cette recension des écrits. La recension et l'analyse ont été faites par une seule personne, même si discutées avec la seconde autrice. De nombreux articles mentionnent le terme de besoin dans leur texte intégral, ce qui a donné une quantité impossible de textes à analyser. Malgré cela, peu interrogent explicitement les perceptions du personnel enseignant des besoins de leurs élèves. De ce fait, nous avons sélectionné les textes uniquement à partir de « tous les champs sauf le texte intégral », ce qui a pu mener à l'exclusion d'études pertinentes.

Dans le cadre de l'éducation inclusive, étudier les besoins scolaires et les besoins socio-émotionnels conjointement est essentiel, particulièrement au secondaire. De plus, certaines conceptualisations des besoins ne sont pas définies comme des déficits, mais des besoins à satisfaire ou des besoins non satisfaits, voire frustrés. Nous pourrions notamment nommer les besoins développementaux des adolescents (McNeely et Blanchard, 2009) ou les besoins psychologiques fondamentaux de Deci et Ryan (2000). L'approche par les besoins psychologiques fondamentaux est une approche qui semble indispensable à l'éducation inclusive, car ces besoins sont humains, universels et constituent des ingrédients essentiels à l'autodétermination (Deci et Ryan,

2000) ; ils jouent un rôle dans les apprentissages, sans pour autant nier les besoins plus spécifiques de certains élèves ou sous-groupes d'élèves. Ainsi, en prenant en compte la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux dans les interventions plus spécifiques, cette approche amène à reconsidérer, dans une certaine mesure, l'organisation des services. Par exemple, retirer un élève de la classe pour travailler avec l'orthopédagogue pourrait aider ses besoins d'apprentissage, mais pourrait affecter son besoin d'appartenance à la classe et son besoin de compétence dans les activités proposées en classe par ses enseignant-es. De même, une approche exclusivement déficitaire et individuelle pourrait entraîner une multiplication des pratiques qui augmenterait la charge de travail, à la fois pour les élèves et pour les professionnels. Or, des pratiques pour tous les élèves pourraient aussi être favorables à la progression des élèves et à leur bien-être, notamment à travers la prise en compte du contexte et en anticipant les obstacles potentiels, ou du moins via une non-individualisation des pratiques. Compte tenu des défis et enjeux de santé mentale et de bien-être à l'adolescence, il serait pertinent d'évaluer plus en profondeur la place accordée à ces besoins, en parallèle des besoins scolaires au secondaire, pour mieux comprendre et soutenir le travail d'interprétation des besoins des élèves par le personnel enseignant et de soutien.

Bibliographie

- Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), p. 495-509. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065>
- Aldama, R., Turcotte, C. et Chatenoud, C. (2023). Les apports et limites d'une épreuve dynamique de compréhension en lecture aux yeux d'enseignantes d'élèves ayant une déficience intellectuelle. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), p. 267-294. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1316>
- Barbier, E. et Colognesi, S. (2024). Les pratiques préconisées en formation pour faire la classe interviennent-elles dans les planifications des futurs enseignants de français? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 47(1), p. 113-148. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5601>

- 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), p. 45. <https://doi.org/10.7202/1084912ar>
- Bauer, S., Borri-Anadon, C. et Laffranchini Ngoenha, M. L. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), p. 17-38. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Beaulieu, J., Ruberto, N., Moreau, A. C. et Labrosse Noury, N. (2023). Pratiques enseignantes pour soutenir la compétence à faire une demande chez des élèves ayant une déficience intellectuelle sévère à profonde. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), p. 244-252. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1425>
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Lacerte, J. (2024). 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. *Éducation et Formation*, (e-323), p. 87-102.
- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants*. (thèse de doctorat, Université Laval). Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/569f7749-1e87-4d51-933f-1cc8deb12bec/content>
- Bluteau, J., Salvas, M.-C. et Julien, C. (2017). Atelier 9. La vulnérabilité des adolescents en inclusion scolaire au collège. Dans *Du réseau aux coopérations : de l'interdisciplinarité à l'inter-institutionnalité* (p. 299-312). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.aire.2017.01.0299>
- Bouchard, L., Colman, I. et Batista, R. (2018). Santé mentale chez les francophones en situation linguistique minoritaire. *Reflets*, 24(2), p. 74-96. <https://doi.org/10.7202/1053864ar>
- Centre de services scolaire de Montréal. (2018). *Plan d'engagement vers la réussite*. <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/PEVR-CSSDM2018-2023-CA202202.pdf>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2018). *Le Respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique* (n° Cat. 2.120-12.61.1).
- 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*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), p. 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dupuis, A. et Saussez, F. (2022). Le groupe de counseling de carrière pour la prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière: un soutien aux parcours d'apprentissage des élèves? *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 24(1), p. 66-86. <https://doi.org/10.7202/1095695ar>
- Écotière, M.-A., Pivry, S. et Scelles, R. (2016). Grandir avec un handicap: la transition adolescente. *Contraste*, 44(2), p. 229-251. <https://doi.org/10.3917/cont.044.0229>
- Finkelstein, S., Sharma, U. et Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), p. 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe: les ingrédients essentiels* (2^e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Göransson, K. et Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), p. 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Gözpinar, H. (2019). *Challenges and Experiences of Efl Teachers and Newly Arrived Refugee Students: an Ethnographic Study in Turkey*. Online Submission. <https://eric.ed.gov/?id=ED603116>
- Hamamoto, N. (2023). Issues in support for students in «school as a team»: examination of school-based teams in the U.K. and Japan. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1382351>
- Hanin, V., Laurent, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Entre croyances et pratiques de futurs enseignants de mathématiques au secondaire: une relation perméable. *Phronesis*, 10(2-3), p. 107-128. <https://doi.org/10.7202/1081788ar>
- Henderson Smith, L., Franco, M. P. et Bottiani, J. H. (2023). «We're teachers right, we're not social workers?» teacher perspectives on student mental health in a tribal school. *School Mental Health*, 15(4), p. 1113-1127. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09607-9>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.

- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), p. 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Lahaie, J.-P. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. https://www.cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/PORTRAIT_SOCIOCULTUREL2019-11-08B_V2020-07-02.pdf
- Laville, M. et Saillot, É. (2019). Un collègue français à l'épreuve de l'inclusion : une situation d'entre-deux source de dilemmes. *McGill Journal of Education- Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), p. 305-325. <https://doi.org/10.7202/1065660ar>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. et Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions : explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000100. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. Dans *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignant-es québécois-es envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), p. 41-63. <https://doi.org/10.7202/1070726ar>
- McKee, C. et Breslin, M. (2022). Whose responsibility is it anyway? Pupil mental health in a scottish secondary school. <https://doi.org/10.1163/27730840-54010004>
- McNeely, C. et Blanchard, J. (2009). *The Teen Years Explained: a Guide to Healthy Adolescent Development*. Center for Adolescent Health at Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health. https://drive.google.com/file/d/0B4UxTbktSXBtODkzMgZlYTUtMmJmMi00ZjNhLTNmMDEtODBiMDc4ZDYxM2M1/view?ddrp=1&hl=en&usp=embed_facebook
- Medico, D. et Pullen-Sansfaçon, A. (2017). Pour des interventions anti-oppressives auprès des jeunes trans : nécessités sociales, évidences scientifiques et recommandations issues de la pratique. *Service social*, 63(2), p. 21-34. <https://doi.org/10.7202/1046497ar>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/>
- Nadeau, S. et Nadeau, M.-F. (2024). Que signifient les « besoins des élèves » dans la littérature scientifique? Un examen de la portée. *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), p. 1-29. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1638>
- Nadelson, L. S., Miller, R. G., Hu, H., Bang, N. M. et Walthall, B. (2019). Is equity on their mind? Documenting teachers' education equity mindset. *World Journal of Education*, 9(5), p. 26. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n5p26>
- Opertti, R., Walker, Z. et Zhan, Y. (2014). Inclusive education: from targeting groups and schools to achieving quality education as the core of efa. Dans *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set* (p. 149-169). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n11>
- Organisation des Nations Unies [ONU]. Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006). <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Parkhouse, H., Massaro, V. R., Cuba, M. J. et Waters, C. N. (2020). Teachers' efforts to support undocumented students within ambiguous policy contexts. *Harvard Educational Review*, 90(4), p. 525-549. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-90.4.525>
- Rivard, L. et Gueye, N. (2015). Une formation continue en littératie destinée aux enseignants en sciences de la nature œuvrant en situation minoritaire: que disent les divers acteurs? *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 27(1), p. 57-103. <https://doi.org/10.7202/1031242ar>
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2015). *Les Enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'appropriier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), p. 145-164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada: une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), p. 2-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>

- Therriault, D., Houle, A.-A., Lane, J., Smith, J., Gosselin, P., Roberge, P. et Dupuis, A. (2022). Portrait des symptômes d'anxiété généralisée chez les élèves du secondaire: l'importance de la prévention, du dépistage et de l'intervention. *Santé mentale au Québec*, 47(1), p. 263. <https://doi.org/10.7202/1094154ar>
- Thomas, G. et Loxley, A. (2022). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion* (3^e éd.). McGraw-Hill UK.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. et Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), p. 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Uygun-Eryurt, T. (2021). Phenomenological study about mathematics teaching anxiety in the context of professional identity. *Eurasian Journal of Educational Research*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1299591>
- Vedi, K. et Bernard, S. (2012). The mental health needs of children and adolescents with learning disabilities. *Current Opinion in Psychiatry*, 25(5), p. 353. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283566843>
- Yale-Soulière, G., Turgeon, L., N. Brière, F., Alawie, F., Imbeault, A., Morizot, J. et Janosz, M. (2023). Impact de l'anxiété d'évaluation sur le fonctionnement scolaire et psychologique des adolescents. *Revue de psychoéducation*, 52(1), p. 136-157. <https://doi.org/10.7202/1099291ar>

Liste des auteur·rices

Caroline Baugey est conseillère pédagogique départementale et doctorante en sciences de l'éducation à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 au Laboratoire interdisciplinaire de recherches en éducation formation (LIRDEF). Ses travaux s'intéressent à la différenciation pédagogique dans les organisations coopératives du travail.

Andreea Capitanescu Benetti est chargée d'enseignement à l'Université de Genève, docteure en faculté de psychologie et des sciences de l'éducation dans le domaine « Organisation du travail et métier d'enseignant ». Elle est membre du Laboratoire de recherche LIFE (Laboratoire - Innovation - Formation - Éducation) et intervient dans la formation initiale et continue des enseignant·es primaires. Ses recherches portent sur les pratiques pédagogiques et les institutions scolaires, sur l'organisation du travail et les apprentissages des élèves, sur le métier et la formation des enseignant·es. <https://www.unige.ch/fapse/life/equipe/andreea-capitanescu-benetti/>

Sylvain Connac est professeur des universités en sciences de l'éducation à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3. Il est chercheur titulaire du Laboratoire interdisciplinaire de recherches en éducation formation (LIRDEF). Il conduit des recherches phénoménologiques autour de la prise en compte pédagogique de la diversité des élèves, notamment en matière d'organisation coopérative du travail.

Florence Croguennec est doctorante en psychopédagogie au département des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Elle travaille comme auxiliaire de recherche sur divers projets et est formatrice en formation continue pour le Continuum (UdeM). Elle est membre du comité scientifique du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Ses intérêts de recherche portent sur la mise en œuvre de pratiques d'enseignement inclusives et notamment le processus réflexif derrière la différenciation pédagogique. Elle sonde les liens entre pratiques

inclusives et didactique des mathématiques en résolution de problèmes mathématiques.

florence.croguennec@umontreal.ca / <https://umr-synergia.ulaval.ca/personnel/florence-croguennec/>

Cynthia D'Addona Mugnier est chargée d'enseignement dans le domaine de l'expérience émotionnelle et la relation éducative à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle est membre de l'équipe G-RIRE (Genre - Rapports intersectionnels - Relation éducative). Ses intérêts de recherche et d'enseignement portent sur les dimensions éthiques et affectives de la relation pédagogique, les émotions à l'école, le harcèlement scolaire et les dynamiques de groupe, ainsi que sur la condition encadrante des enseignements et des apprentissages scolaires. <https://www.unige.ch/fapse/grire/equipe/cynthia-d-addona>

Lionel Dechamboux est chargé d'enseignement dans le domaine de l'évaluation, la régulation et la différenciation des situations d'apprentissage à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il est membre de l'équipe EReD (Évaluer, Réguler et Différencier pour apprendre) dirigée par la professeure Lucie Mottier Lopez. Ses intérêts scientifiques sont liés à la régulation, à la différenciation et plus précisément aux interactions des élèves avec leur environnement dans des dispositifs conçus pour soutenir leurs apprentissages. <https://www.unige.ch/fapse/ered/membres/lionel-dechamboux>

Grégory Delboé est formateur à Douai (INSPE de Lille). Docteur en sciences de l'éducation, il mène des travaux sur les phénomènes de mobilisation, démobilitation, remobilisation des acteurs du monde scolaire. À l'appui d'un cadre d'analyse qui ne cesse de s'affiner depuis sa thèse, en 2018 (modèle d'analyse du parcours d'expérience), il cherche à décrire les situations plus ou moins fécondes en matière d'apprentissage et d'éducation, de la maternelle à l'université. gregory.delboe@univ-lille.fr / <https://pro.univ-lille.fr/gregory-delboe>

Maud Delepière est enseignante-chercheuse à l'Université libre de Bruxelles (ULB) et membre du Centre de recherches en sciences de l'éducation (CRSE). Elle est également formatrice d'enseignant-es au département pédagogique de la Haute École Bruxelles Brabant (HE2B). maud.delepiere@ulb.be

Vanessa Desvages Vasselin – Université de Rouen Normandie – CIRNEF, France. Maîtresse de conférences après quinze années comme professeure des écoles, ses travaux de recherche portent sur l'analyse des pratiques pédagogiques et didactiques dans le cadre scolaire et périscolaire visant à interroger la construction de l'identité professionnelle des acteurs intervenant dans ces contextes. Elle étudie particulièrement cette dimension à travers l'analyse de pratiques d'aménagement des espaces ou encore de pratiques ludiques et culturelles.

Sophie Dominé est doctorante en psychopédagogie à l'Université de Montréal, où elle travaille aussi en tant qu'auxiliaire de recherche et chargée de cours. Elle détient une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Paris 8 et un diplôme d'infirmière de l'Université de Nantes. Elle a également de l'expérience en adaptation scolaire au secondaire dans un lycée français. Ses intérêts de recherche portent sur l'engagement et la satisfaction des besoins des adolescents au secondaire ainsi que sur les pratiques inclusives du personnel enseignant.

Jean-François Gatel-Labie est formateur d'enseignant·es en biologie-écologie, École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole, Université de Toulouse.

Marie Hennaux est enseignante dans le fondamental et diplômée en sciences de l'éducation. Ses intérêts portent sur le rapport à la culture scolaire et les pratiques enseignantes favorisant son appropriation. mariehennauxvanpevenage@gmail.com

Vanessa Joinel Alvarez est professeure associée en gestion de classe et autorité éducative à la Haute école pédagogique du Canton de Vaud, en Suisse. Elle intervient dans la formation initiale et continue des enseignant·es primaires et secondaires. Ses recherches portent sur l'exercice de l'autorité en situation d'enseignement/apprentissage, notamment sur la prise en compte du groupe dans l'activité des enseignant·es et des élèves. vanessa.joinel-alvarez@hepl.ch
<https://www.hepl.ch/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/agirs-acteurs-gestions-identites/equipe-et-contacts/vanessa-joinel-alvarez.html>

Mylène Leroux est professeure titulaire au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle est aussi chercheuse régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses principaux intérêts de recherche portent sur le développement professionnel, la formation pratique, l'insertion dans la profession, le bien-être et la résilience des enseignant-es, de même que la différenciation pédagogique et la classe flexible.

Laurent Lescouarch – Université de Caen Normandie – CIRNEF, France. Professeur des universités en sciences de l'éducation et ancien enseignant spécialisé en élémentaire en France, ses travaux de recherche en collaboration avec des équipes enseignantes dans le cadre de recherches portent sur les différenciations pédagogiques, l'aide aux élèves en grandes difficultés scolaires et les pédagogies alternatives.

Jean-Steve Meia, docteur ès sciences, a été enseignant aux degrés secondaires 1 et 2 durant une vingtaine d'années. Depuis 2011, il est engagé dans la formation des enseignant-es à la Haute École Pédagogique BEJUNE (Suisse) où il développe ses activités en se focalisant sur deux axes : d'une part, les liens entre la formation, la recherche et la pratique enseignante et, d'autre part, la diversification et la différenciation de l'enseignement.

Audrey Murillo est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole, Université de Toulouse, unité mixte de recherche éducation, formation, travail, savoirs.

Mélanie Paré est professeure agrégée au département de psychopédagogie et d'andragogie de la faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Elle est codirectrice du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et présidente du conseil d'administration du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Ses recherches et son enseignement universitaire portent sur la différenciation pédagogique, l'apprentissage en classe et l'inclusion scolaire. Elle accompagne des équipes du primaire et du secondaire qui

souhaitent mettre en œuvre des pratiques d'enseignement inclusives pour améliorer la réussite des élèves désavantagés.

melanie.pare@umontreal.ca / <https://fse.umontreal.ca/faculte/corps-professoral/fiche/in/in19242/sg/Mélanie%20Paré/>

Mélissa Rahal est enseignante à l'école primaire depuis 2011. Après un parcours aux couleurs scientifiques, elle obtient son diplôme en licence mention éducation à l'Université de Genève. Très attachée au terrain, elle attache une importance particulière aux relations familles-école. Sa pratique est également marquée par l'envie de comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves et comment réussir à concevoir l'hétérogénéité comme la norme dans les classes. Elle intervient également dans la formation des étudiant·es en tant que formatrice de terrain.

Alexia Stumpf. Après une première carrière dans l'enseignement primaire et supérieur, en France, Alexia Stumpf rejoint, en 2013, la Haute École Pédagogique BEJUNE (Suisse) où elle est responsable de la formation à l'enseignement secondaire. Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation (qui a porté sur l'entrée dans le métier des nouveaux enseignant·es), ses intérêts de recherche portent essentiellement sur la professionnalité enseignante et les dispositifs de formation à l'enseignement.

Philippe Tremblay est professeur titulaire à l'Université Laval à Québec. Il a travaillé pendant plusieurs années en Belgique, en tant qu'instituteur primaire en enseignement ordinaire et spécialisé, avant de devenir chercheur à l'Université libre de Bruxelles. Auteur de nombreux ouvrages et articles scientifiques, ses travaux portent sur l'analyse et l'évaluation des dispositifs destinés aux élèves en difficulté et la collaboration entre enseignant·es (coenseignement).

Table des matières

Introduction	7
 PARTIE 1 ORGANISER DES FORMATIONS	
À LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	19
Florence Croguennec, Mélanie Paré	
<i>Proposition de leviers pour engager les personnes enseignantes dans le développement de leurs pratiques de différenciation pédagogique</i>	21
Andreea Capitanescu Benetti, Cynthia D’Addona, Lionel Dechamboux et Mélissa Rahal	
<i>Passages à risque dans la mise au travail des élèves au cœur de la compétence professionnelle. Être à l’affût pour déployer sa stratégie, une compétence clé pour différencier, un enjeu de formation?</i>	45
Mylène Leroux, Mélanie Paré	
<i>Misères et splendeurs de la formation aux pratiques d’enseignement inclusives</i>	67
Jean-Steve Meia, Alexia Stumpf	
<i>Diversifier ses pratiques pédagogiques. Gage d’évolution des conceptions du métier et du sentiment de compétence à gérer un public hétérogène?</i>	99
 PARTIE 2 DISPOSITIFS DE FORMATIONS	
À LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	123
Maud Delepière, Marie Hennaux	
<i>Formaliser les savoirs prudents : ce qu’une recherche-formation peut faire à la différenciation</i>	125

Caroline Baugey, Sylvain Connac

Se forme-t-on à la différenciation par la différenciation ? 145

Laurent Lescouarch, Vanessa Desvages-Vasselin

*L'appropriation des outils de différenciation pédagogique
par les équipes enseignantes dans des approches alternatives :
classes flexibles, diversification et plan de travail* 167

Vanessa Joinel Alvarez

*Former les enseignant-es par l'enquête collaborative sur l'activité filmée.
Vers le développement de pratiques inclusives en gestion de classe ?* 189

PARTIE 3 VERS DES OUTILS ET DISPOSITIFS

DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE..... 215

Grégory Delboé

*Du portfolio aux portfolios, effets variés des outils et dispositifs
de formation sur la différenciation pédagogique :
le cas des étudiant-es professeur-es* 217

Audrey Murillo, Jean-François Gatel-Labie

*Quand les enseignant-es de l'enseignement secondaire se forment
et s'approprient l'outil « plan de travail » : quelles différenciations ?* 245

Philippe Tremblay

*Différenciation pédagogique et collaboration avec les Pôles
territoriaux en Fédération Wallonie-Bruxelle*..... 269

Sophie Dominé, Mélanie Paré

*Éducation inclusive, vers une compréhension des besoins
des élèves au secondaire*..... 289

Liste des auteur·rices 313

Achevé d'imprimer

en février 2026

pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Anne Berthelley

Le principal défi de notre système scolaire réside dans sa difficulté à reconnaître et à accepter que les élèves sont tous différents.

Quoi de plus compliqué en effet, en tant qu'enseignante ou qu'enseignant, que d'exercer son métier devant une classe d'élèves hétérogènes ?

Certes, plusieurs solutions sont régulièrement mises en œuvre, mais aucune n'est sans risque : proposer des tâches simplifiées peut conduire à négliger les objectifs de l'école ; constituer des groupes de niveau risque de stigmatiser les élèves les plus fragiles ; orienter les élèves en difficulté vers des dispositifs de soutien peut creuser l'écart avec leurs camarades ; individualiser les apprentissages risque d'épuiser les enseignants face à l'ampleur du travail...

Pour sortir de cette impasse, la recherche en éducation converge sur un point essentiel : la nécessité d'une véritable formation pédagogique. C'est précisément ce que cet ouvrage explore. Comment former les enseignants à prendre en compte la diversité des élèves ? Comment les accompagner pour permettre à chacun de progresser ?

Ce livre est le fruit d'un collectif remarquable. Des chercheurs venus de Belgique, du Canada, de France et de Suisse ont partagé leurs travaux, confronté leurs points de vue et enrichi leurs réflexions. Leurs contributions croisées, issues de contextes différents mais animées par une même ambition, sont ici réunies pour nourrir la réflexion de tous ceux qui œuvrent en faveur d'une école plus équitable et plus inclusive.

Andreea Capitanescu Benetti est chargée d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Elle est membre du LIFE (Laboratoire - Innovation - Formation - Éducation).
<https://www.unige.ch/fapse/life/equipe/andreea-capitanescu-benetti/>

Sylvain Connac est professeur des universités en sciences de l'éducation à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3. Il est chercheur titulaire du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en Éducation Formation (LIRDEF).
<https://lirdef.edu.umontpellier.fr/membres/sylvain-connac/>

Mylène Leroux est professeure titulaire au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle est aussi chercheuse régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
<https://uqo.ca/profil/leromy01>

ISBN 978-2-88930-743-2



9 782889 307432