
Pédagogie différenciée et doxa : quand l'arbre cache la forêt

Sabine Kahn* & Evi Belsack

Université Libre de Bruxelles, CRSE

skahn@ulb.ac.be

evbelsac@ulb.ac.be

RÉSUMÉ. Cet article étudie les doxas, propres aux enseignants, à propos de la manière de traiter l'hétérogénéité entre élèves au sein d'une classe. Il s'inscrit dans une enquête menée auprès d'enseignants de l'école fondamentale belge (maternelle et primaire). Ces derniers devaient prendre position face à des dilemmes professionnels et commenter librement leur choix. L'analyse porte sur une situation de classe dans laquelle l'enseignant constate que certains élèves ne comprennent pas ce qu'il tente de leur enseigner. Le dilemme se situe à différents niveaux : faut-il opérer un « traitement » pédagogique immédiat ou différé ? Faut-il le faire avec l'ensemble des élèves ou seulement avec ceux qui montrent leur incompréhension ? Et quel contenu traiter ? Une analyse des réponses des enseignants et des justifications qu'ils en donnent témoigne d'un enfermement à caractère doxique, de la grande majorité des enseignants interrogés, dans l'idée d'une régulation en termes de traitement « groupe-niveau-besoin » de la difficulté scolaire. Il semblerait cependant que cette doxa en cache une autre... C'est ce que dévoile cet article.

MOTS-CLÉS : Doxa, Pédagogie différenciée, Enseignement primaire,

1. Introduction

Le présent article se propose de mettre à l'épreuve la notion encore incertaine de doxa à propos d'un thème aujourd'hui largement répandu auprès des enseignants : celui de pédagogie différenciée. Quand, en 1970, Legrand inventa le terme de « Pédagogie différenciée » se doutait-il du succès qu'aurait cette formulation une quarantaine d'années plus tard ? L'expression « pédagogie différenciée » ou ses avatars « différenciation pédagogique », « différenciation » (nous utiliserons indifféremment l'un ou l'autre de ces termes) est à présent mentionnée dans les textes de cadrage des institutions scolaires de l'ensemble des pays occidentaux francophones et a donné lieu à de nombreuses publications sous forme de livres (Meirieu, 1985 ; Przesmycki, 1991 ; Zakhartchouk, 2001 ; Caron, 2003 ; Tomlinson, 2004 ; Hume, 2009, etc.). Ainsi, la pédagogie différenciée apparaît d'abord comme étant une prescription faite aux enseignants, prescription émanant à la fois de l'institution et de la littérature pédagogique (en appelant ainsi les textes qui s'attachent à proposer aux enseignants des démarches et des outils censés améliorer leur pratique). Mais ces prescriptions ne bénéficieraient pas de la diffusion qui est la leur si elles ne rencontraient pas un certain intérêt de la part des acteurs eux-mêmes et n'étaient pas relayées par les discours horizontaux des collectifs de pairs et de certains formateurs d'enseignants (Rayou, 2014). C'est la raison pour laquelle il est intéressant de se demander si le mot d'ordre de la différenciation pédagogique peut être considéré comme une « doxa » enseignante et, plus précisément, en quel sens du mot doxa la pédagogie différenciée pourrait être tenue comme telle.

Dans un texte qui vise à repérer comment les enseignants pensent la « pédagogie différenciée » et ses prescriptions, on ne peut faire l'économie d'un détour rapide sur la question de la différenciation, ses origines, ses fondements, ses formes. Puis dans une deuxième partie, nous proposerons quelques éléments de réflexion sur la notion même de doxa. Nous indiquerons ensuite les quelques éléments concernant la méthodologie construite pour recueillir et analyser le matériau livré par un questionnaire auprès d'enseignants belges francophones. Enfin, nous livrerons les résultats de l'analyse de ces matériaux.

2. Naissance de la pédagogie différenciée

2.1. De la différenciation structurelle à la pédagogie différenciée

De tout temps la pédagogie a été différenciée. Du préceptorat pour les enfants de la noblesse aux Universités du Moyen-Âge, l'enseignant s'adressait à un seul élève à la fois. Puis les collèges se sont mis en place dès la fin du 14^e siècle (Compère, 1985) et avec eux la classe qui regroupe, dans un même lieu, des enfants, d'un même niveau (et non nécessairement de même âge), confiés à un enseignant professionnel. Ainsi se constituent les prémisses de la forme d'enseignement scolaire et avec elle ceux du dispositif de « discipline » (Foucault, 1975). En apparence, le dispositif de discipline a uniformisé et indifférencié les corps (et avec eux les esprits) en dressant corps et comportements dans un « rapport de pédagogisation » (Roland, 2013) : chaque élément du corps collectif devant « se renforcer » pour renforcer l'ensemble (Raffnsøe et al., 2016). Mais ce n'est qu'apparence indifférenciation, puisqu'en instaurant la Norme scolaire, le dispositif « forme d'enseignement scolaire » permet de rendre visibles les comportements différents et ce, dans leur moindre particularité et à un moindre degré (Kahn, 2011). Le traitement éducatif de la différence est alors celui du châtiment ; tandis que son traitement pédagogique est le redoublement, l'orientation, voire le renvoi de l'institution, soit une différenciation par la structure.

Effectivement, si le châtiment n'existe plus, dans les écoles occidentales, il reste néanmoins possible d'y pointer deux manières de traiter la différence : le traitement structurel et le traitement pédagogique (Descampe et al., 2014). Tant en Belgique, qu'en France, au Québec et en Suisse l'obligation scolaire du siècle dernier s'est fondée sur une différenciation institutionnelle puisque les établissements scolaires qui accueillaient les élèves n'étaient pas les mêmes selon l'origine sociale des élèves ; la palme du raffinement dans la différenciation pouvant alors revenir à la Belgique avec trois types d'écoles différentes. Ainsi, en Belgique, il existe au début du 20^{ème} siècle, un enseignement qui comporte trois filières dévolues à des classes sociales distinctes : la filière des études primaires qui se termine à 12 ans et qui est fréquentée par les enfants d'ouvriers ou petits paysans ; la filière de « l'école moyenne » qui se termine à 14 ans et qui est fréquentée par les enfants d'employés et de petits commerçants ; et enfin la filière des collèges (enseignement libre) ou des athénées (enseignement officiel) qui dispensent les « humanités » de l'âge de six ans à l'âge de 18 ans et qui donne accès à l'université. Les filières sont étanches : il n'est pas possible de passer de l'une à l'autre, car il n'y a pas de correspondance entre les programmes. Par exemple, un élève qui a terminé l'école moyenne ne peut rejoindre un Athénée, parce qu'il n'a pas fait de latin à partir de l'âge de 12 ans. (Grootaers, 1998).

Dans ces différents pays, on verra apparaître entre le début du 20^{ème} siècle et les années 1960, différentes structures intermédiaires. Les unes, telles que les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires en France, permettent aux meilleurs élèves du primaire de continuer des études avec, comme horizon, la possibilité

de devenir instituteurs ; les autres constitueront progressivement des passerelles permettant de passer de la filière primaire à la filière des études longues, mais d'une manière trop sélective pour qu'on puisse parler de la mise en place d'une scolarisation commune.

Ainsi, cette première massification de l'instruction, impulsée par l'obligation scolaire, est, à travers son système de filières étanches, profondément différenciée. C'est, avant tout, une différenciation structurelle, mais les pratiques pédagogiques (et les contenus enseignés) sont totalement différents dans chacune des filières.

A partir des années 1960, des mesures, différentes selon les pays, vont concourir à unifier ces filières qui existaient précédemment. C'est le cas, en France, de l'extension de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (1959), puis en 1963 de la création des Collèges d'Enseignement général (CES). Dès lors, tous les jeunes suivent des études secondaires, ce qui permet de parler d'une seconde vague de massification scolaire.

Mais, ce qui est remarquable, c'est que face à l'hétérogénéité des publics, les décideurs politiques reconstituent à l'intérieur du C.E.S., sous forme de classes séparées, les filières qui jusqu'alors existaient entre les établissements. Quatre types de classes sont ainsi distingués dans le nouveau C.E.S. : des classes secondaires classiques (4 ans), filière d'excellence, des classes secondaires modernes (4 ans), des classes primaires supérieures modernes (deux ans) et des classes dites de « Transition » pour les élèves n'ayant pas atteint le niveau requis à la fin de l'école élémentaire. L'admission dans l'une ou l'autre de ces filières se fait selon le niveau d'entrée en « sixième » (première année du secondaire) et ce, pour tous les élèves d'un secteur (Prost, 1968, Legrand, 1995). Au prétexte d'adaptation au niveau du public, les pratiques pédagogiques et les savoirs enseignés y sont différenciés. Les professeurs agrégés¹ qui ont suivi une formation universitaire enseignent dans la filière classique, les instituteurs dans les filières courtes (de transition ou moderne). Bien entendu, il existe une hiérarchie entre les filières et leur fréquentation reprend la logique des écoles antérieures : les filières courtes sont massivement, voire exclusivement, fréquentées par des enfants de milieux populaires. Dès les années 1960, les statistiques françaises de l'Institut National d'Etudes Démographiques le montrent (Sauvy et Girard, 1965). Le nouveau dispositif C.E.S. ne permettait qu'à un petit nombre d'élèves considérés comme « doués » d'échapper au déterminisme sociologique.

Dès 1968, Louis Legrand et une équipe d'enseignants engagés mettent en place le « protocole de St-Quentin ». Il s'agit d'abolir les filières et, donc, de créer des classes hétérogènes ; mais dans le but de traiter les différences entre élèves, l'équipe de Legrand prévoit les premiers regroupements d'élèves en groupe de niveau-matière-homogènes dans 28 CES. La visée de ces « militants pédagogiques » est de montrer qu'il est possible d'enseigner à l'ensemble des élèves d'un collège en abolissant les filières. Ils font cependant un bilan en mi-teinte de cette expérimentation et pointent la dangerosité de l'enseignement par groupes d'élèves niveau-matière-homogènes puisqu'il ne permet pas aux élèves les plus faibles de changer de niveau. Ainsi l'écart d'apprentissage entre les élèves s'accroît. En 1970 apparaît pour la première fois, dans l'univers francophone, l'expression « Pédagogie différenciée » dans le discours de Legrand (Gillig, 1999).

2.2. Pédagogie différenciée et dispositif « groupes niveau-matière-homogènes »

Ainsi, à ses origines le terme de pédagogie différenciée est étroitement associé au dispositif² de « groupes d'élèves niveau-matière-homogènes ». Meirieu, lui-même actif dans l'expérimentation de St-Quentin, affinera le dispositif groupe de niveau pour le transformer en groupe de besoin (1985). Il ne s'agit plus de repérer chez l'élève un niveau, avec toute la dimension approximative et enfermante que peut comporter la notion de niveau (un élève dit de « niveau faible » en mathématiques a-t-il des difficultés avec la résolution de problèmes, avec la notion de nombre, avec la géométrie ?), mais plutôt un besoin précis auquel le pédagogue devra répondre. Le besoin pouvant être traité sur un temps court, il donne lieu à des groupes de travail éphémères.

Il reste que le dispositif « groupes-de-niveau-matière » constitue une sorte de modalité prototypique de la pédagogie différenciée. Ce qui fera dire à Louis Legrand (1986) : « Lorsqu'on parle de différenciation, on pense toujours immédiatement aux groupements. Les textes officiels, faute de précision sur la pédagogie, réduisent même la différenciation aux techniques de groupement et en particulier à celles conduisant à la constitution de groupes-de-niveau-matière. (...)» (p. 151). Accompagnant l'idée de « groupes-de-niveau-matière », la dimension orthopédagogique ou correctrice reste très présente dans l'esprit des enseignants de la francophonie qui tendent à assimiler différenciation et remédiation (Kahn, 2009).

1- Les professeurs agrégés dans l'école secondaire française sont des professeurs qui ont réussi un concours très sélectif : l'agrégation.

2-Le terme dispositif est entendu, ici, dans son acception technique et désigne les manières dont les parties d'un appareillage sont assemblées et qui le fait fonctionner d'une certaine façon.

3. Les caractères de la doxa

On peut caractériser une doxa selon plusieurs approches. Il semble que, dans l'histoire récente des sciences humaines et sociales, elle ait été utilisée principalement par les linguistes (Molinié, 2008 ; Sarfati, 2008 ; etc.) pour désigner ce qui est à l'œuvre dans les croyances collectives et qui s'exprime notamment dans des textes tels que les proverbes, les aphorismes, les maximes, etc. Ce qui caractérise cette dimension de la doxa, c'est son caractère socialement partagé. Il s'agit d'une affirmation qui est ressentie comme une évidence. Elle est donc perçue comme n'exigeant aucune justification, comme n'ayant besoin de s'appuyer ni sur des faits issus de l'expérience, ni sur des raisonnements. Mais si elle est ainsi ressentie comme évidence, c'est parce que chaque locuteur a la certitude qu'elle est partagée par tous les interlocuteurs possibles. Ainsi sa formulation est toujours impersonnelle ; elle n'apparaît jamais comme une préférence individuelle ni comme issue de l'expérience personnelle de celui qui l'exprime. Elle est formulée sous une forme universaliste. Au prix d'une tautologie implicite, elle est tenue pour vraie parce qu'elle est partagée et partagée parce qu'elle est censée être vraie.

Dans l'étude des proverbes et maximes, elle apparaît comme étant propre à une communauté linguistique. Mais rien n'interdit de rechercher des doxas dans des communautés plus étroites telles qu'un groupe professionnel. Ainsi, le point de vue selon lequel il est nécessaire de pratiquer une pédagogie différenciée pourrait être considéré comme une doxa propre au corps enseignant. C'est en tout cas à l'évaluation d'une telle hypothèse que s'attacheront les analyses que nous mènerons ci-après.

Selon cette première approche, on pourra repérer une doxa au fait qu'elle s'exprime dans des formulations stéréotypées, telles que proverbes ou expressions qui font passer l'idée exprimée pour des évidences partagées par tous.

Mais cette première approche à caractère linguistique, même si elle n'est pas à exclure, ne nous paraît pas suffisante pour caractériser une doxa. Car à côté de cette dimension d'évidence partagée, la notion de doxa se définit d'abord par une caractéristique épistémologique. Le mot grec *doxa* est généralement traduit par « opinion ». Il est issu du verbe *dokein*, qui signifie dans sa forme impersonnelle (*dokei*) « il paraît, il convient, il semble bon, juste, vrai ». Dans cette acception, la notion de doxa se présente comme effet d'un jugement et réfère à la position personnelle de celui qui l'exprime. A la différence de ce que nous avons relevé dans la dimension sociale du mot, elle implique donc le sujet en tant que porteur d'une opinion individuelle et marquée par sa subjectivité. Chez Platon, parce qu'elle est « ce qui paraît à un individu », la doxa est rejetée du côté de la saisie des *apparences* et non de la réalité. A ce titre, elle est épistémologiquement disqualifiée en ce sens qu'elle est dépourvue de raisons qui la fondent. Il n'est pas impossible qu'elle soit évidemment conforme au vrai (c'est ce que Platon appelle « l'opinion droite »), mais parce qu'elle n'est pas fondée sur des justifications rationnelles, on ne peut lui attribuer le caractère du vrai.

Bien que ce soit dans un univers conceptuel très différent de celui de Platon, Bachelard condamne également l'opinion. A ses yeux, la représentation personnelle première que se fait un individu de la réalité ne peut prétendre à aucune vérité. L'accès à une pensée qui peut prétendre à la vérité passe par la critique de l'opinion première : « Est-ce que les choses sont telles que je les vois ? » et « Qu'est-ce qui fait que je les vois ainsi ? ». Autrement dit, sortir de la doxa, c'est problématiser l'opinion première, l'interroger, confronter ce qui nous apparaît avec la nécessité rationnelle. Même s'il se trouve par hasard qu'une opinion est conforme au vrai, elle ne peut être tenue pour telle, car elle n'est pas pensée par le sujet au terme d'une démarche rationnelle. Un individu qui répète une affirmation vraie, sans penser par lui-même les raisons qui la rendent vraie, n'est pas dans le vrai. Il reste dans le régime de l'opinion subjective ou de la croyance.

Dans cette approche épistémologique, on repérera une doxa au fait qu'elle se manifeste sous la forme d'une affirmation dénuée de référence à des justifications, dénuée de référence à une pensée rationnelle ou à des faits d'expérience.

4. Indications méthodologiques

La question que nous nous posons est donc de savoir si le mot d'ordre de la pédagogie différenciée peut être considéré comme une doxa enseignante. Autrement dit, est-ce que les discours des enseignants sur cette question prennent des formes d'affirmation dénuée de référence à des justifications, à une pensée rationnelle ou à des faits d'expérience ? En d'autres termes encore, est-ce que l'exigence de pratiquer une pédagogie différenciée, non seulement fait l'objet d'une injonction institutionnelle, mais est reprise collectivement par les enseignants comme une évidence, sans être appuyée sur un argumentaire rationnel ? Pour aborder cette question, nous avons participé

à l'élaboration d'un questionnaire³ soumis à un corpus d'enseignants belges francophones (FWB⁴). Ce questionnaire propose des « cas » représentatifs de situations problématiques car habitées de tensions, qu'un enseignant du primaire peut rencontrer. Il est présenté, dans ce numéro, avec l'article de J. Crinon et G. Ferone. Pour chaque cas, plusieurs réponses possibles sont proposées. Les répondants avaient à choisir, parmi ces réponses, celle qui leur paraissait la plus pertinente. Une case était prévue pour qu'ils puissent expliciter les raisons de leur choix. Au total, 182 enseignants de l'école primaire belge ont pris position sur les réponses associées aux 18 cas proposés. Seuls 101 d'entre eux ont rempli les cases « justifications ».

Dans le cadre du présent article, nous nous sommes attachées à l'examen des réponses données par les enseignants belges au cas 7.

CAS 7

Au cours d'une leçon de grammaire sur les propositions subordonnées relatives, quelques élèves sont perdus. L'enseignant se rend compte qu'ils ne mettent aucune signification sous les termes de « sujet », de « verbe » et de « phrase simple », alors que les notions sont supposées acquises depuis longtemps.

☞ 1. L'enseignant improvise pour toute la classe un travail de révision sur ces catégories grammaticales.

☞ 2. L'enseignant divise la classe en deux groupes. L'un des groupes étudie comme prévu la proposition relative, l'autre étudie de nouveau la structure Sujet Verbe de la phrase simple.

☞ 3. L'enseignant continue avec toute la classe un travail sur la proposition relative et diffère un travail spécifique avec les élèves en difficulté.

Ce cas nous a paru intéressant en ce que, sans que l'expression « pédagogie différenciée » ne soit utilisée, les réponses (notamment la 2 et la 3) peuvent être considérées comme relevant de cette pratique. Les choix qu'elles proposent, l'une de façon immédiate, l'autre d'une manière différée, consistent clairement à constituer des « groupes niveau/besoin-matière-homogènes ». La question paraît donc propre à saisir le degré d'adhésion des répondants à une éventuelle doxa « pédagogie différenciée » entendue au sens de d'organisation par « groupes d'élèves niveau-matière homogène ».

L'analyse de ce matériau sera d'abord quantitative : il s'agira de décompter quelle proportion des 182 répondants s'est portée sur les réponses 2 et 3 (celles qui consistent à mettre en place des groupes de besoin). Puis nous mènerons une analyse qualitative des textes écrits par les enseignants dans la case réservée aux justifications. Sur les 182 répondants, 101 ont écrit des remarques dans cette case. En application des éléments développés dans la partie précédente, nous opérerons cette analyse au moyen des indicateurs suivants :

- type de formulation et récurrence d'une même formulation dans les justifications (aspect social de la doxa),
- type ou absence d'argumentation (aspect épistémologique),
- signes d'appropriation du problème par le répondant (doute, questionnement) (aspect épistémologique).

Il convient de noter d'emblée que ce que les enseignants ont répondu dans la case « justification » a souvent un caractère lapidaire (maximum 100 mots). Il est possible que cela tienne à la longueur du questionnaire global et à l'impossibilité pour les répondants de justifier d'une manière détaillée leur réponse à un questionnaire comprenant 18 cas sur lesquels il fallait prendre position. Cette circonstance fait que le contenu de ces écrits est souvent plus difficile à interpréter que ne l'auraient été des entretiens. Cependant, ils permettent d'obtenir une première saisie du caractère éventuellement doxique de la pédagogie différenciée et sont l'occasion d'une mise à l'épreuve des indicateurs que nous nous sommes donnés.

5. Analyses et résultats

5.1. Première approche quantifiée des positionnements

Dans un premier temps, il est intéressant de décompter le nombre d'enseignants qui ont choisi chacune des réponses proposées. On peut considérer que tous ceux qui se sont portés sur les réponses 2 ou 3 adhèrent à l'idée qu'il convient de constituer des groupes de niveau ou de besoin homogènes et que, par conséquent, ils sont pris dans une doxa de la pédagogie différenciée.

3- Voir, dans ce même numéro, l'article de J. Crinon et G. Ferone, Savoirs, conceptions et normes professionnelles des enseignants.

4- Fédération Wallonie Bruxelles.

Effectivement sur un total de 182 réponses, 116 enseignants ont choisi les modalités 2 et 3. Mais, contrairement à ce que nous pouvions anticiper, 66 enseignants se sont positionnés sur la réponse 1. Est-ce que cela signifie que 66 enseignants (32%), soit près du tiers du corpus, rejettent l'idée de formation de « groupes niveau/besoin-matière-homogènes » et/ou l'idée de « remédiation », et avec elles l'idée de pédagogie différenciée ? Ils ne seraient donc pas sujets à cette pression doxique ? L'analyse des justifications produites par 101 des 182 enseignants apporte des éléments de réponse à cette question.

5.2. Réponses 1 avec justifications clairement orientées vers la réponse 2 : où l'on voit qu'une réponse peut en cacher une autre

Parmi les 101 enseignants qui ont livré des justifications, 33 se sont positionnés sur la réponse 1 (32%), tandis que 68 ont choisi les réponses 2 ou 3 (49 pour 2 ; 19 pour 3). Mais l'analyse des justifications produites par les 33 enseignants positionnés sur la **réponse 1** permet de repérer que 11 d'entre eux auraient clairement préféré choisir la réponse 2 ou la réponse 3. Ainsi, huit enseignants déclarent « préférer la réponse 2, mais ne pas pouvoir la mettre en place pour des raisons pratiques », tandis que trois enseignants invoquent le principe de remédiation dans leur réponse (principe porté par la réponse 3).

Exemples de justifications proposées par des enseignants qui ont choisi la réponse 1, mais auraient préféré la réponse 2 :

Bel 6 pose d'emblée sa préférence pour la réponse 2 : « Je prendrais bien la proposition 2, mais cela me semble très théorique, difficile à réaliser. La révision peut aller +/- vite, être +/- pointue, adaptée à toute la classe ». Bel 12 fait de même puisque mettant d'abord en avant l'intérêt de la révision, ou plutôt son innocuité, pour les élèves et finit par déclarer qu'elle ne pourrait gérer seule la situation 2 : « Ça ne fait jamais de tort aux élèves de revoir les notions de base. Surtout qu'il ne faut rarement plusieurs heures. Un bref rappel ne justifie pas de scinder la classe en 2. Et puis, comment gérer seule ces 2 groupes travaillant sur des choses différentes ? -> facilité. »

Ces deux cas sont emblématiques des 8 justifications qui évoquent la réponse 2 comme une sorte d'idéal du traitement de la difficulté scolaire.

Exemple de justifications avancées par ceux qui ont choisi la réponse 1 tout en invoquant les principes de la réponse 3 :

Les trois cas concernés (119, 158, 177) ne désignent pas nommément la réponse 3, mais plutôt le principe de « remédiation » qui nous semble porté par la réponse 3, soit un traitement de la difficulté scolaire qui se fait « a posteriori » et pendant des heures spécifiques (Kahn 2010).

Bel 158 : « Vu que si la notion n'est pas acquise, ce sera chez les enfants en difficultés, je ne continuerai pas la leçon, il ne sert à rien d'essayer de bâtir quelque chose si les bases ne sont pas là. En fonction du nombre d'élèves chez qui la notion n'est pas acquise, soit ce sera la révision pour tous, soit s'ils ne sont pas trop nombreux et que je dispose d'heures de remédiation prochainement, je les y prendrai et laisserai la leçon en suspens en attendant. »

Pour une lecture synthétique, nous avons dressé un tableau de quantification des réponses. La colonne « corpus ajusté » correspond au nombre de réponses obtenues avec prise en compte des justifications. Autrement dit, quand un répondant positionné sur la réponse 1 déclare que la réponse 2 lui paraît cependant correspondre à la meilleure.

Tableau 1. *Identification des répondants*

Tableau 2. *Identification des répondants*

Tableau 3. *Identification des répondants*

Tableau 4. *Identification des répondants*

CAS 7 : Au cours d'une leçon de grammaire sur les propositions subordonnées relatives, quelques élèves sont perdus. L'enseignant se rend compte qu'ils ne mettent aucune signification sous les termes de sujet, de verbe et de phrase simple, alors que les notions sont supposées acquises depuis longtemps.

	Corpus total	Corpus réduit aux réponses avec justifications	Corpus ajusté*
1. L'enseignant improvise pour toute la classe un travail de révision sur ces catégories grammaticales.	66	33	22
2. L'enseignant divise la classe en deux groupes. L'un des groupes étudie comme prévu la proposition relative, l'autre étudie de nouveau la structure Sujet Verbe de la phrase simple.	83	49	57
3. L'enseignant continue avec toute la classe un travail sur la proposition relative et diffère un travail spécifique avec les élèves en difficulté.	33	19	22
	182	101	101

Tableau 1. *Quantification des réponses*⁵

Ces premières analyses montrent :

- d'une part, que derrière des réponses bien différentes peuvent se cacher des justifications du même type. Ainsi Bel 6, par exemple, qui a choisi la réponse 1, aurait préféré prendre la réponse 2, mais ne se sentait pas capable de la réaliser ; alors que Bel 5 qui a choisi la réponse 2, émet également des doutes quant à sa capacité à la mettre en œuvre et Bel 100 qui a choisi la 3, aurait préféré la réponse 2, mais ne s'en sent pas capable.

- d'autre part, que la modalité « groupes niveau-besoins-matière-homogènes » (réponse 2) est celle qui attire la majorité des enseignants du corpus réduit et ajusté (57%). Elle semble donc bien constituer « l'idéal » d'un traitement de la difficulté scolaire.

- et enfin, si on fait le total des enseignants, qui pointent les réponses 2 et 3 comme (les plus) optimales, on obtient (57 + 22), soit 79% des enseignants du corpus ajusté. Autrement dit, pour près de 80% des enseignants, il convient de traiter d'une manière spécifique et « à part » la difficulté de certains élèves, du fait de caractéristiques perçues comme leur étant inhérentes. On peut faire l'hypothèse, que pour une grande partie de ces enseignants, la difficulté scolaire est alors vue comme essentiellement liée à la « nature » des individus-élèves (Garcia, 2013) et non à des questions de rencontres entre des cultures différentes (la culture scolaire constituant un phénomène qui peut apparaître comme très étrange pour certains élèves) et/ou à des particularités des savoirs enseignés à l'école (Kahn, 2010).

Cela signifierait-il que ces enseignants sont pris dans un mode de pensée doxique qui les conduit à envisager le traitement de la difficulté scolaire selon des modalités « groupes niveau-besoins-matière-homogènes » à mettre en place de façon simultanée ou successive (Meirieu, 1985), autrement dit selon la forme (et variante) emblématique de la pédagogie différenciée ? *A contrario*, est-ce que les enseignants positionnés sur la réponse 1 (sauf 11 d'entre eux, cf tableau) rejettent massivement l'idée de s'adresser à des groupes d'élèves particuliers, voire à différencier, et, si oui, au nom de quoi le font-ils ? Quels arguments avancent-ils ?

5.3. *Analyses des justifications :*

Pour des questions d'économie de l'article, nous partirons des analyses des justifications portées à la réponse 2, emblématique de la différenciation pédagogique, que nous mettrons en perspective avec les justifications liées aux deux autres réponses selon les besoins de l'argumentation.

-Justifications liées à la réponse 2

Une prééminence du terme différenciation dans la réponse 2

⁵ * Nous avons nommé « corpus ajusté », le corpus pour lequel nous avons tenu compte des justifications pour réattribuer les réponses aux questions fermées.

Parmi les enseignants positionnés sur la réponse 2, 16 répondants (3, 7, 8, 10, 28, 30, 99, 117, 120, 128, 154, 157, 162, 185, 190, 205), soit près de 33% des réponses 2, évoquent le terme « différenciation » ou « différencié » alors que ce terme n'est aucunement mentionné dans l'exposition du cas.

Le texte produit par ces enseignants peut être hyper concis : « Différenciation » (190) ou plus développé : « Je choisirais cette manière de faire pour pouvoir faire de la différenciation. Si je continue la leçon comme si de rien n'était, l'écart entre les élèves qui comprennent et ceux en difficulté ne se creuserait que davantage. Travailler sur deux ateliers permettrait aux élèves qui comprennent de continuer à s'exercer. De cette façon, ils n'éprouveront pas d'ennui face à la matière tandis que les élèves en difficulté pourraient s'exercer sur la structure sujet-verbe afin de se remettre à niveau. Enfin, je resterai près de ce groupe pour travailler la matière plus efficacement. » (185). Il peut se baser sur des valeurs : « Dans ce cas, un travail en différenciation est important. L'enfant doit pouvoir vaincre ses difficultés pour mieux avancer. C'est aussi important qu'il sente ses progrès. » (28) ou sur des dimensions pragmatiques : « Enseigner de manière différenciée permet à chaque élève d'avancer sur ses bases propres, de ne pas bâtir sur des lacunes, de ne pas perdre son temps sur des révisions, donc de ne pas chahuter. » (120).

À cette prééminence de termes référant à la pédagogie différenciée dans les justifications des enseignants ayant choisi la réponse 2, il y a lieu d'ajouter l'usage des termes « différencié » ou « différenciation » chez 4 enseignants ayant choisi la réponse 3 (25, 31, 115, 133).

On peut donc en conclure que les répondants assimilent spontanément la modalité « groupe-niveau-besoin » à la différenciation, voire à la remédiation. Cette spontanéité fait apparaître tant la modalité « groupe-niveau-besoin » que le concept de « différenciation » comme des impensés. La pédagogie différenciée est une évidence partagée à laquelle on ne peut qu'adhérer.

Que la pédagogie différenciée constitue quasiment une valeur déclarée pour une grande partie des enseignants ne constitue pas un problème, mais cela peut en devenir un si cette préoccupation d'enseignement n'est pas problématisée par eux, car sous cette forme, peut se cacher une « pédagogie différenciatrice » (Kahn, 2010). Donc, si les acteurs ne s'approprient pas le concept de pédagogie différenciée et de « groupes de niveau-besoin-matière » en le reproblématisant un minimum, soit dans l'espace-temps réduit d'un questionnaire en suspendant leur jugement et/ou en émettant quelques doutes, quelques conditions, etc. (Fabre, 2016), nous pouvons penser qu'ils sont peut-être pris dans une sorte de structure de pensée doxique. Pour le savoir, nous sommes parties à la recherche des traces de problématisation ou d'argumentation dans les justifications.

Une absence de marque de problématisation dans au moins 14 justifications de la réponse 2

Pour le savoir, nous avons extrait des justifications de la réponse 2, toutes celles qui nous paraissent non argumentées, car peut-être non réappropriées par les répondants. Elles sont au nombre de 14. La moitié d'entre elles est extrêmement lapidaire (de un à neuf mots). Elles sont si courtes que nous pouvons en citer la totalité.

Bel 3 Je préfère différencier.

Bel 8 Au nom de la différenciation positive.

Bel 125 Adapter sa leçon aux élèves.

Bel 128 Une bonne occasion de mettre en place la différenciation.

Bel 130 Ainsi chacun y trouve son compte.

Bel 131 Pour que tous les enfants apprennent.

Bel 190 Différenciation.

Certaines pourraient même apparaître comme des slogans dans lesquels « différencier », « différenciation », « adapter », « trouver son compte » sont comme irréfutables ; de même la forme de la phrase « pour que tous ... + subjonctif » paraît difficile à contester. En effet comme le soulignent les linguistes, « *des phrases averbales, des phrases simples, des constructions paratactiques (évitant autant que faire se peut les valeurs énonciatives associées aux conjonctions et locutions conjonctives), des infinitivations, impersonnalisations, passivations [peuvent accompagner] les énoncés génériques, stéréotypiques ou doxiques. . .* » (Rabatel, 2004, p. 3).

L'autre moitié, bien que plus fournie, ne comporte pas de marques de problématisation (doute, réflexivité, etc) :

Bel 135 Cela ne sert à rien de continuer si les notions précédentes ne sont pas acquises !

Bel 10 Il est utile de faire de la différenciation lors d'une matière non comprise par tous les élèves.

Bel 13 Car je pense que cela ne sert à rien de bâtir de nouvelles notions sur quelque chose qui n'est pas acquis ou compris.

Bel 99 Ca ne sert à rien de freiner tout le groupe et il faut aider les enfants en difficultés à différenciation.

Bel 117 Un travail différencié permet à tous les élèves d'être actifs et de progresser à partir de leurs connaissances.

Bel 124 Individualisation, il faut aller étape par étape. Pourquoi apprendre à courir avant de savoir marcher ?

Bel 205 Mettre en place une activité différenciée pour s'adapter à tous les élèves.

Comme nous l'avons supputé, la formulation est impersonnelle, seul Be 13 introduit le « je », mais sans la moindre trace de réflexivité ; il s'agit probablement de mieux asseoir sa conviction ; le « texte » de certaines de ces 14 justifications évoque la pédagogie différenciée (ou « l'individualisation » ou « l'adaptation ») comme une norme indiscutable et non problématisée, mais d'autres invoquent « les bases » (« bâtir », « notions non acquises »).

Signalons que les « justifications » liées à la réponse 1 et à la réponse 3 ne font pas apparaître d'énoncé aussi réduit que ne le font celles de la réponse 2. La réponse 3 montre un énoncé « justificatif » à 7 mots « *Proposition qui me paraît la plus juste* » (Bel 109) et un autre à 9 mots « *Il est important de faire un maximum de différenciation* » (182), tandis que la réponse 1 en montre un seul (9 mots) : « *"Perdre" du temps pour en gagner par la suite* » (Bel 193). Par ailleurs, la majorité des réponses 3 ont un nombre de mots compris entre 20 et 60, tandis que celle des réponses 1 ont entre 18 et 80 mots.

Si on exclut les textes des justifications qui viennent d'être mentionnés, il reste 29 items « justifications », attachés à la réponse 2, qui comportent des marques d'argumentation. Quelle est (ou sont) cette argumentation ? Dans quelle mesure comporte-t-elle des traces de problématisation (traces de subjectivation ou réflexivité, signes de doutes, etc.) ?

La quasi-totalité de ces 29 « justifications » fait référence « aux bases » (nommément ou non). La justification de bel 105 « *Pour moi, il n'y a aucun intérêt à différer si il n'y a pas de maîtrise des bases.* » est pour cela assez représentative de ce type d'argumentation qui peut être plus ou moins étendue. Bel 186, par exemple, développe assez longuement : « *Il me semble important que les bases soient acquises pour continuer. Cependant, il ne faut pas que cela freine les élèves qui les connaissent, ils risqueraient de s'embêter si je décidais de faire une mise au point collective. Et différer la mise à niveau laisserait les élèves en difficultés « sur le côté ». C'est pourquoi, je pense que les deux groupes est ce qu'il y a de plus approprié.* » La justification sur le principe « des bases » peut ne pas évoquer ce terme, mais celui de notion acquise, bel 5 « *Revoir les notions supposées acquises me semble plus adapté pour les enfants en difficulté. La difficulté va être : « comment gérer le groupe qui travaille la proposition relative ? »* ou faire appel à une métaphore qui montre bien une représentation des apprentissages en termes de bases qu'il faut retrouver « en descendant » : bel 106 « *Je lance le défi et encadre autrement les élèves en difficulté. Je « redescends » jusqu'ou il faut avec ces derniers. Dans les deux autres propositions, des élèves perdent leur temps.* » Tandis que bel 191 ancre sa réponse dans la discipline grammaticale : « *La notion de sujet-verbe me semble primordiale avant d'aborder de la matière plus complexe comme les propositions relatives subordonnées. Pour le groupe « révision », je remets à un autre temps la suite de la leçon sur les propositions que l'autre groupe est en train de faire.*

Il semblerait que la question des bases qui seraient nécessaires aux apprentissages (ici, la notion de sujet-verbe) soit l'argumentation dominante des justifications liées à la réponse 2. Or ce qu'on constate, c'est que la nécessité de connaître la structure de la phrase simple (groupe sujet, groupe verbal, etc.) pour aborder la proposition relative n'est ni problématisée, ni discutée (sauf peut-être dans un cas : 191) dans les justifications qui sont données à l'appui des réponses 2 et 3. Ainsi la référence à la nécessité de posséder les « bases » pourrait bien constituer une autre doxa, articulée ici à celle qui concerne l'exigence de pédagogie différenciée. L'examen des justifications liées à la réponse 1 apporte des éléments qui semblent conforter cette hypothèse d'une doxa relative aux « bases ».

- Justifications liées à la réponse 1

Effectivement la notion de « base » sous une forme explicite ou métaphorique revient dans 19 justifications sur les 33 qu'en comporte la réponse 1, soit plus de la moitié. Or, dans le processus d'enseignement apprentissage, la notion de base ne semble pas avoir de fondement scientifique. C'est ce qu'expérimente le pédagogue français Jacotot qui, réfugié en Belgique durant la Révolution française, enseigne le français à des néerlandophones sans recourir ni à un programme, ni à une progression, mais en leur demandant d'apprendre par cœur une version bilingue du Télémaque et découvre, à sa grande surprise, qu'ils ont effectivement appris le français avec cette non méthode. Il en conclut que pour apprendre l'on peut partir de n'importe où. Il suffit de savoir quelque chose, pour y rapporter tout le reste. "Tout est dans tout" dit-il, contrairement à ce que dit la règle pédagogique normale depuis

les Frères de la Vie Commune qui veut que l'on parte du « commencement » et que l'on avance de manière progressive (Rancière, 1987, Palotta, 2017).

Par ailleurs, nous postulions que les répondants à la réponse 1 semblaient *a priori* échapper à l'emprise doxique de la pédagogie différenciée. Ils ne se sont pas positionnés sur les réponses 2 ou 3 et pour les 2/3 d'entre eux le choix de la réponse 1 est d'ailleurs délibéré. Ceci renforce le bien fondé de cette hypothèse. Donc, si leur propos ne relève pas de la doxa, alors ils exprimeraient un point de vue de sujet épistémique, soit dégagé de la pensée spontanée au prix d'un travail critique, voire d'une problématisation. Or il semble qu'il n'en soit rien. Nous avons développé, dans le point 3, l'approche linguistique et l'approche épistémologique de la doxa. Pour rappel, dans l'approche linguistique, la doxa se repère par sa formulation sous forme d'évidence partagée : « C'est comme ça et tout le monde le sait » ; tandis que dans l'approche épistémologique, le caractère fondamental de la doxa est qu'elle est dénuée de marques de justification. Effectivement, l'argument récurrent des répondants positionnés sur la réponse 1 (17/33) relève d'une expression couramment utilisée dans la vie sociale ordinaire : « ça ne peut pas faire de mal ! » (On le fait par défaut sans trop y croire cependant). Il peut se présenter sous une forme très affirmative « *Les révisions font du bien à tout le monde* », « *Rafraîchir les idées de l'ensemble de la classe* » ou plus hypothétique « *Un petit rappel des notions vues peut être bénéfique pour tous les enfants* ». S'il peut faire référence au champ disciplinaire enseigné « *La révision des « bases » de la grammaire ne fait pas de tort aux élèves les plus forts* ». Bref il s'agit d'une réponse doxique tant d'un point de vue linguistique qu'épistémologique. Aucun répondant ne fait référence aux notions de sujet et/ou verbe et/ou phrase simple. Les répondants expriment une sorte d'incantation, « si cela ne fait pas de bien, cela ne fait pas de mal ! », dont est absente toute trace de rationalité, une « opinion droite », selon Platon : prendre le bon chemin, mais sans pouvoir en rendre raison.

Il est surprenant de constater qu'on retrouve cette incantation aussi bien chez les répondants (12, 97, 119, 141, 144, 172) qui prennent la réponse 1 par défaut (parce qu'ils ne peuvent faire la 2, voire la 3) que chez ceux qui font le choix délibéré de la réponse 1 (15, 98, 137, 159, 163, 194, 196, 198).

Sur l'ensemble des 101 « justifications » du questionnaire seules deux d'entre elles semblent *a priori* échapper à une position doxique. Elles sont positionnées sur la réponse 1. L'une nous semble très énigmatique, car elle ne fait justement pas appel à des évidences partagées. Il s'agit de Bel 27 « *En n'insistant pas de trop sur la "vérité" car l'analyse d'une phrase peut se comprendre de différentes manières.* ». L'autre, dans sa proposition, remet complètement en question l'idée explicite de « bases » ou de « prérequis » récurrente dans l'ensemble des justifications (45 occurrences). Il s'agit de Bel 111 « *Proposition 1 en sollicitant les enfants qui ont compris, "tuteurs" des enfants qui auront des difficultés. Ceci étant, Sujet- Verbe-Phrase simple ne sont pas des acquis nécessaires pour comprendre le sens apporté par la relative au nom. L'analyse du groupe nominal me semble plus pertinente et la comparaison entre des structures telles que le château maternel, de ma mère, qui appartient à ma mère.* »

6. Conclusion

L'hypothèse selon laquelle la notion de pédagogie différenciée pourrait fonctionner comme une doxa était au départ de notre investigation. Le sens que nous donnons au mot doxa dans une telle supputation renvoie à une double caractérisation : d'un point de vue épistémologique, une doxa peut se caractériser comme étant une croyance individuelle ou collective, qui ne repose sur aucune justification rationnelle ni aucune problématisation de la pensée spontanée : il peut arriver qu'elle soit vraie, mais pour des raisons qu'ignorent ceux qui la portent. D'un point de vue linguistique, la doxa se manifeste par des formulations qui impliquent le sentiment d'une évidence partagée.

Au moyen de cette double caractérisation nous avons analysé le positionnement et les discours d'enseignants face à une situation professionnelle problématique (« un cas »). Il en ressort que les enseignants de l'enquête déclarent se positionner massivement sur l'option « groupe de niveau-matière » (réponse 2) et sur la « remédiation » (réponse 3) quand ils constatent des difficultés chez leurs élèves et que, de surcroît, se dégage une tendance à désigner spontanément cette modalité comme étant la « pédagogie différenciée ». Une partie importante des déclarations prend une forme impersonnelle, comme s'il s'agissait de propos sur lesquels tout le monde est d'accord. A ce stade, la « pédagogie différenciée » semble donc fonctionner comme une doxa professionnelle.

Mais ce positionnement massif pourrait être interprété comme la seule marque d'un prêt à penser professionnel s'il s'accompagnait d'argumentations justificatives et d'indices de doutes ou d'incertitudes chez les répondants. Or il n'en est rien. Un grand nombre de déclarations prend une forme lapidaire et la récurrence des mêmes formulations « argumentatives » donne à penser qu'il n'y a pas de trace de problématisation, excepté chez deux répondants. Il semblerait donc qu'un statut prépondérant est accordé par nombre d'enseignants à un traitement de la difficulté scolaire par une particularisation de l'élève dans un groupe de niveau-besoin concomitamment au

déroulé de la classe ou a posteriori (remédiation). Face à cette quasi hégémonie, une minorité d'enseignants semblent refuser de considérer cette voie et, en choisissant la réponse 1, préférant une révision des bases pour toute la classe. Par là ils semblent échapper à la doxa de la pédagogie différenciée envisagée comme pratique du « groupe de niveau ou de besoin ». Or ils le font au nom d'une maxime largement partagée dans la vie sociale « ça ne peut pas faire de mal ». Autrement dit, c'est bien encore une doxa, au sens d'une pensée non appuyée sur une interrogation rationnelle, qui semble les animer.

En outre, dans les justifications rédigées par ces trois groupes, on trouve des traces de ce qui paraît constituer leur doxa commune : la vision d'un processus d'enseignement-apprentissage linéaire en lequel chaque nouvel apprentissage est considéré comme absolument tributaire de « bases » qui doivent le précéder. C'est justement ce point que conteste le seul répondant qui semble échapper à la doxa, lorsqu'il fait remarquer (voire la citation intégrale ci-dessus) que *Sujet-Verbe-Phrase simple ne sont pas des acquis nécessaires pour comprendre le sens apporté par la relative au nom* ».

L'idée que la difficulté scolaire d'un élève provient du fait qu'il ne possède pas les « bases » revient, par ailleurs, à imputer celle-ci à une carence inhérente à l'élève et non pas à une relation entre l'élève et un savoir. Cette idée est mise à mal par de nombreuses recherches (Baillet, 2017 ; Bautier et Rayou, 2015 ; Bonnery, 2007).

Les résultats de cette recherche sur les doxas renforcent les doutes que nous avons quant au bien-fondé d'une pensée systématique en terme de pédagogie différenciée sous forme de groupe-niveau-besoin (Kahn, 2010). Puisque la pédagogie différenciée semble très souvent relever d'un « impensé » chez les enseignants interrogés, il paraîtrait sage de trouver une ou des alternatives à cette doxa en pensant, par exemple, en termes de problème et non plus de solution. Quelles sont les conditions nécessaires (même si non suffisantes) pour apprendre et pour faire apprendre, par exemple ?

Références bibliographiques

- Baillet, D. (2017). Du rapport au savoir à des rapports aux savoirs : Analyse des difficultés rencontrées par les étudiants de première année en Psychologie face aux caractéristiques des savoirs universitaires. Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles.
- Bautier, E, et Rayou, P. (2015). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves, *Éducation et didactique*, 7(2), 29-46.
- Bonnery, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques, Paris : La Dispute.
- Bourdieu, P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, 7-3. « Les changements en France ». 325-347.
- Butori, R. et Parguel, B. (2010). Les biais de réponse - Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur. AFM, 2010, France. 2010. <halshs-00636228>
- Caron, J. (2003). Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles, Montréal : Editions de la Chenelière.
- Compère, M.-M. (1985). Du collège au lycée (1500-1850), Paris : Julliard.
- Descampe, S., Robin, F., Tremblay, P. & Rey, B. (2014). Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire. Service général du Pilotage du Système éducatif. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Fabre, M. (2016). Le sens du problème. Problématiser à l'école ? Bruxelles : De Boeck.
- Foucault, M. (1975). Surveiller et punir, Paris : Gallimard.
- Garcia, S. (2013). À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire, Paris : La Découverte.
- Gillig, J.-M. (1999). Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives, Bruxelles : de Boeck.
- Grootaers, D. (Dir.). (1998). Histoire de l'enseignement en Belgique, Bruxelles : CRISP.
- Hume, K. (2009). Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ? La réussite scolaire pour tous. Bruxelles : de Boeck.
- Jobin, V. (2007). Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.
- Kahn, S. (2009). A la recherche du cycle perdu. Mise en place des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires de trois pays Belgique, France, Québec., Lille : ANRT.
- Kahn, S., (2010). La pédagogie différenciée. Bruxelles : De Boeck.

- Kahn, S., Coché, F., et Robin, F. (2010). « Pratiques enseignantes en milieux défavorisés : une recherche exploratoire et compréhensive », in *Recherches qualitatives*, 29(2), pp. 111-131.
- Kahn, S., (2011). « La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires », in *Education et Francophonie « Regard critique sur le discours politique et scientifique à l'égard de la réussite scolaire »* Lapointe C. et Sirois P. (dirs), Vol. XXXIX:1 – avril 2011, pp. 54-66.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*, Paris : puf.
- Lemaine, J.-M. (1965). Dix ans de recherche sur la désirabilité sociale, *L'année psychologique*, année 1965, Vol. 65, N° 1, pp. 117-130.
- Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris : ESF.
- Molinié, G., (2008). « Doxa et légitimité », *Langages*, 2/2008 (n° 170), pp. 69-78.
- Palotta, J. (2017). *L'école mutuelle au-delà de Foucault*, Canada : EuroPhilosophie Éditions.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- Prost, A. (1968). *L'Enseignement en France (1800-1967)*, Paris : A. Colin.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*, Paris : Hachette.
- Rabatel, A. (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langages*, 38e année, n°156, 2004. Effacement énonciatif et discours rapportés. pp. 3-17. Armand Colin.
- Raffnsøe, S., Thaning, M S., Gudmand-Hoyer, M. (2016). *Michel Foucault: A Research Companion*. Palgrave Macmillan UK.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : 1987.
- Rastier, F. (2008). « Doxa et sémantique de corpus », *Langages* 2008/2, n°170, pp. 54-68. Armand Colin.
- Rayou, P. (2014). « Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. » in Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M., Desjardins, J. & Etienne, R. (Ed.). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 35-47.
- Roland, E. (2013). « Rendre l'école obligatoire : une opération de défense sociale ? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation », *Tracés. Revue de Sciences humaines [En ligne]*, 25 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 22 janvier 2017. URL : <http://traces.revues.org/5782> ; DOI : 10.4000/traces.5782
- Sarfati, G.-E. (2008). « Présentation », *Langages*, 2/2008 (n° 170), p. 3-12.
- Sauvy, A. & Girard, A. (1965). « Les différentes classes sociales devant l'enseignement », *Population* 2, reproduit in : INED (1970), pp. 233-260.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*, Montréal : Editions de la Chenelière.
- Zakhartchouk J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*, Paris : INRP.