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

Différenciation pédagogique avec des lycéens raccrocheurs

Bruno Robbes

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

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

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

1. Problématique

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

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

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

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

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

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

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

2. Cadre d'analyse

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

2.1. Quelques principes et résultats de recherches

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Quelles définitions de la différenciation pédagogique ?

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

2.3. Domaines et variables de différenciation

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

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

2.3.1. Les contenus

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

2.3.2. Les processus

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

2.3.3. Les structures (environnement de travail)

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

2.3.4. Les productions

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

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

3. Contexte et méthodologie de la recherche

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1. Trois conditions

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

4.2. Deux opérations cognitives

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

⁹ Résumées dans le paragraphe précédent.

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

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

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

¹³ Mathématicien français.

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

4.3. Outils (supports) et organisations pédagogiques

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

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

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

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

4.4. Appui sur des résultats de recherches scientifiques

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

4.5. Finalité

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

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

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

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

5.1. Contexte, objectifs et principes

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

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

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

5.2. Valeurs

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

5.3. Modèle conceptuel de l'activité réflexive

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

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

5.4. Constitution de binômes

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

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

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

5.5. Enrôler et impliquer les élèves

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

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

6. Analyses et discussion

6.1. Première situation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2. Deuxième situation

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

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

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

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

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

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

7. Conclusion

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

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

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

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

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

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

8. Références bibliographiques

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

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