

---

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

**Caroline Baugey**

*Professeure des écoles et doctorante en Sciences de l'Éducation*

*Université Paul-Valéry de Montpellier / LIRDEF*

*Département des Sciences de l'éducation*

*Route de Mende – 34000 Montpellier – France*

*caroline.baugey@etu.univ-montp3.fr*

---

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

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

---

## 1. Introduction

Les enseignants du premier degré<sup>1</sup> sont confrontés chaque jour aux différences entre élèves qui complexifient leur gestion de classe (Girouard-Gagné, Cuerrier et Paré, 2022). L'hétérogénéité est une réalité incontestable du système scolaire actuel en France, d'autant plus aujourd'hui, alors que l'école devient inclusive et laisse une place de plus en plus importante à ceux qui en étaient auparavant éloignés (Ouellet, 2015). La différenciation pédagogique se présente comme une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves et se décline en un ensemble de pratiques dont la finalité serait de permettre à chacun d'apprendre, plus que de réduire les différences entre eux (Connac, 2021). Cependant, la différenciation pédagogique n'est pas sans risque (CNESCO, 2017) et fait face à de nombreux obstacles qui pourraient expliquer pourquoi ces pratiques peinent à être abordées en formation et pourquoi peu d'enseignants se considèrent outillés pour différencier leur pédagogie (DEPP, 2020).

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

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

## 2. Les origines historiques de la différenciation pédagogique

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

### 4. Hétérogénéité et difficultés scolaires

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

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

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

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

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

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

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

### 5.1. L'adaptation

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

### 5.2. La diversification

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

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

### 5.3. L'individualisation

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

### 5.4. La personnalisation

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

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

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

## 6. Les obstacles de la différenciation pédagogique

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

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

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

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

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

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

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

**Tableau 1.** Synthèse des obstacles de la différenciation pédagogique

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

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

## 7. Contexte et méthodologie de la recherche

Le terrain d'expérimentation de cette recherche se situe en France sur un réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+). Les REP+ « concernent les quartiers ou les secteurs isolés qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sur le territoire » (Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014). Les enseignants travaillant sur ces réseaux s'appuient sur le référentiel de l'éducation prioritaire qui vise une « égalité réelle d'accès aux apprentissages et à la réussite scolaire » (*ibid.*). Ce terrain d'expérimentation offre donc la possibilité d'accéder aux pratiques d'enseignants confrontés à des difficultés d'apprentissage supérieures à d'autres zones du territoire. Nous avons proposé ce sujet de recherche à 10 écoles du réseau REP+ sur un temps de concertation d'équipe ; 21 enseignants se sont déclarés volontaires pour participer. Nous avons alors sélectionné 6 enseignants sur la base de deux critères. Premièrement, leur expérience professionnelle, entre 5 et 16 ans, les place dans une phase de stabilisation et d'expérimentation de leur carrière (Huberman, 1989), ce qui nous semble constituer une temporalité de carrière intéressante concernant les pratiques de différenciation pédagogique. Deuxièmement, leurs niveaux de classe se situent en entrée de cycle (TPS/PS en cycle 1, CP en cycle 2 et CM1/CM2 en cycle 3<sup>2</sup>), repoussant ainsi les échéances dues en fin de cycle. Ces enseignants ne se considèrent pas eux-mêmes comme des experts dans le domaine de la différenciation pédagogique, mais ils témoignent d'un intérêt pour le sujet.

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

**Tableau 2.** Tableau récapitulatif des informations des participants

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

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

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

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

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

Tableau 3. Guide d'entretien

## 8. Analyse des données collectées

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

### 8.1. Sens et objectifs de la différenciation pédagogique

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



## **8.2. Articulation entre hétérogénéité et différenciation pédagogique**

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

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

## **8.3. Pratiques et obstacles de la différenciation**

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

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

## **8.4. Dangers de la différenciation**

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

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

### 8.5. Autres dimensions relatives à la différenciation pédagogique

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

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

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

## 9. Perspectives

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

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

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

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

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

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

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

## 10. Références bibliographiques

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

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

