

## Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ?

**Benoit Galand**

Professeur en sciences de l'éducation  
Université catholique de Louvain, GIRSEF,  
Belgique

[www.uclouvain.be/benoit.galand](http://www.uclouvain.be/benoit.galand)

# Promesses

La différenciation pédagogique permettrait

- de lutter contre l'échec et réduire les inégalités scolaires (Prud'homme *et al.*, 2005),
- d'accroître la motivation et l'engagement des élèves (Subban, 2006).



# Réponses scientifiques ?

Travaux mettant en *relation*

- **idées** relatives à la différenciation pédagogique (propositions théoriques)
- & **faits** observés auprès des élèves (informations empiriques recueillies de manière systématique).
- + assentiment d'autres membres de la **communauté scientifique**
- + résultats **répliqués** dans différents contextes et par plusieurs équipes

# Constats

- Quasi absence de travaux empiriques à propos des effets d'une différenciation pédagogique sur les élèves.
- Absence d'un consensus minimal sur la définition et les critères.
- **Décalage** profond entre les préconisations concernant la différenciation pédagogique et les connaissances scientifiques.

Différenciation pédagogique ↔ ? ↔ Réussite de tous

# Aller plus loin

Si différenciation pédagogique = prise en compte de la diversité des élèves :

1. Quelle(s) caractéristique(s) des élèves prendre en compte ?
2. Les enseignants différencient-ils leurs pratiques ?
3. Quelle différenciation au service de tous les élèves ?
4. Quel équilibre entre enseignement collectif et individualisation ?

<http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique-inscrivez-vous-a-la-conference-de-consensus/>

## -> 1. Quelle(s) caractéristique(s) des élèves prendre en compte ?

Niveau de préparation de l'élève, ses intérêts et son style d'apprentissage (Tomlinson *et al.*, 2003) ?

# 1. Quelle(s) caractéristique(s) des élèves prendre en compte ?

- Motivation

- Les effets du climat motivationnel semblent peu affectés par l'orientation motivationnelle initiale des élèves.
- Les préférences des élèves ne sont en général pas favorables à leurs apprentissages.

- Style d'apprentissage

- Multiplicité des styles, lesquels prendre en compte ? Problèmes de définition et de mesure.
- Faire correspondre les pratiques d'enseignement aux styles d'apprentissage des élèves n'apportent aucun bénéfice à l'apprentissage des élèves.

- Connaissances antérieures

- ... conditionnent l'effet d'une intervention pédagogique  
> *A. Tricot*

## 1. Quelle(s) caractéristique(s) des élèves prendre en compte ?

### Conclusion 1:

Ce ne sont pas tellement des caractéristiques générales (psychologiques, motivationnelles, intellectuelles, etc.) des apprenants qui semblent intéressante à prendre compte pour la différenciation, mais plutôt des informations fines sur les savoirs des élèves relatifs à l'objet d'apprentissage précis que l'on souhaite faire apprendre > *B.Rey*

## 2. Les enseignants différencient-ils leurs pratiques ?

Nombre d'enseignants traitent leurs élèves de manière différenciée en sein des classes.

Performances passées et comportement en classe des élèves.

-> Attentes des enseignants concernant les élèves.

-> Élèves « attentes faibles » : activités plus simples et moins stimulantes, moins de sollicitations, moins de temps pour répondre, feedbacks moins précis, moins d'autonomie et moins chaleureux.

-> La plupart des élèves sont conscients de ces différences de traitement ; influence sur leur jugement de leurs propres compétences et de celles de leurs camarades.

Le **traitement différencié** de ces enseignants contribue à maintenir ou à accroître les écarts de départ.

## 2. Les enseignants différencient-ils leurs pratiques ?

- Existence de **pratiques de classe** qui rendent plus visible la comparaison entre élèves, qui mettent en avant les élèves les plus performants, qui renforcent la compétition entre élèves, ou qui valorisent le résultat final plutôt que les démarches d'apprentissage.
- **Effets** : diminuent l'intérêt et l'engagement des élèves, augmentent la fréquence des émotions négatives, favorisent le harcèlement entre élèves et les violences.
- **Système scolaire** qui surutilise la différenciation structurelle négative (redoublement) et sous-utilise la différenciation structurelle positive (avancement) > *D.Lafontaine*

## 2. Les enseignants différencient-ils leurs pratiques ?

### Conclusion 2 :

Inciter à ne pas traiter tous les élèves de la même manière et à prendre en compte leur diversité, sans donner en même temps des outils pédagogiques et didactiques qui aident à maintenir des objectifs ambitieux communs à tous et à limiter la compétition, c'est courir le **risque** :

- de renforcer l'inclinaison de certains enseignants à baisser leurs exigences et leur soutien envers les élèves jugés plus faibles ou en difficulté
- d'être perçue par les élèves comme un forme supplémentaire d'iniquité de traitement.

### 3. Quelle différenciation au service de tous les élèves ?

- Pratiques d'enseignement liées à une réduction de la dispersion des notes et du sentiment de compétence au sein des classes.
  - Pratiques des enseignants ayant des attentes de réussite élevées vis-à-vis de leurs groupes-classes.
  - Interventions auprès d'élèves en difficulté afin de favoriser leurs apprentissage et leur sentiment de compétence.
- > Ensemble cohérent de pratiques pédagogiques qui **réduisent les écarts** d'acquisition et de motivation.

### 3. Quelle différenciation au service de tous les élèves ?

- Objectifs : **Précis**, fixés de manière concertée, présentant un **défi** (modéré), atteignables à **court terme** (plutôt que des objectifs généraux et éloignés dans le temps).
- Activités : Diversifier les **types de tâches** qui donnent lieu à des évaluations ; varier les modalités de **regroupements** des élèves ; offrir une autonomie concernant le **choix** des tâches (pas de répartition par niveau).
- Feedbacks : **Précis, réguliers**, composés de **commentaires** sur les points forts et les points faibles d'une performance (plutôt que sous forme de notes ou d'appréciation générale, même s'il s'agit de félicitations), situant cette performance par rapport aux performances antérieures de l'élève et à l'objectif attendu (plutôt que par rapport aux autres), et offrant des **suggestions** concernant les moyens d'amélioration, **privés** (et non publics), et couplés à un **ajustement** des objectifs.

### 3. Quelle différenciation au service de tous les élèves ?

#### Conclusion 3 :

- Ne rien tenir pour allant de soi
- Rendre l'apprentissage « visible » pour l'enseignant ET pour l'élève
  - Où voulons-nous aller ?
  - Où en sommes-nous ?
  - Quelle est la prochaine étape ?

## 4. Quel équilibre entre enseignement collectif et individualisation ?

- Une forte individualisation des apprentissages est souvent lourde et coûteuse à mettre en place, n'apporte pas toujours les bénéfices escomptés et risque d'accroître les inégalités scolaires.
- Plusieurs autres approches pédagogiques ont nettement plus d'arguments scientifiques à faire valoir en faveur de leur efficacité :
  - pédagogie de la maîtrise et **enseignement explicite**  
> *C.Gauthier*
  - tutorat et **apprentissage coopératif** > *C.Buchs*  
Capacité non seulement à réduire les effets négatifs de la compétition, mais aussi à produire des effets sociaux bénéfiques.

#### 4. Quel équilibre entre enseignement collectif et individualisation ?

##### Conclusion 4 :

- Augmenter la **qualité des activités collectives**, *via* la guidance cognitive de l'enseignant et *via* la structuration des interactions entre pairs, plutôt qu'accroître l'individualisation de l'enseignement.
- Cela n'empêche pas une **relation personnalisée** (reconnaissance de la personne de l'élève, qui ne se réduit pas à son statut scolaire ; espace-temps d'expression de soi).
- Un peu de flexibilité et de variété sont des adjuvants utiles

# Perspectives

- Ne pas de nier les multiples différences entre élèves, mais ne pas enfermer les élèves dans ces différences.
- Reconnaître et valoriser davantage une diversité de types de connaissances, de cultures et de savoirs-faire, mais ne pas assigner chaque élève à l'un de ces objets en particulier.
- Imaginer des dispositifs collectifs qui intègrent l'hétérogénéité, surtout en tenant compte du fait que les élèves n'ont pas tous les mêmes acquis de départ.
- Articuler travail collectif, travail en groupe coopératif, et travail individuel.
- Bonne connaissance des différentes étapes et obstacles liées aux objets d'apprentissage à enseigner + penser la progression des élèves et l'accompagner.

# Repères

- Des objectifs précis n'impliquent pas des tâches simples et découpées, et n'excluent pas des projets interdisciplinaires.
- L'intégration de connaissances, l'usage d'outils ou de stratégies, les compétences sociales, sont aussi des objets d'enseignement.
- La guidance de l'enseignant peut servir à renforcer l'autonomie de l'élève (auto-régulation).
- Les élèves constituent aussi une ressources précieuse et abondante pour faire apprendre.

# Nouvelles questions

Le temps et l'énergie des personnes est limitée. Les enseignants sont confrontés à nombre de demandes, de recommandations et d'injonctions.

- Quels programmes, outils, formations, accompagnements, pour aider à identifier les objectifs et les niveaux de maîtrise, à repérer les progrès des élèves et offrir des rétroactions utiles (e.a. analyse des erreurs) ?
- Comment fait-on évoluer une culture professionnelle sachant que le contrôle bureaucratique est peu efficace (découplage) ?
- Quelles vraies priorités voulons-nous pour l'Ecole (valeurs) ? Les réformes engagées reflètent-elles bien ces priorités ?

# Références (1)

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Babad, E., Avni-Babad, D., & Rosenthal, R. (2003). Teachers' brief nonverbal behaviors in defined instructional situations can predict students' evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 553-562.
- Bandura, A. (2002). *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bernardin, J. (2006). Motivation scolaire et rapport au savoir. In B.Galand & E.Bourgeois (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 207-216). Paris : PUF.
- Bigler, R. S. (1999). The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children. *Journal of Social Issues*, 55(4), 687-705.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-142.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Chamberlin, M. & Powers, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 29, 113-139.
- Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive: Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- Clark, R. E. (1982) Antagonism between achievement and enjoyment in ATI studies. *Educational Psychologist*, 17, 92-101.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. London : Learning and Skills Research Centre.
- Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. (Trad. F. Ouellet). Montréal : Editions de la Chenelière.
- Cohen, L., Manion, L. & Morriison, K. (2011). *Research methods in education* (7th edition). London: Routledge Falmer.
- Crahay, M. (dir.) (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2ème édition). Bruxelles : De Boeck.

# Références (2)

- Darnon, C., Buchs, C., & Butera, F. (2006). *Apprendre ensemble : buts de performance et buts de maîtrise au sein d'interactions sociales entre apprenants*. Dans B. Galand & E. Bourgeois (Ed.) (*Se Motiver à apprendre* (p. 125-134). Paris: Presses Universitaires de France.
- Delahaye, J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire* : Le choix de la solidarité pour la réussite de tous. Rapport de l'Inspection générale, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (Eds.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement* : Promesses et zones d'ombre. Bruxelles : De Boeck.
- Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST n°40*.
- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113. Lyon : ENS de Lyon.
- Fletcher-Flinn, C. M., & Gravatt, B. (1995). The efficacy of computer assisted instruction (CAI): A meta-analysis. *Journal of educational computing research*, 12(3), 219-241.
- Gagneux, A. (2002). *Evaluer autrement les élèves*. Paris : PUF.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Cahier de Recherche en Education et Formation*, 71, 3-24.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation: Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs – Revue Internationale de Recherches en Education et Formation des Adultes, Hors-série n°1*, 91-116.
- Galand, B., Boudrenghien, G., & Rose, A. (2012). Buts personnels, orientations motivationnelles et bien-être subjectif : Effets indépendants ou médiatisés ? *Canadian Journal of Behavioral Science*, 44, 158-167.
- Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M. & Bentein, K. (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ? In Y.Rouiller & K.Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 139-163). Berne : Peter Lang.
- Galand, B., Hospel, V. & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe? Une étude multiniveaux. *Revue Québécoise de Psychologie*, 35, 137-156.
- Galand, B., Philippot, P. & Frenay, M. (2006). Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : Une analyse multiniveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.

# Références (3)

- Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools: A Meta-Analysis and Narrative Review. *Review of Educational Research*, 82, 396-435.
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological bulletin*, 97(3), 363-386.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hospel, V. & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10.
- Jobin, V. & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyses des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education*, 18, 34-45.
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48, 169-183.
- Lautrey, J. (2006). Les différences de cheminement dans l'apprentissage. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp.83-95). Paris : PUF.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57, 705-717.
- Mac Iver, D. (1988). Classroom environments and stratification of pupils' ability perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 80, 495-505.
- McKown, C. & Weinstein, R.S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46, 235-261.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Oreskes, N. & Conway, E. (2012). *Les marchands de doutes*. Paris : Editions Le pommier.
- Paluck, E., & Green, D. (2009). Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367.

# Références (4)

- Prud'homme, L., Folbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the canadian association for curriculum studies*, 3(1), 1-31.
- Reis, S., McCoach, B., Little, C., Muller, L. & Kaniskan, B. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48, 462-501.
- Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54, 31-63.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, 223.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., & Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72-85.
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high-and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289-306.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction : A research basis. *International Education Journal*, 7, 935-947.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., .... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : a review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27, 119-145.
- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Recherches en Education, Hors série 4*, 81-97.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.

Merci pour votre attention.

