

Individualisation et différenciation des apprentissages

Par Annie Feyfant

L'individualisation, qui fait écho au principe du collège unique, à l'enseignement de masse, à « l'égalité des chances », peut prendre de multiples formes et avoir des effets bénéfiques ou à l'inverse stigmatiser et creuser les différences et les inégalités. Tutorat, aide personnalisée, groupes de niveaux, remédiation, projets personnalisés, parcours différenciés ou diversifiés, autant de vocables qui représentent autant de points de vue, autant de pratiques et de choix de politiques éducatives.

L'individualisation implique-t-elle, comme le dit F. Clerc, une « *relation duelle entre l'enseignant et l'élève* » ou bien le travail individuel d'un élève à partir d'un support pédagogique qui lui est propre ? S'agit-il d'individualiser les parcours de formation pour mieux répondre aux besoins individuels des élèves – et pour répondre aux besoins du marché du travail –, ou bien s'agit-il de gérer l'hétérogénéité des élèves, leitmotiv des enseignants. Convient-il d'introduire la notion de différenciation et, dans ce cas, sur quelle base, quels critères opérer cette différenciation ?

[Individualisation, équité et efficacité](#) | [Modalités d'individualisation](#) | [Des pratiques différenciées d'individualisation](#) | [Discussion autour du concept d'individualisation](#) | [Conclusion](#) | [Bibliographie](#).

Avertissements au lecteur :

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans ce Dossier d'actualité ont été réalisées par la rédactrice ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

Individualisation, équité et efficacité

Démocratisation et hétérogénéité

La démocratisation de l'éducation, prônée par la mise en place du « collège unique » en France, vise à offrir une éducation égale, pour des enfants aux acquis bien différents. L'hétérogénéité inévitable des élèves est souvent considérée comme ingérable par des enseignants et chefs d'établissements, d'autant plus qu'ils sont mal ou non formés, pas forcément au fait des pédagogies différentes, nouvelles, innovantes, ou « n'ayant pas les moyens » de les mettre en place. Cette difficulté a entraîné très rapidement des stratégies de contournement, par la constitution de classes de niveau ou de filières, supprimées par la réforme suivante et contournée aussitôt (« *l'oscillation infernale* », selon [P. Meirieu](#)). Autre forme d'accommodement avec l'adversité, la gestion de l'échec scolaire – puisqu'« avoir une classe hétérogène » peut se traduire par « avoir de mauvais élèves » –, passe par le redoublement qui, pour certains, serait une réponse individualisée à la situation d'échec de l'élève.

A contrario, un enseignant qui s'interroge sur l'opportunité de différencier sa pédagogie doit se demander pour qui doit-il le faire ? La diversité des élèves est synonyme d'entrée différente dans les apprentissages, dans une temporalité variable (Descampe *et al.*, [2007](#)).

Comme l'écrivait H. Przesmycki en 1991 – et cela reste d'actualité – l'hétérogénéité ne doit pas être considérée comme un obstacle, mais comme une richesse. Bien sûr, dans les faits et du point de vue de l'enseignant face à une classe hétérogène, cette richesse est bien difficile à appréhender et à mettre en valeur. Il s'agit à la fois de

garder une démarche collective, d'enseigner des savoirs et savoir-faire communs, et de s'organiser autour de différences cognitives et socioculturelles. La pédagogie différenciée s'oppose au « *mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique* » : un même rythme, une même durée, de mêmes itinéraires pour tous les élèves (Przesmycki, 2008). Il convient d'imaginer un processus, une organisation et des pratiques permettant d'arriver, autant que faire se peut, à un même socle de compétences.

Enseignement individualisé et performances des élèves

Une analyse comparative des politiques éducatives peut montrer les effets des choix éducatifs et politiques sur les performances des élèves. Nathalie Mons, en France, ou Vincent Dupriez, Xavier Dumay et Anne Vause en Belgique, se sont appuyés sur les résultats des évaluations internationales PISA pour tenter de corrélérer parcours éducatifs et performances (Mons, 2007 ; Dupriez *et al.*, 2006).

Pour reprendre les propos de N. Mons, l'enseignement individualisé a deux visages : « *soit il s'agit de respecter des objectifs pédagogiques communs à toute la cohorte mais avec des méthodes et des parcours pédagogiques différenciés* », « *soit il s'agit de personnaliser à la fois les parcours et les objectifs* » (Mons, 2008).

Il est difficile de dresser un bilan des effets des choix d'individualisation car ces choix s'opèrent assez souvent au niveau de l'établissement, voire de la classe. Le « questionnaire établissement » de l'enquête PISA comporte une question sur ce point :

« *Parmi les ressources suivantes, quelles sont celles que votre établissement propose ?*

- *Cours supplémentaires dans certaines matières, à l'intention d'élèves spécialement brillants ;*
- *Cours de rattrapage en langue d'enseignement pour les élèves en difficulté ;*
- *Cours spéciaux de méthodes d'apprentissage pour les élèves ;*
- *Tutorat spécial par des membres du personnel ;*
- *Salle(s) d'étude où les élèves peuvent faire leurs devoirs avec l'aide de personnel enseignant en difficulté ».*

L'analyse des réponses permet de dresser un tableau des pays de l'OCDE qui proposent majoritairement telle ou telle ressource (dans le secondaire) : ainsi, 90 % des établissements finlandais, danois, néo-zélandais ou du Royaume-Uni pratiquent le tutorat (contre 38% en France) ; 90 % des établissements irlandais, italiens, portugais, néo-zélandais ou suédois pratiquent la remédiation (70 % en France). Quant aux classes d'approfondissement pour élèves brillants (*gifted students*), elles sont surtout proposées au Royaume-Uni, aux États-Unis, en Australie, en Finlande et en Hongrie (moins de 30% en France, au lycée) (Mons, 2008).

À la lecture des évaluations PISA, dans un premier temps, les chercheurs ont mis en opposition systèmes intégrés et systèmes différenciés dans les politiques éducatives. Les premiers apparaissent plus performants que les seconds du point de vue de la gestion de l'hétérogénéité puisqu'il s'agit d'amener une classe d'âge à un niveau moyen de compétences.

Il s'avère qu'au sein des organisations scolaires indifférenciées les performances sont très variables. Après Crahay et Delhaxhe (2004), Duru-Bellat *et al.* (2004) ou encore Dupriez et Dumay (2004), Nathalie Mons montre qu'il est nécessaire d'utiliser des indicateurs plus fins pour expliquer la différence des performances entre les pays ayant opté pour le « collège unique ». Elle distingue quatre modèles d'organisation scolaire, un modèle de séparation et trois modèles « d'intégration » des parcours. Le **modèle de séparation** est basé sur un tronc commun court, la possibilité de classes de niveau au primaire et de filières au secondaire, l'utilisation importante du redoublement. Ce modèle, qui peut avoir recours à l'individualisation mais fonctionne essentiellement avec le groupe classe, est inégalitaire et inefficace (les sorties du système scolaire sans qualification sont importantes). 32% des pays de l'OCDE ont adopté ce système ; on peut citer comme exemple l'Allemagne, l'Autriche, la Suisse et la Belgique.

Les trois autres modèles, dits d'intégration, sont basés sur un tronc commun long. Les objectifs et les outils diffèrent, parfois fortement, ce qui se traduit par des écarts de performances marqués. Le **modèle d'intégration uniforme** utilise le redoublement et exclut les classes de niveau au primaire (mais celles-ci peuvent exister de manière non officielle). Au secondaire, le recours à l'enseignement individualisé est peu ou pas développé, les sorties sans qualification peuvent être assez importantes. L'élève n'est pas vraiment la cible, l'enseignement s'adresse à la classe ou la cohorte. Les pays sur ce modèle sont, par exemple, la France, l'Italie, l'Espagne et la Grèce. Dans le **modèle d'intégration individualisée**, le parcours de l'élève est intégré (objectifs communs) mais différencié par une mise en œuvre personnalisée (cours de soutien, modularité pour atteindre les objectifs). Ce modèle est en vigueur en Finlande, en Suède, en Norvège, au Japon et en Corée (où le soutien est assuré par des structures privées). Dans le **modèle d'intégration à la carte**, des groupes de niveau ponctuels sont organisés dans le primaire ; dans le secondaire, les regroupements se font ponctuellement, selon le niveau des élèves dans chaque discipline. Ce système d'intégration évite les redoublements. L'enseignement individualisé n'est pas centré sur les élèves en difficulté et peut bénéficier aux meilleurs élèves. Les pays repérés sont par exemple le Royaume-Uni, les États-Unis et le Canada (Mons, 2007).

Modalités d'individualisation

Tutorat

Le tutorat désigne le plus souvent une relation interpersonnelle étroite, entre enseignant et apprenant. P. Meirieu, dans une exploration du champ sémantique de la notion d'individualisation, lui donne une dimension psychosociologique (aide à l'insertion dans un groupe, pédagogie de contrat, psychothérapie) (Meirieu, [1991](#)). Mais la forme de tutorat la plus souvent envisagée, dans le cadre des apprentissages – et hors TICE – est le tutorat entre pairs, qui s'avère être au bénéfice de l'élève aidant comme de l'élève aidé. Selon les motifs ayant amené ce choix d'individualisation, il peut s'agir de redonner des repères à l'élève ou de redonner un sens aux apprentissages. Cette remédiation, par un adulte ou par les pairs, passe par une verbalisation qui pose question aussi bien à l'élève qu'à l'enseignant (Alexandre, [2003](#)). Du fait de cette verbalisation, on peut noter un effet positif sur les conduites sociales, mais les effets cognitifs n'ont pas été mis en évidence. Il convient en outre de veiller à ce que le tutorat entre pairs soit alterné ou réciproque, pour éviter toute relation de dépendance (Rey, [2003](#)).

☐ Voir aussi

- Baudrit Alain ([2007](#)). *Le tutorat : Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Remédiation

« En France, on confond enseignement individualisé et remédiation. Or, pour qu'il soit efficace, cet enseignement individualisé doit être généralisé, ce doit être une autre façon de gérer le parcours de chaque élève quel que soit son niveau scolaire, tous les élèves doivent pouvoir suivre une partie de leur cursus sous une forme personnalisée, c'est-à-dire le plus souvent en petits groupes. D'après mes recherches, la remédiation pratiquée de façon isolée n'est pas associée à de bons résultats pour de multiples raisons, en particulier parce qu'elle stigmatise les élèves en difficulté et alourdit leurs heures d'enseignement » (Mons, [2008](#)).

Pour S. Descampe *et al.*, la pédagogie différenciée intervient en amont, à titre préventif, pour anticiper les difficultés, alors que la remédiation – comme son nom l'indique – intervient en aval, en tentant d'autres méthodes que celles qui ont entraîné l'échec. Pour faire une bonne remédiation, il faudrait respecter les étapes suivantes : faire une évaluation diagnostique ; définir des objectifs, des supports et des stratégies de réalisation des objectifs ; diversifier les activités et chemins d'apprentissage ; faire une évaluation formative (corriger les erreurs) (Descampe *et al.*, [2007](#)).

La remédiation peut prendre la forme d'une remédiation immédiate donnant la possibilité à l'élève d'avoir des explications complémentaires là où il rencontre des difficultés (des dispositifs qui s'en approchent sont l'accompagnement éducatif, le soutien scolaire, les modules de vie de classe –pour les compétences transversales). Au **Danemark**, cette remédiation peut aussi se faire en classe, l'enfant recevant l'assistance d'un autre professeur.

Les dispositifs relais (classes et ateliers) proposent une pédagogie différenciée et des parcours individualisés (alternance, encadrement pédagogique et éducatif renforcé) (Kherroubi *et al.*, [2005](#)). Destinés à prendre en charge des élèves en grande difficulté et, plus précisément, en rupture scolaire, ils s'appuient sur des outils de remédiation, dans le respect de la logique du socle commun

☐ Voir aussi

- Centre Michel Delay, Centre Alain Savary ([2008](#)). *Le passage en ateliers relais*. Lyon : INRP.
- Gillig Jean-Marie ([2006](#)). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école : Problématique, démarches, outils*. Paris : Dunod.
- Guillaume Léonard et Manil Jean-François ([2006](#)). *La rage de faire apprendre : De la remédiation à la différenciation*. Bruxelles : Jourdan Éditeur.

Regroupements d'élèves

En réponse aux problèmes de gestion de l'hétérogénéité, la différenciation peut se traduire par des regroupements d'élèves, constitués au sein d'une classe ou au sein d'un cycle d'apprentissage. Elle est alors susceptible, ponctuellement et avec beaucoup de prudence, de prendre la forme de groupes de niveaux, comme pour l'apprentissage de la langue d'enseignement pour les élèves allophones (Robinson, [2008](#)) – à ne pas confondre avec les groupes de compétences en langues vivantes (BOEN, [2006](#)). Cette forme de différenciation est plus efficace si elle se traduit en groupes de besoins ou en groupes de projets, permettant l'émulation et la coopération entre pairs (Meirieu, [2004](#)). Ce mode de regroupement, moins stigmatisant, ne se centre pas sur les difficultés mais sur les besoins, à un moment du parcours de l'élève (Descampe *et al.*, [2007](#)).

Pour un procès à charge de la constitution de classes de niveau, on se reportera aux travaux de M. Crahay ([2000](#)), de R. Slavin ([1987](#) ; [1990](#)) et de la synthèse réalisée par V. Dupriez et H. Draelants ([2003](#)). Les recherches ne permettent pas de conclure à un gain d'efficacité au niveau de l'ensemble des élèves ; il semblerait même que l'écart entre les plus faibles et les plus forts a tendance à se creuser, signe d'une perte d'équité. Ces mêmes recherches montrent, en revanche, que des regroupements ponctuels de « niveaux » au sein du groupe classe s'avèrent positifs (Suchaut, [2008](#)).

Un autre mode de regroupement peut constituer un recours pour gérer l'hétérogénéité mais fait débat : les classes à plusieurs cours (multi-âges, multi-programmes). Les dernières réflexions sur ces classes sont plutôt négatives en France (Leroy-Audoine et Suchaut, 2007), moins marquées au Canada (Desbiens, 2006) mais il est nécessaire de resituer la pratique de regroupement dans le contexte : cette pratique est-elle contrainte (pour décharger une ou deux classes) ? L'affectation des élèves est-elle choisie ? (Feyfant, 2007). Des enseignants du mouvement Freinet, qui travaillent avec des classes multi-âges, assument et revendiquent pour leur part cette diversité comme un facteur qui contribue à la progression des élèves, notamment en termes d'autonomie (Connac, 2007).

Aide individualisée et modularisation

Sans entrer dans le détail de l'aide individualisée qui mériterait à elle seule un *Dossier d'actualité*, retenons quelques propos sur le sujet. J. Beillerot y voyait essentiellement une « affaire à deux », qui implique fortement « aidé » et « aidant » (2003). Une circulaire de 1998, citée par J. Benhaïm, montre la diversité des dispositifs sous-jacents à cette expression : « *La qualité des apprentissages des élèves exige, compte tenu de l'hétérogénéité des publics, la mise en place de dispositifs d'aide individualisée : aide méthodologique, études encadrées ou surveillées, permanences, aide aux devoirs et leçons, etc.* » (2003). Dans ce cadre, les « dispositifs de consolidation » (1996), évoqués un temps comme regroupements homogènes d'élèves, ont été évacués dans les textes au bénéfice de dispositifs intégrés tels que les « heures de soutien » ou les « heures de remise à niveau ». Mis en place en 1999, ces dispositifs prévoient une aide individualisée, en petits groupes, pour les élèves de 6^e et 5^e.

La modularisation peut être envisagée de manière plus globale et s'apparenter à la pédagogie de contrat, à l'exemple de la Finlande (Robert, 2008). Mais elle prend le plus souvent la forme de modules de dédoublement, pour l'apprentissage des langues ou pour les matières scientifiques ; parfois pour des modules optionnels ou complémentaires. S'adressant, dans la plupart des cas, à tous les élèves, elle n'a pas pour vocation de différencier l'enseignement, ni de gérer l'hétérogénéité. En France, a été mis en place en 2005 un module de découverte professionnelle pour les élèves de classe de troisième. On rencontre une modularisation des enseignements en Belgique (flamande) et en Suisse dans le cadre de la formation professionnelle initiale.

☐ Voir aussi

- Danner Magali, Duru-Bellat Marie, Le Bastard-Landrier Séverine & Suchaut Bruno (2001). « L'aide individualisée en seconde : Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique ». *Éducation et formations*, n° 60, p. 50-65.
- Robert Paul (2007). *Une autre manière de penser et de gérer l'hétérogénéité des élèves : Le « module » : une tentative de réponse à la question de l'échec scolaire par la semi-intégration ou « hétérogénéité modulée »*. En ligne (consultée le 12/12/2008) : <http://www.meirieu.com/ECHANGES/clarensac.pdf>.
- (2003) « L'aide individualisée : réflexions et enjeux ». *Éducation et formations*, n° 65, janvier-juin.

Programmes et projets personnalisés ou diversifiés

L'histoire du collège unique français est jalonnée par la mise en place de programmes, de parcours et de projets censés pallier l'hétérogénéité des élèves, des parcours et des motivations. La liste des dispositifs envisagés donne un bon panorama des tentatives de réponses possibles :

- Le programme personnalisé d'aide et de progrès est institué par une circulaire de 1998. Il vise les élèves en difficulté, d'après leurs scores aux évaluations nationales à l'entrée en sixième et prend la forme d'un tutorat, d'un dispositif de consolidation et d'études dirigées.
- Un dispositif de prise en charge de besoins spécifiques a été évoqué à plusieurs reprises, depuis 1985, sous la forme d'enseignements à effectifs allégés.
- Les parcours pédagogiques diversifiés (1997), les travaux croisés (1999) puis les itinéraires de découvertes (IDD) (2001-2002) visent à mobiliser les élèves dans le cadre de séances pédagogiques interdisciplinaires. Ces dispositifs permettent d'organiser en parallèle des IDD ainsi que des heures de soutien ;
- Des études dirigées, surveillées puis encadrées sont mises en place à partir de 1994, ajoutant deux heures à l'horaire d'enseignement de l'élève, en 6^e, voire en 5^e. Elles encadrent le travail individuel de l'élève, sans visée didactique particulière.
- La loi du 23 avril 2005, prévoit des dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves, à l'école et au collège. À la rentrée 2006, une fois la phase d'expérimentation terminée, les Programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) se sont graduellement généralisés (Chevalier-Coyot et al., 2006). « *La continuité d'action, la cohérence et l'individualisation des réponses apportées à l'élève sont le gage de la réussite dans la lutte contre l'échec scolaire. Les corps d'inspection organiseront l'élaboration et la mise en œuvre d'un livret de compétences* » (BOEN, 2006). Pour J.-M. Zakhartchouk, les PPRE peuvent être envisagés comme un alibi dans un cadre ségrégationniste, permettant de se dispenser de toute pédagogie différenciée en classe, mais ils peuvent aussi remettre à l'esprit les principes d'engagements éducatifs enseignants-élèves et de

collaboration enseignants-parents, en se centrant sur les compétences et en utilisant des outils *ad hoc* (livrets de compétence, évaluation formative, tutorat) (CRAP, [2007](#)).

À la rentrée 2008, dans le cadre de la promotion de l'égalité des chances, est initié un accompagnement éducatif après les cours. Cet accompagnement, « *selon des formules définies par l'équipe éducative en fonction des besoins des élèves* », peut prendre la forme d'une aide aux devoirs, d'activités culturelles et sportives, d'un apprentissage des langues vivantes. Rappelons que cet accompagnement généralise le dispositif de l'éducation prioritaire mis en place pour les collégiens depuis la rentrée 2007.

Toutes ces aides tantôt s'imbriquent (« dispositifs poupées russes »), apparaissent et disparaissent (« dispositifs phénix »), sont fugitives (« dispositifs éclairs ») ou fourre-tout. Ces dispositifs témoignent du souci d'aider l'élève dans ses apprentissages, concédant une certaine autonomie de choix aux établissements (Benhaïm, [2003](#)) mais dénotent la difficulté à mettre en place des dispositifs efficaces (Braxmeyer, [2003](#)).

Individualisation et apprentissages interactifs

L'interactivité des apprentissages, via les wikis, les espaces collaboratifs, les plateformes pédagogiques, le *mobile learning...*, est étroitement articulée au concept d'individualisation des apprentissages. Seul face à son ordinateur, l'élève est-il dans une posture individuelle d'apprentissage ou bien participe-t-il à une activité collective (ou collaborative) (Bonfils et Renucci, [2008](#)) ?

Cette forme d'apprentissage (de plus en plus utilisé dans l'enseignement des langues) (re)pose la question de la construction de connaissances, du « *rapport entre expérience et savoir, entre individu et collectif, [de la] socialisation par la transmission de savoirs, [des] relations entre activités scolaires et extra scolaires, etc. qui sont autant de questions vives sur le plan scientifique que d'enjeux forts dans les choix de politique scolaire* » (Amigues, [2001](#)).

Un survol de la littérature anglo-saxonne récente sur l'enseignement personnalisé révèle l'importance des préoccupations autour du « e-learning », de la maîtrise de l'information et des pratiques interactives.

☐ Voir aussi

- [Innoscope](#) : base de données des innovations. France : Ministère de l'Éducation nationale : Éduscol. [Modalités : « individualisation » ou « diversification pédagogique »].
- Poyet Françoise *et al.* (2009, [à paraître](#)). « L'impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation des enseignements ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 41, janvier.

Des pratiques différenciées d'individualisation

Le cadre institutionnel : une proximité franco-belge avec les cycles au primaire

L'organisation de la scolarité en cycles, à l'école primaire (France) ou fondamentale (Belgique), est prévue depuis la dernière année de maternelle jusqu'à la fin du primaire (France) ou la fin de la 5^e (Belgique). Définie par la loi d'orientation de 1989, en France, elle n'est pas suffisamment mise en place (Thélot, [2004](#) ; Suchaut, [2008](#)).

Dans un rapport d'étape, visant à aider à la mise en place des cycles en Communauté francophone de Belgique, il est stipulé que les pratiques ne doivent pas être bouleversées, mais qu'il convient d'introduire des nouveautés concernant la continuité des apprentissages, la pédagogie différenciée et l'évaluation formative. La pédagogie différenciée, si elle est envisagée comme moyen de remédier aux difficultés scolaires, est surtout préconisée à titre préventif, en proposant plusieurs entrées dans l'apprentissage d'une compétence. « *Différencier, c'est différencier les parcours et non les objectifs à atteindre* ». Le groupe classe garde toute son importance, la différenciation n'étant pas envisagée comme individualisation de l'enseignement. Les chercheurs de l'université libre de Bruxelles, s'appuyant sur des situations de classe, proposent quelques-unes des formes possibles de différenciation pédagogique, par les démarches propres à chaque élève, par la prise en compte des représentations et obstacles des élèves, par l'attribution de rôles selon les besoins et les moments, ou encore par les supports pédagogiques utilisés (Rey, [2003](#), p. 17-18).

En France

Selon le code de l'éducation, « *à tout moment de la scolarité élémentaire, lorsqu'il apparaît qu'un élève ne sera pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle, le directeur d'école propose aux parents ou au représentant légal de l'enfant de mettre en place un dispositif de soutien, notamment un programme personnalisé de réussite éducative [...]* ». « *Afin de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition, les écoles et les collèges organiseront un **accompagnement** adapté : études surveillées, tutorat, accès aux livres, à la culture et à internet. Les élèves qui manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier se voient proposer un programme personnalisé de réussite éducative* ».

Dans un rapport sur l'éducation prioritaire, A. Armand et B. Gille notent que l'agitation des élèves conduit les enseignants à **individualiser** au maximum les modalités d'enseignement. Évitant, autant que faire se peut, les échanges collectifs, les synthèses collectives après la réalisation de tâches individuelles, les enseignants passent dans les rangs et interviennent auprès de chaque élève (Armand et Gille, [2006](#)).

D'autre part, les deux chercheurs observent que la **différenciation pédagogique**, quand elle est pratiquée, présente deux caractéristiques majeures : pour aider les élèves, on pratique un guidage précis qui conduit, certes, à la réussite, mais sans créer les conditions permettant à l'élève de réussir seul le même type de tâches en mobilisant les acquis de manière autonome. Lorsque les difficultés ou retards sont trop importants, la mobilisation du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ne s'accompagne pas d'une démarche de soutien en classe (Armand et Gille, [2006](#)).

La différenciation s'observe surtout sous forme de **remédiation** : « *on est très loin de pouvoir proposer des situations d'apprentissage différentes chaque fois que ce serait pertinent, très loin d'une individualisation des interventions pédagogiques, même circonscrite aux éléments essentiels du parcours scolaire. [...] Mais l'organisation du dispositif de travail dans la classe (constituer des groupes de besoins et préparer pour eux des activités adaptées, organiser des tutorats, se libérer pour aider les plus en difficulté, etc.) demeure le problème majeur des enseignants pour conduire régulièrement une différenciation efficace, problème le plus souvent mal résolu et qui finit par décourager les maîtres* » (Armand et Gille, [2006](#)).

En Belgique

« *Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée* » (décret « Missions », 1997, article 15).

Comme en France, les enseignants se sont trouvés, au début des années 80, dans la situation d'enseigner un même programme – l'idée de socle commun de compétences étant arrivée un peu plus tôt en Belgique –, dans des classes très hétérogènes aux plans scolaire, social et culturel, tout en respectant les idéaux d'égalité des chances et d'équité.

Une recherche effectuée par un groupe de chercheurs de l'Université libre de Bruxelles montre que les pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée sont une bonne réponse aux buts assignés par les cycles, au primaire. Continuant le travail effectué par l'équipe de B. Rey, sur la mise en place des cycles à l'école primaire ([2003](#)), ces chercheurs ont voulu cerner les bénéfices et les limites de deux facteurs signalés comme réducteur des difficultés des élèves (Descampe et al., [2007](#)).

❑ Voir aussi

- Monseur Christian & Demeuse Marc ([2001](#)). « Gérer l'hétérogénéité des élèves : Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire ». *Cahiers du service pédagogie expérimentale*, n° 7-8, p. 25-52.

Canada

Dans les années 60, en réponse à la diversité et à l'hétérogénéité des élèves, induites par la massification de l'enseignement secondaire québécois, ont été mises en place des filières et une organisation du cursus secondaire en trois voies de formation : « allégée », « régulière » et « enrichie ». Ces voies de formation ont été supprimées à la fin des années 70, mais des questions se posent sur la possible réapparition de dispositifs supplémentifs. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a tenté, en 2007, de faire le point sur les « projets pédagogiques particuliers » (éducation internationale, arts-études, sport-étude, programme multivolets). S'agit-il d'une reffiliation ? Ces dispositifs ont-ils un effet positif pour les élèves en difficulté et, plus globalement, pour gérer l'hétérogénéité ? En 2004-2005, un peu plus de 77 000 élèves fréquentaient un projet pédagogique particulier. Sur la base d'entretiens, le CSE recense, parmi les points positifs : une formation de base améliorée, des champs d'intérêts plus adaptés à la diversité des élèves, plus de motivation et de persévérance de leur part, des équipes enseignantes plus mobilisées, des parents intéressés et satisfaits, des commissions scolaires et des écoles plus dynamiques. Cependant, ces retombées positives induisent également des dérives : la formation commune est éclatée, certains jeunes se retrouvent exclus par une sélection de plus en plus précoce, selon des critères sociaux ou de niveau scolaire. Cette sélection rétablit implicitement les classes de niveau et discrimine les élèves en grande difficulté (scolaire ou du fait d'un handicap). Une discrimination et une concurrence s'établissent entre les enseignants et entre les écoles (CSE, [2007](#)). Ce constat a été pris en compte dans l'implantation du [Renouveau pédagogique](#), politique mise en place au secondaire en 2005.

Le plan d'enseignement individualisé (PEI) en Ontario

Selon la loi sur l'éducation de 1998 et le règlement 181/98, les directions d'école doivent mettre en place un plan d'enseignement individualisé, à destination de tout élève identifié comme étant en difficulté. Le règlement prévoit notamment des objectifs précis fixés pour l'élève : les grandes lignes du programme d'enseignement et des services à l'enfance dont bénéficiera l'élève ainsi qu'un exposé des méthodes qui serviront à évaluer les progrès. Pour les élèves âgés de plus de 14 ans, le plan prévoit une transition en vue d'une orientation adaptée. Il est précisé que ce dernier point ne s'applique pas aux élèves en difficulté dans le cadre scolaire parce que « surdoués ». Ce plan doit être mis en place dans les 30 jours suivant la décision (Ontario, [2004](#)).

Au Québec

En matière de différenciation pédagogique, plusieurs sites québécois présentent des expériences probantes. Une recherche action de la Coopérative régionale de développement de la région des Trois-Lacs donne le cadre théorique, mais surtout des exemples en préscolaire, au primaire et au secondaire, aussi bien sur les compétences disciplinaires (lecture, maths) que transversales (méthodes de travail, raisonnement) (Guay, 2007). L'association des cadres scolaires du Québec a également conçu un site sur la différenciation pédagogique, proposant des extraits de textes des principaux théoriciens, des approches thématiques, selon qu'on s'intéresse à la diversité et à la réussite des élèves (en difficulté ou en facilité), aux enseignants (attitude, formation, travail en équipe, etc.) ou aux processus (évaluation, planification, stratégies à mettre en place) (ACSQ, 2005).

Cette attention peut être un indice des préoccupations enseignantes, qui font suite aux nouveaux programmes de l'enseignement obligatoire. La différenciation n'est plus une fin en soi, elle doit être un processus visant à mettre en adéquation d'une part le but des apprentissages, les tâches, les ressources et les modalités de soutien et d'autre part les besoins, les styles et les rythmes d'apprentissage des élèves (Prud'homme et al., 2005).

Le modèle nordique

Cinq chercheurs, de chacun des cinq pays « nordiques », ont étudié l'évolution de ce modèle fortement ancré dans le principe d'une école pour tous depuis la fin du XIX^e siècle et surtout le début du XX^e, période d'émergence de discussions pédagogiques majeures entre enseignants et chercheurs. Dans les années 70 et plus encore depuis le début des années 90, si « l'élève au centre » et « l'élève acteur de ses apprentissages » restent les maîtres-mots, le discours devient plus psychologique et c'est la responsabilité individuelle qui prend le pas sur la responsabilité collective et sociétale, en éducation comme ailleurs (Carlgrén, 2006).

En **Suède**, par exemple, une analyse de texte des différents « National curriculum » de 1962 à 2000 montre que, dans les années 60, l'élève est considéré comme un individu auquel doit être enseigné un savoir commun, alors qu'en 1980, le savoir est construit en fonction d'intérêts, d'activités et d'efforts individuels. Selon les textes de 1994, l'élève doit prendre sa vie en main et construire son propre savoir ; on doit respecter l'individu. Ce changement d'angle de vue sur le sujet élève transparaît dans les modes d'enseignement privilégiés : en 1960, 60% des enseignements se faisaient avec le groupe classe ; en 2000, les enseignements se font à parts égales en groupe classe ou par travail individuel (44% et 41%). À noter, le travail en groupes a également régressé, même s'il était plus utilisé en 1980 qu'en 1960 ou 2000. Le travail individuel est un mode de réponse pour pallier la diversité des élèves. L'enseignant, plutôt que de chercher un niveau moyen d'enseignement, laisse chaque élève planifier sa progression à partir d'un planning de tâches et d'un emploi du temps individuel. Les enseignants étant responsables de ces apprentissages individuels, il a été nécessaire de trouver un système de notation basé sur l'auto-évaluation (Carlgrén, 2006).

En **Norvège**, l'enseignement en classe entière reste une pratique dominante. Le recours à l'enseignement individualisé est variable selon les niveaux, selon les écoles, selon les enseignants. Le temps scolaire est alors divisé entre temps en classe entière par périodes de 30 minutes et en temps de travail en autonomie, de 90 minutes environ. Pendant cette période, l'élève choisit ses objectifs et le niveau de difficulté des tâches à accomplir, l'enseignant fournissant les documents et éléments nécessaires (de nature tout aussi diverses que les choix des élèves). Les élèves de ces classes sont meilleurs en littéracie mais moins performants à l'oral. Par ailleurs, l'enseignant a un rôle de tuteur, avec un engagement disciplinaire réduit ou pour le moins fortement transformé (Carlgrén et Klette, 2006).

En **Finlande**, la loi sur l'enseignement obligatoire, en 1983, puis le *New comprehensive school national core curriculum*, en 1985, viennent confirmer un principe établi de longue date, à savoir celui de l'intégration dans un système où tous les élèves vont à la même école mais avec une forte volonté de différenciation et d'individualisation (Eurydice, 2008). En 2004, le *National Core Curriculum for Basic Education* déclare que « l'apprentissage qui intervient à travers la coopération interactive favorise l'apprentissage individuel » mais aussi que l'environnement d'apprentissage, s'il doit favoriser l'interaction entre l'enseignant et l'élève et entre les pairs, doit aussi guider l'élève dans la réalisation de ses objectifs et l'évaluation de ses actions. Le principe est la mise en place d'une « atmosphère ouverte, encourageante, apaisée et positive dont la sauvegarde sera de la responsabilité partagée entre enseignants et élèves » (National Core, 2004, p. 16). La préconisation d'une pédagogie différenciée s'est accompagnée d'une réduction du nombre moyen d'élèves par classe. Le travail se fait en groupe ou individuellement et les élèves sont relativement autonomes dans la construction de leur parcours (choix de modules), sous la surveillance de conseillers d'orientation (Robert, 2008).

Allemagne

À la rentrée 2006, le Land de Rhénanie du Nord-Westphalie a lancé une grande campagne pour individualiser l'enseignement au maximum, avec à la clé l'attribution d'un label aux établissements qui auront fait preuve d'initiative dans ce sens. Il s'agit, pour les établissements, de prendre en compte les différentes possibilités des élèves et, par exemple, de proposer des plans de cours différenciés, de créer des groupes d'apprentissage différents, de réorganiser l'enseignement et de renforcer la collaboration avec les parents d'élèves et les entreprises. Pour obtenir un label, les écoles doivent contrôler « le niveau de leurs enseignants ». Des cours de soutien pour les moins bons et des cours de niveau supérieur pour les meilleurs peuvent être proposés en dehors des

horaires de cours normaux. Cette politique s'est accompagnée d'un recrutement accru d'enseignants (AEF ; *Die Welt*, 22/09/2006).

Espagne

Afin de répondre aux interrogations des enseignants espagnols quant à la prise en compte de la diversité, J. Cabrezo Diago et M.J. Rubio Roldan ont listé les dispositifs de différenciation possibles, d'un point de vue théorique et pratique : pour chacune des mesures, ils présentent ses caractéristiques, ses bénéficiaires, son évaluation et un exemple d'application. Il peut s'agir de mesures « ordinaires » : projets éducatifs, étapes dans le curriculum, programmes annuels, unités didactiques et modules optionnels. Sont également prévues des mesures « extraordinaires » : soutien, cours de rattrapage, répétiteurs (avec des programmes d'immersion pour les immigrés), éducation compensatoire, prise en compte des élèves à besoins particuliers, curriculum individualisé, diversification ou renforcement curriculaire, conseil d'orientation. La prise en compte de la diversité est « un principe régulateur de la fonction d'enseignement qui s'impose à toutes les instances éducatives et qui a comme finalité de profiter des particularités de chaque élève pour favoriser son développement par le biais des apprentissages ». La réponse éducative peut être sélective (on considère que les différences individuelles sont inhérentes aux individus) ou temporaire, induite par des facteurs ambiants : les apprentissages ne se font que s'il y a volonté ou mise en condition des élèves. Ces dispositifs peuvent chercher à neutraliser cette diversité par une éducation compensatoire, à modifier les finalités éducatives, par le biais de curriculum différenciés, ou encore à adapter les méthodes d'enseignement. Comprendre les différences individuelles, c'est aussi concevoir l'interaction des facteurs cognitifs, affectifs et relationnels. C'est enfin prendre en compte ces différences à la fin de l'enseignement obligatoire et au-delà (Cabrezo *et al.*, [2007](#)).

Au primaire, les contenus d'enseignement sont répartis en champs de connaissance et en matières transversales, qui portent sur des questions et des problèmes adaptés au quotidien des élèves. La réorganisation du temps scolaire, c'est aussi la création de modules ou ateliers interdisciplinaires et d'activités de recherche autonomes de la part des élèves, dans ou hors l'école et avec la participation d'acteurs de la communauté civile (Gonzales Faraco, [2006](#)).

Pays-Bas

Dans certaines écoles néerlandaises, l'organisation du curriculum est faite autour de programmes thématiques et non plus des matières traditionnelles. L'enseignement est organisé en groupes de 50 ou 60 élèves dans un grand espace d'apprentissage doté de tous les outils nécessaires. Trois moniteurs, dont un enseignant qualifié, encadrent les élèves, assistés, selon les groupes, d'une personne pour le soutien spécifique, d'un(e) assistant(e) scolaire, d'un locuteur natif pour les langues, d'un(e) documentaliste, d'un(e) assistant(e) social(e)... L'enseignement est structuré et dirigé par des instructions sur ordinateur et des fiches pédagogiques (environnement électronique d'apprentissage). Des espaces sont prévus pour des séances individuelles ou en petits groupes ; d'autres espaces sont consacrés aux apprentissages silencieux. Les élèves apprennent individuellement, en duo ou en petits groupes et un enseignement personnalisé peut se faire, sur l'initiative d'un professeur. Chaque élève a un tuteur (professeur) qu'il consulte au moins une fois tous les quinze jours et qui est en contact régulier avec les parents (Mulder, [2006](#)).

Pays anglo-saxons

En **Angleterre**, le *Specialist Schools and Academies Trust* a constitué, en collaboration avec David Hargreaves, un réseau d'écoles pour mettre en place un modèle de personnalisation des apprentissages et commercialiser des guides et fiches pratiques (comment mettre en place, comment évaluer, etc.). Les résultats des travaux de D. Hargreaves sont présentés par l'« *International Networking for Educational Transformation (iNet)* ». Posant comme principe qu'une approche centrée sur l'enfant assure équité et excellence en éducation, D. Hargreaves a identifié neuf points d'entrée (*gateways*) garantissant une personnalisation réussie : prendre en compte l'élève, évaluer, apprendre à apprendre, utiliser les TIC, travailler sur l'orientation et le curriculum, développer le tuteur (ou le monitoring), mieux gérer les ressources humaines, revoir l'organisation et l'architecture scolaire. Cela suppose une reconfiguration institutionnelle (rythme des apprentissages, travail par compétences dont compétences transversales, en plus petits groupes, multi-âges) ainsi qu'une nouvelle répartition des missions (partenariats, formation des enseignants, gouvernance) et des « *leaderships* » (structure moins hiérarchique, gouvernance partagée et pérenne, « bonnes méthodes » de prise de décisions, implication des élèves) (SSAT, [2008](#)).

La littérature **américaine** sur la différenciation ou l'individualisation de l'enseignement est fortement orientée vers l'éducation des élèves doués (*gifted*). C'est ainsi qu'on trouve des travaux qui expliquent que l'enseignement traditionnel ayant pour vocation d'enseigner aux élèves de niveau moyen pose problème pour les élèves « en avance ». De nombreux organismes et équipes de recherche travaillent exclusivement autour de l'éducation de ces élèves. Par ailleurs, de nombreux chercheurs ont étudié la pratique de groupe de niveaux (*ability grouping*) (Good, [2006](#)).

Discussion autour du concept d'individualisation

Le concept d'individualisation vient heurter les principes de démocratie et d'équité, dès lors qu'on l'interprète comme visant à une éducation individualiste, à des parcours filiarisés ou à une ségrégation élitiste. De même, les évaluations internationales de l'OCDE sont-elles réfutées comme outils d'évaluation de pratiques individualisées, quelles qu'elles soient. Comment faire pour que ces pédagogies différentes, qui sont efficaces à petite échelle, en France (selon les évaluations nationales) ou à plus grande échelle ailleurs (selon les évaluations) puissent être autre chose que des mots sur le papier ?

Individualisation, individualisme et socialisation

Si chacun s'accorde sur la légitimité d'un accès équitable à l'éducation pour tous et sur d'une prise en compte des besoins individuels, certains mettent en avant les dangers de l'individualisation des apprentissages et/ou des parcours de formation. Ainsi, par exemple, le tutorat est critiqué parce que trop coûteux pour être mis en place pour le bénéfice de tous ceux qui pourraient en avoir besoin. Il se réduirait alors à des formes d'enseignement en groupes allégés ou via un ordinateur, ce dernier mode d'enseignement pouvant parfois gommer les bénéfices de l'interrelation et de la stimulation entre pairs. Le tutorat est par ailleurs, souvent assimilé à une individualisation de l'enseignement en faveur d'une élite.

L'enseignement individualisé est donc souvent dénoncé comme contraire à la socialisation de l'enfant. Prenant appui sur l'approche des partisans de « l'école sur mesure » de Claparède, M. Crahay montre que l'enseignant, ne pouvant être disponible pour tous les élèves, se résout à les faire travailler individuellement, à partir d'un matériel pédagogique adapté. Ce dispositif va donc conduire l'élève à travailler en solitaire (Crahay, [2006](#)).

D'autres modalités d'individualisation peuvent au contraire contribuer à une meilleure intégration sociale. Ainsi, dans sa thèse de doctorat portant sur la socialisation de l'enfant dans la pédagogie Freinet, Ségolène Régnier rappelle que « *le savoir personnel se construit aussi socialement dans un système interactif de communication où s'exercent confrontations, argumentations, critiques...* ». L'essentiel dans une situation d'apprentissage tient à la motivation de l'enfant : « *l'individualisation du travail permet à l'enfant d'effectuer un choix temporel et thématique dans son travail. Il a la possibilité de travailler sur un outil de son choix, à son propre rythme au moment où il l'aura choisi dans le cadre institué* ». Dans la pédagogie Freinet, toute l'organisation des activités (dont les activités personnalisées) concourent à la socialisation des enfants au sein de la classe. « *La socialisation est un processus d'intégration sociale par les apprentissages. Apprendre c'est aussi s'ouvrir au monde, le savoir est socialisé lorsqu'il résulte alors, selon Freinet, d'une discussion. Seule la libre expression permettra que l'enfant s'exprime, s'épanouisse et ainsi manifeste ses potentialités, se réalisant à travers ses productions propres, intellectuelles aussi bien qu'artistiques* » (Régnier, [2004](#)).

□ Voir aussi

- Reuter Yves (dir.) ([2007](#)). *Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

Individualisation et personnalisation

Le concept de personnalisation est associé à la formation pour adultes. Il s'agit là de valoriser l'expérience acquise et de construire un parcours individualisé. Adapter cette notion à l'école s'entend plutôt dans le sens d'une personnalisation des parcours (Clerc, [2006](#)).

Un rapport du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI-OCDE), présentant les contributions à une conférence sur l'apprentissage personnalisé, place la notion de personnalisation sur le plan moral : nécessité de connaître les points forts et les points faibles de chaque élève, de mettre en place des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui développent les compétences et la confiance de l'apprenant, souci de respecter les choix individuels de parcours de formation, d'adopter une organisation de la classe centrée sur la progression des élèves, avec l'appui des collectivités, institutions locales et services sociaux (CERI, [2006](#)). Pour S. Järvelä, les résultats de la recherche montrent que la personnalisation peut être considérée comme une pratique pédagogique qui ne veut négliger aucun élève et favorise l'égalisation des chances. Se référant aux travaux sur l'apprentissage à visée sociale (compétences transversales), il lui semble évident qu'il faut développer l'apprentissage personnalisé, qui vient compléter l'acquisition partagée de connaissances théoriques et pratiques. Cela peut se traduire par l'acquisition de techniques de réflexion, par la mise en place de « schémas d'apprentissage motivés » et par la pratique d'apprentissage coopératif, mais aussi progressif, par problèmes ou par projets. Ces formes d'apprentissage collaboratif présupposent l'accompagnement par les technologies de l'information et de la communication. L'apprentissage personnalisé ne se limite ni à un apprentissage individuel, ni à l'apprentissage social mais doit être compris comme l'approche d'une pratique éducative prenant en compte chaque élève (Järvelä, [2006](#)).

S'intéressant aux exemples de l'éducation prioritaire et des Projets personnels de réussite éducative, R. Étienne reconnaît que l'aide individualisée peut stigmatiser et culpabiliser élèves et familles et que la discrimination positive reviendrait à focaliser l'attention sur quelques élèves au détriment du plus grand nombre. Personnaliser, ce devrait être par conséquent plutôt prendre en compte les élèves et les familles dans un processus collectif et pédagogique, sous forme de projets (Étienne, [2006](#)).

Différenciation pédagogique et pédagogie différenciée

La différenciation pédagogique ne consiste pas à individualiser la pédagogie. Mais elle permet de prendre en compte la singularité de chaque élève, dans un contexte d'interactions (l'élève peut se différencier des autres tout en s'identifiant à eux) (Clerc, [2006](#)).

La différenciation pédagogique peut prendre diverses formes : elle peut être « successive » (P. Meirieu, [2004](#)) avec une alternance de situations d'apprentissage, utilisant des outils, des supports, des expérimentations en petits groupes, sans que le cadre et le déroulement de la classe ne soient fondamentalement modifiés (Gillig, [2003](#)). Il est possible de différencier les structures (classe, cycle, école), les processus (varier les moyens, les activités), les contenus et les productions. Du point de vue de l'enseignant, « *la différenciation pédagogique est davantage une manière de penser qui le ramène à ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, à son attitude devant l'hétérogénéité ainsi qu'à sa capacité de mobiliser l'ensemble des ressources à sa disposition pour favoriser l'acquisition ou le développement de compétences chez les élèves* » (Groupe de travail en Outaouais, [2005](#)).

La différenciation pédagogique a été souvent abordée par le biais des analyses sur l'effet-maître. Une différenciation ponctuelle des apprentissages, qui se traduit assez souvent par la mise en place de contextes d'apprentissage pour des élèves en difficulté, affecte positivement l'ensemble du groupe classe, comme le montre, par exemple, Céline Picquée dans ses travaux sur les pratiques enseignantes en Cours préparatoire (Picquée, [2007](#)).

Il ne s'agit pas non plus de confondre différenciation pédagogique et pédagogie différenciée. Parmi la littérature très abondante sur la « pédagogie différenciée », peu renouvelée cependant depuis les années 90, retenons la proposition de J.-P. Astolfi : « *l'expression "Différenciation pédagogique" suggère la mobilisation d'une diversité de méthodologies disponibles, afin d'optimiser les prises de décisions des enseignants. Davantage qu'une méthode, cela évoque une attitude pour mieux gérer de façon calculée un ensemble de ressources* ». Quant à elle, la pédagogie différenciée est une forme de pédagogie qui vient à la suite d'autres méthodes, telles que la pédagogie de maîtrise, la pédagogie par objectifs, etc., et qui « *peut être remplacée par la mode suivante* » (Astolfi, [1998](#)). La « pédagogie différenciée » insiste sur les différences individuelles de chaque élève, incompatibles avec un mode d'enseignement indifférencié. Elle vise à contrer « l'indifférence aux différences » (P. Perrenoud, [2008](#)).

Différenciation, individualisation des parcours

On sait que le principe d'accès à l'éducation pour tous (massification de l'éducation) n'a pas été synonyme d'unification des parcours. N. Mons, dans son analyse des politiques éducatives au regard des évaluations PISA, a relevé quelques entorses à l'école « polyvalente » et unique. Si certaines formes d'individualisation sont destinées aux élèves en difficulté (apprentissage junior en France, *entry-level awards* en Angleterre), les classes de niveaux n'ont pas disparu (Écosse, Colombie-Britannique), au bénéfice des meilleurs ou des moins bons (en maths, par exemple, en Angleterre ou en Corée). Une autre forme de remise en cause de l'école unique se traduit par des choix d'orientation précoce (comme en Allemagne) ou des politiques éducatives qui favorisent (et soutiennent) le développement d'écoles spécialisées (*specialists schools* en Angleterre) et d'établissements d'excellence (Angleterre, États-Unis, Canada) (Mons, [2007](#)).

Agnès van Zanten, dans un entretien relatif à l'éducation prioritaire, évoque le passage d'une justice sociale à une justice individuelle en passant d'un traitement territorial à un traitement individuel. Cette logique d'individualisation qui consiste à discriminer positivement les « têtes de classe » des établissements défavorisés et à mettre en place des politiques de réussite éducative, aux fins de ne plus stigmatiser les plus défavorisés, risque de reproduire une forme de méritocratie et de sélection (van Zanten, [2008](#)).

J. Terwel invoque même les Droits de l'homme pour dénoncer une différenciation des parcours qui instruirait durablement une catégorisation des élèves. La diversité des individus et l'évolution de chaque enfant dans les apprentissages nécessitent une reconstruction continue des pratiques et du curriculum, en envisageant l'usage d'outils collaboratifs (Terwel, [2005](#)).

La structuration rigide en degrés ou niveaux annuels ne permet pas d'individualiser les parcours (on sait qu'une réponse courante à ce cadre contraint est de faire redoubler ou de faire « sauter une classe »). Une souplesse semblait avoir été apportée avec l'instauration des cycles d'apprentissage au primaire (France, Communauté francophone de Belgique, Espagne) et/ou au secondaire inférieur (France, Belgique) (Eurydice, [2008](#)). Mais sans un changement d'organisation des temps scolaires, sans une adaptation des contenus et des pratiques, par l'introduction d'une différenciation pédagogique, le concept reste « ambigu » (Perrenoud, [2008](#)).

□ Voir aussi

- Barry Abdoulaye ([2004](#)). « Différenciation et diversification : Clarification conceptuelle et enjeux ». *La vie pédagogique*, n° 130, p. 20-24.
- Meirieu Philippe ([1991](#)). « Individualisation, différenciation, personnalisation : De l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation ». *Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE)*.

Conclusion

Qu'ils évoquent l'individualisation, la personnalisation, la différenciation ou la diversification des parcours et/ou des apprentissages, tous les travaux de recherche posent comme préalable à tout choix pédagogiques la nécessité de travailler « à objectifs constants ». Il s'agit bien de chercher à ce que chaque élève acquiert connaissances et compétences.

À la lecture des travaux récents, qui s'appuient sur des apports théoriques posés depuis près d'un siècle, réactualisés depuis une dizaine d'années, il est clair que les enjeux de l'individualisation des parcours d'apprentissage sont techniques mais aussi politiques. Il s'agit bien de construire des situations et des dispositifs efficaces (organisation du travail, évaluation formative, régulations) exigeant, de la part des enseignants, « une forte expertise pédagogique et didactique, tant individuelle que collective ». Mais cette exigence ne peut se justifier et être acceptée que si elle s'appuie sur une politique éducative volontariste, qui lutte contre l'échec scolaire en prenant en compte les différences et l'hétérogénéité des élèves et en mettant réellement en place des cycles pluriannuels et une organisation du travail coopérative (« groupes de besoins, groupes de niveaux, groupe multi-âges, soutien intégré ») (Perrenoud, 2005).

Bibliographie

- (2008). *The education system in Finland*. Bruxelles : Eurydice, Directorate-General for Education and Culture.
- Alexandre Danièle (2003). « Individualiser le travail des élèves : des pistes tracées par des innovateurs ». *Éducation et Formations*, n° 65.
- Armand Anne & Gille Béatrice (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration et de l'éducation nationale.
- Astolfi Jean-Pierre (1998). « La pédagogie différenciée ou mieux : La différenciation de la différenciation ». *Modulo*, n° 9. En ligne (consulté le 8 janvier 2007) : <<http://www.ac-creteil.fr/maths/modulo/M9/pedaM9.html>>.
- Barry Abdoulaye (2004). « Différenciation et diversification : Clarification conceptuelle et enjeux ». *La vie pédagogique*, n° 130, p. 20-24.
- Baudrit Alain (2007). *Le tutorat : Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Beillerot Jacky (2003). « L'aide individualisée : Une affaire à deux ! ». *Éducation et Formations*, n° 65, p. 115-118.
- Benhaïm Jeanne (2003). « L'aide individualisée au collège à travers les circulaires de rentrée de 1989 à 2002 ». *Éducation et Formations*, n° 65.
- Bonfils Philippe & Renucci Franck (2008). « Quelles identités partagées à l'aide d'avatars pour des apprenants au sein de mondes persistants ». In Unité de Recherche en Pédagogie Numérique et Multimédia, *Ti-cemed 2008*, Sfax.
- Braxmeyer Nicole (2003). « L'aide individualisée : Entre impulsion institutionnelle, pratiques innovantes et recherche en éducation ». *Éducation et Formations*, n° 65, p. 155-159.
- Briquet-Duhazé Sophie (2005). *Différencier sa pédagogie à l'école maternelle MS et GS*. Paris : Bordas.
- Cabrezi Diago Jesus & Rubio Roldan Maria Julia (2007). *Atencion a la diversidad : Teoria et practica*. Madrid : Pearson Educacion.
- Carlgren Ingrid, Klette Kirsti & Myrdal Sigurjon *et al.* (2006). « Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals ». *Scandinavian Journal or Educational Research*, vol. 50, n° 3, p. 301-326.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2006). *Personnaliser l'enseignement*. Paris : OCDE.
- Chevalier-Coyot Michèle, Houchot Alain, Matringe Ghislaine *et al.* (2006). *Programmes personnalisés de réussite éducative*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Clerc Françoise & Chartier Anne-Marie (2006). « Les paradoxes de l'individualisation ». *XYZep*, n° 23, p. 5-12.
- Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : Diversifier en toute équité*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Commission de l'enseignement secondaire.
- Crahay Marcel (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay Marcel & Delhaxhe Arlette (2004). *L'enseignement secondaire inférieur : Entre culture de l'intégration et culture de la différenciation*. Paris : Programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF).

- Crahay Marcel (2006). « Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire ? ». In Meuret Denis & Châpelle Gaëtane (dir.). *Améliorer l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- CRAP (2007). « Les PPRE, nouveau visage de l'aide individualisée ». *Cahiers pédagogiques*, p. 1-143.
- Danner Magali, Duru-Bellat Marie, Le Bastard-Landrier Séverine & Suchaut Bruno (2001). « L'aide individualisée en seconde : Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique ». *Éducation et Formations*, n° 60, p. 50-65.
- Descampe Stéphanie, Robin Françoise & Tremblay Philippe (2007). *Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles : Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation : Service des sciences de l'éducation.
- Descampe Stéphanie, Robin Françoise & Tremblay Philippe (2007). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général du pilotage du système éducatif.
- Dupriez Vincent & Dumay Xavier (2006). « Élèves en difficulté d'apprentissage : Parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires ». *Les cahiers de recherche en éducation et formations*, n° 51.
- Dupriez Vincent & Dumay Xavier (2004). « L'égalité dans les systèmes scolaires : Effet école ou effet société ? ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 31.
- Duru-Bellat Marie, Mons Nathalie & Suchaut Bruno (2004). « Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : L'éclairage des comparaisons entre pays ». *Cahiers de l'Irédu*, n° 66.
- Etienne Richard (2006). « Individualisation ou personnalisation ». *XYZep*, n° 23, p. II.
- Finnish National Board of Education (2004). *National Core Curriculum for Basic Education 2004*. Helsinki : Finnish National Board of Education.
- Gillig Jean-Marie (2006). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école : Problématique, démarches, outils*. Paris : Dunod.
- Gonzalez Faraco Juan Carlos (2006). « Le problème du temps dans la scolarité en Espagne : Ombres, lumières, perspectives ». In Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE), *Concordance et discordances des temps de l'Éducation*, Caen.
- Good Melinda E. (2006). *Differentiated Instruction : Principles and Techniques for the Elementary Grades*. [mémoire de master's of education]. San Rafael (California) : Dominican University of California, School of Business, Education, and Leadership.
- Groupe de travail en Outaouais (2005). *La différenciation pédagogique : Théories et applications*. Gatineau (Québec) : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Direction régionale de l'Outaouais.
- Guillaume Léonard & Manil Jean-François (2006). *La rage de faire apprendre : De la remédiation à la différenciation*. Bruxelles : Jourdan Éditeur.
- Järvelä Sanna (2006). « L'apprentissage personnalisé ? Comment stimuler la capacité d'apprendre, nouveaux éclairages ». In *Personnaliser l'enseignement*. Paris : OCDE.
- Meirieu Philippe (1991). « Individualisation, différenciation, personnalisation : De l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation ». *Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE)*.
- Meirieu Philippe (2004). *L'école, mode d'emploi : Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2004). *Plan d'enseignement individualisé (PEI) : Guide*. Toronto : Ministère de l'éducation de l'Ontario.
- Mons Nathalie (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Mons Nathalie (2008). « Quelles relations existe-t-il entre école unique, enseignement individualisé et performances des élèves ? ». In Forum Retz ; Le Monde de l'éducation, *Comment l'école peut-elle s'adapter à chaque élève ?* Paris.
- Monseur Christian & Demeuse Marc (2001). « Gérer l'hétérogénéité des élèves : Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire ». *Cahiers du service pédagogie expérimentale*, n° 7-8, p. 25-52.
- Mulder Hetty (2006). « Innovations dans le premier cycle du secondaire aux Pays-Bas ». In Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE), *Concordance et discordances des temps de l'Éducation*, Caen.
- Perrenoud Philippe (2005). « Différencier : Un aide-mémoire en quinze points ». *Vivre le primaire (Québec)*, n° 2, p. 34-35.
- Perrenoud Philippe (2005). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud Philippe (2008). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

- Picquée Céline (2007). « Effets des pratiques à l'égard des élèves en difficulté au cours préparatoire ». In Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), *Actualité de la recherche en éducation*, Strasbourg.
- Prud'homme Luc, Dolbec André & Brodeur Monique *et al.* (2005). « La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique ». *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, vol. 3, n° 1, p. 1-31.
- Przesmycki Halina (2008). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette éducation.
- Régnier Catherine (2003). « L'aide individualisée : Réflexions et enjeux ». *Éducation et Formations*, n° 65.
- Régnier Ségolène (2004). *Le projet de socialisation de l'enfant dans la pédagogie de Célestin Freinet. Socialisation, individualisation, moralisation*. [thèse de PhD]. Lyon : Université Lyon 2.
- Reuter Yves (dir.) (2007). *Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Rey Bernard, Ivanova Dobrina, Kahn Sabine & Robin Françoise (2003). *Pistes pour la mise en place des cycles à l'école fondamentale : À l'usage des enseignants et des directeurs d'école*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général du pilotage du système éducatif.
- Rey Bernard, Kahn Sabine & Ivanova Dobrina *et al.* (2003). *Élaboration d'un outil d'aide au fonctionnement pédagogique des cycles à l'école primaire*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles : Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation : Service des sciences de l'éducation.
- Robert Paul (2008). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Robinson Joseph P. (2008). « Evidence of a Differential Effect of Ability Grouping on the Reading Achievement Growth of Language-Minority Hispanics ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 30, n° 2, p. 141-180.
- Slavin Robert E. (1990). « Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools : A Best-Evidence Synthesis ». *Review of Educational Research*, vol. 60, n° 3, p. 471-499.
- Slavin Robert E. (1987). « Ability Grouping and student achievement in elementary schools : A best-evidence synthesis ». *Review of Educational Research*, vol. 57, n° 3, p. 293-336.
- SSAT – Specialist schools and academies trust (2008). « Personalising learning ». En ligne (consulté le 4 décembre 2008) : <<http://www.ssat-inet.net/whatwedo/personalisinglearning.aspx>>.
- Suchaut Bruno (2008). « Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique ». In Ministère de l'Éducation nationale: Direction générale de l'Enseignement scolaire, *Enseigner en réseaux « ambition réussite » : le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique*, Paris.
- Terwel Jan (2005). « Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, n° 6, p. 653-670.
- Thélot Claude (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot*. Paris : La Documentation française.
- van Zanten Agnès (2008). « L'éducation prioritaire entre territoires et individus ». *XYZep*, n° 33, p. 6-7.

Rédactrice : Annie Feyfant

Ce Dossier d'actualité est une publication mensuelle du service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique.

© INRP

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php?nouveau=oui>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php

Veille scientifique et technologique

Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93