

☞ DIFFÉRENCIER DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : (IM)POSSIBLE ? ☞

Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ? Pourquoi en parle-t-on autant ces dernières années ? Comment la pratiquer ? Que différencier ? Qu'en est-il dans l'enseignement supérieur ? Tant de questions auxquelles nous tenterons de répondre...

QU'EST-CE QUE LA DIFFÉRENCIATION ?

Un des objectifs de l'enseignement supérieur, défini par le « Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études » (2013) consiste à « mettre en œuvre des méthodes et moyens adaptés, selon les disciplines, afin d'atteindre les objectifs généraux indiqués et de rendre accessible l'enseignement supérieur à chacun selon ses aptitudes ». La différenciation est une démarche pédagogique qui permet l'atteinte de cet objectif.

À l'heure actuelle, il n'existe pas de définition opérationnelle précise de la pédagogie différenciée dans l'enseignement supérieur. De nombreux auteurs (Kahn, 2010 ; Meirieu, 1985 ; Perrenoud, 1992) ont, cependant, défini, de manière parfois nuancée, la différenciation pédagogique en général.

Celle qui nous semble la plus adéquate, car appropriée à de multiples contextes, est la suivante : « La différenciation pédagogique est avant tout une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques. C'est une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage. » (Gouvernement du Québec, 2006, p.27)

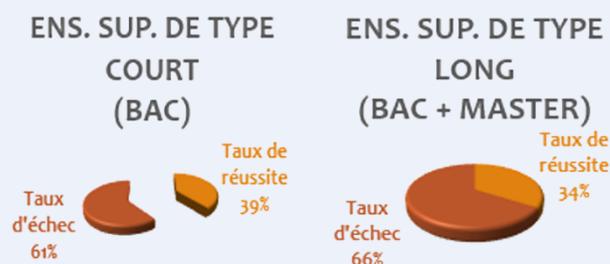
POURQUOI DIFFÉRENCIER ?

Pour faire tenir compte de l'hétérogénéité des étudiants. La massification de l'enseignement supérieur confronte les professeurs (et les assistants) à des étudiants aux profils de plus en plus hétérogènes. Cette diversification et la nécessité d'en tenir compte ont été résumées par Burns (1971) dans ce qui est couramment appelé « Les postulats de Burns » (1971) :

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse. Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps. Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude. Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt. Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. » (p.55).

Il est dès lors nécessaire d'identifier et de tenir compte des besoins des étudiants. Quelques pistes vous sont proposées dans le paragraphe intitulé « Une boîte à outils pour tenir compte de la diversité des étudiants ».

Différencier pour lutter contre le décrochage et l'échec scolaire. L'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) constate que le taux actuel de réussite en Fédération Wallonie Bruxelles demeure inférieur au taux d'échec dans l'enseignement supérieur. Face à ce constat, la différenciation pédagogique dans l'enseignement supérieur semble être une solution efficace pour diminuer les échecs et décrochages. Elle permet aux professeurs d'adapter leurs pratiques aux besoins des étudiants et de les amener à s'engager davantage dans leur formation.



UNE BOÎTE À OUTILS POUR TENIR COMPTE DE LA DIVERSITÉ DES ÉTUDIANTS

La différenciation repose sur l'identification des besoins des étudiants. C'est pourquoi, au début de chaque nouvel apprentissage, il peut être intéressant de leur proposer un bref questionnaire formatif qui évalue leurs acquis et qui cible leurs éventuelles difficultés (Daele, 2009). De plus, la mise en place de cette évaluation diagnostique permet au professeur (ou à l'assistant) d'ensuite différencier son enseignement, notamment selon les focales suivantes :

- différencier les processus d'apprentissage ;
- différencier les contenus d'apprentissage ;
- différencier les productions (dont celles liées à l'évaluation) ;
- différencier les structures ou modalités d'organisation.

DIFFÉRENCIER LES PROCESSUS

Les processus décrivent les activités d'apprentissage propres à assurer l'utilisation des habiletés significatives pour l'assimilation d'apprentissages essentiels et le développement des compétences. Les processus relèvent du « comment ». Il s'agit donc de proposer aux étudiants des processus différents afin de leur permettre de choisir celui qui leur convient le mieux pour atteindre les objectifs du cours.

Quelques pistes concrètes

Mise en place d'un projet - Le programme d'un cours peut se construire autour des intérêts professionnels et personnels des étudiants, par exemple en leur faisant développer un projet qu'ils devraient mettre en place sur leur lieu de travail (pour les étudiants qui exercent déjà une profession), de stage, etc. (Daele, 2009). C'est par la mise en place de ce projet que les étudiants démontreront l'atteinte des objectifs visés par le cours.

Ressources complémentaires - Mettre à disposition des étudiants des ressources complémentaires sur une plateforme numérique (podcast, films, textes, syllabus...) permet une différenciation. De cette manière, les étudiants qui

n'auront pas acquis les apprentissages visés durant le cours auront la possibilité de trouver un autre processus qui leur conviendra davantage. Par exemple : regarder une vidéo / lire un texte qui explique ou résume autrement la matière, regarder une seconde fois le cours en ayant la possibilité de faire des « pauses » pour préciser, approfondir les prises de notes ou encore revenir en arrière (podcasts), etc.

« Mes étudiants en « Télécommunication » étaient de moins en moins intéressés par le cours théorique ex-cathedra. C'est pourquoi, je leur propose dorénavant de suivre le cours en ligne (apprentissage en autonomie) ou en présentiel via la plateforme d'apprentissage Moodle. Par le biais de cette plateforme, je crée mon cours sous forme de questions – réponses. Si l'étudiant commet une erreur, il reçoit un feedback (apprentissage rétroactif) qui l'amène à la corriger instantanément. Il peut ensuite retourner à la question ou passer au point suivant. De cette manière, le cours est interactif, rend les étudiants actifs et répond immédiatement aux éventuelles difficultés de chacun ».

F. Senny, professeur de Master en Ingénierie industrielle (HELMo Gramme).



Pour plus de clarté, n'hésitez pas à visionner la présentation de Mathy et Senny « Différencier le scénario pédagogique et l'évaluation via la plateforme Moodle » : [cliquez ici](#).



DIFFÉRENCIER LES CONTENUS

Les contenus sont associés au « quoi », ils constituent ce que le professeur souhaite que les étudiants apprennent, c'est son intention fondamentale. Ce sont aussi les compétences et les stratégies avec lesquelles l'étudiant s'approprie l'apprentissage.

Quelques pistes concrètes

Choix de la thématique - Les étudiants réalisent un travail pour lequel ils ont l'opportunité de choisir la thématique (en lien avec l'apprentissage visé). La liberté du choix les amène à s'engager davantage dans la tâche.

Dossier de lecture - Lorsque le professeur (ou l'assistant) se retrouve face à un public provenant de différentes filières, une idée serait de proposer à celles moins « expertes » vis-à-vis du contenu, un dossier de lecture spécifique, et ce lors des deux ou trois premières semaines. Ces lectures offrent la possibilité aux étudiants de se (re)mettre à niveau (Daele, 2009).

Réaliser un plan de travail individuel ou de groupe - Après la mise en place et l'analyse d'une évaluation diagnostique, le professeur (ou l'assistant) répartit les étudiants en différents groupes selon leurs besoins. Chaque groupe reçoit un sujet, des consignes, des exercices particuliers et adaptés. De cette manière, le contenu de la tâche ainsi que les attentes ne sont pas les mêmes d'un groupe à l'autre.

DIFFÉRENCIER LES PRODUCTIONS (ÉVALUATION)

Les productions sont les moyens avec lesquels l'étudiant démontre ce qu'il apprend ou qu'il a appris.

Quelques pistes concrètes

Proposer un examen oral - Alors que l'examen écrit offre des conditions de passation identiques pour tous, l'organisation d'un examen oral peut à l'inverse donner l'occasion d'une approche plus différenciée. L'enseignant peut s'adapter au fil de l'examen en stimulant les échanges, reformulations et autres apports mutuels.

Le professeur Sébastien Schetgen (Université Libre de Bruxelles) propose à ses étudiants un examen oral dont la préparation et la passation se déroulent en groupes d'étudiants. Cela leur permet de mettre à profit leurs forces, tout en s'enrichissant de celles des autres.



Laisser le choix d'une passation orale ou écrite - En leur laissant la possibilité de choisir, les étudiants se sentiront probablement plus en confiance et auront un certain sentiment de contrôlabilité. La charge de travail pour le professeur n'est pas pour autant plus importante. Effectivement, les questions posées aux étudiants peuvent être identiques à l'écrit qu'à l'oral. Le temps pour la rédaction des questions n'est donc pas impacté. De

plus, le temps de correction des examens écrits est compensé par le temps de passation des examens oraux pour lesquels la note peut être attribuée immédiatement.

Le professeur Daniel Faulx (Université de Liège) émet l'idée de laisser le choix à chaque étudiant quant à sa modalité d'évaluation « préférée ». Certains passeront un examen écrit et d'autres, un examen oral.



Évaluer sur base d'un portfolio - Il s'agit d'un dossier dans lequel les étudiants doivent démontrer l'acquisition d'une ou de plusieurs compétences visée(s) par le cours. Ils seront amenés à apporter des preuves de ce qu'ils ont acquis et développé. Dans ce cas, la différenciation est au cœur de l'évaluation.

« Dans la plupart des cours que je dispense, je propose à mes étudiants en formation initiale des portfolios qui leur permettent de compiler les apprentissages de manière personnelle. »

Séverine Dubart, psychopédagogue à la Haute Ecole Charlemagne (Liège).



Évaluer les étudiants lors d'une épreuve pratique (stage, simulation, mise en situation...) - L'évaluation est ainsi individualisée et l'étudiant a la possibilité de mettre en avant ses compétences. Le professeur peut également lui donner des feedbacks constructifs en temps réel pour lui permettre d'améliorer sa pratique immédiatement. Afin de donner un feedback efficace, le recours à une grille d'évaluation critériée peut s'avérer très pratique. Cette grille peut être utilisée par les étudiants eux-mêmes pour auto-évaluer leurs travaux ou par les étudiants entre eux pour co-évaluer le travail de leurs pairs.

Pour plus d'informations à propos des stratégies d'évaluation dans l'enseignement supérieur (Daele, 2009), [cliquez ici](#).



DIFFÉRENCIER LES STRUCTURES

Les structures correspondent à l'organisation des lieux, le contexte et l'environnement dans lesquels les étudiants apprennent et démontrent leur apprentissage.

Quelques pistes concrètes

Travaux collaboratifs - Pour réaliser certains travaux collaboratifs, Daele (2009) suggère « de former délibérément les groupes en mettant ensemble des étudiants plus avancés et d'autres qui le sont moins, en regroupant des étudiants qui ont des compétences complémentaires ou en imposant certains rôles ou certaines tâches à chaque étudiant dans les groupes pour que chacun développe des compétences spécifiques (recherche de documentation, synthèse d'articles, interview d'experts, rédaction de résultats de recherche, etc.). »

Dans le cadre du cours « Dispositifs pédagogiques destinés à lutter contre le décrochage et l'exclusion dans les systèmes d'enseignement et de formation », la professeur Ariane Baye (Université de Liège) compose des groupes hétérogènes d'environ six étudiants en tenant compte de la diversité de leur situation professionnelle, de leur filière (didactique ou formation d'adultes), de leur préférence pour l'une ou l'autre des thématiques proposées. Ces informations sont récoltées dès le premier cours via une fiche personnelle.



Alternance entre temps collectifs et individuels - Il peut être intéressant de proposer un document médiateur aux étudiants. Cet outil, proposé par Schetgen (2013), correspond à un carnet de route dans lequel chaque étudiant est amené à rédiger une définition personnelle avant l'étude d'une notion, à répondre à quelques questions introductives, ou encore à formuler des exemples personnels. Ce support permet de créer une dynamique d'alternance entre moments collectifs et individuels, de passer régulièrement des contenus présents dans le syllabus de cours à leur appropriation personnelle et réflexive, de stimuler l'émergence des

représentations individuelles ainsi que de s'habituer à verbaliser celles-ci.

UN CHANGEMENT DE POSTURE !

Comme le rappelle Eric Willems dans sa récente intervention lors d'un Rallye Pédagogique (lien vidéo), un des objectifs fondamentaux des enseignants consiste à rendre les étudiants cognitivement actifs dans leurs tâches.

Dans cette optique pédagogique, le rôle de l'enseignant est considérablement modifié : de détenteur du savoir, il évolue vers planificateur, organisateur de ce savoir. Il s'agit d'adopter en quelque sorte une **posture de coach**, de tuteur.

« L'idée de la pédagogie différenciée est de proposer des outils et des feedbacks adaptés à chaque étudiant afin qu'il progresse un maximum. Le rôle est avant tout un rôle de facilitateur et de régulation. »

Séverine Dubart, psychopédagogue à la Haute Ecole Charlemagne (Liège).



SE FORMER ?

Pour plus de renseignements à propos des interventions organisées sur les questions pédagogiques dans l'enseignement supérieur, n'hésitez pas à consulter les ressources des « [Rallyes pédagogiques](#) » organisés par le pôle académique Liège – Luxembourg.

Les rallyes pédagogiques, qu'est-ce que c'est ?

Les « rallyes » abordent des thématiques telles que l'évaluation des compétences, la créativité dans l'enseignement ou encore, l'apprentissage par projet, etc. Ils peuvent être suivis en présentiel ou à distance, en direct ou en différé. Ces séances d'informations contiennent deux volets : une première partie « communication » (filmée et streamée) et une seconde, « séminaire » (composée d'exercices réflexifs collectifs). De quoi différencier votre participation !



LES DÉRIVES DE LA DIFFÉRENCIATION

La pédagogie différenciée a été l'objet de travaux intéressants (Meirieu, 2013 ; Perrenoud, 1992) qui ont également soulevé les risques à prendre en compte et dérives à éviter.

D'une part, l'**exclusion** : il faut porter une attention particulière au fait que la différence ne soit pas interprétée comme une forme d'exclusion. Il s'agit là d'un risque de l'utilisation des « groupes de niveaux ».

D'autre part, il faut veiller à ne pas réaliser involontairement du **nivellement par bas** : éviter de proposer un dispositif qui soit parfaitement adapté et qui ne tire pas l'étudiant vers l'avant, il ne faut pas revoir à la baisse ses exigences pour « s'adapter ». Ce ne sont pas les objectifs qu'il faut varier pour différencier mais les moyens d'y arriver, les parcours pour les atteindre.

EN CONCLUSION

Certains enseignants se disent restreints au niveau des méthodes d'apprentissage. En effet, pour enseigner face à un grand groupe, de nombreux professeurs pensent que seule la méthode ex cathedra est applicable. Ils avancent, pour la plupart, l'argument que cette idée de différenciation n'est pas envisageable dans l'enseignement supérieur car ils estiment que cela est chronophage, énergivore et demande une organisation trop importante et difficile. Néanmoins, nous avons suggéré quelques pistes et témoignages qui prouvent la possibilité de pratiquer la différenciation en grand groupe. De plus, le travail d'organisation peut être partagé avec les apprenants : ils peuvent participer en s'entraînant, en s'évaluant les uns les autres, en cherchant des ressources complémentaires, etc. De cette manière, la tâche d'organisation et le temps passé à la préparation de l'activité sont considérablement réduits.

Alors, la différenciation dans l'enseignement supérieur, possible ou impossible ?

SOURCES

Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, p. 55-56.

Daele, A. (2009). *Différencier son enseignement à l'université*. Retrieved from : <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/05/31/differencier-son-enseignement-a-luniversite/>

Daele, A. (2009). *Pédagogie universitaire – Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur*. Retrieved from : <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/05/31/differencier-son-enseignement-a-luniversite/>

Daele, A. (2014). *Une boîte à outils pédagogique pour tenir compte de la diversité des étudiant.e.s*. Retrieved from : <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2014/07/03/une-boite-a-outils-pedagogique-pour-tenir-compte-de-la-diversite-des-etudiant-e-s/>

FWB. (s.d.). *La différenciation pédagogique*. Retrieved from : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27910&navi=4418>

Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 27.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. Retrieved from : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_029.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). *Les indicateurs de l'enseignement 2015*, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Perrenoud, P. (1992). *Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes*. Retrieved from : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.html

Schetgen, S. (2013). Dans un amphithéâtre. *Les Cahiers pédagogiques N°503*, p. 32 - 33.