

Quelques remarques et points de vigilance à propos de la différenciation pédagogique

Bruno ROBBES

Maître de conférences en sciences de l'éducation
Université de Cergy-Pontoise/ÉSPÉ de l'Académie de Versailles
Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) - EA 4507

Différencier la pédagogie dans sa classe est certainement la chose la plus difficile, le plus grand défi pour les professeurs actuellement.

D'autant que la classe homogène, l'élève standard n'existent pas. D'ailleurs, vous dites tous que vos classes sont hétérogènes !

Je veux vous conforter dans ce constat, en reprenant 5 des 10 lignes directrices de la pédagogie institutionnelle telles que les formulaient Fernand Oury, car on les retrouve dans vos récits de pratiques :

- 1 – Utiliser les techniques Freinet.
- 2 – Substituer aux « motivations-ersatz » (concurrence, notes, classements) une pédagogie de la réussite individuelle et collective.
- 3 – Remplacer la discipline de caserne par la discipline de chantier.
- 4 – Admettre que tous les enfants sont différents, que la classe homogène est un rêve.
- 5 – Aménager les progressions didactiques pour que l'école soit « sur mesure », pour que l'élève y retrouve le désir d'apprendre : chacun travaille à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles.

Mon propos comportera cinq points.

1. Des précisions terminologiques : différenciation (successive, simultanée, des tâches) ; aide, entraide, tutorat ; individualisation, personnalisation.

1.1. Différenciation (d'après Meirieu, 1984)

La différenciation successive consiste à alterner différents outils et situations d'apprentissage dans un même cours, en fonction d'un objectif repéré.

La différenciation simultanée, plus complexe à mettre en oeuvre, consiste à faire travailler en même temps des élèves qui s'adonnent à des activités diverses adaptées à leurs besoins.

Très présente dans vos expérimentations, **la différenciation des tâches** (donc des objectifs) correspond à un travail par groupe de compétences (ou de niveaux). Elle pose au professeur la question essentielle « Comment permettre aux élèves faibles d'acquérir progressivement les compétences des plus experts, ou tout au moins, d'accéder à un niveau de maîtrise correspondant aux attendus des programmes officiels ? »

Elle impose une différenciation de l'évaluation, dont certains d'entre vous ont donné des exemples, et qui me semble indispensable. Mais on peut aussi imaginer de différencier l'évaluation avec les deux autres types de différenciation.

1.2. Aide, entraide, tutorat (Connac, S. (2015, janvier). Que signifie coopérer ? Approche théorique d'un concept pratique. *Animation & Éducation*, 244, 18-19).

L'aide est une situation dans laquelle une personne se reconnaissant compétente apporte spontanément et de manière ponctuelle ses connaissances à un tiers qui en a fait la demande.

L'aide induit une relation asymétrique, l'aidant se positionne en tant qu'expert possédant plus de compétences que l'aidé concernant la tâche engagée. Cette relation asymétrique n'est pas à craindre si l'aide est à l'initiative de l'aidé car sa participation prend de plus en plus d'importance et il peut entrevoir la possibilité ultérieure de devenir aidant.

Alain Baudrit (2007) et Alain Marchive (1995) soutiennent que l'aide peu élaborée est efficace pour les élèves qui éprouvent des « blancs de compréhension », c'est-à-dire lorsqu'ils sont bloqués et qu'ils ne peuvent plus avancer. On parle alors de déblocage ou de dépannage. Souvent, c'est parce que l'élève ne sait pas ce qu'on attend de lui. Vedder (1985) distingue les conditions pour que ces aides soient efficaces, indépendamment du niveau d'élaboration :

- l'aide doit tout d'abord être pertinente (répondre précisément à un problème) et d'un niveau d'élaboration approprié à la demande (l'hétérogénéité des niveaux scolaires, des origines culturelles et des besoins appellent à des interventions différentes ; une aide peu élaborée suffit s'il s'agit de combler un blanc de compréhension par exemple) ;
- l'aide doit être manifestée par l'apprenant, fournie rapidement et être comprise par l'apprenant ;
- l'aide doit pouvoir être utilisée par l'apprenant dans et hors contexte.

L'entraide, un terme qui revient aussi beaucoup dans vos expérimentations.

L'entraide représente une interaction entre plusieurs personnes de même niveau de compétence, bloquées face à une même difficulté. Elles se réunissent de manière informelle pour tenter de la résoudre ensemble. Tous les individus sont au même niveau de compétence, on se trouve donc dans une relation plus symétrique. La plupart du temps, un élève propose spontanément de réaliser une recherche, un groupe va se former et le travail va s'organiser sans aucune directive de l'enseignant. Les élèves font alors preuve d'autonomie, chacun apportant sa contribution.

L'entraide est à distinguer de l'aide mutuelle, cette dernière consistant à ce qu'un aidé devienne aidant dans un autre contexte.

D'après plusieurs auteurs, il semble que l'entraide, au-delà de favoriser les apprentissages, participe aussi à l'amélioration des comportements pro-sociaux, de l'esprit citoyen (Fertig, 1995) et du sens de la communauté (Schaps, Watson, Lewis, 1997).

Le tutorat

Sur le même principe que l'aide, mais à un niveau d'institutionnalisation différent, **le tutorat** réunit deux personnes de niveaux de compétences inégaux, où « l'expert » accompagne « le non encore expert » jusqu'à ce qu'il devienne autonome dans le domaine sollicité. Le tutorat revêt un cadre formel dans lequel la compétence et l'objectif de travail sont prédéterminés. L'aidant se reconnaît compétent. Le tuteur est reconnu expert, pédagogiquement par l'intermédiaire des évaluations de la classe. Le tutorat est donc une relation interindividuelle asymétrique, forme plus élaborée de l'aide, où le tuteur est reconnu comme « expert » et devient responsable du soutien demandé par le tuteur.

1.3. Individualisation (Catherine Dorison, Arnaud Dubois)

« La nécessité d'une « individualisation » de l'enseignement est mise en avant par des enseignants se réclamant de l'Éducation nouvelle dès le début du XX^{ème} siècle. (...) Mise en œuvre dans l'enseignement primaire par C. Freinet et les membres de l'ICEM, l'individualisation du travail signifie d'une part une individualisation de l'organisation de la progression du travail scolaire, notamment à l'aide de fichiers autocorrectifs (les exercices restent les mêmes, seul varie le rythme de la progression), d'autre part une possibilité pour

l'élève de choisir ses thèmes de recherche en lien avec ses centres d'intérêt, le travail de recherche personnel sur des thèmes choisis est souvent réalisé en équipe.

(...) Dans la « tradition » de l'Éducation nouvelle, l'individualisation n'est pas celle de l'aide apportée à l'élève en fonction de ses éventuelles difficultés mais celle du projet réalisé par l'élève. Le sens de l'individualisation va profondément se modifier avec la mise en place du collège unique et les débats sur les moyens de compenser les inégalités entre les élèves. Face à l'hétérogénéité, l'individualisation de l'aide « hors la classe » par le « soutien » représentera une alternative à la différenciation « à l'intérieur de la classe », bien plus difficile à mettre en place ». C'est le problème de l'externalisation des difficultés d'apprentissage qui est posé. Tous vos efforts pour différencier votre enseignement dans la classe s'efforcent d'y remédier et c'est l'enjeu véritable d'une école qui veut réduire les inégalités de réussite scolaire.

Individualisation (Sylvain Connac. 2012. *La personnalisation des apprentissages*. Paris : ESF, p. 16-17)

« *Individualiser les apprentissages*, c'est prendre en considération une personne de manière particulière, en visant sa réussite scolaire par le biais d'un enseignement non massifié. Organiser une réponse appropriée aux besoins singuliers de quelqu'un. Adapter sa pratique d'enseignement aux caractéristiques des individus ».

(...) « L'individualisation des apprentissages peut donc être définie comme l'ensemble des organisations pédagogiques qui confient un travail particulier à chaque élève. Elle peut se décliner de trois façons.

- **Le travail individuel** : chaque élève doit effectuer un travail sans interaction, adapté à chacun ou le même pour tous.
- **Le travail isolé** : des élèves identifiés comme « à profils spécifiques » sont écartés de la classe pour effectuer un travail adapté avec un autre enseignant ou en dehors des horaires de la classe entière.
- **Le travail individualisé** : chaque élève reçoit ou choisit un travail qui lui correspond et dispose de plusieurs modalités pour l'effectuer ».

1.4. Personnalisation (Sylvain Connac. 2012. *La personnalisation des apprentissages*. Paris : ESF, p. 17, 67)

« *Personnaliser les apprentissages*, c'est « apprendre pour soi et pour les autres, apprendre par soi et avec les autres » (De Peretti). C'est prendre en considération les caractéristiques de chaque personne en évitant de fonctionner sur le mode de la fragmentation des supports et des savoirs ».

(...) « Si individualiser les apprentissages, c'est participer à l'entreprise de la personnalisation, cela ne signifie nullement que les élèves doivent se retrouver de manière continue à effectuer seuls des tâches scolaires. Bien au contraire. L'individualisation s'entend sous trois conditions. Elle se vit :

- **pendant le temps scolaire ordinaire**, en compagnie de tous les enfants d'une même classe, sans volonté de relégation ou de stigmatisation ;
- **en équilibre avec des situations coopératives** où les élèves peuvent interagir autour des savoirs au coeur des apprentissages scolaires et avec des moments de travail collectif, animés par l'enseignant, selon une logique didactique, afin de permettre à chacun de participer aux recherches de la classe et de bénéficier des apports humains et documentaires offerts par l'école ;
- **via des activités qui font sens pour l'élève**, soit parce qu'elles sont en lien avec un projet de communication (préparation d'un exposé, recherche mathématique, lecture, rédaction d'un courrier...), soit parce qu'elles s'inscrivent dans un curriculum de compétences investi par l'élève. Le but, ici, est d'éviter les travaux dénués de tout sens et tellement décontextualisés qu'ils interdisent l'accès au transfert des apprentissages ».

Personnalisation (Jean Le Gal, André Mathieu. 1991. *Réussir par l'école, comment ? La personnalisation des apprentissages*. Nantes : ICEM, p. 29)

« La personnalisation des apprentissages a pour objet d'aider l'enfant à déterminer un projet de travail correspondant à la fois à ses besoins et à ses capacités, et de favoriser ainsi le développement de sa personnalité en faisant de lui l'agent principal de son éducation : d'élève soumis aux impératifs communs, il devient personne, ayant le droit, mais aussi la responsabilité, de participer aux choix des objectifs communs à la mise au point des moyens pour les atteindre, et d'auto-organiser ses activités personnelles. Elle participe à l'apprentissage de la liberté, de la responsabilité et de l'autonomie ».

2. Le travail de groupe : à quelles conditions peut-il être efficace ?

Le travail de groupe à l'école a parfois été présenté aux enseignants comme ce qu'il fallait absolument faire pour être « à la mode » pédagogique du moment. Or, les enseignants qui l'ont essayé sont souvent déçus par cette modalité de travail :

- l'investissement des élèves au sein des groupes est fort divers ;
- il y a parfois des conflits ;
- certains élèves ne font rien et attendent que les autres fassent le travail pour eux ;
- d'autres sont rejetés par leurs camarades ;
- des leaders prennent le pouvoir et excluent les élèves un peu timides ;
- les élèves en difficulté sont souvent accusés par leurs camarades de retarder le groupe ...

Tous ces constats mettent en évidence le fait que **la coopération, le plaisir de travailler ensemble, le respect des autres, l'efficacité... et l'apprentissage n'apparaissent pas « naturellement ou inévitablement » quand on travaille ensemble.**

Immédiatement, se posent à l'enseignant des questions très complexes, que j'ai tenté de regrouper en cinq groupes

- 1 - Les objectifs de la tâche proposée justifient-ils un travail par groupe (problème à résoudre, présence d'un conflit socio-cognitif, nécessité de coopération) ?
- 2 - Les consignes données au groupe sont-elles claires, les tâches à réaliser prévues de telle sorte que chacun ait quelque chose à faire (répartition des tâches et des rôles dans le groupe) et qu'à un moment, il ait besoin de se confronter aux autres pour trouver des réponses, vérifier ses hypothèses ou son travail, l'éclairer d'autres points de vue ?
- 3 - Comment l'existence des niveaux hétérogènes d'élèves est-elle prise en compte ? Les « faibles » comme les « forts » sont-ils cantonnés dans des tâches qu'ils savent déjà réaliser ?
- 4 - Quelles acquisitions le travail en groupe apporte-t-il à chaque membre du groupe ?
- 5 - Finalement, le groupe est-il un outil d'apprentissage ? À quelles conditions ? Comment en évaluer les acquisitions ?

Sur quels critères choisir de faire travailler ses élèves en groupes ?

Cinq critères.

1 - Ne jamais proposer aux élèves d'effectuer en groupe une activité qu'ils pourraient accomplir aussi bien sinon mieux isolément !

2 - Le premier avantage du travail de groupe est qu'il multiplie le temps de parole dont peut disposer chaque élève. Ainsi, le travail de groupe se justifie dans toutes les situations pédagogiques où l'objectif essentiel est d'amener chaque élève à s'exprimer.

3 - Par le travail de groupe, l'élève bénéficie d'une multitude de points de vue sur l'objet d'étude. Les élèves mettent en commun leurs perceptions.

D'autres fois, ce sont les méthodes de travail, les formes de raisonnement, les procédures de résolution de problème ou de créativité (bref, toutes les sortes possibles de relation *intellectuelle* à la tâche) qui se trouvent multipliées par l'échange.

Reprenant Piaget, Philippe Meirieu (1984) indique que « l'individu progresse seulement à partir du moment où se crée en lui un conflit de centrations entre son propre point de vue et celui d'autrui » (p. 16). Apparaît ici la notion de **conflit socio-cognitif**. « Son efficacité, dit encore Meirieu, est liée à l'importance du décalage entre un stade donné de développement cognitif et l'élément nouveau qui vient opérer un réajustement, en exigeant du sujet la réorganisation de ses connaissances ; un écart trop important entre les partenaires annule les effets de l'interaction en imposant au sujet une activité intellectuelle hors de sa portée. C'est pourquoi le conflit est plus constructif quand il met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité mais qui, de plus, sont capables de se comprendre, c'est-à-dire disposent d'un matériau commun quant aux structures cognitives et outils linguistiques » (p. 17).

4 - Parfois aussi, le groupe peut être, pour l'élève, un simple relais de l'action de l'enseignant, certains élèves exerçant dans ce cadre un rôle de *répétiteurs* (en rappelant des éléments de connaissance oubliés) ou de *moniteurs* (en « entraînant » leurs camarades à la pratique de certains savoir-faire). Encore faut-il doter ces moniteurs d'une méthodologie d'aide et de consignes précises : par exemple, « aider un camarade, ce n'est pas lui donner la réponse ! »

5. Le travail en groupe est une méthode de travail parmi d'autres. Il peut n'être qu'un *moment* d'une séquence, étant précédé ou suivi d'un temps de travail individuel ou en « groupe-classe » complet.

Les conditions d'efficacité du groupe d'apprentissage intellectuel

1. Les deux dérives possibles du travail de groupe appliqué à l'apprentissage

Le souci d'utiliser au mieux les compétences est tout à fait légitime dans la stratégie d'une équipe sportive. Mais, en situation scolaire, cette procédure empêcherait les élèves les moins brillants de s'exprimer, d'essayer leurs hypothèses et, par là, de progresser. On pourrait même dire qu'en ne faisant agir que celui qui déjà sait ou sait faire, on empêche toute possibilité de formation !

Ainsi, Philippe Meirieu attire notre attention sur le risque qu'apparaisse dans les groupes, soit une division du travail pérennisant des inégalités entre élèves dans un souci de meilleure productivité, soit l'exacerbation des relations affectives prenant le pas sur les objectifs d'apprentissage.

2. Principes et règles de fonctionnement du groupe d'apprentissage intellectuel

Le projet d'une pédagogie digne de ce nom (c'est-à-dire soucieuse d'apprentissages, notamment intellectuels), doit inverser le fonctionnement « naturel » des groupes dans le monde du travail et celui des loisirs, en instaurant **une dynamique** qui ne soit **centrée** ni sur la tâche ni sur le vécu affectif du groupe, mais **sur le développement cognitif de chacun de ses membres**. Le groupe d'apprentissage n'a de raison d'être que s'il est pour chaque participant un lieu et un moyen de faire des acquisitions intellectuelles.

De cet objectif découlent **deux principes de méthode** :

- 1. Le travail en groupe ne se justifie que si la tâche a un niveau de complexité telle qu'elle ne pourrait être accomplie par des individus.**
- 2. L'intérêt du travail en groupe dans la construction de l'intelligence est de permettre la confrontation avec autrui, la divergence des points de vue**, ce qu'à la suite de Piaget, on nomme le **conflit socio-cognitif**.

Philippe Meirieu (1984) en tire **trois règles de fonctionnement** :

- 1. On doit instaurer dans le groupe d'apprentissage un « réseau de communication homogène, dans lequel chaque participant est tenu d'échanger avec tous les autres »** (p. 14).

La mise en pratique de ce principe suppose qu'on donne des consignes de méthode assez précises aux élèves. (...) On les invitera vivement à pratiquer des « tours de table » (pour

ritualiser le recueil des avis de chacun), à prendre les décisions autant que possible à l'unanimité, à la suite d'une concertation et non d'un vote, etc.

2. « **Les matériaux de travail, informations, éléments ou données nécessaires à l'élaboration du projet doivent être distribués de manière à ce que sa réalisation requière en elle-même la participation de chacun** » (p. 15). Autrement dit : pour que la circulation de la parole soit optimale entre les membres du groupe d'apprentissage, chacun d'eux doit avoir en main un élément du puzzle. C'est à cette condition qu'il sera impliqué dans le travail commun, et que, paradoxalement, il en tirera individuellement le plus grand bénéfice.

3. « **Le groupe doit avoir un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune, de telle façon que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre** » (*ibid*). Le travail devra donc être conçu de telle façon qu'il amène *chacun* à mettre en œuvre progressivement les capacités visées. Le professeur doit donc raisonner ici, non en termes de « contenu » et de programme, mais d'**aptitudes à faire acquérir** (...): « l'élève sera capable de... et ce qui me prouvera qu'il y est réellement parvenu, c'est que... ».

Je n'ai pas abordé le problème de la constitution des groupes d'apprentissage, ni celui de l'évaluation. Sur ce point cependant, je dirais seulement que s'agissant des groupes d'apprentissage, **à un moment donné, l'évaluation individuelle des acquis de chaque élève est indispensable.**

Deux fiches :

- **Quatre types de groupes d'apprentissage correspondant à quatre opérations mentales (déduction, induction, dialectique et créativité)**

- **Fiche technique : aide-mémoire pour l'organisation du travail en groupe**

(d'après Barlow, M. (2004). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Bordas, p. 99-101)

3. La métacognition

La métacognition consiste à travailler avec les élèves la conscientisation et la formalisation de leur activité cognitive effective : « comment je m'y prends pour effectuer une tâche déterminée ? ». Car des travaux de psychologie des apprentissages ont démontré que différentes stratégies d'apprentissage pouvaient concourir à l'obtention d'un même résultat. D'ailleurs, certains d'entre vous l'utilisent dans leurs expérimentations. Il me semble essentiel de chaque professeur développe cette compétence professionnelle, car c'est dans le partage des stratégies d'apprentissages des élèves entre eux sous la conduite de leurs professeurs qu'il peuvent rectifier certaines stratégies erronées, adopter des stratégies plus efficaces.

Voir :

- Giordan, A., & Saltet, J. (2007). *Apprendre à apprendre*. Paris : Libro.

- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F.

Attention à certaines conceptions de la pédagogie explicite. Ainsi, Roland Goigoux à propos de la pédagogie éclectique, explicite : « *La pédagogie que nous défendons, et qui semble gagner du terrain, cherche à concilier les acquis des pédagogies actives avec les exigences des pédagogies explicites et structurées. Elle combine des phases d'enseignement déclaratif (exposition de règles, de procédures ou de notions), des phases de résolution guidée sous la tutelle étroite de l'enseignant et des phases de tâtonnement, d'exploration ou de découverte (recours à des situations-problèmes) tout en accordant le plus grand soin aux phases d'entraînement, d'exercice ou de jeu qui favorisent la mémorisation des notions et l'automatisation des procédures* » (Goigoux, R. (2011). Une pédagogie éclectique au service

des élèves qui ont le plus besoin d'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 22-30).

Deux problèmes ici :

- l'importance des « *phases d'entraînement, d'exercice ou de jeu qui favorisent la mémorisation des notions et l'automatisation des procédures* ». Sans les négliger, ne favoriserait-on pas des attitudes comportementalistes face au savoir plutôt que des comportements réflexifs ?
- l'ordre des phases exposées : qu'en est-il de l'intérêt du conflit socio-cognitif, s'il succède aux phases d'enseignement déclaratif ou de résolution guidée par l'enseignant ? On s'écarte du modèle de séquence d'apprentissage en 4 temps proposé par Meirieu (1985) : découverte, intégration, évaluation, remédiation.

4. La question des types de rapport aux savoirs

La différenciation pédagogique nécessite de tenir compte des types de rapport aux savoirs.

À l'école selon Jacques Bernardin, « le rapport au savoir est (...) entendu comme façon de penser les objets du monde, référant à ce qui s'est construit depuis l'espace familial, plus ou moins en phase avec les attendus et usages scolaires. (...) (Il est donc) simultanément rapport à un objet et à l'activité permettant son appropriation » (Bernardin, 2013, p. 18).

Les professeurs doivent donc faire face à la multiplicité des types de savoirs (savoirs domestiques, d'expérience, savants, didactisés...) et de rapport aux savoirs.

Bernardin (2013) distingue ainsi :

- une *approche didactique* du rapport aux savoirs « lorsqu'on évoque le rapport à des domaines disciplinaires (...), à des contenus (...) ou à des activités (...). Cette perspective a pour objet de cerner la façon qu'ont les élèves d'appréhender telle discipline et ses objets, ainsi que les postures et les techniques intellectuelles spécifiques qui s'y attachent » (p. 17) ;
- le rapport *social* au savoir indique le fait que « le sujet (...) est immergé dans un univers social, fait d'objets et de significations qui lui préexistent et le soumettent à des contraintes qui, parce qu'elles sont impersonnelles et socio-historiquement normées, l'obligent à faire échange avec autrui et sont gages de son développement » (p. 19) ;
- le rapport *identitaire* au savoir indique « quand celui-ci prend sens par référence à des modèles identificatoires, à des attentes, à la vie qu'on veut mener, au métier qu'on veut faire » (p. 21, 22) ;
- le rapport *instrumental* aux savoirs concerne les élèves qui pensent qu' « apprendre, c'est être actif en situation plus que s'approprier des contenus. Ceux-ci sont confondus avec les situations et exercices dans lesquels ils sont travaillés » (p. 26) ;
- enfin, le rapport *épistémique* aux savoirs, est le niveau auquel les enseignants doivent travailler pour que leurs élèves apprennent. Il s'agit de permettre aux élèves de « *s'approprier un savoir* posé comme objet, sans référence aux situations et aux activités à travers lesquelles cet objet a été constitué (...), se rendre capable de *maîtriser une opération* ou un ensemble d'opérations (...), *entrer dans des formes de relations* (intersubjectives) (...), *se constituer un ensemble de repères* pour interpréter la vie » (p. 54-55).

Voir aussi :

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.

5. L'évaluation

Approfondir la réflexion.

- des observables de moins contestable possibles.
- des évaluations différenciées ?

Bibliographie

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.

Barlow, M. (2004). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Bordas.

Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : de Boeck.

Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : édition de La Chenelière.

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF.

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Paris : ESF.

Connac, S. (2015, janvier). Que signifie coopérer ? Approche théorique d'un concept pratique. *Animation & Éducation*, 244, 18-19).

Giordan, A., & Saltet, J. (2007). *Apprendre à apprendre*. Paris : Libro.

Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? – 2*. Lyon : Chronique sociale.

Meirieu, P. (non daté). Pourquoi le travail en groupe des élèves ? *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoietdgde.pdf> (page consultée le 3 octobre 2008).

Meirieu, P. (2015). *C'est quoi apprendre ?* La Tour d'Aigues : éditions de l'Aube.

Leroux, M., & Malo, A. (Eds.) (2015). *Formation et profession* 23(3), 1-56. *Site de la revue Formation et profession* [En ligne]. <http://formation-profession.org> (Page consultée le 5 novembre 2015).

Robbes, B. (2009, janvier). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre (pp. 1-34). *Site de Philippe Meirieu* [En ligne]. http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf (Page consultée le 26 janvier 2009).

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F.