

## La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ?

*The curriculum differentiation: what modes of sociological explanation?*

François Baluteau

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4541>

DOI : 10.4000/rfp.4541

ISBN : 978-2-84788-677-1

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2014

Pagination : 51-62

ISBN : 978-2-84788-676-4

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

François Baluteau, « La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 188 | juillet-août-septembre 2014, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4541> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4541>

---

# La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ?

*François Baluteau*

---

*De nombreux travaux, français et internationaux, mettent en évidence depuis plusieurs décennies en quoi et pourquoi les enseignements, obéissant au même cadre officiel, se différencient conjointement. Ce texte s'attache à mettre ces travaux en relation pour décrire les mécanismes et les facteurs qui conduisent à une variation du curriculum réel. Il aborde successivement l'effet de la composition sociale et scolaire du public, des caractéristiques des enseignants et du contexte des écoles. L'analyse dresse ainsi un vaste tableau qui permet de comprendre comment se construisent des inégalités scolaires dans les divers enseignements et à différentes strates de l'école (activités, disciplines, classes, écoles, etc.).*

---

**Mots-clés (TESE) :** contenu de l'éducation, programme d'études, tronc commun, matière d'enseignement, savoir.

La question des inégalités en éducation occupe une place centrale dans la sociologie de l'éducation et fait figure de problème social dans de nombreux pays où elle conduit à interroger la structure scolaire, les pratiques des enseignants et la transmission culturelle. La culture scolaire se veut commune notamment jusqu'à la fin du premier cycle secondaire pour la France et d'autres systèmes scolaires qui ont adopté le modèle de la *comprehensive school*. Dans cette perspective, le thème de la différenciation pédagogique constitue une question essentielle au sein de la sociologie du curriculum<sup>1</sup>. L'objectif des recherches réunies sous ce terme est, en effet, d'analyser les inégalités sous l'angle de la variation du curriculum dans des contextes d'éducation donnés (classe, établissement, discipline, etc.) dont le cadre général est principalement l'école unique. Il s'agit d'examiner en quoi et

pourquoi les savoirs, les manières de les transmettre et de les évaluer varient conjointement dans un cadre scolaire régi par des dispositions officielles communes. À partir de ce type d'interrogation, un certain nombre de sociologues mettent en évidence des mécanismes internes à l'école dans la construction des inégalités scolaires qui viennent souvent renforcer des facteurs macro-sociaux (pratiques culturelles, ambitions sociales, etc.).

La question ainsi circonscrite, plusieurs précisions sont également utiles. Si la sociologie du curriculum étudie les savoirs aux différentes strates de l'organisation scolaire (des programmes officiels à la classe), les travaux sur la différenciation pédagogique<sup>2</sup> placent l'analyse du curriculum au plus près des élèves. Cette différenciation pédagogique ne porte donc pas sur le savoir prescrit au niveau

central (parcours d'enseignement, discipline, programmes, etc.), objet de standardisation par l'institution, elle concerne le curriculum délivré dans les contextes d'enseignement, c'est-à-dire selon la terminologie devenue classique le curriculum réel (Perrenoud, 1993). Cette distinction a cependant pour inconvénient de dichotomiser le curriculum, entre un curriculum réel et un curriculum formel, alors qu'il est l'objet en réalité de diverses réappropriations le long de la ligne hiérarchique (ministère de l'Éducation nationale, rectorats, manuels, établissements, classes) et se présente comme une chaîne de traductions (Forquin, 2008). Néanmoins, ce vocabulaire permet de mettre l'accent sur le fait que la différenciation pédagogique traite plutôt du savoir tel qu'il est enseigné et tel qu'il varie selon les contextes. Par ailleurs, si la sociologie du curriculum s'attache à rendre intelligibles aussi bien les « variations temporelles des contenus » que les « variations contemporaines » (dans l'espace scolaire), comme l'indiquait Viviane Isambert-Jamati (1990, p. 10), la différenciation pédagogique, telle que nous l'envisageons, n'inclut pas la variation dans le temps. La dimension temporelle introduit un type de comparaison (entre des époques, des périodes, etc.), diachronique ou historique, très différent de la comparaison spatiale, liée aux espaces scolaires, autant par ses mécanismes que par sa portée<sup>3</sup>. De même, il ne sera pas question de la différenciation formelle qui concerne des enseignements officiellement différenciés par l'institution scolaire<sup>4</sup>.

Cet article porte sur des travaux français et internationaux qui ont été publiés depuis le milieu du xx<sup>e</sup> siècle jusqu'à aujourd'hui. Leur délimitation s'est opérée à partir de cette approche restrictive : ils traitent de la variation informelle et contemporaine du curriculum dans un cadre scolaire officiellement homogène. Ils ont été choisis en fonction de leur apport et plus précisément pour leur contribution à élargir ou à enrichir l'analyse : le texte ne vise pas l'exhaustivité de la littérature, mais veut plus modestement dresser le tableau de différents phénomènes et de différents déterminants de la différenciation du curriculum réel. Ce faisant, nous montrerons combien les sociologues sont présents sur la question des savoirs, en particulier au niveau de la classe, et que les sociologues comme les didacticiens contribuent à produire de la connaissance sur le curriculum réel.

La première partie éclaire la différenciation pédagogique en fonction des élèves (composition sociale, niveau scolaire, etc.) et des enseignants (variables biographiques). Plusieurs travaux évoqués dans cette partie ont été commentés (Forquin, 1989, 1997, 2008 ; Deauvieu & Terrail, 2007 ; etc.), mais ces développements introduisent des

travaux récents ou moins connus qui permettent d'élargir et d'actualiser l'analyse. La deuxième partie ouvre le propos et place l'étude du curriculum au niveau de l'organisation et de l'espace local.

## COMPOSITION DU PUBLIC ET CURRICULUM RÉEL

Les recherches évoquées dans cette section ont en commun de décrire la variation du curriculum en fonction du public présent dans les classes ou les écoles, la classe étant l'unité spatiale d'analyse commune à ces deux espaces. Pour donner à comprendre principalement le caractère répétitif et cumulatif (dans ses effets sur les élèves) des phénomènes de variation du curriculum avec ses différentes dimensions (cognitives et comportementales), le propos s'attache à diversifier les enseignements et les niveaux scolaires.

### Des phénomènes répétitifs et cumulatifs

Au niveau de l'école maternelle, des mécanismes précoces de différenciation sont déjà repérables. Les méthodes, la répartition des activités dans la journée (intellectuelles et manuelles), l'organisation spatiale et la discipline attendue varient selon la composition du public des écoles (Dannepond, 1979). Des pratiques différenciatrices sont également à l'œuvre dans la classe (Joigneaux, 2009). Alors que la réflexivité est de plus en plus requise dans les dispositifs pédagogiques faisant appel aux ateliers et aux regroupements dans la classe, les enseignants n'offrent pas les mêmes possibilités aux élèves de développer cette capacité réflexive en fonction des interactions qu'ils provoquent et des aides qu'ils fournissent. Ce sont souvent les élèves les mieux disposés à réfléchir qui sont les plus encouragés par les enseignants dans les activités. À l'opposé, les élèves en difficulté sont moins conviés par les enseignants à adopter une posture de surplomb et à objectiver leur pratique. Mais des phénomènes analogues se développent dans les étages supérieurs. Les dispositifs pédagogiques que les enseignants aménagent dans la classe (Bonnéry, 2009, 2011)<sup>5</sup>, censés assurer le « cheminement intellectuel » de l'élève vers le savoir, proposent des étapes aux élèves. Or elles se présentent à eux comme une évidence alors qu'elles réclament des opérations intellectuelles non explicitées par les enseignants. Des élèves sont donc privés d'accéder au savoir faute de voir prise en compte leur manière de faire et de penser.

Diverses dimensions pédagogiques, cognitives et comportementales, sont l'objet d'une variation selon la composition scolaire et sociale du public. Jean Anyon (1980, 1981), à partir d'une recherche sur des classes de cinq écoles primaires américaines, décrit comment la manière d'enseigner à une classe change selon sa composition sociale. Dans les écoles populaires, les enseignants privilégient chez les élèves un travail pédagogique mécanique faisant peu appel à la manipulation des idées et des symboles et exercent un contrôle ferme des élèves, en réaction à leurs comportements déviants. Dans les écoles plus favorisées socialement, les enseignants encouragent l'autonomie, la prise d'initiative et le dialogue avec les élèves. C'est l'occasion pour l'auteure de développer la notion de curriculum caché qui désigne des apprentissages cognitifs et comportementaux en l'occurrence non prévus explicitement dans le curriculum formel mais inscrits dans les routines de l'activité scolaire.

Tous les travaux convergent vers une hiérarchisation du curriculum en fonction du public quel que soit l'enseignement. Les mathématiques, discipline de statut élevé et objet d'un contrôle fort de l'institution (programmes et évaluations nationales) n'échappent pas au processus de variation pédagogique selon la composition sociale des écoles. Des travaux didactiques (Perrin-Glorian, 1997 ; Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002 ; Peltier-Barbier, 2004 ; etc.), avec des méthodologies et des modèles d'analyse parfois proches de la sociologie (observation, entretien, variables sociales), dressent en la matière un tableau univoque dans les écoles primaires défavorisées socialement qui recourent aux analyses de sociologues (Dutheil, 1996 ; van Zanten, 2001). L'ouvrage dirigé par Marie-Lise Peltier-Barbier (2004) décrit par exemple le recours, dans ce contexte scolaire, à une simplification des tâches pour placer les élèves en situation de réussite et éviter une confrontation directe avec le groupe d'élèves, ainsi qu'une démarche de « socialisation » des élèves en concurrence avec la transmission des savoirs.

Au collège même, en classe de quatrième (Baluteau, 2014), la variation pédagogique est également observable selon les publics, même si l'auteur souligne que les enseignants de mathématiques interrogés (27) se réfèrent aux dispositions officielles et à un ordre interne à la discipline impliquant une progression rationnelle. Malgré ces facteurs d'homogénéisation du curriculum, les enseignants procèdent avec les élèves « faibles » à une réduction cognitive, un cadrage méthodologique fort, une évaluation positive et une justification immédiate des mathématiques (en prise avec l'expérience des élèves). Au Canada, Sophie Renée De Cotret et Jacinthe Giroux (2003)

recourent au concept de « temps didactique » pour montrer que, si la méthode d'enseignement des mathématiques est assez semblable d'une classe du secondaire à l'autre (entre exposé des savoirs, devoir et correction), dans une classe « forte » les interactions avec les élèves conduisent le professeur à déborder du savoir prévu par la leçon et même du programme, tandis qu'avec une classe « faible » l'enseignant réduit la progression au niveau des élèves.

Cette hiérarchisation du savoir selon le public fonctionne ainsi comme un phénomène universel traversant les frontières disciplinaires et nationales. L'enseignement des sciences, observé par Michael Hayes et Donna Deyle (2001) selon une approche ethnographique dans deux écoles élémentaires américaines, s'adapte aux élèves et prépare de fait inégalement les publics aux études scientifiques. Dans une école à dominante populaire et noire, le curriculum scientifique est présenté de façon informelle et conversationnelle par les enseignants pour intéresser les élèves aux sciences. Dans l'école avec un public favorisé et à majorité blanche, des contenus scientifiques sont programmés en vue de préparer les élèves à une réussite scolaire à partir de bases solides.

Sans surprise, les disciplines au statut moins élevé présentent aussi une hiérarchisation du curriculum en fonction de la hiérarchie sociale du public. Marie-Paule Poggi (2002) fait état des disparités de contenus en éducation physique et sportive selon la composition sociale des collèges. Quand les enseignants exercent dans des établissements défavorisés, ils privilégient les sports traditionnels (athlétisme, gymnastique, etc.) qui répondent aux attentes du public, alors que l'éventail des pratiques s'ouvre pour un public plus favorisé. Ce qui conduit l'auteure à relativiser l'existence d'une culture physique commune. En ce qui concerne l'enseignement musical, Graham Vulliamy (1977) observe également en Grande-Bretagne un processus de différenciation pédagogique selon le public des écoles. Il montre que la musique la plus légitime, c'est-à-dire la musique savante européenne, est imposée à tous les élèves, alors que la culture musicale la moins reconnue scolairement est réservée aux élèves de milieu modeste.

Évidemment, les enseignements moins encadrés par des programmes officiels ne dérogent pas aux tendances observées plus haut pour des enseignements obligatoires. Le travail de Gilles Combaz (2007) apporte des éléments de réponse avec l'examen de plusieurs dispositifs dont les choix pédagogiques dépendent de l'établissement : les projets d'action éducative (PAE) créés en 1981, les

parcours diversifiés conçus en 1997 et les projets d'établissement généralisés en 1989. Il observe dans l'ensemble une différenciation pédagogique entre les collèges dans un sens qui tend plutôt à renforcer les inégalités devant les savoirs. Dans les établissements socialement défavorisés, la priorité est accordée à la « socialisation » des élèves et aux réalités concrètes tandis que dans les établissements ayant affaire à un public favorisé, les orientations pédagogiques prolongent les enseignements obligatoires, proposent des contenus plus « gratuits » et une ouverture culturelle.

Enfin, quelle que soit la discipline enseignée, le regroupement des élèves par niveau (*ability grouping*) ou par « filière » (*tracking*) contribue à différencier le curriculum des classes<sup>6</sup>. Avec un groupe d'élèves faibles, les résultats des études qualitatives, à caractère ethnographique principalement, concluent à une progression plus lente dans le savoir, une réduction des exigences, une faible exposition aux apprentissages, un climat moins stimulant et un temps important consacré à discipliner (Terwel, 2006). Ces analyses de la variation du curriculum en fonction des élèves gardent une évidente actualité, notamment en France, compte tenu de l'existence même informelle de classes de niveau (Leroy-Audoin & Suchaut, 2005) et de la ségrégation sociale croissante à l'école (Merle, 2012). Par ailleurs, si différents pays ont établi des normes (standards) dans différentes matières afin d'introduire plus d'équité entre les élèves (États-Unis, Angleterre, Australie, etc.), les processus de différenciation du curriculum entre les classes et les écoles restent observables. Et Donna M. Harris (2012) de conclure après un tour de la littérature que, même en éliminant des regroupements d'élèves par catégorie (par niveau et par filière) et en fixant des standards de compétence pour tous, les inégalités en matière de curriculum continuent d'exister entre les élèves de milieux sociaux différents. Ces réformes ont eu, en revanche, pour effet de faire porter, dans l'esprit des enseignants, la responsabilité des difficultés des élèves sur les familles.

### **Facteurs de variation : représentation, perception et interaction**

Une diversité de travaux internationaux confirme le phénomène de différenciation du curriculum en fonction des caractéristiques des élèves, de leur origine sociale ou ethnique (Apple, 1998 ; Connell, Ashendon, Kessler *et al.*, 1982 ; Oakes, Gamoran & Page, 1992 ; Page & Valli, 1990 ; van Zanten, 2001 ; etc.). Au final, on assiste à une hiérarchisation du curriculum et à une « socialisation » différentielle selon les publics quels que soient l'enseignement, le niveau scolaire et le contexte national. Processus qui

conduit, en toute hypothèse, pour les élèves en difficulté et de milieu populaire à une privation de savoirs dans l'ensemble du curriculum officiel, de l'école maternelle au lycée. Par quels mécanismes se construisent ces phénomènes ? Les facteurs de différenciation du curriculum évoqués par les chercheurs sont de type « relationnel » et impliquent plusieurs dimensions subjectives. La *perception*, tout d'abord, des élèves par les enseignants constitue un facteur relationnel central dans l'analyse de la différenciation pédagogique. Chez Nell Keddie (1971), par exemple, la fabrication du curriculum en fonction du public tient à la perception différentielle des groupes d'élèves. Si les enseignants sélectionnent des savoirs jugés accessibles et utiles aux élèves faibles, c'est parce que ces derniers recourent au sens commun (bon sens) et à l'expérience (vie quotidienne), à distance de la logique scolaire, soit un mode de penser qui est perçu comme une incapacité intellectuelle par les enseignants. La thèse de Nell Keddie consiste à préciser cependant, et cela garde une valeur à nos yeux intemporelle, que les élèves soumis à un curriculum « faible » se caractérisent moins par une « inaptitude » intellectuelle que par une inégale capacité à entrer dans le cadre cognitif (l'abstraction, par exemple) imposé par l'école.

Ce travail entre en filiation avec une étude antérieure de Howard Becker (1952) qui avait développé la thèse selon laquelle les enseignants tendent à classer les élèves selon une image idéale de l'élève. Cette analyse introduit dans la discussion la notion de *représentation* d'un élève attendu et propose une explication de la construction du curriculum par la confrontation subjective entre une représentation idéale de l'élève et une perception des élèves réels. Ainsi, les élèves de milieu très défavorisé sont décrits par les enseignants interrogés (écoles primaires de Chicago, États-Unis) comme les plus éloignés de cette représentation idéale et les plus difficiles à instruire en raison de leur limite cognitive, de l'influence extérieure (famille, quartier, etc.) et de leur désintérêt pour le travail scolaire. On peut même se demander, à suivre Nicole Desgropes (1997), si l'origine sociale des élèves ne fonctionne pas comme une représentation indépendante des compétences observables chez les élèves. La représentation sociale des élèves conduirait directement, sans qu'aucune perception ne soit en jeu, à une différenciation pédagogique dans les écoles (valorisation de l'autonomie et décloisonnement des disciplines pour les élèves favorisés ; directivité et cloisonnement disciplinaire pour les classes populaires). En d'autres termes et en suivant Donna M. Harris (2012), les attentes des enseignants varient selon les groupes d'élèves et le curriculum est construit selon ces attentes.

Mais cette adaptation du curriculum aux publics ne résulte pas des seules représentations ou perceptions des élèves par les enseignants, elle tient aussi aux *interactions* entre les professeurs et les élèves, aux obstacles que ces derniers présentent sous la forme d'oppositions ou de difficultés dans le travail scolaire. De telles contraintes exercées sur l'enseignant débouchent sur des négociations pédagogiques, constate notamment Martin Thrupp (1999). Sophie Renée De Cotret et Jacinthe Giroux (2003) mettent également en avant le caractère négocié dans la progression du savoir en mathématiques. Les interactions peuvent être même une modalité pédagogique à partir de laquelle sont sélectionnés les contenus dans la classe. Chez Michael Hayes et Donna Deyle (2001), les savoirs scientifiques qui seront enseignés aux élèves des classes de milieu populaire dépendent étroitement des interactions suscitées par l'enseignant pour favoriser leur engagement, alors qu'ils sont prévus et imposés aux élèves d'une école plus favorisée socialement.

Il est sans doute artificiel de séparer ces facteurs relationnels comme si chacun d'eux agissait séparément. Stéphane Bonnéry (2011) montre que les pratiques différenciatrices des enseignants, étudiées dans les dispositifs pédagogiques, résultent d'une représentation dominante (repérable également dans les manuels et les dispositions officielles) d'un élève supposé suffisamment armé devant les formes de raisonnement scolaire. Ce qui les conduit à adopter avec les élèves en difficulté dans le cours des interactions un cadrage moins ambitieux privant ces derniers du cheminement intellectuel complet. Ces dimensions relationnelles sont en jeu dans des conduites différenciatrices en classe, telles que les conduites de «sur-ajustement didactique» d'une part, qui pour faciliter le travail des élèves en difficulté proposent des activités simplifiées, et les conduites de «sous-ajustement didactique», d'autre part, qui en aménageant des situations floues ou trop larges orientent mal les élèves dans les activités scolaires (Bautier & Goigoux, 2008). Elles conduisent ainsi à un cadrage variable du «contrat didactique» qui opérerait de façon récurrente une différenciation souvent «active» entre les élèves (Rochex, 2011 ; Laparra & Margolinas, 2011).

### **Biographie des enseignants et curriculum réel**

Une autre lecture de la variation du curriculum réel met en lumière l'influence des caractéristiques des enseignants. Les choix pédagogiques apparaissent alors non pas comme une adaptation aux contraintes perçues chez les élèves, mais comme une orientation intrinsèque,

auto-déterminée, des enseignants. Les travaux mettent en évidence des choix pédagogiques entre les enseignants qui peuvent par hypothèse s'exprimer plutôt indépendamment du public auquel ils s'adressent ou se décliner différemment avec tel ou tel public.

L'étude bien connue de Viviane Isambert-Jamati et Marie-France Grosperon (1984)<sup>7</sup> sur l'enseignement du français en première a une valeur heuristique forte et garde une grande actualité, surtout pour les pays centralisés. Elle propose une typologie des enseignements et en analyse les effets sur la réussite scolaire des élèves selon leur origine sociale aux épreuves de français du baccalauréat<sup>8</sup>. Si la standardisation des programmes scolaires et le recrutement des enseignants sur la base d'un concours national tendent à contenir la variation du curriculum entre les classes, elle montre que l'homogénéisation culturelle n'est évidemment pas complète. Par ailleurs, elle nuance la théorie de l'arbitraire culturel, très influente au sein de la sociologie dans les années 1970 et 1980, en soulignant le caractère différencié de la transmission du savoir et les différentes possibilités, selon les choix pédagogiques des enseignants, de faire varier la réussite des élèves en fonction de leur origine sociale.

Cependant, une des limites observables dans ce type d'étude est de traiter séparément les variables en jeu dans les choix pédagogiques, donnant un tableau éclaté de l'explication du curriculum réel. On ne sait pas comment se combinent les caractéristiques identitaires des enseignants et les composantes de public scolaire, ni leur poids respectif. À ce titre, l'étude de Jérôme Deauvieau (2009) sur les pratiques d'enseignement en sciences économiques et sociales (SES) au lycée ouvre des pistes suggestives en diversifiant les échelles et les méthodes d'observation. Ce dernier propose notamment une lecture combinatoire à partir de plusieurs enquêtes par questionnaires, en émettant néanmoins toutes les réserves nécessaires à ce type de matériau pour analyser les pratiques. Grâce à une analyse de correspondances multiples, l'auteur propose une articulation entre des postures éthiques, des pratiques déclarées et le contexte scolaire. Ainsi, par exemple, ce sont les enseignants les plus à gauche sur l'échiquier politique qui adhèrent à la massification du secondaire, se mobilisent contre l'échec scolaire et privilégient les points essentiels du programme avec les classes difficiles. À l'opposé, les enseignants plus à droite, moins favorables à la massification, cherchent à motiver les élèves par l'utilité de leur discipline et réduisent le travail écrit avec les classes difficiles. C'est également à partir de l'observation en classe de trois dimensions pédagogiques (les relations maîtres-élèves, la circulation des

savoirs, le rapport entre savoirs scolaires et expérience des élèves) que l'auteur met en évidence des différences de pratique entre les enseignants (jeunes) de SES. Si tous les professeurs observés s'inscrivent dans le cours dialogué, les interactions varient entre un contrôle rigide propice à la mise en activité intellectuelle des élèves et un contrôle plus souple moins favorable aux apprentissages. L'auteur observe aussi une variation dans la façon de contrôler le déroulement du cours et d'encadrer le travail autonome des élèves. De même, si le recours à des « questions vives » du débat social pour introduire les savoirs scolaires en SES favorise souvent l'apparition des savoirs sociaux des élèves, les enseignants contrôlent différemment les situations. Certains professeurs maintiennent une asymétrie avec les élèves permettant d'affirmer les savoirs scolaires quand d'autres sont débordés par l'irruption intempestive des savoirs sociaux des élèves. Au final, tout en étant encadrées par des programmes, des évaluations dont les enseignants doivent tenir compte (baccalauréat en l'occurrence), et instrumentées par des manuels qui déterminent également la pratique (également une source de différenciation dans leur diversité), les pratiques enseignantes au lycée sont néanmoins sujettes à de fortes variations.

La compréhension fine de la transmission des savoirs passe également par une étude des temps scolaires dans laquelle les chercheurs cherchent à tenir ensemble variable enseignant et variable classe (Altet, Bressoux, Bru *et al.*, 1996, 1999). À partir d'observations de classes de CE2, ils établissent en premier lieu que le temps accordé quotidiennement aux disciplines varie fortement en moyenne d'un enseignant à un autre. À ce niveau scolaire, caractérisé par une faible classification des savoirs comparativement au second degré, le français et les mathématiques connaissent une variation importante. Mais les écarts sont encore plus forts pour les disciplines au statut moins élevé (éducation physique, arts plastiques, etc.). On notera également que l'implication des élèves à l'initiative du maître et le temps de travail effectif des élèves varient entre les classes. Or, en second lieu, ces écarts relèveraient moins des contraintes du public scolaire (hétérogénéité, nombre d'élèves, etc.) que des choix des enseignants. Les auteurs mettent ainsi en évidence une variabilité intra-maîtres (pour un même maître) à conditions de travail différentes moins élevée qu'une variation inter-maîtres à conditions égales. Autrement dit, à l'école primaire et à l'aune des temps scolaires observés, la variation pédagogique dépendrait plus de l'enseignant que de la classe. On notera que les caractéristiques biographiques semblent également déterminantes dans l'enseignement en sciences économiques et sociales au

lycée (Deauvieu, 2009). À notre avis, cette question peut difficilement être tranchée faute de connaissances disponibles, mais aussi probablement parce qu'elle dépend des dimensions pédagogiques retenues. On peut en effet considérer que certaines dimensions pédagogiques sont plus exposées aux contraintes du public, comme la progression dans un programme par exemple, alors que d'autres sont dépendantes de l'enseignant, telles que l'orientation éducative et culturelle d'un enseignement.

Ces travaux viennent en tout cas nuancer un tableau plus uniforme dressé par de nombreuses études qui mettent en avant des pratiques homogènes, magistrocentrées et transmissives, dans diverses disciplines : géographie (Thémines, 2006); mathématiques (Brousseau, 2006); sciences (Kang, 2008); histoire-géographie (Tutiaux-Guillon, 2008); etc. Ce qui n'empêche pas cependant de percevoir également dans ces approches, à côté des pratiques les plus partagées, une orientation minoritaire (mais probablement croissante) de type constructiviste (Demers & Éthier, 2013) sur laquelle nous reviendrons plus loin.

### **Adaptation négative et adaptation positive**

Au final, pour les « bons élèves » souvent issus de milieu favorisé, le curriculum réel développe plutôt les capacités cognitives rentables à l'école, augmente l'offre culturelle académique (ou légitime), favorise l'autonomie ou une programmation exigeante compatible avec les caractéristiques des élèves. Pour un public défavorisé socialement, l'enseignement correspond à une réduction des ambitions cognitives, à une relation éducative conflictuelle conduisant autant à discipliner qu'à enseigner ou à une pédagogie « positive » (attractive, valorisante, immédiate, etc.) visant à réduire les tensions entre les élèves et les enseignants. Ce tableau général montre, aussi, des orientations pédagogiques variables avec un même public, qui peuvent sembler contradictoires. Or ces « variations dans les variations » ne rendent pas les résultats illisibles. Si, d'une part, le curriculum développé dans un contexte favorisé socialement se développe entre autonomie et exigence académique, il prépare dans les deux cas ces élèves à la réussite scolaire et aux études supérieures. Si, d'autre part, le curriculum construit dans un contexte défavorisé socialement fluctue entre « dirigisme » et « constructivisme », il correspond *in fine* à une réduction des ambitions cognitives. Par ailleurs, les travaux réunis pour cet examen ont été menés à des époques différentes (de 1950 à aujourd'hui) au cours desquelles les idées pédagogiques dominantes ont évolué vers moins de directivité, ce qui explique au moins partiellement les différences d'adaptation à un même public observées par les sociologues à des périodes diverses.

Cependant, plusieurs travaux, sociologiques et didactiques, signalent également des possibilités d'adaptation positive du curriculum. Gilles Combaz (2007) pointe le fait que les tendances générales à la hiérarchisation du curriculum dans les dispositifs innovants sont contredites par une partie des collèves. On trouvera également dans les travaux didactiques sur l'enseignement des mathématiques des constats analogues. La variation de cet enseignement à l'école primaire dans un contexte populaire (Peltier-Barbier, 2004) est incontestable, mais elle n'exclut pas que certains enseignants appliquent ce que les auteurs appellent des « bonnes pratiques » (formulation collective du savoir, étayage, cadrage serré, etc.). Aurélie Chesnais (2011), sur la base d'une expérimentation visant à modifier le « scénario » dans l'organisation des tâches, met en évidence également des modalités d'enseignement plus favorables pour des élèves de ZEP. Même les orientations autodéterminées des enseignants ont des effets positifs selon les élèves. Ainsi, certains choix pédagogiques, comme l'enseignement du français avec une « pédagogie critique », feraient mieux réussir les jeunes d'origine populaire (Isambert-Jamati & Grosperon, 1984). Ce qui signale les possibilités positives d'une variation pédagogique pour ces élèves. Des travaux sur l'enseignement des sciences au primaire (Morais, Neves, Silva *et al.*, 2005; Morais & Neves, 2008) montrent, en s'appuyant sur les notions notamment de « discours instructeur » (qui transmet le savoir) et de « discours régulateur » (qui fixe les règles de l'ordre social) empruntées à Basil Bernstein, en quoi des pratiques des enseignants peuvent réduire les écarts entre les élèves. Ces travaux soulignent ainsi le caractère non fataliste de la hiérarchisation du curriculum et de pratiques différenciatrices et sont susceptibles de nourrir une « pédagogie rationnelle » avec laquelle Pierre Bourdieu invitait l'école à prendre en compte les différences culturelles des publics.

## **ÉCOLE, CONTEXTE LOCAL ET CURRICULUM RÉEL**

Mais tout ne se joue pas dans la classe. Pour comprendre comment se fabrique la différenciation pédagogique informelle, il convient d'élargir la dimension du social au contexte des écoles et d'introduire des travaux récents. Le contexte désigne ici un ensemble de variables qui se situent ou s'expriment localement (hiérarchie, concurrence, parents, politique locale, mobilisation des enseignants, communautés, etc.). Il regroupe ainsi un ensemble d'acteurs, externes et internes aux écoles, qui exercent une influence dans la

fabrication du curriculum. Pour la clarté du propos, nous distinguerons les contextes à tradition décentralisatrice et le contexte français à tradition centralisatrice.

### **Différenciation du curriculum réel et contextes décentralisés**

C'est dans des contextes politiques à forte décentralisation que les mécanismes de différenciation sont les plus observables et probablement les plus observés. Le travail de Vincent Dupriez (2008), situé dans le contexte belge francophone, montre l'influence de « l'environnement institutionnel », constitué par les autorités locales, les écoles avec leur autonomie, les communautés, les associations, etc., sur le curriculum. Les écoles doivent appliquer une réforme (Missions 1997) visant à la limitation des redoublements dans l'enseignement primaire par le recours à l'évaluation formative et la pédagogie différenciée. Dans une première école, la réforme rencontre des obstacles chez les enseignants attachés à leurs pratiques, hostiles à l'hétérogénéité des classes et pessimistes sur ses effets. Dans une autre école, elle est l'objet au contraire d'un accueil favorable par les enseignants qui partagent et ont même anticipé l'esprit de cette réforme. En revanche, des parents manifestent une opposition à ces choix pédagogiques et exercent une pression en faveur d'une pédagogie plus traditionnelle. On trouvera chez Éric Mangez (2008) une analyse de ce même contexte (Belgique francophone, application d'une réforme), à la différence près que l'auteur mobilise une classification empruntée à Basil Bernstein (2007a) pour mettre en évidence le lien entre un type de pédagogie et un type d'établissement. La « pédagogie invisible », rapportée ici essentiellement à une classification et à une organisation peu explicites des savoirs, est favorisée dans les établissements du bas de la hiérarchie (avec un public populaire) afin de mieux intéresser les élèves. À l'opposé, les enseignants des établissements en haut de la hiérarchie (avec des enfants des couches moyennes et supérieures) penchent pour une « pédagogie visible » qui apporterait des garanties sur les apprentissages disciplinaires. En regard de la précédente section, ces travaux signalent que le curriculum ne résulte pas mécaniquement des relations entre un public et un enseignant, mais qu'il est le produit de rapports sociaux entre les enseignants, les élèves et les parents, qui, selon les configurations en vigueur dans un espace politique donné, construisent le curriculum des écoles. On remarquera cependant que l'intervention des parents ne modifie pas la hiérarchisation du curriculum selon le public scolaire, mais qu'elle semble plutôt renforcer les tendances pédagogiques construites entre les enseignants et les élèves<sup>9</sup>.



Ce type d'analyse a également pour avantage de décrire de quelles manières les contextes sociaux dans lesquels évoluent les écoles contribuent à la réception des réformes et à leur réappropriation locale. L'étude de la mise en œuvre des réformes pédagogiques («*implementation of reform-based curriculum*») constitue ainsi pour des sociologues un cadre favorable à la production de connaissances sur la variation du curriculum réel en fonction des contextes locaux. Aux États-Unis, par exemple, Gillian H. Roehrig, Rebecca A. Kruse et Anne Kern (2007) montrent, à partir d'observations et d'entretiens, que les nouveaux programmes de chimie sont appliqués différemment par les enseignants en fonction de leur conception pédagogique mais aussi des soutiens dont ils disposent dans leur école. Ce qui implique le rôle de la hiérarchie, en l'occurrence le district, dans l'application des programmes. Plus généralement, la complexité du champ scolaire aux États-Unis constitué de plusieurs acteurs empêche souvent une mise en œuvre cohérente des réformes curriculaires (Jo Lynch, Pyke & Grafton, 2011). Les enseignants, les écoles, les districts et des facteurs plus externes (pression des parents, des politiques locales, etc.) participent à la fabrication du curriculum selon des rapports noués localement.

Des phénomènes analogues sont observables dans d'autres pays comme Israël. Nura Resh et Aaron Benavot (2009) mettent plus spécialement en évidence, à partir d'une enquête par questionnaire sur plusieurs centaines d'écoles du premier et du second degré, trois facteurs macro-sociaux de diversification du curriculum : le degré de décentralisation, la « concurrence » entre les écoles et le statut des matières. Ainsi le curriculum varie plus dans le premier degré que dans le second degré moins autonome, il diffère également entre les secteurs communautaires (arabe, juif traditionnel, etc.) et selon le statut des matières : les arts et les sciences sociales sont, par exemple, plus soumis à des variations que les mathématiques.

Ce rapide examen dans un contexte décentralisé permet d'introduire le poids de facteurs institutionnels (autonomie des écoles, hiérarchie des matières, autorités locales), communautaires (secteurs), professionnels (personnels) et des parents. Le curriculum de chaque école dans un cadre scolaire et politique donné apparaît ainsi comme le produit d'une configuration locale, toujours originale, mettant en jeu des rapports spécifiques entre une diversité d'acteurs.

## Variation du curriculum réel et tradition centralisatrice : le cas de la France

D'autres pays avec une tradition centralisatrice semblent *a priori* garantir une plus grande homogénéité culturelle et une plus grande indépendance vis-à-vis du contexte local. Mais des politiques de décentralisation ont accordé plus d'autonomie aux écoles et ont introduit de nouveaux acteurs (collectivités territoriales, partenaires, personnel de direction, etc.). L'évolution des collèges français dans le sens d'une diversification des enseignements depuis les années 1990 et d'une autonomisation pédagogique donne ainsi des opportunités de variation locale du curriculum.

L'étude des dispositifs « innovants » qui accordent une marge de manœuvre aux établissements éclaire en particulier le poids des personnels scolaires. Alain Kerlan (2001) souligne en quoi les parcours diversifiés, institués dans les collèges en 1997 pour répondre à la diversité des élèves, ont donné lieu à des interprétations différentes liées aux conceptions de la diversité chez les enseignants. L'auteur identifie ainsi trois tendances : « pédagogie du détour », « donner du sens » et « diversification des pôles d'excellence ». Le premier type consiste à « conduire tous les élèves aux mêmes savoirs selon des chemins différents » (p. 75). Le second type, observable notamment en ZEP, consiste à susciter l'intérêt des élèves pour le savoir, quitte à prendre des distances avec ce dernier. Le troisième type veut diversifier les possibilités d'excellence chez les élèves en proposant une offre dans différents domaines culturels. Ces tendances expriment la diversité pédagogique mais elles posent la question de leur capacité à réduire l'échec scolaire et à conduire tous les élèves vers les savoirs. De même, dans les enseignements de type « Éducation à ... », les enseignants usent de l'autonomie qui leur est octroyée pour développer des pratiques dans différentes directions. L'Éducation à la santé, par exemple, varie selon les enseignants entre deux pôles : d'un côté, le développement des savoir-faire et des savoir-être ; de l'autre, « l'apport de contenus scientifiques dans une perspective hygiéniste comportementaliste » (Berger, Jourdan, Pizon *et al.*, 2009).

De façon générale, un nombre croissant de dispositifs scolaires sont censés désormais répondre aux différentes catégories d'élèves (non francophones, en situation de handicap, en rupture scolaire, etc.) depuis les années 1990. Ces dispositifs sont révélateurs d'une action publique et de modalités pédagogiques adaptatives (Barrère, 2013). Mais leur implantation locale obéit à plusieurs facteurs. La composition sociale de l'établissement,

le secteur (public ou privé) et la zone d'implantation (urbaine, rurale, etc.) influent sur l'offre d'enseignement des collèges (Thomas, 2005). Les dispositifs d'excellence optionnels (enseignements linguistiques ou artistiques, sportifs, etc.), les dispositifs préprofessionnels (SEGPA, DP6, classes d'insertion, etc.)<sup>10</sup>, les dispositifs d'intégration pour les publics à la marge (ULIS, classes Relais, etc.)<sup>11</sup> et même les langues (anciennes ou vivantes) ne se distribuent pas de façon aléatoire dans les collèges. Leur implantation répond aux rapports sociaux dans et autour des établissements, publics et privés (Baluteau, 2013). Ce sont des mécanismes de concurrence entre les établissements scolaires impliquant les stratégies des parents et des directions, d'adaptation de l'offre aux publics scolaires (favorisé ou défavorisé) et de gestion du territoire par la hiérarchie de l'Éducation nationale qui conduisent à ces disparités, source de hiérarchisation et de ségrégation sociale. Dans ce contexte, la diversification des enseignements et la possibilité de développer un curriculum optionnel reviennent à fabriquer des inégalités entre les établissements et à différencier socialement l'accès aux biens culturels scolaires<sup>12</sup>.

Ces travaux mettent finalement en évidence que l'élargissement de la catégorie « sociale » au contexte local n'infléchit pas les tendances examinées à une échelle d'observation plus réduite impliquant les professeurs et les élèves. Mais la différenciation pédagogique soulève une question inédite dans cet article. La variation du curriculum porte sur un ensemble d'enseignements organisés comme des parcours culturels en partie invisibles dans un même cadre officiel donné. La différenciation pédagogique peut produire alors une *socialisation différenciée*, particulièrement dans les systèmes fortement décentralisés où règnent une concurrence entre les écoles et l'influence des communautés.

## CONCLUSION

Un des intérêts majeurs des travaux présentés dans ce texte est de mettre en évidence différentes dimensions et différents niveaux de variation pédagogique informelle et problématique dans la mesure où elle génère des disparités entre les élèves. L'ensemble de ces recherches dresse un tableau saisissant sur les processus en jeu, leur caractère récurrent (répétitif), cumulatif (par privation successive des savoirs), diversifié par les enseignements concernés (activités, disciplines, dispositifs, classes, écoles, etc.), intemporel (plutôt indépendant des périodes)

et universel (observable quel que soit le contexte national), ainsi que complexe (par la diversité des déterminants). La variation pédagogique apparaît bien comme une construction sociale de toutes les strates où l'adaptation a été détectée dans l'article. L'effet massif de ces phénomènes est la fabrication des inégalités, un modelage des élèves et des acquisitions cognitives selon les publics et les enseignants. La différenciation pédagogique prépare au final les élèves, par des mécanismes peu visibles dans un cadre unique donné (primaire, secondaire principalement), à occuper des rôles et des places auxquels leur milieu les prédestine. En cela, la différenciation effective du curriculum assure une fonction d'intégration et de reproduction sociale quasi imperceptible.

Nous voudrions pour conclure évoquer deux problèmes susceptibles d'amplifier ce phénomène, l'un est contemporain et d'ordre culturel, le second est croissant et d'ordre plus institutionnel ou politique. Le constat établi plus haut peut être mis en relation avec l'influence grandissante des pédagogies nouvelles, relayées par les dispositions officielles, qui tendent à généraliser une pédagogie invisible, fondée sur une classification faible entre les savoirs et un cadrage souple des règles de communication et d'interaction avec les élèves (Bernstein, 2007a), du primaire au secondaire. Beaucoup de travaux français et étrangers signalent la diffusion des perspectives « constructivistes » ou « non directives » (valorisation de l'autonomie, de l'expérience des élèves, de l'épanouissement, etc.) et leur effet dans les mécanismes de différenciation pédagogique (Kerlan, 2001 ; Hayes & Dayles, 2001 ; Mangez, 2008 ; Rochex & Crinon, 2011 ; Deauvieu, 2009 ; etc.). Deux aspects sont à considérer. D'une part, dans des contextes difficiles et dans toutes sortes d'enseignements (obligatoires ou innovants), on assiste à l'implantation de la pédagogie invisible parce qu'elle est jugée plus adaptée aux élèves moins enclins à respecter les normes scolaires, mais cette orientation les éloigne des études futures, plus académiques dans la forme. Et, d'autre part, le risque est de renforcer les inégalités sociales à l'école en plaçant les élèves de milieu défavorisé dans un cadre où les enjeux cognitifs sont flous et où leur autonomie est requise alors qu'ils sont peu armés pour évoluer dans ce cadre et décodifier les attendus scolaires.

Un second problème est posé avec la reconnaissance et la promotion des différences en France comme ailleurs. L'école encourage la prise en compte de la diversité des élèves pour mieux les faire réussir et promeut dans ce sens une pédagogie différenciée<sup>13</sup>, comme elle diversifie les enseignements optionnels (ou spécifiques à des catégories d'élèves) et les dispositifs innovants. Or la

différenciation pédagogique, observée par les sociologues, révèle globalement des mécanismes plutôt opposés à ces principes en prenant la voie d'une hiérarchisation du curriculum selon les publics et d'une différenciation pénalisante pour les plus en difficulté. Et les politiques de diversification, censées répondre aux besoins des élèves, induisent également une hiérarchisation pédagogique et une ségrégation sociale entre les écoles. Cette centration sur les différences soulève, finalement, en des termes nouveaux la différenciation pédagogique et par voie de conséquence la fabrication des différences et des inégalités entre les élèves, liées à un double processus d'invisibilisation : par la pédagogie dans la classe et par

la structure des enseignements dans les écoles. C'est probablement la généralisation du modèle de gouvernance décentralisée et la diversification des dispositifs d'enseignement qui rendent aujourd'hui essentiel ce type d'analyse. Ajoutons, enfin, l'intérêt à introduire également dans la réflexion les effets différenciateurs des évaluations institutionnelles standardisées sur l'enseignement dans les pays où les tests sont l'objet d'enjeux forts pour les écoles et les enseignants (Mons, 2013).

François Baluteau  
 Francois.Baluteau@univ-lyon2.fr  
 Université Lumière Lyon 2, laboratoire Éducation,  
 cultures et politiques

## NOTES

- 1 Le terme de curriculum est pris dans son acception la plus large en tant que modalités de sélection, d'organisation, de transmission et d'évaluation des savoirs (Bautier & Rayou, 2009).
- 2 Le terme de « pédagogique » remplacera celui de « curriculum » dans ce texte (avec les expressions suivantes « différenciation pédagogique », « variation du curriculum », etc.) pour recouvrir les mêmes réalités. Ces termes permettent en effet d'aborder les contenus d'enseignement à différents niveaux, de la classe (lieu où l'enseignant construit le curriculum en mettant en forme le savoir, les activités, l'espace et en gérant les relations avec les élèves) à l'école où le curriculum correspond plus à l'organisation pédagogique (regroupement des élèves, implantation et hiérarchisation des enseignements, etc.).
- 3 Il en est de même de l'approche comparatiste mettant l'accent sur des différences géographiques, culturelles et politiques entre les pays, même si au demeurant ce type de travaux est d'un grand intérêt.
- 4 Les travaux de Lucie Tanguy (1983a, 1983b) portant sur le curriculum de plusieurs voies de formation (enseignement général et enseignement professionnel, filières du baccalauréat) ne seront donc pas retenus par exemple dans ce texte puisque la différenciation pédagogique observée est formelle. Ces études constituent néanmoins une analyse très pertinente de la hiérarchisation culturelle des « filières » dans le second cycle qui rejoint par certains aspects le thème de cet article, particulièrement la deuxième partie.
- 5 Le terme dispositif pédagogique désigne, en référence à Michel Foucault (1994), des agencements d'éléments hétérogènes, matériels et immatériels (manuels, fiche, consignes, discours, etc.) qui tendent à normaliser les pratiques et à modeler les individus. Comme nous le verrons plus loin, le terme de dispositif est repris dans le même sens dans plusieurs travaux tout en désignant cependant des agencements saisis à des niveaux différents, de la classe à l'école (Baluteau, 2013).
- 6 Le lecteur trouvera une analyse de cette question dans l'ouvrage de Xavier Dumay et Vincent Dupriez (2009).
- 7 À laquelle il faut associer les travaux de Lise Demailly (1985) et d'autres travaux de Viviane Isambert-Jamati (1984, 1990).
- 8 Florence Eloy et Ugo Palheta (2008) reprendront à leur compte cette typologie pour mettre en évidence dans l'enseignement musical un « régime d'incertitude culturelle et cognitive », résultant d'une rencontre entre des « éthos pédagogiques » portés par les enseignants et la « diversité socio-culturelle des publics » au collège.
- 9 Des conclusions proches figurent dans la recherche internationale dirigée par Christian Maroy (2006) où les écoles se développent entre un idéal-type « expressif » et un idéal-type « instrumental ».
- 10 SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté ; DP6 : Découverte professionnelle couvrant 6 heures hebdomadaires.
- 11 ULIS : Unité localisée pour inclusion scolaire des élèves en situation de handicap.
- 12 Quand ces options ne jouent pas un rôle de quasi-filière, comme dans le cas de la Grande-Bretagne (Ball, 1981).
- 13 La pédagogie différenciée est une méthode qui théoriquement tient compte des différences initiales entre les élèves pour mieux les faire réussir dans l'accès au savoir. Elle fait l'objet de conceptions différentes quant aux différences à prendre en compte et des moyens à mettre en œuvre, mais elle concerne en particulier les élèves les plus en difficultés pour qu'ils bénéficient des enseignements communs (Zakhartchouk, 2001 ; Kahn, 2010 ; etc.).

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M. & LÉCONTE-LAMBERT C. (1996). « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : deuxième phase ». *Les Dossiers d'Éducation et Formations*, n° 70.
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M. & LÉCONTE-LAMBERT C. (1999). « Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 126, p. 97-110.
- ANYON J. (1980). « Social class and the hidden curriculum of work ». *Journal of Education*, vol. 162, n° 1, p. 67-92.
- ANYON J. (1981). « Social class et school knowledge ». *Curriculum Inquiry*, vol. 11, n° 1, p. 3-42.
- APPLE M. (1998). « Mechanisms of differentiation: A response to Roth & Mc Ginn ». *Journal of Research in Science Teaching*, n° 35, p. 423-426.
- BALL S. (1981). *Beachside comprehensive. A case study of comprehensive schooling*. Cambridge : Cambridge University Press.
- BALUTEAU F. (2013). *Enseignements au collège et ségrégation sociale*. Louvain-la-Neuve (Belgique) : Académia.

- BALUTEAU F. (2014). « Enseignement des mathématiques et composition sociale des classes. Étude comparée au collège ». In P. Losego (dir.), *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières »*. Lausanne : Haute école pédagogique de Vaud, p.370-380. En ligne : <<http://www.hepl.ch/sociodidac>> (consulté le 27 mai 2015).
- BARRÈRE A. (2013). « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, n°36, p.95-116.
- BAUTIER É. & GOIGOUX R. (2008). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n°148, p.89-100.
- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BECKER H. (1952). « Social-Class variations in the teacher-pupil relationship ». *Journal of Education Sociology*, vol.25, n°28, p.451-456.
- BERGER D., JOURDAN D., PIZON F. & BENCHARIF L. (2009). « Éducation à la santé dans les écoles élémentaires... Représentations et pratiques enseignantes ». *Didaskalia*, n°34, p.35-66.
- BERNSTEIN B. (2007a). « Classe et pédagogies : visibles et invisibles ». In J. Deauvieu & J.-P. Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La dispute.
- BERNSTEIN B. (2007b). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval : Presses universitaires de Laval.
- BONNÉRY S. (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n°167, p.13-23.
- BONNÉRY S. (2011). « Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux ». In J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.91-110.
- BROUSSEAU G. (2006). « Épistémologie et formation des professeurs ». In G. Brousseau (dir.), *Ingegneria didattica ed Epistemologia della Matematica*. Bologne : Pitagora Éd., p.51-56.
- BUTLEN D., PELTIER-BARBIER M.-L. & PÉZARD M. (2002). « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence ». *Revue française de pédagogie*, n°140, p.41-52.
- CHESNAIS A. (2011). « Apprentissages en mathématiques en sixième : contextes différents, pratiques différentes et inégalités ». *Revue française de pédagogie*, n°176, p.57-72.
- COMBAZ G. (2007). *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*. Paris : Fabert.
- CONNELL R. W., ASHENDON D. J., KESSLER S. & DOWSET G. W. (1982). *Making the difference*. Sydney (Australie) : George Allen & Unwin.
- DANNEPOND G. (1979). « Pratique pédagogique et classes sociales. Étude comparée de 3 écoles maternelles ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.30, n°1, p.31-45.
- DEAUVIEAU J. (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés scolaires*. Paris : La Dispute.
- DEAUVIEAU J. & TERRAIL J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- DEMAILLY L. (1985). « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques ». *Revue française de sociologie*, vol. XXVI, n°1, p.96-119.
- DEMERS S. & ÉTHIER M.-A. (2013). « Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique ». *Éducation et didactique*, vol.7, n°2, p.95-114.
- DESGROPPES N. (1997). « L'école maternelle : pratiques interactives de différenciation en grande section ». In P. Parlebas (dir.), *Éducation, langage et sociétés*. Paris : L'Harmattan.
- DUMAY X. & DUPRIEZ V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- DUTHEIL C. (1996). *Enfants d'ouvriers et mathématiques. Les apprentissages à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- DUPRIEZ V. (2008). « Les curriculums et les pratiques pédagogiques comme constructions sociales contextualisées ». In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck.
- ELOY F. & PALHETA U. (2008). « Cultures juvéniles et enseignement musical au collège ». *Revue française de pédagogie*, n°163, p.39-50.
- FORQUIN J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- FORQUIN J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris : INRP.
- FORQUIN J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- FOUCAULT M. (1994). *Dits et écrits, tome II*. Paris : Gallimard.
- HAYES M. & DEYLE D. (2001) « Constructing difference: A comparative study of elementary science curriculum ». *Science Education*, vol.85, n°3, p.239-262.
- HARRIS D. H. (2012). « Varying teacher expectations and standards: Curriculum differentiation in the age of standards-based reform ». *Education of Urban Society*, vol.44, n°2, p.128-150.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris : Éd. Universitaires.
- ISAMBERT-JAMATI V. & GROSPIRON M.-F. (1984). « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats ». *Études de linguistique appliquée*, n°54, p.69-97.
- JO LYNCH S. J., PYKE C. & GRAFTON B. H. (2011). « A retrospective view of a study of middle school science curriculum materials: Implementation, scale-Up, and sustainability in a changing policy environment ». *Journal of Research in Science Teaching*, vol.49, n°3, p.305-332.
- JOIGNEAUX C. (2009). « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie*, n°169, p.17-28.

- LAPARRA M. & MARGOLINAS C. (2011). « Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves ». In J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.91-110.
- KAHN S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- KANG N. H. (2008). « Learning to teach science : Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching ». *Teaching and Teacher Education*, n°24, p.478-498.
- KEDDIE N. (1971). « Knowledge in Classroom ». In M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and Control*. Londres : Collier-Macmillan.
- KERLAN A. (2001). « Parcours diversifiés : un miroir du nouveau collège ? ». *Perspectives documentaires en éducation*, n°50-51, p.71-88.
- LEROY-AUDOIN C. & SUCHAUT B. (2005). « La constitution des classes dans les écoles. Contraintes et choix pédagogiques ». *Les Notes de l'IREDU*, n°05/1.
- MANGEZ É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*. Paris : PUF.
- MAROY C. (2006). *École, marché et régulation : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF.
- MERLE P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- MEURET D. (2003). « Efficacité et équité des collèges. L'effet établissement ». In J.-L. Derouet (dir.), *Le collège unique en question*. Paris : PUF, p.49-65.
- MONS N. (2013) « Évaluation standardisée des élèves et inégalités scolaires d'origine sociale : discours théoriques et réalité empirique ». In C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck, p.33-49.
- MORAIS A., NEVES I., SILVA P. & DEUS H. (2005). « What do teachers make of curriculum guidelines and syllabuses? Study of differential pedagogic practices in the primary science classroom ». *11<sup>e</sup> conférence of the European Association for Research in Learning and Instruction*, Université de Chypre.
- MORAIS A. & NEVES I. (2008). « Textes éducatifs et contextes favorisant l'apprentissage. Optimisation d'un modèle de pratique pédagogique ». In D. Frandji & P. Vitale, *Actualité de Basile Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.225-241.
- OAKES J., GAMORAN A. & PAGE R. (1992). « Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes and meanings ». In P. Jackson, *Handbook of research on curriculum*. New York : Mac-Millan, p.318-343.
- PAGE R. & VALLI L. (1990). *Curriculum differentiation*. Albany (États-Unis) : State University of New York Press.
- PELTIER-BARBIER M.-L. (dir.) (2004). *Dur d'enseigner en REP*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- PERRENOUD P. (1993). « Curriculum : le réel, le formel, le caché ». In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p.61-76.
- PERRIN-GLORIAN M.-J. (1997). « Que nous apprennent les élèves en difficulté en mathématiques ? ». *Repères IREM*, n°29, p.43-66.
- POGGI M.-P. (2002). « L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive ». *L'Année sociologique*, vol.52, p.479-505.
- RENÉE DE COTRET S. & GIROUX J. (2003). « Le temps didactique dans trois classes de secondaire 1 (doubleurs, ordinaires, forts) ». *Éducation et francophonie*, vol.XXXI, n°2, p.155-175.
- RESH N. & BENAVIDOT A. (2009). « Governance, school autonomy and curriculum implementation: diversity and uniformity in knowledge offerings to israeli pupils ». *Journal of Curriculum Studies*, vol.41, n°1, p.67-92.
- ROCHEX J.-Y. (2011). « Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production des inégalités ». In J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.91-110.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROEHRIG G. H., KRUSE R. A. & KERN A. (2007). « Teacher and school characteristics and their influence on curriculum implementation ». *Journal of Research in Science Teaching*, vol.44, n°7, p.883-907.
- TADEU DA SILVA T. (1988). « Distribution of school knowledge and social reproduction in a brazilian urban setting ». *British Journal of Sociology of Education*, vol.9, n°1, p.55-79.
- TANGUY L. (1983a). « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France ». *Revue française de sociologie*, vol.XXIV, p.227-254.
- TANGUY L. (1983b). « Les savoirs enseignés au futurs ouvriers ». *Sociologie du travail*, n°3, p.336-354.
- TERWEL J. (2005). « Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education ». *Journal of Curriculum Studies*, vol.37, n°6, p.653-670.
- THÉMINES J.-F. (2006). « Le rapport pratique à l'épistémologie, chez des professeurs stagiaires du secondaire en géographie. Proposition d'une analyse par cas ». *Cybergeo*, n°344. En ligne : <<http://cybergeo.revues.org/2490>> (consulté le 27 mai 2015).
- THOMAS F. (2005). « Des collèges publics divers ». *Éducation et formations*, n°71, p.105-116.
- THRUPP M. (1999). *Schools making a difference : Let's be realistic!* Buckingham (Royaume-Uni) : Open University Press.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2008). « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français ». In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus*. Bruxelles : De Boeck, p.117-146.
- VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- VULLIAMY G. (1977). « Music as a case study in the "New Sociology of Education" ». In J. Shepherd et al., *Whose music? A sociological of Musical Languages*. Londres : Latimer, p.179-200.
- ZAKHARTCHOUK J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP.