



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

Galand, Benoît

Abstract

On constate un profond décalage entre les préconisations concernant la différenciation pédagogique et les connaissances scientifiques à ce sujet : il y a un manque criant de résultats factuels pour appuyer les bénéfices annoncés de la différenciation pédagogique, que ce soit sur le plan socio-affectif ou cognitif. Cependant, des recherches menées sur des thèmes connexes pourraient peut-être nous éclairer. Si la différenciation pédagogique est la prise en compte de la diversité des élèves : 1. Quelle(s) caractéristique(s) des élèves prendre en compte ? 2. Les enseignants différencient-ils leurs pratiques ? 3. Quelle différenciation au service de tous les élèves ? 4. Quel équilibre entre enseignement collectif et individualisation ?

Document type : *Contribution à ouvrage collectif (Book Chapter)*

Référence bibliographique

Galand, Benoît. *Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ?*. In: *Conférence de consensus « Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? »*, Conseil national d'évaluation du système scolaire - Institut française d'éducation : Paris 2017, p. 177-187

QUELS SONT LES EFFETS DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE SUR LES DIMENSIONS COGNITIVES ET SOCIO-AFFECTIVES ?



Benoît GALAND

Professeur au sein de la faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'université catholique de Louvain, Belgique

D'après Prud'homme et ses collègues, la différenciation pédagogique a avant tout pour ambition de lutter contre l'échec et de réduire les inégalités scolaires (Prud'homme, Folbec, Brodeur, Presseau & Martineau, 2005). D'autres auteurs ajoutent qu'elle vise aussi à accroître la motivation et l'engagement des élèves (Subban, 2006). Cependant, apporter des éléments de réponse scientifique à la question posée nécessite de disposer de travaux mettant en relation des idées relatives à la différenciation pédagogique (propositions théoriques) avec des faits observés auprès des élèves (informations empiriques recueillies de manière systématique). Cette mise en relation sera d'autant plus convaincante qu'elle a été soumise à l'avis d'autres membres de la communauté scientifique, typiquement dans une revue avec évaluation par les pairs (Oreskes & Conway, 2012). Des résultats répliqués dans différents contextes et par plusieurs équipes seront aussi jugés plus crédibles que des résultats isolés (Cohen, Manion & Morrisson, 2011).

Qu'en est-il à cet égard concernant les liens entre différenciation pédagogiques et développement socio-affectif ou cognitif des élèves ? Une recherche rapide sur *google scholar* (le *google* des publications scientifiques) indique une quasi absence de travaux empiriques à propos des effets d'une différenciation pédagogique sur les élèves. La lecture des articles traitant de différenciation pédagogique confirme cette impression (Feyfant, 2016). Il y a des avis, des réflexions, des conseils et des recommandations, mais une large absence de mise à l'épreuve des faits. On trouve bien en langue anglaise une poignée de thèses non publiées avec recueil d'information, et de très rares articles empiriques où la différenciation pédagogique est incluse comme un ingrédient parmi d'autres dans une démarche intensive de développement professionnel (e.a. Chamberlin & Powers, 2010 ; Reis, McCoach, Little, Muller & Kaniskan, 2011). Ces travaux ne permettent donc pas d'évaluer les effets de la différenciation pédagogique en tant que telle. De plus, en l'absence d'un consensus minimal sur la définition et les critères permettant d'identifier si une pratique relève ou non de la différenciation pédagogique, ces études portent sur des choses assez différentes et aucune n'a été répliquée (Subban, 2006).

Ainsi, on constate un profond décalage entre les préconisations concernant la différenciation pédagogique et les connaissances scientifiques à ce sujet : il y a un manque criant de résultats factuels pour appuyer les bénéfices annoncés de la différenciation pédagogique, que ce soit sur le plan socio-affectif ou cognitif. Cependant, des recherches menées sur des thèmes connexes pourraient peut-être nous éclairer.

Quelles différences entre élèves prendre en compte ?

Tout d'abord, si la différenciation pédagogique se définit par la prise en compte de la diversité des élèves, on peut se demander quelle(s) caractéristique(s) des élèves prendre en compte. Chaque élève se distingue en effet sur une multitude de dimensions : démographique, sociale, relationnelle, cognitive, affective, etc. Dans un article fréquemment cité, Tomlinson et ses collègues prônent de prendre principalement en compte le niveau de préparation de l'élève, ses intérêts et son style d'apprentissage (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin *et al.*, 2003).

Des travaux dans le champ de la motivation montrent cependant que certains climats motivationnels liés aux pratiques des enseignants ont des effets positifs sur l'intérêt, l'effort, la persévérance et le bien-être des apprenants, quel que soit le type de motivation de départ des apprenants (Galand, Boudrenghien & Rose, 2012 ; Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Les tentatives d'identifier des bénéfices au fait de coupler le type de climat motivationnel et le type de motivation des élèves donnent des résultats mitigés (Givens Rolland, 2012). Dans le champ des styles d'apprentissage, Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone (2004) ont recensé pas moins de 71 styles différents... Même en mettant de côté les problèmes de définition théorique et de mesures que posent ces styles d'apprentissage, les synthèses des recherches soulignent surtout que les tentatives de faire correspondre les pratiques d'enseignement aux styles d'apprentissage des élèves n'apportent aucun bénéfice à l'apprentissage des élèves (Kirschner & van Merriënboer, 2013). D'autres travaux suggèrent même que les préférences des élèves concernant les méthodes d'enseignement ne sont pas corrélées, voire négativement corrélées, avec leurs gains d'apprentissages (en particulier chez les élèves dont le niveau initial est plus faible) (Clark, 1982). Laisser les élèves choisir le dispositif d'enseignement ou le niveau de difficulté de la tâche, dans l'intention de respecter leurs préférences et de les motiver, pourrait donc pénaliser l'apprentissage des élèves qui ont le moins confiance en leurs capacités (Nicholls, 1984).

Par contre, un grand nombre d'études indiquent que les connaissances antérieures ou le niveau de savoir-faire dans une matière sont des éléments à prendre en compte pour déterminer dans quelle mesure un apprenant va bénéficier d'une intervention pédagogique donnée (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007). Au total, il apparaît que ce ne sont pas tellement les caractéristiques générales (psychologiques, motivationnelles, intellectuelles, etc.) des apprenants qui semblent intéressantes à prendre compte pour la différenciation, mais plutôt des informations fines sur le niveau de maîtrise des prérequis relatifs à l'objet d'apprentissage que l'on souhaite enseigner.

Les enseignants différencient-ils leurs pratiques ?

Si l'on manque de travaux empiriques sur les effets de la différenciation pédagogique, une longue et abondante tradition de recherche indique paradoxalement que nombre d'enseignants traitent leurs élèves de manière différenciée en sein des classes. Sur la base des performances passées et du

comportement en classe de leurs élèves, ces enseignants forment des attentes plus ou moins élevées concernant les progrès potentiels des uns et des autres (Bressoux & Pansu, 2003). Ils proposent des activités plus simples et moins stimulantes aux élèves envers lesquels ils ont des attentes faibles, ils les sollicitent moins et leurs laissent moins de temps pour répondre, ils leur donnent des *feedbacks* moins précis sur leurs performances, leurs donnent moins d'autonomie et se montrent moins chaleureux envers eux (Harris & Rosenthal, 1985). La plupart des élèves sont conscients de ces différences de traitement de la part de l'enseignant, et tant leur jugement par rapport à leurs propres compétences que par rapport à celles de leurs camarades en est influencé (Weinstein, 2002). Un nombre considérable de recherches appuient l'idée que le sentiment de compétence ou d'efficacité joue un rôle crucial dans l'engagement, la persévérance et l'apprentissage des élèves (Bandura, 2002). Au final, les élèves envers lesquels les enseignants ont des attentes faibles tendent à progresser un peu moins que ceux envers lesquels les enseignants entretiennent des attentes élevées (Trouillou & Sarrazin, 2003). Le traitement différencié de ces enseignants contribue par conséquent à maintenir ou à accroître les écarts de départ (en partie *via* ses effets motivationnels). Des travaux en didactiques laissent penser que les dispositifs d'aide individualisée pourraient avoir le même effet (Toullec-Théry & Marlot, 2012).

Ainsi, les élèves utilisent les comportements verbaux – soutiens, critiques, encouragements, conseils, etc. –, et non-verbaux de leurs enseignants – regards, sourires, questionnement, mode de regroupement, difficulté des tâches assignées, degré d'autonomie accordé, etc. – pour décoder l'image que se font ces enseignants de leur niveau de compétence et de celui de leurs pairs. Les élèves réagissent en général de manière très négative à toute marque de favoritisme de la part des enseignants (Babad, Avni-Babad & Rosenthal, 2003). En outre, les pratiques de classe qui rendent plus visible la comparaison entre élèves, qui mettent en avant les élèves les plus performants, qui renforcent la compétition entre élèves ou qui valorisent le résultat final plutôt que les démarches d'apprentissage, ont pour effet de diminuer l'intérêt et l'engagement des élèves, d'augmenter la fréquence des émotions négatives, de favoriser le harcèlement entre élèves et les violences à l'école (Galand, Hospel & Baudoin, 2014 ; Galand, Philippot & Frenay, 2006). En présence de telles pratiques, auxquelles contribuent les différences de traitement évoquées plus haut, l'introduction d'une différenciation pédagogique risque d'être perçue par les élèves comme une forme supplémentaire d'iniquité de traitement, avec les conséquences négatives que cela entraîne.

Trouver un moyen d'encourager la différenciation pédagogique sans renforcer les inégalités de traitement et la comparaison entre élèves est donc un défi majeur. Diffuser un message incitant à ne pas traiter tous les élèves de la même manière et à prendre en compte leur diversité, sans donner en même temps des outils pédagogiques et didactiques qui aident à maintenir des objectifs ambitieux communs à tous et à limiter la compétition, c'est courir le risque de renforcer l'inclinaison de certains enseignants à baisser leurs exigences et leur soutien envers les élèves jugés plus faibles ou en difficulté.

Quelle différenciation au service de tous les élèves ?

À cet égard, et de manière cohérente avec les travaux sur les attentes des enseignants évoquées ci-dessus, Rosenholtz, Simpson et leurs collègues (Rosenholtz & Simpson, 1984) se sont demandé si la dispersion du sentiment de compétence parmi les élèves d'une même classe pouvait être le reflet des pratiques pédagogiques de l'enseignant (et pas seulement du niveau d'habileté cognitive des élèves). Les résultats de leurs études de terrain indiquent que la compétence perçue des élèves diffère peu, et que très peu d'entre eux se perçoivent comme incompetents dans les classes où les enseignants diversifient les types d'activités qui donnent lieu à des évaluations, offrent une certaine autonomie aux élèves concernant les tâches sur lesquels ils seront évalués, varient la façon de regrouper les élèves, évitent de rendre les résultats de manière publique, et surtout utilisent des évaluations fondées sur des critères fixés à l'avance plutôt que sur le classement des élèves les uns par rapport aux autres. Ces pratiques semblent limiter les effets négatifs de la comparaison et de la compétition évoqués plus haut (Ames, 1992). À l'inverse, dans les classes où les enseignants ne mettent pas en œuvre ce type de pratiques, les notes sont plus dispersées, il y a davantage de variations entre élèves concernant le sentiment d'efficacité, et davantage d'élèves se perçoivent comme moins compétents (Mac Iver, 1988).

Ces études déjà anciennes font écho à des travaux plus récents relatifs aux attentes qu'entretiennent les enseignants vis-à-vis des progrès de groupes-classes dans leur ensemble (et non plus d'élèves individuels). Comparés aux enseignants ayant des attentes faibles vis-à-vis de leurs groupes-classes, les enseignants ayant des attentes élevées proposent les mêmes activités d'apprentissage au choix à tous les élèves plutôt que de les répartir selon leurs niveaux ; ils se montrent plus soutenant, plus chaleureux et gèrent la discipline de manière plus positive ; ils fixent des objectifs individuels d'apprentissage à leurs élèves sur la base d'évaluations formatives régulières, fournissent des *feedbacks* précis sur les progrès des élèves vis-à-vis de ces objectifs, et réajustent régulièrement ces objectifs en concertation avec les élèves (Rubie-Davies, 2007). Les élèves fréquentant des classes où l'enseignant entretient des attentes élevées se montrent plus motivés et progressent davantage dans leurs apprentissages ; en outre, les écarts entre élèves se réduisent (McKnow & Weinstein, 2008). Une étude expérimentale montre que former des enseignants aux pratiques typiques des enseignants ayant des attentes élevées envers leurs classes accroît l'apprentissage des élèves (Rubie-Davies, Peterson, Sibley & Rosenthal, 2015).

Les pratiques des enseignants ayant des attentes élevées envers leurs élèves présentent de fortes similitudes avec les résultats d'interventions expérimentales développées par Schunk et ses collègues, qui visaient à accroître le sentiment d'efficacité et les performances d'élèves en difficultés d'apprentissage (Schunk, 2003). Dans ces études, des élèves en difficulté ont suivi des programmes dans lesquels la matière était structurée en sous-compétences plus aisément maîtrisables. Les élèves apprenaient les principes de base, puis les mettaient en application dans des exercices. Les résultats montrent que les élèves prennent davantage confiance en eux et apprennent davantage si on leur donne un objectif formulé en termes de développement de compétence (apprendre à identifier les idées principales) plutôt qu'un objectif formulé en termes de résultat à atteindre (réussir le test avec

au moins 6/10), ou que si on leur demande juste de faire de leur mieux. De plus, des objectifs précis et à brève échéance (par exemple, savoir résoudre correctement cinq additions simples pour le prochain cours) aident mieux les élèves à guider leurs apprentissages que des objectifs généraux et éloignés dans le temps (réussir le contrôle avant le bulletin) (Locke & Latham, 2002). Couplés à des évaluations ou à des autoévaluations régulières, ces objectifs permettent des progrès graduels et ont pour effet de favoriser le développement de la confiance en soi et d'accroître la réussite des élèves.

En lien avec les résultats des équipes de Rubies-Davies et de Schunk, de nombreux travaux de recherche soulignent que les *feedbacks* sont un levier puissant pour agir sur la motivation et l'apprentissage des élèves (Hattie & Timperley, 2007). Le type et la forme de *feedback* communiqué aux élèves sont notamment des paramètres importants. Par exemple, un *feedback* sous forme de commentaires sur les points forts et les points faibles, et sur les améliorations possibles d'un travail entraîne un intérêt et une performance ultérieurs plus élevés qu'un *feedback* sous forme de notes ou d'appréciation générale (même s'il s'agit de félicitations). De même, une évaluation qui situe les progrès de l'élève par rapport à ses performances antérieures (par exemple, le nombre de fautes d'orthographe dans des dissertations) – même si ces progrès sont insuffisants – suscite davantage de confiance pour les apprentissages futurs qu'une évaluation qui situe sa performance par rapport à celles des autres élèves (comme c'est souvent le cas des notes scolaires). Une excellente manière de soutenir le sentiment d'efficacité des apprenants, et par conséquent leur apprentissage, serait donc de les focaliser sur les moyens qu'ils peuvent acquérir en vue de mieux maîtriser la tâche à accomplir (Galand & Vanlede, 2004).

Les différents courants de recherche passés rapidement en revue jusqu'ici dessinent une trame cohérente de pratiques pédagogiques à même de favoriser la motivation et l'apprentissage d'un maximum d'élèves. L'efficacité de ces pratiques semble liée au fait de réduire la saillance des comparaisons entre élèves dans la classe, de véhiculer une conception de la compétence comme une capacité qui se construit à travers le travail, l'étude et la régulation efficace des contraintes et des ressources, et de communiquer des attentes élevées vis-à-vis des progrès réalisables par l'ensemble des élèves. Plus concrètement, ces résultats de recherche invitent les enseignants à proposer à tous les élèves des tâches stimulantes présentant un défi, à fixer des objectifs d'apprentissage clairs et précis avec chaque apprenant, à mettre en place un système qui donne des *feedbacks* réguliers aux apprenants et à l'enseignant concernant la progression vers ces objectifs⁴⁰, tout en offrant une certaine flexibilité dans le contenu des tâches, le regroupement des élèves et l'ajustement des objectifs (Gagneux, 2002 ; Hospel & Galand, 2016). Ces résultats suggèrent que ce n'est que si elle permet de promouvoir ce genre de pratiques que la différenciation pédagogique sera profitable à l'ensemble des élèves.

40. Ce en quoi l'enseignement assisté par ordinateur pourrait être une aide utile (Fletcher-Flinn & Gravatt, 1995).

Quel équilibre entre enseignement collectif et individualisation ?

Est-ce à dire que les résultats des recherches en éducation plaident en faveur d'une individualisation de l'enseignement ? On est loin du compte. Il est très difficile de faire un bilan solide de l'individualisation (Feyfant, 2008), mais un certain nombre de constats peuvent malgré tout être posés à partir de travaux existants. Premièrement, il est important de veiller au maintien d'objectifs communs de même niveau d'exigence pour l'ensemble des élèves, s'il l'on veut éviter que l'individualisation de certains apprentissages n'entraîne une augmentation des inégalités scolaires (les élèves les plus avancés optant pour des objectifs plus élevés que les élèves moins avancés ; Cohen, 1994). La différenciation des rythmes d'enseignement est donc à mettre en balance avec les écarts d'apprentissage qu'elle peut susciter. Deuxièmement, les dispositifs qui maintiennent un temps d'enseignement collectif important semblent plus efficaces et plus égalitaires que les dispositifs qui donnent priorité au travail individualisé (Crahay, 2013). Troisièmement, les comparaisons internationales suggèrent que l'individualisation systématique d'une partie du cursus pour l'ensemble des élèves peut être efficace, mais que ce n'est pas le cas des remédiations isolées et ciblées sur les élèves en difficulté (Mons, 2007). Enfin, au sein d'un enseignement collectif, varier les activités et les supports, expliciter ses attentes et être attentif aux prérequis favorise la motivation et aide à éviter certains malentendus auprès d'un maximum d'élèves (Bernardin, 2006 ; Lautrey, 2006).

Au total, une forte individualisation des apprentissages est souvent lourde et coûteuse à mettre en place, n'apporte pas toujours les bénéfices escomptés et risque d'accroître les inégalités scolaires (Jobin & Gauthier, 2008). En revanche, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, l'instauration d'une certaine souplesse dans la progression au sein de modules d'apprentissage communs à tous les élèves, couplée à un enseignement collectif varié et structuré, semble plus prometteur pour favoriser l'engagement et la réussite d'un maximum d'élèves. En fait, comparé à l'individualisation, plusieurs autres approches pédagogiques ont nettement plus d'arguments scientifiques à faire valoir en faveur de leur efficacité.

C'est le cas notamment de la pédagogie de la maîtrise et de l'enseignement explicite (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005), qui ont en commun de veiller à expliciter les prérequis des apprentissages, d'insister sur la guidance fournie par l'enseignant dans le processus d'apprentissage, et de vérifier l'acquisition de l'apprentissage précédent avant de passer à l'apprentissage suivant. Ces deux approches proposent un enseignement structuré et systématique accompagné de rétroactions rapides, qui paraît particulièrement bénéfique aux apprentissages chez les élèves les moins avancés. Sur ce dernier point, ces approches rejoignent d'autres courants de recherche pour souligner que ce sont les élèves les plus faibles qui sont le plus sensibles aux variations des pratiques d'enseignement (Dumay & Dupriez, 2009).

C'est aussi le cas du tutorat et de l'apprentissage coopératif, qui cherchent à organiser des interactions entre élèves de manière à faire des différences entre ceux-ci une source d'apprentissage

et non un obstacle (Darnon, Buchs & Butera, 2006 ; Galand, Bourgeois, Frenay & Bentein, 2008). Les travaux menés dans ce cadre indiquent qu'en veillant à certaines caractéristiques de la tâche, des consignes et du dispositif d'évaluation, ces approches pédagogiques peuvent être très bénéfiques pour la motivation et l'apprentissage des élèves, ainsi que pour l'intégration au sein de la classe d'élèves de différentes origines ethniques ou sociales ou d'élèves à besoins spécifiques (Roseth, Johnson & Johnson, 2008). Ce dernier résultat est à souligner, l'apprentissage coopératif étant la seule approche qui ait clairement montré sa capacité non seulement à réduire les effets négatifs de la compétition, mais aussi à produire des effets sociaux bénéfiques, notamment concernant la diminution du racisme et des préjugés au sein des classes (Palluck & Green, 2009).

Conclusion

Si l'on souhaite favoriser le développement socio-affectif d'un maximum d'élèves, de même que leurs apprentissages cognitifs, les recherches passées en revue dans cette note invitent, nous semble-t-il, à augmenter la qualité des activités collectives, *via* la guidance cognitive de l'enseignant et *via* la structuration des interactions entre pairs, plutôt qu'à accroître l'individualisation de l'enseignement (Delahaye, 2015 ; Galand, 2009). Couplé à ces activités soigneusement construites, un peu de flexibilité et de variété apparaissent comme des adjuvants intéressants, notamment dans le choix des tâches et le suivi des progrès des élèves, afin de diminuer le poids des comparaisons entre apprenants. Savoir comment l'injonction à la différenciation pédagogique peut contribuer à promouvoir de telles pratiques reste largement à inventer, vu l'état lacunaire des recherches sur ce sujet. Les travaux présentés ci-dessus offrent néanmoins, selon nous, des balises utiles pour avancer dans cette direction. Ce qui paraît certain, c'est que les effets de la différenciation pédagogique dépendront largement de la manière dont cette différenciation sera mise en œuvre.

L'idée n'est certainement pas de nier les multiples différences entre élèves, elle est de ne pas enfermer les élèves dans ces différences. De même, si l'on peut souhaiter que les programmes scolaires reconnaissent et valorisent davantage une plus grande diversité de types de connaissances, de cultures, de savoir-faire, etc. (Bigler, 1999), ce n'est pas une raison pour assigner chaque apprenant à l'un de ces objets en particulier. Il s'agit d'imaginer des dispositifs collectifs qui intègrent cette hétérogénéité, notamment en tenant compte du fait que les élèves n'ont pas tous les mêmes acquis de départ. Cela demande à la fois une bonne connaissance des différentes étapes et obstacles liées aux objets d'apprentissage à enseigner, et une attention soutenue à la progression de chaque élève, de manière à pouvoir accompagner au mieux le saut conceptuel suivant (Hattie, 2009).

Rappelons toutefois les limites de l'exercice proposé ici suite à la question de départ : de nombreux dispositifs n'ont pas fait l'objet d'études rigoureuses, certains aspects de la question sont difficiles à investiguer, la revue présentée dans cette note est loin d'être exhaustive, et l'apprentissage et l'école sont des phénomènes complexes. Si les recherches citées peuvent donner des pistes basées sur des probabilités, elles montrent aussi qu'il n'y a pas de panacée pédagogique, et qu'un même objectif d'apprentissage peut être atteint par plusieurs dispositifs qui renvoient à des valeurs et à des choix politiques différents.

Références

Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Babad, E., Avni-Babad, D., & Rosenthal, R. (2003). Teachers' brief nonverbal behaviors in defined instructional situations can predict students' evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 553-562.

Bandura, A. (2002). *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Bernardin, J. (2006). Motivation scolaire et rapport au savoir. In B.Galand & E.Bourgeois (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 207-216). Paris : PUF.

Bigler, R. S. (1999). The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children. *Journal of Social Issues*, 55(4), 687-705.

Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-142.

Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.

Chamberlin, M. & Powers, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 29, 113-139.

Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.

Clark, R. E. (1982) Antagonism between achievement and enjoyment in ATI studies. *Educational Psychologist*, 17, 92–101.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning : A systematic and critical review*. London : Learning and Skills Research Centre.

Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. (Trad. F. Ouellet). Montréal : Éditions de la Chenelière.

Cohen, L., Manion, L. & Morrisson, K. (2011). *Research methods in education* (7th edition). London : Routledge Falmer.

Crahay, M. (dir.) (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2ème édition). Bruxelles : De Boeck.

Darnon, C., Buchs, C., & Butera, F. (2006). *Apprendre ensemble : buts de performance et buts de maîtrise au sein d'interactions sociales entre apprenants*. Dans B. Galand & E. Bourgeois (Ed.) (Se) *Motiver à apprendre* (p. 125-134). Paris : Presses Universitaires de France.

Delahaye, J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire : Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport de l'Inspection générale, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Dumay, X. & Dupriez, V. (Eds.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.

Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST n°40*.

Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113. Lyon : ENS de Lyon.

Fletcher-Flinn, C. M., & Gravatt, B. (1995). The efficacy of computer assisted instruction (CAI) : A meta-analysis. *Journal of educational computing research*, 12(3), 219-241.

Gagneux, A. (2002). *Évaluer autrement les élèves*. Paris : PUF.

Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Cahier de Recherche en Education et Formation*, 71, 3-24.

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs – Revue Internationale de Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, Hors-série n°1, 91-116.

Galand B., Boudrenghien, G., & Rose, A. (2012). Buts personnels, orientations motivationnelles et bien-être subjectif : Effets indépendants ou médiatisés ? *Canadian Journal of Behavioral Science*, 44, 158-167.

Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M. & Bentein, K. (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ? In Y.Rouiller & K.Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 139-163). Berne : Peter Lang.

Galand, B., Hospel, V. & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe ? Une étude multiniveaux. *Revue Québécoise de Psychologie*, 35, 137-156.

Galand, B., Philippot, P. & Frenay, M. (2006). Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : Une analyse multiniveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.

Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools : A Meta-Analysis and Narrative Review. *Review of Educational Research*, 82, 396-435.

Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects : 31 meta-analyses. *Psychological bulletin*, 97(3), 363-386.

Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

Hospel, V. & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement ? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10.

Jobin, V. & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyses des recherches portent sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education*, 18, 34-45.

Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best ? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48, 169-183.

Lautrey, J. (2006). Les différences de cheminement dans l'apprentissage. In E.Bourgeois & G.Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp.83-95). Paris : PUF.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation : A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57, 705-717.

Mac Iver, D. (1988). Classroom environments and stratification of pupils'ability perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 80, 495-505.

McKown, C. & Weinstein, R.S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46, 235-261.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.

Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Oreskes, N. & Conway, E. (2012). *Les marchands de doutes*. Paris : Éditions Le pommier.

Paluck, E., & Green, D. (2009). Prejudice Reduction : What Works ? A Review and Assessment of Research and Practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367.

Prud'homme, L., Folbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the canadian association for curriculum studies*, 3(1), 1-31.

Reis, S., McCoach, B., Little, C., Muller, L. & Kaniskan, B. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48, 462-501.

Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions : developmental trend or social construction ? *Review of Educational Research*, 54, 31-63.

Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships : The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, 223.

Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., & Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention : Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72-85.

Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions : Exploring the practices of high-and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289-306.

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing : Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.

Subban, P. (2006). Differentiated instruction : A research basis. *International Education Journal*, 7, 935-947.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K.,.... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : a review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27, 119-145.

Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Recherches en Éducation, Hors série 4*, 81-97.

Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119.

Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher* : The power of expectations in schooling. Cambridge (MA) : Harvard University Press.