

Haute École Pédagogique - BEJUNE



La pédagogie différenciée

Le point de vue d'enseignants partagés entre conviction et interrogation.

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Léa Beuchat

Sous la direction de : Alain Paratte

Porrentruy mars 2015

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont soutenu et guidé ma réflexion, contribué de manière directe ou indirecte à la réalisation de ce travail, en particulier :

- M. Alain Paratte, mon directeur de mémoire, pour sa disponibilité, son accompagnement et ses conseils avisés.
- Tous les enseignants qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire, ainsi que ceux qui m'ont stimulée au cours de discussions enrichissantes.
- M. Pierre Olivier Vallat pour son soutien informatique.
- Mes parents et mes amis, pour leurs encouragements dans les moments de doutes, mais également pour leur aide concrète dans la relecture et la correction de mon texte.

Avant-propos

Résumé

J'imaginai bien qu'enseigner à des élèves qui ont des capacités et des modes d'apprentissage différents est un défi complexe. Si le modèle théorique de la pédagogie différenciée s'impose presque comme une évidence pour faire face à cette hétérogénéité, sa mise en œuvre en classe suscite beaucoup de questionnements et de réserves. Ma réflexion s'appuie sur un questionnaire envoyé à vingt enseignants pour voir comment ils agissent sur le terrain par rapport à la théorie, quels avantages ils voient à pratiquer la différenciation pédagogique et quels problèmes ils rencontrent au quotidien. Adapter, varier les dispositifs, les modalités, les supports d'enseignement ainsi que mettre au centre l'élève et son activité pour favoriser ses apprentissages demande beaucoup d'investissement de la part des enseignants et ceux-ci ne se sentent pas toujours en mesure de le faire. Ce mémoire m'a permis de réaliser que le recours à la différenciation est indispensable. C'est une attitude pédagogique et pas seulement des techniques. Son application est un compromis qui tient compte de la réalité de l'enseignant, du contexte classe et de la matière à enseigner. Pour favoriser son application, je ne suis pas surprise que les enseignants sollicitent une aide sous forme d'analyse et de réflexion au sujet de leurs pratiques dans le cadre de groupes professionnels plutôt que des apports théoriques académiques.

Mots clés :

- Pédagogie différenciée
- Modèle théorique d'apprentissage
- Classes hétérogènes
- Réalité de la classe
- Apprentissage

Liste des annexes

ANNEXE 1 : INFORMATIONS ENVOYÉES AUX ENSEIGNANTS	I
ANNEXE 2 : GRILLE QUESTION 3.1	II
ANNEXE 3 : GRILLE QUESTION 3.2	III
ANNEXE 4 : GRILLE QUESTION 3.3	IV
ANNEXE 5 : GRILLE QUESTION 3.3	V-VI
ANNEXE 6 : GRILLE QUESTION 3.4	VII
ANNEXE 7 : GRILLE QUESTION 3.5	VIII
ANNEXE 8 : GRILLE QUESTION 3.6	IX
ANNEXE 9 : GRILLE QUESTION 3.7	X
ANNEXE 10 : GRILLE QUESTION 3.8	XI
ANNEXE 11 : GRILLE QUESTION 3.9	XII

Sommaire

CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE.....	- 3 -
1.1 LA PRÉSENTATION ET L'IMPORTANCE DU PROBLÈME	- 3 -
1.2 ETAT DES CONNAISSANCES LIEES AU THÈME.....	- 4 -
1.2.1 <i>Quelques approches de définition de la pédagogie différenciée</i>	<i>- 4 -</i>
1.2.2 <i>Définition du concept de modèle pédagogique.....</i>	<i>- 6 -</i>
1.2.3 <i>Quelques jalons historiques.....</i>	<i>- 7 -</i>
1.2.3.1 L'évolution vers l'hétérogénéité et la nécessité de la pédagogie différenciée	- 7 -
1.2.3.2 Le plan Dalton.....	- 8 -
1.2.3.3 La méthode Winnetka de Carl Washburn	- 8 -
1.2.3.4 Robert Dottrens, l'école active du Mail	- 9 -
1.2.3.5 Célestin Freinet	- 9 -
1.2.3.6 Le défi de la scolarisation intégrative	- 10 -
1.2.3.7 Évolution de la recherche pédagogique et implication des enseignants sur le terrain.....	- 10 -
1.2.4 <i>La pédagogie différenciée aujourd'hui</i>	<i>- 11 -</i>
1.2.4.1 Les principes	- 11 -
1.2.4.2 La démarche.....	- 11 -
1.2.4.3 Les buts de la pédagogie différenciée	- 12 -
1.2.4.4 Pour quels élèves faut-il différencier?.....	- 13 -
1.2.4.5 Mon point de vue	- 13 -
1.3 QUESTION(S) ET OBJECTIF(S) DE LA RECHERCHE.....	- 13 -
CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE	- 14 -
2.1 LES FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA MÉTHODOLOGIE	- 14 -
2.2 RECUEIL DES DONNÉES	- 16 -
2.2.1 <i>Outils utilisés pour la récolte de données.....</i>	<i>- 16 -</i>
2.2.2 <i>Public cible, partenaires de la recherche.....</i>	<i>- 17 -</i>
2.2.3 <i>Le contexte.....</i>	<i>- 17 -</i>
2.2.4 <i>La procédure et le protocole de recherche.....</i>	<i>- 18 -</i>
2.3 MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES	- 19 -
2.3.1 <i>Transcription des données.....</i>	<i>- 19 -</i>
2.3.2 <i>Traitement des données</i>	<i>- 19 -</i>
2.3.3 <i>Méthode d'analyse des données</i>	<i>- 19 -</i>
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	- 19 -
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	- 34 -

Introduction

La pédagogie différenciée est une ligne directrice de la pédagogie d'aujourd'hui. L'enseignant doit composer avec l'hétérogénéité. Les enfants apprennent différemment en fonction de leur histoire, de leur potentiel, mais aussi de leur motivation, de leur style d'apprentissage et de leur rythme. Certains aiment découvrir la nouveauté par eux-mêmes, d'autres ont besoin d'accompagnement, de structure. Certains sont fonceurs, tandis que d'autres ont besoin de plus de temps. Certains procèdent par tâtonnements alors que d'autres supportent mal de faire une faute. Certains travaillent mieux seuls tandis que d'autres apprennent beaucoup au contact de leurs camarades. Il est important de prendre en compte l'élève, de bien évaluer ses acquis, son potentiel et ses difficultés, de bien connaître son fonctionnement cognitif, pour l'aider à progresser. Comment enseigner à la classe en conciliant ces nombreuses différences individuelles? C'est un exercice complexe qui nécessite beaucoup d'engagements personnels chez le maître ou la maîtresse.

Aujourd'hui, l'enseignant ne peut plus se contenter de transmettre des savoirs frontalement sans prendre en compte la singularité de ses élèves. On attend qu'il sache les mobiliser tous, le mieux possible, pour leur permettre d'acquérir les connaissances attendues. Chacun n'est pas égal face aux apprentissages. L'école ne peut pas complètement effacer les inégalités, mais la société attend qu'elle permette à chacun d'acquérir des savoirs et comme on dit, d'apprendre à apprendre, quelles que soient ses difficultés. Les parents qui se soucient que l'école conduise leur enfant vers la réussite scolaire, professionnelle et sociale, ont de plus en plus d'attentes, voire d'exigences vis-à-vis des professeurs. Certains font de cette obligation pour l'enseignant de prendre en compte chacun dans sa différence, de favoriser sa réussite, presque une idéologie. Si un élève échoue, l'incompétence de l'enseignant est pointée du doigt. Il n'a pas su créer les conditions propices à l'apprentissage de son élève. Cette manière de répondre à l'hétérogénéité dans les classes et de stimuler chaque élève au mieux n'est pas toujours évidente pour le corps enseignant. « C'est vite dit, mais ce n'est pas si simple », entend-on dans les salles des maîtres. « L'école ne peut créer un menu spécial pour chacun », rétorquent certains maîtres face à ces attentes.

Lors de mes différents stages, j'ai pu me rendre compte de l'écart entre la théorie, l'idéal pédagogique et la pratique en classe en matière de différenciation. Le processus qui vise à adapter la pédagogie à l'élève est un but vers lequel tout enseignant voudrait et devrait tendre. Dans les discussions, les enseignants réfléchissaient à la façon de créer les conditions propices d'apprentissage, d'adapter leur enseignement au cheminement des élèves. Dans la pratique cependant, ils ne pouvaient pas toujours mettre en application les principes théoriques discutés. Chacun composait avec la réalité, regrettant de ne pouvoir faire plus, diversifier plus. Les arguments du programme, de l'effectif, de l'équité des évaluations ou du manque de temps, sans parler de l'engagement personnel que cela suppose étaient le

plus souvent avancés pour expliquer ces difficultés. Ce que j'avais entendu dans les cours, lu dans les livres à propos de pédagogie différenciée: était-ce utopique, impraticable? Ce défi concerne tous les enseignants en classe. La pédagogie différenciée est-elle un idéal inaccessible ? Comment la mettre en œuvre au quotidien ? Est-elle uniquement liée au bon vouloir, aux compétences ou à l'engagement personnel de l'enseignant ?

Dès que j'ai commencé à enseigner pendant les stages, j'ai été directement et personnellement confrontée à toutes ces questions. Comment faire pour que tous les élèves comprennent? Comment faire pour être sûr qu'ils comprennent et apprennent ce que je voudrais qu'ils apprennent? Comment intéresser tout le monde, enseigner à toute la classe, tout en prenant en compte les besoins particuliers de tel ou tel ? Dans la préparation de mes cours, je devais analyser, anticiper les réactions possibles des enfants, m'interroger sur mon attitude, mon approche, les moyens que j'allais mettre en œuvre pour faire face aux différences au sein de la classe. Alors que j'avais déjà à maîtriser la matière, j'étais invitée à réfléchir en même temps à comment la transmettre. Dans cette position d'enseignante, je ne pouvais plus seulement recourir aux théories qu'on m'avait enseignées, mais réfléchir comment les mettre en pratique. Ces nombreuses questions débouchent sur des remises en question et des défis. Elles ont été le point de départ de ce travail de recherche.

Mon but est de mieux connaître le concept et les buts de la pédagogie différenciée, les différentes possibilités et difficultés à mettre en pratique cette diversification. Par ailleurs, en tant que future enseignante, je me demande quel type de formation pourrait m'aider moi, ainsi que soutenir les enseignants en général dans leur approche, leur stratégie en classe.

Dans la présentation de la problématique, j'essaie de préciser l'état des connaissances actuelles lié à la pédagogie différenciée. Pour cela, je propose quelques définitions qui synthétisent les aspects que je juge essentiels de cette philosophie pédagogique. Je retrace quelques jalons historiques qui ont contribué à son développement et qui caractérisent encore aujourd'hui des formes de différenciation. J'évoque notamment certaines applications américaines et quelques courants psychopédagogiques qui mettent l'élève et son activité au centre des processus d'apprentissage, avant de brosser un tableau des principes et des formes actuelles de pédagogie différenciée.

Pour la méthodologie, j'ai choisi d'interroger des enseignants du terrain pour savoir de quelle manière ils se sentent concernés par la pédagogie différenciée. Mon questionnaire comporte deux volets. La première partie est consacrée à leur représentation, leur définition, par rapport au modèle théorique. La seconde, plus concrète, concerne leur façon de mettre en œuvre des stratégies de différenciation pédagogique dans leur classe. Je cherche également à savoir comment ils évaluent leur formation de base à ce sujet et s'ils éprouvent le besoin de formation continue. Si oui, quels modes de formations pourraient soutenir au mieux la mise en œuvre de leurs stratégies pédagogiques ?

Je ne cherche pas une réponse claire en termes de « pour ou contre » la pédagogie différenciée, mais j'espère que cette recherche permettra de me faire une opinion personnelle réaliste et nuancée sur la question. La pédagogie différenciée n'est pas seulement un registre de méthodes pédagogiques, c'est un changement de représentation du rapport maître-élève qui mobilise chaque enseignant en fonction de son contexte classe. Je fais l'hypothèse que c'est un idéal pédagogique qui ne peut sans doute pas être réalisé tout le temps. J'ai l'image d'une ligne directrice, d'un horizon vers lequel chaque enseignant s'efforce de tendre. L'intérêt majeur de cette recherche serait qu'elle m'aide à trouver du sens et des modalités d'application concrètes dans mon futur enseignement, qu'elle favorise mon positionnement personnel par rapport à la différenciation pédagogique, un bon compromis entre idéal et réalité.

Chapitre 1. Problématique

1.1 La présentation et l'importance du problème

Enseigner à des élèves qui ont des capacités, des motivations, des rythmes ou des modes d'apprentissage différents est un challenge. La pédagogie différenciée s'efforce de prendre en compte ces différences, de mettre au centre du processus d'apprentissage l'élève, son activité.

Ces exigences sollicitent beaucoup d'engagements de la part des enseignants. La pédagogie différenciée et ses modalités d'application questionnent les enseignants au quotidien, que ce soit dans sa dimension théorique ou pratique. L'enseignant ne peut pas enseigner sans se préoccuper de la manière dont ce qu'il transmet est reçu, sans chercher des moyens créatifs pour permettre à l'ensemble des élèves de s'approprier le savoir transmis. L'enseignant est donc toujours confronté à des allers-retours entre l'individu et le groupe classe, entre ses connaissances théoriques et ses compétences pratiques. L'enseignement ne peut pas être qu'individualisé. Comment composer avec l'hétérogénéité en classe pour aider chacun à cheminer dans ses apprentissages ?

Lorsqu'on parle avec les enseignants, si le principe de l'enseignement différencié est admis sur le plan théorique, beaucoup de questions, d'a priori ou d'appréhension subsistent concernant sa mise en pratique au quotidien. Cette question fait débat partout, dans la recherche, dans les instituts de formations des enseignants, dans les établissements scolaires et même au sein des familles concernées. Grandserre (2013) synthétise ce décalage: « Si la pédagogie différenciée est une évidence théorique, ce n'est vraiment pas une sinécure pratique » (p. 12). Quelle position adopter entre l'idéal et le pragmatisme? On peut se demander si l'idéalisation de la pédagogie différenciée, sa prescription systématique, ne risque pas de figer ou de décourager le corps enseignant.

Comment les enseignants mettent-ils en pratique ce principe de différenciation ? Quelles difficultés principales rencontrent-ils dans sa mise en œuvre ? À qui s'adresse la pédagogie différenciée ? Comment articuler l'outil théorique et l'action en classe dans le but de favoriser cette démarche ?

Comment chercheurs, formateurs et enseignants peuvent-ils coopérer pour atténuer le fossé entre recherches théoriques et la démarche appliquée sur le terrain ? Comment aider les enseignants à réfléchir au modèle théorique et leur permettre d'interroger leur pratique pour adapter l'enseignement aux besoins des élèves ?

1.2 État des connaissances lié au thème

1.2.1 Quelques approches de définition de la pédagogie différenciée

Au sein d'une classe, les rythmes et les stratégies d'apprentissage diffèrent d'un élève à un autre. La pédagogie différenciée essaie de gérer l'hétérogénéité de la classe en proposant des pratiques pouvant être adaptées à chaque élève.

Grandserre (2013b) déclare: « Dans une classe, l'hétérogénéité est la règle! L'homogénéité étant l'exception, il faut cesser d'être surpris de ne pas pouvoir faire avancer tout le monde de la même manière, même si les programmes en donnent l'illusion ». L'hétérogénéité est donc devenue une réalité de l'école actuelle. L'enseignement frontal et les exercices stéréotypés, répétitifs ne suffisent plus pour donner à tout le monde la chance d'acquérir des savoirs ou des compétences d'apprentissages. Les apprenants profitent d'approches diversifiées pour aborder et cerner un objet d'étude et progresser.

Un groupe de chercheurs et d'enseignants ont créé un site internet pour tenter de synthétiser ces différents enjeux de la différenciation pédagogique. Selon ce site de la recherche-action sur la différenciation pédagogique en Montérégie, la pédagogie différenciée est décrite comme un principe fondamental de la pédagogie, une action ou un modèle d'action qui témoigne du souci des pédagogues d'ajuster leurs pratiques, ainsi que l'environnement de la classe aux préalables et caractéristiques des élèves, en fonction d'un objet d'apprentissage spécifique. Pour eux, la pédagogie différenciée signifie: « Savoir analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et des caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'objet d'apprentissage particulier ».

Przesmycki (1991) définit la pédagogie différenciée comme:

Une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation; une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires (p.10).

Il décrit ainsi la pédagogie différenciée avant tout comme une pédagogie des processus. Les élèves bénéficient d'un cadre souple dans lequel les apprentissages sont diversifiés afin que tous évoluent selon leur rythme, leurs savoirs et savoir-faire.

Selon lui, la pédagogie différenciée découle de l'hétérogénéité des élèves d'une même classe et se fonde sur des différences cognitives (degré d'acquisition des connaissances, stratégies d'apprentissage, représentations, des modes de pensée, etc...), des différences socioculturelles (valeurs, croyances, types de socialisation desquels les élèves ont bénéficié) ainsi que des différences psychologiques (expériences vécues, personnalité, motivation, attention, rythmes, etc.). Y faire face représente un défi complexe pour l'enseignant.

J'aimerais encore citer deux points de vue qui me paraissent se compléter et bien synthétiser la pédagogie différenciée :

Jean-Michel Zakhartchouk (2001) définit l'enjeu. Il pense que « la pédagogie différenciée est un moyen de réduire l'hétérogénéité lorsque celle-ci est un obstacle et une source d'inégalité, et un moyen de la prendre en compte lorsqu'elle est richesse et élargissement » (p.24). Il voit donc lui aussi la pédagogie différenciée comme une obligation de l'enseignant à s'adapter aux besoins spécifiques de ses élèves pour favoriser les apprentissages de chacun. Ces variations dans la manière de présenter un objet d'apprentissage visent à tenir compte des spécificités et du parcours de chacun. Ce qui est intéressant dans sa façon de voir les choses, c'est que la différence n'est pas seulement vue comme un problème, un frein, mais aussi comme une ressource pour le maître et pour la classe. Ces différences obligent l'enseignant à varier son enseignement, à être plus disponible pour s'ajuster à ses élèves. Cela permet qu'un plus grand nombre d'élèves se mobilisent et puissent se montrer actifs dans les processus d'apprentissage. Je serais tentée de dire qu'il y a comme un effet de reprise, mais avec transformation dans la manière de soumettre un objet d'apprentissage à la classe. Ce processus me fait penser à un phénomène d'écho. La pédagogie différenciée est une réponse aidant les élèves, luttant contre l'échec scolaire en s'orientant vers la mobilisation des ressources de chacun. Elle traduit l'ambition d'amener chacun à des objectifs communs par des chemins ou des moyens différents.

Selon Meirieu (1988): « La pédagogie différenciée est une méthode originale prenant en compte la spécificité du savoir, la personnalité de l'élève et les ressources du maître » (p.106). Il ajoute :

Il est indispensable de substituer au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève, précisant exactement ce que l'on attend de chacun d'entre eux et les soutiens sur lesquels il peut compter (p.156).

Meirieu complexifie encore: « L'expression de pédagogie différenciée est un pléonasme, il n'y a de pédagogie que différenciée, puisqu'il n'y a de savoir que dans et par le chemin qui y mène » (p.96). Si je le comprends bien, la difficulté permanente de l'acte d'enseigner ne repose donc pas uniquement sur

les compétences de l'élève ou du maître, mais sur le processus et la création des conditions qui au sein de la relation enseignant-apprenant mène à l'acte d'apprendre. Je le comprends comme une rencontre ou une marche ensemble vers un même but. C'est un processus permanent d'accordage réciproque. Si pour Meirieu (1991) c'est une évidence, puisqu'il n'a pas d'autre possibilité d'amener un élève à apprendre, pour beaucoup cet ajustement permanent pour accompagner l'élève est un idéal utopique... Cela sous-entend donc que dans cet encadrement, la part de l'enseignant reste importante. Comme un guide, il doit savoir s'adapter à son élève, changer parfois l'itinéraire ou le timing pour l'amener vers son but : apprendre activement.

Dans cet ordre d'idée, la métaphore de Michel Serres (1992) est éloquente et représente la pédagogie et l'apprentissage comme « le voyage des enfants ». Il évoque « un voyage avec l'autre vers l'altérité » (cité par Groux, 2002, p.86). C'est bien une forme d'enrichissement mutuel entre élèves et entre maître et élèves. Cette idée est reprise dans la définition donnée sur le site de l'encyclopédie libre Wikipédia: « Différencier, c'est permettre à chacun, au sein du groupe classe, de voyager vers des buts communs, par des chemins parfois différents, mais toujours accompagnés par le maître. »

On pourrait multiplier les définitions de la pédagogie différenciée. On peut ressortir quelques points qui reviennent dans la plupart des définitions :

- L'élève et son activité doivent être au cœur des apprentissages.
- La différenciation vise à créer des conditions d'apprentissage optimales pour le plus grand nombre d'élèves possible au sein du groupe classe en s'appuyant sur le fait que la différence peut être un enrichissement pour apprendre.
- La pédagogie différenciée n'est pas une théorie, mais un processus d'accordage entre l'enseignant et ses élèves.
- On ne doit pas réduire la pédagogie différenciée à un enseignement individuel. La pédagogie différenciée combine des temps d'enseignement dispensé collectivement à toute la classe et des temps d'apprentissage différents en sous-groupes ou pour chaque enfant individuellement. Ces formes d'enseignement ne s'opposent pas, mais se complètent. La synthèse pourrait revenir à Coen, Brasey & Quartenoud (2007) « La pédagogie différenciée est un concept flou oscillant entre démarches pédagogiques, idéal et stratégies didactiques. » (p.31-33).

1.2.2 Définition du concept de modèle pédagogique

Pour Mirtha Bazan (1993), enseignante associée à la recherche expérimentale à l'INRP, parler de modèle en pédagogie n'est pas parler de méthode: « Si une méthode pédagogique décrit un type de pratiques, une façon de travailler en classe, le modèle, lui, constitue une construction théorique, qui donne sens en profondeur à une diversité de pratiques » (p.3). Elle reconnaît qu'il y a une part d'utopie dans tout modèle pédagogique, mais précise: « Si le modèle est une interprétation de la réalité, il est

aussi une hypothèse de travail, un guide d'analyse, mais il est surtout une référence pour une didactique possible. » Elle présente le modèle comme un outil qui aide à comprendre et à agir.

Anne-Marie Drouin (1993) cite : « Plus qu'un modèle pour expliquer c'est un modèle pour agir, ou plus exactement, c'est un modèle pour agir en comprenant comment on agit » (p.203).

À mon sens, la pédagogie différenciée peut être considérée comme un modèle pédagogique, une référence qui guide les analyses et les interventions de l'enseignant en classe.

1.2.3 Quelques jalons historiques

1.2.3.1. L'évolution vers l'hétérogénéité et la nécessité de la pédagogie différenciée

Je ne souhaite pas insister trop sur les débuts de l'école obligatoire, quand le « régent » figure d'autorité socialement reconnu, si ce n'est craint, incarnait le savoir, en étant le gardien et le transmetteur. La formation des enseignants en était à ses balbutiements et il y avait peu d'évaluation et de contrôle du travail de l'enseignant. L'élève devait « se mettre dans le crâne » des savoirs appris dans le cadre d'un enseignement frontal. L'enfant était considéré comme responsable de son échec.

Progressivement, l'école s'est préoccupée de promouvoir l'égalité des chances par l'accès au savoir. Elle a commencé à s'occuper des enfants présentant des difficultés ou des troubles d'apprentissages ou des inégalités qui entravaient leur réussite scolaire. La formation des maîtres, les écrits pédagogiques ont commencé à interroger la pédagogie et les contextes d'apprentissage. Progressivement, l'élève a été reconnu comme sujet, acteur de l'apprentissage. Il devait apprendre son métier d'élève. L'action pédagogique est devenue prioritaire, tout aussi importante que les programmes ou les contenus à transmettre. Cette évolution a pris beaucoup de temps et ces dernières décennies, la scolarisation séparative cède le pas à une vision intégrative de l'école. Comme le souligne Grandserre (2013), l'hétérogénéité est devenue la règle, l'homogénéité l'exception. La conséquence logique est que les enseignants doivent adapter leur enseignement aux besoins de tous. La pédagogie différenciée devient un moyen pour y parvenir.

Jean Artaud (1986) formule bien un des enjeux de cette évolution : « La pédagogie différenciée exige de l'enseignant une capacité relationnelle plus authentique et affinée que pour le cours magistral, car il est centré sur la personne à guider dans le premier cas, sur le savoir dans le second » (cité par Meirieu, 1991, p.48).

Dans son ouvrage, Gillig (1999) présente historiquement différentes expériences de différenciation pédagogiques. J'ai choisi d'en rappeler quelques-unes et d'en souligner d'autres, qui me semblent pertinentes dans la problématique qui m'occupe.

1.2.3.2. Le plan Dalton

Dès 1905, aux États-Unis, Helen Parkhurst¹ a élaboré et expérimenté, dans la ville de Dalton, un système de fiches personnalisées permettant à chaque élève un plan de travail individuel. Elle s'est inspirée des idées pédagogiques de Maria Montessori². Cette Italienne, médecin pédagogue, préconisait d'encourager l'autonomie et l'initiative de l'élève pour stimuler ses apprentissages et favoriser ainsi son développement en tant que personne. Sa méthode pourrait se résumer par le mot d'ordre: « Aide-moi à faire seul ». Montessori suggère que l'éducateur adopte une attitude en retrait, recoure à du matériel sensoriel et progressif que l'enfant puisse manipuler avec plaisir et vise à ce que l'enfant apprenne de ses erreurs. Dans sa démarche pionnière l'action de l'enfant est au centre de l'apprentissage.

Helen Parkhurst reprend ces idées. Elle se rend compte que ses élèves âgés de 8 à 12 ans n'avaient ni les mêmes rythmes de travail ni les mêmes aptitudes. C'est pourquoi elle s'efforce de donner à chacun la possibilité de progresser à son rythme. Son système prône « l'individualisation des parcours de formation ». Helen Parkhurst encourage la³ responsabilisation de l'élève dans son travail, le sens dans l'organisation du travail, le soutien personnalisé et un meilleur rendement des travaux scolaires. Autre point intéressant, l'évaluation ne compare plus l'élève aux autres camarades de la classe. Ce système présentait aussi des failles: la suppression du travail en groupes ou en sous-groupes se faisait au détriment de la coopération, là entre les élèves. L'individualisation extrême faisait une grande part à l'écrit et appauvrissait l'échange, le contact entre les élèves et les enseignants.

1.2.3.3. La méthode Winnetka de Carl Washburn

En Californie, en 1913, Carl Washburn crée également un programme et un matériel (fiches de travail, fiches de corrections, tests...) tenant compte des capacités de l'enfant et lui permettant de progresser à son rythme. Comme pour le plan Dalton, le programme à enseigner est identique pour chaque élève. Par contre, cette méthode a pour objectif d'équilibrer le travail en groupe et le travail individuel. Washburn propose des plans de travail individualisé pour chaque élève et crée les premières fiches autocorrectives. Il instaure en revanche un système d'entraide entre les élèves.

Ces expériences américaines seront connues en Europe par le biais des publications pédagogiques croissantes.

¹ Helen Parkhurst (3 janvier 1887, Wisconsin - 1er juin 1973, Connecticut) est une pédagogue américaine.

² Maria Montessori (31 août 1870 à Chiaravalle près d'Ancône (Italie), - 6 mai 1952 à Noordwijk aan Zee (Pays-Bas)) est une femme médecin et une pédagogue italienne. Elle est mondialement connue pour la méthode pédagogique qui porte son nom, la pédagogie Montessori.

1.2.3.4. Robert Dottrens, l'école active du Mail

Dans les années 1930, influencé par les travaux de Parkhurst et par les idées d'Édouard Claparède et Pierre Bovet dans leurs cours et séminaires de psychologie-pédagogie de l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève, Robert Dottrens ouvre une école expérimentale. Il fonde l'École du Mail à Genève et y développe un projet d'enseignement individualisé. Dottrens veut réformer la pédagogie et la baser sur une école active et une éducation fonctionnelle. Concrètement, il analyse le niveau de connaissances acquises de chaque élève avant de créer des fiches de travail individualisées qui répondent aux besoins spécifiques de l'élève. Dans un premier temps, il aborde les nouveaux savoirs en plénum, puis soumet les élèves à une première évaluation (qu'on appellerait aujourd'hui évaluation formative ou diagnostique). En fonction des résultats et à partir d'informations complémentaires recueillies au cours d'entretiens, l'enseignant propose à l'élève des fiches qui permettent soit de se remettre à niveau soit d'approfondir ses connaissances. Une fois la fiche effectuée, le travail est évalué et corrigé par l'enseignant. Lorsque c'est nécessaire, l'enseignant donne à l'élève des fiches complémentaires. Dottrens renonce aux fiches autocorrectives, car elles appauvrissent, selon lui, la relation maître/élève, essentielle pour stimuler la confiance et les apprentissages.

Ainsi sous l'influence conjointe de nouveaux mouvements pédagogiques et de la recherche en psychologie génétique (travaux de J. Piaget sur la naissance de l'intelligence qui se construit selon une succession de stades de développement), l'école en Suisse s'adapte de plus en plus aux besoins des enfants. Les apprentissages respectent leur développement et s'appuient de plus en plus sur l'activité exploratoire de l'élève, guidé par un maître qui connaît et respecte son développement cognitif (école active et éducation fonctionnelle).

1.2.3.5. Célestin Freinet

Célestin Freinet, pédagogue français, s'intéresse aux expériences des années 20 entre autres aux projets pédagogiques lancés en Suisse (E. Claparède et A. Ferrière), en Italie (M. Montessori), aux USA (plan Dalton),... Freinet soutient une pédagogie active, fondée sur l'expression libre des enfants (textes libres, dessins libres, correspondances interscolaires, imprimeries et journaux, etc.). Il pense avant tout en termes d'organisation du travail et de coopération. Pour Freinet (1994), il s'agit de laisser les enfants émettre leurs propres hypothèses, faire leurs propres découvertes, éventuellement constater et admettre leurs échecs, mais aussi parvenir à de belles réussites dont ils peuvent se sentir les vrais

⁴ Célestin Freinet (15 octobre 1896 à Gars dans les Alpes-Martimies – 8 octobre 1966) est un pédagogue français, qui développe avec l'aide de sa femme Élise Freinet, et en collaboration avec un réseau d'instituteurs, toute une série de techniques pédagogiques, basée sur l'expression libre des enfants.

auteurs. Les résultats? Une motivation très forte, une implication immédiate de chaque enfant, qui acquiert ainsi confiance en lui et en ses possibilités de progresser par lui-même.

L'évolution des connaissances dans le domaine de la psychologie, et de la psychologie génétique à laquelle nous venons de faire allusion ci-dessus, a naturellement beaucoup influencé la pédagogie. Les travaux et les écrits de Jean Piaget ou d'Henri Wallon en France ont eu des répercussions importantes sur la démarche pédagogique et même la conception des programmes scolaires. L'évolution s'oriente vers une pédagogie active centrée sur l'élève et sa part exploratoire, le rôle structurant du maître qui encadre le cheminement de l'élève plus qu'il ne lui transmet des savoirs.

1.2.3.6. Le défi de la scolarisation intégrative

On ne peut retracer l'historique sans prendre en compte les tendances évolutives de l'école actuelle. Aujourd'hui, partout l'idée de la scolarisation intégrative est de mise. Le canton de Berne, par exemple, a même légiféré visant à favoriser l'intégration dans l'école publique :

En règle générale, il convient d'offrir aux élèves qui présentent des troubles ou des handicaps de nature à perturber leur formation scolaire, aux élèves qui sont aux prises avec des difficultés d'intégration linguistique et culturelle ainsi qu'aux élèves qui ont des dons extraordinaires, la possibilité de suivre l'enseignement dans des classes régulières (Loi sur l'école obligatoire LEO, 2007 Art. 17).

Les écoles et établissements scolaires sont donc de plus en plus explicitement soumis à l'obligation de proposer des degrés de différenciation en adaptant plus seulement les conditions d'enseignement, mais parfois les objectifs et les évaluations. C'est un défi pour l'école aujourd'hui. Pour cela l'instruction publique met des moyens complémentaires à disposition, notamment au niveau de l'enseignement spécialisé, mais cela ne résout pas tous les problèmes.

1.2.3.7. Évolution de la recherche pédagogique et implication des enseignants sur le terrain

Beaucoup de réflexions fleurissent aujourd'hui sur la pédagogie. Partout, de nombreux pédagogues se sont penchés sur la nécessité de différencier l'enseignement et la manière de le faire. La formation des enseignants attache une attention toute particulière au rôle de l'enseignant et à l'analyse des pratiques ou aux recherches actives. La formation des enseignants se base souvent sur une alternance des cours théoriques et de stages pratiques. Marguerite Altet (2002) souligne la limite de ce modèle. Elle reproche que les enseignants soient formés comme des exécutants qui reproduisant des modèles de pratiques suggérés par leurs formateurs, et que ce type de formation sépare les savoirs théoriques des savoirs-faires pratiques. Elle regrette que cela ne permette pas une appropriation du savoir enseigner.

Aujourd'hui, les choses ont changé. La recherche se veut une recherche appliquée qui garde contact avec le terrain et qui essaie de ne pas perdre de vue la perspective des praticiens. Dans le même but, des centres de recherche ou de formation pédagogique s'efforcent de promouvoir la recherche-action. La recherche se coordonne ainsi plus étroitement avec la pratique. Les chercheurs apprennent du terrain pour modifier en retour les façons de voir et de faire en pédagogie. Le but est de favoriser des changements dans les pratiques pédagogiques, d'innover en soutenant l'action sur le terrain par la recherche. Les enseignants ont donc de plus en plus d'outils théoriques à disposition, d'espaces de réflexion possible et pourtant l'innovation pédagogique demeure difficile. La question fondamentale des modèles théoriques de la recherche reste la question de l'articulation entre théorie et terrain.

1.2.4 La pédagogie différenciée aujourd'hui

1.2.4.1. Les principes

Dans la pédagogie différenciée, le maître ne transmet plus seulement des savoirs. Il planifie, organise des situations d'apprentissages variées, met à disposition une diversité de moyens, de démarches et de choix pour accéder aux objectifs à atteindre.

Sur quoi porte la différenciation ? L'enseignant peut proposer diverses variations de différenciation:

- du sujet à qui elle s'adresse (travail individuel, sous-groupe, classe, groupes de niveaux, groupes de besoins, échanges externes ou impliquant des tiers...)
- des agents (enseignant, enseignants spécialisés, duo, monitorat, guidage plus ou moins fort, activités libres...)
- du contexte (temps imparti, supports matériels utilisés, lieux, organisation de l'espace, ...)
- des contenus et activités (programmes, compétences disciplinaires et transversales...)
- les modes de production qui rendent compte des apprentissages réalisés (épreuves, exposés, schémas graphiques, ...)
- des démarches et processus (démarche inductive, déductive, expérimentale, contrat, grille d'auto-évaluation, types d'étayage et d'encouragement...)
- les modes de communication (orale, écrite, images, pictogrammes...)

Ces niveaux d'intervention sont donc théoriquement nombreux et s'interpénètrent. Quand on touche à un niveau, on touche généralement à d'autres.

1.2.4.2. La démarche

On trouve un bon exemple de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique sur le site différenciationpedagogique.com. La démarche décrite en cinq étapes s'inspire de Legendre (2005):

- analyser, définir la situation actuelle et la problématique relative à l'apprentissage des élèves. Il s'agit en quelque sorte de faire une évaluation diagnostique des élèves. Cette analyse vise à mieux comprendre ce qui entrave l'apprentissage
- préciser ce que les élèves doivent apprendre (contenu à apprendre et objectifs visés)
- planifier l'action pour parvenir aux buts fixés. L'enseignant propose les modifications jugées nécessaires. C'est en quelque sorte des « tentatives de solutions ». Les chemins peuvent être différents pour chaque élève en fonction de sa singularité.
- mettre en œuvre concrètement les actions planifiées, permettant de passer de la situation actuelle à la situation désirée.
- évaluer l'impact des actions mises en œuvre sur l'apprentissage des élèves et réorienter la démarche en cas de nécessité

Au premier abord, cette approche est fastidieuse et théorique. Elle permet cependant d'impliquer davantage l'élève dans ses apprentissages. La pédagogie différenciée doit préciser les objectifs et les moyens pour y parvenir. Elle repose sur une bonne planification des actions et s'appuie sur des projets orientés par le maître. La notion d'objectif est essentielle et étroitement liée à l'évaluation pour savoir en quoi les attentes sont satisfaites ou non. L'évaluation permet au maître, mais aussi à l'élève de voir où il en est par rapport aux objectifs et d'orienter les étapes pour y parvenir. L'évaluation formative est un instrument incontournable de la démarche.

C'est une démarche prometteuse, mais qui mobilise beaucoup les acteurs, parfois malheureusement aux risques de les dissuader.

1.2.4.3. Les buts de la pédagogie différenciée

Sur la base de mes lectures, je résumerais ainsi les buts de la pédagogie différenciée:

- répondre à l'hétérogénéité dans la classe (permettre à chacun d'utiliser ses compétences en tenant compte de son rythme et de sa singularité)
- lutter dans la mesure du possible contre l'échec scolaire et favoriser l'égalité des chances, ce qui ne veut pas dire prétendre à cette égalité
- améliorer la relation maître-élève (le climat affectif, la confiance et la sérénité sont des facteurs importants de la réussite scolaire)
- développer la motivation et le désir d'apprendre par le biais du plaisir et de l'action exploratoire
- enrichir la coopération et l'interaction sociale (les échanges sont une richesse pour acquérir différemment des savoirs entre pairs)
- favoriser l'autonomie (les élèves deviennent acteurs responsables et créatifs de leurs apprentissages)

1.2.4.4. Pour quels élèves faut-il différencier?

C'est une démarche qui concerne l'enseignant régulier et s'adresse à la classe, même à ceux qui n'ont pas de difficulté ou de besoin particulier. Plus l'élève a des problèmes spécifiques, plus on va vers des adaptations des objectifs, du soutien spécialisé. Ces mesures impliquent des enseignants spécialisés ou des spécialistes extérieurs à l'école. En fonction de ce qui précède, on comprend que la pédagogie différenciée n'est pas qu'une forme de remédiation, qu'elle ne se limite pas aux élèves allophones ou en difficultés. On pourrait craindre que cette individualisation de l'enseignement ne conduise à une multiplication de programmes à la carte. Pour moi, enseignement individuel et l'enseignement collectif ne s'excluent pas. Les enfants apprennent aussi entre eux.

1.2.4.5. Mon point de vue

Je ne peux être que convaincue par une démarche qui suggère de différencier l'enseignement pour permettre à chaque élève de se mobiliser, de se situer par rapport aux objectifs scolaires qu'il doit atteindre. Les buts et principes sont ambitieux et exigeants pour l'enseignant qui se soucie d'apprendre à apprendre et de faire progresser ses élèves plus que de simplement transmettre des savoirs. L'élève n'est plus considéré comme un consommateur passif. Il est invité à se représenter ses compétences et ses difficultés, les apprentissages à réaliser et à réfléchir sur ce qui l'aide à réussir. Techniquement, cette vision n'est pas aisée à mettre en place. Elle suppose un investissement important des différents acteurs, une capacité de l'enseignant de s'adapter, d'anticiper. Vu la complexité et l'engagement que cela nécessite, je peux comprendre que ces attentes suscitent des appréhensions et des réticences au sein du corps enseignant. L'enseignant enseigne à la classe en fonction d'objectifs définis dans un programme d'étude. En même temps le maître doit composer avec les différences. La différenciation est un outil qui donne un espace de liberté intéressant au maître comme à l'élève. Je l'envisage pour ma part comme un modèle, une sorte de perspective qui oriente l'action pédagogique.

1.3 Questions et objectifs de la recherche

Mon but est de mieux connaître le principe et les buts de la pédagogie différenciée. Parallèlement, je souhaite questionner des enseignants de différents niveaux scolaires pour essayer de comprendre leur position par rapport à une approche différenciée. Comment appliquent-ils concrètement cette démarche en classe ? Quels avantages et quelles limites voient-ils ? Comment se situent les praticiens par rapport à ce modèle théorique ? Je ne vise pas une conclusion en termes de « pour ou contre » la pédagogie différenciée, mais j'espère que cette recherche me permettra de me faire une opinion personnelle réaliste et nuancée sur la question. La pédagogie différenciée n'est pas seulement une méthode pédagogique, c'est un changement de représentation du rapport enseignant-apprenant qui mobilise chaque pédagogue en fonction de son contexte classe. Je fais l'hypothèse que c'est un idéal

qui ne peut sans doute pas être tout à fait et tout le temps atteint, mais c'est une ligne directrice, un horizon vers lequel chacun cherche à tendre. L'intérêt majeur de cette recherche serait que cela m'aide à trouver du sens et une modalité d'application concrète dans mon futur enseignement.

Certaines questions m'ont conduite à m'intéresser à ce sujet :

- À qui s'adresse la pédagogie différenciée ? Quels enseignants ? Quels élèves ?
- Peut-on vraiment instaurer une pédagogie différenciée en classe au quotidien ?
- Les enseignants se sentent-ils concernés par la différenciation ?
- Comment pratiquent-ils concrètement cette diversification de la pédagogie dans leur enseignement ?
- Qu'est-ce que cela implique dans leur travail ?
- Comment cette approche change-t-elle leur relation avec leurs élèves ?
- La formation est-elle suffisante selon les enseignants ? Sont-ils intéressés par des cours, des ateliers ou des échanges, voire des suivis à ce sujet ?
- La pédagogie différenciée change-t-elle le rapport des élèves aux apprentissages et à l'école ?

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Les fondements théoriques de la méthodologie

Comme je l'ai mentionné ci-dessus, mon projet est de faire un survol de la pratique en matière de pédagogie différenciée dans l'école actuelle. Si je pars de l'a priori que la plupart des enseignants ont acquis à l'idée que la pédagogie différenciée est nécessaire pour faire face à l'hétérogénéité dans les classes et répondre au mieux aux besoins de chaque élève, si je pense que la plupart varient leurs pratiques pédagogiques au sein de leur classe, j'aimerais comprendre pourquoi sa mise en œuvre reste si complexe au quotidien. Avant cela, j'aimerais répertorier quelles formes de différenciations ils utilisent dans leur enseignement et connaître leurs réserves, la représentation et l'explication qu'ils se font de la complexité à pratiquer cette approche pédagogique. Je souhaite mettre en regard la pratique du terrain et les idées des écrits théoriques et discuter ce rapport entre théorie et pratique.

Je me base sur mes premières observations de stages et mes lectures pour supposer que la plupart des enseignants proposent à leurs élèves un enseignement différencié individuel ou en groupe, qu'ils sont convaincus par la nécessité de pratiquer cette différenciation, mais qu'ils ne se sentent pas toujours en mesure de le faire. Je pense que certains proposent la différenciation sous différentes formes; en alternant dans le temps les travaux de groupe, individuels, les activités de recherche, d'exploration ou les exercices répétitifs... Il la pratique en variant successivement les outils pédagogiques avec toute la classe (Différenciation successive) ou en variant en même temps les activités en fonction des besoins

spécifiques des élèves (Différenciation simultanée). Peut-être que la pédagogie différenciée est très exigeante et fait peur, car elle nécessite de se centrer sur l'analyse des besoins et de prendre en compte l'évolution de la classe et des élèves considérés individuellement. Pour cela, il faut beaucoup analyser, préparer, organiser, innover et créer.

Dans cette recherche, mon but est de rassembler un certain nombre d'observations du terrain à travers l'expérience et le regard des enseignants et de questionner leurs pratiques en matière de différenciation pédagogique pour essayer de problématiser les difficultés et arriver à une meilleure compréhension des enjeux et des pratiques de la pédagogie différenciée. J'espère retirer de cette recherche un bénéfice pour ma future pratique. À travers cette approche méthodologique inductive, comme Rinck (2004), j'espère approcher:

La déconstruction du caractère d'évidence et de l'immédiateté du problème posé par la question de départ, au profit d'une reconstruction de ce problème dans des schèmes d'intelligibilité, permettant d'appréhender les logiques qui le sous-tendent. [...] Autrement dit, de passer d'une attitude projective à l'égard du problème traité, marquée par des représentations spontanées, ancrée dans l'implicite, à des représentations plus complexes et distancées, conscientisées par un effort d'explicitation (p.94).

J'aimerais arriver à articuler des observations exploratoires du terrain et une réflexion sur la pédagogie différenciée pour reprendre l'idée de Nicolas Perrin (2005). Ce formateur d'enseignant précise bien la démarche inductive qui devrait soutenir ma réflexion:

Potentiellement, une démarche inductive permet une décentration progressive, une relecture d'une situation dans laquelle l'étudiant est impliqué (ici à travers le questionnement des enseignants). Elle permet à l'étudiant de construire une problématique non pas en rupture, mais en continuité avec son activité de praticien. Elle permet d'inclure au sein même de la démarche de recherche un questionnement progressif, un changement de regard sur l'objet étudié (p.134).

L'objet de ma recherche porte donc sur les pratiques de la différenciation pédagogique, comment favoriser sa mise en œuvre au quotidien dans la classe? Mon questionnement vise à comprendre le décalage entre la conviction du modèle théorique et les difficultés concrètes sur le terrain de son application. Le but de la recherche est de comprendre la représentation que les enseignants se font de leurs difficultés à mettre en application ce principe pédagogique. Leurs opinions ou perceptions me permettront de comprendre leur réalité, de confronter mes propres croyances ou convictions avec la réalité recueillie et, je l'espère, d'en tirer des conclusions pour mon action professionnelle.

Je fais l'hypothèse que les enseignants ne remettent pas en question le principe de la pédagogie différenciée, mais que son application suscite beaucoup d'appréhension et de réserves. Je suppose que c'est parce qu'elle suppose un engagement et une flexibilité permanente. Une deuxième hypothèse

concerne la formation, je pense que les enseignants auraient besoin d'une formation qui mette davantage en lien la recherche et la théorie de la différenciation avec la mise en pratique.

2.2 *Recueil des données*

2.2.1 Outils utilisés pour la récolte de données

Pour tenter de cerner le point de vue des enseignants, j'ai pensé leur soumettre un questionnaire comme le rappelle Lamoureux (2000) le questionnaire est un outil de collecte de données qui sert à recueillir le témoignage écrit de personnes; ces questions mesurent des comportements (faits) ou des attitudes (opinions).

Mon idée est non seulement de connaître leur opinion à propos de la différenciation pédagogique, de recenser leurs pratiques de différenciation successive et simultanée, mais aussi de comprendre pourquoi sa mise en œuvre est tout sauf évidente, les craintes et les limites qu'ils éprouvent. Mon questionnaire vise également à apprécier comment ils ressentent l'écart entre la théorie et la pratique.

Le questionnaire proposé comporte plusieurs niveaux de questions :

- a. Tout d'abord, des précisions qui donnent des informations sur l'enseignant et permettent d'identifier leur contexte de travail, le contexte classe-enseignant. Le but est de repérer s'il y a un consensus ou des différences significatives en fonction du contexte ou d'autres variables.
- b. Des questions consacrées à la vision des enseignants liée au modèle théorique, à cette philosophie de la pédagogie. En ce qui concerne leur appropriation de la théorie, je m'intéresse à comprendre les arguments ou les références qui les convainquent de pratiquer la différenciation, les buts qu'ils se fixent.
- c. Des questions les invitent à décrire leur façon de mettre en œuvre des formes de pédagogie différenciée dans leurs classes, voire la manière dont ils pratiquent concrètement. Je voudrais approfondir ce qu'ils font et les limites qu'ils invoquent dans la mise en œuvre de ce modèle d'enseignement.
- d. Enfin, une série de questions visent à examiner quel type d'aide ou de support pourrait les inciter à pratiquer davantage la variation de leur enseignement. Est-ce qu'un échange sur le terrain entre des formateurs chercheurs et des groupes d'enseignants pourrait encourager le recours à la pédagogie différenciée?

J'ai choisi de présenter des questions sous diverses formes. Des questions dichotomiques, où l'on peut répondre par oui ou non, des questions fermées à choix multiples où l'enseignant aura le choix entre plusieurs réponses, mais le questionnaire contient de préférence des questions ouvertes. Je souhaite y ajouter la possibilité pour les enseignants interrogés de faire un commentaire personnel.

Le fait de proposer un questionnaire aux enseignants me permet de recueillir des données en plus grand nombre que si j'avais choisi une méthode basée sur l'observation directe de séquences d'enseignement ou des interviews. Ce procédé permet également de varier le contexte pour avoir une perspective plus large. Ce qui me permet de les confronter et de les comparer. La particularité du questionnaire est que cet instrument ne permet pas uniquement de recueillir des informations objectives, mesurables ou observables, mais également des informations subjectives. Il y a donc une part importante d'interprétation dans ce type de travail. Par rapport à mes objectifs qui visent à prendre en compte le point de vue des enseignants sur le terrain, je pense que c'est l'approche la plus appropriée. Pour aller dans le sens de Rose (2001), ce type de questionnaire permet d'inclure la perspective des acteurs, de « voir avec leurs yeux », de s'approcher du point de vue du terrain (cité par Perrein, 2001).

2.2.2 Public cible, partenaires de la recherche

L'échantillonnage des enseignants concerne des maîtres ou des maîtresses qui enseignent à différents degrés scolaires et dans des contextes variés (âge des enseignants, ville-campagne, effectif de classe et degré scolaire.) Je me propose d'analyser les réponses de 20 enseignants. Étant donné qu'il ne s'agit pas d'une recherche de grande envergure, mais d'une recherche individuelle à but didactique, je me suis limitée à un effectif d'enseignants raisonnable. Les enseignants sélectionnés sont, d'anciens formateurs en établissement (FEE), qui m'ont accompagnée lors de mes différents stages et des enseignants actifs qui ont eu l'amabilité de collaborer à ma recherche. J'ai pensé que les premiers devaient être des adeptes de la pédagogie différenciée puisqu'ils acceptent de s'engager dans la formation des enseignants stagiaires. Les seconds ont été choisis sans que je connaisse leur position par rapport à l'objet de ma recherche.

J'ai envoyé 25 questionnaires pour être sûre d'avoir une réserve, par rapport à mon souhait de 20 questionnaires analysables. Cette diversité est intéressante dans la mesure où il est intéressant de prendre en compte des professionnels plus expérimentés, mais peut-être plus critiques (critique entendu ici au sens constructif du terme) avec les réformes et les attentes placées sur l'école et des enseignants plus jeunes, plus familiers avec ces idées de différenciation. Comme je ne vise pas à faire un débat pour ou contre la pédagogie différenciée, mais à apprécier les difficultés de son application, je cherche des enseignants intéressés.

2.2.3 Le contexte

Ces enseignants travaillent tous dans le canton de Berne. J'ai choisi de limiter cette variable géographique parce que ce canton a clairement choisi de favoriser une optique d'intégration au sein des classes régulières. Ce choix politique entraîne selon moi des conséquences pédagogiques, dont la nécessité de différencier l'enseignement pour composer avec l'hétérogénéité.

On sait que la démarche pédagogique des enseignants est toujours fonction du contexte, dans lequel ils travaillent. On ne pratique certainement pas la pédagogie différenciée de la même manière dans une classe du premier cycle primaire que dans une classe d'orientation en vue du passage à l'école secondaire. Les variables âges des élèves, effectifs de classe, compétences d'apprentissage, proportion d'élèves allophones, enseignement en duo,... pour n'en citer que quelques-unes, ont inévitablement une incidence sur la manière d'enseigner. Logiquement, cette importance du contexte devrait se reporter aussi dans les réponses que vont donner les enseignants à mon questionnaire. Je ne peux pas dans une telle recherche maîtriser toutes ces influences. Comme je cherche à comprendre pourquoi la pédagogie différenciée, qui s'applique en principe à toute situation pédagogique, n'est pas aisée à pratiquer, en prenant en compte plusieurs contextes, je pense obtenir des informations plus généralisables.

2.2.4 La procédure et le protocole de recherche

Une fois ma sélection arrêtée en fonction des critères rappelés ci-dessus, j'ai contacté d'abord par téléphone, puis par E-mail (Annexe 1) les acteurs de la recherche censés répondre à mon questionnaire. Sur les 25 enseignants contactés, 22 ont d'abord répondu de manière positive lors de l'appel téléphonique. Toutefois, au final je n'ai reçu que 20 questionnaires en retour. Parmi ces 20 enseignants, il y a 4 hommes et 16 femmes, ces enseignants ont entre 1 et 40 années d'expérience professionnelle. Parmi ceux-ci, ils sont 6 enseignants chez les 3-4H, 7 chez les 5-6H et 7 chez les 7-8H.

Naturellement, on peut considérer qu'il y a ici un risque de biais, dans le sens où le libre choix des enseignants, qui acceptent de coopérer, sont peut-être plus sensibles ou intéressés à ma problématique. Encore une fois, comme je ne vise pas à évaluer le bien-fondé d'une approche, mais à comprendre pourquoi elle est difficile à appliquer, j'ai besoin de solliciter des enseignants ouverts à la pédagogie différenciée.

Outre le fait de les inviter à répondre au questionnaire, dans ce courriel, j'ai présenté aux personnes susceptibles de participer, le cadre dans lequel s'inscrit ma recherche et la démarche, ainsi que diverses informations générales et notamment l'usage que j'allais faire de leur réponse. Sur le plan éthique, je les ai naturellement assurés de préserver leur anonymat.

J'ai téléphoné aux personnes intéressées pour répondre à leurs questions au sujet de mes objectifs ou de la procédure. Nous avons conclu un contrat d'engagement mutuel oral. Suite à cet accord, j'ai envoyé le questionnaire aux 22 personnes, les priant de me le retourner dans un délai de 3 semaines, par poste ou par courriel. J'ai prévu un éventuel rappel si certains questionnaires ne venaient pas en retour.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription des données

Les questionnaires ont été lus attentivement et annotés en fonction de grilles de lecture évoquées ci-dessous.

2.3.2 Traitement des données

Étant donné la nature subjective des informations recueillies, je privilégie une analyse de données qualitative plutôt que des analyses statistiques ou quantitatives. Celle-ci consiste à comprendre les réponses reçues question par question, à en extraire le sens, pour voir si des lignes directrices, des points forts se dégagent qui permettent de mieux comprendre et d'expliquer l'objet de la recherche et de tirer des conclusions pratiques par rapport à l'objectif de ce travail.

2.3.3 Méthode d'analyse des données

Je n'avais pas formulé d'hypothèse particulière à vérifier, mais plutôt un objectif: expliquer ou approcher les raisons de la difficulté d'appliquer la pédagogie différenciée. Je vais essayer d'analyser les informations des questionnaires selon des axes, des points d'évaluation en fonction de mon questionnement :

- Lister les différentes façons de pratiquer la pédagogie différenciée pour comprendre si certains types de différenciations sont plus accessibles ou au contraire moins praticables que d'autres et pourquoi
- Peut-on faire ressortir un intérêt pour la différenciation pédagogique
- Analyser, les obstacles, les freins évoqués à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée et leurs explications avancées
- Relation entre la théorie et la pratique au sujet de la différenciation pédagogique
- Suggestions ou solutions pour faciliter ce type de démarche pédagogique
- Est-ce que l'implication ou la contribution d'instituts de recherche ou de formation pédagogiques dans le cadre d'échanges, d'analyses de pratiques pourrait être une solution ?

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Pour analyser les résultats, je propose de reprendre les questions de mon questionnaire une à une, afin de mettre en évidence les divergences et convergences des réponses. Je vais ensuite tenter d'établir une synthèse en fonction de mes hypothèses et questions. Je ne reprends pas les questions portant sur les informations personnelles et professionnelles qui donnent des renseignements sur les différents

profils des répondants. J'aimerais pourtant d'emblée signaler un constat important. J'avais imaginé que les réponses des enseignants divergeraient fortement en fonction de l'expérience de l'enseignant, du degré d'enseignement ou du contexte classe. Or globalement, je ne peux pas véritablement mettre en évidence des différences significatives concernant leur représentation, les formes de différenciation pratiquées, les obstacles évoqués ou leurs opinions concernant la formation ou formation continue. On ne peut pas en tirer de grande conclusion, mais selon moi cela illustre que sur le terrain, tous les enseignants quelles que soient leur position par rapport à l'adaptation pédagogique, sont un peu tous concernés de la même façon indépendamment de leur expérience et du contexte classe. La démarche est compliquée en soi et la plupart le reconnaissent.

3.1 « Qu'est-ce que la pédagogie différenciée selon vous ? »

Cette question initiale avait pour but de cerner comment les enseignants perçoivent la pédagogie différenciée.

La plupart des enseignants définissent la pédagogie différenciée comme une adaptation, le plus souvent comme une individualisation de l'enseignement, en fonction des acquis de leurs élèves, de besoins personnels, de leurs difficultés ou de leurs ressources. Ils la décrivent comme un ajustement de l'enseignement à l'élève, « une pédagogie basée sur l'enfant », « une pédagogie qui s'adapte à chaque élève ». On le verra plus loin, peu font allusion aux formes d'adaptation adressée à toute la classe pour varier les démarches ou les supports. La différenciation est surtout considérée comme un moyen d'aider les élèves en difficulté, pas tout le monde. C'est comme si l'enseignement traditionnel s'adressait à toute la classe, alors que la différenciation concernerait prioritairement les élèves qui ont des difficultés temporaires ou permanentes. Un enseignant illustre cette sorte de bipolarité: « C'est une pédagogie différente pour que les élèves arrivent aux mêmes objectifs ». La différenciation n'est pas perçue ici comme une démarche globale, mais presque comme une alternative pour traiter les différences. Elle ne fait pas partie intégrante de l'action pédagogique au quotidien, pour tous les élèves, mais est réservée aux élèves en échec.

Plusieurs répondants proposent une représentation idéalisée. Une réponse résume bien la position des enseignants en ce qui concerne ce côté plus théorique de la différenciation: « C'est une pratique de l'enseignement qui prend en compte la diversité. Elle consiste, pour l'enseignant, à multiplier les itinéraires d'apprentissages en fonction de cette diversité, à la reconnaître et à la valoriser pour contribuer aux apprentissages individuels et collectifs ». Un enseignant lui prête même la faculté de « permettre de réduire les écarts entre les élèves d'une même classe ».

Certains évoquent plus concrètement « un outil » empruntant des chemins différents pour arriver aux mêmes objectifs. Deux enseignants la réduisent à « un aménagement de la matière » ou « une adaptation du programme ». Revoir ainsi les objectifs à la baisse est certes une forme de

différenciation, mais qui concerne seulement les enfants en difficultés d'apprentissage. La complexité de proposer une adaptation de l'enseignement incite certainement cette réduction : l'élève ne peut pas, on lui en demande moins. Je tiens à préciser que je ne porte ici aucun jugement de valeur. Cette révision des attentes à la baisse n'est pas en soi négative, elle peut être indispensable et positive pour l'élève dans certains cas.

En mettant l'élève au centre de l'acte pédagogique et en associant démarche de différenciation avec hétérogénéité, en affirmant que de la pédagogie différenciée a pour but de permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs convenus par des approches ou de stratégies différentes, les enseignants rapportent des idées essentielles de ce concept. Leurs définitions restent toutefois souvent générales, peu se lancent, dans une description plus détaillée ou rapportée à la pratique. Les définitions se limitent souvent à un élément caractéristique de la pédagogie différenciée, rarement à plusieurs. Je suis consciente que mon questionnaire n'incite pas à de grands développements, mais favorise plutôt des réponses synthétiques. On peut aussi peut-être y voir une autre explication. La connaissance de ce processus pédagogique complexe reste malgré tout approximative et suscite une certaine appréhension. La pédagogie différenciée représente une position théorique, reste chez beaucoup d'enseignants un concept plus qu'une démarche ancrée dans la pratique.

Je peux souscrire à l'idée que la pédagogie différenciée permet d'atténuer les différences. Elle n'aplanira cependant jamais toutes les différences ou les inégalités face aux apprentissages. Elle n'est pas une recette miracle.

Cet exercice de définition me pousse à faire une remarque. Je ne peux pas juger les connaissances des enseignants en matière de pédagogie différenciée sur la base de leurs définitions. Par contre, leurs définitions m'incitent à penser qu'il faudrait encore mieux former les enseignants sur ce qu'est ou pourrait être la pédagogie différenciée en tant que principe, modèle d'action, mais aussi par rapport aux nombreuses variations possibles pour ajuster les pratiques.

3.2 « À votre avis, à qui s'adresse la pédagogie différenciée ? »

Six enseignants affirment que la pédagogie différenciée s'adresse à l'ensemble des élèves. Six autres sont d'avis qu'elle concerne tous les élèves, mais rectifient cependant que la différenciation s'applique principalement à ceux qui sont en difficulté. Cinq précisent que cela concerne spécifiquement ces élèves aux limites de la norme, les élèves les plus avancés ou à l'inverse ceux qui rencontrent le plus de difficultés. Ils considèrent donc que les élèves situés aux extrêmes sont prioritairement concernés. Trois enseignants pensent que la pédagogie différenciée est avant tout destinée aux élèves en difficulté scolaire.

On perçoit à travers cette question aussi, un décalage entre le concept théorique et la question de l'application pratique. Quand on demande à qui s'adresse la différenciation pédagogique, la plupart

des enseignants affirment qu'elle concerne tous les élèves. Cependant, pour bon nombre d'entre eux, il y a un « mais ». Elle s'applique surtout aux élèves situés dans les « extrêmes », oubliant un peu l'élève standard, soit parce qu'ils sont avancés et doivent être davantage stimulés, soit parce qu'ils sont en difficultés et doivent être soutenus autrement. Il y a comme un glissement de l'idéal théorique à la réalité pratique, une adaptation de la pédagogie pour résoudre les difficultés rencontrées en classe, s'occuper des élèves différents. Nous l'avons déjà souligné ci-dessus à propos des définitions. Dans cette optique-là, la pédagogie différenciée est perçue comme un outil, un moyen pour aider les élèves en marge de notre monde scolaire. Les élèves situés dans la norme seraient-ils donc moins concernés? Certains enseignants sont sensibles à cette problématique. Ils mentionnent la dimension classe : « à toute la classe » ou « à tous les élèves de la classe ». Un enseignant pose bien le défi auquel il est confronté : « ... tous les élèves n'apprennent pas de la même manière, il est important de leur proposer différentes stratégies ». Une personne interrogée laisse entendre que la pédagogie différenciée s'appuie sur le postulat que « chaque élève peut progresser ». La différenciation pédagogique est pressentie comme un outil pour tendre vers ce but. On voit à travers ces réponses que la pédagogie différenciée est complexe et suscite une certaine confusion. Tantôt, la différenciation est comprise comme un principe de base, un modèle pour faire progresser théoriquement tous les élèves par des approches structurées et variées, tantôt elle est perçue comme une pédagogie personnalisée, voire une pédagogie spécialisée pour aider surtout les élèves en difficultés. En tant que principe elle s'adresse à tous dans la pratique, on cible avant tout les élèves en difficultés, hors de la norme. Je ne pense pas que cela soit juste ou faux, mais ce sont des niveaux d'analyse différents.

Dans la réalité, l'objectif de la variation pédagogique est idéalement de soutenir chaque élève dans ses processus d'apprentissage, l'amener plus loin. Il me semble que cela renvoie à un enjeu majeur de l'enseignement: doit-on tendre vers toujours plus d'individualisation à l'école? L'individu doit-il être à ce point au centre de l'acte d'enseigner? Ou formulé autrement: comment tenir compte des spécificités de chaque individu sans sombrer dans un enseignement excessivement individualiste? L'enseignement doit-il être toujours plus personnalisé pour répondre aux besoins de chacun comme dans une sorte d'enseignement à la carte ou l'enseignement doit-il prendre en compte chacun, bien qu'il s'adresse prioritairement au groupe classe, à travers des objectifs définis à atteindre, ce qui n'empêche pas de prendre en compte les différences?

3.3 « Dans le cadre de votre enseignement, pensez-vous être concerné par la pédagogie différenciée? Pourquoi, comment ? »

Cette question-ci vise à se faire une idée plus personnalisée des enseignants sur la pédagogie différenciée par rapport à leur pratique.

Comme je l'avais imaginé, tous les enseignants questionnés se sentent concernés. Ils sont tous convaincus de la nécessité de différencier. Une maîtresse ajoute toutefois spontanément que la mise en pratique est difficile. Quand on cherche à savoir pourquoi il faut différencier, la plupart mentionnent logiquement comme raison principale les différences entre les élèves. L'adaptation pédagogique est jugée nécessaire, car les élèves ont des rythmes, des compétences diverses, mais aussi des stratégies d'apprentissage et finalement des niveaux scolaires différents. Trois enseignants évoquent explicitement les objectifs à atteindre comme argument, pas pour coller au programme, mais plus pour permettre à chacun de progresser dans ses acquisitions grâce à des canaux ou des modes d'apprentissages différents.

Une des réponses illustre ce qui précède : « Les élèves ont des rythmes, des forces ou des faiblesses différentes. Il s'agit de partir de là où ils sont pour les faire évoluer au mieux ». On retrouve la notion de différence et l'idée d'un processus, de faire progresser. Plus en détail, les divergences dans le rythme d'apprentissage sont mentionnées plusieurs fois. Presque la moitié des enseignants justifient le fait de différencier la pédagogie par les niveaux scolaires différents que ce soit en raison de degrés multiples dans la classe ou de niveaux scolaires différents entre élèves du même degré. Ce sont donc les compétences différentes des élèves en termes de niveau, de connaissance qui obligent le maître à adapter son enseignement. Une réponse typique: « La classe étant composée de degrés différents, il est nécessaire de pratiquer une telle pédagogie ». Six enseignants expriment les difficultés particulières personnelles de leurs élèves (retard ou troubles d'apprentissage, dyslexie...). À titre d'exemple, je citerais cette réponse: « J'ai dans ma classe deux fillettes dyslexiques, j'adapte par conséquent mon enseignement à leur différence... »

Les réponses des enseignants visant à justifier la pédagogie différenciée restent donc très globales (à cause de l'hétérogénéité ou parce que cela concerne tout le monde), ou sont focalisées avant tout sur les niveaux différents ou renvoient aux troubles d'apprentissage des élèves mis à part quelques réponses qui se réfèrent aux styles d'apprentissage des apprenants. Avec ces exemples la différenciation s'impose. Il y a comme l'idée d'une nécessité et d'une légitimité tant la différence est marquée. On ne peut pas enseigner si on ne tient pas compte du programme suivi par l'élève et de ses acquis ou de ses troubles d'apprentissage.

Je trouve intéressant de noter que plusieurs répondants évoquent justement des cas particuliers de leur classe, des exemples d'enfants en marge pour justifier la nécessité d'adapter la pédagogie. Ils font référence aux élèves en difficultés dans la classe, et pas aux élèves standard, si tant est que cela existe vraiment. Cela montre qu'à côté du discours théorique, la réalité du terrain, la difficulté d'enseigner à des enfants différents qui ne peuvent assimiler la matière si on n'adapte pas l'enseignement oblige les enseignants à varier leur enseignement. La raison de leur action n'est donc pas qu'idéale ou théorique, elle répond à une nécessité pratique.

De manière globale, la question du « **comment ?** » (Comment êtes-vous concerné par la pédagogie différenciée ?) n'est souvent pas vraiment détaillée. Parmi ceux qui sont plus explicites, je note: « cibler certains exercices plutôt que d'autres, varier les explications (oralisées, imagées) ou les situations (jeux, action, manipulation, ateliers), adapter le matériel didactique. » Certains évoquent des styles d'apprentissage différents surtout les types auditifs et visuels. Certains font allusion aussi aux autres sens kinesthésiques et tactiles, au mode d'apprentissage par échange, par communication ou par l'action (learning by doing). « Comment ? Je dirais par le biais d'explications variées qu'elles soient oralisées, imagées ou encore jouées. Le but est d'activer au mieux les manières de percevoir les consignes et explications en fonction de sa manière d'apprendre. C'est aussi en mettant à disposition différents outils pour les élèves pour qu'ils puissent voir, toucher ou manipuler ».

D'autres font référence au rythme (laisser plus de temps) ou à des temps de différenciation (il y a des moments réservés, changements d'activités). Plusieurs mentionnent l'adaptation du programme ou des objectifs pour tel ou tel élève, des aides par le biais de moyens auxiliaires ou de dérogations pour les évaluations ou encore l'enseignement spécialisé (soutien spécialisé ou projet d'intégration). Certes, on peut concevoir ces mesures pédagogiques individuelles comme des mesures d'adaptation, mais encore une fois, est-ce vraiment une différenciation pédagogique? Dans l'ensemble, ces enseignants comprennent la différenciation comme une forme d'un enseignement individualisé souvent durable. Peu envisagent que cette pédagogie peut se pratiquer en groupe ou en sous-groupe en variant les activités dans le temps.

Cela montre bien que les enseignants sont concernés par la pédagogie différenciée, en fonction des problèmes qu'ils rencontrent dans le quotidien, dans leur terrain, qu'ils essaient de trouver des solutions pour leurs élèves en tant qu'individus, mais cela démontre aussi la difficulté qu'ils rencontrent à penser la différenciation pour la classe en fonction de tous les élèves. On doit être prudent, car beaucoup n'ont pas mentionné certaines formes de différenciation qu'ils pratiquent au quotidien.

3.4 « Pratiquez-vous une pédagogie différenciée au sein de la classe? Si oui, comment? Si non, pourquoi ? »

Tous les enseignants consultés disent pratiquer la pédagogie différenciée au sein de leur classe. Certains décrivent ici plus concrètement leur pratique que dans la question précédente. Le recours aux plans de travail est le moyen le plus souvent indiqué. Comme moyens, les enseignants mentionnent encore : adapter les exercices, composer avec les fiches, définir des activités facultatives et obligatoires, proposer des prolongements, offrir des explications supplémentaires, travailler en groupe. Je pense que d'autres formes d'adaptation sont également pratiquées qui ne sont pas rapportées ici. Ils

ont donné comme exemple les activités les plus concrètes. Un enseignant explique qu'il s'appuie sur les forces des uns pour compenser les faiblesses des autres lors de travaux de groupes hétérogènes.

Presque tous les enseignants interrogés émettent toutefois une réserve, un « oui, mais... ». La majorité insiste sur la difficulté que représente la pédagogie différenciée en raison de l'implication pour l'enseignant, du temps que cela prend, des compétences que cela exige. J'ai eu parfois le sentiment que ceux-ci ont peur des attentes toujours plus exigeantes des parents ou de la société en général par rapport à leur travail. Ils ont le sentiment qu'on leur en demande toujours plus, qu'ils doivent être toujours plus performants, s'adapter toujours plus. Une réponse émotionnelle traduit ce sentiment et une certaine crispation pour ne pas dire irritation, face à cette exigence : « Oui pour un élève, non pour les autres. En consacrant 50-60 heures par semaine à mon travail, je désire avoir aussi une vie à côté ! ». J'ai presque envie de parler ici de réaction de défense, pas de refus en soi.

Plusieurs enseignants soulignent que pratiquer la différenciation exige beaucoup de compétences pédagogiques et de créativité, mais prend également beaucoup de temps. Ils relèvent le temps de préparation pour analyser les besoins de chacun, imaginer des aménagements, créer du matériel, planifier les activités... mais aussi le manque de temps pour pratiquer en classe, proposer des activités alternatives, des reprises ou des variations. On peut sous-entendre « en plus de l'enseignement traditionnel, des programmes ». C'est comme si la pédagogie différenciée était considérée un supplément qui peut être utile, voire nécessaire, mais pas une approche intégrée pleinement à la réalité de l'enseignement. Dans le même ordre d'idée, une jeune enseignante souligne la difficulté d'enseigner de façon différenciée quand on est encore en phase d'apprentissage du métier d'enseignant. Selon elle, la pédagogie différenciée demande une expérience, une aisance et une créativité par rapport à l'enseignement.

Une autre réponse peut sembler paradoxale dès lors que la pédagogie différenciée a pour but de répondre à l'hétérogénéité : « Je dois reconnaître qu'avec 25 élèves c'est presque mission impossible. J'essaie par moment en proposant des plans de travail. » À nouveau, cette réponse illustre la difficulté de situer le degré d'individualisation dans l'enseignement. Il me semble qu'il y a parfois confusion entre prendre en compte les différences et enseigner à la carte pour chaque élève. On devrait distinguer les formes d'adaptation entre la différenciation de l'enseignement pour atteindre les objectifs d'apprentissage convenus et l'adaptation des objectifs de l'élève en difficulté. Je trouve la formulation de cet enseignant également intéressante, car elle montre que la pédagogie différenciée est souvent perçue comme une sorte d'obligation morale de l'enseignant idéal. On doit presque s'excuser si l'on ne la pratique pas. J'ai ressenti ce désir de pouvoir faire plus chez presque tous les enseignants si on analyse individuellement l'ensemble de leurs réponses. Cela montre que ce n'est pas une question arbitraire d'envie ou non. De façon générale le corps enseignant est sensible à ce besoin d'aménager

des conditions d'apprentissage en fonction de l'hétérogénéité, mais reconnaît ses limites quand il faut mettre en pratique ce principe.

Une autre réponse est intéressante à approfondir. En classe d'orientation pour l'école secondaire, une maîtresse explique qu'elle peut davantage différencier si l'élève bénéficie d'une décision officielle d'objectifs revus à la baisse. C'est le souci d'équité entre les élèves dans le cadre de procédures de sélection qui semble ici motiver sa réserve. Cette position peut sembler paradoxale si on pense que la différenciation devrait quelque part compenser une inégalité face aux apprentissages ou aux savoirs. Elle vise à donner à chacun sa chance, ce qui ne veut pas dire supprimer toute inégalité ou sélection, j'en conviens. Outre ce souci constant des enseignants de ne pas favoriser ou défavoriser injustement un élève, cette remarque pose à mon avis un autre problème. Comment articuler l'adaptation des conditions d'enseignement aux conditions d'évaluation et aux procédures de promotion ou de passage à l'école secondaire. Cette question n'est pas simple, car si tout le monde peut bénéficier de mesures ou de moyens différenciés pour apprendre, la question des évaluations ne peut pas être systématiquement adaptée pour chacun et on ne peut pas accorder de dérogations pour de justes motifs pour toutes les sortes de difficultés.

3.5 « Si oui, qu'est-ce que cela implique dans votre travail ? »

Tous se rejoignent pour dire que différencier l'enseignement demande un important investissement, beaucoup d'anticipation, une grande préparation. La plupart soulignent la nécessité de bien préparer les séquences d'enseignement, le travail préparatoire. En plus de ces aspects organisationnels, plusieurs relèvent la nécessité de bien observer et connaître ses élèves pour adapter l'enseignement à leurs besoins. Il y a lieu d'orienter son action pédagogique en fonction des élèves et du sujet traité. Cela exige une réflexion pédagogique, la nécessité pour l'enseignant de savoir se remettre en question, être flexible. D'autres enfin mentionnent la nécessité et la difficulté d'être tout le temps imaginatifs, créatifs. Les enseignants ont donc le sentiment que c'est un défi constant qui est tout sauf évident à relever.

J'ai envie de mettre en avant une remarque d'un enseignant, « Cela demande de la préparation, une grande anticipation (analyse a priori), mais il y a toujours des choses qui nous échappent. » Il y a ce sentiment que malgré toute cette réflexion au préalable, il y a toujours quelque chose qui nous échappe. Plus qu'un absolu, est-ce que la pédagogie différenciée n'est pas plutôt un idéal vers lequel il faut tendre en acceptant certaines limites ?

3.6 « Pensez-vous que la formation des enseignants en ce qui concerne la pédagogie différenciée est suffisante ? »

Outre les connaissances et les représentations des enseignants en matière de pédagogie différenciée, leur manière de la concevoir ou de l'appliquer en classe, les intérêts ou les limites de cette approche, je tenais à sonder leur avis au sujet de la formation reçue et interroger leurs attentes à ce sujet.

Mis à part deux personnes qui disent ne pas savoir, tous les enseignants interrogés affirment que la formation de base concernant la différenciation est insuffisante, que le décalage entre les formations théoriques et la mise en pratique sur le terrain est un grand fossé. Sept regrettent des lacunes dans la formation sans donner de détails supplémentaires. Sept précisent qu'elle est trop théorique, pas assez orientée vers la pratique. « Non en sortant de la HEP, j'avais en tête un concept que je devais mettre en place pour certains élèves... Cela nécessite comme le reste de l'expérience ». Une personne interrogée mentionne que sur le terrain on est souvent seul avec ses incertitudes et ses questions. Deux enseignants déplorent le manque de formation, mais selon elle, le principal obstacle à son application, c'est l'effectif trop important dans les classes.

Je retrouve donc dans les réponses la confirmation d'une de mes hypothèses, comme quoi la formation de base n'est pas suffisante en la matière ou alors qu'elle est trop conceptuelle, pas assez concrète par rapport au quotidien dans les classes. C'est un dilemme, car une Haute École pédagogique ne peut pas transmettre qu'une formation didactique pratique, se limiter à des savoir-faire, elle doit aussi favoriser la connaissance critique de modèles. En même temps, le lien entre ces connaissances théoriques et leur application sur le terrain devrait être plus soutenu de l'avis de presque tous les enseignants.

Une enseignante anticipe même sur une possible mesure à encourager pour remédier à cette lacune. « La création de réseaux pourrait aider l'enseignant ». Ce type de réflexion offrirait selon moi plusieurs intérêts, un questionnement en situation du modèle à la lumière de la pratique et inversement une adaptation de la pédagogie à travers une meilleure connaissance des modèles et de la recherche pédagogique. La dimension d'échange favorisé par le groupe constituerait j'en suis sûre, un enrichissement pédagogique mutuel.

3.7 « Seriez-vous intéressé par des cours, des ateliers ou des échanges ou autres suivis à ce sujet ? »

Jusqu'où les enseignants en place sont-ils prêts à s'investir pour interroger leur pratique ? Si l'on excepte deux personnes en fin de carrière, deux autres pas intéressées et deux un peu plus nuancées, les enseignants se montrent très ouverts à une aide sous forme d'accompagnement ou formation. Est-ce que cela reste un simple discours ou seraient-ils prêts à s'engager, c'est difficile à dire, mais l'intérêt est exprimé explicitement. Six enseignants manifestent un intérêt pour une formation sans en

spécifier la nature. Sept estiment que ces formations devraient être centrées sur la pratique. Ils semblent plutôt favorables à mes suggestions de formation continue sous forme de cours, d'ateliers ou d'échanges centrés sur la pratique. Le besoin de partager des expériences a été plusieurs fois relevé. Cela est intéressant selon moi, car il va au-delà d'un simple échange cognitif. L'enseignant se sentirait moins seul, moins démuné ou disqualifié et cela pourrait favoriser des réseaux de réflexion et d'entraide. Une enseignante, qui n'est pas forcément intéressée par une formation continue, ajoute qu'elle collabore positivement avec des collègues. Elle profite donc apparemment d'un échange interne, certainement centré sur la pratique. La différenciation concerne tous les enseignants et la collaboration entre collègues enseignants au sein de l'école et en dehors est une ressource précieuse. Pourquoi ne pourrait-on pas imaginer des groupes continus de discussions composés d'enseignants coachés par un formateur pour échanger sur les pratiques.

Cette sorte d'intervision ferait un lien entre la théorie et la pratique. Mon échantillon est-il significatif ? Sans pouvoir le démontrer statistiquement ou explicitement, je pense qu'on peut parler d'un manque au niveau de la formation théorique et pratique à ce sujet. Ma réflexion personnelle favorable à des échanges entre professionnels semble rencontrer un écho semblable parmi certains enseignants. Cela pourrait démystifier, concrétiser et rendre plus accessibles certaines formes de différenciation sur le terrain. La question de l'applicabilité sur le terrain semble bien la préoccupation centrale pour tous les enseignants.

3.8 « Selon vos observations la pédagogie différenciée change-t-elle le rapport des élèves aux apprentissages et à l'école ? »

Aucun enseignant ne pense que la pédagogie différenciée ne profite pas aux élèves. Deux sont sceptiques et disent ne pas avoir d'avis. Tous les autres sont convaincus que cette approche exerce un effet bénéfique sur l'apprentissage des élèves même si certains sont un peu plus dubitatifs.

Parmi les raisons évoquées, on peut citer : « L'enfant se décourage moins », « Il a davantage confiance dans ses capacités et se sent plus motivé », « Il se sent valorisé entre autres parce qu'il voit sa progression », « Il se sent respecté comme sujet », « Il a plus de plaisir à apprendre ». Ces réponses mettent en évidence un autre aspect, selon moi déterminant, de la pédagogie différenciée à travers le respect, la confiance, la valorisation, la motivation le plaisir de l'élève, c'est l'importance de la relation maître-élève pour le bon déroulement des apprentissages. La motivation, le plaisir, l'activité du sujet et l'étayage d'un guide sont des éléments essentiels pour apprendre.

La pédagogie différenciée n'est toutefois pas magique. Un enseignant relativise : « Pour les élèves, l'école reste l'école avec sa sélection, ses inégalités entre ceux qui réussissent mieux ou ceux qui réussissent moins bien ». Un autre positive : « La pédagogie différenciée ne résout pas tous les problèmes, n'aplatit pas toutes les inégalités devant les apprentissages. Toutefois, ce n'est pas pour

autant qu'il ne faut pas différencier l'enseignement. C'est très important même si l'élève ne s'en rend pas compte. Dans la majorité des cas, ça l'aide à progresser »

3.9 « Pensez-vous qu'il est vraiment possible de proposer une pédagogie différenciée de manière systématique au quotidien ? »

Cette question traite du rapport entre le modèle théorique et les méthodes de différenciation pratiquées. Quatre enseignants sur les vingt sollicités estiment qu'il est possible de différencier l'enseignement au quotidien sans vraiment argumenter ou donner de détails. Pour neuf autres, le oui est assorti de nuances. Pour préciser ou expliciter leurs réserves, deux avancent à nouveau le travail conséquent qu'implique ce type de pédagogie, deux évoquent les effectifs trop nombreux. Plusieurs font encore une allusion à l'engagement. Un autre dit non sans aucune précision supplémentaire.

Trois répondants pensent que c'est possible de différencier par moment et selon la branche ou l'activité. Ils imaginent des aménagements limités dans le temps, des variations d'activités sous forme de séquences différenciées. On retrouve certaines confusions abordées plus haut, notamment la réduction de l'enseignement différencié à une hyperindividualisation des conditions d'apprentissages. Un enseignant pense que c'est tout à fait possible, mais dans le cadre d'intégration d'enfants avec des besoins spécifiques. D'autres personnes pensent que la différenciation ne peut pas et ne doit pas être systématique : «...une base doit rester identique pour tous les enfants...» Elle doit rester proportionnée, « sans grande adaptation, avec bon sens, humilité et respect ». Cette remarque est pertinente: différencier n'implique pas toujours des innovations, des créations, des expériences extraordinaires. Ces petites adaptations qui font partie des aménagements pédagogiques sont plus applicables au quotidien que les grands projets.

Comme je pouvais m'y attendre, la mise en application d'activités pédagogiques différenciées suscite passablement de questions et/ou de réserves, même si tous les enseignants soutiennent ce concept. Il y a un équilibre à trouver entre le refus et l'idéal.

Avant de terminer cette analyse des résultats, j'aimerais ajouter deux observations.

Contrairement à ce que j'avais pensé, on ne note pas de différence vraiment significative dans les réponses des enseignants en fonction de leur sexe, leur expérience, ou le contexte géographique de la classe. J'avais pensé que les enseignants plus âgés se sentiraient moins concernés, ce n'est pas le cas. Des jeunes enseignants récemment diplômés avouent devoir apprendre à se familiariser avec les chemins traditionnels de l'enseignement avant de se lancer sur des chemins moins balisés de la différenciation.

Je ne note pas non plus de divergences entre enseignants en fonction de l'âge des élèves ou de l'effectif de la classe dans laquelle ils enseignent, même si cela peut paraître paradoxal, dans la mesure

ou l'effectif est souvent mentionné comme un critère dissuasif. Ces limites associées à l'effectif nombreux des classes, ne viennent toutefois pas forcément des maîtres qui ont beaucoup d'élèves en classe.

On ne peut pas en tirer de grande conclusion, mais selon moi cela illustre que sur le terrain, tous les enseignants quelles que soient leur position par rapport à l'adaptation pédagogique, sont un peu tous concernés de la même façon indépendamment de leur expérience et du contexte classe. La plupart le reconnaissent que la démarche est compliquée en soi indépendamment de ces caractéristiques des enseignants et de la classe.

Conclusion

Comme je l'espérais, ce travail m'a permis de mieux connaître la pédagogie différenciée et de m'en faire une idée plus personnelle.

J'ai pu me rendre compte de la complexité de différencier l'enseignement, que ce soit sur le plan plus philosophique qui sous-tend ce modèle théorique ou sur le plan de son application concrète en classe. Mettre en pratique ce principe de différenciation n'est pas aisé si on considère rigoureusement les différentes étapes de la démarche: analyser la situation de départ des élèves, connaître et prendre en compte leurs difficultés et leurs ressources, leur préciser nos attentes et les objectifs, planifier l'action en vue de ce but, mettre en œuvres concrètement l'activité prévue, évaluer et le cas échéant réorienter la démarche. Dans ce processus, il n'est pas facile d'avoir à jongler entre une approche pédagogique qui s'adresse au groupe classe et des perspectives d'enseignement toujours plus individualisées. La pression est forte sur les enseignants de la part des parents, mais aussi de la société en général. J'ai été étonnée que souvent la pédagogie différenciée soit confondue avec programme individuel à la carte.

La pédagogie différenciée ne se réduit pas à des savoir-faire ou des méthodes, c'est une démarche dynamique qui prend en compte la relation maître-élève et le contexte d'apprentissage. Elle vise à remettre l'élève au centre de ce processus d'apprentissage en l'impliquant autrement, en prenant en compte certaines de ses particularités, en variant les conditions d'enseignement. Elle suppose une remise en question et un engagement important de la part de l'enseignant. Toutes ces exigences expliquent les crispations et réserves de certains enseignants qui se sentent surchargés par ces attentes, la nécessité de composer avec des classes toujours plus hétérogènes.

Mes lectures et l'enquête réalisée m'ont permis de mieux comprendre le décalage entre l'idéal théorique et les difficultés de mettre en pratique ces principes théoriques sur le terrain. J'ai pu vérifier que les enseignants interrogés connaissaient les enjeux et l'importance de la pédagogie différenciée. La plupart cherchent à adapter leur enseignement et les conditions d'apprentissages en fonction de la

classe et des besoins des élèves, parallèlement à une forme d'enseignement frontal plus traditionnel. Si plus personne ne nie la nécessité de prendre en compte les différences et les besoins spécifiques des élèves, les moyens de différenciation évoqués se limitent parfois à des aménagements individuels, du soutien spécialisé voire une adaptation des objectifs. Certains enseignants proposent des variations en alternant: travail individuel, en groupe, en incluant des intervenants externes, en diversifiant les supports matériels, le genre d'activités, les styles d'évaluation, ou encore les modes de communication, mais la plupart sont d'avis qu'il n'est pas possible de pratiquer systématiquement une telle différenciation. Ils proposent donc des temps de différenciation parallèlement à des temps d'enseignement frontal.

À travers les réponses des 20 enseignants qui ont répondu à mon questionnaire, j'ai pu vérifier en bonne partie mes hypothèses au sujet de la pédagogie différenciée. Les enseignants connaissent les enjeux et la nécessité de différencier l'enseignement pour répondre aux besoins différents de leurs élèves, mais ils ne peuvent pas le faire systématiquement parce que cela demande beaucoup d'engagement et de compétences. Ils estiment que les programmes et les effectifs ne leur permettent pas de répondre aux besoins de tous en tout temps. Ils sont conscients que cette démarche devrait en principe s'adresser à tout le monde, mais ils sont presque tous conduits à proposer des temps d'activités différenciées plus particulièrement aux élèves qui souffrent de difficultés ou de troubles d'apprentissage ou d'intégration. À travers ce travail j'ai réalisé que la différenciation concerne tous les enseignants réguliers et s'adresse à toute la classe, mais si certaines adaptations sont plus personnalisées en fonction de difficultés ou de besoins particuliers de certains élèves. Elle se situe sur un continuum entre individualisation et enseignement pour la classe.

Cette démarche permet de répondre à l'hétérogénéité, mais pas de réduire toutes les inégalités face aux apprentissages.

Il ressort de mon enquête que les caractéristiques personnelles des enseignants (nombre d'années d'expérience d'enseignement, sexe) ou les variables contextuelles (ville-campagne, degré scolaire) ne se traduisent pas par des différences significatives en ce qui concerne la pédagogie différenciée. Tout enseignant se soucie de faire progresser ses élèves et pas seulement de leur transmettre des connaissances. Plus que le principe didactique, ce sont les problèmes rencontrés par les enseignants confrontés aux difficultés de certains élèves qui poussent les maîtres à chercher des solutions d'adaptation. La réalité du terrain agit dans les deux sens. Ces difficultés d'applications peuvent dissuader les enseignants, freiner certains projets de différenciation, mais en même temps ce défi stimule l'adaptation pédagogique en raison des problèmes rencontrés. La différenciation est un outil qui donne un espace de liberté intéressant au maître comme à l'élève.

Entre l'idéal pédagogique, le concept théorique et l'application pratique, il y a inévitablement un décalage. Je suis convaincue que la pédagogie différenciée ne doit pas être idéalisée comme un dogme,

un absolu à respecter. Chaque enseignant doit pratiquer en fonction de sa situation. Je l'envisage comme un processus, une référence vers laquelle tendre.

Si la métaphore des chemins différents pour amener le plus d'élèves possible au même but d'apprentissage me parle, je comprends mieux l'idée de Meirieu (1991) qui affirme « qu'il ne peut y avoir de pédagogie que différenciée », car on ne peut dissocier le savoir des chemins qui y conduisent. Différencier présuppose de mettre l'accent sur cette relation maître-élève. L'élève n'est plus considéré comme un récepteur passif, mais comme un sujet actif de ses apprentissages.

Comme future enseignante je m'interroge sur la façon de promouvoir la pédagogie différenciée. Sans vouloir tirer des conclusions prétentieuses, vu le caractère intime de mes données et les limites de l'analyse qualitative, il ressort cependant que les enseignants se sentent dans l'ensemble concernés par le sujet et sont intéressés à un autre type de formation ou formation continue. Ce qui leur importe ce ne sont pas des cours théoriques, mais des réflexions partagées entre enseignants pour interroger leurs pratiques. Plusieurs d'entre eux n'excluent pas de participer à de tels groupes d'échange.

Quand on sait le décalage qu'il peut y avoir entre la recherche, le savoir académique en pédagogie et les pédagogues sur le terrain, ce type d'interaction pourrait réduire ce fossé si des formateurs acceptaient de participer aussi à de tels groupes de réflexion avec des enseignants. Cela dépoliariserait la question.

À travers ce mémoire, j'ai appris qu'il n'y a jamais une approche exclusive en pédagogie. Même l'enseignement frontal ou traditionnel garde son sens et sa place à l'école, mais il ne peut être suffisant.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: Une démarche d'articulation pratique. In Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (Ed.), *Analyser les pratiques professionnelles* [5^{ème} éd.]. Paris: l'Harmattan. (Original publié en 1998)
- Bazan, M. (1993). Modèles pédagogiques et recherche en didactique. In Aster N°16, *Modèles pédagogiques 1* (pp. 3-7). Paris: Cedex 05.
- Coen, P.-F. & Brasey D. & Quartenoud J. (09, 2007). Comment les enseignants mettent en pratique la différenciation dans le canton de Fribourg: résultats d'une recherche exploratoire. In Yerly, C. Différencier en classe : Un défi et une chance. *Educateur*, 2007, 9, 31-33.
- Drouin, A-M. (1993). L'utopie créative ou la pensée modèle. In Aster N°16, *Modèles pédagogiques 1* (pp. 201-219). Paris: Cedex 05.
- Freinet, C., Freinet, M., & Bens, J. (1994). *Œuvres pédagogiques: Tome I*. Paris: ESF.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées: Origine, actualité, perspectives*. Paris: De Boek université.
- Grandserre, S. (01, 2013a) Les différends de la pédagogie différenciées. In Kahn, S., & Seghetchian, D. Actualité de la pédagogie différenciée. *Cahiers Pédagogiques*, 2013, 503.
- Journée d'études sur l'éducation à l'altérité, Groux, D., Institut universitaire de formation des maîtres (Versailles), & Association pour le développement des échanges et de la comparaison en éducation (France). (2002). *Pour une éducation à l'altérité: Actes de la journée d'études sur l'éducation à l'altérité*. Paris: L'Harmattan.
- Lamoureux, A (2000), Recherche et méthodologie en sciences humaines (2^e éd.). Québec : Beauchemin Chenelière éducation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Meirieu, P. (1988). *L'école, mode d'emploi: des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris: Ed. ESF, 3^{ème} éd.
- Meirieu, P., & Centre Régional de Documentation Pédagogique (Lyon). (1991). *Différencier la pédagogie: Pourquoi ? Comment ?* (pp. 48). Lyon: Centre Régional de Documentation Pédagogique.
- Objectifs de l'école publique* (Loi sur l'école obligatoire du canton de Berne, LEO, Art. 17, 2007).
- Perrin, N. (2005). La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche ?. In Akkari, A.-J., & Rudaz, S. Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique ?. *Formation Et Pratiques D'enseignement En Questions : Revue Des Hep De Suisse Romande Et Du Tessin*, 2.).
- Przesmycki, H., & Peretti, A. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette éducation.

Rinck, F. (January 01, 2004). II Pratiques courantes... dans le supérieur - Construire la problématique d'un rapport de stage : les difficultés d'étudiants du second cycle. *Pratiques*, 121, 93.

Rose, D., Canada., & INRS-Urbanisation, culture et société. (2001). *Retour sur les méthodologies de recherche féministes: Document de travail*. Ottawa: Condition féminine Canada, Direction de la recherche.

Zakhartchouk, J.-M. (2001). La pédagogie différenciée renforce-t-elle l'exclusion ?. In Lorcerie, F. & Zakhartchouk, J.-M. L'école et l'exclusion. *Cahiers pédagogiques*, 391, 24.

Sites internet:

Interview de Sylvain Grandserre (2013b), maître d'école:

Page consultée le 8 mai 2014

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/09092013Article635143083792793702.aspx>

Site de la Recherche-action sur la différenciation pédagogique en Montérégie; Coopérative régionale de développement de la Montérégie:

Page consultée le 7 mai 2014

<http://differentiationpedagogique.com/questceque/questceque>

Auteur inconnu, site l'encyclopédie libre Wikipédia:

Page consultée le 17 août 2014

http://fr.wikipedia.org/wiki/Diff%C3%A9renciation_p%C3%A9dagogique

Annexes :

Annexe 1 : informations envoyées aux enseignants

Comme convenu par téléphone, je me permets de vous transmettre mon questionnaire

Bonjour,

Je suis étudiante à la HEP BEJUNE en dernière année,

Je fais actuellement un travail de Bachelor sur la pédagogie différenciée. Pour répondre à mon questionnaire, j'aurais besoin d'enseignants de classe primaire (de classe ordinaire) (toutefois pas du degré 1-2H). Sont concernés tous les enseignants, une formation supplémentaire en pédagogie spécialisée n'est pas indispensable.

Bien évidemment, je m'engage à ce que les données personnelles restent anonymes.

J'aurais besoin, si possible, de recevoir les questionnaires avant le 3 décembre 2014.

Je reste à votre disposition pour toutes questions supplémentaires.

Avec mes remerciements et meilleures salutations, Léa Beuchat.

Mes coordonnées :

Léa Beuchat

Champs-de Bienne 7

2504 Bienne

E-mail: lea.beuchat@hep-bejune.ch

Numéro de natel : 079 800 89 66

Annexe 2 : Grille question 3.1_Qu'est-ce que la pédagogie différenciée selon vous ?

3-4H	5-6H	7-8H	Homme spécifié	Ville: souligné
------	------	------	----------------	-----------------

	moins de 3 ans d'enseignements	Entre 9 et 14 ans	Entre 20 et 29 ans d'enseignement	Entre 36 à 42 ans
- de 15 élèves				<u>Il s'agit de prendre en compte le niveau, la personnalité et la réalité sociale de chaque élève en tant qu'individu et de préparer son travail en fonction. (HOMME)</u>
17 à 20 élèves	Adapter l'enseignement en fonction des besoins et des connaissances de chaque enfant.	<u>Aménager la matière en fonction des capacités de l'élève.</u>	C'est une pédagogie différente pour que les enfants arrivent aux mêmes objectifs.	<u>Un savant dosage entre les exigences du plan d'étude, les acquis de l'élève et les objectifs à atteindre selon ses aptitudes.</u>
	<u>Les élèves ne font pas la même chose à un moment donné. Cela est défini en fonction de leurs besoins, lacunes, forces. C'est souvent une forme d'enseignement de régulation rétroactive. Il s'agit d'individualiser au maximum l'enseignement et l'apprentissage dans la mesure du possible.</u>		<u>C'est permettre à chaque élève de s'épanouir, d'apprendre selon ses capacités, ses « outils d'apprentissage », et respecter chacun dans son évolution.</u> <u>C'est adapter l'enseignement et les exercices aux compétences et aux conditions des élèves, selon leurs besoins.</u>	
20 à 24 élèves	C'est le fait de différencier le travail demandé aux élèves en fonction de leur « niveau ». Par exemple, moins de vocabulaire à apprendre pour un élève DYS ou diminuer la quantité d'exercices pour un élève en difficulté.	<u>C'est adapter les apprentissages et la matière en fonctions des difficultés ou des forces des élèves.</u>	<u>Une manière d'enseigner qui varie les méthodes selon le potentiel et les besoins spécifiques des élèves. Elle permet de réduire les écarts entre les élèves d'une même classe, en leur proposant différentes entrées dans les apprentissages.</u>	<u>C'est de tenir compte de la progression des élèves et de travailler selon les compétences du moment.</u>
	<u>Pour moi, la pédagogie différenciée est un outil pouvant être utilisé de diverses manières pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs étant fixés par l'enseignant/e et évidemment en relation directe avec le PER. Tous les enfants ont les mêmes objectifs fondamentaux et nous leur mettons des outils à disposition pour les atteindre en fonction de leurs capacités.</u>	<u>C'est une pédagogie qui est basée sur l'enfant et ses besoins.</u> <u>Une pédagogie qui s'adapte à chaque élève.</u>	Une obligation dans notre métier. Il serait illusoire de penser faire d'une seule façon pour l'ensemble des élèves qui sont tous différents. (HOMME)	<u>C'est une pratique d'enseignement qui prend en compte la diversité. Elle consiste, pour l'enseignant, à multiplier les itinéraires d'apprentissages en fonction de cette diversité, à reconnaître et à valoriser pour contribuer aux apprentissages individuels et collectifs.</u>
	<u>Une manière d'adapter le travail par rapport aux difficultés des élèves et aux objectifs fondamentaux. (HOMME)</u>	<u>Une pédagogie individualisée selon le public et chacun. (HOMME)</u>		Adapter le programme aux enfants.

Annexe 3 : Grille question 3.2_ à votre avis, à qui s'adresse la pédagogie différenciée ?

3-4H	5-6H	7-8H	Homme spécifié	Ville: souligné
------	------	------	----------------	-----------------

	moins de 3 ans d'enseignements	Entre 9 et 14 ans	Entre 20 et 29 ans d'enseignement	Entre 36 à 42 ans
- de 15 élèves				<u>À tous les élèves de tous les âges et de tous les niveaux. (HOMME)</u>
17 à 20 élèves	<p>théorie : à tous les élèves. Dans la pratique : aux élèves en grandes difficultés (ou éventuellement HP).</p> <p><u>À tous les élèves et tous les enseignants.</u></p>	<u>Aux élèves lents, aux élèves « dys », aux élèves en avance par rapport au reste de la classe.</u>	<p>Aux élèves plus lents dans leurs apprentissages ou qui ont certaines difficultés.</p> <p><u>À tous les enfants qui, à un moment de leur parcours scolaire, en ont besoin.</u></p> <p><u>Ce type de pédagogie s'adresse à tous les élèves pour que chacun puisse progresser selon ses possibilités. Elle vise autant les élèves qui ont des compétences élevées (enfants à haut potentiel) que ceux qui rencontrent des difficultés particulières.</u></p>	<u>Avant tout aux élèves en difficultés.</u>
20 à 24 élèves	<p>La pédagogie différenciée peut toucher toutes les classes en fonction des besoins de chaque élève.</p> <p><u>Je pense qu'elle peut s'adresser à tous les enfants à un moment ou à un autre, mais elle est principalement mise en place pour aider les élèves en difficultés et pour nourrir intellectuellement les élèves les plus avancés.</u></p> <p><u>À toutes les classes et surtout à tous les élèves « bons » ou « mauvais », afin que chacun trouve son compte et ait un travail correspondant à son niveau et ses besoins. (HOMME)</u></p>	<p><u>À tous, sans exception. Aux élèves en difficultés comme à ceux qui ont des facilités (ou/ et travaillent plus vite).</u></p> <p><u>À tous les élèves.</u></p> <p><u>À tous (HOMME)</u></p> <p><u>À tous les élèves de la classe.</u></p>	<p><u>Principalement aux élèves en difficulté, qui progressent à un rythme différent des autres, mais aussi aux élèves doués et à ceux qui ont des besoins particuliers. Comme les élèves n'apprennent pas tous de la même manière, il est important de leur proposer également différentes stratégies.</u></p> <p><u>À tous les élèves. (HOMME)</u></p>	<p><u>À tous les élèves, car chacun est à un autre stade d'apprentissage.</u></p> <p><u>Aux enfants qui ont des difficultés.</u></p> <p><u>À chaque enseignant dont le postulat éducatif est que chaque élève peut progresser.</u></p>

Annexe 4 : Grille question 3.3_ Dans le cadre de votre enseignement, pensez-vous être concerné par la pédagogie différenciée ?

- Oui (14 ont répondu ainsi)
- Oui, tous les jours, à chaque moment.
- Oui, je suis concernée.
- Oui, absolument.
- Tous les jours oui.
- Oui, bien sûr
- Oui, mais elle est difficile à mettre en pratique, ce n'est pas la solution de facilité.

Annexe 5 : Grille question 3.3 Pourquoi, comment ? (pensez-vous être concerné par la pédagogie différenciée ?)

3-4H 5-6H 7-8H Homme spécifié Ville: souligné

	moins de 3 ans d'enseignements	Entre 9 et 14 ans	Entre 20 et 29 ans d'enseignement	Entre 36 à 42 ans
- de 15 élèves				Même lors de leçons communes et frontales, lors d'explications par exemple, il s'agit de tenir compte de chacune et de chacun. (HOMME)
17 à 20 élèves	<p>Pour cibler les lacunes ou difficultés de certains enfants. Certains sont plutôt visuels, d'autres auditifs, etc... Donc il faut varier.</p> <p>Chaque élève est unique, donc ils apprennent à des rythmes différents, de façon différente (il y a les visuels, auditifs, les kinesthésiques, et ceux qui sont un peu de tout), selon leur humeur, etc. Donc il est inévitable d'avoir recours à la différenciation pour que tous atteignent les objectifs.</p>	<p>Mes élèves n'ont pas tous les mêmes acquis et ils n'ont pas tous le même rythme. Parfois, ce qu'on fait est tellement éloigné des capacités de l'élève qu'il vaut mieux réduire pour que l'élève puisse entrer dans l'apprentissage. Idem le contraire, cela ne sert pas à grand-chose de faire de la lecture combinatoire avec un élève qui sait déjà lire.</p>	<p>Avec l'intégration des élèves qui fréquentaient au paravent une classe spéciale, nous avons actuellement une élève dont les objectifs, en français et en mathématiques, sont revus à la baisse.</p> <p>Parce que j'ai dans ma classe deux fillettes dyslexiques, j'adapte mon enseignement face à leur différence, par exemple, je lis pour elles, j'écris à leur place (dictée à l'adulte), je leur donne moins de travail en français, lectures et textes adaptés (police et entre-ligne différents, lecture ou fiches ainsi qu'évas raccourcis) de plus elles vont aussi pouvoir s'enregistrer pour raconter des histoires, car on va recevoir du nouveau matériel, etc... L'article 27 qui est entré en vigueur en début 2014 a officialisé ma démarche. J'ai aussi accueilli un enfant autiste asperger, pour qui j'applique des différences par rapport aux évas qu'il effectue entièrement, mais selon ses résultats, je n'évalue que la moitié. Autres adaptations : il vient à l'école après qu'il ait sonné (il est sensible aux bruits) et pour la même raison, il sort à la grande récréation selon ses besoins, il ne fait pas la gym, ni la natation, les sorties se font selon son « bien-être » lié à son état. De plus je fais des adaptations au niveau des règles de vie, du genre pour un enfant très bavard, celui-ci a plus de chances que les autres ou encore un enfant qui est très lent, reçoit le temps nécessaire pour effectuer ses évas.</p> <p>Ma classe compte deux degrés : 5H et 6H. J'ai dix élèves de 5H et neuf de 6H. De ces dix-neuf élèves, trois bénéficient de cours de FLS (français en langue seconde), quatre ont des cours de soutien (enseignement spécialisé), trois vont chez l'orthophoniste et je soupçonne qu'un élève ait un haut potentiel. Le fonctionnement de ces élèves est donc très varié.</p>	<p>Dans toutes les classes, on rencontre des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.</p>

Annexe 5 : Grille question 3.3 Pourquoi, comment ? (pensez-vous être concerné par la pédagogie différenciée ?)

3-4H 5-6H 7-8H Homme spécifié Ville: souligné

20 à 24 élèves	<p><u>Ayant un élève avec un rythme de travail très lent, je lui demande parfois de faire les exercices essentiels à l'apprentissage de la notion et moins d'exercices de consolidation. Une élève a des objectifs revus à la baisse et est suivie par une enseignante spécialisée. Son programme est donc quelque peu différent et adapté.</u></p>	<p>Parce que chaque élève a une façon différente d'apprendre, des facilités et difficultés à des endroits différents.</p>	<p><u>La classe étant composée d'élèves de degré et de niveaux différents, il est nécessaire de pratiquer une telle pédagogie. Nous travaillons souvent en ateliers et nous mettons à disposition des élèves le matériel didactique approprié, tout en respectant les rythmes et les stratégies d'apprentissage.</u></p>	<p><u>J'ai une classe de 23 élèves et il y a beaucoup de différences entre chacun. C'est bien sûr une classe hétérogène.</u></p>
	<p><u>Car quelles que soient les branches enseignées, les niveaux des élèves varient.</u></p>	<p><u>Les élèves ont des rythmes très différents et des forces ou faiblesses différentes. Il s'agit de les prendre là où ils sont pour les faire évoluer au mieux.</u></p>	<p>Parce que je dois m'adapter. Entre l'élève scolaire sans difficulté et le cancre, il y a autant « d'étape » que d'élève. Si je fais pour que cela fonctionne pour 10, alors il y aura problème chez les 12 autres. (HOMME)</p>	<p><u>D'une part, parce que notre classe comprend des élèves de 6 ans à 9 ans. Elle accueille des élèves de 3H et des élèves de 4H. Parmi les élèves de 3H, certains sont au bénéfice d'un programme d'introduction. Concrètement, notre classe est constituée de 9 élèves de 4H dont 1 avec un programme adapté et 14 élèves de 3H, dont 5 en programme intro. 1ère année, 4 en programme intro 2ème année et 5 en 3H sur 1 an (programme dit normal). Notre classe est de fait hétérogène et multi-âges. D'autre part, beaucoup d'élèves ont un problème de maturité scolaire, ce qui ne signifie des aptitudes et des habiletés encore fragiles, d'où l'importance de créer un climat de travail, une culture de classe où le fait de ne pas comprendre ou d'avoir certaines difficultés est LEGITIME.</u></p>
	<p><u>Parce que toutes les classes sont composées d'élèves ayant des capacités différentes et que nous devons les prendre en compte pour les aider à évoluer au mieux. Comment ? Je dirais par le biais d'explications variées qu'elles soient oralisées, imagées ou encore jouées. Le but est d'activer au plus les différentes manières de percevoir les consignes et explications en fonction de sa manière d'apprendre (visuelle, kinesthésique, auditive ou tactile). C'est aussi en mettant à disposition différents outils pour les élèves pour qu'ils puissent voir, toucher ou manipuler. (HOMME)</u></p>	<p><u>Pour assurer un enseignement le plus adapté à mes élèves possible.</u></p>		<p>Différence de niveau des enfants. Adaptation des programmes aux différentes difficultés des enfants.</p>
	<p><u>Chaque enfant est différent, l'accueillir c'est respecter ses différences et les prendre en compte... ça c'est la théorie, ensuite entre les programmes et les rythmes, l'individualisation se fait à plusieurs niveaux. (HOMME)</u></p>			

Annexe 6 : Grille question 3.4_Pratiquez-vous une pédagogie différenciée au sein de la classe Si oui, comment Si non, pourquoi?

3-4H	5-6H	7-8H	Homme spécifié	Ville: souligné
------	------	------	----------------	-----------------

	moins de 3 ans d'enseignements	Entre 9 et 14 ans	Entre 20 et 29 ans d'enseignement	Entre 36 à 42 ans
- de 15 élèves				<u>Oui, tout le temps. Chaque enfant travaille à son rythme et selon ses possibilités. (HOMME)</u>
17 à 20 élèves	Oui, pour un élève. Non, pour les autres. En consacrant entre 50 et 60 heures par semaines à mon travail, je désire aussi avoir une vie à côté!	<u>Oui, mais pas systématiquement. Je différencie le temps à disposition, mais moins la matière. Je pense que je n'ai pas assez de temps à disposition pour cela.</u>	Oui, car j'essaie de varier mes enseignements pour que chacun puisse progresser.	<u>J'essaie, mais c'est difficile, car la 7ème et la 8ème sont des années de sélection. Je peux davantage différencier si une décision d'objectifs revus à la baisse a été décidée (en français, par exemple).</u>
	<u>Oui, mais elle est difficile à mettre en pratique, ce n'est pas la solution de facilité. Je prends un groupe vers moi pour leur expliquer plus profondément quelque chose qu'ils n'ont pas compris (si possible avec du matériel), je prévois du travail en plus (facultatif) pour ceux qui ont besoin d'être « nourris ».</u>		<u>Oui. (cf. au-dessus).</u> <u>J'essaie en effet d'adapter le travail, mais c'est souvent difficile. Mes élèves ne sont pas très autonomes et demandent beaucoup d'attention. Je devrais pouvoir davantage les aider en particulier. Lorsque j'aborde un sujet, j'ai recours à une phase d'explications collectives, puis je prépare une fourre de fiches et d'exercices divers pour chaque élève.</u>	
20 à 24 élèves	Cf. question H	<u>Oui, particulièrement durant les leçons de mathématiques. Le fait de travailler par plan me donne beaucoup d'indications.</u>	<u>Oui, en proposant des activités adaptées à certains groupes d'élèves.</u>	<u>Je dois reconnaître qu'avec 23 élèves, c'est presque mission impossible. J'essaie par moment en proposant des plans de travail.</u>
	<u>Oui, j'essaie de la pratiquer au plus, mais comme j'enseigne pour la première année j'ai beaucoup d'autres choses sur lesquelles je dois travailler avant la différenciation. J'essaie au mieux de différencier au niveau des explications et des exemples, mais au niveau du matériel je ne le fais pas beaucoup pour l'instant je dois encore me familiariser avec les lieux et les outils.</u>	<u>Oui, plusieurs élèves de ma classe ont dans certaines matières du travail supplémentaire (hors matériel officiel) pour que je puisse aider les enfants qui éprouvent des difficultés.</u>	Adaptation quantité de travail, temps à disposition, moyens supplémentaires, ... (HOMME)	<u>Nous essayons, ma collègue et moi, de tenir compte de cette diversité et expérimentons diverses options qui prennent en compte cette diversité complexe de la classe. Nous essayons d'instaurer une organisation du travail qui permette d'optimiser les situations d'apprentissages tout en mettant l'accent sur les conditions relationnelles dans le groupe-classe.</u>
	<u>Oui, en travaillant par plans dans lesquels se trouvent des exercices obligatoires et des prolongements et en m'appuyant sur les forces des uns pour compenser les faiblesses des autres lors de travaux de groupes (-> groupe hétérogène) (HOMME)</u>	<u>Oui, selon les événements. En 7H beaucoup, car les rythmes sont assez larges, en 8H peu, car les EC demandent d'avoir un travail rapide et constant. (HOMME)</u>		<u>Oui en adaptant les fiches aux différents niveaux.</u>

Annexe 7 : Grille question 3.5_Si oui, qu'est-ce que cela implique dans votre travail?

3-4H 5-6H 7-8H Homme spécifié Ville: souligné

	moins de 3 ans d'enseignements	Entre 9 et 14 ans	Entre 20 et 29 ans d'enseignement	Entre 36 à 42 ans
- de 15 élèves				<u>Une très grande diversification du matériel et beaucoup de matériel. Il faut arriver à faire plusieurs choses en même temps. On devient des « jongleurs ». (HOMME)</u>
17 à 20 élèves	Davantage de temps de préparation.	Plus de préparation, un suivi plus ou moins individuel des élèves.	Une réflexion et surtout connaître ses élèves.	Prévoir des travaux simplifiés, adopter des critères d'évaluation plus souples.
	<u>De la préparation ! : une grande anticipation (analyse a priori). Mais il y a toujours des choses qui nous échappent.</u>		Plus de temps, plus de réflexions au niveau de mon enseignement. Il est indispensable de préparer précisément les séquences de travail et de prévoir combien d'exercices seront nécessaires et faisables pour chacun. C'est un gros travail et je ne procède pas systématiquement ainsi.	
20 à 24 élèves	Un travail supplémentaire pour préparer par exemple une fiche différente. Une certaine organisation afin de « sélectionner » les exercices importants ou réalisables pour l'élève en question.	<u>De la vigilance, de l'observation et des réadaptations lorsque cela est nécessaire.</u>	Une préparation ciblée et une réflexion approfondie quant au contenu des leçons.	Si vraiment je voulais différencier mon enseignement au quotidien, j'y passerais mes jours et mes nuits! Le seul outil valable que je prônerais, c'est le portfolio individuel.
	<u>Dans mon travail je réfléchis aux différentes manières d'amener la matière (en allemand je montre des images, je joue les scènes et les pousse à en faire autant ainsi je pense qu'ils retiendront mieux les choses étant donné que la matière est amenée par différents chemins. Je pense aussi en sciences à montrer des vidéos du thème pour les visuels). Je prépare également des étiquettes écrites lorsque les élèves doivent recopier les consignes pour ceux qui ont besoin de beaucoup de temps pour écrire.</u>	<u>De la souplesse, de la créativité, du travail, de la planification et des aménagements.</u>		
	<u>Une analyse a priori rigoureuse des exercices prévus lors de ma séquence pour déterminer les exercices obligatoires et facultatifs. (HOMME)</u>	Plus de préparations, plus d'exercices à préparer et une gestion plus "stressante" du moment d'enseignement dus à du travail en ateliers, etc...	Beaucoup de temps et d'imagination. (HOMME)	<u>Cela implique toujours une phase d'observation, en début d'année, afin de cerner les aptitudes scolaires, sociales, cognitives des nouveaux élèves, comme une sorte d'état des lieux. Cette première phase, très importante, permet la reconnaissance des similitudes et des différences au sein du groupe. Nous essayons d'offrir plusieurs options, cherchons certaines pistes ou modifications certains aspects de stratégies d'enseignement.</u> Une grande souplesse et beaucoup d'investissement personnel.

Annexe 8 : Grille question 3.6_Pensez-vous que la formation des enseignants en ce qui concerne la pédagogie différenciée est suffisante?

3-4H 5-6H 7-8H Homme spécifié Ville: souligné

	moins de 3 ans d'enseignements	Entre 9 et 14 ans	Entre 20 et 29 ans d'enseignement	Entre 36 à 42 ans
- de 15 élèves				<u>Non, car il me semble que le fond n'est pas traité. Pourquoi faut-il différencier ?</u>
17 à 20 élèves	Il y a 20 ans, on en parlait un peu moins que maintenant. Il me semble que la jeune génération la pratique davantage. Mais toute théorie s'effrite face à la réalité... Comment procéder dans des classes de 26 élèves?	<u>Non, y compris pour moi. Je considère souvent la différenciation comme une montagne.</u>	<u>Je n'en sais rien.</u>	<u>Non. La création temporaire d'un réseau pourrait aider l'enseignant</u>
	<u>Non. C'est surtout sur le tas qu'on apprend les « trucs ». Mais la HEP pourrait donner plus de pistes PRATIQUES, plutôt que théoriques, ça serait bien plus utile.</u>		<u>Non, pas assez approfondie.</u>	
20 à 24 élèves	À la HEP, le thème de la pédagogie différenciée a été abordé. Toutefois, en situation réelle, il est difficile de savoir jusqu'où on peut, on a le droit de différencier sans devoir baisser les objectifs.	<u>Je ne pense pas non. Ayant des stagiaires depuis plusieurs années, j'ai le sentiment que cet aspect de la formation est manquant.</u>	<u>Je ne sais pas.</u>	<u>Je n'ai encore rencontré personne qui a su m'expliquer concrètement ce qu'est la pédagogie différenciée et surtout comment l'appliquer dans une classe de 23 élèves quand on est seule à tout gérer (pédagogie, discipline, projets, intégration, difficultés de comportement, etc ...) cela devient impossible à gérer seul!</u>
		<u>Non, il manque des exemples concrets d'applications possibles en classe. J'ai reçu une formation très théorique, je me suis plus formée par la suite en les testant avec mes élèves.</u>		
	<u>Non (c'était aussi mon thème de mémoire...)</u>	<u>Non, (HOMME)</u>		<u>Non.</u>
	<u>On nous en parle, mais peut-être pas assez. Toutefois, les idéaux théoriques sont parfois difficilement réalisables dans des classes aux effectifs toujours croissants. (HOMME)</u>	<u>Pas tout à fait. On nous y a sensibilisés, mais la mise en pratique diffère selon chacun, les "techniques" apprises ne permettent pas de s'appliquer à chaque fois.</u>	<u>Non. En sortant de la HEP, j'avais en tête un concept que je devais mettre en place pour certains élèves. De plus cela nécessite, comme le reste, de l'expérience. (HOMME)</u>	<u>Je ne connais pas le contenu de la formation des jeunes enseignants en la matière, par contre, pour nous, les anciens, c'est au bon vouloir de chacun de se former, de lire, de chercher. Je pense que la plupart des enseignants d'un certain âge n'ont qu'une idée très vague du concept...</u>

Annexe 9 : Grille question 3.7_Seriez-vous intéressé par des cours, des ateliers ou des échanges ou autres suivis à ce sujet?

3-4H 5-6H 7-8H Homme spécifié Ville: souligné

	moins de 3 ans d'enseignements	Entre 9 et 14 ans	Entre 20 et 29 ans d'enseignement	Entre 36 à 42 ans
- de 15 élèves				<u>Oui, mais je prends ma retraite à la fin de l'année scolaire. (HOMME)</u>
17 à 20 élèves	<u>Oui.</u>	<u>Oui, des cours!</u>	<u>Oui.</u>	<u>Si je continuais d'enseigner, oui. Mais je suis en fin de carrière !</u>
	Oui, dans la mesure où les expériences ne se fondent pas uniquement sur des classes parfaites de 16 élèves.		Je me forme constamment, je suis ouverte à toutes les formations qui ont du sens à mes yeux. <u>Éventuellement. Le sujet est très intéressant et il est toujours bon de se remettre en question. Cependant, de nombreux cours sont proposés dans divers domaines et il est parfois difficile de faire un choix et de placer des priorités !</u>	
20 à 24 élèves	Personnellement, je trouverais intéressant d'avoir certaines règles par rapport à la différenciation. (si cela n'existe pas déjà =D)	Oui, pour avoir d'autres idées, d'autres expériences et d'autres "trucs" à mettre en place.	<u>Non, pour ma part, je pense être assez documentée sur le sujet et j'ai une bonne collaboration avec mes collègues.</u>	<u>J'ai suivi un cours sur la mise en pratique d'un portfolio individuel. Je n'ai malheureusement pas réussi à le mettre en pratique faute de temps, de motivation ... et d'aide concrète.</u>
	<u>Oui (je l'avais proposé en conclusion de mon mémoire ;D)</u>	<u>Pas spécialement.</u>	Non. (HOMME)	<u>Cela dépendrait de la modalité des cours et de qui les anime.</u>
	<u>Pas maintenant, car j'ai fini ma formation il n'y a pas très longtemps (2011), ai réalisé un TB qui englobait ce sujet et réalise actuellement un MA en SED. Toutefois, cela pourrait être pertinent pour des enseignants en place depuis longtemps. (HOMME)</u>	<u>Plus des échanges que des cours. Des propositions d'ateliers à mettre en place dans les classes m'intéresseraient particulièrement.</u> <u>Oui. (HOMME)</u>		<u>Je pense que les échanges sont le meilleur moyen d'adapter notre enseignement.</u>

Annexe 10 : Grille question 3.8_Selon vos observations la pédagogie différenciée change-t-elle le rapport des élèves aux apprentissages et à l'école?

3-4H 5-6H 7-8H Homme spécifié Ville: souligné

	moins de 3 ans d'enseignements	Entre 9 et 14 ans	Entre 20 et 29 ans d'enseignement	Entre 36 à 42 ans
- de 15 élèves				<u>Bien sûr, l'enfant est valorisé et arrive à comprendre pourquoi il travaille et il se rend à l'école. (HOMME)</u>
17 à 20 élèves	Je pense que oui.	<u>Oui, si on montre plutôt à l'élève ce qu'il arrive à faire, plutôt que ce qu'il n'arrive pas à faire, il gardera le goût d'apprendre.</u>	Oui, ils entrent plus volontiers dans les apprentissages et se sentent capables.	<u>Difficile de répondre ! Les élèves se jugent entre eux. Celui qui a d'autres travaux n'est pas forcément mieux considéré par ses pairs. À long terme, je peux que cela peut malgré tout aider l'enfant en difficulté.</u>
	<u>Pas vraiment, une éva reste une éva et une note une note. En plus il y en a toujours un pour dire « eux c'est les nuls et nous les forts » ou le contraire. Mais ce n'est pas pour autant qu'il ne faut pas différencier son enseignement. C'est très important, car même si l'élève ne s'en rend pas compte, dans la majorité des cas ça l'aide.</u>		<u>Bien sûr. C'est considéré l'enfant selon son développement, ses aptitudes, c'est respecter sa personne, c'est le prendre au sérieux.</u>	
20 à 24 élèves	Ayant entamé ma 2ème année d'enseignement je ne pense pas avoir le recul suffisant pour répondre à cette question-ci.	<u>Oui. (HOMME)</u>		<u>Je pense que l'élève serait plus au centre des apprentissages et qu'il verrait mieux sa progression.</u>
	<u>Oui je pense, car nous sommes dans un monde fonctionnant par rapport à la majorité et sans différenciation un élève peut vite se retrouver perdu au niveau des apprentissages s'il n'est pas stimulé de la bonne manière. Il se perdra, ne comprendra rien et se dévalorisera. Si au contraire on différencie l'enseignement, on l'adapte en quelque sorte à l'enfant qui peut ainsi prendre confiance en ses capacités et évoluer positivement dans ses apprentissages.</u>	<u>Oui, elle permet aux enfant d'avoir soit l'aide dont ils ont besoin (dans la mesure du possible), mais aussi la possibilité aux autres d'aller plus loin (pour éviter l'ennui par exemple).</u>	<u>Oui, cette forme de pédagogie est plus en adéquation avec leurs compétences et les élèves semblent apprécier cette manière d'apprendre.</u>	<u>La pédagogie différenciée soutient que l'enseignant cherchera les moyens les plus adéquats pour faire progresser ses élèves, il cherchera à impliquer les élèves dans le processus d'apprentissage, à les motiver.</u>
	<u>Difficile à dire... Peut-être que cela décourage moins les élèves en difficulté, mais c'est difficilement observable. (HOMME)</u>	<u>Pour ceux pour lesquels je trouve le bon "chemin", ils ont plus de plaisir à l'apprentissage, car ils progressent.</u>		<u>Oui. Certains élèves trouvent injuste que tous ne fassent pas tout pareil. (HOMME)</u>
		<u>Énormément. J'ai le sentiment d'être beaucoup plus pointue et les apprentissages plus ciblés.</u>		

Annexe 11 : Grille question 3.9_Pensez-vous qu'il est vraiment possible de proposer une pédagogie différenciée de manière systématique au quotidien ?

3-4H 5-6H 7-8H Homme spécifié Ville: souligné

	moins de 3 ans d'enseignements	Entre 9 et 14 ans	Entre 20 et 29 ans d'enseignement	Entre 36 à 42 ans
- de 15 élèves				<u>Bien sûr : c'est une question de philosophie et d'organisation. (HOMME)</u>
17 à 20 élèves	Non.. pas avec les effectifs actuels..		Oui, dans la plupart des classes.	Non.. Impossible. Il faudrait une aide supplémentaire (une enseignant en co-teaching).
	Non.	<u>Cela doit être une vocation, on ne doit plus pouvoir faire grand-chose d'autre à côté ... (loisirs, famille, ...), mais peut-être qu'avec un mode de fonctionnement très organisé ça peut être possible.</u>	<u>Oui, c'est nécessaire, même sans grande adaptation, c'est juste enseigner avec bon sens, humilité et respect.</u> <u>Je pense que cette pédagogie est contraignante. Il est sans doute possible de la proposer au quotidien, mais c'est lourd et je ne me verrais pas le faire !</u>	
20 à 24 élèves	Oui, c'est possible, MAIS le travail que l'enseignant doit fournir au quotidien est très conséquent. Surtout dans les grandes classes.	<u>Je pense oui, en tout cas dans certaines branches. Comme déjà dit, en math cela s'y prête bien. Certaines leçons ne demandent pas de différenciation, cela vient dans un 2ème temps selon moi.</u>	<u>Ce n'est pas toujours possible au quotidien, cela dépend des leçons, mais il y a presque chaque jour des séquences au cours desquelles la différenciation est applicable.</u>	<u>Je voudrais y croire, mais après 37 ans de métier, je me rends compte que je n'ai pas réussi à vivre au quotidien la différenciation, faute de temps, d'énergie mise ailleurs et surtout manque de soutien.</u>
	<u>Oui, dans certains cas, comme lors d'intégration d'enfant ayant des besoins spécifiques.</u>	<u>Il est possible de mettre des aménagements, mais une base doit rester identique pour tous les enfants autrement cela devient ingérable.</u>		Cela dépend des classes, des effectifs!
	<u>Impossible. Cela dépend de variables telles que la leçon, la séquence, le moment de la séquence, la classe, les éventuels troubles des élèves, etc... (HOMME)</u>	<u>Pas au quotidien, cela prend trop de temps à mettre en place (les enseignants ont leurs limites). De plus les contenus sont de plus en plus denses, donc moins de temps-. Donc pas toujours, mais nécessaire le plus souvent possible.</u> <u>Oui (HOMME).</u>	Oui! (HOMME)	<u>Je ne sais pas. En ville de Bienne, nous sommes confrontés à des situations scolaires toujours plus complexes qui tendent à épuiser physiquement et nerveusement les enseignants. Dans notre classe, nous avons la chance de travailler durant 16 leçons en co-enseignement ma collègue et moi. Nous pouvons partager nos difficultés, ce qui nous aide beaucoup.</u>