

Université Libre de Bruxelles
Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation
Service des Sciences de l'Éducation

**Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie
différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles**

RAPPORT FINAL

Août 2007

Recherche subventionnée par la Communauté française de Belgique
Service général du Pilotage du système éducatif
Recherche n° 116/05

Promoteur de la recherche : Professeur Bernard REY
Chercheurs : **Stéphanie** DESCAMPE, **Françoise** ROBIN, **Philippe** TREMBLAY

INTRODUCTION.....	4
1ère PARTIE : CADRE CONCEPTUEL.....	6
1. Historique-origine.....	6
1.1. Plan Dalton (1911) – expérience de Winnetka (1919)	6
1.2. Éducation Nouvelle (1920).....	7
1.3. Facteurs d'évolution du système scolaire incitant à l'émergence de pratiques différenciées dans les classes	8
2. Contexte de la recherche.....	9
2.1. Évolution des décrets et volontés politiques.....	10
2.2. Idéologies relatives à la pédagogie différenciée	10
2.3. Définitions de la différenciation	13
2.4. La pédagogie différenciée et l'évaluation formative.....	15
3. Enjeux de la pédagogie différenciée.....	17
3.1. Conceptions d'apprentissage	17
3.2. Efficacité-équité (intentions)	20
3.3. Les malentendus	21
4. Les moyens mis en oeuvre	23
4.1. Les processus	23
4.2. Les structures	25
4.3. Les contenus	28
4.4. Les produits.....	30
4.5. Le rapport au temps	30
4.6. Différenciation a priori et a posteriori	31
2^{ème} PARTIE : PISTES ISSUES DU CADRE CONCEPTUEL.....	33
3^{ème} PARTIE : INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES.....	36
1. Choix du public visé et de l'échantillon.....	36
2. Instruments.....	38
2.1. Entretiens semi-directifs	39
2.2. Grille d'observation de l'enseignant.....	40

2.3. Analyse des entretiens et des observations	41
4^{ème} PARTIE : ANALYSE DES ENTRETIENS ET DES OBSERVATIONS	42
1. Analyse des entretiens.....	42
1.1. Caractéristiques des établissements et des enseignants sélectionnés.....	42
1.2. Pédagogie différenciée et remédiation : conceptions	45
1.3. Avantages et inconvénients associés aux pratiques différenciées	47
1.4. Analyse des intentions, valeurs, finalités et objectifs associés aux pratiques observées.....	49
2. Analyse des activités observées	51
2.1. Analyse des activités au regard du cadre conceptuel.....	51
2.2. Analyse des généralisations possibles des pratiques observées.....	63
3. Analyse de dix activités représentatives	65
5^{ème} PARTIE : JOURNÉES DE FORMATION-RÉFLEXION	69
CONCLUSION.....	72
ANNEXES.....	77
Annexe 1 : Questionnaire de sélection des enseignants	77
Annexe 2 : Questionnaire pour les entretiens.....	78
Annexe 3 : Pistes pour les observations	81
Annexe 4 : Tableau des caractéristiques de l'échantillon.....	83
Annexe 5 : Tableau d'analyse des activités observées	93
BIBLIOGRAPHIE	101

INTRODUCTION

Cette recherche a pour objectif d'identifier, dans les classes du primaire, des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée susceptibles de faire réussir le maximum d'élèves - et par là de réaliser le but visé par l'organisation de cycles d'apprentissage - afin de constituer un "catalogue de pratiques contextualisées" à l'usage des enseignants du primaire et des formateurs d'enseignants (formation initiale et continue). Plus particulièrement, cette recherche se penche sur les pratiques des enseignants afin de déterminer ce que les enseignants appellent « pratiques de différenciation » et ce qu'ils font effectivement en tant que tel. Elle se situe dans le cadre des thèmes prioritaires du Plan pluriannuel de recherche en éducation de la Communauté française où figure : *l'identification de pratiques pédagogiques à mettre en place dans un dispositif en cycles, le développement d'outils permettant aux enseignants de détecter les difficultés des élèves et d'y remédier ainsi que des pistes pour faciliter la mise en application de la réforme (notamment au niveau de la pédagogie différenciée)*. Plus fondamentalement, elle répond à une préoccupation du décret "Missions" (1997, Chap. III, Art.15) qui précise que *chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée*.

Lors d'une précédente recherche financée par la Communauté française sur la mise en place de cycles à l'école primaire (Rey, Kahn, Ivanova & Robin, 2003), il est apparu que l'efficacité de ceux-ci ne dépendait pas uniquement des formes organisationnelles choisies telles que les modes de groupements des élèves. D'autres facteurs comme le degré d'adhésion des enseignants, la continuité des apprentissages d'une année à l'autre mais également les types de remédiation adoptés vis-à-vis des élèves en difficultés ainsi que l'existence et la nature de la différenciation pédagogique pratiquée dans la classe n'étaient pas négligeables.

Ces deux derniers facteurs, visant directement à la réduction des difficultés rencontrées par certains élèves et donc à la réussite de tous, semblent bien au cœur du dispositif des cycles. Ils sont liés entre eux puisque, d'une part, la forme de remédiation la plus quotidienne s'exerce sous la forme d'une différenciation des activités proposées aux élèves et d'autre part, un même danger les guette : celui de mettre en place des activités de classe qui, loin de réduire les écarts entre les élèves, les creuse au contraire.

Tenir compte des singularités des individus pour construire un parcours d'apprentissage qui leur convienne paraît relever du bon sens et n'est pas une idée nouvelle (Rousseau, 1712-1778 cité dans Houssaye, 1988 ; Kergomard, 1886-1974 citée dans Plaisance, 1996 ; Dottrens, 1893-1984 cité dans Gillig, 1999). Puisque les élèves sont différents, il paraît souhaitable de leur faire suivre des parcours également différents. C'est là le principe de la différenciation qui s'inscrit dans la lignée des travaux en psychologie différentielle, mettant

en évidence la diversité des fonctionnements individuels (Reuchlin & Bacher, 1989 ; Reuchlin, 1991, 1999 ; Huteau, 2002). Mais si ce constat évident est simple, sa mise en œuvre l'est moins. En effet, de nombreuses questions apparaissent : Comment rompre avec l'*indifférence aux différences* dont parlait déjà Bourdieu (1966) et *neutraliser l'un des principaux mécanismes de fabrication de l'échec scolaire* (Perrenoud, 1989) ? Autrement dit, comment ne pas transformer les différences individuelles en inégalités de réussite scolaire reproduisant des inégalités sociales ?

De plus, sachant que les pédagogies nouvelles peuvent être élitaires, « *favoriser les favorisés* » (Bernstein, 1975 ; Perrenoud, 1985 ; Crahay, 1999), comment éviter cette dérive et quels moyens pour y parer ? Comment tenir compte de la diversité des élèves et de leurs familles, sans renoncer à leur faire partager des significations et des expériences communes ? Comment faire de la différence la norme ? Comment concentrer les efforts là où ils sont nécessaires, sans provoquer de nouvelles discriminations ? Comment assouplir les échéances, sans masquer les difficultés ?

La liste est longue et certainement incomplète mais nous pourrions peut-être la synthétiser comme suit : *Pourquoi traiter les différences entre élèves et comment les traiter ?*

Tant du point de vue théorique que pratique, il semblait difficile d'y voir clair. Au débat scientifique s'ajoutaient des considérations idéologiques, philosophiques et politiques. On ne pouvait donc raisonnablement se lancer sur le terrain sans avoir au moins une idée partielle des réponses à ces questions.

C'est pourquoi, la première année de recherche a été consacrée, d'une part, à l'étude approfondie de la littérature francophone et anglo-saxonne en la matière, suivie, d'autre part, de la passation d'entretiens et d'observations de pratiques de classe sur base d'indicateurs établis. Ces entretiens et observations ont été poursuivis lors de la seconde année de recherche. Un approfondissement du cadre théorique ainsi que les préparations de présentations de séquences de classes, dont certaines ont été filmées, ont également contribué à l'organisation de trois journées de rencontre-formation avec les enseignants ainsi qu'à l'élaboration du « catalogue de pratiques contextualisées » précédemment cité.

1ère PARTIE : CADRE CONCEPTUEL

1. HISTORIQUE-ORIGINE

Officiellement, en langue française, le terme de "pédagogie différenciée", créé par Legrand, apparaît au début des années 70 (Raynal & Rieunier, 1998). Suite à la mise en place du Collège unique en France et la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans, des équipes d'enseignants-chercheurs essayeront de mettre en œuvre des pédagogies plus actives (*différenciation des méthodes*) afin d'accéder aux savoirs d'une façon moins abstraite. Fixant une progression et des épreuves communes, ils chercheront les moyens pour faire acquérir les compétences requises aux élèves répartis en plusieurs groupes (*groupes de niveaux, de besoins,...*). Ces recherches permettront à Perret-Clermont (1979) de mettre en lumière le rôle de l'interaction entre élèves alors que d'autres équipes, sous l'impulsion de De Peretti (1987), exploiteront la présentation d'autres alternatives au fonctionnement habituel de la classe (*pédagogie diversifiée*). Meirieu (1993), pour sa part, mettra en évidence l'utilité de *diversifier les situations de classe*. Si cette expérience française était riche en enseignements sur la possibilité et les difficultés de la "pédagogie différenciée", elle fut loin d'être la seule et même la première.

1.1. Plan Dalton (1911) – expérience de Winnetka (1919)

Depuis plus d'un siècle déjà, plusieurs expériences ont été menées dans le domaine. Ainsi, aux États-Unis, le plan Dalton (1911) et l'expérience de Winnetka (1919) (Gillig, 1999) développés à partir des idées "d'éducateurs progressifs" tenteront pour la première fois d'utiliser ces pratiques de manière concrète et à grande échelle. Souhaitant adapter le programme scolaire à chaque enfant pour qu'il puisse avancer à son rythme, le Plan Dalton consistait à subdiviser le programme d'études traditionnelles en *unités de contrat* que l'étudiant devait réaliser dans une certaine période de temps. Les objectifs de chaque unité étaient clairement définis. Chaque classe était dédiée à une matière et organisée en laboratoire, regroupant des appareils ou des livres. Les enfants circulaient librement d'une salle à l'autre, au gré de leurs envies. Par ailleurs, les groupes se réunissaient non pas en fonction de l'âge mais en fonction des niveaux dans chaque domaine. Enfin, les maîtres n'étaient pas chargés d'une classe mais d'une matière à enseigner. Leur rôle consistait à énoncer des directives ainsi que des conseils et à animer des discussions autour des travaux produits par les élèves. Ces contrats, sous forme de fiches individuelles, étaient établis sur base de tests initiaux, et modifiaient l'idée des classes traditionnelles. Ils permettaient à l'élève de suivre, à son rythme, son propre parcours et d'achever un « plan de travail » au terme d'une période déterminée. Bien que cette nouvelle façon d'envisager l'enseignement

était plus centrée sur les contenus que sur l'élève, elle lui permettait néanmoins d'être actif et responsable à travers un apprentissage graduel et adapté.

Cependant, Hélène Parkhurst, l'institutrice de l'école de Dalton après avoir soulevé les avantages et les inconvénients d'une telle méthode, émettait le constat d'un bilan contrasté. Les critiques étaient donc déjà omniprésentes. Celles-ci soulignaient le fait que ce type d'enseignement présageait une véritable disparition de la « classe » et des relations entre les élèves et le maître et une valorisation du travail écrit au détriment des interactions dans la classe. L'expérience de Winnetka alla plus loin que le plan Dalton, en utilisant des méthodes coopératives et actives avec une vie sociale appelant à la collaboration en groupe. Elle a mis en avant l'importance de la personnalité de l'enfant dans le cadre du plan de travail fixé par Hélène Parkhurst. Cette expérience perfectionna le système Dalton en créant une batterie d'exercices auto-éducatifs et de tests de contrôle permettant aux élèves de s'assurer eux-mêmes qu'ils avaient atteint les objectifs, voire de corriger leurs erreurs. Cette formule fera des émules, notamment en Hollande et en Suisse où par exemple Dottrens (1927) l'améliorera encore en personnifiant davantage les fiches (celles-ci ne devant plus être éditées, mais réalisées par l'enseignant en fonction de ses élèves) pour souligner l'importance de l'individualisation du travail de l'élève et de sa capacité à diriger lui-même son apprentissage, développant ainsi son autonomie.

1.2. Éducation Nouvelle (1920)

Bien que ces expériences spécifiques aient eu peu d'écho en France et en Belgique, d'autres voies de différenciation seront explorées à la même époque en France par Freinet (1926) ou Decroly (1901) en Belgique. Dans ce contexte d'après-guerre, un nouveau type d'enseignement basé essentiellement sur des valeurs humanistes et orienté vers une conception égalitaire de la société se développe en Europe. Il s'agit de l'« Éducation nouvelle » qui insiste sur la nécessité de « [...] *finaliser les apprentissages par une activité mobilisatrice et celle de faire effectuer ces apprentissages individuellement selon des procédures différenciées, adaptées à chaque élève* » (Meirieu, 1996, p.6). Positionnant l'enfant au cœur de son dispositif, Freinet exprimera « *la nécessité d'individualiser l'enseignement, d'offrir des possibilités diverses qui respectent les désirs et les rythmes de chacun, d'où l'éclatement du "la même chose pour tous au même moment"* » (Houssaye, 1988).

Ce nouveau type de conception de l'éducation suggère de ne plus emprunter un chemin unique pour apprendre et de proposer aux élèves des moyens pour s'appropriier les compétences et connaissances. L'enseignant est alors un médiateur, accompagnateur et régulateur dans sa classe. Cela laisse pressentir de nombreux aspects de la pédagogie différenciée telle que développée par la suite.

Cet axe pédagogique se développera d'abord en marge de l'institution scolaire (dans l'enseignement spécialisé). C'est dans les années 1970, en France, que l'idée d'un enseignement répondant aux besoins de chacun et centré sur l'individu et son parcours sera reprise sous les termes de pédagogie différenciée. En Belgique, à cette période, des textes officiels (circulaires ministérielles sur les cycles) font entrer des nouveaux éléments d'éducation, inaugurant ainsi l'entrée d'une pédagogie nouvelle dans les « classes ordinaires ».

Il faudra cependant attendre 1997 pour que la pédagogie différenciée apparaisse dans un texte officiel. Dans le décret¹ « Missions » le terme « pédagogie différenciée » y est pour la première fois défini, ainsi que les concepts liés.

1.3. Facteurs d'évolution du système scolaire incitant à l'émergence de pratiques différenciées dans les classes

Pour comprendre comment la pédagogie différenciée a commencé à émerger en Communauté française de Belgique, nous allons nous pencher sur l'histoire du système scolaire fondamental belge, afin de relever les moments qui ont incité à l'émergence de telles pratiques et d'apporter quelques premiers éléments de réponse.

Il semble évident, lorsqu'on parle de l'enseignement en Belgique, que l'introduction de l'instruction obligatoire et la massification de l'instruction élémentaire (1830-1918) peuvent être considérées comme une première opportunité de mise en place de telles pratiques. Mais cette "*première pression démocratique sur l'école*" (Grootaers, 1998) n'a pas eu l'effet qu'on aurait pu attendre et l'introduction de ces pratiques restera largement marginale.

Durant l'après-guerre, de nombreuses expériences et recherches pédagogiques ont été réalisées. Toutefois, aux yeux de nombreux enseignants, l'institution scolaire paraissant à la fois assez stable, assez efficace et assez sûre d'elle-même, peu d'entre eux ne virent ni la nécessité de les adopter, ni même de s'y intéresser.

Plus proche de nous, l'introduction, dans les années 60, des notions d'"égalité des chances" et de "lutte contre la relégation scolaire" issues de nombreuses recherches en sociologie de l'éducation (Bourdieu, 1966 ; Boudon, 1973) révèlent implacablement le même constat. L'impact sur l'enseignement fondamental ne fut certes pas négligeable mais là aussi la généralisation de pratiques de différenciation ne vit pas le jour.

D'ailleurs jusque dans les années 70, avec le plein emploi, la notion d'égalité se résumait à mettre les élèves dans les mêmes conditions de passation d'épreuves. La gestion des différences entre élèves se faisait principalement par "ségrégation" dans des classes différentes avec des passerelles peu empruntées. La pédagogie officielle transmissive et à orientation normative pratiquait la leçon, les exercices d'application, les évaluations et le

¹ Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à atteindre.

corrigé collectif. Il était sous-entendu qu'il y avait "ceux qui peuvent et ceux qui ne peuvent pas" et personne n'était réellement choqué.

Il faudra attendre l'évolution du contexte économique et social pour comprendre la nécessité d'élever le niveau de qualification de l'ensemble de la population et l'exigence de démocratisation de l'école. Dès lors, à un traitement institutionnel des différences succède un traitement pédagogique des différences. Ce traitement doit se faire dans la classe. La ségrégation n'a pas disparu mais elle est repoussée ou se fait de façon plus insidieuse. Les décrets promeuvent alors "l'égalité des chances", et la notion d'"équité" apparaît. Il ne s'agit donc plus de traiter chacun de la même façon (égalité de traitement), mais de le faire en fonction de ses différences. Là aussi, malgré la prescription et l'injonction des textes, la réalité du terrain et des pratiques ne varie pas sensiblement.

Enfin, début des années 80, apparaît l'idée d'« égalité des résultats ». Il s'agit ni plus ni moins de garantir une certaine « égalité à la sortie des études ». Pour ce faire, un "minimum d'instruction pour tous" (les *Socles de compétences*) est défini et il est décrété que « *chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée* » (Décret "Missions", 1997, Article 15).

Ce bref aperçu historique nous montre que, jusqu'il y a peu, malgré l'évolution et les attentes du système scolaire, la mise en place de telles pratiques restait marginale.

Au cours de toutes ces années, on a donc vu peu à peu s'imposer une volonté de différenciation pédagogique de l'enseignement. La lente transformation du système scolaire et l'évolution de la société ont placé les enseignants devant un problème majeur : enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes (aux niveaux scolaire, social et culturel) en respectant les idéaux d'"égalité des chances", de "lutte contre la relégation scolaire", d'"équité" et d'"égalité des résultats".

Aujourd'hui, face à cette volonté plus pressante mais surtout face à une nécessité croissante, que font les enseignants ? Comment ont-ils intégré ces demandes dans leurs pratiques de classe ? Comment gèrent-ils au quotidien la nature des difficultés rencontrées (différences d'acquis, de comportement, de rythme de travail, d'intérêts, de profil pédagogique, etc.) ? Et surtout quelles solutions adaptées (nécessité d'optimiser leurs chances de réussite) ont-ils mis en place ?

2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Afin de comprendre la place de la pédagogie différenciée dans notre système éducatif, un rappel du contexte scolaro-politique actuel et des idéologies sous-tendues par celle-ci s'avère nécessaire.

2.1. Évolution des décrets et volontés politiques

La pédagogie différenciée, comme on va le voir, est intimement liée à la notion de cycles. Ceux-ci apparaissent dans les textes officiels dès le décret du 14 mars 1995 relatif à la Promotion d'une École de la réussite dans l'enseignement fondamental qui prône l'établissement « *d'un dispositif basé sur une organisation en cycles, permettant à chaque enfant de parcourir la scolarité d'une manière continue à son rythme et sans redoublement* » (Rey & al., 2003, p.1). Deux éléments importants apparaissent donc dans ce décret : le respect du rythme de l'élève et le non redoublement. De plus, les Socles de compétences, référence obligatoire des écoles fondamentales, font l'objet de l'article 3 de ce décret : « *l'objectif de ces législations concernant l'obligation de l'enseignement en cycles est de permettre aux élèves de parvenir (chacun selon son rythme) à acquérir les compétences décrites dans les Socles de compétences* ».

Un peu plus tard, le décret « Missions » du 24 juillet 1997 souligne à nouveau ces exigences : conduire les enfants à l'acquisition de compétences précises et les y conduire *tous*. Ce même décret oriente alors l'organisation en cycles vers une évolution des pratiques d'enseignement selon trois axes principaux : la continuité des apprentissages, la pédagogie différenciée, l'évaluation formative.

D'après la recherche sur les Cycles à l'école primaire (Rey & al., 2004), la pédagogie différenciée est un choix pédagogique qui répondrait aux buts assignés aux cycles.

L'efficacité des cycles semble donc être liée à la mise en place d'une pédagogie différenciée. C'est elle qui permettra :

- d'assurer la continuité d'acquisition de compétences;
- de respecter les rythmes de chacun;
- d'éviter les redoublements et de permettre l'organisation de l'année complémentaire.

De plus certains principes commandent et orientent l'organisation en cycles, principes sur lesquels doivent se positionner les enseignants:

- l'idée d'éducabilité : tout enfant peut apprendre si on lui en laisse le temps;
- il n'y pas de justification objective à l'échec scolaire;
- la concurrence entre élèves n'est pas au service de la qualité des apprentissages;
- il est plus efficace de prévenir les difficultés des élèves que de chercher à y remédier lorsqu'elles sont établies.

2.2. Idéologies relatives à la pédagogie différenciée

Avant de considérer les définitions proposées dans la littérature, les fondements théoriques de

la pédagogie différenciée doivent être précisés car les enjeux de la pédagogie différenciée sont importants. En effet, faire le choix de la pédagogie différenciée n'est pas une démarche neutre en terme de valeurs. Les enseignants impliqués dans la pédagogie différenciée font des choix éthiques particuliers qu'il est nécessaire de définir.

– **Postulat d'éducabilité**

Selon Przesmycki (1991, p.11), deux grandes idées philosophiques sont sous-tendues par la pédagogie différenciée : d'une part, « *la foi dans les potentialités de l'être humain qui permettent son éducabilité* », et d'autre part, « *l'idéal d'égalité des chances pour tous par la reconnaissance du droit à la différence de l'individu-élève* ».

Bernard Rey (2003, p.33) aussi considère que la pédagogie différenciée implique le choix du pari d'éducabilité. L'adhésion active de chacun au postulat d'éducabilité relève du fondement éthique du métier d'enseignant. Pour reprendre les termes de Meirieu dans son dictionnaire de pédagogie², l'éducabilité est le principe « logique » de l'activité éducative : « *Si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éducatibles, il vaut mieux changer de métier* ». D'après cet auteur, le vrai pari éducatif est celui de l'éducabilité associé à celui de la réciprocité. Il faut tout mettre en oeuvre, tout tenter pour que l'élève réussisse, « *s'obstiner à inventer tous les moyens possibles pour qu'il apprenne mais en sachant que c'est lui qui apprend et que, tout en exigeant le meilleur, je dois me préparer à accepter le pire... et surtout à continuer à exiger le meilleur après avoir accepté le pire!* »³.

Pour Meirieu (cité par Astolfi, p.183), le but principal visé par la différenciation « *c'est rechercher un "chemin de l'apprendre" possible, là où jusqu'ici tout a échoué. C'est tout le contraire du renoncement* ».

– **Gestion de l'hétérogénéité**

L'un des enjeux du système scolaire est de devoir composer avec un public diversifié et des élèves présentant des différences individuelles.

Rey (2003, p.31) note que « *la pédagogie différenciée implique un renversement de la façon de penser l'école et les apprentissages. Il ne s'agit plus de penser les élèves comme semblables mais de reconnaître leurs différences. Ces différences proviennent de leurs acquis scolaires, de leurs codes culturels, de leurs expériences vécues, de leurs habitudes éducatives venant de la famille, mais aussi du mode de socialisation influencé par le groupe de pairs, de leurs styles cognitifs...* »

A ce sujet Philippe Meirieu (2004, p.104) propose non seulement de tenir compte de cette

² www.meirieu.com

³ www.meirieu.com

diversité mais de la considérer comme un atout : « *Et les plus lucides commencent à se demander si le temps n'est pas venu de transformer l'hétérogénéité de contraintes en ressources : pourquoi ne pas prendre acte de la pluralité, non pour dissoudre l'institution...mais pour s'appuyer sur cette diversité, en faire l'outil essentiel d'une différenciation de la pédagogie qui ne renoncerait pas à faire acquérir, à tous, les codes intellectuels et sociaux...* ».

Mais il faut être attentif à différencier les parcours d'apprentissage des élèves sans différencier l'objectif final (à savoir la maîtrise des socles de compétences). C'est d'ailleurs ce que Rey (2004) relève quand il dit que « *les mêmes acquis sont attendus pour chacun des élèves en fin de parcours; la diversité des apprentissages doit donc finalement aboutir aux mêmes compétences pour tous les élèves* ». Astolfi (1992, p.183) aussi va dans ce sens en parlant d'une réduction des contenus par un recentrage sur des concepts-clé en nombre limité⁴, réduction suivie d'ampliation, qui doit s'effectuer à « objectif constant ». Toujours selon Astolfi, « *c'est là [...] une règle d'or de la différenciation, car dès lors que ce sont les objectifs qu'on différencie, on entre dans une tout autre dynamique, disons-le, dans un processus sélectif* ».

Vincent Dupriez (2003), quant à lui, a analysé les nombreuses recherches qui ont étudié le lien entre les modes de traitement de l'hétérogénéité des niveaux scolaires des élèves et les effets en termes d'inégalité de résultats. Selon lui, la très grande majorité des résultats de ces recherches fait apparaître que l'hétérogénéité (aussi bien au sein d'une classe qu'au sein d'un établissement) est un facteur favorable à l'égalité des chances. Mais aussi, qu'à l'inverse, l'isolement des élèves plus faibles (dans des classes de « niveau », ou dans des écoles défavorisées) provoque une augmentation de l'écart entre ceux-ci et les autres catégories d'élèves. Dès lors, dans une optique d'amélioration des acquis scolaires des élèves les plus faibles, « *Il est préférable de promouvoir des formes de groupement hétérogènes plutôt qu'homogènes* » (Dupriez, 2003, p.58). Dans la même idée, Marcel Crahay (2003, p.57) affirme que « *l'organisation des classes de niveau risque d'aboutir à une amplification des inégalités* ».

Il apparaît donc qu'il n'y a pas une seule manière de mettre en oeuvre une pédagogie différenciée. C'est sans doute à l'enseignant qu'il revient de construire un dispositif d'apprentissage qui permette à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des chemins variés respectant leurs besoins personnels.

Cette pédagogie se veut « variée », en proposant plusieurs démarches, ce qui permet à l'élève de se retrouver dans un cheminement et dans un rythme qui lui conviennent. C'est une pédagogie du processus, « *elle met en oeuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'approbation de savoirs ou de savoir-faire* » (Przesmycki, 1991, p.10).

⁴ Astolfi (1992) parle d' « effet Jivaro »

– *Gestion du non redoublement*

Selon le décret « Missions », la pédagogie différenciée serait un moyen de faire en sorte que tous les élèves atteignent le minimum requis, à savoir les compétences prévues dans les Socles, et ce, quelles que soient leurs origines sociales ou culturelles. Ce même décret prône un travail en cycles, ce qui implique le non redoublement au sein de ceux-ci et offre un temps plus long aux apprentissages. Dans ce contexte, les classes sont plus hétérogènes aux niveaux des acquis des élèves, des apprentissages, des difficultés, etc.

Il nous paraît important de préciser ici les arguments de Marcel Crahay (1996) contre le redoublement. Selon lui, celui-ci ne permettrait pas aux enfants qui recommencent une année de résorber leurs difficultés, mais il les renforcerait dans leur vécu d'élève en difficultés scolaires. Cet auteur propose plutôt de poser le postulat d'éducabilité pour tous les élèves et de modifier le système d'évaluation scolaire.

2.3. Définitions de la différenciation

Dans ce chapitre, nous allons tenter de définir ce qu'on entend par pédagogie différenciée dans la littérature. Pour ce faire, nous avons choisi quelques définitions proposées par différents auteurs.

Tout d'abord, rappelons que la Communauté française de Belgique dans le décret « Missions » (art.5, § 12) décrit la pédagogie différenciée comme une « *démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves* ». Cette orientation pédagogique vise donc l'adaptation de l'enseignement à chaque élève en lui faisant suivre un parcours différent si nécessaire. Dans le même ordre d'idée, retenons la définition proposée par Legrand, 1986 : « *le terme de pédagogie différenciée veut désigner un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité de élèves* ». Ces définitions mettent en évidence l'action pédagogique, dans le fait de prendre en compte les différences.

Dans le décret « Missions », est également exprimée la finalité d'assurer la réussite de chacun par la maîtrise des compétences des Socles. On retrouve cette idée dans d'autres définitions où l'on parle de l'ensemble des élèves plutôt que de leur diversité. De plus, elles mettent en avant l'importance des démarches didactiques adaptées, rappellent non seulement l'obligation de moyens (diversifier les méthodes) mais également l'obligation de résultats (faire réussir tous les élèves). Elles soulignent la poursuite d'un objectif commun pour tous : atteindre un socle commun minimum, obligatoire et défini par les programmes. Ce socle commun atteint, il n'est pas interdit d'aller plus loin, d'approfondir certaines choses. C'est le cas de la définition proposée par l'Académie de Créteil : « *La différence à prendre en compte est celle des compétences plus ou moins acquises : il s'agit de les développer de manière à permettre à tous les enfants d'accéder aux connaissances exigées en fin de cycle et dans tous les*

domaines. C'est la raison pour laquelle, les évaluations sont fondamentales. Elles contribuent à aménager les groupes de besoins. » « La pédagogie différenciée utilise diverses stratégies pédagogiques permettant d'adapter l'enseignement aux besoins et aux compétences des élèves ».⁵

C'est encore la « diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs » (Michel Perraudau, 1997).

Dans la même optique, la pédagogie différenciée est « une démarche qui consiste à mettre en oeuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de compétences, aux savoirs hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs ». (Auzeloux⁶).

Przesmycki (1991), outre l'idée des méthodes adaptées, souligne l'importance de considérer chacun des élèves. Cette conception tend plus vers l'individualisation où l'on parle de besoins ou de critères individuels. Elle parle de « processus par lequel l'enseignant ajuste son enseignement pour permettre à chacun des élèves d'atteindre un but d'apprentissage ». Elle dit aussi que « la pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en oeuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire exigés ».

Chez Tomlinson, Perrenoud ou Meirieu, par contre, il ressort une absence de socle minimum au profit d'une progression maximale pour chacun : ainsi Tomlinson, (2004) la définit comme « une manière organisée, souple et dynamique d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage de manière à atteindre les enfants à leurs niveaux et à leur permettre, en tant qu'apprenant, de progresser au maximum ».

Selon Perrenoud (2004), « différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale – la même leçon, les mêmes exercices pour tous; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale. La pédagogie différenciée consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres pour organiser les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. La pédagogie différenciée pose le problème d'amener les élèves non pas à un point déterminé (comme nous le faisons en fonction de nos programmes actuels) mais chacun à son plus haut niveau de compétence ».

Pour Meirieu (2004), « différencier, c'est multiplier les projets possibles pour que les sujets les plus divers puissent s'en saisir, repérer les objectifs différents qui peuvent être considérés

⁵ <http://www.ac-creteil.fr/id/94/c14/maternelle/lexique/differencier.html>

⁶ <http://adcp67.ifrance.com/differenciation/definitions.htm>

afin de proposer à chacun celui qui constituera un progrès décisif pour lui et diversifier les itinéraires permettant son appropriation». Cette dernière conception est risquée : considérer qu'il faille pousser chacun au maximum de ses possibilités, c'est prendre le risque d'agrandir les écarts entre forts et faibles. « Respecter le rythme de chacun » peut induire une baisse des exigences. D'un autre côté, ne viser que l'atteinte d'un socle commun peut nuire aux plus forts. Ces diverses réflexions posent question chez les enseignants.

Pour résumer, il ressort de la brève analyse de ces définitions plusieurs tendances, pas nécessairement incompatibles. La nécessité de démarches didactiques adaptées et donc l'obligation de moyens, la reconnaissance implicite que toute classe est composée d'élèves tous différents sont mises en exergue. Cependant, l'obligation de résultats par la poursuite d'objectifs communs pour atteindre un socle minimum commun ne fait pas l'unanimité. Certains prônent la progression au maximum des possibilités : on se réfère alors aux potentialités des élèves; d'autres souhaitent que chacun atteigne un socle commun minimum de base : on se réfère alors à un programme.

Après avoir soulevé les implications et ce que sous-tend le concept de pédagogie différenciée, rappelons que celle-ci s'inscrit dans un cercle plus large, dans une démarche didactique globale. En effet, pour déterminer et prendre en compte (action pédagogique) entre autre les différences, les difficultés, les besoins de chacun des élèves, un diagnostic est nécessaire, établi grâce à l'évaluation formative, qui fait l'objet du point suivant.

2.4. La pédagogie différenciée et l'évaluation formative

Comme nous l'avons dit, la pédagogie différenciée s'inscrit dans le contexte des cycles. D'après Rey (2003), la meilleure pédagogie différenciée est préventive et doit être mise en place avant ou pendant l'apprentissage. C'est ce qu'il nomme la différenciation *a priori*. Il s'agit de proposer régulièrement plusieurs entrées dans l'acquisition d'une compétence pour que l'élève puisse choisir celle qui lui convient le mieux. La différenciation *a priori* nécessite la saisie des besoins de l'élève. Il est donc pertinent de rappeler le principe selon lequel tous les élèves sont différents et de voir comment ce principe s'inscrit dans un dispositif de différenciation.

D'après Przesmycki (1991), « *La pédagogie différenciée s'organise à partir de plusieurs éléments caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves* ». Les différences dont il faut tenir compte sont cognitives (processus mentaux d'apprentissage basés sur les représentations des élèves, sur leur stade de développement opératoire, sur leurs stratégies d'apprentissage, ...), socioculturelles (histoires familiales, valeurs, croyances, ...) et psychologiques (vécu, personnalité, motivation, ...).

Dans un processus de différenciation, il est un concept qu'on ne peut ignorer, c'est celui de l'évaluation formative. Celle-ci est sujette à débat et à des interprétations différentes. En effet, dans un tel processus, il convient d'élaborer un diagnostic préalable à une séquence d'apprentissage, afin de cerner les difficultés de l'élève, ainsi qu'un diagnostic plus tard dans

l'apprentissage. Dans le cadre de l'évaluation formative (à caractère privé), le but est de chercher comment modifier une attitude générale plutôt que de combler des lacunes.

L'évaluation fait partie intégrante du processus éducatif, les erreurs sont considérées comme des moments dans l'apprentissage et non comme des faiblesses.

Selon Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003), l'évaluation n'a de sens que si elle est diagnostique, qu'elle soit à tendance formative ou certificative. Elle doit permettre un diagnostic des compétences et des processus de l'élève. Elle n'a donc de sens que si elle apporte des informations pertinentes à l'apprenant lui permettant de réguler ses apprentissages. Une séparation précise entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative est présente dans un cadre de référence⁷ (proposé par Rey, Carette, Defrance et Kahn) qui tient compte de la réalité de terrain, dans un système éducatif où la promotion automatique n'est pas de rigueur.

Ce qui différencie l'évaluation formative de l'évaluation certificative dans ce cadre de référence est son caractère privé ou public (Vandeveld, 1982). Toute évaluation dite formative doit rester privée, c'est-à-dire ne jamais quitter la sphère de la classe. Dès que des informations recueillies quittent la classe et sont publiées pour « dresser un bilan » ou pour « certifier », nous sommes dans une évaluation certificative.

L'évaluation la plus formative apparaît sous la forme d'un dialogue particulier entre l'instituteur et l'élève pendant l'apprentissage. D'après Rey & al (2004), elle a une double fonction :

- elle doit permettre à l'apprenant de prendre conscience de ses processus d'apprentissage au regard de ses performances;
- elle doit permettre à l'enseignant de réguler les processus d'apprentissage des élèves.

La réalité quotidienne du terrain est telle qu'il est bien évident que ce dialogue n'est pas toujours envisageable régulièrement et individuellement avec tous les élèves. Mais il reste primordial de faire le point fréquemment, à l'aide d'outils d'évaluation au service des apprentissages, qui restent privés. Ces outils d'évaluation doivent permettre à l'instituteur de construire la suite des séquences didactiques.

L'évaluation formative permet donc de prendre des informations pour gérer la classe a priori ou a posteriori. C'est dans cet espace formatif privé à gérer en classe que se construisent les différences. Le sujet (l'élève) est remis au centre des préoccupations, notamment avec la notion de compétence, qui offre cet espace de liberté et d'incertitude. La question est « comment l'instituteur gère-t-il les apprentissages dans cet espace de liberté ? » C'est bien dans ce contexte que s'inscrit la pédagogie différenciée. Différencier les pratiques est une fausse question puisqu'elle est indispensable : en effet, l'objectif de l'école est d'amener tous les élèves aux socles de compétences en sachant que les élèves sont tous différents.

⁷ Pour plus d'informations sur ce sujet, consulter REY, B., CARETTE, V., DEFRENCE, A. & KAHN, S., *Les compétences à l'école*, De Boeck, 2003, p.39.

3. ENJEUX DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Le rappel de l'histoire et du contexte politique de la pédagogie différenciée nous amène à nous poser une série de questions. Décider de mettre en place des "pratiques de remédiation et de différenciation" dans sa classe rencontre, on le suppose, une intention de la part de l'enseignant. Mais quelle est cette intention ? Au fond, pourquoi l'enseignant souhaiterait-il mettre en place de telles pratiques ? Pourquoi le ferait-il ? Par effet de mode ? Pour gérer plus facilement sa classe (discipline) ? Par obligation institutionnelle (décret) ou organisationnelle (classe verticale) ? Par choix militant ?

Cette intention est jalonnée par une série d'enjeux propres à la mise en oeuvre de la pédagogie différenciée qui se peuvent se décliner en termes de conceptions d'apprentissage, d'acquisition des compétences, d'autonomie et de résolution de problèmes cognitifs, d'efficacité et d'équité, de gestion des "malentendus".

3.1. Conceptions d'apprentissage

Entrer dans une intention c'est répondre à la question du *pour quoi faire* ? En ce sens, ce n'est pas s'interroger sur le *comment faire* mais plutôt sur les orientations pédagogiques d'une telle démarche.

Le concept de pédagogie différenciée est né principalement en réaction au modèle transmissif de l'apprentissage compris comme la même leçon et les mêmes exercices pour tous au même moment. En effet, une situation standard présentée par l'enseignant ne peut qu'exceptionnellement être optimale pour tous. Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. Pour quelques-uns, elle est trop facilement maîtrisable pour constituer un défi et provoquer un apprentissage ; pour d'autres, au contraire, elle présente un obstacle insurmontable qui les amène à ne pas s'y impliquer. « *Cette uniformité est désastreuse. Elle engendre d'abord la monotonie et l'ennui dans une société où l'intérêt est sans cesse relancé* » (Prost, 1986). Et même si la situation est en harmonie avec le niveau de développement et les capacités cognitives des élèves, elle peut cependant leur sembler dénuée de sens, d'enjeu, d'intérêt et n'engendrer aucune activité intellectuelle notable, donc aucune construction de connaissances nouvelles, ni même aucun renforcement des acquis (Perrenoud, 1996).

Conception behavioriste et conception constructiviste des pratiques différenciées

Le courant comportementaliste ou behavioriste de l'éducation a retenu, des pratiques de différenciation et de remédiation, l'idée d'individualisation des apprentissages à l'aide de fiches par exemple. Le système de remédiation par fiches mis en place par Dottrens (1927) (leçon collective suivie d'un test puis de fiches adaptées aux besoins pour corriger leurs erreurs) se fonde ainsi sur un principe behavioriste : *une fiche, une question ; une fiche, un*

exercice. Les objectifs sont découpés en micro-séquences. Le postulat de base des behavioristes consiste à affirmer que la plupart des élèves devraient être capables d'acquérir les notions enseignées à l'école, pour autant que les conditions d'enseignement soient optimales pour chacun d'eux.

Si l'école échoue, c'est que ces conditions optimales ne sont pas remplies, que les différences individuelles ne sont pas respectées. Bloom (1979) conclut ainsi à la nécessité d'une pédagogie qui prenne en compte les différences. Toutefois, dans son esprit, la différenciation concerne essentiellement le temps d'apprentissage. Le temps requis pour maîtriser un contenu devient alors la caractéristique individuelle fondamentale qu'il faut retenir en situation scolaire pour être efficace.

La pédagogie de maîtrise qui y est attachée postule d'ailleurs qu'il y a une énorme perte de temps à l'école et pose l'hypothèse que l'on n'observerait pas des écarts aussi importants entre élèves si l'école tenait compte de trois variables :

- le degré de maîtrise dans les pré-requis nécessaires à tout apprentissage nouveau;
- le degré de la motivation à apprendre;
- la qualité de l'enseignement, appréciée en particulier sur l'aptitude à mettre en œuvre les deux facteurs précédents.

Il ne suffit donc pas de faire travailler les élèves, il faut leur donner le temps d'apprendre et leur apporter l'aide qui leur permettra de s'investir davantage. Le respect des différences de rythmes peut ainsi permettre aux plus lents de prendre des repères sur les plus rapides et, de ce fait même, d'avancer plus vite que ne laisserait prévoir le strict respect des rythmes individuels. Le principe est que l'acquisition des connaissances s'effectue par paliers successifs. Le passage d'un niveau de connaissance à un autre s'opère par le renforcement positif des réponses et comportements attendus. D'après ce modèle, en élaborant des paliers aussi petits que possible, on accroît la fréquence des renforcements tout en réduisant au minimum l'éventuel caractère aversif des erreurs. L'apprentissage est structuré d'une manière cyclique, enseignement, test formatif, remédiation, test final se prêtant bien aux fichiers individuels ou à l'enseignement à distance par exemple.

Cependant, face à cette présentation, la critique ne fut pas absente. Sur le plan conceptuel, il fut reproché à cette conception notamment de ne s'appuyer sur aucune théorie de la connaissance, d'encourager la maîtrise superficielle des apprentissages et surtout d'entretenir l'illusion de la progression linéaire d'une séquence d'apprentissage allant du plus simple au plus complexe.

En réaction à cette conception et à ces critiques s'est développée une approche constructiviste de l'apprentissage. Celle-ci ne cherche plus à isoler l'élève dans ses apprentissages mais à médiatiser ces derniers pour les rendre à la portée de tous. En se distançant du behaviorisme et en se centrant sur la construction de la connaissance, on postule alors que l'acquisition des connaissances est étroitement liée à l'activité du sujet dans son milieu physique et social. Selon les idées de Vygotsky (1985), "*le développement se fait selon un processus allant de*

l'inter à l'intra, au sein de contextes situationnels et interactionnels" (cité in Roux, 2004).

Trois principes fondamentaux sont proposés :

- la connaissance est construite par l'apprenant et non pas transmise et stockée;
- l'apprentissage nécessite l'engagement d'un apprenant actif qui construit ses représentations grâce à des interactions avec du matériel ou des personnes;
- le contexte joue un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage.

Si les activités d'apprentissage demeurent conçues en fonction d'un certain objectif lors de la conception de l'activité, cet objectif sera exprimé en fonction d'une opération cognitive ou d'un processus à activer plutôt que d'un résultat comportemental.

Ainsi, l'enseignant doit accorder la priorité à la mise en place de séquences didactiques qui favoriseront l'établissement d'un nouveau rapport au savoir chez les apprenants, et au cours desquelles les connaissances construites sont questionnées par les élèves.

On insistera également sur les représentations initiales des apprenants pour ajuster le contenu et les méthodes. Les savoirs et les compétences sont alors construits au départ de ces représentations qu'il s'agit de modifier ou de conforter. Dans cette prise en compte des représentations, donc de différences ou de groupes de différences, nous retrouvons ainsi l'idée d'ajustement de l'activité aux différentes conceptions ou besoins des enfants dans une même classe. On introduit dans ce cas le concept de "conflit sociocognitif" dans lequel à travers les interactions entre pairs confrontant leurs représentations sur un sujet (conflit) l'élève est amené à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation. Il en résulte alors pour lui des bénéfices cognitifs.

On le comprendra rapidement, à l'opposé de la conception behavioriste quant à la visée et la mise en place d'une pédagogie diversifiée quasi individualisée, la conception constructiviste rend le groupement nécessaire, entraînant une plus grande complexité par la prise en compte de nouveaux critères (niveau, besoin, intérêts, amitié, styles, etc.).

Conception de la pédagogie différenciée dans une approche par compétences

En Communauté française de Belgique, on le sait, l'heure est au développement d'un apprentissage intégrant l'approche par compétences. Les textes officiels (Décret Missions, 1997 ; Socles de compétences ; 1999) et les programmes écrits par les différents réseaux y font explicitement référence.

Les recherches menées par le service (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2001 ; Rey, Defrance, Marcoux & Sylla, 2005) ont pu mettre en évidence plusieurs éléments dont deux essentiels pour notre recherche.

Pour commencer, la conception même de la "compétence" (*Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches*) présentée dans le cadre décret "Missions" (1997, Chap. I Art 5.1) impose une certaine orientation didactique. En effet, la notion de tâche nécessitant, de par sa définition, la compréhension d'un but, l'élève devra, dans le processus d'apprentissage, être

confronté à des activités suffisamment globales pour qu'elles aient une finalité et par là un sens. L'automatisation des opérations de base ne devant se faire que lorsque les élèves auront vu comment cette activité parcellaire s'intègre dans une tâche plus large dont ils peuvent comprendre le but.

Ensuite, l'analyse des *Socles de compétences* (1999) a mis en évidence trois degrés d'exigence bien distincts. Ceux-ci ont été catégorisés par Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) comme suit :

- 1) Savoir exécuter une opération (ou une suite prédéterminée d'opérations) en réponse à un signal (qui peut être, à l'école, une question, une consigne, ou une situation connue et identifiable sans difficulté ni ambiguïté) ; nous parlerons alors de "procédure de base" ou de "compétence de premier degré".
- 2) Posséder toute une gamme de ces procédures de base et savoir, dans une situation inédite, choisir celle qui convient ; là une interprétation de la situation (ou un "cadre" de la situation) est nécessaire ; nous parlerons de "compétence de deuxième degré".
- 3) Savoir choisir et combiner correctement plusieurs procédures de base pour traiter une situation nouvelle et complexe. Nous parlerons alors de "compétence de troisième degré".

Comme nous l'avons dit, la notion de compétence est liée à l'évaluation formative, dans le sens que cette dernière offre un espace de liberté, un espace formatif privé dans la classe qui permet à l'enseignant de prendre les informations pour gérer la classe en tenant compte des obstacles ressentis par les élèves. Il s'agit aussi d'un espace de liberté dans les apprentissages pour les élèves. La notion de compétence trouve sa place dans cet espace de liberté car elle remet le sujet au centre des préoccupations. L'approche par compétences ainsi que la pédagogie différenciée proposent donc une orientation pédagogique centrée sur l'élève.

3.2. Efficacité-équité (intentions)

Entrer dans une intention de mettre en place des "pratiques différenciées", c'est peut-être aussi se poser la question : *À l'intention de qui ?* Autrement dit, qui l'enseignant vise-t-il par ses mesures ? À qui s'adresse-t-il prioritairement ? À lui-même ? Aux élèves en difficulté ? Aux élèves les plus forts ? Ou bien, part-il du principe que, quel que soit le niveau de ses élèves, leurs manières d'apprendre sont de fait différentes et qu'en conséquence la pédagogie ne peut être, par essence, que différenciée ?

La réponse paraît aller de soi à la lecture des textes officiels de notre système scolaire (*Décret Missions*, 1997, Chap. II, Art 6.1., 6.2, 6.4) : *promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et*

à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. Pourtant, nous pensons que si ces textes précisent les attentes sur ce point (entre autre le concept d'"égalité face à la réussite"), la réalité pourrait être autre.

Bien sûr, la poussée démocratique et démographique sur l'école a amené les enseignants à s'interroger sur les pratiques pouvant mieux favoriser la réussite de tous, malgré leurs différences. Mais dans la classe, au quotidien, l'enseignant peut-il gérer raisonnablement tout le monde à la fois ? Ne doit-il pas parfois faire un choix ? Dans ce cas, à qui s'adresse-t-il prioritairement ? Et s'il effectue ce choix, ne se trouve-t-il pas dans une position inconfortable ? Il n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui ont ainsi le sentiment de faire beaucoup pour "donner plus à ceux qui ont moins" mais de ne plus donner assez, en revanche, à tous ceux qui auraient également besoin d'eux pour développer leurs potentialités.

De plus, si la Communauté française a fait un choix, il faut bien reconnaître que certaines expériences de mise en place de telles pratiques (Dalton et Winnetka entre autres) n'avaient pas pour intention d'aider les plus faibles mais au contraire de favoriser les plus doués (Gillig, 1999).

En Amérique du Nord, cette conception d'une pédagogie différenciée d'abord dirigée en faveur des plus doués s'est lentement transformée pour devenir aujourd'hui, un outil parmi d'autres, permettant l'intégration d'enfants handicapés ou avec un trouble d'apprentissage. Ce n'est que récemment que le lien différenciation-intégration-inclusion s'est imposé (St-Laurent, 2002 ; Gartin et Cie, 2005 ; Tomlinson, 2004 ; Nunley, 2004). La différenciation se voit alors assigner la mission de favoriser le maintien en école ordinaire de ces élèves (loi sur l'éducation des personnes handicapées aux Etats-Unis ; IDEA, 1997).

3.3. Les malentendus

La recherche sur les « Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés » (Rey, Coché, Kahn, Robin, Puissant, 2006) met en évidence l'idée que l'école exige un regard ou une posture envers le savoir et/ou l'école. Certains élèves l'ont, d'autres pas. Ce regard ou cette posture ne sont pas enseignés. Rey (1996) parle de « regard instruit », Charlot, Bautier et Rochex (1992), quant à eux, de « rapport scolaire au savoir » et Bautier (2004) de « rapport second aux tâches scolaires ».

Les élèves qui n'ont pas « trouvé leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau » (Meirieu, cité dans le rapport de recherche, 2006), qui n'ont pas ce regard « instruit », scolaire, sont plus susceptibles d'être confrontés à toutes sortes de malentendus :

- celui qui consiste à percevoir les différents moments d'apprentissage comme des éléments discontinus, ponctuels alors qu'au contraire, pour accéder au savoir, il est nécessaire de saisir la cohérence entre les différentes phases d'une notion. Ce malentendu risque d'être accentué par le travail essentiellement porté

sur les procédures de base, nécessaires mais pas suffisantes. Les tâches plus globales sont plus à même de lutter contre ce malentendu;

- celui qui consiste à croire que les attentes de l'école sont avant tout comportementales et non de la mobilisation de l'ordre du cognitif (faire son travail, être sage, obéir, ...);
- celui qui consiste à croire que la finalité des apprentissages est avant tout utilitaire et non que ce qui est visé à l'école est avant tout la dimension universelle des savoirs et le fait qu'ils permettent de rendre le monde intelligible. (Rapport de recherche, 2006, p.19)

Loin de lister les nombreux malentendus liés à la visée « instruite »⁸, l'intérêt est plutôt de voir dans quelle mesure les élèves peuvent intérioriser ce regard instruit exigé par l'école et comment la pédagogie différenciée peut prendre en compte ces malentendus éventuels entre certains élèves et l'école en rapport avec les apprentissages et les savoirs.

Lahire (2000) à propos de la pédagogie différenciée s'interroge : « *Je me demande aussi, pour travailler depuis trois ans sur la construction de l'autonomie à l'école primaire, si la pédagogie différenciée ne conduit pas parfois à une acceptation tacite des différences socialement produites : sous prétexte de respecter les rythmes de chacun, ce sont en définitive des différences entre groupes sociaux que l'on enregistre et – ce qui est plus grave – que l'on légitime parfois avec un tel discours pédagogique* ».

Les différents éléments que nous avons développés concernant les limites et avantages de la pédagogie différenciée mettent en évidence la complexité de la pédagogie différenciée en termes de conception de l'apprentissage, d'efficacité et de malentendus. Si l'approche par compétences semble offrir un espace de liberté pour cette pédagogie, le modèle constructiviste est aussi propice à sa mise en œuvre, ce qui est moins le cas du modèle béhavioriste. Des risques ont été soulevés à propos du respect des différences. Nous avons aussi souligné l'importance de l'intention de l'enseignant. S'interroger sur le pourquoi de ses pratiques, savoir pourquoi telle pratique est intéressante dans tel cas précis est une démarche nécessaire pour tout enseignant. Mais si la question du « pourquoi » est primordiale, celle du « comment » est incontournable. C'est ce que nous allons développer dans le point suivant qui concerne les moyens que l'enseignant peut mettre en œuvre dans le cadre de la pédagogie différenciée.

⁸ Pour plus de détails, consulter le rapport de recherche 2006 sur le sujet : COCHE, F., KAHN, S., ROBIN, F., PUISSANT, M., *Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*, ULB, Service des sciences de l'éducation, Rapport terminal, 2006.

4. LES MOYENS MIS EN OEUVRE

La mise en place de "pratiques différenciées" se doit de répondre préalablement à deux questions : Quelles sont les intentions de l'enseignant et à qui a-t-il l'intention de s'adresser ? De la réponse à celles-ci peut dépendre le choix de leurs pratiques. Lorsqu'on parle de "pédagogie différenciée", on se voit confronté à une grande variété de situations pédagogiques de la plus simple en apparence (recommencer l'explication d'une notion mal comprise en changeant de méthode) à la plus complexe (plusieurs groupes d'élèves travaillant en même temps dans des conditions différentes).

Présenter les situations possibles, c'est s'obliger à une catégorisation souvent incertaine qui rarement remplit toutes les conditions d'étanchéité. Toutefois, pour les besoins de la recherche, nous sommes contraints d'exposer une série de catégories nécessaires à l'élaboration ultérieure de nos indicateurs d'entretiens et d'observation. Nous nous posons la question de savoir ce que peut faire un instituteur s'il souhaite différencier dans sa classe.

Plusieurs possibilités s'offrent à lui mais reprenant la catégorisation de Przesmycki (1991) et Tomlinson (2000, 2004) nous pourrions exprimer qu'il peut jouer sur les *processus*, les *structures*, les *contenus* et les *produits*. Nous ajouterons cependant deux aspects à cette typologie : le *temps* et la *différenciation a priori et a posteriori*.

4.1. Les processus

Variation des processus, c'est tenir compte de la diversité des élèves face à un apprentissage (motivation à apprendre, rythme d'apprentissage, modes de pensée et stratégies,...).

C'est sans doute un axe central de la pédagogie différenciée mais c'est aussi le plus complexe. Ainsi, pour Burns (1971), il n'y a *pas deux apprenants qui apprennent à la même vitesse, au même moment, en utilisant les mêmes techniques d'étude, résolvant les problèmes de la même manière, possédant le même répertoire de comportements, ayant le même profil d'intérêts et étant motivés par les mêmes buts*.

Face à cette diversité et cette complexité, la question devient : *Quelles caractéristiques individuelles l'enseignant doit-il prendre en compte ?*

La littérature est abondante sur ce point : "Profils pédagogiques" pour La Garanderie (1980), "Styles d'apprentissages" pour Astolfi (1987) et Reuchlin & Bacher (1989), "Styles cognitifs" pour Witkin (1978) et de Landsheere (1992).

À quel modèle l'enseignant se réfère-t-il ? La lecture des appels à projets (2006-2007) pour l'Institut de Formation Continué indique clairement un intérêt pour la "gestion mentale". De plus, les premiers contacts avec les enseignants semblent aussi montrer, ici et là, une connaissance au moins sommaire de cette pratique. La publicité faite autour de celle-ci nous incitera à approfondir ce champ d'investigation.

Fondée par Antoine de La Garanderie (1980), la "gestion mentale" met en évidence l'importance de la conscience dans l'apprentissage. Elle veut éclairer les caractéristiques

cognitives des personnes (Certaines sont plus auditives et d'autres plus visuelles, certaines fonctionnent plutôt par synthèse et d'autres plutôt par analyse ; certaines personnes ont pris l'habitude d'orienter leur pensée vers le domaine du concret, des symboles, de la logique ou de la créativité). Proposant d'établir un dialogue pédagogique avec les élèves pour enrichir leurs moyens d'apprendre (savoir comment être attentif, comment mémoriser, réfléchir, comprendre et imaginer), elle favoriserait leur réussite scolaire. Il s'agit donc d'une "pédagogie des moyens d'apprendre" qui se fonde sur la croyance que si les personnes deviennent conscientes de leurs stratégies cognitives, elles peuvent les utiliser et les enrichir volontairement.

Du point de vue pédagogique, dans une classe où se pratique la gestion mentale, les élèves devraient savoir ce qu'ils ont à apprendre et comment l'apprendre. L'enseignant présentera alors le contenu d'apprentissage de manière variée pour favoriser à la fois les élèves auditifs et visuels, ceux qui ont besoin d'explications et ceux qui ont besoin de pouvoir appliquer, ceux qui prennent appui sur le concret, les symboles, la logique ou l'imagination. Tout en se préoccupant des savoirs à acquérir, il accordera une grande valeur à la démarche cognitive de l'élève et à la conscience de ses moyens d'apprendre.

Cependant, il est important de tenir compte de deux dérives importantes émises par Zakhartchouk (1995). Premièrement, il exprime une réserve sur le modèle pédagogique dans lequel s'inscrit la gestion mentale. *Si l'apprenant est effectivement mis au centre, si les questions d'appropriation réelle des connaissances sont soulevées avec force par la gestion mentale, il n'en reste pas moins, qu'aussi bien sur le plan des contenus évoqués que sur le plan des dispositifs d'apprentissage, on est très souvent dans une pédagogie très traditionnelle [...] Il est en effet beaucoup question de la prise d'informations par l'élève (et il est important qu'elle soit améliorée), mais assez peu de la construction du savoir, des activités de recherche, des situations-problèmes. D'autre part, la compréhension apparaît comme l'étape supérieure, le socle de base étant réservé à l'attention et à la mémorisation (pour reprendre les différents types de gestes mentaux dont parle La Garanderie), ce qui nous conduit là aussi à une vision très classique d'une progression qui va du simple (ou supposé tel) au complexe.* Deuxièmement, qu'il existe des stratégies diverses mises en œuvre par les élèves. Berbaum (1984) explique aussi qu'il existe bien d'autres paramètres que visuel et auditif. La distinction visuel-auditif n'est qu'un aspect d'un ensemble plus vaste de facteurs de différenciation (impulsifs - réflexifs, extensifs - intensifs,...). Enfin, rappelons que malgré l'engouement suscité par cette méthode, on peut déplorer l'absence d'évaluation contrôlée de celle-ci (validation scientifique).

Quoi qu'il en soit, et avec beaucoup de précautions, nous accepterons que l'intérêt pour l'enseignement basé sur les profils, styles, habiletés intellectuelles mais aussi sur la motivation révèle une préoccupation légitime des enseignants à encourager, d'une part, les élèves à comprendre leurs propres préférences d'étude et, d'autre part, à mieux diversifier leurs modes de transmission des savoirs en prenant en compte d'autres éléments que leurs niveaux de connaissance.

4.2. Les structures

Varier les structures, c'est modifier les modalités d'organisation de la classe. Les paramètres sont ici nombreux et ont été longuement étudiés. Nous plaçant dans la classe de l'enseignant et tenant compte de l'organisation des cycles à l'école primaire, nous pouvons retenir quelques variations possibles.

Intervenants

Une première façon de différencier les structures, c'est de modifier le nombre d'intervenants dans la classe. À la structure traditionnelle du maître unique dans sa classe sont venues se greffer d'autres possibilités telles que l'intégration à des moments particuliers d'un deuxième (voire de plusieurs) intervenant(s) (maître de remédiation, professeur de gymnastique, professeur de néerlandais) ou la gestion d'une année en plateau par une équipe de professeurs. Les possibilités offertes par les cycles sont nombreuses mais les choix qui sont faits dans les écoles n'amènent pas pour autant nécessairement à des pratiques différenciées efficaces.

Du cours magistral à l'individualisation

Une autre façon de différencier les structures, c'est d'intervenir sur la gestion du groupe classe. Ici aussi, la façon traditionnelle de gérer le groupe classe consiste à ce qu'un enseignant prenne en charge tout le groupe classe à travers ce que nous avons communément l'habitude d'appeler le "cours magistral". Cependant, connaissant les limites déjà citées de ce modèle (Prost, 1986 ; Perrenoud, 1996), d'autres possibles s'offrent à l'enseignant. Nous distinguerons deux cas de figure : le groupement et l'individualisation.

- Le groupement

La différenciation est souvent associée au groupement : groupes homogènes, hétérogènes, de niveaux, de besoins,... Pour l'enseignant, cela consiste, en règle générale, à "désigner" les élèves et à les répartir en "équipes" dans le but de leur faire réaliser la tâche qu'il leur a assignée.

La question centrale est bien évidemment : Comment "désigne"-t-il les élèves ? Autrement dit, quel choix de sélection opère-t-il ? Il se peut très bien que l'enseignant n'effectue pas de choix et laisse aux élèves le soin de former leurs équipes. Mais il se peut aussi qu'il répartisse les élèves en fonction d'autre chose. Dans ce cas, répond-il à une préoccupation de contraintes (ex. Ne pas mettre tel élève avec tel autre) ou se réfère-t-il à des intentions pédagogiques et si oui, de quel ordre ?

Une première manière intentionnelle de créer des groupes dans une classe, c'est de répartir les élèves selon leurs *niveaux* (ex. lecteurs faibles – moyens – forts) et de leur assigner une tâche

correspondant à leurs "capacités". Cette idée n'est pas nouvelle, déjà Dottrens (1927) relevait l'existence permanente de trois groupes dans la classe : les "bien doués", les "peu doués" et les "faibles ou retardés". Ce mode de répartition se base sur l'idée légitime qu'il est essentiel de présenter une tâche à la portée de l'élève (ce que Vygotsky (1985) appelle sa "zone proximale de développement"). Autre avantage de ce mode de groupement, l'apparente objectivité et facilité dans la "désignation" liée au niveau de l'élève suite à une évaluation de celui-ci.

Toutefois, ce mode n'est pas l'unique manière de grouper les élèves dans le but de leur offrir les meilleures conditions d'apprentissage possibles. Meirieu (1989, 1993) a montré la pertinence de travailler par moments non pas en *groupes de niveaux* (durables) mais en *groupes de besoins* (limités dans le temps) et en *groupes de projet*. De même, en lien avec les processus cités au point précédent, le groupement peut aussi se faire en fonction des "styles cognitifs", "profils pédagogiques" ou "styles d'apprentissages" (Auditif-Visuel, Convergent-Divergent, Concret-Abstrait,...).

Une autre façon encore de grouper rencontre notre préoccupation. Il n'est pas exclu en effet que l'on puisse grouper les élèves en fonction de l'intention pédagogique que l'enseignant a dans une perspective d'approche par compétences. Il pourrait très bien regrouper les élèves en fonction des trois degrés de compétences. Pour ce faire, il devra distinguer les élèves qui ont besoin d'automatiser des procédures de ceux qui sont déjà dans une démarche de "*cadrage*" (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003). Pour ces derniers, il est aussi possible, dans une démarche constructiviste, d'utiliser les différences de conceptions et de représentations comme point d'entrée pour regrouper.

Nous ne pouvons clore cette partie sur les groupements sans évoquer les dangers et difficultés inhérents à ceux-ci. Nous évoquerons deux dangers.

- Le premier et certainement l'un des plus importants reste la "*stigmatisation*" que peut entraîner toute forme de groupement mais il est possible que certaines formes de groupements risquent d'être plus stigmatisantes que d'autres.
- Le deuxième danger, plus classique celui-là, concerne le non-choix de grouper, c'est-à-dire lorsque l'enseignant laisse les élèves faire les groupes. Il est évident que cette intention peut résulter d'une croyance que mettre ensemble des élèves qui se connaissent et qui ont envie de travailler ensemble devrait inciter à travailler mieux et plus. La réalité est souvent différente. On constate en effet que les groupes ainsi constitués donnent des résultats peu probants voire décevants.

Du point de vue des difficultés, nous en citerons trois.

Pour commencer, le groupement suppose le travail en équipe mais faut-il que l'enseignant soit capable de faire travailler les élèves en équipe. En effet, le vrai travail d'équipe ne consiste pas à faire ensemble ce qu'on pourrait faire séparément, moins encore à "*regarder faire*" le leader ou l'élève le plus habile du groupe. L'organisation du travail en équipe pose des problèmes de gestion de classe ne fut-ce que celui de l'alternance entre les mises en commun

en grand groupe et les moments de travail en sous-groupes. Cette complexité coûte cher si son seul effet est de juxtaposer des activités que chaque élève pourrait conduire seul.

Une deuxième difficulté tient au fait que bien souvent les élèves qui ont le plus besoin d'apprendre sont aussi ceux qui contribuent le plus à désorganiser et à ralentir l'action collective. Il n'est pas si facile de "*privilégier l'efficacité didactique au détriment de l'efficacité de l'action*" (Meirieu,1996). Éviter que les individus les moins compétents de l'équipe soient écartés des tâches les plus cruciales passe par des attitudes, des règles, une culture de la solidarité, de la tolérance, de la réciprocité qui ne vont pas nécessairement de soi.

Enfin, les modes de groupements tenant compte des processus ou des intentions pédagogiques sont sans doute moins évidents à mettre en place que les groupes de niveaux. Pour le premier, bien que nous ne pouvons nier le fait que nous avons chacun, dans une certaine mesure, une manière différente de nous approprier les savoirs, il est difficile de pouvoir en faire des groupements et opérationnaliser les concepts. Pour le second, dans une démarche constructiviste, différencier selon les conceptions et les représentations reste un domaine relativement peu investi par les enseignants.

- L'individualisation

Si le Plan Dalton (1911), Dottrens (1927) ou Freinet (1926) la mettaient à l'honneur, l'heure de gloire de l'individualisation semble être passée. En effet, Perrenoud (1995) et d'autres ont montré non seulement qu'elle n'est pas entièrement possible car se rendre entièrement disponible pour un élève n'est ni évident ni suffisant mais de plus il est nécessaire de comprendre pourquoi il a des difficultés d'apprentissage et savoir comment les surmonter. Parfois, elle n'est pas souhaitable car certains apprentissages ne peuvent véritablement se faire qu'à la faveur d'interactions sociales, soit parce qu'on vise le développement de compétences de communication ou de coordination, soit parce que l'interaction est indispensable pour provoquer des apprentissages qui passent par un conflit cognitif ou une forme de coopération.

Toutefois, si comme nous souhaitons le faire, nous associons dans une perspective d'approche par compétences des activités à caractère plutôt béhavioriste et des activités plutôt constructivistes, il est concevable d'utiliser à certains moments des pratiques individualisées et à d'autres des pratiques en groupes. Cette conception est renforcée par l'expérimentation menée par Meirieu (1990) qui montra clairement l'utilité de diversifier les situations de classe.

L'environnement d'apprentissage.

Enfin, nous ne pouvons quitter les structures sans parler de l'environnement d'apprentissage évoqués par Tomlinson (1995, 2000) et Winebrenner (2005). Il s'agit ici de tenir compte de la

façon dont la classe travaille et se sent, ce qui inclut de prendre en considération les caractéristiques physiques de la classe et de l'école, non seulement le nombre et le type de groupements mais aussi la luminosité, la chaleur et le bruit. Plus concrètement, ces auteurs préconisent d'assurer une place calme et sans distraction, de procurer du matériel reflétant la variété des cultures et des habitudes familiales, de mettre en place des routines qui permettent à des étudiants d'obtenir l'aide quand les professeurs sont occupés avec d'autres étudiants et ne peuvent pas les aider immédiatement.

4.3. Les contenus

Varié les contenus, c'est prendre en compte les savoirs et les compétences qu'un élève doit acquérir au cours de son cycle. Le contenu (savoirs et compétences) est déterminé avant tout par la Communauté française (principalement à travers les *Socles de compétences*) mais aussi par le réseau (programmes), par l'école (choix au sein des équipes pédagogiques) et même par l'enseignant (au sein de sa classe). Si les trois premiers niveaux sont fixés, il reste cependant une marge de manœuvre non négligeable pour l'enseignant dans sa classe.

Nous évoquerons trois possibilités issues de la littérature francophone (la différenciation par les rôles, par les ressources disponibles et par les tâches) et deux modèles anglo-saxons ("Pyramide de planification" et "Curriculum par couches").

La différenciation par les rôles

Dans cette perspective, l'enseignant attribue un rôle déterminé à l'élève en tenant compte de ses compétences et ses besoins d'apprentissage (ex. rôle du secrétaire, du comptable,...). Les élèves peuvent jouer des rôles identiques ou différents en fonction des activités proposées. Les objectifs peuvent sembler différents à court terme mais ils se doivent de rester identiques à moyen et long terme.

La différenciation par les ressources disponibles

Ce type de différenciation vise également à adapter aux capacités et aux besoins d'apprentissage actuels des élèves une situation qui est au départ la même pour tous. Pour ce faire, l'enseignant peut proposer des consignes différentes à certains élèves (ex. emploi ou non du dictionnaire) ou choisir soigneusement les valeurs données à certaines variables de la situation pour susciter le débat (ex. diversité des démarches possibles pour un classement).

La différenciation par la tâche

Enfin, la différenciation par la tâche propose de présenter à l'élève, en fonction de ses capacités et ses besoins, des tâches à sa portée. Pour ce faire, l'enseignant peut utiliser du

matériel à niveau variable (ex. listes de vocabulaire ou lectures adaptées au niveau de l'élève) mais il peut aussi après diagnostic proposer tantôt des tâches d'automatisation tantôt des tâches de cadrage.

La pyramide de planification (Vaughn, Bos, et Schumm, 2000)

Représentant un cadre pour planifier les contenus, la pyramide de planification permet à l'enseignant d'identifier quel contenu doit être enseigné, de prêter attention aux différents besoins des élèves puis de déterminer comment l'information sera enseignée. Cette pyramide comprend deux composants principaux : les degrés d'apprentissage et les points d'entrée.

Les trois degrés d'apprentissage -corps de la pyramide- aident le professeur à examiner le contenu et à donner la priorité aux concepts dans une leçon. Le postulat de départ est que : "Tous les élèves sont capables d'apprendre mais tous les élèves n'apprendront pas toute la matière possible". La base (1^{er} degré d'apprentissage) se compose de l'information essentielle que tout élève doit apprendre. La section centrale (2^{ème} degré d'apprentissage) représente l'information que la plupart, mais pas tous, pourra saisir. Enfin, le niveau supérieur (3^{ème} degré d'apprentissage) contient l'information la plus complexe qui sera acquise par quelques uns. Les cinq points d'entrée (le sujet, les étudiants, le contexte de la classe, l'enseignant et les méthodes pédagogiques appropriés) doivent être considérés avant d'entrer dans n'importe quel épisode d'instruction (Schumm, Vaughn, et Leavell, 1994). Cette approche repose aussi sur quatre principes. Tout d'abord, tous les étudiants doivent avoir l'occasion de se voir présenter la même information, bien que la présentation puisse changer selon les besoins de l'étudiant. Ensuite, tous les étudiants ont un accès égal à l'information représentant tous les niveaux de la pyramide. De plus, les étudiants ne devraient pas être affectés à un niveau particulier de la pyramide. Enfin, les activités à la base de la pyramide ne devraient pas être moins stimulantes que celles des autres niveaux et le niveau supérieur ne doit pas être le seul endroit pour créer et s'amuser.

Le curriculum par couches (Nunley, 2002)

Il s'agit d'un modèle conçu pour *individualiser l'instruction, s'adapter à la diversité dans une salle de classe hétérogène, pour encourager des niveaux plus élevés de la pensée et pour amener l'élève à devenir responsable de son étude* (Nunley, 2002). Ce modèle s'approche de la pyramide de la planification par le fait que le programme d'études par couches est représenté par trois couches (A-B-C) correspondant chacune à une profondeur différente d'étude dans une matière. L'élève choisit "avec quelle profondeur" il souhaite examiner la matière. Le fond (couche C) est la partie la plus importante. Il couvre le contenu général : l'étude par cœur des faits, du vocabulaire et des compétences de base. Le milieu (couche B) demande aux élèves d'appliquer les concepts appris dans la couche C. La tâche devrait refléter, exiger un niveau plus élevé de la pensée. Elle devrait également attirer les étudiants réticents pour les empêcher de s'arrêter à la couche de C. Enfin, le dessus (couche A) exige un

niveau encore plus élevé de la pensée critique que la couche de B.

4.4. Les produits

Varié les produits, c'est proposer à l'élève des moyens de productions qui permettront d'observer les effets de l'apprentissage. En d'autres termes, ce sont les moyens avec lesquels les élèves démontrent qu'ils ont acquis correctement les savoirs et les compétences demandées.

Lorsqu'on parle de pédagogie différenciée en francophonie, on s'intéresse généralement beaucoup aux variations de structures, un peu moins aux variations de contenus et des processus mais peu ou pas aux variations possibles des produits. Pourtant, si l'enseignant est là pour apprendre, il est là aussi pour évaluer les apprentissages. Il semble qu'en Communauté française de Belgique, dès que l'on parle d'évaluation, on entend irrémédiablement normalisation et standardisation. Est-ce l'effet de la certification ou le poids des bulletins ? S'agit-il de conceptions d'un autre ordre ? Il n'empêche que la différenciation des produits attendus est aussi possible. L'enseignant peut en effet différencier les productions en offrant aux élèves des options quant au "comment exprimer l'apprentissage requis". Deux portes d'entrées exploitées par certains auteurs anglo-saxons (Tomlinson, 2004 ; Nunley, 2004 ; Winebrenner, 2005) : la *différenciation des produits par les procédés* et la *différenciation des produits transdisciplinaires*. La première forme permet, pour certaines activités, à chaque élève de répondre avec sa propre solution, ses propres procédures, sans forcément établir de hiérarchie entre celles qui sont apparues dans la classe. La seconde consiste à établir une liste de travaux que les élèves doivent réaliser (ex. une fiche de lecture, un dossier, un travail écrit de synthèse,...). Ils choisissent dans quelle discipline ils vont effectuer ces travaux ou quel langage ils vont utiliser (le texte narré, la BD, le conte) ou quel point de vue ils vont prendre. Dans ces deux cas, les objectifs diffèrent à court terme mais restent identiques à moyen et long terme.

4.5. Le rapport au temps

L'une des principales critiques à la pédagogie transmissive est de faire tout au même moment. La pédagogie différenciée permet pour sa part une autre approche du temps. En effet, bien que l'on puisse poursuivre des objectifs communs, il est possible de les poursuivre selon des temps différents (ex. le plan d'apprentissage individualisé). Classiquement, nous pouvons dégager deux grands types de différenciation liée au temps : la *différenciation simultanée* et la *différenciation successive*.

– La différenciation simultanée

Les élèves effectuent dans le même temps des activités différentes (choisies par eux en fonction de leurs intérêts ou désignées par l'enseignant(e) sur base de besoins constatés) ou

réalisent de façons diverses des tâches identiques (avec des ressources ou contraintes personnalisées, en utilisant des démarches variées).

– *La différenciation successive*

Après de Peretti (1987), beaucoup d'auteurs ont souligné que la différenciation n'était pas forcément simultanée, mais qu'elle pouvait également être successive (Astolfi, 1992). Il s'agit d'utiliser successivement diverses méthodes, divers supports, différentes situations et démarches d'apprentissage pour que chacun ait un maximum de chance de trouver, au moins régulièrement, une méthode qui lui convient (ex. deux stratégies sont proposées successivement à la classe pour deux tâches analogues).

4.6. Différenciation a priori et a posteriori

Mettre en place des pratiques de différenciation peut se penser à trois moments : *avant* un apprentissage (a priori), *pendant* l'apprentissage ou *après* un apprentissage (a posteriori).

Penser la différenciation a priori, c'est planifier sa séquence d'enseignement sur base de la connaissance que l'on a de ses élèves. L'enseignant peut ainsi proposer différents itinéraires adaptés à ceux-ci dans l'espoir que chacun d'eux vive une réussite. Aux États-Unis, avec les pratiques d'intégration scolaire, on a mis en place différentes techniques de différenciation a priori, permettant à chacun, d'emblée d'entrer dans la matière et d'y réussir. Ainsi, la "pédagogie -ou conception- universelle" de l'apprentissage postule que les dispositifs universels profitent à tous (Orkwis, 1999). Pour les fondateurs de la "pédagogie universelle", il est préférable de prendre en considération la "gamme" des capacités des élèves pour concevoir ses leçons et incorporer les adaptations a priori. Aussi, les curriculums qui sont "universellement conçus" incluent une gamme d'options pour y accéder, les employer et s'y engager (Rose et Meyer, 2002). Toutefois, il n'est peut-être pas possible d'adapter la tâche à l'élève entièrement a priori, car c'est lorsqu'il est confronté concrètement au problème qu'on peut identifier ce qui fait obstacle à sa réussite et surtout à sa compréhension (Meirieu, 1990, 1996). Il faut donc se défaire du phantasme du test préalable répartissant durablement les élèves en niveaux bien contrastés et repérés.

Penser la différenciation pendant l'apprentissage, c'est continuer d'intervenir auprès de ses élèves de façon différenciée, leur apporter le soutien nécessaire pour les amener vers une solution appropriée. Pour cela, idéalement, l'enseignant doit prévoir des moments d'autoévaluation et d'autorégulation pour l'élève afin qu'il puisse détecter ses difficultés et se réajuster rapidement.

Enfin, *penser la différenciation a posteriori*, c'est gérer ce que nous appelons classiquement la remédiation des élèves éprouvant certaines difficultés et pourquoi pas prévoir des activités d'enrichissement pour ceux qui progressent plus rapidement. Comme déjà énoncé, il est important que les mesures de remédiation offertes aux élèves en difficulté leur permettent

d'aborder le savoir à partir d'approches et de moyens adaptés.

2^{ème} PARTIE : PISTES ISSUES DU CADRE CONCEPTUEL

L'analyse de la littérature tant francophone qu'anglophone avait un double objectif. D'un côté, elle devait nous servir à préciser quelque peu ce que nous pouvions entendre et attendre sous les termes de "remédiation" et de "différenciation" ; de l'autre, elle devait nous permettre de préciser un certain nombre de pistes de travail.

Ainsi, l'introduction de la notion de cycle dans l'enseignement fondamental a, entre autres, pour intérêt -voire pour objectif- de permettre des pratiques de "remédiation" et de "pédagogie différenciée". Mais qu'en est-il dans les faits ? Y a-t-il usage de véritables pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée lorsqu'il y a cycle ?

Piste 1 : La mise en place des cycles ne garantit pas nécessairement l'usage de pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée efficaces.

Piste 2 : Il existe des pratiques de remédiation et/ou de pédagogie différenciée qui sont plus susceptibles que d'autres de faire réussir un maximum d'élèves.

En ce qui concerne la littérature, le premier constat révèle que les termes "remédiation" et "pédagogie différenciée" renvoient à une série d'auteurs, de fondements et d'expériences déterminées. La description de ceux-ci fait apparaître que sous un même vocable semble se profiler une diversité de pratiques et de conceptions qui ne sont peut-être pas nécessairement conciliables entre elles ou réductibles à une définition unique. Aussi, les enseignants ont-ils des représentations uniques ou multiples de celles-ci ? Et leurs pratiques révèlent-elles aussi cette diversité ? Cela signifie également qu'en plus des pratiques observées, il importe de connaître le discours pédagogique qui les sous-tend et de les situer dans un contexte de classe plus global. La pédagogie différenciée étant un instrument pédagogique souvent limité dans le temps et pouvant s'intégrer dans toute pratique pédagogique, il importe de la situer dans un ensemble de pratiques.

De plus, un double risque existe. D'une part, certains enseignants peuvent ne pas oser s'engager dans de telles pratiques face à la complexité apparente issue de cette diversité. En d'autres mots, la multitude de livres, de références et d'auteurs sur la question ferait écran à la mise en place de telles pratiques. D'autre part, cette diversité peut également entraîner une difficulté pour celui qui ferait son marché, tentant de combiner diverses pratiques sans se pencher sur la cohérence et la validité de son dispositif. Il n'est pas certain que le "package pédagogie différenciée" se révèle efficace. Si nous possédons quelques résultats scientifiques pour certaines techniques en particulier, nous n'en avons pas encore pour ces modèles intégrateurs. Toutefois, nous ne contestons pas que le travail de Tomlinson (2004) par exemple, proposant la pédagogie différenciée vue comme un ensemble cohérent et organisé de pratiques, puisse être prometteur. En effet, nous pensons d'ailleurs que dans le cadre d'une

approche par compétences, il est essentiel de proposer diverses pratiques différenciées mais pas "n'importe quoi, n'importe où, et n'importe comment".

Piste 3 : Les enseignants ont des conceptions très diverses de ces deux notions.

Piste 4 : Sous le couvert de ces deux concepts, les enseignants font des choses (ont des pratiques) très diverses.

Un deuxième constat révèle que les pratiques différenciées peuvent se concevoir tant dans une approche behavioriste que constructiviste mais qu'il est sans doute plus facile de mettre en place des pratiques relevant de la première. Aussi, les enseignants qui déclarent utiliser des "pratiques différenciées" le font-ils uniquement sur des apprentissages de type behavioriste ou aussi sur des apprentissages de type constructiviste ? Et comment sélectionnent-ils leurs élèves : sur leurs résultats, leurs "styles cognitifs", leurs préconceptions,... ? À l'aide d'évaluations formatives ? La prise en compte de la définition de la compétence dans le décret "Missions" et la présentation des trois degrés de compétences présents dans les Socles de compétences nous incitent à penser que la pédagogie différenciée ne doit pas uniquement se centrer sur des procédures de base mais plutôt sur l'articulation de ces procédures dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage nouvelle. Cependant, il n'est pas exclu que généralement, dans les écoles, la différenciation porte sur des procédures automatisées et pas ou peu sur la mobilisation de celles-ci. Ceci tiendrait alors à une série de contraintes (nombre d'élèves, facilité du groupement par niveau,...) à préciser. Si c'est le cas, peut-on éviter dans le quotidien de la classe de telles dérives et peut-on les limiter ?

Piste 5 : Les pratiques différenciées tendent principalement vers des procédures automatisées plutôt que vers la capacité à mobiliser celles-ci.

Piste 6 : Les enseignants utilisent des critères flous qui reposent pour une part sur la maîtrise ou non de "procédures de base" et/ou sur la maîtrise ou non de "compétences complexes" sans pour autant faire une différenciation sur le critère du "cadre".

Piste 7 : Un critère de sélection pour orienter l'élève vers une pratique différenciée pourrait être le repérage de sa "difficulté à cadrer". Les enseignants ne prennent pas ou peu ce critère en compte dans leur décision d'affectation (répartition).

Troisième constat : La différenciation (modes de groupement mais également les pratiques différenciées a posteriori) peut-être stigmatisante. Ainsi, en va-t-il de la remédiation qui s'adresse aux élèves en difficulté ou en échec. De plus, la prise en charge de ces enfants par le

maître de remédiation pendant les heures de classe entraîne paradoxalement une diminution de celles-ci qui sans doute auraient bien été utiles pour l'élève déjà en difficulté. De plus, cette prise en charge pose le problème de la liaison entre le tronc commun et les séances modulaires. Une voie pour éviter cet écueil consiste à privilégier les pratiques différenciées a priori. Celles-ci anticipent alors que la première arrive finalement après un constat de difficulté d'apprentissage et/ou d'échec. Cependant, elles nécessitent de penser la différenciation avant l'apprentissage et elles ont leurs limites.

Piste 8 : Les pratiques différenciées tendent principalement vers des pratiques de remédiation (pédagogie différenciée a posteriori) plutôt que des pratiques différenciées a priori (différenciation des apprentissages).

Nous ne pouvons toutefois pas ignorer que dans certains établissements sont déjà installés des maîtres de remédiation. Il nous importera de tenir compte de ceux-ci et même de les découvrir. Nous tenterons ainsi de préciser : Qui sont ces maîtres de remédiation ? Quel est leur rôle ? Sont-ils formés ou non ? Comment en sont-ils arrivés là (choix, imposé,...) ? Quelle collaboration existe-t-il entre eux et le titulaire ? Comment agissent-ils dans leur fonction (sélection des élèves, lieu d'accueil, stratégies utilisées) ?

Quatrième constat : Quand nous parlons de pédagogie différenciée, nous le comprenons comme une pédagogie qui conduit, au terme du cycle, les enfants ou les adolescents aux mêmes maîtrises. Cela signifie l'atteinte des mêmes objectifs-seuils pour tous les élèves. C'est l'ambition du décret "Missions". Or, la littérature montre que certaines expériences n'avaient pas pour objectif d'aider les plus faibles mais d'aider les "doués". La question que les enseignants peuvent se poser est alors : Malgré la mise en place de pratiques différenciées, n'y a-t-il pas une crainte de laisser certains élèves à l'écart (les plus forts dans certains cas, les plus faibles d'en d'autres) ?

Piste 9 : Il existe une ambivalence chez les enseignants quant à décider à qui doivent prioritairement bénéficier les pratiques différenciées.

3ème PARTIE : INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES

1. Choix du public visé et de l'échantillon

Après réflexion, le choix de cette recherche s'est posé sur les deuxième et troisième cycles de l'enseignement primaire (8-12). Ce choix était doublement motivé.

D'une part, nous souhaitions rencontrer des enseignants dont les élèves avaient déjà été confrontés aux premiers apprentissages de l'enseignement fondamental en lecture-écriture et en mathématiques. En effet, les élèves sont plus susceptibles de présenter des différences observables après les deux premières années de l'enseignement primaire. Les pratiques de remédiation et de différenciation prennent dès lors un autre sens. Les enseignants des niveaux suivants doivent mettre en place de telles pratiques pour y faire face, de préférence en concertation avec les enseignants des années précédentes.

D'autre part, à partir de la 3^{ème} année, ces apprentissages de base se diversifient et sont réinvestis dans des tâches de plus en plus complexes, de plus en plus abstraites. Pour exemple, la pratique de la lecture devient progressivement un outil aux services des nouveaux apprentissages et constitue dans une moindre mesure un sujet d'apprentissage en lui-même. Le travail de différenciation risque donc de changer entre les premiers apprentissages et l'approfondissement de ceux-ci. Il nous semblait dès lors plus adapté de ne pas cibler en ce sens l'ensemble du niveau primaire.

Ce public choisi, il nous fallait définir un échantillon répondant à plusieurs contraintes.

Tout d'abord, la taille de celui-ci était tributaire de l'approche méthodologique que nous souhaitions suivre (entretiens – observations dans la durée – suivi des enseignants lors de la 2^e année) et des buts poursuivis par cette recherche (catalogue de "pratiques contextualisées"). En effet, un nombre élevé d'enseignants à observer ne nous offrirait qu'une vision de surface de leurs pratiques. De plus, tenant compte du désir de diversifier les milieux sociaux des écoles et de couvrir tant la Région bruxelloise que la Région wallonne, cela impliquait de prendre en considération le temps engagé dans les déplacements. Nous avons donc choisi de sélectionner entre 15 et 20 enseignants. Ayant à leur rendre visite au moins à quatre reprises, ce nombre d'enseignants nous garantissait 60 à 80 activités observées et 30 à 40 entretiens, ce qui constituait une base substantielle de données pour procéder à nos analyses.

De plus, cette recherche nous imposait de tenir compte de l'ensemble des réseaux d'enseignement. Nous avons donc sélectionné 19 enseignants (17 titulaires et 2 maîtres de remédiation) : huit enseignants de l'enseignement officiel subventionné, quatre enseignants du réseau de la Communauté française, cinq enseignants de l'enseignement libre confessionnel et deux enseignantes de l'enseignement libre non confessionnel.

Outre ces aspects liés aux caractéristiques externes des enseignants, nous souhaitons également des enseignants déclarant des pratiques de différenciation et/ou de remédiation établies et qui acceptent de s'investir à nos côtés pendant deux ans. Il y a dans cette recherche un aspect "engagé" et "volontaire" que nous que souhaitons.

Aussi, un pré-entretien (cf. Annexe) a été réalisé chez tous les participants potentiels permettant aux chercheurs de rencontrer les directions et les enseignants, de fixer des rendez-vous et de s'assurer sur place de l'existence de pratiques de différenciation ou de remédiation, sans pour autant entrer dans le cœur du questionnement réservé au premier entretien. A ce stade, le chercheur n'était pas là pour poser des questions précises sur les principes de remédiation et de différenciation mais pour récolter un maximum d'informations en lien avec ses interrogations ("*quoi observer*" et "*à quel moment le faire*"). Cela permettait aussi aux enseignants de contextualiser leurs pratiques (milieu de l'école, etc.).

Enfin, il nous semblait important de voir en quoi la présence d'un "maître de remédiation" pouvait avoir ou non une influence sur les pratiques de l'enseignant et voir comment étaient intégrés ceux-ci au sein du fonctionnement de l'école. Ces "enseignants-volants" peuvent en effet parfois être utilisés pour remédier aux difficultés d'un ou quelques élèves, pour participer à des ateliers, à des groupes de lectures, etc. Développant parfois des pratiques en individuel ou en petits groupes, nous pensions intéressant de voir la place qu'ils occupent sur le plan de la différenciation-remédiation au sein de la classe et ainsi connaître les pratiques pouvant être pertinentes pour l'objet qui nous occupe.

Le travail de sélection fut effectué sur la base de plusieurs sources.

Première source d'information, les données issues de la recherche menée sur la mise en place des cycles (Rey, Kahn, Ivanova & Robin, 2003). Lors de celle-ci, 108 chefs d'établissements de l'enseignement primaire furent interrogés sur les pratiques mises en place dans leur établissement. Il ne s'agissait bien sûr que de pratiques déclarées. Partant de ces notes, nous avons sélectionné les directeurs qui présentaient des pratiques différenciées et nous les avons recontactés. Après rencontre, cinq de ces établissements ont été sélectionnés.

Deuxième source de sélection, les instituts de formation pour enseignants. Si nous souhaitons trouver des enseignants déclarant utiliser des pratiques de remédiation et de différenciation, il était probable que ceux engagés dans une démarche de formation volontaire pouvaient présenter un profil intéressant de ce point de vue. Après accord de l'Institut supérieur de pédagogie de Namur, nous avons présenté notre démarche auprès des enseignants en formation et sollicité leur participation. Sur base du questionnaire de sélection que nous leur avons soumis (cf. Annexe), nous avons sélectionné six enseignants.

Enfin, la troisième source procédait de nos contacts établis antérieurement avec les inspecteurs et des enseignants du terrain. Puisqu'il s'agissait de sélectionner sur base de

pratiques déclarées, il nous semblait aussi intéressant de partir de cette filière pour rencontrer des enseignants qui n'étaient pas issus des deux premières sources. Cela nous permettait en outre de pouvoir équilibrer notre échantillon. Après rencontre avec ces enseignants déclarés, nous en avons retenus huit.

L'échantillon peut se résumer de la sorte :

Réseau	Cycle	Milieu	Origine
Subventionné Communal	8-10	Rural	Namur
Subventionné Communal	8-10	Rural	Namur
Subventionné Communal	10-12	Rural	Namur
Subventionné Communal	8-12	Rural	Namur
Subventionné Communal	10-12	Rural	Namur
Libre confessionnel	10-12	Rural	Hainaut
Libre non confessionnel	8-10	Urbain	Bruxelles
Libre non confessionnel	Maître remédiation	Urbain	Bruxelles
Libre confessionnel	8-10	Urbain	Bruxelles
Subventionné Communal	Maître remédiation	Urbain	Bruxelles
Libre confessionnel	10-12	Urbain	Bruxelles
Libre confessionnel	8-10	Urbain	Charleroi
Libre confessionnel	8-10	Urbain	Charleroi
Subventionné Communal	10-12	Urbain	La Louvière
Subventionné Communal	8-10	Urbain	La Louvière
Officiel Communauté française	10-12	Urbain	Bruxelles
Officiel Communauté française	8-10	Urbain	Namur

2. Instruments

Au cours de cette recherche, différentes actions d'observations et d'entretiens ont été entreprises au niveau des enseignants et de leur classe. Des outils d'analyse de contenus pour

les entretiens et de grilles d'analyse à l'observation ont été employés.

Notre intention, au travers de ces outils, a été, dans un premier temps, de présenter objectivement le discours des enseignants et de décrire les pratiques observées. Nous espérons également obtenir des éléments de réponses quant aux questions issues du cadre conceptuel (Intentions – Avantages – Inconvénients – Limites).

Dans un second temps, ce matériel essentiel nous a servi non seulement pour établir un "état de lieux" mais surtout dans une perspective d'optimisation des pratiques lors des journées de formation et d'élaboration du guide, pendant la seconde année de recherche.

2.1. Entretiens semi-directifs

Deux entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les enseignants participants. Le premier a eu lieu après la première séance d'observation et le second après la dernière séance.

Le premier guide d'entretien interroge les enseignants sur leurs représentations (intentions) et sur les pratiques déclarées (cf. annexe 2). Il s'agit de voir comment l'enseignant définit la pédagogie différenciée et la remédiation, comment il opérationnalise ces concepts et la place que cela occupe dans sa pratique enseignante.

Dans le second entretien, réalisé en fin d'année après la dernière observation, nous nous intéressons cette fois aux obstacles et difficultés rencontrés, au repérage des élèves en difficultés, au groupement et à sa perception de l'efficacité ainsi que des résultats de ses pratiques. Il est à remarquer également que des questions plus spécifiques sont posées aux maîtres de remédiation de notre échantillon. (cf. annexe 2)

Les entretiens enregistrés et retranscrits ont été analysés à l'aide d'une grille permettant de situer les pratiques déclarées de l'enseignant dans un contexte donné et d'effectuer une analyse intra-individuelle des réponses mais également de comparer celles-ci à celles des autres membres de l'échantillon. Nous souhaitons au terme de cette analyse interindividuelle, situer l'enseignant dans son contexte scolaire mais également par rapport à un cheminement personnel et professionnel.

Pour commencer, notre attention s'est portée sur l'analyse et la comparaison des entretiens des différents enseignants de l'échantillon. Les discours autour du concept de différenciation ainsi que les pratiques développées peuvent varier de manière importante d'un enseignant à l'autre. De même, les contraintes et le contexte scolaire de chacun peuvent également varier de manière substantielle. Il importe de percevoir dans le discours ce qui relève du particularisme de pratiques plus généralisables. La diversité supposée des discours et des pratiques entre enseignants devait nous permettre de produire un tableau plus complet des pratiques utilisées et des discours qui les sous-tendent.

2.2. Grille d'observation de l'enseignant

Le deuxième volet de notre approche méthodologique concerne les observations des pratiques différenciées. Nous avons programmé 4 séances d'observation (min 1h30) pour chaque enseignant participant. Ces observations sont concentrées sur les matières de bases (français et mathématiques). Nous avons également souhaité diversifier les moments de visite et venir tant la matinée que l'après-midi. Enfin, si cela était possible, nous souhaitons que l'une des observations se fasse à l'improviste afin que le chercheur puisse rendre compte du "travail en temps normal".

En règle générale, les moments d'observations ne sont donc pas choisis au hasard. Ce sont les enseignants qui proposent ces moments spécifiques où ils déclarent pratiquer une pédagogie différenciée. Nous leur demandons d'ailleurs explicitement de nous inviter au moment où ils différencient. Notre objectif n'étant pas de calculer le temps réel de pratiques différenciées dans les établissements scolaires mais de comparer le discours des enseignants concernant leurs pratiques, nous souhaitons "grossir le trait" pour observer leurs activités "modèles". Ce choix d'observation couplé aux entretiens permettrait, nous l'espérons, à l'enseignant de se définir et se "présenter en pratique" de manière souple et moins contraignante. Nous cherchons à voir "ce qu'il dit faire le mieux".

Le recueil des données effectué par le chercheur lors des observations s'est fait sur base d'une grille temporelle où sont notés les différents moments de l'activité. Cette grille offre la possibilité de caractériser les différentes phases d'une activité en rapport au travail de l'enseignant, de l'élève et de la matière abordée.

Après chaque séance, une discussion avec l'enseignant, à propos des pratiques développées, avait pour objectif de comprendre le sens qu'il donnait à son action pédagogique. Ces renseignements ont servi à donner une profondeur aux observations recueillies. Il est clair que, lors de ces courts entretiens d'après-observation, il ne s'agissait pas de juger l'enseignant mais plutôt de le laisser s'exprimer sur sa pratique.

Ces observations d'activités différenciées sont analysées et comparées à l'aide d'indicateurs. Différents critères issus du cadre conceptuel devaient permettre de décrire de manière opérationnelle les pratiques observées. Parmi ceux-ci et de manière non-exclusive, nous retenons : *les modes de groupements, les critères de sélection des élèves* (centres d'intérêt, types d'évaluation, styles cognitifs,...), *les formes instituées* (contrats d'étude,...), *les tâches visées,...*

Ces indicateurs permettent de faire ressortir dans les pratiques observées les éléments caractéristiques et éventuellement transférables.

2.3. Analyse des entretiens et des observations

À partir des entretiens et des observations des enseignants, nous avons tenté avant tout de décrire objectivement le discours enseignant et les pratiques observées.

L'observation de ces activités différenciées a été utilisée comme matériel lors de la deuxième année de recherche. En effet, nous sommes retournés dans les classes en cours d'année pour filmer certaines pratiques qui nous semblent exemplatives et préparer une présentation orale avec les enseignants. Ces exemples ont servi de base à notre travail pendant les trois jours de formation-réflexion et leurs caractéristiques principales ont été formalisées et réinvesties en cours de formation. Associées à nos analyses, ces présentations, filmées ou non, ont permis à tous de se rendre compte concrètement de ce qui est développé chez leurs collègues. L'organisation d'une table ronde à partir des grands thèmes développés dans le cadre théorique nous a servi à approfondir notre analyse des activités et des indicateurs utilisés. Enfin, la finalité de cette recherche étant d'établir un guide de "pratiques contextualisées" en matière de remédiation et de différenciation, nous avons utilisé également ces séances avec les enseignants pour les faire participer à l'élaboration de celui-ci.

4^{ème} PARTIE : ANALYSE DES ENTRETIENS ET DES OBSERVATIONS

Étant donnée l'ampleur des données recueillies (plus de 30 entretiens et 70 activités observées retranscrits), il nous a semblé intéressant de réaliser une analyse comparative (interindividuelle) par question. Celle-ci permet non seulement de cibler les grandes tendances qui pourraient se dégager de notre échantillon mais aussi la diversité et les particularités observées.

1. Analyse des entretiens

Présenter un catalogue de pratiques différenciées contextualisées nécessite d'anticiper les remarques et les questions des enseignants. Parmi celles-ci peuvent se trouver l'influence supposée ou non que les établissements et leurs caractéristiques peuvent avoir sur les pratiques des enseignants. Ainsi, certains discours pourraient laisser penser qu'il n'est pas possible de faire certains types de différenciation avec certains publics, notamment face à un public trop nombreux, dans certaines configurations. De même, il est important de présenter les enseignants sélectionnés dans leurs particularités et leur réalité.

Il n'est dès lors peut-être pas vraiment intéressant de définir un profil unique d'enseignant qui pratiquerait la différenciation. La définition d'un tel profil pourrait d'ailleurs avoir l'effet inverse de celui attendu : un rejet du public que nous souhaitons toucher. Si nous voulons que le plus d'enseignants possible s'essayent à la différenciation, il peut être plus adroit de montrer justement la diversité des profils tant au niveau des établissements où ils travaillent qu'au niveau de leurs parcours et leurs contraintes. Cela ne nous empêchera nullement de chercher des points communs aux enseignants sélectionnés. Si c'est le cas, ce sera plutôt du côté des intentions et de valeurs que ceux-ci expriment.

1.1. Caractéristiques des établissements et des enseignants sélectionnés

Caractéristiques des établissements

Quelles sont les caractéristiques des établissements où enseignent les membres de notre échantillon ?

Du point de vue géographique, les établissements où évoluent nos enseignants sont tant dans les provinces du Hainaut et de Namur que dans la Région bruxelloise. Nous aurions également pu trouver des établissements dans la province du Luxembourg. L'absence de ceux-ci n'est le reflet que d'un choix raisonné des distances à accomplir tant pour les chercheurs que pour les enseignants (lors des journées de formations-réflexions).

Situées aussi bien en milieu urbain que rural, ces établissements sont de petites tailles (\leq à 1 classe par niveau) (n=2) à grandes (\geq à 3 classes par niveau) (n=4) en passant par des écoles dites moyennes (= 2 classes par niveau) (n=10) (cf. annexe 4).

Leur public varie de peu favorisé (D⁺) à plutôt favorisé. Ce critère étant celui évoqué dans le discours de l'enseignant, il ne s'agit donc au départ que de leur représentation du public auquel ils sont confrontés. Toutefois, ces données acquièrent une autre dimension une fois croisées avec le statut de l'école (D⁺ ou non) et la situation géo-sociale de l'établissement.

Pour des raisons méthodologiques, les cycles ciblés étaient les cycles 8-10 et 10-12. Mais là aussi, la diversité est de rigueur. Ainsi, si certains enseignants ont une classe unique (3^e, 4^e ou 6^e), d'autres ont en charge un cycle (8-10 ou 10-12) et 1 enseignante est aux prises avec une classe verticale à 4 niveaux (3^e-6^e). Quant à nos deux maîtres de remédiation, elles circulent pour l'une de la 1^{ère} à la 6^{ème} et pour l'autre de la 3^{ème} à la 6^{ème} avec la prise en charge ponctuelle d'élèves de 1^e accueil.

Enfin, une autre variable nous semble importante à prendre en compte : le nombre d'élèves dans la classe. En effet, il n'est pas exclu que celui-ci ait une prise directe sur le choix des pratiques des enseignants sélectionnés. Ici aussi la diversité est de mise. Si les groupes classes varient de 11 à 25 élèves, excepté pour les maîtres de remédiation qui peuvent se voir confrontés lors de certaines leçons à l'entièreté d'une classe ou à un élève seul, l'organisation des cours dans l'établissement peut amener les enseignants à ne travailler qu'avec des demi-groupes à certains moments (cours de néerlandais, anglais ou gymnastique pour un niveau spécifique).

Caractéristiques des enseignants

En ce qui concerne les spécificités de nos enseignants, cette recherche ne demandait pas la reproduction d'un échantillon fidèle et représentatif de la population enseignante. Cependant, notre échantillon comprend un pourcentage d'hommes et de femmes assez proche de ceux de la population enseignante (\pm 30% d'hommes pour 70% de femmes). De même, au niveau des âges, nous retrouvons aussi bien des jeunes enseignants (avec 2 à 8 ans d'expérience) que des enseignants plus confirmés (avec 15 à 28 ans d'expérience). Enfin, si en grande majorité (13/17) les enseignants sélectionnés travaillent à temps plein, 2 d'entre eux travaillent à $\frac{3}{4}$ temps et 1 à $\frac{1}{2}$ temps. La quasi-totalité de notre échantillonnage est composé de titulaires de classes à l'exception d'un co-titulaire et des deux maîtres de remédiation. Cette particularité sera prise en compte dans l'analyse et la suite de la recherche.

Si nous nous intéressons maintenant au discours de ces enseignants pour comprendre ce qui les a poussés à s'engager dans cette voie, les facteurs sont multiples. La liste ci-dessous n'est pas exhaustive mais montre la diversité des chemins possibles. Aucun enseignant de notre échantillon ne présente dans son discours tous ces facteurs mais chacun d'eux en présente au

moins un. Parmi ceux-ci, nous retrouvons :

- une conception personnelle forte de l'enseignement (*professeur aidant – croyance et confiance en l'enfant et en ses capacités à apprendre*) ;
- un cheminement personnel avec des moments de réflexion et de prises de conscience face à la classe et les différences entre élèves, l'opportunité d'un temps de réflexion sur leur pratique ;
- un parcours professionnel qui les a amenés à faire l'expérience d'un autre type d'enseignement (ex. *enseignement spécial*) ;
- une ou des rencontres convaincantes sur le plan de la différenciation en formation initiale ou continue voire parfois dans l'établissement ;
- un appui, un soutien, un encadrement de l'établissement ou de collègues (*parfois une pédagogie d'école mais pas toujours*) ;
- une obligation institutionnelle de fonctionner de la sorte (ex. *l'organisation en cycles (8-10,10-12, 8-12)*).

Si s'engager est une chose, cela n'empêche pas le risque de se voir confronté à des obstacles, des difficultés et des résistances. Nous avons interrogé notre échantillon sur ces points car, à nouveau, si l'on souhaite que d'autres enseignants s'approprient ces pratiques éprouvées, il est important d'anticiper ceux-ci afin de ne pas abandonner en cours de route.

Si certains enseignants disent ne pas avoir rencontré d'obstacles institutionnels et déclarent même avoir plutôt été appuyés en ce sens, ce n'est pas le cas de tous. Bien sûr, nous pouvons citer le manque de temps et de matériel en adéquation avec leur pratique qu'ils déplorent pour faire comme ils le souhaiteraient idéalement mais plus fondamentalement, il semble que pour une partie de ceux-ci, ce qui est le plus difficile, c'est le regard des autres. Peu évoquent le regard désapprouvateur de l'équipe mais plutôt parfois l'indifférence de celle-ci ou son manque de soutien (surtout quand la pédagogie différenciée est exposée aux interrogations des parents). Un sentiment de solitude peut alors s'emparer de ces enseignants face à ce peu d'intérêt. Certains se sentent même marginalisés par leurs collègues ou auprès des parents. Certains collègues n'hésitent pas à juger leur pratique (et les juger) sans même avoir vu. Ils trouvent que c'est beaucoup de « chipotage », beaucoup de travail. Ils ne sont pas contents parce que les parents dont les élèves sont passés chez ce professeur l'année précédente les interpellent à ce sujet, les incitant même à pratiquer de la sorte. Dérangés dans leurs "petites habitudes", ils ont l'impression de ne plus pouvoir faire ce qu'ils ont toujours fait et qu'ils souhaitent continuer. De même, le regard et le questionnement des parents interpellent l'enseignant. Il est parfois nécessaire de donner des explications aux parents pour qu'ils acceptent de remettre en question le schéma classique de l'école qu'ils ont eux-mêmes vécus, pour que certains d'entre eux acceptent de renoncer à leurs repères afin d'en acquérir de

nouveaux.

Leur relative solitude se traduit aussi dans le partage possible de leur pratique. Certains sentent en ce sens une gêne, une impression que "*quand on est novateur ça ne va que dans un seul sens : on explique ce que l'on fait, les autres prennent, on s'expose mais que reçoit-on en retour ?*" En ce sens, l'engouement et les attentes de notre échantillon face à ces journées de formation-réflexions ont été énormes.

Enfin, parmi les obstacles à leur souhait et à leur pratique pédagogique, il nous semble dès à présent important de mettre en lumière un élément particulier : la mise en place du cycle ou plutôt devrait-on dire d'une des formes du cycle. On sait en effet que parmi les formes possibles, on trouve une forme particulière qui consiste à grouper les élèves de plusieurs niveaux en un seul cycle (5-8, 3-4, 5-6). Or cette disposition qui est parfois un choix institutionnel concerté ou non avec les enseignants peut être ressentie comme une contrainte par des enseignants qui tentent de mettre en place des pratiques différenciées. On pourrait même dire qu'elle devient un obstacle organisationnel.

En conclusion de ce point

Cette analyse nous permet déjà de mettre en évidence une diversité de caractéristiques des établissements (localisation, taille, public, organisation) mais également une diversité des enseignants quant à leur expérience, leur parcours ainsi qu'aux obstacles, résistances et difficultés rencontrés. Ce point nous semblait essentiel dans la perspective de notre objectif de seconde année.

Enfin, si cette diversité nous semblait essentielle à pointer, il nous paraît tout aussi important de relever quelques points communs aux membres de notre échantillon, ce qui fait en quelque sorte leur unité. Parmi les premières lignes de force dégagées, nous relevons leur capacité à se mettre en question, à mettre leur pratique en question et à faire le pas nécessaire pour trouver une voie qui peut cependant leur sembler dure et laborieuse à certains moments.

1.2. Pédagogie différenciée et remédiation : conceptions

Conception enseignante de la pédagogie différenciée

De manière générale, les définitions données par les enseignants présentent de nombreux points de convergence. Pour les enseignants interviewés, faire de la pédagogie différenciée, c'est *s'adapter au niveau de la classe, prendre en compte les différents rythmes des enfants et distinguer les différences existantes entre eux*. Mais différencier, c'est aussi *travailler différemment pour atteindre les mêmes objectifs, arriver au même résultat en trouvant des moyens adaptés à chacun en fonction des besoins, du vécu des enfants*. Cette insistance sur la prise en compte des différences de rythmes d'apprentissage peut se résumer dans les propos de cette institutrice : *Il n'y a pas pire injustice que de donner la même chose à tout le monde*.

L'analyse des discours montre aussi que les enseignants issus de l'échantillon trouvent qu'on peut faire de la pédagogie différenciée dans toutes les matières et que faire de la pédagogie différenciée c'est viser d'abord la réussite de tous, quitte à ce que les meilleurs n'aillent pas aussi loin qu'ils auraient pu. Certains expriment d'ailleurs ce seuil minimum attendu dans les socles et auquel il faut amener l'élève : *Prendre l'enfant où il est dans sa différence pour essayer de l'amener au minimum, même un peu plus loin mais en tout cas d'arriver au minimum de ce qu'on demande.*

Enfin, si la plupart des enseignants interrogés et observés déclarent pratiquer majoritairement selon le mode de différenciation expliqué, certains se laissent la marge nécessaire pour faire autre chose et ainsi varier leur pratique.

Conception enseignante de la remédiation

Les enseignants interviewés définissent principalement la remédiation comme une activité réalisée afin de combler une lacune en expliquant autrement, et ce, après la constatation d'une difficulté scolaire. C'est pour eux avant tout un moment d'aide et d'échange pendant lequel l'enseignant travaille avec l'enfant une matière mal comprise.

Elle permet aussi une remise en question sur la manière dont l'enseignant a abordé la matière. Une enseignante souligne : *Et tu pourrais même dire : je n'ai pas réussi à faire comprendre cette démarche là à tous mes élèves, comment je vais travailler ce problème autrement ?*

Les activités de remédiation proposées ont le plus souvent pour origine la détection d'une difficulté suite à une analyse de l'erreur par l'enseignant titulaire. Certains envoient l'enfant au professeur de remédiation (s'il y en a un) soit seul, soit avec d'autres enfants ayant le même genre de difficulté. D'autres préfèrent prendre un peu de leur temps pour aider le ou les enfants en difficulté soit durant les cours soit en dehors (pendant les récréations, sur le temps de midi,...). Dans certains cas, les remédiations sont imposées par les instituteurs mais il n'est pas rare que d'autres donnent aussi à l'enfant la possibilité de demander une remédiation (visée d'autonomie).

Les enseignants sont toutefois d'accord pour dire qu'il vaut mieux prévenir les difficultés en faisant de la pédagogie différenciée plutôt que d'y remédier par la suite.

Pédagogie différenciée et remédiation

Il est certain que les enseignants interviewés établissent un lien entre la remédiation et la pédagogie différenciée mais ils définissent la première comme venant au mieux en cours de la seconde mais bien plus souvent après celle-ci lors d'un constat de difficulté voire d'échec. Tous sont d'accord pour dire qu'il vaut mieux investir son temps et son énergie dans la pédagogie différenciée pour ne pas avoir à faire de remédiation, qui ne doit être que ponctuelle.

En conclusion, nous constatons qu'en très large majorité, la distinction entre remédiation et pratique différenciée est claire pour les enseignants : elle va dans le sens de la distinction classique présentée dans le cadre conceptuel.

1.3. Avantages et inconvénients associés aux pratiques différenciées

On observe tout d'abord que les enseignants voient plus d'avantages que d'inconvénients à la pédagogie différenciée (deux enseignants n'y voient d'ailleurs aucun inconvénient). De manière générale, les avantages sont pour les élèves et les inconvénients pour l'enseignant. Toutefois, cela mérite d'être nuancé.

Avantages

Nous pouvons classer les avantages et les résultats positifs de la différenciation et de la remédiation en quatre catégories :

La première catégorie concerne les avantages liés aux savoirs-être, scolairement valorisés, qui se développeraient avec les pratiques de différenciation. Ce sont les avantages les plus fréquemment cités. Les enseignants mettent en avant une plus grande entraide, une meilleure coopération et une plus grande solidarité entre les élèves (n=6). Les relations entre élèves s'en trouveraient améliorées. Cela favoriserait également leur autonomie ainsi que leur responsabilisation (n=5). Cela aurait également une influence sur l'ambiance de la classe. Enfin, les enfants s'organiseraient mieux avec ce type d'approche. Les élèves seraient plus motivés envers le travail et plus participatifs. Le groupement constitue l'un des outils et l'un des avantages de ce type de travail. Ce travail est plus plaisant : les élèves apprécient beaucoup de travailler en équipe. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, ce type de fonctionnement présente également des inconvénients (comportement, productivité, etc.).

La deuxième catégorie concerne les avantages liés à de meilleurs apprentissages. Toutefois, alors que les résultats sur les savoirs-être paraissent plus "palpables", ceux en rapport à l'efficacité pédagogique sont plus difficiles à évaluer pour les enseignants. La différenciation serait plus efficace, globalement. Elle bénéficierait à tous les élèves mais les plus faibles seraient, pour certains enseignants, favorisés (ou à favoriser) (n=4). La différenciation réduirait les écarts entre élèves. Elle permettrait aux plus faibles d'aller plus vite (ou à leur rythme) afin de rattraper les autres. Un enseignant résume ainsi cet avantage : "*Aller plus loin pour certains, et revoir, pour d'autres*". La différenciation permettrait d'aider plusieurs élèves en difficultés à la fois, le plus souvent lors des cours eux-mêmes et non dans des séances individuelles de remédiation. L'enseignant peut se rendre compte des difficultés de chacun ; il peut s'adapter à chacun et répondre à leurs besoins. Cela offre des moments en individuel. Un enseignant fait remarquer que les avantages de la remédiation sont certains, surtout pour les élèves les plus en difficultés ou en décrochage total mais il y a des risques : stigmatisation, perte de contact avec la classe, absence aux cours, etc. Par ailleurs, le fait de voir d'autres élèves « un cran plus loin » rend l'objectif visible et accessible tout en rendant l'émulation

possible (n=3). L'augmentation serait tant quantitative (plus de travail fait grâce au contrat par exemple) que qualitative (des apprentissages mieux réalisés).

Le troisième groupe de réponses des enseignants porte sur l'élève en général et celui en difficultés en particulier. La différenciation serait plus respectueuse du rythme des élèves, plus attentive à leurs besoins (n=7). De plus, les élèves seraient moins stressés car, d'une part, ils savent que l'exercice sera réalisable et que, d'autre part, ils auront le temps nécessaire pour le faire. L'élève essaierait plus d'y arriver et connaîtrait moins de découragement. Il ne reste plus dans l'incertitude. L'enfant est ainsi plus à l'aise, en confiance. Il sent qu'on est plus attentif, qu'on fait plus attention à lui et pas seulement au groupe même quand il est confronté à un questionnement plus complexe. Il prend alors plus facilement conscience de ses limites et de ses forces.

Enfin, la quatrième catégorie de raisons évoquées est liée à l'organisation de l'école. Par exemple, la différenciation permettrait de mieux gérer les cycles. L'enseignant peut adapter son enseignement aux différents niveaux scolaires présents dans sa classe (ex. 5^e-6^e). D'une certaine façon, la présence de différents niveaux scolaires "obligerait" l'enseignant à différencier car il ne peut pas présenter les mêmes contenus, avec les mêmes méthodes à tous les élèves au même moment. Le fait que ces élèves aient à suivre des programmes différents, dans un même temps donné, constitue une contrainte qui favoriserait la différenciation ou, du moins, un certain type de différenciation. L'organisation scolaire peut également offrir la possibilité d'organiser des séances de tutorat (avec des élèves plus âgés). Cela permet de donner un guide à l'apprenti-lecteur et de valoriser les élèves-tuteurs. Ces raisons sont cependant moins citées que les précédentes car liées à des pratiques ou des organisations particulières.

Inconvénients

En ce qui concerne les inconvénients, nous pouvons les classer en trois catégories :

La première, et la plus importante, concerne les inconvénients liés au travail des enseignants. Pour la grande majorité de ces derniers, différencier et remédier demandent plus de temps et de travail pour l'enseignant, et ce, tant dans la préparation et l'organisation que dans la correction (n=7). On travaille donc plus : tant à la maison qu'en classe. Il faut également pouvoir remettre en question ses pratiques. De plus, la mise en place de celles-ci demande un changement dans l'organisation de la classe qui peut être difficile, voire laborieux (essais erreurs, imitations, etc.). Il y a également beaucoup de paperasserie, de tâches administratives, de gestion à faire. Il faut aussi préparer les élèves à ce travail différencié et cela peut poser des difficultés (tels que l'apprentissage de la gestion de leur temps, l'apprentissage d'un type de comportement à acquérir, etc.), surtout au début. Enfin, c'est fort lié à la personne, à sa façon de travailler, d'envisager la société. Il est donc parfois difficile de reproduire entièrement les pratiques d'un enseignant.

Le deuxième groupe d'inconvénients rejoint explicitement les obstacles, les résistances et les difficultés évoqués précédemment et liés aux collègues et aux parents qui ne comprennent pas ou n'acceptent pas de telles pratiques (n=3). Pour rappel, certains collègues peuvent estimer qu'il s'agit d'une perte de temps tandis que d'autres peuvent penser que non seulement ce n'est pas efficace mais que cela nuit aux apprentissages. La mise en place de telles pratiques peut également nuire à l'élève lors de son passage dans une autre classe. L'enseignant qui, l'année suivante, a les élèves d'un enseignant qui différencie peut parfois ne pas comprendre le travail fait ou les méthodes employées.

Enfin, le dernier groupe d'inconvénients met en exergue les "effets secondaires négatifs" de la différenciation et de la remédiation, surtout en rapport avec certaines techniques employées. C'est le cas par exemple du groupement par niveau ou par besoin qui peut poser problème en accolant une étiquette aux élèves. On fait également remarquer que les prises en charge par un maître de remédiation hors-classe font perdre du temps de classe aux élèves. Le groupement peut poser problème également en ce qui touche le comportement des élèves et la gestion du groupe. Les problèmes de comportement peuvent également toucher d'autres structures comme le tutorat ou les ateliers. Certains élèves, surtout s'ils n'en ont pas l'habitude, peuvent déranger les autres, parler trop fort. Il faut leur laisser le temps d'apprendre à être efficaces, responsables, autonomes lors de ce type d'activité. Des groupes, des dyades peuvent également fonctionner mieux que d'autres. L'évaluation en groupe n'est pas aisée à réaliser correctement. Enfin, les activités différenciées ne fonctionnent pas toujours bien et pour certaines modalités de travail (tutorat, équipe, contrat, etc.), il est parfois difficile de gérer et contrôler le travail effectué par les élèves.

1.4. Analyse des intentions, valeurs, finalités et objectifs associés aux pratiques observées

À la question de savoir à qui s'adresse cette pédagogie, certains répondent "à tous" (n=6). Pour d'autres, elle s'adresse prioritairement aux élèves les plus faibles (n=4). Selon ces enseignants, cette pédagogie profiterait finalement aux deux catégories extrêmes de la courbe de Gauss bien souvent oubliées par les pratiques traditionnelles (les plus faibles à un bout et les plus forts à l'autre). Elle permettrait aux plus faibles d'atteindre un niveau correspondant aux socles et aux plus forts d'aller plus loin que ceux-ci.

Quatre enseignants déclarent que les plus faibles devraient plus profiter de cette pédagogie, qu'elle leur est destinée en priorité. Pour eux, il faut d'abord s'occuper de cette catégorie d'élèves avant de penser aux autres. Un enseignant pense cependant que ce point de vue défavorise les plus forts. "*Je ne crois pas que les plus forts en tirent le moindre bénéfice*". Pour d'autres enseignants (n=3), le tableau est plus nuancé. Il importe de s'occuper d'abord des plus faibles puis des plus forts. Certains de ces enseignants étant des maîtres de remédiation, il est peut-être normal qu'adressant prioritairement leur intervention à ce type d'élèves, ils maintiennent cette position. Enfin, les enseignants insistent sur le fait que

s'adresser aux élèves en difficultés ne signifie pas nécessairement s'adresser toujours aux mêmes élèves. Certains peuvent éprouver des difficultés dans un apprentissage alors qu'habituellement, ça se passe bien. *On souhaite aider tout le monde car tout enfant peut avoir des difficultés à un moment ou l'autre.*

Ils ont des besoins différents, il faut prendre en compte ces différences. Sur ce constat vient se greffer la question du "jusqu'où aller" ? Les enseignants peuvent souhaiter, d'une part, que chacun aille au maximum de ses potentialités mais faire un tel choix, c'est prendre le risque d'agrandir les écarts entre forts et faibles. D'autre part, viser uniquement l'atteinte d'un socle commun à tous, quitte à accorder plus d'attention aux plus faibles et ralentir en quelque sorte les apprentissages des plus forts pose question et ne fait pas l'unanimité chez les enseignants de l'échantillon. Pourtant, une correspondance existe entre les deux finalités puisque pousser les élèves au maximum suppose également l'atteinte des seuils minimums. L'enfant peut aller à son rythme, pour autant que ce rythme soit suffisamment rapide pour qu'il puisse atteindre les objectifs de l'année. Toutefois, des différences plus subtiles nous apparaissent. Pour les premiers, le souhait de pousser chacun au maximum se réfère aux potentialités de l'élève, tandis que les seconds (socles minimums), se réfèrent à un programme. On observe que les enseignants qui souhaitent aider en priorité "les plus faibles" sont aussi ceux qui souhaitent l'atteinte de socles minimaux plutôt que de pousser chacun au maximum de ses potentialités. Il s'agit d'une approche plus égalitaire. Dans le premier groupe, on ne souhaite pas pénaliser les plus forts. On ne peut pas empêcher un élève d'aller plus vite, plus loin. On ne peut amener les élèves au même niveau car les élèves sont inégaux et on risque de démotiver tant les plus forts que les plus faibles. Cependant, les enseignants visant l'atteinte de socles communs sont conscients qu'ils doivent également aider les plus forts, les prendre en compte.

Outre ces aspects plus liés aux performances scolaires des élèves, les intentions des enseignants touchent également des aspects plus comportementaux ou d'attitudes. Ainsi, la pédagogie différenciée peut servir à développer une plus grande solidarité en classe et à modifier l'esprit de compétition. Les élèves peuvent apprendre les uns des autres et les plus faibles ou les plus petits (dans un cycle) ne constituent plus un frein mais une composante. Certains enseignants déclarent également que la pédagogie différenciée peut également agir sur la motivation de tous les élèves (tant les plus forts que les plus faibles). Enfin, à travers ces pratiques, les enseignants cherchent à développer l'autonomie des élèves, leur responsabilisation face à leurs apprentissages, leur curiosité et une forme de prise de liberté dans un univers de contraintes.

Enfin, les enseignants interrogés voient dans leur choix de pratique une manière de faire qui leur correspond. De nombreux enseignants se déclarent constructivistes voire socioconstructivistes. La pédagogie différenciée permet également de mieux gérer le travail, surtout pour les classes avec plusieurs niveaux (ex. 5^e et 6^e). Cela peut concerner tant une gestion séparée des deux groupes « *aider à avancer tout seul pendant que je fais avec les autres* » que collective (les 5^e ont plus d'indices que les 6^e année pour un même exercice).

Enfin, cela correspond même à une vision de la société pour deux enseignants.

2. ANALYSE DES ACTIVITES OBSERVEES

Avant d'entamer l'analyse des activités observées, nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur une particularité de cette méthodologie. En effet, il nous a semblé que le comportement de quelques enseignants changeait suite à notre présence. Ce n'est bien sûr pas le cas de tous mais l'un semblait un jour plus sévère que d'habitude, l'autre quelque peu débordé par une activité qu'il ne semblait pas toujours maîtriser de façon régulière. Un autre encore nous a déclaré justement profiter de notre venue pour se lancer dans certaines activités non encore tentées. Enfin, suite à cette première année, une enseignante s'est inscrite à deux formations en rapport avec le sujet concerné. Les données et l'analyse qui va suivre sont donc à lire de façon prudente et relative. Pour rappel, l'enjeu de notre recherche ne peut être un constat effectif de ce qui se passe réellement dans les classes en ce qui concerne les pratiques de différenciation mais bien l'élaboration, sur base de pratiques observées, d'activités de différenciation à l'usage d'autres enseignants.

2.1. Analyse des activités au regard du cadre conceptuel

Au cours de cette recherche, plus de 70 activités ont été observées chez les 17 enseignants de notre échantillon.

Chaque activité a été retranscrite et a fait l'objet d'une première analyse par les chercheurs. Notre premier objectif était de faire apparaître les points communs et les divergences de celles-ci. Pour ce faire, un tableau (cf. Annexes) a été constitué. Il reprend pour chaque leçon, la dénomination de l'enseignant (colonne A), le numéro attribué à la leçon (colonne B), la discipline visée (colonne C), le sujet de la leçon (colonne D), le niveau dans lequel cette activité a été présentée (colonne E), le nombre d'élèves présents (colonne F), la technique utilisée (colonne G), les intervenants lors de la leçon (colonne H), le groupement choisi (colonne I), le type de tâche présenté (colonnes J et K), la différenciation a priori ou a posteriori (colonne L) et la catégorie à laquelle se réfère cette activité (colonne M). Pour plus de confort, chacune de ces colonnes sera définie lors de la présentation de l'analyse des résultats y afférent.

Cette base de données constituée permet d'énormes possibilités d'analyse. Toutefois, comme précisé en introduction de ce chapitre, nous nous limiterons dans ce rapport à une analyse de chacun de ces facteurs de façon globale pour l'ensemble de l'échantillon.

Discipline et Sujet de la leçon

Dans le cadre de cette recherche, il avait été défini que nous observerions deux disciplines : le français et les mathématiques. Cependant, les pratiques des enseignants observés ne présentent pas toujours ce cloisonnement espéré. En effet, si certaines activités sont purement

des activités en français ou en mathématiques, d'autres sont de caractère interdisciplinaire. Ainsi, certaines leçons présentées appartenaient à la discipline "Eveil" mais comprenaient des activités de mathématiques et/ou de français. De même, certaines techniques (formes) de différenciation choisies et présentées par les enseignants sont elles-mêmes de nature transdisciplinaire. Au total, nous avons observé 34 activités relatives aux mathématiques (soit 44%), 25 en français (soit 32%), 7 en éveil (9%) et 11 autres activités (14%) en lien avec des techniques spécifiques (période de contrat-fichier, de préparation de l'examen cantonal, de concours ou de projet personnel reprenant plusieurs disciplines).

S'il semble que l'on puisse différencier dans toutes les disciplines et sur tous les points de matière, certaines techniques semblent plus faciles à mettre en œuvre dans telle discipline ou pour tel point de matière. Ainsi, les partages inégaux en mathématiques semblent plus souvent propices à la mise en place d'une activité différenciée par indices que d'autres sujets dans cette discipline. De même, l'observation des enseignants à l'improviste ou lors de moments de non-différenciation indique que certains cours semblent au contraire plus facilement autoriser cette non-différenciation. Ainsi en va-t-il du cours d'éveil pour certains enseignants alors qu'ils ont des élèves d'un cycle et que pour tous les autres cours ils réalisent au moins une différenciation par année. Pourquoi en est-il ainsi ? Ce cours se prête-t-il mieux à cette possibilité ? Le programme en laisse-t-il la possibilité ? Ou l'enseignant s'octroie-t-il plus de liberté par rapport à ce programme ?

Niveau (3,4,5,6)

Notre échantillon comprend neuf enseignants qui travaillent en cycle de plusieurs niveaux (8-12, 8-10, 10-12) pour sept travaillant en classe d'âge. S'il va de soi que la mise en place de pratiques différenciées peut se réaliser dans l'un ou l'autre cas, une remarque nous semble cependant nécessaire. Ainsi, le fait même d'avoir un cycle amène l'enseignant à différencier au moins une partie de son temps par niveau. Or, mettre en place une différenciation par niveau demande un temps de préparation. Ce temps que l'enseignant passe à préparer des cours différents pour deux niveaux et tenant compte des programmes spécifiques empiète sur celui qu'il pourrait prendre pour penser d'autres pratiques différenciées peut-être plus axées sur des besoins plus spécifiques que sur des attentes de niveaux.

Nombre d'élèves présents

L'intérêt pour cette variable est peu contestable. Le discours général des enseignants hors échantillon associe souvent aux difficultés de la mise en place de pratiques différenciées le nombre d'élèves composant la classe. Notre premier objectif était donc de vérifier la faisabilité de telles pratiques avec un nombre d'élèves donné.

La première analyse de ces données montre que quel que soit le nombre d'élèves en classe (11 à 25) la différenciation est possible quelle que soit la forme choisie. Toutefois, le choix et

la qualité de cette pratique (ou technique) utilisée semblent pour certains en partie tributaires de cette variable. Ceci rejoint le discours de nos enseignants selon lequel ils ont le sentiment de faire "du meilleur travail" en différenciation quand ils ont des petits groupes. Pour certains d'entre eux, il semble que faire du meilleur travail veut dire prendre plus en compte les besoins spécifiques (cognitifs et autres) de chaque élève. En ce sens, plus le nombre d'élèves est faible, plus ils peuvent se centrer sur ceux-

Intervenants (Professeur seul ou plusieurs,...)

Si la possibilité existe, le moins que l'on puisse dire, c'est que nous avons assisté à peu de pratiques où plusieurs enseignants étaient présents en même temps dans l'espace classe. En règle générale, les pratiques que nous avons observées sont mises en place et gérées par l'enseignant seul. Parfois, des dispositions organisationnelles (activités spécifiques pour un niveau : anglais, néerlandais, gymnastique) offrent la possibilité du demi-groupe mais il n'y a pas là l'intention de différencier dans le sens où nous l'entendons : plutôt le souhait d'offrir des moments en plus petits groupes. Dans le cas de la présence d'un maître de remédiation, nous avons pu observer une concertation entre l'enseignant et ce deuxième intervenant pour définir les groupes, les tâches à effectuer ou souhaitées.

« Techniques » employées (Atelier, Contrat, Fichiers, Indices, Tutorat...)

L'observation des pratiques différenciées proposées par les enseignants de l'échantillon nous a amenés à relever une série de « techniques » utilisées. Sous un même vocable, certaines de celles-ci sont parfois présentées et pratiquées de façon différente. Si plusieurs de ces « techniques » (par exemple les fichiers) ont été évoquées déjà au moins dans le cadre conceptuel, d'autres ne l'étaient pas (pour exemple le travail en ateliers).

Pédagogie du contrat

Ainsi, nos observations nous ont amenés à suivre des enseignants déclarant une pratique différenciée de "pédagogie par contrat". Si nous souhaitons traiter de cette « technique » avec cet enseignant et les autres, il nous semble intéressant d'être capable de répondre même de manière succincte à trois questions : C'est quoi ? À quoi ça sert ? Quelles sont les conditions de réalisation ? Ceci afin de voir, d'une part, si ce que l'enseignant a proposé rentre bien dans ce qu'on peut entendre par "pédagogie du contrat" et, d'autre part, s'il n'y a pas d'autres choses possibles que ce qui est présenté par l'enseignant.

Si nous prenons la définition de Przesmycki (1997), la "pédagogie par contrat" peut se concevoir comme une "contractualisation du travail scolaire des élèves". C'est "une pédagogie qui organise des situations d'apprentissage où il y a un accord négocié mutuel entre partenaires qui se reconnaissent comme tels". La pédagogie de contrat organise donc des situations d'apprentissage dans lesquelles il y a un accord préalable sur les tâches à effectuer entre les élèves et l'enseignant ainsi que sur la manière de les réaliser. Cela induit obligatoirement "une structuration originale des relations entre les enseignés et les

enseignants différente de celle habituellement instaurée en classe".

On le voit, si la pédagogie de contrat peut apparaître comme une composante de la pédagogie différenciée pouvant se juxtaposer à d'autres méthodes, elle nécessite théoriquement une négociation avec l'élève sur un travail personnel correspondant à un ou des objectifs déterminés. Le contrat nécessite - et c'est important - l'accord des deux parties (enseignant – élèves) autour de certaines tâches à réaliser. Il ne devrait donc pas s'agir de quelque chose d'imposé aux élèves. Dans sa conception première, il s'agirait plutôt de partir des besoins reconnus par l'enseignant mais surtout par l'élève. Il s'agit ouvertement d'une technique d'individualisation même s'il est possible d'imaginer des contrats en tutorat, par équipe ou par groupe-classe. Généralement, toutes les semaines, chaque élève à l'aide d'une feuille de contrat hebdomadaire ou un cahier de planification, fixe avec l'enseignant les activités, les matières, l'ordre de travail et le temps imparti. Il s'agit en somme de promettre qu'en un temps donné, on aura, seul, acquis ou fixé de nouvelles compétences, résolu un problème, etc. L'enseignant pour sa part doit soutenir et accompagner l'élève et mettre en place la structuration de cette pédagogie (calendrier, documents, etc.).

La finalité de ce type de pédagogie vise à permettre aux élèves de prendre progressivement la responsabilité de l'activité scolaire, de mener un travail sur une durée assez longue et de favoriser leur engagement face aux tâches proposées. Il s'agit moins de vérifier ou de mesurer une performance que de permettre aux élèves de mener des essais et des erreurs et surtout, de s'autoriser à le faire. Ce type de pédagogie vise le contrôle par l'élève de ces tâches pour en assurer le réinvestissement.

Les contrats peuvent porter sur des éléments très différents. On peut tout autant travailler des apprentissages nouveaux complexes que des exercices de fixation. Le contrat présente comme avantage de faire vivre aux enfants des activités de même type (lire par exemple) mais en respectant leur rythme de travail. L'élève peut programmer des activités qui l'aideront (drill, approfondissement, remédiation, etc.) en vue de lui permettre de gérer ses activités dans l'ordre qui lui convient. Le contrat force ainsi chaque enfant à comprendre les consignes et à se mettre en projet.

L'utilisation de la pédagogie par contrat présente toutefois certains risques. Le premier est, sans aucun doute, celui lié à une illusion de prétendue égalité des parties contractantes. On peut, en effet, assimiler ce fonctionnement à de la manipulation où celle-ci n'est jamais aussi forte que quand on a l'impression d'être libre de ses choix. Un contrat dont on ne négocierait pas réellement les objectifs de réussite, les échéances à respecter, l'évaluation de la réussite, ne serait pas un contrat authentique mais bien une manipulation. De plus, l'élève ne pourra faire de choix libres que si ceux-ci conviennent ou ont été prévus par l'enseignant. L'utilisation du contrat se fait généralement sur une période de la journée ou de la semaine. Cela ne constitue donc pas, dans la plupart des cas, la seule méthode utilisée par l'enseignant pour atteindre ces objectifs pédagogiques.

Toutefois, dans de nombreux cas, l'enseignant préfère réserver les séances d'apprentissage à des moments d'enseignement et les séances de fixation et remédiation aux fichiers. Le contrat peut ainsi servir à réviser des apprentissages déjà vus pour les contrôler, fixer ou remédier. On ne parlera pas de besoins d'apprentissage mais plutôt de besoins de remédiation, de niveau atteint, de lacunes, etc. Cela présente un risque de stigmatisation des élèves moins avancés alors que les élèves "en avance" peuvent s'investir dans d'autres types de tâches (ex. défi, lecture libre, etc.), plus motivantes sur le plan intellectuel. On risque également une démotivation des élèves à cause des tâches demandées (nature, niveau, etc.). Enfin, le contrat, parce que chacun peut aller à son rythme et effectuer des tâches différentes, peut participer à l'accroissement des écarts entre élèves.

Pédagogie par ateliers

Autre technique mise en avant par nos enseignants : la pédagogie par ateliers. Outre l'acceptation plus éloignée liée au local où travaille l'artiste ce terme dans le champ qui nous occupe peut se définir soit comme "*une approche pédagogique où les enfants sont appelés à travailler seuls ou en équipe à des activités requérant de l'équipement et une organisation spécifiques*" (Unesco, 1992) ou encore comme une "*action de formation participative dans laquelle les participants apprennent en faisant*". C'est cette dernière acceptation qui nous semble la plus pertinente dans le cas qui nous occupe.

Le fonctionnement par atelier peut ne toucher qu'une partie de la classe. Dans certains cas, l'enseignant ou un autre adulte prendra en charge un atelier tandis que dans d'autres cas, il ne supervisera que la gestion du groupe. Le rôle de l'enseignant va de la préparation des ateliers à l'évaluation en passant par la gestion et l'intervention auprès des élèves. L'enseignant doit choisir les ateliers en vue de répondre à des objectifs pédagogiques et en fonction des intérêts des élèves. En effet, le travail par atelier vise également une plus grande motivation des élèves, par la nature des tâches proposées et le cadre dans lequel elles s'effectuent. Les séances d'ateliers constituent souvent dans une classe un moment d'exception, agréable aux élèves. Les tâches doivent être diversifiées ainsi que les lieux. Les consignes doivent être suffisamment claires pour que les élèves puissent effectuer les tâches demandées de manière autonome. Il faut également que les tâches soient aisées à gérer, à préparer et à corriger pour ne pas monopoliser le travail de l'enseignant.

On doit également définir le nombre d'élèves par atelier (minimum et maximum). Cela implique une réflexion sur la constitution des groupes et leur répartition. Enfin, élément non négligeable, il faut organiser le "retour à la normale" et la synthèse de ce qui a été abordé. Différents fonctionnements en ateliers sont possibles. L'enseignant peut organiser des activités "tournantes" au libre-choix des élèves. Dans certains cas, l'élève fait plusieurs ateliers par séances (ex. ateliers grandeurs), dans d'autres, il n'en fait qu'un (ex. ateliers scientifiques). Mais l'enseignant peut également organiser des activités "tournantes" sans libre-choix de l'élève. Dans ce cas, ce dernier suit un parcours programmé par l'enseignant. On peut aussi trouver des activités reliées à un projet commun avec "partage des tâches" (par

exemple, pour un projet de livre, les uns travaillent les illustrations, les autres la mise en page d'un texte, les autres la page de titre) ou une seule activité partagée entre tous les élèves, en différents groupes (ex. atelier écriture). Enfin, il est possible d'organiser des activités individualisées avec des groupes s'adressant à des enfants ayant besoin d'une aide spécifique ou témoignant de compétences particulières (ex. atelier de tutorat en lecture) et des activités décloisonnées (ateliers partagés avec d'autres classes, d'autres âges, d'autres adultes).

Ce fonctionnement par atelier présente l'avantage de développer l'autonomie des élèves et de les rendre actifs dans leurs apprentissages. Dans certaines configurations, les élèves peuvent travailler à leur rythme et recevoir de l'aide en fonction de leurs difficultés. Ce fonctionnement offre également la possibilité de présenter et/ou de fixer autrement les apprentissages. Il permet souvent des manipulations de matériel qui seraient impossibles en groupe-classe (ex. ateliers grandeurs). L'enseignant peut également cibler et varier ses interventions, mieux gérer les niveaux des élèves. Toutefois, les échanges entre les membres du groupe sont essentiels dans ce type d'apprentissage (Legendre, 1993).

Les limites principales de ce type de fonctionnement proviennent essentiellement de sa mise en œuvre : la gestion du groupe et de la discipline, la pertinence des activités proposées, la cohérence des ateliers entre eux (ex. durée). Les ateliers ne sont pas toujours faciles à organiser. Des enseignants peuvent percevoir ce fonctionnement comme étant peu efficient (utilisation de plus de temps pour atteindre un même objectif). Enfin, il est difficile d'évaluer le travail effectué de cette manière.

Associé à l'apprentissage en ateliers, nous trouvons l'apprentissage coopératif. Celui-ci a pour souci d'améliorer la réussite des élèves, en misant sur la qualité des relations interpersonnelles lors des activités proposées. L'apprentissage coopératif met donc l'accent sur le travail en groupes restreints dans lequel des élèves, de capacités et de talents différents, s'efforcent d'atteindre un objectif commun. Idéalement le travail est structuré de façon à ce que chaque élève participe à l'accomplissement de la tâche proposée. Cette méthode favorise l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales qui ne sont pas innées. Les élèves qui ont souvent l'occasion de travailler ensemble, dans le contexte de l'apprentissage coopératif, pourront peu à peu mettre en pratique ces habiletés et, ainsi, les acquérir. Cette méthode rejoint, sous cet aspect, les objectifs de l'enseignement stratégique. En effet, les interactions sociales que l'apprentissage coopératif permet incitent les élèves à verbaliser et à reformuler leurs idées, à les confronter, à discuter et à comparer leurs façons d'apprendre. La création d'un contexte favorable à la discussion des connaissances, au sein d'un groupe de coopération, améliore la qualité de l'apprentissage en soutenant le transfert des connaissances. Le travail en équipe suppose que l'on réunit des élèves pour les amener à accomplir une tâche commune dans le but d'atteindre un objectif commun. Ces deux éléments font partie intégrante du travail en équipe exécuté en coopération. Malheureusement, il n'est pas toujours évident qu'au sein d'une équipe tous les élèves aient le même objectif, participent également et activement à l'exécution de la tâche, partagent leurs connaissances, leur expertise et leurs

ressources en se respectant et en s'entraîdant. De même, il n'est pas simple qu'au sein d'une équipe tous les élèves se sentent responsables de leur propre apprentissage et de la réussite de l'équipe. Pratiquer de la sorte, c'est aider les élèves à améliorer leurs relations interpersonnelles et sociales (ex. "Exprimer son désaccord avec respect"), leur gestion du travail en équipe (ex. "Se déplacer sans bruit") et leur qualité d'apprentissage (ex. "Pratiquer l'écoute active"). Enfin, cette démarche nécessite une phase finale d'objectivation permettant de faire un retour sur les apprentissages et aussi sur la démarche. Les enseignants qui utilisent l'apprentissage coopératif en classe voient leur rôle se diversifier. Ils doivent également accepter de déléguer, "lâcher prise", faire confiance tout en conservant la maîtrise de la situation. Cette méthode motivante et dynamique concourt à rendre les élèves plus autonomes dans leurs apprentissages.

Projet personnel

Troisième technique déclarée et observée : le projet personnel lié aux besoins de l'élève. Ce projet peut-être entendu comme un processus qui consiste pour l'élève à se préparer pour se projeter dans un avenir partiellement prévisible. Il s'agit donc de développer chez chaque jeune une plus grande autonomie pour qu'il devienne plus responsable dans les décisions successives qu'il prend tout au long de son parcours d'orientation. Ainsi conçu, le projet donne sens à la scolarité mais comment aider l'élève à élaborer son ou ses projets ? L'élève est placé au centre du système éducatif et il s'agit, à travers un itinéraire individuel fait de projets successifs (projets de réussir dans telle matière, de participer à tel groupe de travail, projet d'orientation, projet professionnel ou de vie...), d'apporter au jeune des "matériaux" indispensables pour construire son projet personnel. Ces matériaux appartiennent à trois registres :

- ne pas se contenter d'une vision stéréotypée du monde du travail et de l'école mais connaître l'environnement socio-économique et le monde scolaire pour mieux les comprendre;
- mieux se connaître soi-même pour être capable de repérer, d'utiliser et de développer ses ressources propres d'adaptation, de créativité et de communication en complément aux acquis scolaires;
- développer une aptitude à établir des liens entre les représentations de l'environnement et les représentations de soi afin d'être capable d'élaborer des projets révisables et de saisir des opportunités qui se présentent.

Si le travail d'aide au projet apparaît comme une nécessité, il requiert prudence et respect de la personne et de son rythme de développement, sous peine d'être dénaturé. Il s'agit en fait d'éduquer à une démarche et non d'obtenir d'un élève qu'il choisisse, de façon précoce, son activité professionnelle ultérieure. Ce travail doit prendre en compte les valeurs, les goûts, les intérêts de chacun. Il passe par un dialogue constant entre le jeune, sa famille et les différents partenaires impliqués. Il ne peut être qu'un travail d'équipe qui se déroule dans la durée, le plus en amont possible des "procédures d'orientation".

Tutorat

Quatrième technique présentée, le tutorat. Celui-ci est souvent associé ou confondu avec d'autres termes : soutien scolaire, accompagnement, etc. Le tutorat peut se définir comme l'"*Ensemble des actions personnalisées posées par un être humain, conduisant un autre être humain à l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs d'enseignement*" (Gaulin, 1992). Il nous importe cependant de différencier ce terme d'autres qui peuvent porter à confusion : soutien et accompagnement. Pour notre part, le tutorat peut se définir comme "*une méthode spécifique d'apprentissage et d'enseignement où les tuteurs, tantôt étudiants, tantôt élèves aident d'autres élèves ou écoliers*". Le tutorat se distingue, dans notre chef, d'autres dispositifs comme le soutien ou l'accompagnement scolaire principalement parce qu'il s'agit d'un apprenant qui en aide un autre et non de services donnés par des adultes à certains élèves (ex. aide individuelle aux élèves en difficultés). Nous restreindrons l'acceptation du tutorat à des activités réalisées au sein de l'école, d'un élève vis-à-vis d'un autre, peu importe le niveau.

Le tutorat possède certaines caractéristiques structurant son organisation. Tout d'abord, les activités sont guidées par le matériel (ex. exercices) préparé par l'enseignant. Les connaissances et les compétences requises pour la pratique du tutorat sont prédéterminées par le contenu de l'apprentissage. Le tuteur n'apporte ainsi pas le contenu principal. Il peut toutefois compléter les informations, rappeler des activités précédentes, etc. L'enseignant constitue une deuxième source d'information, en plus du tuteur. L'échange d'informations qui s'effectue principalement par la parole ou l'échange de questions-réponses, est individuel et dépend de l'initiative de chacun. L'élève a une part d'autonomie dans sa demande d'aide au tuteur. Un élève peut solliciter fréquemment le tuteur tandis qu'un autre ne le fera que ponctuellement (en début de travail par exemple). La nature de la tâche influe bien entendu sur les sollicitations (une tâche plus difficile ou demandant un suivi constant comme la lecture orale par exemple). Le tutorat permet toujours un enseignement personnalisé, dans une relation adaptée de personne à personne. L'individualisation n'est cependant pas garantie dans ce dispositif. Pour ce faire, il faut que les objectifs, les méthodes, les contenus ou encore les exigences varient d'une dyade à l'autre. Le tutorat oblige l'enseignant à préparer les tuteurs à venir correctement en aide aux élèves aidés. L'enseignant peut pour ce faire indiquer des étapes, donner des consignes particulières de travail, etc. Il doit également encourager et récompenser tout autant le tuteur que l'apprenant dans le travail réalisé, même si le travail du tuteur a été de ne pas intervenir directement dans la tâche, choix qui peut se révéler juste si l'élève a bien réussi l'exercice seul. Le tutorat, en plus des contenus et objectifs d'apprentissage qu'on lui impose ponctuellement, vise à développer l'autonomie chez les élèves.

Il permet, comme nous l'avons vu, d'individualiser et de personnaliser les apprentissages, de favoriser l'activité de l'élève, de varier les manières d'aborder un problème, de favoriser l'évaluation formative, etc. On peut également utiliser le tutorat pour de très nombreux contenus et situations d'apprentissage. Toutefois, certaines limites sont observées. D'abord,

tous les enseignants et élèves ne sont pas à l'aise avec cette méthode. Il est également difficile de mettre en place un fonctionnement efficace dans des grands groupes. De plus, il faut passer du temps à former les tuteurs, c'est-à-dire passer plus de temps avec les élèves qui sont déjà les plus performants. Le tutorat ne favorise pas le développement du sentiment d'appartenance au groupe. Il est également difficile de standardiser les apprentissages et les interventions chez tous les élèves. (Tournier, 1978, in Legendre, 2003).

Pédagogie par indices

Enfin, certains enseignants nous ont présenté ce qu'ils appellent une pédagogie par indices. Cette pratique implique d'anticiper une démarche classiquement hypothético-déductive. Les étapes de résolution du problème peuvent être dévoilées progressivement, "en cascade". L'élève a la possibilité de demander certains indices pour la résolution du cas. Ces indices peuvent être des données, des démarches,... Idéalement, à la fin de l'exercice, un tableau récapitulatif peut présenter les indices recherchés et ceux utiles à la résolution du problème. Bien entendu, il est possible de résoudre un problème ou une situation sans faire appel à tous les indices disponibles.

Modes et techniques de groupement : du groupe-classe à l'individualisation

Pour commencer, il est intéressant d'indiquer que les pratiques différenciées présentées par nos enseignants ne mettent pas toujours en jeu une technique particulière mais se centrent sur une mise en place d'un mode de groupement particulier. Nous avons déjà évoqué dans notre cadre conceptuel des types de groupements (par niveaux, par besoins, en individuel ou en demi-groupes) que nous avons effectivement pu observer dans les activités présentées. Si leur choix n'est pas innocent, nous souhaitons cependant développer ici, un point de questionnement déclaré par certains enseignants rencontrés et qui concerne les modes de groupements dans les petits groupes. Nos observations montrent qu'à l'exception d'un ou deux enseignants, les autres éprouvent des difficultés à justifier le "pourquoi de ce type de groupement".

Parmi les modes de groupements observés, le plus fréquent est le regroupement "au hasard". Non pas un véritable hasard comme on pourrait le pratiquer en constituant, par exemple, des équipes en utilisant des cartes à jouer (regroupement selon qu'ils ont en main du cœur, du pique, du carreau ou du trèfle) mais plutôt un libre choix ou une désignation non réellement pensée et anticipée par l'enseignant. Pourtant, il ne faut pas croire que le mode de désignation par les cartes est farfelu. Ce type de regroupement à l'avantage de permettre de modifier facilement le nombre d'élèves par équipe (précisément parce que ce regroupement ne se fonde sur aucun critère d'affinité) tout en respectant le nombre total d'élèves par classe, il habitue les élèves à travailler avec plusieurs autres élèves de personnalité différente et il permet à l'élève d'acquérir des habiletés sociales telles que la tolérance, le respect et la valorisation des différences. Mais, en règle générale, le non choix de l'enseignant débouche sur un regroupement "par affinités". Il est bien sûr important, quelquefois, de laisser les élèves se

regrouper à leur guise, surtout lorsqu'il leur faut exprimer des sentiments ou discuter de sujets qui les touchent personnellement. Un climat de confiance et de complicité doit régner lors de tels échanges. Mais ce type de groupement peut également ne pas répondre aux attentes de l'enseignant si l'amitié et la complicité entre les membres de l'équipe en amènent certains à ne rien faire et d'autres à tout prendre en charge. On sait aussi que ce type de groupement peut, par effet de spirale, amener un groupe à ne plus travailler, à s'amuser voire à saboter l'activité (entre autres par des conduites d'évitement).

Un autre regroupement fréquent est le regroupement "par proximité". Dans ce cas, en cours d'activité, il peut s'avérer utile de réunir deux élèves pour une courte durée en vue de leur permettre de comparer ou de vérifier leur travail, d'échanger de l'information et de se soutenir. L'enseignant peut ainsi demander à l'élève, par exemple, de discuter avec son voisin ou sa voisine pour lui donner une explication. Il l'invite ensuite à écouter attentivement l'explication de son ou sa partenaire. L'enseignant peut aussi dire à l'élève d'échanger sa copie avec son camarade afin de vérifier s'il reste des erreurs dans son travail. Il peut enfin lui proposer de faire relire son texte par un autre élève qui pourra vérifier si tout est complet. Ce choix de groupement a des implications dans les apprentissages sociaux des élèves et n'est pas innocent.

Mais le regroupement peut également se faire "par champs d'intérêt". Ici, deux versions sont possibles : l'enseignant peut laisser les élèves libres de choisir un sujet ou un thème qui les intéresse (ou il peut leur demander de choisir parmi des activités proposées celle qu'ils veulent préparer) puis leur demander de se regrouper selon l'activité choisie. Il peut aussi d'abord placer les élèves en équipe pour ensuite les inviter à choisir ensemble l'activité à préparer. Toutefois, ces deux types de regroupement permettent d'atteindre des objectifs différents. Le premier respecte les goûts des élèves et suscite leur motivation et leur engagement. Le second permet aux élèves d'apprendre à faire des concessions et les initie à la pratique du consensus.

Enfin, les regroupements peuvent être imposés (formés) par l'enseignant. Dans ce cas, l'enseignant peut considérer les forces de chaque élève afin de constituer des équipes efficaces et productives mais il peut également composer des groupes dont la seule ambition est d'éviter une forme d'indiscipline (ex. ne pas mettre les garçons ensemble).

Idéalement donc, l'enseignant devrait planifier les regroupements d'élèves en ayant bien en mémoire les objectifs à atteindre, puisque le regroupement soutient ces objectifs et influe sur la qualité du travail accompli.

Types de tâches (exercices d'automatisation, découverte de nouvelle matière,...)

Lors de nos observations de pratiques différenciées, outre les techniques employées, nous nous sommes également intéressés aux types de tâches demandées aux élèves. Bien que les

pratiques de différenciation peuvent s'appliquer tant à des activités de fixation, de découverte ou d'apprentissages nouveaux, nous souhaitons connaître quelles applications en font les enseignants de notre échantillon. De plus, on peut se demander quelles méthodes particulières de différenciation ou de remédiation interviennent selon le type de tâche demandé aux élèves. Par exemple, certains supports peuvent être employés (ex. fichiers) prioritairement à des tâches de fixation d'apprentissages tandis que d'autres (ex. indices) peuvent mieux convenir à des apprentissages nouveaux.

Le classement d'une activité dans une catégorie ou une autre dépend fortement de la conception plus générale de l'apprentissage qu'ont les enseignants. Ainsi pour certains, les activités d'apprentissages sont nombreuses pour un même sujet et la fixation ne concerne qu'une à deux périodes. Dans ce cas, pour les élèves qui ont compris lors des premières séances, les activités suivantes constituent des activités de fixation alors que pour ceux qui n'ont pas encore compris, il s'agit encore d'apprentissage. A l'inverse, d'autres enseignants font une à deux activités d'apprentissage et fixent ensuite sur plusieurs périodes. Comme on le voit, la frontière peut être floue entre apprentissage et fixation et dépendante du point de vue de l'élève. Il importe donc de connaître les intentions de l'enseignant.

Dans la septantaine d'activités observées, 25 étaient principalement orientées vers des tâches visant la fixation et l'automatisation des apprentissages. Il s'agissait principalement d'exercices sur feuilles et de fichiers. Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, dans certains cas, la fixation venait au terme des apprentissages tandis que dans d'autres cas, elle en était partie prenante. Les élèves étaient donc supposés connaître la matière mais avec des niveaux de maîtrises différents.

Six autres activités allaient plus loin que la simple fixation car l'intervention était programmée suite à des lacunes observées dans les apprentissages. Il s'agissait d'activités de remédiation où un élève ou un groupe d'élèves recevaient un contenu et des méthodes plus personnalisées pour "rattraper" en quelque sorte un apprentissage que les autres avaient déjà réussi avec succès.

Ceci est à mettre en relation avec la préparation des activités de différenciation par l'enseignant. La revue de la littérature montre que les enseignants peuvent penser a priori ou a posteriori la différenciation. La différenciation a posteriori est souvent associée à de la remédiation. Ainsi, "a priori" signifie que l'enseignant a pensé la différenciation avant l'apprentissage tandis que "a posteriori" signifie que l'enseignant différencie en cours ou après l'apprentissage. Dans notre échantillon d'activités, 58 ont pu être classées comme étant de la différenciation a priori tandis que 15 sont considérées comme a posteriori. Cette différenciation a posteriori touche de fait les activités de remédiation ou de préparation de l'examen cantonal pour lesquelles l'enseignant apporte une aide suivant les difficultés des élèves.

Les activités d'apprentissage sont les plus nombreuses, nous en avons classé 38 dans cette catégorie. Il pouvait tant s'agir d'apprentissages totalement nouveaux que d'approfondissements. Ces activités d'apprentissage touchent des domaines variés en utilisant des méthodes plus diversifiées que pour les activités de fixation. L'idée de recherche individuelle ou collective de la manière de faire, des liens à établir et des règles à énoncer est très présente lors de ces activités. Les élèves passent du temps à rechercher par eux-mêmes, pas tant une solution, qu'une manière de faire.

Dans certains cas (n=5), les enseignants ont plutôt des objectifs de découverte d'une matière plutôt que d'apprentissages en tant que tels. Les découvertes de matières concernent surtout les activités scientifiques. Par exemple, on recueillera les représentations initiales des enfants sur le cycle de l'eau, on discutera du sujet mais sans entrer réellement dans des apprentissages formalisés et programmés à la différence des activités d'apprentissage proprement dites.

D'autres activités sont plus difficilement catégorisables à cause de leur aspect très ponctuel et limité à un niveau scolaire (6^e). Il s'agit de la préparation des examens cantonaux (ou diocésains). Préparer les élèves à cet examen se fait le plus souvent en remettant aux élèves des épreuves des examens des années passées. Il s'agit donc d'une révision des matières de l'année mais également d'une "préparation psychologique" des élèves. Il s'agit en quelque sorte d'une évaluation diagnostique, non pas orientée sur les besoins des élèves mais sur la réussite d'un type d'examen.

Enfin, une autre activité portant plus sur la création d'une saynète à partir d'un texte est bien entendu l'occasion tant d'apprentissages nouveaux que de fixation d'apprentissages antérieurs comme la construction d'un texte. La nature de la tâche et son évaluation ne correspondent pas aux catégories formées plus haut.

Tâches parcellaires et tâches plus globales

Outre la nature des tâches demandées, nous nous sommes demandés quelle "amplitude" avaient ces tâches. Visaient-elles des micro-compétences, des objectifs limités décontextualisés ou visaient-elles plutôt des objectifs plus globaux, des tâches plus contextualisées ?

Parmi les tâches proposées, 48 ont pu être rangées dans la catégorie des tâches parcellaires et 25 dans celles des tâches plus globales. Il semblerait donc que les enseignants aient tendance à utiliser plus fréquemment la différenciation dans les activités mettant en jeu des compétences d'un niveau plus faible. Les activités plus globales sont plus souvent observées en français, en éveil et dans les pratiques transdisciplinaires. Seulement deux des activités observées en mathématiques sont clairement définies comme des tâches globales. Les mathématiques seraient-elles plus fortement orientées vers des tâches plus parcellaires et décontextualisées ?

Types de différenciation (Processus, Produits, Contenus, Structures)

La définition de la pédagogie différenciée, comme nous l'avons vu, comporte différentes acceptations. De même, les enseignants ont des conceptions personnelles de la différenciation et vont l'opérationnaliser de différentes manières. Toutefois, il peut arriver également que bien que l'enseignant dise différencier, nous n'en percevions pas les caractéristiques. Pour ce faire, nous avons utilisé les critères repérés dans la revue de la littérature et formalisés par Przesmycki (1991) et Tomlinson (2000, 2004). Ainsi, la pédagogie différenciée doit pouvoir avoir une action sur un ou plusieurs des critères suivants : les structures (le professeur organise la classe différemment), les processus (le professeur prend en compte la diversité des élèves face à un apprentissage), les contenus (le professeur varie les niveaux de savoirs et les compétences en fonction de ce que l'élève doit acquérir au cours de son cycle. Il peut ainsi être amené à faire varier les rôles, les ressources, les tâches et les produits (l'enseignant propose à l'élève des moyens de production différents qui permettront d'observer les effets de l'apprentissage).

L'analyse des activités observées nous a permis de constater que les enseignants utilisent de manière relativement variée les trois premiers critères de la différenciation. En effet, on a constaté une différenciation par les structures dans 40 activités, une différenciation par les contenus dans 34 activités et par le processus dans 25 cas. Toutefois, en ce qui concerne les produits, seulement 10 activités sont observées. Il s'agit essentiellement de projet personnel, théâtre, etc. Il semblerait ainsi plus difficile aux enseignants d'offrir des moyens d'expression diversifiés d'apprentissage, surtout pour les apprentissages plus "classiques". Il est plus difficile d'évaluer les élèves de cette manière.

Enfin, nous n'avons pas observé de différenciation dans 14 cas, soit 20% de nos observations. Dans certains cas, cela aurait pu s'expliquer par une visite à l'improviste (voir méthodologie) mais cela n'a été vérifié que dans un cas. Pour les autres, il s'agit d'activités déclarées "différenciées" mais où, au regard des critères préalablement établis, nous ne pouvions confirmer ses dires. Par exemple, il s'agit d'activités que l'enseignant considère différenciées lorsqu'il passe entre les bancs et apporte une aide personnalisée à chaque élève, sans autres méthodes utilisées. L'intention semble présente mais l'opérationnalisation paraît peu formalisée et difficile à évaluer. De plus, cette absence de différenciation dans certaines activités touche surtout quelques enseignants, ce qui peut être mis en relation avec la définition que peuvent avoir ces enseignants de la différenciation ainsi que de leur expérience en la matière.

2.2. Analyse des généralisations possibles des pratiques observées

En vue de généraliser les pratiques de différenciation, nous avons demandé aux enseignants les pistes possibles à suivre, tant au niveau des enseignants eux-mêmes que du système

scolaire. Les enseignants ont ainsi formulé différentes propositions en vue de permettre au plus grand nombre d'adopter ces pratiques. Ils ont également proposé une marche à suivre ou différents préalables pour des enseignants néophytes dans le domaine.

Premièrement, il faut pouvoir être convaincu que ces pratiques sont plus efficaces pour les apprentissages des élèves. Pour presque tous les enseignants interrogés, il s'agit d'une seconde nature. Ils sont déjà convaincus de l'utilité de la différenciation. Deux enseignantes proposent de montrer concrètement aux autres enseignants la supériorité de la différenciation en amenant des « spécialistes » dans l'école. Nous ne croyons cependant pas au pouvoir de l'autorité de la généralisation de ces pratiques. Les professionnels interrogés ne croient pas à l'obligation de différencier. La direction doit pouvoir offrir un cadre permettant la différenciation et des encouragements mais doit respecter les choix de chacun en matière d'approche pédagogique. Trois enseignants interrogés misent sur la piste de la formation initiale des instituteurs pour introduire plus aisément ces pratiques.

Par ailleurs, les enseignants insistent sur l'importance d'avoir préalablement sa classe « en main » avant de commencer. Les élèves doivent pouvoir travailler dans une relative autonomie ce à quoi il faut les préparer. Ils doivent apprendre à travailler en équipe calmement, de manière efficace. Ils conseillent aussi de se lancer petit à petit dans la différenciation. Il ne faut pas changer tout du jour au lendemain car on risque de perdre le contrôle et d'offrir des activités de mauvaise qualité. Il importe toutefois de bien se préparer, de s'organiser, de programmer ses interventions. Les enseignants expliquent que différencier implique de prévoir différents chemins, des exercices et activités variés. Commencer petit à petit permet de s'assurer graduellement de sa maîtrise des méthodes et des contenus et évite de se laisser déborder par trop de travail. Ils regrettent le manque d'aide pour les jeunes qui veulent se lancer dans la différenciation. Ils ne conseillent pas d'ouvrages spécifiques ni de formation particulière.

L'enseignant doit pouvoir se remettre en question. Il faut qu'il puisse d'une part remettre en question sa pédagogie actuelle pour tenter de l'améliorer via la différenciation et d'autre part, une fois qu'il différencie, il faut encore remettre quotidiennement en question ses pratiques pour les améliorer.

Ensuite, les enseignants mettent en exergue l'importance de l'observation avant et pendant les activités différenciées. Il faut être attentif aux élèves, les écouter, passer entre les bancs pour voir leur travail. Les enseignants développent des systèmes de prises de notes, lors de leur travail, des besoins des élèves. Ils peuvent dès lors adapter leurs leçons et activités aux besoins constatés. Ils ajoutent qu'il ne faut pas réduire l'enfant à ses faiblesses. Il a des forces également, des besoins différents.

D'autres considérations dépassent le cadre de la classe ou du pouvoir de l'enseignant. Plusieurs enseignants proposent, par exemple, d'être à deux en classe (n=5). D'autres

enseignants peuvent également intervenir à certains moments particuliers (ateliers, groupes de besoins, etc.). Ils souhaitent aussi plus d'heures de maître d'adaptation. Il faut également que cet enseignant soit suffisamment compétent pour aider ses collègues à différencier. Ils souhaitent, en somme, plus de souplesse et de coordination dans les interventions des autres professionnels. Un enseignant souhaite voir des spécialistes de la différenciation dans les écoles pour former et montrer concrètement comment faire. D'autres enseignants (n=3) font valoir que les classes sont parfois trop grandes et qu'il est difficile de développer une pratique de qualité dans ces conditions. Enfin, quelques enseignants (n=3) mettent en avant l'injustice et les disparités de notre système scolaire. Cependant, au travers de ces réponses, on remarque que ces derniers ont du mal à imaginer une politique plus large, plus cohérente allant vers plus de différenciation.

À travers leurs discours, nous percevons que la plupart de ceux-ci ne se posent pas en modèle et restent très humbles face à la différenciation. Nous observons également qu'il s'agit essentiellement d'un processus personnel, ils se sont "faits tout seuls". Bien entendu, cela influence leur manière d'imaginer une plus grande généralisation de ces pratiques. Mais finalement, nous ne mettons que des mots sur une pratique personnelle qui convient à une personnalité, à une façon d'enseigner ou d'être.

3. ANALYSE DE DIX ACTIVITES REPRESENTATIVES

Suite à l'analyse globale des 77 activités observées lors de la première année de recherche, nous en avons sélectionné 10 qui nous semblaient représentatives des activités dites différenciées des enseignants de notre échantillon.

Les groupes de besoins, les groupes de remédiation, le tutorat, la différenciation en échelons, le plan de travail, la classe verticale, les processus d'apprentissage, les ateliers en cinq axes, les indices, le projet personnel sont les dix activités que nous présentons dans le catalogue des pratiques.

Ces activités reprennent les modes de groupement les plus fréquents (macrostructures de différenciation) : groupes de besoins, groupes de niveaux, tutorat. Elles concernent des activités de différenciation cycliques et/ou récurrentes qui affectent l'ensemble de la classe. Certaines activités présentent aussi de la différenciation au niveau « micro ». Les microstructures de différenciation relèvent davantage de techniques ponctuelles employées pour certains apprentissages : le travail à l'aide d'indices, les processus d'apprentissage et de mémorisation en sont des exemples. Celles-ci présentent toute une série d'avantages et d'inconvénients.

Gestion du groupe

Tout d'abord, les groupes plus réduits permettent une gestion plus facile du groupe. Ils évitent les « échappées » de certains élèves en favorisant parfois l'individualisation. L'homogénéité

temporaire peut être un atout dans certaines conditions, en fonction du travail ou de l'objectif poursuivi.

De plus le groupement peut être un outil de gestion du travail en cycle. Il permet la « verticalité » entre les groupes-classes d'un même cycle, aide à la gestion de la discipline dans un cycle par le fait que les enseignants connaissent plus d'élèves et sont alors moins attachés à un groupe. Les élèves sont alors plus souvent sous l'autorité de plusieurs personnes. De plus, cela favorise la communication entre les élèves d'une école.

Lorsque les groupes sont organisés avec plusieurs intervenants, les enseignants peuvent alors se répartir le travail et se « spécialiser » dans une matière, un thème, etc.

Par contre, dans certains groupements, il n'est pas toujours aisé d'aider tous les élèves ou de contrôler leur travail.

Autonomie

Les activités présentant des groupements divers (groupes de besoins, ateliers, groupes de remédiation) favorisent la prise d'autonomie des élèves. Dans certains cas, les groupements peuvent être un inconvénient puisque ces conditions de travail nécessitent au préalable une grande autonomie des élèves. Cependant, ils peuvent devenir un outil de développement de l'autonomie nécessaire à ce type de travail. Cette autonomie porte sur le travail en lui-même : les élèves doivent prendre eux-mêmes l'initiative du déroulement de l'apprentissage. Elle porte aussi sur la répartition des tâches, sur la gestion du petit groupe, ...

Certaines activités, à l'inverse, ne favorisent pas l'autonomie par la dépendance qu'elles suscitent entre l'élève et l'enseignant, même si le but ultime est, paradoxalement, de rendre l'élève autonome dans son apprentissage. C'est le cas du travail à l'aide d'indices qui sont distribués par l'enseignant, quand il le juge nécessaire.

Stigmatisation

Si certains types de groupements peuvent stigmatiser les élèves, la transparence du groupement peut l'éviter. En effet, si les élèves savent pourquoi ils sont dans ce groupe, ce qu'ils vont travailler, cet inconvénient peut être évité. De plus, varier les groupes, utiliser les compétences des uns puis des autres sont autant de moyens de diminuer la stigmatisation.

Lorsque tous les élèves sont répartis dans différents groupes (de besoins ou de remédiation par exemple), la stigmatisation est moindre. En effet, chacun d'entre eux travaille une difficulté, un besoin.

Les groupes de niveaux sont, quant à eux, plus stigmatisants. Ils annoncent le groupe des « forts », le groupe des « faibles », etc.

Types de tâches

Ces différentes activités de différenciation portent en général sur les procédures de base. Le

plan de travail, par exemple, est un outil d'exercisation et de fixation. Les tâches facultatives proposées dans le plan de travail sont souvent des activités plus ludiques ou plus globales. L'inconvénient de cette organisation est que les élèves plus lents ou plus faibles n'arrivent jamais à la réalisation de ces tâches plus complexes. Ils doivent toujours avoir terminé l'exercisation. Les groupes de remédiation, quant à eux, portent particulièrement sur des points précis comme par exemple des techniques de calcul.

Gestion du temps

Dans certaines configurations, les élèves peuvent travailler à leur rythme et recevoir de l'aide en fonction de leurs difficultés. Le plan de travail permet cette adaptation du rythme : les élèves effectuent les tâches obligatoires dans un temps donné et réalisent les tâches facultatives en fonction du temps encore disponible.

Climat

La variation du travail en sous-groupes ou en dyades favorise un climat positif dans la classe. Les élèves apprennent à respecter les différences, respecter autrui. Le climat de confiance qui règne dans certaines classes permet d'enrayer l'esprit de compétition des élèves et fait place à la solidarité. De plus, la confrontation avec des élèves d'âges différents participe de cette ambiance et permet à l'élève de se projeter dans un avenir proche ou de se rappeler d'où il vient. C'est un élément de structuration du temps pour l'élève.

Conditions d'apprentissage

Dans certains cas (souvent dans les groupes de besoins ou de remédiation), si la différenciation existe au niveau des macrostructures, il n'en est rien au sein même du sous-groupe. En effet, il arrive que l'enseignant n'adapte en rien sa démarche didactique, tantôt plus frontale, tantôt identique à la phase d'apprentissage préalable. Celui-ci ne profite pas de l'avantage du petit groupe pour modifier ses pratiques pédagogiques.

Il reproduit parfois une pratique déjà génératrice d'échec. Il est nécessaire de poser la question de la différenciation a priori où l'analyse des erreurs, la connaissance des stratégies d'apprentissage pourraient être plus formalisées pour permettre aux enseignants d'anticiper et de réfléchir aux représentations initiales erronées des élèves.

Matériel

Les groupements (par exemple les ateliers) présentent l'avantage de pouvoir utiliser davantage de matériel, qu'il ne faut donc pas reproduire en 25 exemplaires. Les élèves « tournent » entre les différents ateliers et peuvent tous manipuler le matériel nécessaire à l'activité.

Globalement, nous avons ainsi relevé toute une série d'avantages et de limites liées aux activités de différenciation organisées par les enseignants de notre échantillon. Dans la plupart des cas, ceux-ci en sont conscients. Ils savent pourquoi ils procèdent de cette façon et à qui cela profitera et donc pour qui ils mettent en place ce type de pratiques.

5ème PARTIE : JOURNÉES DE FORMATION-RÉFLEXION

1. Objectifs des trois journées de formation-réflexion

Suite aux observations faites dans les classes des enseignants de notre échantillon, ainsi qu'aux entretiens réalisés avec ceux-ci, trois journées de formation-réflexion sur les pratiques ont été organisées au cours de la deuxième année.

Nous avons sélectionné avec les enseignants une dizaine d'activités et avons prévu la présentation orale ou filmée de celles-ci.

Plusieurs objectifs sous-tendaient l'organisation des deux journées de formation :

- permettre aux enseignants d'échanger sur leurs pratiques pédagogiques et ainsi confronter leurs expériences;
- comprendre plus finement et faire une analyse critique des différentes mises en pratique de la différenciation afin de cerner les enjeux pédagogiques, didactiques et institutionnels ;
- réaliser un catalogue de pratiques à partir de ces activités.

2. Apports des trois journées

Treize enseignants ont participé aux journées de formation ainsi que trois chercheurs. Sur base des observations réalisées dans leurs classes, nous avons sélectionné, avec les instituteurs, une dizaine d'activités qui nous paraissaient représentatives des différentes manières de mettre en place la différenciation au sein de notre échantillon.

Avant la présentation des activités, la première journée a été introduite par un état des lieux théorique basé sur le cadre conceptuel construit lors de la première année de recherche afin que celui-ci serve de base commune de réflexion lors des trois journées de rencontre : rappel des objectifs ainsi que du contexte de la recherche ; rappel de quelques aspects théoriques tels que les notions de pédagogie différenciée et de remédiation, la catégorisation de Przesmycki, la question de la gestion l'hétérogénéité, etc.

Ensuite, sur l'ensemble des trois journées, une dizaine d'activités ont été présentées ; la plupart sont reprises dans le « catalogue des pratiques ».

Il ressort principalement de ces présentations que les enseignants présents semblent avoir en commun l'intention de mettre en place des démarches respectueuses des différences de chaque élèves. De plus, au-delà des modalités pratiques de différenciation, ce qui les rassemble, c'est aussi un certain fonctionnement plus global de la classe et une vision commune de l'enseignement. En effet, très souvent, ils sont eux-mêmes en questionnement permanent, ils disent « se mettre en danger constamment », « avoir peur de la routine » et souhaitent, dans un même dessein, installer des « situations déstabilisantes » qui permettent

aux élèves de « douter » et donc « d'apprendre ».

Aux questions récurrentes « Pourquoi on différencie ? » et « Qu'est-ce qui fait qu'on différencie ? », plusieurs réponses sont possibles. On peut distinguer le court terme du long terme, l'apport pour les élèves (certains élèves) et/ou pour l'enseignant, les éléments extérieurs tels que la formation, les valeurs ...

À court terme, c'est la motivation des élèves qui est importante. En effet, la différenciation permet de donner du sens car on peut réagir au moment où l'élève (les élèves) se pose(nt) une question. À plus long terme, les pratiques différenciées peuvent permettre aux élèves d'acquérir une plus grande autonomie, une conscience que ce sont eux qui sont en train d'apprendre ainsi qu'une plus grande structuration.

Les apports pour les élèves semblent donc être de l'ordre de la motivation, du sens, de l'autonomie et de la structuration. Pour les enseignants, même si cela leur demande plus de travail, la différenciation permet de « voir plus de choses », « de mettre en place des choses par rapport aux difficultés des élèves avant l'évaluation » ou encore « d'avoir du plaisir à enseigner ».

La formation et les « valeurs » sont aussi moteurs de la différenciation. La formation, initiale pour certains ou continue pour d'autres, suite à une remise en question, a conduit à des pratiques différenciées. Les valeurs telles que l'éducabilité « on a conscience que les élèves vont évoluer » ou la responsabilité « qu'est-ce que je peux faire pour que ça aille mieux quand ça n'a pas fonctionné » motivent les enseignants à différencier.

Une autre question a été explorée lors de ces journées, il s'agit du lien entre différenciation et évaluation formative/certificative. Si différenciation et évaluation formative sont intimement liées dans les pratiques de classe, il semble que le lien avec l'évaluation certificative soit moins facile à établir. Les critères sont moins clairs : « on gagne du temps », « j'ai vu une amélioration », « je vois des résultats », « ils apprennent des choses plus vite », « on voit les choses se mettre en place ». Pour la plupart des enseignants présents, la difficulté réside dans le fait d'évaluer des savoir-faire. Évaluer des savoirs est possible mais on ne sait pas si les enfants pourront transférer. L'évaluation certificative se fait donc à partir d'un minimum requis et de la même manière pour tous dans un souci de justice. Le chef d'œuvre comme évaluation différenciée a été évoqué ; celui-ci, s'il n'est pas entièrement réalisé en classe, avec les moyens de la classe, peut très vite créer de l'injustice sociale.

Finalement, à la question de savoir quels facteurs pourraient favoriser la différenciation autres que l'obligation de différencier, c'est tout d'abord le souhait de répondre à : « quelle que soit la méthode utilisée, est-ce que je mets des choses en place pour aider les élèves en difficulté? ». Il semble aussi important que « quelle que soit la méthode, l'enseignant doit enseigner avec du plaisir ».

La troisième journée a été organisée en grande partie sous forme d'une table ronde autour de quatre thèmes :

1. La pédagogie différenciée et les conceptions idéologiques (ou intentions, valeurs) : la

pédagogie différenciée et le postulat d'éducabilité ; la pédagogie différenciée et efficacité et équité ; la pédagogie différenciée et la prise en compte des différences

2. La pédagogie différenciée et les conceptions de l'apprentissage : la pédagogie différenciée et la remédiation ; la pédagogie différenciée et la notion de temps
3. La pédagogie différenciée et les cycles : la pédagogie différenciée et le non redoublement ; la pédagogie différenciée et l'évaluation formative ; la pédagogie différenciée et la continuité des apprentissages
4. La pédagogie différenciée et les compétences : la différenciation pédagogique et les types de tâches ; la différenciation : résultats en terme de compétences

La discussion a été guidée par des extraits de la littérature et des citations des participants extraites des entretiens réalisés avec ceux-ci⁹.

3. Évaluation des trois journées par les participants

Globalement l'appréciation a été extrêmement positive. En effet, cette formation ne correspond pas au schéma actuel des formations continuées proposées généralement aux enseignants. Il ressort que cette formation a rencontré les demandes et attentes des enseignants puisqu'elle fait intervenir directement chacun d'entre eux. Les enseignants ont souligné l'importance d'observer ce qui se passe sur le terrain pour pouvoir l'analyser en se sentant impliqués. Selon eux, associer le "terrain" et le monde de la recherche devrait être plus systématique. Cette formule a le mérite de rencontrer cet objectif. Ils ont été sensibles au respect et à l'intérêt portés à leurs pratiques pédagogiques. Le climat détendu était propice à l'échange, ce qui leur a paru peu habituel dans les formations en général.

De plus, même si l'implication de leur part est parfois ressentie comme stressante, cette formule sur la durée – 2 ans – permet de faire mûrir certaines idées, de tester des pratiques, de pêcher des idées, de les adapter, d'y réfléchir et de les partager.

⁹ Pour un compte-rendu de la table ronde, voir le « catalogue des pratiques »

CONCLUSION

La recherche que nous avons menée avait pour objectif l'étude des pratiques de remédiation et de différenciation dans le cadre de la mise en place des cycles ainsi que l'élaboration d'un « catalogue de pratiques contextualisées » à l'usage des enseignants et des formateurs.

Les choix méthodologiques qui ont été faits nous amènent à penser celle-ci comme une étude qualitative. Son intention n'est donc pas de présenter des résultats quantitatifs qui auraient peu de sens vu la taille de l'échantillon mais plutôt d'analyser les pratiques différenciées que des enseignants déclarent utiliser dans leur classe.

De plus, dans la perspective de la constitution d'un guide à l'usage des enseignants, il ne semble pas judicieux de définir un profil type de l'enseignant qui pratiquerait la différenciation. Il est possible en effet que la définition d'un tel profil ait l'effet inverse de ce qui est attendu. Si nous souhaitons que le plus grand nombre d'enseignants s'essayent à la différenciation, il est peut-être plus adroit de montrer plutôt la diversité de profils possibles tant au niveau des établissements que des parcours et contraintes.

Si des points communs sont à mettre en avant, ce serait plutôt du côté des intentions et des valeurs que ces pratiques déploient. Ces intentions ont partie liée, d'une part, avec le postulat d'éducabilité et une politique d'égalité des résultats et, d'autre part, avec les conceptions d'apprentissage des enseignants.

En effet, il semble bien que ce qui est commun aux enseignants de notre échantillon, c'est bien un attachement - même si, comme on le verra, il se décline selon différentes modalités - au postulat d'éducabilité. Tous se situent au-delà du précepte de l'égalité des chances « donner la même chose à tous les élèves ». Chacun d'entre eux s'inscrit dans un processus de recherche de différents chemins possibles pour faire apprendre leurs élèves.

Cependant, pour certains d'entre eux, la confrontation à un « idéal » pose problème et celui-ci ne semble pas toujours réalisable pratiquement. Deux limites apparaissent principalement, l'une au niveau de la gestion de l'hétérogénéité de la classe, l'autre au niveau des objectifs à atteindre. De ce fait, un certain nombre de questions ont traversé les différents entretiens, analyses de pratiques et débats d'idées que nous avons pu avoir tout au long de la recherche : « Quelles différences prendre en compte et comment gérer l'hétérogénéité des classes ? » ; « N'y a-t-il pas des élèves « trop » différents ? » ; « Peut-on atteindre le même niveau pour tous les élèves ? ». Ces questions touchent à la mise en place pratique de la différenciation et/ou remédiation, aux limites de celles-ci du point de vue des caractéristiques des élèves eux-mêmes et aux limites au niveau des résultats à atteindre.

Il semble, au vu de la littérature et à partir de la confrontation de celle-ci avec le point de vue des enseignants que ces questions soient inextricablement mêlées, les réponses aux unes

entraînant inmanquablement des répercussions sur les autres.

Tout d'abord, il semble que la gestion de l'hétérogénéité des classes par regroupement en niveaux renforce les inégalités (Dupriez, 2003 et Crahay, 2003). Par contre, une différenciation des parcours d'apprentissage (Przesmycki, 1991) pourrait être une voie vers une plus grande équité.

Ensuite, la littérature et les décrets proposent, dans l'ensemble, une pédagogie différenciée destinée à « tous les élèves ». Sachant, par ailleurs, la différence de traitement suivant les pays des enfants à besoins spécifiques, on peut se demander quelles différences on prend en compte et les limites de cette prise en compte.

Enfin, il faut rester particulièrement attentif à atteindre les mêmes objectifs, les mêmes acquis minimaux pour tous (Astolfi, 1992, Rey, 2004 et Meirieu, 2004). Les enseignants expriment leur adhésion à ces propos mais certains relèvent un certain écart entre « un idéal vers lequel tendre » et « le possible ». En effet, au niveau des objectifs à atteindre, pour certains enseignants, un même niveau ne pourra être atteint par tous les élèves et parfois même le seuil minimum identifié dans les socles de compétence ne pourra être atteint. De ce fait, ceux-ci proposent un objectif exprimé en termes de « permettre à chacun d'atteindre le maximum de ces possibilités ».

Même si ces différentes conceptions ne sont pas toujours contradictoires, il s'agit sans doute de choix à faire au quotidien : choix pédagogiques, philosophiques et politiques.

Ces choix seront liés aux représentations des uns et des autres du rôle de l'école, les uns mettant en avant l'objectif d'apprentissage cognitif de celle-ci, les autres invoquant d'autres finalités telles que l'éducation citoyenne, la solidarité, l'estime de soi...

Ces choix seront intimement dépendants également des conceptions de l'apprentissage des enseignants. Celles-ci influenceront notamment les choix de pratiques de différenciation et/ou de remédiation. Concernant ces notions, il nous avait semblé dans les entretiens réalisés avec les enseignants, qu'il existait une différence entre les deux qui pouvait se résumer comme suit : « faire de la pédagogie différenciée », c'est avoir comme parti pris pédagogique, avant même l'apprentissage, que tout le monde n'apprend pas de la même manière et qu'il faut tenir compte de cette différence dans la préparation de son activité alors que « faire de la remédiation », c'est se rendre compte d'une nécessité de faire différemment (ou parfois la même chose) en cours ou après un apprentissage face à un échec ou une difficulté rencontrés par l'élève. Cependant, en cours de recherche, suite à différentes discussions, cette distinction apparaît moins nette. Il semble en effet que pour plusieurs enseignants, l'ensemble de ces différenciations/remédiations rentre dans un processus continu d'apprentissage, soutenu notamment par l'évaluation formative.

La gestion du temps scolaire est aussi très différente en fonction des conceptions de

l'apprentissage. La question est : « Les élèves ont-ils besoin de plus de temps pour apprendre ou d'un « autre temps » c'est-à-dire d'un temps composé de cheminements différents ? ». Il semble bien que si les opérations d'automatisation par exemple demandent un certain temps « quantitatif », lorsqu'il s'agit de modifier les schèmes de pensée ou de reprendre des bases ou concepts non acquis par certains élèves, un temps plutôt « qualitatif », « différencié » sera nécessaire.

Ces choix seront également en lien avec une prise de position éthique. En effet, promouvoir des actions de différenciation peut faire courir le risque d'augmenter les écarts entre élèves. Aussi bien dans les origines de la différenciation (Plan Dalton-Winnetka) que dans l'éducation nouvelle et, plus proche de nous, dans les décrets « Ecole de la Réussite » et « Missions », la pédagogie différenciée est présentée comme « au service de tous ». Les enseignants de notre échantillon, même s'ils adhèrent à cette position, la module différemment comme nous l'avions supposé en débutant notre recherche. Si pour certains, chacun doit pouvoir en bénéficier, pour d'autres, ce sont les plus faibles qui doivent bénéficier en priorité de la différenciation (équité-égalité des résultats). Pour d'autres, ce sont les deux extrémités de la courbe de Gauss, ceux qui ne semblent pas toujours pris en compte dans les classes, les plus faibles et les plus forts. Une fois encore, ces positions, même si elles ne sont pas incompatibles, conduiront à des pratiques au quotidien, à des priorités qui n'aboutiront sans doute pas aux mêmes résultats.

La passation d'une trentaine d'entretiens et l'observation de plus de septante activités nous ont aussi procuré une base de données conséquente à analyser. Ainsi, les caractéristiques de l'établissement (type d'élèves, nombre d'élèves, soutien de la direction, politique de l'école en ce qui concerne la différenciation) dans lequel évolue l'enseignant peuvent avoir une influence sur le type de différenciation mise en place, toutefois, quelles que soient les caractéristiques de ceux-ci, des modes de différenciation ont pu être mis en place par les enseignants qui le souhaitaient. Cependant, les enseignants relèvent la nécessité de pouvoir échanger avec leurs collègues sur leurs pratiques. En effet, il est souvent difficile pour les élèves de passer d'une pédagogie non différenciée à une pédagogie différenciée et inversement. Dans le cadre de la continuité des cycles, il semble donc nécessaire d'envisager cette continuité en fonction des besoins des élèves et non seulement en fonction des contenus d'apprentissage ou des programmes. Pour certains enseignants, la pédagogie différenciée pourrait même, si elle est envisagée dans la continuité du parcours scolaire des élèves, être réellement une alternative au redoublement.

L'élaboration du cadre conceptuel de cette recherche nous avait également permis d'isoler des critères observables (processus, structures, contenus, produits) pour ces pratiques.

Concernant la présence de différenciation des processus (tels que tenir compte de la diversité des élèves face à un apprentissage, de la motivation à apprendre, du rythme d'apprentissage, des modes de pensée et de stratégies de ceux-ci) les résultats indiquent que, s'ils sont pris en

compte dans le discours enseignant, ils semblent peu présents dans les actes et activités proposées. On peut remarquer néanmoins que, dans certaines configurations, les élèves peuvent travailler à leur rythme et recevoir de l'aide en fonction de leurs difficultés.

Pour ce qui est de la différenciation par les structures (modifier les modalités d'organisation de la classe) un premier sujet à débat concernait la forme choisie pour la mise en place des cycles par niveaux. Alors qu'elle pourrait être un incitant à la pédagogie différenciée, sous certaines formes (classe à plusieurs niveaux 3-4 et 5-6), elle peut sembler être un frein ou au moins être ressentie comme une difficulté supplémentaire par des enseignants qui sont pourtant des adeptes convaincus de la pédagogie différenciée. Par contre, des groupes plus réduits peuvent parfois permettre une gestion plus facile du groupe grâce à une homogénéité temporaire. Ils peuvent aussi être un outil de gestion du travail en cycle. Lorsque les groupes sont organisés avec plusieurs intervenants, les enseignants peuvent alors se répartir le travail et se « spécialiser » dans une matière. Certains regroupements favorisent ou non la prise d'autonomie. Si certains types de groupements peuvent stigmatiser les élèves, la transparence du groupement et la répartition de tous les élèves en différents groupes peuvent l'éviter.

En ce qui concerne la différenciation par la gestion et la variation des contenus (savoirs et compétences qu'un élève doit acquérir au cours de son cycle), peu d'attributions ou de changements de rôles ont été observés. Par contre, la différenciation est plus visible dans la présentation des ressources différentes. Quant à la différenciation par les tâches, si elle est présente chez certains enseignants, force est de constater que les tâches ne sont pas toujours distribuées en fonction des besoins des élèves mais en fonction du programme. De plus, ces différentes activités de différenciation portent en général sur les procédures de base.

Quant à la différenciation sur les produits attendus (proposer à l'élève des moyens de productions qui permettront d'observer les effets de l'apprentissage), celle-ci semble peu présente.

Grâce à ces différentes analyses, nous avons pu sélectionner des activités susceptibles d'entrer dans le guide. Nous avons été attentifs, étant donné notre souhait d'amener d'autres enseignants à s'essayer voire à modifier leurs pratiques, à pouvoir entendre et reconnaître que "Faire de la pédagogie différenciée", c'est aussi accepter de remettre en cause son identité professionnelle (valeurs, intentions et choix). Ainsi s'est posée la question tout au cours de la recherche : Comment devenir différenciateur ?

Il en ressort que, au-delà de ce que nous avons déjà développé au niveau des valeurs et des intentions des enseignants, outre l'importance de la formation initiale et continue, l'important est sans doute d'essayer, « d'oser essayer ». Il semble qu'un changement radical ne soit pas conseillé mais plutôt des essais petit à petit, chaque jour un peu plus, un peu mieux. Il semble aussi qu'il faille dépasser l'inquiétude face à un certain inconnu, particulièrement pour les

jeunes enseignants qui recherchent la sécurité. Une attitude de remise en question permanente, la possibilité de se donner droit à l'erreur soi-même sont aussi des conditions à la mise en place de la différenciation.

ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE SÉLECTION DES ENSEIGNANTS

- Dans quel cycle intervenez-vous ? **5-8** **8-10** **10-12**
- Dans votre école, travaillez-vous avec un ou des enseignant(s) spécifiques(s) à la remédiation (MEI, logopèdes,...) ? **OUI - NON**

- 1- **Utilisez-vous des formes de remédiation en classe ?**
Si oui, pourriez-vous les expliciter en quelques lignes ?
(Comment ? Quand et combien de temps ? Avec qui ?)

- 2- **A) Qu'est pour vous la "pédagogie différenciée" ?**
B) En pratiquez-vous dans votre classe ? Si ou, comment, quand et avec qui ?

- Accepteriez-vous de collaborer dans le cadre de notre recherche pendant deux ans ? **OUI - NON**

Si oui, Nom :

Tel :

Adresse (électronique) :

Adresse de l'établissement où vous enseignez :

Celui-ci est-il en discrimination positive ? OUI - NON

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE POUR LES ENTRETIENS

Questionnaire de pré-entretien

I. Présentation de la recherche.

II. Récolte d'informations (Caractéristiques de l'école et Anamnèse de l'enseignant) :

1. Age :
2. Sexe : [H – F]
3. Nombre d'années dans l'enseignement :
4. Nombre d'années dans l'établissement :
5. Niveau dans lequel il ou elle enseigne : [8-10 10-12]
6. Nombre d'élèves dans la classe :
7. Statut : [Titulaire - Co-titulariat - Maître de remédiation -]
8. Horaire complet ?
9. Perception du statut de l'école et des élèves : (milieu, immigration, D+, ...)
10. Formations à la "pédagogie différenciée" et à la "remédiation" ?
11. Autres commentaires :
12. GSM :
13. Courriel :

Questionnaire pour le premier entretien

1. Comment définiriez-vous ce qu'est la "pédagogie différenciée" ? (*Définition*)
 - Quel type d'activités "différenciées" proposez-vous ? Pouvez-vous les expliciter ? Donner quelques exemples d'activités ou de structures ?
 - Dans l'organisation de la classe combien de temps de classe cela occupe-t-il ?
2. Comment définiriez-vous ce qu'est la " remédiation " ? (*Définition*)
 - Mettez-vous en place des remédiations ? (*Pourquoi – Pour qui – Quand – Comment*)
3. A vos yeux, y a-t-il une différence entre les deux ? Si oui laquelle ?
4. Depuis quand pratiquez-vous la pédagogie différenciée ? Qu'est-ce qui vous a poussé à adopter cette pédagogie ? Comment avez-vous fait pour vous y mettre (*Formations, Livres, Instinct, ...*) ? Quels ont été les résistances, les obstacles, les difficultés que vous avez rencontrés ?

5. Utilisez-vous dans votre classe d'autres pratiques que la pédagogie différenciée ? Si oui, lesquelles ? Pourquoi ? Dans quelle proportion (*timing*) ? Pourriez-vous me décrire une semaine type ?
6. Est-ce que d'autres professionnels (ex. : maîtres de remédiation,...) participent avec vous à ces activités différenciées ? Comment cela se passe-t-il ? (*Qui fait quoi ? Quand ? Où ? Comment ?*)

Questions spécifiques pour les maîtres de remédiation

1. Comment êtes-vous arrivé là ? (*choix, imposé,...*)
2. Avez-vous suivi une ou des formations spécifiques ? Si oui, lesquelles ?
3. Quel est votre rôle ? Comment agissez-vous dans votre pratique ? (*Sélection des élèves, lieu d'accueil, stratégies utilisées*)
4. Quelle collaboration existe-t-il entre vous et le titulaire de classe ?

Questionnaire pour le deuxième entretien

- A. Vérifier que l'enseignant a bien répondu à toutes les questions du premier entretien.
- B. Revenir sur chaque observation et poser les questions issues de (en lien avec) celle-ci. Vérifier que le chercheur peut répondre à toutes les questions (analyse des observations).
- C. Poser au moins les questions suivantes :
 1. Nous sommes venus observer 4 moments de leçon. Avez-vous l'impression qu'il y a moyen de différencier sur tout ou c'est impossible ? Pourquoi ? Y a-t-il des contenus spécifiques sur lesquels vous différencier ? Si oui, lesquels et pourquoi ?
 2. Comment groupez-vous ou répartissez-vous les élèves ? (Prise en compte des plus faibles ? Repérage ?) Quelles activités concrètes utilisez-vous pour repérer leurs difficultés ?
 3. Observez-vous des résultats de ce type de pratiques sur les élèves ? Si oui lesquels ?
 4. Quels conseils pratiques donneriez-vous à un enseignant qui veut se lancer dans la pédagogie différenciée ? (ex. : attention à ça, tu dois penser à ça,...)
 5. Pour vous, à qui prioritairement la pédagogie différenciée devrait-elle être destinée : aux élèves faibles ou aux élèves forts ?
 6. En pédagogie différenciée, l'objectif est d'amener tous les élèves aux mêmes niveaux, chacun au maximum de ses possibilités ?
 7. Si vous aviez une baguette magique et que vous puissiez transformer ce que vous voulez dans l'enseignement pour arriver à généraliser les pratiques différenciées, que feriez-vous et pourquoi ?

8. Finalement pourquoi faites-vous de la pédagogie différenciée pendant vos heures de cours ? Quelles sont vos intentions ?
9. Quelle perception avez-vous des méthodes plus classiques, plus transmissives ? Les utilisez-vous parfois et pourquoi ?

ANNEXE 3 : PISTES POUR LES OBSERVATIONS

1. Noter l'horaire (timing) + plan détaillé de la période d'observation.
2. Si possible, photocopier le journal de classe ou la préparation de l'enseignant.
3. Indiquer les types de pratiques proposées, les modes de sélection opérés.
4. Noter les activités faites et les paroles dites par l'enseignant.
5. Noter les activités faites et les paroles dites par les élèves. [Si groupement : observation d'un groupe avec ses interactions / Si collectif ou individuel : observation de 2 ou 3 élèves].

Pistes pour l'analyse des observations

A. Pourquoi l'enseignant a-t-il fait cette activité ? [*Intentions, objectifs, autres*]

[*Effet de mode – Gestion discipline - Obligation institutionnelle (décret) – Obligation organisationnelle (classe verticale) - Choix militant -*]

B. À qui s'adressait cette pratique ? À l'attention de qui prioritairement ? L'enseignant avait-il prévu quelque chose de spécifique pour les moins doués - pour les plus doués ?

[*Lui-même – Tous – Moins doués – Plus doués - ...*]

[*Niveau de maîtrise identique pour tous - Niveau de maîtrise différencié - Bases identiques mais dépassements possibles - ...*]

C Description de la pratique : Comment ? Que fait-il ?

- Quel type d'activité était-ce ? [*Ateliers – Fichiers – Contrats – Défis -...*]

[*Contenus – Produits – Structures – Processus*]

[*Simultanées – Successives*]

[*A priori - A posteriori*]

- Quel type de tâche était-ce ? [*Activités globales - Tâches parcellaires*]

[*Compétences de base - Mobilisation de compétences - ...*]

- Mode de groupement : [*Individualisation – Paire - Petits groupes - Groupe classe- ...*]

- Mode de sélection : [*Par les rôles – Par les ressources – Par les tâches – Par évaluation (diagnostique– formative – certificative) – Par évaluation (niveau, besoin, projet, représentations initiales, styles, intérêts) - Hasard, amitié -...*]

D L'enseignant avait-il anticipé les difficultés possibles en élaborant la leçon ? Sur quelle base avait-il élaboré sa préparation de leçon ?

E Quelles projections l'enseignant fait-il sur les résultats de cette pratique auprès des élèves ? Efficacité de la leçon ?

[*Motivation - Comportement - Résultats - ...*]

F Pourquoi était-il intéressant de faire cette leçon sous une forme différenciée plutôt que sous une forme transmissive ?

G Avantages de la pratique observée ?

H Inconvénients et limites de la pratique observée ?

I Quels sont les obstacles et les difficultés relevées sur lesquelles on peut tenter d'apporter des éléments de réponse ?

J A la fin de l'observation, mon sentiment est que :

[*Stigmatisation - Perte d'apprentissage - Augmentation des écarts - ...*]

ANNEXE 4 : TABLEAU DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

Légende :

Colonne A = Dénomination de l'enseignant

Colonne B = Province où il enseigne

Colonne C = Taille de l'école (*petite* ≤ 1 classe par niveau – *Moyenne* = 2 classes par niveau – *Grande* ≥ 3 classes par niveau)
et situation géographique (*rurale* – *urbaine*)

Colonne D = Élèves de milieu (*Peu favorisé* – *Mixte* – *Plutôt favorisé*)

Colonne E = Niveau dans lequel il enseigne (3,4,5,6)

Colonne F = Nombre d'élèves dans la classe

Colonne G = Techniques employées (*Atelier, Contrat, Fichiers, Indices, Tutorat...*)

Colonne H = Nombre d'années dans l'enseignement

Colonne I = Statut (*Titulaire* – *Co-titulaire* – *Maître de remédiation*)

Colonne J = Horaire complet ?

Colonne K = Qu'est-ce qui a poussé à adopter cette pédagogie ? Comment a-t-il fait pour s'y mettre (*Formations, Livres, Instinct, ...*) ?

Colonne L = Résistances, Obstacles, Difficultés rencontrés ?

Colonne M = Présence d'autres professionnels (ex. : maîtres de remédiation,...) et relation avec ?

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Enseignant A	Bruxelles	Grande école en milieu urbain.	Mixte	3-4	24	Atelier, Contrat, Groupes de niveaux.	20	Titulaire	Oui
Enseignant B	Namur	Petite école en milieu rural	Peu favorisé	5-6	10	Groupes de niveaux, Ateliers, Travail d'équipe, Remédiation	15	Titulaire	Oui
Enseignant C	Bruxelles	École moyenne en milieu urbain	Mixte D+ il y a 5 ans	5-6	23	Indices, Tutorat, Groupes de besoins, Ateliers	8	Titulaire	Oui
Enseignant D	Hainaut	Grande école en milieu urbain.	Mixte	4	21	Atelier, Gestion mentale, Indices	2	Co-titulaire	Oui
Enseignant E	Hainaut	École moyenne en milieu urbain	Mixte	3	17	Groupes de niveaux	6	Titulaire	Oui
Enseignant F	Hainaut	École moyenne en milieu urbain	Mixte	6	16	Groupe de niveaux, Indices, Mini-contrat-fichiers	17	Titulaire	Oui
Enseignant G	Hainaut	Grande école en milieu urbain	Mixte	3	19	Indices	4	Titulaire	Oui
Enseignante H	Namur	Petite école en milieu rural	Mixte	3-6	25	Groupes de niveaux, Indices, Travail d'équipe, Groupes de besoins	2	Titulaire	Oui
Enseignant I	Hainaut	École moyenne en milieu urbain	Mixte	6	24	Ateliers, Remédiation, Travail coopératif	21	Titulaire	Oui
Enseignant J	Bruxelles	École moyenne en milieu urbain	Plutôt favorisé	3	24	Pédagogie du sens et des besoins	3	Titulaire	Oui
Enseignant K	Bruxelles	École moyenne en milieu urbain	Plutôt favorisé	3-6	1-12	Remédiation, Pédagogie du sens et des besoins, Tutorat, Apprentissage coopératif	28	Maitre de remédiation	Oui
Enseignant L	Namur	École moyenne en milieu rural	Mixte Plutôt favorisé	5-6	11	Projet Personnel, Pédagogie du sens et des besoins	26	Titulaire	Oui
Enseignant M	Namur	École moyenne en milieu rural	Mixte Plutôt favorisé	3-4	24	Pédagogie du contrat, Groupes de niveaux, Ateliers	18	Titulaire	¾ temps
Enseignant N	Namur	École moyenne en milieu rural	Mixte Plutôt favorisé	3-4	24	Pédagogie du contrat, Groupes de niveaux	20	Titulaire	¾ temps
Enseignant O	Bruxelles	École moyenne en milieu urbain	Défavorisé	1-6	2 à 8 ou classe entière.	Fichiers	5	Maître de remédiation	½ temps
Enseignant P	Bruxelles	Grande école en milieu urbain	Défavorisé D+	6	23	Remédiation, Groupes de besoins, Fichiers	18	Titulaire	Oui
Enseignant Q	Namur	Ecole moyenne milieu urbain	Plutôt Mixte défavorisé	3	19	Groupes de niveau, groupes de besoins	5	Titulaire	Oui

A	K	L	M
Enseignant A	<p><i>Une philosophie, une façon de voir l'enseignement</i></p> <p><i>Le professeur est une personne aidante</i></p> <p><i>L'enfant apprend beaucoup - Il faut lui faire confiance</i></p> <p><i>Pas une fonction de maître ex cathedra où le maître dit tout, les enfants appliquent, et puis si ça ne va pas, on donne un travail pour que ça aille mieux</i></p> <p><i>Pas dans ce schéma classique.</i></p> <p><i>C'est grâce à ma personnalité, ma formation</i></p> <p><i>Puis le fait de me retrouver dans cette école où on a toujours appliqué cette pédagogie et qui est favorable à cette pédagogie.</i></p>	<p><i>Aucun obstacle (institutionnel, inspection)</i></p> <p><i>Seules difficultés parfois les parents (faire comprendre, remet en question un schéma classique de l'école, fait perdre à certains des repères pour pouvoir situer l'enfant).</i></p>	<p><i>Présence et collaboration avec un maître de remédiation et une logopède.</i></p>
Enseignant B	<p><i>Depuis que j'ai une classe à deux niveaux où là je suis obligée par la force des choses</i></p> <p><i>Mais c'est clair que non même déjà avant quand je me rends compte qu'un enfant a des difficultés, on n'a pas le choix de toute façon ou alors on le laisse sur le côté.</i></p> <p><i>Donc je crois qu'intuitivement ça a toujours été mais beaucoup plus depuis qu'on a une classe à deux niveaux. C'est même plus que deux niveaux parce que chaque enfant a des difficultés.</i></p>	<p><i>Des résistances ? Non pas du tout.</i></p>	<p><i>La directrice dans ces heures de classe prend des élèves en remédiation.</i></p> <p><i>Non, je n'envoie pas d'élèves parce que son horaire fait qu'elle prend des élèves surtout en première année et surtout en 3-4.</i></p> <p><i>Cette année-ci, c'est moi qui fais la remédiation en classe, mais bon, je fais ce que je peux. C'est bien et pas un bien en même temps parce que quand on a un professeur de remédiation, c'est clair que c'est une aide mais d'un autre côté, je me rends compte que c'est toujours un peu les mêmes enfants qu'on envoie. Donc ce n'est pas toujours évident cette histoire de remédiation.</i></p> <p><i>Ce que j'ai plus centré cette année, c'est que comme nous les enseignantes, on s'occupait des écoles de devoirs, j'envoyais plus les élèves en difficultés à l'école de devoirs de façon à ce que là plus les recanaliser parce qu'il n'y a pas trop de monde, que c'est un peu en dehors de l'école, dehors du temps de classe.</i></p> <p><i>Sinon, cette année, je n'ai pas une heure ou je dis je fais remédiation.</i></p>
Enseignant C	<p><i>Choix personnel - Vision de la société</i></p> <p><i>Seul, par la pratique - Pas de formation</i></p> <p><i>Ne pas laisser l'enfant inactif ...</i></p>	<p><i>Plus de temps - Encouragé dans l'école.</i></p> <p><i>Collègues qui trouvent que c'est beaucoup de chipotage, de travail...</i></p>	<p><i>Maître de remédiation - Maître d'adaptation à la langue</i></p> <p><i>Maître de remédiation : travail en groupe de besoin ou demi-groupe (5-6).</i></p> <p><i>Maître d'adaptation, prend les élèves primo-arrivants.</i></p>

Enseignant D	<i>Formation à Namur - Intérêt pour la gestion mentale École Normale</i>	<i>Encouragé dans l'école</i>	<i>Non</i>
Enseignant E	<i>Volonté de mieux faire - Difficulté des élèves Intérêt pour notre recherche</i>	<i>Seul, peu d'intérêt des autres et de la direction</i>	<i>Non</i>
Enseignant F	<i>Façon de travailler - Formation à Namur Ouvrages en pédagogie (exercices)</i>	<i>Seule, peu d'intérêt des autres et de la direction</i>	<i>Non</i>
Enseignant G	<i>École normale</i>	<i>Soutien des collègues et de la direction Aide - Par la pratique</i>	<i>Oui - Prend un élève, en dehors de la classe.</i>
Enseignante H	<i>École normale Classe de 25 élèves de 3^e à 6^e Ils n'ont pas les mêmes bases et si je veux que chacun arrive à la même matière je n'ai pas le choix je suis obligée de passer par là.</i>	<i>Énormément de préparations à faire parce que j'ai 4 niveaux différents Et je crois que si j'avais une classe unique par exemple uniquement sixième, je crois que je pourrais encore plus cibler la différenciation pour chaque élève puisque j'aurais déjà moins de préparations pour une année. Ce n'est pas facile non plus de différencier déjà chaque année et de différencier en plus à l'intérieur de chaque année.</i>	<i>Non il n'y en a pas.</i>
Enseignant I	<i>Sûrement pas les socles de compétences, je fonctionnais comme ça déjà avant. Mon caractère : il y a toujours une question : pourquoi ? Pourquoi tu fais ça ? C'est quelque chose que j'ai en moi, vraiment je veux comprendre et quand je veux faire quelque chose pour les enfants, je veux savoir pourquoi je le fais, mais pourquoi ? Ça va amener à quoi, quels intérêts, les avantages, quels sont les inconvénients. Si tu fais une séquence d'exercices, est-ce qu'elle vaut la peine ? Combien d'exercices, quel genre ? Quand j'ai fini une évaluation avec eux, c'est qu'est-ce que je vais faire de ça ? Il n'y a rien à faire, il faut absolument avoir des séquences où l'on va discuter ensemble parce que si l'on fait des contrôles rien que pour les points, ça n'apporte rien. Donc le souci de voir l'enfant évoluer. J'ai ça en moi. Ben ça ne vient pas du jour au lendemain quand je parle comme ça c'est un travail de longue réflexion. C'est venu du fait et je crois que j'ai eu du bol, c'est qu'au début de</i>	<i>Des difficultés avec des collègues (disent tu travailles d'une drôle de manière alors qu'ils ne sont jamais venus voir dans ma classe). Peut-être parce des parents repercutent peut-être ça à d'autres collègues, ils ont eu un enfant qui est passé chez moi mais qui après en grandissant a eu un autre collègue, ils disaient peut-être tiens on travaille comme ça et en deuxième on travaillait autrement. Je n'ai jamais voulu en parler aux collègues de peur qu'ils n'aillent croire tiens il se prend pour qui Tu travailles comme ça et nous on n'est pas d'accord avec ça. Je n'ai jamais rien imposé à personne, je n'ai jamais rien dit et même sans rien dire tu finis par avoir des ennuis parce que ça dérange. Avec la direction jamais - L'inspection pas du tout. Ça prend du temps pour l'enfant de travailler comme ça J'aurais bien voulu à l'époque j'étais en cinquième, monter avec</i>	<i>Il y en a mais moi je n'ai pas envie de travailler avec. S'il va en remédiation avec quelqu'un je ne sais pas comment il l'a fait et je ne sais pas comment l'enfant avait compris les choses. Je crois que je perds beaucoup Je préfère organiser des séquences en classe au cours desquelles moi-même j'ai un dialogue avec l'enfant. Et les autres, ils ont d'autres choses à faire que ce soit en dépassement par rapport à la même situation ou carrément préparer une nouvelle activité qui ne dérangera pas les autres, qui ne sera pas perturbante pour les autres en tout cas si eux ne l'ont pas commencé. Mais j'aime bien avoir ce dialogue avec l'enfant, je crois peu au maître qui part avec ce gosse à l'extérieur comme ça et qui rentre en disant oui ça va mieux parce que je ne sais pas ce qui va mieux. Je ne sais pas ce qu'il a fait, je ne sais pas ce que ça représente pour le collègue aller mieux. Mais maintenant ça peut être intéressant s'il y a vraiment un travail d'équipe où on est vraiment sur la même longueur d'ondes, je veux</i>

	<p>ma carrière ici, il y a 20 ans, on m'a dit tu travailles avec une deuxième primaire. Et gros avantage là c'est qu'au niveau matière là il y a beaucoup moins et que je me suis offert beaucoup plus de temps à la maison pour réfléchir sur ma manière de travailler.</p> <p>C'est l'idée de vouloir essayer mais en donnant du sens. Je voulais que tout ce que je fais ait du sens pour l'enfant. Et j'ai commencé comme ça et je me suis offert ce temps là en me disant la première année je vais travailler le sens et le pourquoi uniquement en math puisque ce n'est pas possible de faire tout comme ça en première année. L'année suivante, j'ai fait je continue et je vais plus loin dans mon évolution en français mais je n'oublie pas math. Puis j'ai fait le même en éveil et puis je me suis dit si maintenant je combinais le tout, pourquoi faire que math, français, etc. Est-ce qu'il n'y a pas moyen de combiner le tout. C'était un travail long et je crois que j'ai commencé à pouvoir combiner faire des maths avec du français en même temps, de l'éveil, partir de l'éveil dans lequel il y a des séquences d'apprentissage de mathématique ou de français, c'est plus de 10 ans, c'est 10 ans. Mais ce n'est pas venu du tout des socles de compétences, c'est de moi.</p> <p>Mais sinon dans tout ce que j'ai raconté avant, je n'avais jamais lu de bouquins, je n'avais jamais suivi de formation.</p>	<p>ma classe voir ce que ça apportait, ça posait de gros problèmes.</p> <p>Mais maintenant ça va mieux. Par exemple, c'est con mais le fait que je sois au cours à Namur alors que je ne voulais pas le dire non plus mais ils l'ont su à force de voir l'inspection ou des chercheurs, ils m'ont demandé mais qui sont ces gens-là quoi. Ah ben on dirait qu'une fois que tu suis des cours, c'est comme si tu étais reconnu, c'est fou alors que je continue à ne pas en parler sauf certains qui sont intéressés qui disent tiens qui c'est, c'est intéressant j'aimerais qu'on ait une discussion ensemble, on dirait qu'avec certains ça va maintenant.</p> <p>Oui j'ai une collègue en sixième qui savait déjà bien que je travaillais comme ça et qui aimait bien mais qui n'arrivait pas à le vivre au quotidien et ça l'ennuyait.</p> <p>On avait eu des formations sur le lien entre savoir lire et écrire, l'année passée et elle avait même demandé au formateur : tu veux bien passer chez moi pendant la récréation ou pendant un temps de midi pour m'expliquer, me réexpliquer, me donner des exemples, etc.</p> <p>Et puis elle est venue cette année en sixième et je lui ai dit : écoute ma manière dont je travaille si ça t'intéresse et elle a dit ah oui moi ça m'intéresse. Et elle dit oui maintenant, je le vois, je le sens et je le vis donc j'essaie de le mettre en place. C'est chouette quoi tant mieux mais c'est toujours dangereux parce qu'on a l'impression qu'à certains moments le regard des autres (comment je vais dire ça, les autres voyant ça, ça les dérange aussi, ça les dérange aussi parce qu'ils ont l'impression que c'est moi qui impose aux collègues quelque chose en disant tu crois que tu détiens la vérité, pas du tout, je n'ai jamais dit ça, ce n'est jamais qu'une technique parmi d'autres ce n'est pas universel mais ça dérange malgré tout, ça continue à déranger.</p> <p>Et puis d'un autre côté ça devient dérangeant aussi parce que c'est toujours dans un seul sens et j'aime bien aussi avoir un regard sur la manière dont les autres fonctionnent. C'est enrichissant et finalement non c'est toujours dans un sens.</p>	<p>bien.</p> <p>À la limite ce que je fais c'est moi qui sort avec l'enfant et qui vais faire de la remédiation avec le groupe remédiation et lui je lui donne d'autres activités à faire parce que j'ai vraiment envie de voir où est le problème et à la limite</p> <p>C'est enrichissant pour l'enseignant parce qu'on croit que les enfants fonctionnent de telle manière alors qu'ils pourraient fonctionner autrement et c'est avec le temps et effectivement plus le temps passe et on va fonctionner dans l'écoute, on gagne du temps après parce qu'on se dit, dans telle situation, il est possible que l'enfant fonctionne comme ça, comme ça ou comme ça.</p> <p>Et donc, quand on va faire de la remédiation là aussi c'est beaucoup plus riche parce qu'on sent aussi beaucoup plus vite vers où l'enfant va et quel était son mode de fonctionnement parce qu'on a, nous, emmagasiné plusieurs modes de fonctionnement.</p>
Enseignant J	<p>Ben je suis encore occupée de me former.</p> <p>Co-titulaire en fait dans une classe. Personne mi-temps. M'a permis un peu de découvrir, le reste du temps en fait,</p>		<p>Oui Une aide précieuse</p> <p>En général, il est très rare que je lui demande de terminer un travail sauf exceptionnellement si un enfant a été absent. Mais, en général,</p>

	<p><i>j'accompagnais lors d'excursions,...</i></p> <p><i>Volante → remplacé dans les classes donc dans le bain pour différentes années.</i></p> <p><i>Je pouvais être observatrice à ce moment là</i></p> <p><i>C'était avec la titulaire de l'année d'en face en fait.</i></p> <p><i>Discute un maximum avec l'autre titulaire de troisième année et j'avoue que ça ça m'aide beaucoup. Elle est assez ouverte, ne va pas me dire, j'ai déjà essayé, ce n'est pas la peine de le tester, ça ne marchera pas.</i></p> <p><i>J'ai essayé de lire mais j'avoue qu'en général je n'arrive pas à les terminer parce que je suis dans un truc où je me consacre tellement de temps au niveau des projets à réfléchir. Et là, je pense que maintenant ça prend peut-être plus de temps que si j'avais 10 ans derrière moi. Et donc, souvent, je rentre le soir, je prépare pour le lendemain et pour un peu plus également et après je n'ai plus envie de parler d'école. Pendant les vacances j'ai plutôt envie de penser à me détendre.</i></p> <p><i>Mais sinon, il y a eu une formation dans le cadre de tous les a priori, des erreurs qu'on pouvait lire dans les livres, qu'on pouvait euh comment est-ce qu'on appelle ça : les idées préconçues.</i></p> <p><i>On discute beaucoup aux heures communes aussi parce qu'on essaie de créer un programme</i></p>		<p><i>je préfère prévoir un moment de la journée où je donne des exercices plus libres aux enfants et alors comme ça je travaille moi avec lui sur les exercices à terminer.</i></p> <p><i>Donc pour moi quand j'envoie des enfants c'est vraiment parce que j'ai remarqué vraiment des grosses lacunes par rapport à un travail.</i></p> <p><i>Et alors je demande pour qu'ils s'en sortent, je demande qu'ils revoient des bases mais ça peut être tout à fait différemment.</i></p> <p><i>C'est rare qu'elle reprenne texto les mêmes mots que moi et qu'elle refasse la même chose, non. Et je crois que ce serait dommage si ça se passe comme ça, si l'enfant n'a pas compris avec moi, de cette manière là, à mon avis, il ne va pas le comprendre si c'est expliqué de la même manière.</i></p> <p><i>Donc pour moi, ce serait plutôt reprendre un petit groupe d'enfants et euh faire elle comme elle peut pour essayer qu'ils comprennent mieux une matière qui a été vue.</i></p> <p><i>Je lui dis voilà moi j'ai remarqué, j'ai fait ça avec toute la classe et j'ai remarqué tel enfant a eu des difficultés à ce moment-là. Est-ce que tu ne pourrais pas reprendre ces enfants-là et refaire quelque chose dans ce domaine là.</i></p> <p><i>J'ai remarqué qu'il y en avait quand même 4-5 qui étaient en grosses difficultés avec tout le groupe. Moi je ne savais pas gérer, même s'ils venaient près de moi, ils me demandaient une aide constante que je ne pouvais pas leur donner. À ce moment-là, je demande de reprendre ces enfants-là et de reposer des questions de ce style ou tout à fait autre chose</i></p> <p><i>[Qui demande et qui donne les informations ?] C'est vraiment les deux parce qu'en fait quand moi je pose la question aux enfants : qu'avez-vous fait ? Et qu'ils me disent : Ah c'était chouette, moi j'ai compris ça maintenant. Ça pétillait tellement dans leurs yeux, ils sont prêts à se lancer pour la suite, ils ont envie de continuer. Donc, je trouve ça important de leur poser la question. Et donc, je sais qu'ils peuvent continuer, certains au contraire devront retourner. Et à la limite même, ils me le disent et alors là moi, à ce moment-là, j'essaie d'avoir une note encourageante : oui mais bon regarde ce que tu as déjà compris maintenant.</i></p> <p><i>En même temps ça me permet de voir si eux s'auto-évaluent bien. Ça,</i></p>
--	--	--	---

			<p>je trouve intéressant aussi.</p> <p>Ça reste toujours sur une note positive. Je pense que ça c'est aussi important.</p> <p>[Conseils de classe] On lui demande effectivement, mais à ce moment-là, au niveau temps, elle le fait pour les 3-4-5-6, on va parler vraiment spécifiquement des enfants qu'elle a vus. Et à la limite on va vraiment pointer, en tout cas pour moi, ceux où moi j'ai des doutes. Donc, en général c'est sur deux ou trois enfants de la classe quoi, voilà. Parce qu'au niveau temps, je dois dire, elle ne peut pas assister à tout parce que ça deviendrait des heures très longues.</p>
Enseignant K			
Enseignant L	<p>Une part un cheminement personnel, (mauvaise élève à l'école, démotivée donc j'ai voulu chercher autre chose)</p> <p>Travail dans l'enseignement spécial (là tu es obligé d'être à l'écoute des besoins des enfants sinon tu te plantes toi-même)</p> <p>J'ai rencontré soit des gens soit des livres (Boudon) j'ai lu tous les grands courants pédagogiques (Freinet, ...)</p> <p>Dans le cadre de mes formations, je ne trouvais pas de formation satisfaisante donc j'ai demandé à mon chef de pouvoir passer une journée dans des écoles à pédagogie alternative.</p>	<p>Non au niveau du chef d'école, je n'ai pas de problème</p> <p>Sauf quand les parents viennent rouspéter alors là à la limite il soutient les parents et il viendra m'embêter.</p> <p>Au niveau de mes collègues on me fout la paix mais je suis quand même marginale.</p> <p>Et alors on a travaillé ensemble pendant 5 ou 6 ans je crois en co-titulariat. Donc les enfants passaient chez lui pour tout ce qui était structuration et exercisation et ils passaient chez moi pour tout ce qui était ouvert. Et en fait ça m'a pénalisée aux yeux des parents</p> <p>Parce qu'avant j'étais une instit à temps plein ; les parents me prenaient comme marginale mais j'étais une autre façon de donner cours mais ils voyaient bien que les résultats étaient corrects, je vais dire ni pires ni meilleurs, ça ne posait pas de problème. Tandis que là, les parents ont commencé à demander, ils ont commencé à avoir peur parce que j'étais quand même titularisée d'un groupe et mon collègue de l'autre groupe. Et les parents ont commencé à demander pour qu'ils soient titularisés par Raphaël parce qu'ils avaient l'impression qu'ils étaient suivis chez Raphaël et que chez moi c'était très chouette mais que c'était du théâtre, des activités personnelles, des activités de sciences...</p> <p>Donc en fait ça a été que à mon discrédit en fait aux yeux des parents.</p>	Oui.
Enseignant M	<p>Ils [la direction] ont dit voilà tiens on va travailler ça comme ça mais au départ c'était pour toute l'école.</p>	<p>Non, non. Je ne sais pas si tout le monde y adhère mais en tout cas il n'y a pas de réticence, ni d'opposition.</p>	<p>Non. Maintenant on travaille fort en collaboration s'il y a une logopède par exemple. Enfin, en tout cas, on en a une ici qui habite</p>

	<i>En fait on se voit fin août, avant c'était toute une semaine. Et cette année-là, ben on s'est dit on va réfléchir à la pédagogie par contrat, ce sera une bonne chose pour l'école. Donc au mois de septembre je me suis lancée, je cafouillais complètement donc j'ai arrêté et puis j'ai vu la formation dans le catalogue, je m'y suis inscrite et puis voilà.</i>		<i>dans la rue et qui prend beaucoup d'enfants de l'école alors on travaille en collaboration. Mais elle ne fait pas vraiment de la remédiation.</i>
Enseignant N	<i>Formation à deux (en revenant dans la voiture) C'est Michèle qui nous avait donné l'idée. Elle nous avait parlé de la pédagogie par contrat et on s'était dit : pourquoi pas, pourquoi est-ce qu'on n'essaierait pas. L'élément déclencheur (formation sur l'évaluation formative). À partir du moment où tu es convaincu par un système et si tu arrives à bien cerner, à bien gérer ben tu n'as pas besoin de te documenter. [formations] c'est toujours riche au niveau échange avec les collègues qui participent à la formation.</i>		<i>Non, mais aides extérieures possible (logopède,...)</i>
Enseignant O	<i>On sait que quand on donne un cours, il y a un tiers des enfants qui écoutent mais il y a une partie qui n'écoute pas parce qu'ils ont déjà compris, une partie qui n'écoute pas parce qu'ils ne comprennent quand même rien et une autre partie qui n'écoute pas parce qu'il y a quelque chose d'autre qui les occupe à ce moment-là. C'est toujours le meilleur prof qui parle le moins et donc il faut essayer de vraiment mettre les enfants en recherche et les mettre en recherche tous Et aussi parce que je trouve ça passionnant. Et je vois que quand je travaillais chez Freinet, les enfants sont plus dans leur tâche, c'est la leur et du coup ils travaillent de manière différente, ils font des recherches sur des sujets différents, ils écrivent des textes différents,... La formation certainement pas car elle permet très peu de réfléchir sur son propre métier et moi c'est parce que j'ai fait très vite des stages dans des écoles Freinet.</i>	<i>On est quand même assez seul, Un autre matériel Il faut une discipline de travail, chez les enfants, assez particulière et donc on peut vite tomber à proposer ça aux enfants à travailler chacun à son travail et se dire « ha oui c'est cool, je ne dois pas aller jusqu'au bout de ce travail donc je dois moins faire ». Or c'est un peu faire confiance à l'enfant et ça, ça se travaille nous-mêmes au départ.</i>	
Enseignant P (*)	<i>Remédiation, c'est vraiment remédier. Le jeudi avec ma collègue, on se pose la question. On se dit : « bon, ce qui n'a pas été cette</i>	<i>Non, pas du tout. Quand on en a parlé à la direction, directement, elle a trouvé que c'était un très, très bon projet et ...</i>	<i>Oui. Travail en équipe lors des périodes de remédiation (7 profs). il y a des remédiations qui sont systématiques. Il y a la dame qui est</i>

<p><i>semaine. ». On, regarde et on dit : « bon, ben et voilà ». Par exemple, cette après-midi moi j'ai refait les fractions d'un nombre parce que j'ai vu qu'il y en avait qui était en difficultés. Donc, on fait des maths, on fait du français. Tous les groupes sont différents. Tandis que la pédagogie différenciée comme je l'ai fait ce matin en classe, pour moi, c'était prendre un thème. Ici, c'était l'expression écrite. Et dans ce thème-là, voir les différentes choses qui ne vont pas. Voilà ce que moi je fais comme différence.</i></p> <p><i>On a mis en place les ateliers du vendredi après-midi justement pour pouvoir aider tous les enfants et pas uniquement les enfants qui vont en adaptation. Ça doit faire 5-6 ans. C'est le troisième cycle de deux ans que je fais comme ça. Où j'ai impliqué la personne de l'informatique, où j'ai impliqué la personne de la bibliothèque, pour justement avoir le plus de monde possible pour pouvoir faire les plus de petits groupes possibles. Et pouvoir avoir différents sujets. En informatique, on a vu le futur simple. Ils font encore beaucoup de fautes dans la conjugaison, est-ce que tu peux trouver un logiciel là-dessus. Il y a plein de logiciels. Donc, hop, il le met. Les enfants...Parfois en informatique, c'est autre chose. C'est les aider à faire une recherche sur l'ordinateur et des choses comme ça. Ça, ça dépend un petit peu... Mais en bibliothèque cette année, on a décidé ensemble qu'elle travaillerait surtout le langage oral. Faire de petites saynètes, des petites choses comme ça. C'est vrai qu'il y en a beaucoup qui sont bloqué vis-à-vis de ça quand ils doivent venir face à la classe.</i></p> <p><i>Comme on était obligées, au départ on faisait ça un petit peu... chacun comme on le pensait. Et puis, on s'est concerté avec ma collègue du même niveau. Et on s'est dit qu'il faut qu'on mette autre chose en place pour ces enfants. Il y a d'autres qui sont en demande. Et quand on a toute la classe, c'est difficile. On est mieux en petit groupe. Et c'est comme ça qu'on s'est dit : « On va travailler en atelier. On va demander aux autres si elles étaient d'accord de partir dans le projet avec nous ». On a mis ça en place. On estime que ça donne d'assez bon résultat. Les enfants peuvent en général choisir où ils vont. On leur dit : « voilà .. ; » ?. d'abord, on leur demande qu'est-ce qui a posé problème cette semaine. Ils nous donnent leurs idées. On ne sait pas tout prendre. On essaie de prendre le maximum. Où as-tu l'impression d'avoir le plus de</i></p>		<p><i>professeur d'adaptation à la langue qui prend un groupe d'enfants le lundi, 2X par semaine. Le lundi matin et le vendredi après-midi pour le français. Et alors le jeudi elle reprend quand même un groupe de math même si normalement c'est remédiation à la langue mais comme on a plus de prof d'adaptation en math, elle prend quand même un groupe en math car on a des enfants qui ont des difficultés en mathématiques. En math, je lui dis un petit peu où on en est. On a décidé cette année de faire au moment de la leçon de Géométrie. Parce que quand il y a 23 élèves en classe pour faire de la géométrie, c'est quasi impossible. Car il faut passer chez chacun voir s'il utilise bien l'instrument, s'il a bien compris, ça prend un temps fou. Donc, elle prend un petit groupe de 6-7 élèves qui ont plus de difficultés. Moi je garde les autres et on fait la même leçon en parallèle.</i></p>
---	--	--

	<p><i>problème. Il y a des enfants qui ont l'impression de n'avoir aucun problème. Alors à ce moment-là, je prends mon carnet de notes et je dis : « Ecoute, dans cette branche-là, tu as eu autant. Moi, je crois que tu devrais essayer d'avoir un petit peu plus. Ça serait bien que tu ailles faire des exercices pour essayer de remonter ».</i></p> <p><i>On les guide alors... D'autres enfants veulent tout faire. Parce qu'ils ont peur. Ils paniquent.</i></p>		
Enseignant Q (*)	<p><i>Depuis quand ? Depuis toujours, depuis que je suis sortie de l'école normale.</i></p> <p><i>Qu'est-ce qui vous y a poussé ? Un stage de troisième année dans l'enseignement spécialisé. On travaillait énormément par pédagogie différenciée. Chaque élève avait sa feuille et je me suis dit : on pense vraiment à eux avant la matière. Je me suis dit : c'est un idéal. J'avais six enfants dans la classe et ici, j'en ai dix-neuf, c'est plus difficile à gérer, alors, ici, le travail se fait plus en groupes et pas en individualisation comme dans l'enseignement spécialisé.</i></p> <p><i>Comment ? On avait du faire un dossier à l'école normale. Je suis retournée le voir. On nous avait bien drillés avec ça. On nous a montré ça comme quelque chose de positif. On a constaté que ça nous demandait plus de boulot pour préparer, il faut vraiment fouiller, mais c'est ce que j'aime bien, réfléchir.</i></p>	<p><i>Obstacles ? Comment faire pour différencier une nouvelle matière. Qu'est-ce qui pourrait vraiment aider les élèves ? A qui demander de l'aide ? On se retrouve parfois tout seul. Comprendre comment l'enfant comprendra. Avec une amie, qui a fait ses études avec moi, on réfléchit à deux et on partage nos idées.</i></p>	<p><i>Non</i></p>

ANNEXE 5 : TABLEAU D'ANALYSE DES ACTIVITÉS OBSERVÉES

Légende :

Colonne A = Dénomination enseignant

Colonne B = Numéro de la leçon

Colonne C = Discipline (*Français, Mathématique, Eveil,...*)

Colonne D = Sujet de la leçon (*thème disciplinaire abordé*)

Colonne E = Niveau (*3,4,5,6*)

Colonne F = Nombre d'élèves présents

Colonne G = Technique employée (*Atelier, Contrat, Fichiers, Indices, Tutorat...*)

Colonne H = Intervenants (*Professeur seul ou plusieurs,...*)

Colonne I = Groupement (*Groupe-classe, ..., Individualisation*)

Colonne J = Type de tâches 1 (*exercices d'automatisation, découverte de nouvelle matière,...*)

Colonne K = Type de tâches 2 (*tâches parcellaires – tâches globales*)

Colonne L = Pédagogie différenciée a priori ou a posteriori

Colonne M = Sur quoi joue-t-il ? (*Processus, Produits, Contenus, Structures*)

A	B	C	D	E	F	G (*)	H	I	J	K	L	M
Enseignant A	1	<i>Calcul écrit avec report</i>	Mathématiques	3	12	Atelier	Enseignant seul	Groupe des 3 ^{ème}	Redécouverte d'une matière et exercices d'automatisation	Tâches parcellaires	A priori	Structures, contenus
	2	<i>Nombres décimaux</i>	Mathématiques	3-4	24	Atelier	Enseignant seul	Groupe classe	Découverte d'une matière	Tâches parcellaires	A priori	Structures, contenus
	3	<i>Contrats</i>	Divers	3-4	24	Contrats	Enseignant seul	Groupe classe	Explication d'un mode de fonctionnement	Tâche plus globale	A priori	Processus, contenus, produits.
Enseignant B	4	<i>Correction d'exercices sur les graphes</i>	Mathématiques	5-6	9		Enseignant seul	Individuel ou à deux	Remédiation	Tâches parcellaires	A posteriori	Structures, Contenus
	5	<i>Exercice sur les pronoms et l'antécédent</i>	Français	5-6	9		Enseignant seul	Individuel ou à deux	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Pas de différenciation
	6	<i>Les nombres décimaux</i>	Mathématiques	5-6	9	Ateliers	Enseignant seul	Deux mais individuel	Exercices de fixation	Tâches parcellaires	À priori	Structures, Contenus
	7	<i>Compréhension à la lecture</i>	Français	5-6	8		Enseignant seul	Individuel	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Pas de différenciation
	8	<i>Correction d'une dictée</i>	Français	5-6	8		Enseignant seul	Individuel	Remédiation	Tâche plus globale	A posteriori	Pas de différenciation
	9	<i>À la découverte de l'Europe</i>	Géographie	5-6	8		Enseignant seul	Individuel ou à deux	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Pas de différenciation
	10	<i>Les systèmes du corps humain</i>	Sciences	5-6	8		Enseignant seul	Individuel puis Groupe classe	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Pas de différenciation
Enseignant C	11	<i>Partages inégaux</i>	Mathématiques	5-6	23	Indices, Fichiers	Enseignant seul	Individuellement (6°) ou à 2 (5°)	Exercices d'apprentissage	Tâche parcellaire	À priori	Structures, contenus (ressources, tâches)
	12	<i>Les groupes de besoins</i>	Mathématiques	5-6	23		Enseignant + MEI	Groupes de besoins	Exercices d'apprentissage	Tâche parcellaire	A priori	Structures

	13	<i>Le dialogue</i>	Français	5-6	23		Enseignant seul	Groupe de 3	Exercice de création, mémorisation et exercisation	Tâche globale	A priori	Structure, produit
	14	<i>Participes passés et cycle de l'eau</i>	Français et éveil	5-6	23		Enseignant seul	Groupe classe	Exercices de fixation, recueil des représentations (eau)	Tâche parcellaire		Pas de différenciation
	15	<i>Les soldes – groupes de niveaux-classe</i>	Mathématiques	6	11	Indices	Enseignant(6) +MEI(5)	Groupes de niveau (6)	Exercices de découverte	Tâche parcellaire	A priori	Contenu, structures
Enseignant D	16	<i>Accord du nom, du verbe et de l'adjectif</i>	Français	4	21	Gestion mentale	Enseignant seul	Groupe classe	Exercices de fixation	Tâche parcellaire	A priori	Processus
	17	<i>Caractériser les triangles</i>	Mathématiques	4	21	Indices	Enseignant seul	Groupe classe	Exercices d'apprentissage	Tâche parcellaire	A priori	Contenus-Ressources
	18	<i>Tutorat</i>	Mathématiques	4	21	Tutorat	Enseignant seul	Groupes de 2	Exercices de fixation	Tâche parcellaire	A posteriori	Structures
	19	<i>Les questions</i>	Français	4	21		Enseignant seul	Groupe classe	Exercices d'apprentissage	Tâche parcellaire		Pas de différenciation
	20	<i>Mémorisation des triangles (gestion mentale)</i>	Mathématiques	4	21	Gestion mentale	Enseignant seul	Groupe classe	Exercice de fixation	Tâche parcellaire	A priori	Processus
	21	<i>Ateliers grandeurs - masse</i>	Mathématiques	4	20	Ateliers	Enseignant seul	Groupe de 4	Exercice d'apprentissage	Tâches parcellaires	A priori	Structures, processus
Enseignant E	22	<i>Partages inégaux</i>	Mathématiques	6	16	Groupe de niveau	Enseignant seul	Groupe de 4	Exercice d'apprentissage	Tâche parcellaire	A posteriori	Contenus (ressources, tâches)
	23	<i>Caractère de divisibilité</i>	Mathématiques	6	16		Enseignant seul	Groupe classe	Exercice de fixation	Tâche parcellaire	A posteriori	Contenus (ressources)
	24	<i>Préparation de l'examen cantonal 1</i>	Toutes matières	6	16		Enseignant seul	Groupe classe	Exercice de préparation	Tâche plus globale	A posteriori	Contenus (tâche)
	25	<i>Les synonymes + examen cantonal</i>	Français toutes matières	6	12		Enseignant seul	Groupe classe	Exercice de fixation et préparation	Tâche plus globale	A posteriori	Contenus (tâche)

Enseignant F	26	<i>Lecture silencieuse</i>	Français	3	17	Par niveau de difficulté	Enseignant seul	Groupe classe	Exercice d'apprentissage	Tâche parcellaire	A priori	Contenus (tâche)
	27	<i>Calcul mental</i>	Mathématiques	3	17	Par niveau de difficulté	Enseignant seul	Groupe classe	Exercice d'apprentissage et d'application	Tâche parcellaire	A priori	Contenus (tâche)
	28	<i>Partages inégaux</i>	Mathématiques	3	17	Par niveau de difficulté + Indices	Enseignant seul	Groupe classe	Exercice d'apprentissage	Tâche parcellaire	A priori	Contenus (tâche et ressources)
	29	<i>Multiplication écrite</i>	Mathématiques	3	17	Par niveau de difficulté	Enseignant seul	Groupe classe	Exercice d'apprentissage et d'application	Tâche parcellaire	A priori	Contenus (tâches)
Enseignant G	30	<i>Lecture – Remettre l'histoire en ordre</i>	Français	3	19	Indices	Enseignant seul	Groupe classe	Exercice d'apprentissage	Tâche parcellaire	A priori	Contenus (ressources)
	31	<i>Soustraction avec emprunt</i>	Mathématiques	3	19	Indices	Enseignant seul	Groupe classe	Exercice d'apprentissage	Tâche parcellaire	A priori	Contenus (ressources)
	32	<i>Sons « s » et « k », etc.</i>	Français	3	19		Enseignant seul	Groupe classe	Exercice de fixation	Tâche parcellaire	À priori	Pas de différenciation
	33	<i>Classer des mots</i>	Français	3	19		Enseignant seul	Groupe classe	Exercice de fixation	Tâche parcellaire	À priori	Pas de différenciation
Enseignant H	34	<i>Fractions équivalentes et calculs</i>	Mathématiques	3-6	25	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Pas de différenciation
	35	<i>Dictée à deux niveaux</i>	Français	3-4	15	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Pas de différenciation
	36	<i>Dossier sur le cycle de l'eau</i>	Eveil-Sciences	3-6	25		Enseignant seul	Groupe classe	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Pas de différenciation
	37	<i>Partages inégaux</i>	Mathématiques	5-6	10	Indices	Enseignant seul	Individuel	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Contenu, processus
	38	<i>Types et formes de phrases : Exercices</i>	Français	5-6	7	besoins	Enseignant seul	Individuel	Exercices de fixation	Tâche plus globale	À priori	Contenu

	39	<i>Conjugaison : Impératif présent et Passé composé</i>	Français	3-6	25	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Pas de différenciation
	40	<i>Dictée à deux niveaux 2</i>	Français	3-4	15	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Pas de différenciation
Enseignant I	41	<i>Travail en ateliers sur le périmètre</i>	Mathématiques	6	20	Ateliers	Enseignant seul	Groupes	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Processus, Contenus, Produits
	42	<i>Remédiation sur le périmètre (Groupes de besoins)</i>	Mathématiques	6	23	Besoins	Enseignant seul	Groupes	Remédiation	Tâche plus globale	A posteriori	Processus, Contenus, Produits
	43	<i>Le « Tour de Belgique » (Concours par équipe)</i>	Toutes matières	6	23		Enseignant seul	Groupes	Exercices de fixation	Tâche plus globale	À priori	Produit, Structures
	44	<i>Le « Tour de Belgique » 2 (Concours par équipe)</i>	Toutes matières	6	23		Enseignant seul	Groupes	Exercices de fixation	Tâche plus globale	À priori	Produit, Structures
Enseignant J	45	<i>L'argent de la visite au zoo (Exercices)</i>	Mathématiques	3	9 13		Enseignant seul	Individuel	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Produit
	46	<i>Le temps passé en excursion (Exercices)</i>	Mathématiques	3	24		Enseignant seul	Individuel	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Processus
	47	<i>Localiser le zoo (Anvers) dans l'atlas</i>	Éveil Géographie	3	20		Enseignant seul	Individuel puis groupe classe	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Processus
	48	<i>Orientation</i>		3	11		Enseignant seul	Individuel	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	processus, Structures, Produit
Maître de remédiation K	49	<i>Compter par 14 : Le passage à la dizaine (remédiation)</i>	Mathématiques	3	6	Besoins	Maître de remédiation	Petit groupe	Remédiation	Tâches parcellaires	A posteriori	Structures, contenu, processus
	50	<i>Tutorat de lecture (3^e – 7^e accueil) (remédiation)</i>	Français	3 7 ^e	7 12	Besoins	Maître de remédiation	Dyade 3 ^e – 7 ^e	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Processus, Structures, contenu, produit
	51	<i>L'aspirateur glouton et le professeur cerise : CL (remédiation)</i>	Français	4 3	8 8	Besoins	Maître de remédiation	Individuel	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Structures, processus, produit

	52	<i>Les fractions : Technique des cartes (remédiation)</i>	Mathématiques	4	7	Besoins	Maître de remédiation	Petit groupe	Remédiation	Tâches parcellaires	A posteriori	Structures, contenu, processus
	53	<i>Les nombres décimaux : Technique des pailles (remédiation)</i>	Mathématiques	3	6	Besoins	Maître de remédiation	Petit groupe	Remédiation	Tâches parcellaires	A posteriori	Structures, contenu, processus
Enseignant L	54	<i>Projet Personnel 1 (Préparation aux cantonaux)</i>	Toutes matières	5-6	10	Besoins	Enseignant seul	Groupes	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Processus, Structures, contenu, produit
	55	<i>Projet Personnel 2</i>	Toutes matières	5-6	12	Besoins	Enseignant seul	Groupes	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Processus, Structures, contenu, produit
	56	<i>Projet Personnel 3</i>	Toutes matières	5-6	12	Besoins	Enseignant seul	Groupes	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Processus, Structures, contenu, produit
	57	<i>Projet Personnel 4 (Trivial Pursuit : Synthèse Sciences)</i>	Éveil – Sciences	5-6	12	Besoins	Enseignant seul	Groupe classe	Exercices de fixation	Tâche plus globale	À priori	Structures

Enseignant M	58	<i>Pédagogie du contrat 1</i>	Toutes matières	3-4	24	Contrat	Enseignant seul	Individuel	Exercices de fixation	Tâches parcellaires	À priori	Processus, Structures,
	59	« Fractions » (3 ^e) et « Exercice d'écriture » (4 ^e)	Mathématiques Français	3-4	24	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Structures
	60	<i>Pédagogie du contrat 2</i>	Toutes matières	3-4	24	Contrat	Enseignant seul	Individuel	Exercices de fixation	Tâches parcellaires	À priori	Processus, Structures,
	61	<i>La princesse, l'ogre et le prince paresseux (Exercices sur base du texte)</i>	Français	3-4	24	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Structures
	62	<i>Ateliers sur les quadrilatères</i>	Mathématiques	3-4	11	Ateliers	Enseignant seul	Groupes	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Structures
Enseignant N	63	<i>Pédagogie du contrat 1</i>	Toutes matières	3-4	20	Contrat	Enseignant seul	Individuel	Exercices de fixation	Tâches parcellaires	À priori	Processus, Structures,
	64	<i>Les fractions</i>	Mathématiques	3-4	20	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâches parcellaires	À priori	Structures
	65	<i>Pédagogie du contrat 2</i>	Toutes matières	3-4	20	Contrat	Enseignant seul	Individuel	Exercices de fixation	Tâches parcellaires	À priori	Processus, Structures,
	66	<i>Améliorer sa conjugaison et sa lecture par les biais des animaux</i>	Français	3-4	20	Niveaux	Enseignant seul	Groupes de niveau	Exercices d'apprentissage	Tâche plus globale	À priori	Structures
Enseignant O	67	Lecture	Français	4	5	Fichiers	Maître de remédiation	Groupe d'enfants en difficulté	Exercices de fixation	Tâches parcellaires	A priori	Structures, processus, contenus
	68	L'Europe	Géographie	4	3		Maître de remédiation	Groupe d'enfants en difficulté	Découverte d'une nouvelle matière	Tâches parcellaires	A priori	Structures, processus, contenus, produits

	69	Lecture	Français	3	25	Fichiers	Maître de remédiation et enseignant	Groupe classe	Exercices de fixation	Tâche plus globale	A priori	Structures, processus, contenus.
Enseignant P	70	<i>Calcul écrit</i>	Math	6	23	Niveaux	Maître de remédiation, 2 enseignants, logopède, prof d'informatique	Groupes de niveaux	Exercices de fixation	Tâches parcellaires	A posteriri	Structures / contenus
	71	<i>fractions</i>	Math	6	23	Niveaux	Idem	Groupes de niveaux	Exercices de fixation	Idem	A posteriri	Structures / contenus
	72	<i>Géométrie</i>	Math	6	23	Niveaux	Idem	Groupes de niveaux	Exercices de fixation	Idem	A post.	Structures / contenus
	73	<i>Orthographe/grammaire</i>	Français	6	23	Besoins	Enseignant seul	Groupes de besoins	Exercices de fixation	Idem	A post.	Structures / contenus
Enseignant Q	74	<i>Calcul écrit</i>	Math	3	19	Fichier	Enseignant seul	Individuel	Exercices de fixation	Tâches parcellaires	A post.	Structures
	75	<i>division</i>	Math	3	19	Besoins	Seul	Groupes de besoins	Exercices de fixation	Idem	A post.	Structures
	76	<i>orthographe</i>	Français	3	19	Échelon	Seul	Groupes en échelons	Exercices de fixation	Idem	A post.	Structures

(*) Une case vide dans la colonne G signifie que l'observateur n'a pas relevé l'utilisation par l'enseignant d'une technique particulière.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMI, P.-C., 1996, *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- ALLAL, L., 1988, *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*, in HUHERMAN (M.) (dir.), "Assurer la Réussite des Apprentissages scolaires. Les Propositions de la Pédagogie de Maîtrise", Paris : Delachaux et Niestlé, p. 86-126.
- ASTOLFI, J.-P., 1987, "Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique", *Cahiers Pédagogiques* n°254-255.
- ASTOLFI, J.-P., 1992, *L'école pour apprendre*, Paris : ESF.
- BAUTIER, E., GOIGOUX, R., 2004, "Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle", *Revue Française de Pédagogie*, n°148, p.89-99.
- BECKERS, J. in GROOTAERS, D. (dir.), 1998, *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles : Editions du CRISP.
- BERBAUM, J., 1984, *Apprentissage et formation*, Paris : PUF.
- BERNSTEIN, B., 1975, *Classe et pédagogie : visibles et invisibles*, Paris : OCDE.
- BLOOM, B.-S., 1979, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles : Labor.
- BOUDON, R., 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Colin.
- BOURDIEU, P., 1966, "L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture", *Revue française de sociologie* n° 3, pp. 325-347.
- BURNS, P., 1971, *Methods for individualizing instruction*, in PRZESMYCKI (H.), 1991, "La pédagogie différenciée", Paris : Hachette Éducation.
- CARON, J., 2003, *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal : Editions de la Chenelière.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y., 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, Paris.
- CRAHAY, M., 1999, *L'école peut-elle être juste et équitable ?*, Bruxelles : De Boeck.
- CRAHAY, M., 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles : De Boeck.
- DE LANDSHEERE, V., 1992, *L'éducation et la formation*, Paris : PUF.

- DE PERETTI, A. , 1987, *Pour une école plurielle*, Paris : Larousse.
- DE PERETTI, A., 1992, "Différencier la pédagogie: des objectifs à l'aide individualisée", *Cahiers pédagogiques*, 4ème édition, Université d'été de Poitiers.
- DESCHAUX, J., 2003, *Aider à apprendre par la remédiation : un pari pour réussir et comprendre à l'école primaire*. Biennale Education, Formation.
- DOTTRENS, 1927, in GILLIG, J.-M. (Ed), 1999, *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- GARTIN, C., MURDICK, N.-L., IMBEAU, M., PERNER, D.-E., 2004, *How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general classroom*, USA : Concil for exceptional Children.
- GILLIG, J.-M. (Ed), 1999, *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- GROOTAERS, D. (dir.), 1998, *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles : Editions du CRISP.
- HOUSSAYE, J., 1988, *Le triangle pédagogique*, Paris : Lang.
- HUTEAU, M., 2002, *Psychologie différentielle*, Dunod : Paris.
- LA GARANDERIE, (A. de), 1980, *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*, Centurion.
- LEGENDRE, R., 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris : ESKA, 2^e éd.
- LEGRAND, L., 1995, *Les différenciations de la pédagogie*, Paris : PUF.
- MAULINI, O., 2000, *Généraliser la pédagogie différenciée : un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires. L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise*, Intervention à la table ronde "Différenciation, curriculum et pratiques éducatives", colloque Diversité et différenciation en pédagogie, Université de Lisbonne.
- MEIRIEU, Ph., 1989, *Itinéraires des Pédagogies de Groupe. Apprendre en Groupe ? 1*, Lyon : Chronique sociale, 3^e éd.
- MEIRIEU, Ph., 1990, *L'École, Mode d'Emploi. Des "Méthodes actives" à la Pédagogie différenciée*, Paris : ESF, 5^e éd.
- MEIRIEU, Ph., 1993, *Outils pour apprendre en Groupe. Apprendre en Groupe ? 2*, Lyon : Chronique sociale, 5^e éd.
- MEIRIEU, Ph., 1996, *Frankenstein Pédagogue*, Paris : ESF.
- MEIRIEU, Ph., 1996, *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture* in BENTOLITA, A., *L'école : diversités et cohérence*, Paris, Nathan, pp.109-149.

- MEIRIEU, Ph, 2004, *L'école, mode d'emploi, Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (14ème édition), Paris, ESP éditeur.
- NUNLEY, K.F., 2002, *Layered curriculum. The practical solution for teachers with more than one student in their classroom*, New Hampshire : Amherst.
- NUNLEY, K.F., 2004, *Layered curriculum. The practical solution for teachers with more than one student in their classroom*, New Hampshire : Amherst, 2^e éd.
- ORKWIS R., 1999, *Curriculum Access and Universal Design for Learning*, ERIC Digest.
- PERRAUDEAU, M., 1997, *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Paris, Armand Collin.
- PERRAUDEAU, M., 2005, "Les difficultés « ordinaires » d'apprentissage", *Cahiers Pédagogiques* n° 436.
- PERRENOUD, Ph., 1985, *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active*, Genève : Service de la recherche sociologique.
- PERRENOUD, Ph., 1989, "La triple fabrication de l'échec scolaire", *Psychologie française* n°34-4, pp. 237-245.
- PERRENOUD, Ph., 1995, *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris : ESF.
- PERRENOUD, Ph., 1996, *L'infime et ultime différence*, in : BENTOLILA, A., 1995, *L'école: diversité et cohérence*, Paris : Nathan, p.49-67.
- PERRENOUD, Ph., 2004, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris : ESF, 3^e éd.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., 1979, *La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction sociale*, Berne : Lang.
- PICARD, D., 2005, "Montrez moi vos PPAP", *Cahiers Pédagogiques* n°438.
- PLAISANCE, E., 1996, *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Paris : PUF.
- PRZESMYCKI, H., 1991, *Pédagogie différenciée*, Paris : Hachette.
- PROST, A., 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé*, Paris : PUF.
- RAYNAL, F. & RIEUNIER, A., 1998, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF.
- REUHLIN, M. & BACHER, F., 1989, *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*, Paris: PUF.
- REUHLIN, M., 1991, *Les différences individuelles à l'école*, Paris : PUF.
- REUHLIN, M., 1999, *Évolution de la psychologie différentielle*, Paris : PUF.
- REY, B., 1996, *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF.

- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A., KAHN,S., 2001, *Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*, Rapport de recherche, Communauté française de Belgique.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A., KAHN,S., 2003, *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.
- REY, B., KAHN, S., IVANOVA, D., ROBIN, F., 2003, *Elaboration d'un outil d'aide au fonctionnement pédagogique des cycles à l'école primaire*, Rapport terminal, Ministère de l'éducation de la Communauté française.
- REY, B., KAHN, S., DE FRANCE, A., CARETTE, V., 2004, *Les Cycles à l'école primaire : Repérage des pratiques*, Service des sciences de l'éducation, Bruxelles, ULB.
- REY, B., DEFRANCE, A., MARCOUX, G., SYLLA, N., 2005, *L'articulation entre savoirs et compétences dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire*. Rapport terminal, Communauté française de Belgique.
- REY, B., COCHE, F., KAHN, S., ROBIN, F., PUISSANT, M. , 2006, *Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*, ULB, Service des sciences de l'éducation, Rapport terminal.
- ROSE, D.-H., MEYER, A., 2002, *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- ROUX (J.-P.), 2004, "Le travail en groupe à l'école" , *Cahiers pédagogiques* n° 424.
- SAINT-LAURENT, L., 2002, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville : Gaëtan Morin Editeur.
- SAINT-LAURENT, L., GIASSON, J., SIMARD, C, DIONNE, J.-J., ROYER, E. & al., 1995, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville : Gaëtan Morin Editeur.
- SCHUMM, J.-S., VAUGHN, S., LEAVELL, A.-G., 1994, *Planning pyramid: A framework for planning for diverse student needs during content area instruction*. The Reading Teacher, 47, pp.608-615, in SORRELL, A.L., 2003, "Layered Curriculum as a Means to Access the General Curriculum: A Comparison to Differentiated Instruction, Universal Design for Learning and the Planning Pyramid", Education Service Center.
- TOMLINSON, C.-A., 1995, *Differentiating Instruction For Advanced Learners In the Mixed-Ability Middle School Classroom*, ERIC Digest.
- TOMLINSON, C.-A., 2000, *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*, ERIC Digest.
- TOMLINSON, C.-A., 2004, *La classe différenciée*, Editions Chenelière.
- VAN HAECHT, A., 1985, *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles : Editions de l'ULB.

VAUGHN, S., BOS, C.S., SCHUMM, J.S., 2000, *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom* 2 ed, Boston: Allyn and Bacon.

VYGOTSKI, L.-S., 1985, *Pensée et langage*, Ed Sociales.

WINEBRENNER, S., 2005, *Teaching Kids With Learning Difficulties in the Regular Classroom: Ways to Challenge & Motivate Struggling Students to Achieve Proficiency With Required Standards*, USA : Free Spirit Publishing.

WITKIN, H.A., 1978, *Les styles cognitifs "Dépendant à l'égard du champ" et "indépendant à l'égard du champ" et leurs implications éducatives*, L'orientation scolaire et professionnelle.

ZAKHARTCHOUK, J.-M., 1995, in GARDOU, C. (dir.), "La gestion mentale en questions. A propos des travaux d'Antoine de La Garanderie", Toulouse : ERES.

CONCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN, 2005, *Universal design for learning. A guide for teachers and education professionals*, Arlington, Vermont: Person Merrill Prentice Hall Ed.

GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION (GPR), 1999, *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois*. Genève : Département de l'instruction publique.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, 1997, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Moniteur belge.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, 1999, *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Bruxelles.