



HAL
open science

Les variables didactiques de la pédagogie différenciée

Virginie Comblet

► **To cite this version:**

Virginie Comblet. Les variables didactiques de la pédagogie différenciée. Education. 2012. dumas-00738582

HAL Id: dumas-00738582

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00738582>

Submitted on 4 Oct 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER 2 SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES
ECOLES »
ANNEE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION A LA RECHERCHE

MEMOIRE

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : COMBLET Virginie
SITE DE FORMATION : Arras
SECTION : Groupe 1**

**Intitulé du séminaire de recherche : Comment apprendre à faire la classe ?
Intitulé du sujet de mémoire : Les variables didactiques de la pédagogie différenciée.
Nom et prénom du directeur de mémoire : Mr Berthe**

SOMMAIRE

Sommaire.....	p 1
Introduction.....	p 2
I) <u>La différenciation pédagogique</u>	p 3
A) Les différences.....	p 3
B) Historique.....	p 6
C) Evaluations et dispositifs institutionnels.....	p 7
1) Evaluations.....	p 7
2) Dispositifs institutionnels.....	p 8
D) Différenciation simultanée et variables didactiques.....	p 10
1) Deux types de différenciation.....	p 10
2) Variables didactiques.....	p 11
II) <u>Méthodologie et données observées</u>	p 14
A) Elaboration du mode de recueil des données.....	p 15
B) Données recueillies lors des stages.....	p 17
1) Cycle 2 : CE1.....	p 17
2) Cycle 3 : CM2.....	p 19
III) <u>Analyse et interprétations des données</u>	p 20
A) Analyse des questionnaires.....	p 20
B) Interprétations des données.....	p 26
1) L'apprentissage.....	p 27
2) L'organisation.....	p 31
3) L'attitude du maître.....	p 33
C) Les risques de la pédagogie différenciée.....	p 34
Conclusion.....	p 36
Bibliographie.....	p 37
Annexes	

Au cours des stages effectués pendant la première année de master, en TPS/PS, CE1 et CM2, j'ai pu observer la pratique de la pédagogie différenciée. Cela m'a particulièrement intéressée, c'est pourquoi je me suis orientée vers ce séminaire, et j'ai choisi de faire de la pédagogie différenciée mon sujet de mémoire. Mes différentes lectures à ce sujet m'ont fait réaliser qu'elle comportait de nombreuses dimensions : l'hétérogénéité, les deux types de pédagogie différenciée, les différents dispositifs institutionnels, les variables didactiques, et les risques de cette pédagogie. Je m'intéresse tout particulièrement aux moyens que l'enseignant peut mettre en œuvre pour les élèves afin de différencier lors de l'étude d'une notion en particulier, c'est pourquoi j'ai ciblé mon mémoire sur les variables didactiques de la différenciation simultanée. Je pensais au départ réaliser cette étude dans les trois cycles et dans toutes les disciplines. Cependant, quelques contraintes m'ont poussé à faire évoluer ma problématique de sorte que je me suis concentrée uniquement sur les cycles 2 et 3, et sur le français et les mathématiques.

Ma problématique est : **Quelles sont les variables didactiques les plus utilisées en français et en mathématiques par les enseignants dans la pédagogie différenciée simultanée en cycles 2 et 3?**

Pour répondre à cette problématique, nous étudierons, dans une première partie, la différenciation pédagogique, à travers de nombreux aspects tels que sa définition, sa cause, son historique, les évaluations et dispositifs institutionnels, et les variables didactiques. Dans une seconde partie, nous développerons le mode de recueil de données et la méthodologie. Dans une troisième partie, nous analyserons et interpréterons les données recueillies, avant d'évoquer les risques de la pédagogie différenciée.

I) La différenciation pédagogique.

La différenciation pédagogique renvoie à un ensemble de démarches et procédés diversifiés afin de permettre aux élèves d'atteindre des objectifs communs en utilisant des voies différentes. Elle permet aux élèves de travailler à leur rythme pendant un même temps afin qu'ils apprennent communément un ensemble de savoirs et de savoir-faire. D'après Robert Burns¹ (1971), cette pédagogie est centrée sur l'élève :

*« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.
Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts »*

Ainsi, tous les élèves sont différents les uns des autres, et en de nombreux points.

A) Les différences.

La pédagogie différenciée est réponse à l'hétérogénéité des élèves. En effet, dans une classe, chaque élève est différent en de nombreuses façons. Zakhartchouk² (2004) fait une liste de ces différences entre élèves, que nous allons regrouper.

Premièrement, il y a les différences naturelles. Cela concerne l'âge et le sexe des élèves. En effet, les élèves n'ont pas tous le même âge dans une classe. Même s'ils sont nés la même année, un élève né en début d'année est différent d'un élève né en fin d'année. Les élèves d'âge différents n'apprennent pas à la même vitesse, ce qui crée une différence au niveau des acquis scolaires. Concernant les différences par rapport au sexe des élèves, des études montrent des différences importantes sur la confiance en soi, le soin et l'application portés aux devoirs, et le respect des consignes. Ces différences ne sont pas à ignorer. Anne Chemin écrit un article (Journal Le Monde du 14/11/08, page 3) appelé *L'égalité des sexes à bonne école* qui relate les recherches d'une chercheuse suédoise concernant la différence de traitement entre filles et garçons en Suède. Elle met ainsi en évidence que les adultes laissent les deux tiers du temps de parole aux garçons, qu'ils

¹ Burns, R (1971), Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, p55-56

² Zakhartchouk, J.M (2004), *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP.

acceptent que les garçons interrompent les filles, et s'adressent à eux avec des phrases courtes et directives. En revanche, les filles ne doivent pas interrompre les garçons et attendre leur tour de parole, elles doivent être calmes, polies et serviables, et les adultes s'adressent à elles avec des discours plus long et plus détaillés. Cette journaliste écrit également un article concernant la France afin d'établir des similarités entre les deux pays sur la différence de traitement filles/garçons. Les études montrent ainsi que, comme en Suède, les garçons sont interrogés plus souvent que les filles, et que leurs interventions sont plus spontanées et plus tolérées. De plus, dans les matières scientifiques, les notes diffèrent entre filles et garçons car les enseignants attendent de meilleurs résultats de la part des garçons. Quand ce n'est pas le cas, les garçons sont sanctionnés plus durement que les filles. Nous pouvons retrouver ce fait dans l'article de Sylvie Ayral intitulé *Le sexe des sanctions* (Les cahiers pédagogiques n°487, février 2011) dans lequel elle met en évidence les disparités de sexe à l'école concernant la sanction. D'après son analyse, 80% des élèves sanctionnés sont des garçons, et ils sont punis pour des motifs sexués « masculins » tels que l'insolence, l'indiscipline, les incivilités, les dégradations et les violences. C'est pourquoi ces inégalités entre les sexes constituent des différences naturelles.

Deuxièmement, il y a des différences socioculturelles. Cela regroupe les différences de codes culturels, d'expériences vécues, et d'habitudes éducatives. En effet, certains élèves ont eu un environnement culturel qui a permis de les préparer à l'école alors que d'autres ont une culture différente de la culture scolaire. Les enfants n'ont pas tous les mêmes expériences, selon le milieu d'où ils sont issus, et le manque d'expériences vécues pour les enfants de milieu populaire pose des problèmes à l'école au niveau du sens à donner aux activités scolaires et de la généralisation. En milieux populaires, les habitudes éducatives sont souvent inverses aux attitudes à adopter en classe, telle que les attitudes de questionnement et de recherche personnelle. La théorie du handicap socio-culturel de Bourdieu met en avant un langage personnel différent selon les milieux d'où sont issus les enfants, et ainsi un vocabulaire plus pauvre chez les enfants venant de milieux populaires.

Troisièmement, il y a des différences psychologiques. Cela regroupe la motivation et l'histoire personnelle des élèves. En effet, la motivation des élèves dépend de nombreux facteurs tels que le degré de liberté, le sentiment de confiance en soi, le sens que l'on donne à l'école et aux activités, le désir d'apprendre, de comprendre et de surmonter des obstacles, l'ambiance, etc. Ces nombreux facteurs induisent donc des degrés de motivation

différents d'un élève à un autre, que l'enseignant doit prendre en compte. De plus, chaque élève a sa propre histoire influant sur son comportement et sur ses apprentissages.

Quatrièmement, il y a les différences cognitives. Le style cognitif est la façon d'apprendre, qui peut faciliter certains types d'apprentissages. Chaque élève a un style cognitif qui lui est propre. En effet, d'après Philippe Meirieu³ (1990), « il y a ceux qui ont besoin de voir un triangle et ceux qui ont besoin de le parler pour le comprendre, il y a également ceux qui doivent, pour l'appréhender vraiment, le découper avec une paire de ciseaux [...] Le passage par la manipulation n'implique pas la rétention dans le concret immédiat, il n'exclut pas l'accession à l'abstraction, il en représente simplement l'un des chemins possibles ». Nous pouvons donc cerner et classer plusieurs styles cognitifs.

Tout d'abord, d'après Baudrit et Dillenbourg⁴ (1992), il y a deux types d'élèves : les indépendants du champ (IC) et les dépendants du champ (DC). La dépendance-indépendance du champ permet de distinguer les élèves en fonction de leur capacité à percevoir un élément séparé de son contexte. Ainsi, les IC sont beaucoup moins gênés par l'abstraction de certaines situations et sont donc autonomes par rapport au contexte, alors que les DC ont besoin d'apprendre dans un contexte, avec de multiples informations extérieures. Les observations montrent que les élèves IC ont plutôt un mode autocentré, et sont capables d'exploiter des informations fournies par l'enseignante alors que, pour les élèves DC, quand les prises d'informations extrinsèques deviennent trop nombreuses, comme par exemple en éducation physique, ces élèves demandent de l'aide et questionnent l'enseignante de sorte qu'elle devient leur référence. D'après ces auteurs, « les enfants DC ont (plus que les IC) besoin d'être sécurisés et supervisés dans leurs apprentissages ».

Ensuite, il y a des élèves kinesthésiques. La kinesthésie est une perception consciente de la position et des mouvements des différentes parties du corps. Les enfants kinesthésiques ont besoin de faire en même temps que l'enseignant, ils utilisent leurs mains pour parler et compter, et ils font appel à leurs impressions vécues pour se souvenir de quelque chose. Ces enfants ont toujours besoin de manipuler et de bouger.

³ P.Meirieu, *L'école mode d'emploi*, ESF éditeur, 1990.

⁴ Dans l'extrait « Une étude sur les styles cognitifs à l'école maternelle », *Psychologie et éducation* n°8, décembre 1991/janvier 1992.

Enfin, d'autres élèves sont visuels ou auditifs. Les visuels mémorisent grâce aux relations spatiales entre les éléments visuels alors que les auditifs mémorisent grâce à la chronologie.

La finalité de la pédagogie différenciée est de lutter contre l'échec scolaire en adaptant la transmission des savoirs au développement de chaque élève.

B) Historique.

Au XIXe siècle, les maîtres d'école en milieu rural pratiquaient une pédagogie différenciée dans leur classe avec des élèves d'âges et de niveaux hétérogènes. En parallèle à cette pratique, les pédagogues du XXe siècle formulent les premières théories sur la pédagogie différenciée.

Au XXe siècle, Jean Piaget définit différents stades de développement, qui montrent que les capacités mentales se construisent par étapes. Chaque enfant évolue donc à son propre rythme, en fonction de facteurs internes et externes. La notion de « pédagogie différenciée » est née de l'idée de considérer l'élève comme une personne à part entière. Célestin Freinet, pédagogue des années 1930 et Fernand Oury, pédagogue des années 1960, proposent des pédagogies centrées sur l'enfant. En 1935, Freinet considère que l'éducation traditionnelle privilégie trop les performances intellectuelles et les connaissances. Il crée alors une école parallèle et met en place la « pédagogie Freinet », pédagogie basée sur l'expression libre des enfants et sur les travaux réalisés en commun permettant des interactions fréquentes et concrètes. Oury fonde la « pédagogie institutionnelle » basée sur l'apprentissage de la vie collective, la parole et le débat, permettant à l'enfant de s'engager et de prendre des initiatives, et ainsi de créer le goût d'apprendre. Ces pédagogies sont qualifiées de « pédagogies nouvelles » car elles sont basées sur le refus d'un chemin unique, imposé par l'enseignant, pour apprendre. Utiliser toutes les ressources possibles et des techniques variées permet aux élèves de développer leurs connaissances et compétences selon leur propre rythme. L'idée est d'utiliser les centres d'intérêt et les besoins de l'enfant pour éveiller son intérêt et susciter son désir d'apprendre. Dans ces pédagogies nouvelles, le maître devient médiateur et enseigne de manière à pouvoir répondre aux besoins de chaque élève. En 1970, Louis Legrand emploie le terme de

« pédagogie différenciée ». En 1979, les instructions officielles utilisent pour la première fois l'expression « pédagogie différenciée ». De 1981 à 1984, Alain Savary relance le mouvement de rénovation pédagogique en organisant des modules de formation de formateurs dans huit domaines, donc la pédagogie différenciée. En 1986, d'après Louis Legrand, la différenciation pédagogique est une réponse au conflit devenu insupportable entre la diversité des publics présents dans les classes hétérogènes et l'unité réalisée des programmes et des méthodes »⁵. En 1989, la mise en place de cycles traduit la prise en compte de la différence de rythme et de parcours d'acquisition de l'élève, ce qui incite à une différenciation de l'enseignement. En 1991, Lionel Jospin dit que « la mise en place de la nouvelle politique pour l'école repose sur une nécessaire pédagogie différenciée ».

De nos jours, Philippe Meirieu pense que l'apprentissage doit se faire de façon active et attractive. Guy Avanzini (1991) montre, dans un article intitulé *Pédagogie différenciée, pertinences et ambiguïtés*⁶, qu'une classe homogène n'existe pas. Les IO de 2008 réaffirment la nécessité d'utiliser la pédagogie différenciée afin de prendre en compte les besoins de tous les élèves. La mise en place de deux heures de soutien individualisé ne palie pas à cette nécessité. Les IO placent l'élève au centre du système éducatif, c'est pourquoi il est nécessaire de prendre en compte les besoins des élèves, à partir des évaluations, en diversifiant les parcours utilisés et les moyens au sein de la classe. Mais parfois, différencier la pédagogie ne suffit pas pour certains élèves. C'est pourquoi sont mis en places des dispositifs institutionnels.

C) Evaluations et dispositifs institutionnels.

1) Evaluations.

La pédagogie différenciée est mise en place à partir d'évaluations. En effet, les évaluations permettent de cerner les besoins de chaque élève. L'enseignant doit connaître les difficultés des élèves afin de pouvoir y remédier. Les évaluations diagnostiques et formatives sont donc très utiles.

⁵ Louis Legrand, *La différenciation pédagogique*, Scarabée, 1986

⁶ Avanzini, G. (1991) « Pédagogie différenciée, pertinence et ambiguïté », dans *Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ?* CRDP Lyon

L'évaluation diagnostique a lieu en début d'apprentissage et a pour but d'évaluer les acquis des élèves. L'analyse des résultats permet à l'enseignant de connaître les besoins des élèves, et ainsi de mettre en place des réponses pédagogiques. Ces évaluations diagnostiques permettent de recenser les élèves devant suivre le Programme Personnalisé de Réussite Scolaire (PPRE) car ils risquent de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun. C'est une action spécifique d'aides coordonnées permettant de prévenir des difficultés et d'y remédier. Cette action doit être de courte durée. En classe, il est nécessaire pour l'enseignant de se dégager du grand groupe quotidiennement pour pouvoir aider les élèves inscrits dans les programmes d'aides.

L'évaluation formative est intégrée à l'apprentissage. Elle est centrée sur l'élève et permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné. Cette évaluation accepte les erreurs car elles permettent d'apprendre. L'évaluation formative reflète une approche constructiviste de l'apprentissage. Cette évaluation est mise au service des apprentissages afin de pouvoir réguler la pédagogie différenciée.

2) Dispositifs institutionnels.

Les **PPRE** sont les projets personnalisés de réussite scolaire. Ils nécessitent l'accord des parents et sont élaborés avec une équipe éducative. Le PPRE est déclenché par le directeur lorsqu'il y a des signes de difficultés de maîtrise de connaissances devant être acquises par tous les élèves à la fin d'un cycle. Un PPRE doit être ponctuel, restreint dans le temps et limité à un type d'action.

Les **RASED** sont les Réseaux d'Aide Spécialisés aux Elèves en Difficultés. Ils sont apparus en 1990 et ont pour mission de fournir des aides spécialisées à des élèves en difficultés. Les RASED rassemblent des psychologues scolaires et des enseignants spécialisés. Ils renforcent les équipes pédagogiques dans les écoles et les aident à analyser les élèves en difficultés et à construire des réponses adaptées. Ils contribuent à l'aide personnalisée et à la mise en place de PPRE. Cette aide spécialisée a pour but de remédier aux difficultés que l'enseignant n'a pas réussi à résoudre en classe. Ce dispositif peut prendre trois formes : une aide pédagogique avec le maître E qui vise à acquérir des méthodes de travail, une aide rééducative avec le maître G qui consiste à rétablir les liens

entre le monde personnel de l'élève et celui de l'école, et un suivi psychologique assuré par le psychologue scolaire qui vise à développer le désir d'apprendre.

L'**aide personnalisée** est une aide de deux heures par semaine en plus de la classe et est proposée aux élèves en difficultés. L'accord des parents est nécessaire. L'école choisit l'organisation de l'aide personnalisée lors du conseil des maîtres. Elle peut avoir lieu avant le début de la journée de classe, le midi, après les cours, ou le mercredi matin. Elle permet une différenciation pédagogique plus importante.

L'**accompagnement éducatif** consiste à proposer des activités telles que l'aide aux devoirs ou le sport aux élèves volontaires après les cours. L'objectif est la réussite scolaire de tous.

Les **stages de remise à niveau** sont organisés pendant les vacances scolaires. Les élèves de CM1 et de CM2 peuvent participer à ces stages. Ils se déroulent en petits groupes et sont animés par des enseignants volontaires.

Il existe également des dispositifs pour les enfants à besoins éducatifs particuliers. La loi du 11 février 2005 porte sur l'égalité des droits et des chances.

Tout d'abord, l'ASH (adaptation scolaire et scolarisation des enfants handicapés) concerne les enfants scolarisés en milieu ordinaire. En fonction des besoins, une aide est apportée par des enseignants spécialisés titulaires du CAPA-SH.

Ensuite, la MDPH (maison départementale pour le handicap) prend en charge l'information et l'aide apportée aux élèves handicapés et leur famille. C'est la CDA (commission des droits et de l'autonomie) qui prend la décision d'orientation et propose une aide en cas de désaccord avec la famille.

Pour la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires il est nécessaire de définir un PPS (projet personnalisé de scolarisation) qui doit garantir la continuité de la scolarité de l'enfant. Pour cela, chaque élève a un enseignant référent. L'aide à la scolarisation des élèves handicapés prévoit des AVS (auxiliaires de vie scolaire). En complément de la scolarité, un SESSAD (service d'éducation spéciale et de soins à domicile) peut intervenir.

Il existe également la CLIS (classe d'intégration scolaire). Elle accueille un petit groupe d'élèves placés sous la responsabilité d'un enseignant spécialisé. L'enseignant est adapté aux besoins spécifiques de l'élève. Chaque élève d'une CLIS bénéficie d'un temps

d'inclusion dans les autres classes de l'école ou partage des activités avec d'autres élèves de l'école. Cette inclusion fait partie du projet individuel de l'élève.

Enfin, il existe des établissements médico-sociaux tels que les IME (instituts médico-éducatifs pour enfant atteint de déficiences mentales), les instituts de rééducation (pour les enfants avec des troubles du comportement), les instituts d'éducation sensorielle (IES, pour handicaps auditifs et visuels), les instituts d'éducation motrice (pour handicaps moteurs), etc.

D) Différenciation simultanée et variables didactiques.

1) Deux types de différenciation.

Philippe Meirieu⁷ distingue la différenciation successive et la différenciation simultanée.

La différenciation successive consiste à utiliser successivement différents outils et situations d'apprentissages afin que chaque élève trouve la méthode qui lui convient. Elle se pratique dans les situations collectives, souvent au moment de la découverte de nouvelles notions ou dans l'entrée d'un nouvel apprentissage. La différenciation successive alterne plusieurs situations pédagogiques autour d'un même objectif afin de susciter l'intérêt des élèves et de faire émerger la notion en utilisant diverses démarches d'apprentissages et schémas cognitifs. Cette différenciation consiste à faire varier les supports, les modes de communication de productions, les disciplines, et modalités de travail et les formes de travail.

La différenciation simultanée est une organisation pédagogique permettant de gérer le processus d'apprentissage des élèves au même moment. Elle prend appui sur les résultats et analyses des évaluations formatives. Elle prend sa place dans la différenciation successive. Elle construit et rend possible les parcours d'apprentissage. D'après Zakhartchouk (2004), cette différenciation implique que les élèves travaillent sur des tâches différentes, mais pas de la même façon en même temps. Elle implique donc une organisation individuelle du travail et est plus difficile à mettre en place car elle demande plus d'organisation et de préparation.

⁷ www.meirieu.com

2) Variables didactiques :

Lors de la différenciation simultanée, l'enseignant peut utiliser différents moyens que l'on appelle variables didactiques. Zakhartchouk (2004) liste l'ensemble de ces variables, que nous pouvons classer en trois parties : l'apprentissage, l'organisation et l'attitude du maître.

L'apprentissage est constitué par :

- ✘ Les outils d'apprentissage, les supports de travail : référents, cahiers, manuels, fiches, classeurs, manuels scolaires, etc. Ce sont donc l'ensemble des médiations utilisées par l'enseignant.
- ✘ Les contenus : pour un même objectif, les contenus d'apprentissage peuvent être différents. Zakhartchouk donne un exemple en français, pour décrire, on peut partir d'un texte littéraire mais aussi d'un journal. L'objectif est le même, seul les contenus changent. Ce travail permettra aux élèves d'acquérir des savoirs tout en leur donnant plus de sens.
- ✘ Les démarches d'apprentissages : dans chaque discipline, l'enseignant peut utiliser des nombreuses démarches telles que la démarche déductive ou la démarche inductive. Les démarches développent les divers modes de fonctionnement cognitif. La démarche déductive consiste à partir de l'hypothèse pour l'appliquer, alors que la démarche inductive consiste à partir des observations pour établir une hypothèse. L'enseignant peut donc choisir d'aller de la règle à l'activité ou de l'activité à la règle.
- ✘ Les situations d'apprentissage : les élèves peuvent être en situation d'écoute, d'écoute active, de recherche, de production personnelle ou collective. Selon le moment, les élèves peuvent appliquer une règle, la construire, la transférer à d'autres contextes, la discuter ou la remettre en cause.
- ✘ Les consignes : elles peuvent être ouvertes ou fermées, avec ou sans exemple, multiples ou successives, orales ou écrites. Elles peuvent être traitées individuellement ou collectivement. L'enseignant peut également différencier en

reformulant une consigne à un ou plusieurs élèves qui auraient mal compris la première consigne ou qui auraient des difficultés avec la notion ou la discipline travaillée.

- ✖ Les formes d'évaluation : Zakhartchouk pense que la meilleure manière de pouvoir estimer les capacités des élèves est de diversifier les méthodes et les outils pour évaluer, car une forme unique d'évaluation ne favorise qu'une certaine catégorie d'élèves. L'enseignant peut mettre ou non des notes et noter les résultats ou les progrès. L'évaluation ne doit pas décourager l'élève mais doit être le reflet de la réalité. Il y a nécessité d'une récurrence des évaluations afin de ne pas créer de différences.

L'organisation comprend :

- ✖ La gestion du temps : dans chaque séance, le temps peut être segmenté en phases courtes et dynamiques ou en phases où on travaille à un rythme plus lent. Pour un même travail, tous les élèves n'ont pas le même rapport au temps. Les rapides ne sont pas forcément les bons élèves et un élève lent peut être un élève qui n'a pas compris. La rapidité ou la lenteur n'est pas un signe de l'échec scolaire.
- ✖ L'organisation de la classe : individuel, en groupe homogène, en groupe hétérogène, en groupe classe. Le travail en groupe permet d'apprendre à coopérer. Les groupes peuvent être des groupes de recherche, d'entraide, de besoins, etc. Dans les groupes de besoin, les élèves sont répartis en fonction des besoins identifiés. L'enseignant prend en charge ce groupe, constitué après analyse précise des résultats d'évaluations.
- ✖ Les formes de travail. Zakhartchouk distingue quatre types d'activités en classe :
 - Les moments d'exposition de l'enseignant
 - Les moments de recherche
 - Les moments d'applications et d'exercices
 - Les moments d'évaluations

Enfin, l'attitude du maître réunit :

- ✘ Le degré de guidage : l'enseignant peut encadrer ou non les élèves, introduire des moments d'autonomie comme des moments directifs, guider un élève individuellement qui s'en sort difficilement dans un exercice, etc. donc consacrer plus de temps à un individu ou à un groupe. Le degré de guidage peut également se faire de la part d'un pair de l'élève, comme en cas de tutorat.

- ✘ La place du relationnel : l'ancrage affectif est plus ou moins distancié par rapport aux élèves, à leur vécu et leur environnement, de la part de l'enseignant en fonction de l'objet de travail.

- ✘ Aider les élèves à se motiver : l'enseignant peut le faire en valorisant son travail et en le stimulant par des défis par exemple.

D'après l'auteur, un certain équilibre doit être trouvé, et il pense que le cours magistral a sa place à l'école maternelle et élémentaire.

Les variables didactiques sont donc des paramètres qui permettent des régulations, des adaptations et des changements de stratégies dans un apprentissage. Selon la façon dont l'enseignant les utilise et les fait varier, ils permettent de simplifier ou de complexifier une tâche afin de pouvoir faire avancer la construction du savoir en modifiant le choix de procédures de résolution employées par les élèves.

D'après Przesmycki⁸, la mise en œuvre pratique de la pédagogie différenciée commence d'abord en partant de l'individu-élève afin qu'il puisse apporter sa contribution lors de la réalisation collective du travail, en s'y investissant afin de se l'approprier. Ensuite, établir des groupes afin qu'il y ait une interaction sociale et cognitive. Le travail de groupe permet de débloquer la communication car chaque élève peut exprimer son opinion, de favoriser la socialisation, de donner confiance en soi aux élèves et de susciter la motivation par la création de situations dynamiques. Enfin, il faut réorganiser en grand groupe, collectivement, les différents résultats obtenus pour en faire un contenu final.

⁸ Przesmycki, H (2004), *La pédagogie différenciée*, Hachette éducation, p 98 à 113.

D'après Bernard Xavier René⁹ (1986), l'interdisciplinarité permet une grande diversité des situations, redonnant ainsi du sens aux savoirs disciplinaires. La différenciation est donc naturellement amenée par l'interdisciplinarité.

Après ces notions théoriques et ces opinions d'auteurs, nous allons maintenant décrire le mode de recueil de données établi et la méthodologie utilisée.

II) Méthodologie et données observées.

Au cours de ma première année de master, j'ai pu observer et récolter des données sur les variables didactiques utilisées en différenciation pédagogique. Afin de mener efficacement mon étude, n'étant pas admissible et ne pouvant aller dans les classes au semestre 4, j'ai souhaité réaliser un questionnaire. Pour cela, j'ai établi une suite de questions à poser aux enseignants. A partir des informations collectées, je souhaitais établir des pourcentages.

Au départ, je pensais étudier les variables didactiques de la pédagogie différenciée simultanée dans les trois cycles afin de pouvoir faire des comparaisons entre cycles, tout en évitant de généraliser. Je pensais également étudier la mise en œuvre de ces différentes variables didactiques dans toutes les disciplines. Mais le manque de temps et la possibilité réduite de pouvoir observer dans les classes cette année sont des facteurs qui m'ont obligé à revoir mon étude. J'ai donc décidé d'étudier la mise en œuvre de ces variables didactiques en cycles 2 et 3, et particulièrement en français et en mathématiques. Afin de pouvoir établir des pourcentages à partir de ces variables, j'avais prévu de distribuer entre quinze et vingt questionnaires. Cependant, il y a peu d'enseignants dans mon entourage proche, ce qui m'a un peu compliqué la tâche. J'ai contacté des écoles en leur expliquant mon mémoire et le but de ma recherche, mais elles n'ont pas voulu répondre à mes questions, prétextant une homogénéité totale des élèves ou se révoltant du nouveau système de l'IUFM. Cela m'a quelque peu découragée dans mon démarchage. C'est pourquoi j'ai préféré distribuer mes questionnaires à des collègues de centres de loisirs qui sont également enseignants, à d'anciennes connaissances rencontrées en licence et qui sont

⁹ Bernard-Xavier René (1986), « Ecoute ma différence », *Cahiers pédagogiques, Différencier la pédagogie*, numéro spécial.

maintenant stagiaires ou titulaires et à une amie qui connaît des enseignants dans son entourage proche. J'ai aussi également pu fournir mes questionnaires à l'école Curie de Lens, avec qui j'ai été en contacts réguliers lors de mes stages (nous avons créés un partenariat avec cette école). Je pensais recueillir neuf questionnaires, mais le directeur m'a répondu au questionnaire sous la forme d'un entretien en parlant au nom de tous les enseignants. En effet, le directeur m'a expliqué que les enseignants ont défini ensemble les stratégies à adopter pour que les élèves acquièrent les compétences de fin de cycle. Pour cela, ils se sont basés sur le projet d'école qui analyse les différentes caractéristiques de la population du quartier fréquentant l'école. Leur projet d'école devient alors un outil de différenciation. Pour finir, j'aurai aimé obtenir des données dans chaque niveau, du CP au CM2, mais pour les raisons que j'ai évoquées précédemment, la distribution des questionnaires s'est fait aléatoirement et mon principal objectif est devenu d'obtenir un maximum de données en cycles 2 et 3, peu importe le niveau.

J'ai donc pu recueillir huit questionnaires. Après avoir expliqué la conception de mon questionnaire, je détaillerai les différentes données recueillies, données sur lesquelles je me baserai pour tenter d'établir de petits pourcentages.

A) Elaboration du mode de recueil des données.

L'élaboration de mon questionnaire s'est basée sur mes lectures, mes cours, mais également sur mes observations en stage. Sa réalisation s'est déroulée en trois grandes étapes.

Ma première ébauche de questionnaire n'était constituée que de questions (annexe 1). Je demandais tout d'abord le niveau et le cycle de la classe, et je débutais par une question ouverte concernant la discipline dans laquelle était le plus utilisée la pédagogie différenciée. Ma seconde question était fermée. L'enseignant devait cocher la ou les variables didactiques le plus souvent utilisées parmi les supports, les modalités de groupement, les consignes, les aides et le matériel. Je concluais par une question ouverte demandant à l'enseignant de décrire une situation en français ou en mathématiques dans laquelle il différencie.

Après avoir eu une séance de séminaire sur la façon d'élaborer un questionnaire ou un entretien, j'ai modifié mon questionnaire. En effet, j'ai tout d'abord fait une liste plus complète des différentes variables didactiques existantes, que j'ai précisées en donnant des exemples. J'ai ensuite placé ces variables dans un tableau qui permet de savoir l'importance que les enseignants accordent à chaque variable selon les besoins des élèves (annexe 2). Si l'enseignant coche - -, c'est qu'il utilise très peu ou pas cette variable. S'il coche -, c'est qu'il l'utilise peu. S'il coche - +, cela signifie qu'il utilise de temps en temps cette variable. S'il coche +, c'est qu'il l'utilise régulièrement et s'il coche + +, cela signifie qu'il y a très souvent recours. Mon questionnaire comportait deux tableaux, un concernant les variables utilisées en français, et l'autre en mathématiques. A la suite de ces tableaux, je posais des questions ouvertes et fermées en relation avec les tableaux afin d'obtenir plus de précisions pour certaines réponses. Je concluais ce questionnaire par un exemple de situation de recours à la pédagogie différenciée, mais cette fois-ci sans contraindre l'exemple à une discipline en particulier.

Ensuite, j'ai testé ce questionnaire avec une enseignante lors d'un entretien. Grâce à cette rencontre, j'ai pu me rendre compte des questions mal formulées, pas assez précises ou trop précises qui pouvaient induire en erreur. J'ai donc modifié ce questionnaire afin de l'améliorer (annexe 3). Ainsi, j'ai remplacé « milieu de l'école » par « contexte de l'école » qui est un terme plus approprié. J'ai reformulé ma question « Utilisez-vous régulièrement ou occasionnellement la pédagogie différenciée simultanée ? » en deux questions, d'abord plus globale « Différenciez-vous votre pédagogie occasionnellement ou régulièrement ? » puis plus précise « Différenciez-vous lors d'une même tâche (simultanément) ? ». Je me suis rendue compte que deux tableaux étaient inutiles puisque les variables utilisées étaient les mêmes pour le français et les mathématiques, c'est pourquoi j'ai supprimé un tableau. J'ai également fait quelques modifications dans le tableau. En effet, j'ai supprimé les exemples de consignes car ils avaient induits l'enseignante en erreur dans la compréhension. J'ai également supprimé la variable « formes de travail » car la formulation est assez ambiguë dans le sens où l'enseignante ne sait pas si c'est différencier en alternant ces formes de travail ou si c'est différencier au sein de ces formes de travail. Ensuite, j'ai inséré des lignes entre chaque modalité de groupement afin que les enseignants puissent montrer l'importance qu'ils accordent à chaque modalité. Puis, j'ai transformé « complexité des exercices » en « forme des exercices » qui était une formulation plus exacte. Enfin, j'ai inséré une question concernant

les groupes de besoin/niveau, et j'ai modifié la formulation de ma question ouverte finale dans le but de savoir quelle variable didactique l'enseignant adapte en fonction de quelle difficulté.

B) Données recueillies lors des stages.

1) Cycle 2 : CE1.

Mon premier stage d'observation s'est déroulé dans une classe de CE1, dans une école constituant un milieu assez hétérogène. Au cours de ce stage, j'ai remarqué que l'enseignante utilisait régulièrement la pédagogie différenciée, en français et en mathématiques, mais aussi en éducation physique. En effet, lors d'une séance de natation, deux classes de CE1 de la même école étaient regroupées. Les élèves étaient répartis dans quatre ateliers gérés par les enseignants, les maîtres-nageurs et les accompagnateurs. Le premier atelier se situait dans le petit bassin et avait pour objectif d'apprendre aux élèves à perdre les appuis plantaires et à s'immerger les voies respiratoires et la face. Les trois autres ateliers se déroulaient dans le grand bassin, donc de moyenne et grande profondeurs. Le second avait pour objectif une immersion plus longue, une perte momentanée des appuis solides et une courte autonomie avec les battements de jambes. Le troisième atelier avait pour objectif d'avancer grâce à des appuis solides et mouvants, et de prendre conscience de l'apnée grâce au franchissement d'obstacles. Pour finir, le quatrième atelier avait pour objectif de s'immerger et de se déplacer dans l'eau. Ces quatre ateliers étaient donc adaptés aux compétences et aux besoins des élèves, la création de groupes de besoins permettant un apprentissage en partant de leurs acquis.

Puis, lors d'une séance d'écriture et de grammaire, un maître E est venu chercher trois élèves et les a amenés dans la salle d'à côté afin de travailler sur leurs difficultés en lecture. Un programme a donc été adapté à leurs difficultés et mis en place pour eux.

Ensuite, lors d'une séance de français l'objectif était de travailler sur la quatrième de couverture d'un album. L'enseignante a demandé aux élèves de relire silencieusement le texte d'accroche et de chercher trois mots qui permettraient à l'enseignante de comprendre de quoi parle l'histoire. Elle leur a ensuite posé de nombreuses questions sur la compréhension du texte jusqu'à arriver aux trois mots simples. J'ai remarqué que

l'enseignante sollicitait une élève qui ne participait pas beaucoup, malgré toutes les mains levées. Elle leur a ensuite distribué un texte de closure : ce texte était le texte d'accroche de la quatrième de couverture de l'album dans lequel l'enseignante avait enlevé huit mots. L'objectif était de compléter ce texte à trou. Pour cela, elle a distribué une liste avec les mots manquants à quelques élèves qui en avaient besoin, mais pas aux élèves qui avaient réussi à trouver les mots importants du texte auparavant. J'ai pu observer que les élèves à qui elle n'en avait pas donné se débrouillaient très bien sans, alors que les élèves à qui elle en avait distribué y avaient recours, et certains avaient des difficultés même avec cette aide.

Enfin, lors d'une séance de mathématiques sur les doubles et les moitiés, l'enseignante a commencé par faire travailler les élèves avec des aimants au tableau, donc par les faire manipuler. Elle a envoyé plusieurs élèves, à la suite les uns des autres, et travaillant à chaque fois un nombre différent. J'ai remarqué qu'elle sollicitait beaucoup d'élèves qui avaient des difficultés en mathématiques. Puis, les élèves ont travaillé à l'ardoise, sauf une élève très en difficultés en mathématiques qui travaillait toujours avec les aimants au tableau. Pour le nombre 12, cette élève mettait d'abord 10 aimants (deux groupes de 5), puis 2. Pendant ce temps, les élèves dessinaient 12 jetons sur leurs ardoises. Ensuite, l'enseignante a enlevé par exemple un jeton au tableau et les élèves devaient donner le résultat à l'oral, collectivement. Elle leur montrait ainsi qu'il était plus facile de compter si on enlevait l'aimant à la fin plutôt qu'au début, afin de garder un maximum de groupes de 5. Puis, elle leur a demandé de faire des exercices sur leurs fichiers, avant de retourner de nouveau à l'ardoise. Lors de ce nouveau travail à l'ardoise, comme auparavant, elle demandait aux élèves par exemple la moitié de 10, ou le double de 3, etc. Mais cette fois-ci, elle a expliqué aux élèves que ceux qui avaient besoin de regarder les aimants au tableau pour les dessiner le pouvaient, et que ceux qui savaient déjà le résultat « dans leur tête » pouvaient ne pas regarder le tableau et l'écrire directement sur l'ardoise.

Dans cette classe, j'ai observé dès le premier jour trois groupes, que nous pouvions d'ailleurs observer selon l'organisation de l'espace. J'ai demandé à l'enseignante si ces groupes étaient des groupes de niveaux, et elle m'a expliqué que non, que c'était simplement des groupes de dénominations. Elle m'a également expliqué que, même si elle différenciait régulièrement, elle trouvait important de garder ces groupes hétérogènes car cela permettait une mutualisation, et cela permettait aux élèves de ne pas se sentir forcément « classés » dans une catégorie. De plus, j'ai remarqué que cette enseignante faisait attention aux risques de la pédagogie différenciée puisqu'elle ne faisait pas

qu'interroger seulement les élèves en difficultés lors des phases collectives, mais elle les sollicitait avant de solliciter les autres élèves.

2) Cycle 3 : CM2.

Mon second stage, stage de pratique accompagnée, s'est déroulé dans une école de CM2, où l'environnement est favorisé. L'enseignant avait établi des groupes de besoins en fonction de certaines disciplines. Ces groupes de besoins variaient toujours en fonction des résultats des élèves aux évaluations. Par exemple, en arrivant chaque matin, l'enseignant commençait par des calculs mentaux durant 10 à 15 minutes. En fonction des résultats des élèves, ils se trouvaient dans les groupes 1, 2 ou 3. Ainsi, les élèves se rendaient compte de leur évolution tous les jours, et cela permettait de les motiver. Lors d'une séance de mathématiques, j'ai pu pratiquer la différenciation pédagogique. L'objectif de la séance était de déterminer le quotient et le reste dans une division, par des procédés de calcul réfléchi. J'ai organisé cette séance comme l'enseignant a l'habitude de le faire, c'est pourquoi j'ai réparti les élèves de la classe en deux groupes de besoins (groupes constitués par l'enseignant). Comme cette séance était la première fois où je prenais une classe en charge, il m'a proposé de m'occuper d'un groupe à la fois, et de s'occuper du second groupe en séance d'informatique. J'ai eu chaque groupe pendant 40 minutes, avant de faire un bilan collectif. Le premier groupe, groupe A, était constitué des élèves ayant des « facilités » en mathématiques. Le second groupe, groupe B, était constitué des élèves en difficultés. Avec le groupe A, les élèves ont lu la consigne et ont fait l'exercice, alors qu'avec le groupe B, j'ai lu la consigne avec eux et j'ai dû travailler sur sa compréhension, c'est pourquoi j'ai effectué avec eux un dessin de l'énoncé au tableau pour qu'ils comprennent le contexte, qu'ils se le représentent, et qu'ils comprennent ce qu'ils devaient calculer. J'ai réuni les élèves par groupes de 3 pour travailler sur cet exercice. Les élèves du groupe A étaient très autonomes dans la réalisation de l'exercice, alors que les élèves du groupe B avaient besoin d'être guidés pour avancer. De plus, les élèves du groupe B ont mis beaucoup plus de temps à réaliser l'exercice que ceux du groupe A, à qui j'ai donc donné à faire des exercices de réinvestissement. Le groupe B n'a pas fait ces exercices de réinvestissement car le principal était qu'ils comprennent le problème que je leur ai donné à faire, et qu'ils en retirent la règle, c'est pourquoi j'ai préféré qu'ils y passent le temps qu'il leur fallait. Les deux groupes avaient donc le même problème, mais j'ai joué avec la modalité de groupement, la gestion du temps, le degré de guidage et la consigne pour que tous les élèves puissent acquérir la même notion.

III) Analyse et interprétation des données.

A) Analyse des questionnaires.

J'ai pu recueillir huit questionnaires de cycles 2 et 3. Il y a six questionnaires de cycle 2 (GS, CP, CE1), soit 75% de résultats pour le cycle 2. Il y a également les réponses d'une remplaçante PS1, et d'un directeur, enseignant en CM1/CM2, qui m'a répondu au nom de l'ensemble des enseignants de l'école (cycles 2 et 3 confondus).

Concernant le contexte des écoles, 50% déclarent être en niveau social et culturel assez faible, avec donc des élèves en difficultés sociales et scolaires. Sur quatre écoles, deux écoles bénéficient du réseau d'aide prioritaire.

A la question « Différenciez-vous votre pédagogie occasionnellement ou régulièrement ? », nous obtenons 100% de réponses pour une différenciation régulière. Certains précisent « obligatoirement régulièrement » (25%), et d'autres « tous les jours ».

Ensuite, 87,5% répondent qu'ils différencient simultanément, au sein d'une même tâche. L'enseignante qui a répondu « non » a précisé ne pas être certaine de bien comprendre la question.

Concernant les disciplines dans lesquelles les enseignants ont recours à la différenciation :

- 62,5% y ont recours en français et en mathématiques.
- 12,5% l'utilise uniquement en français (lecture et orthographe).
- 12,5% différencient quand le besoin se fait ressentir.
- 12,5% y ont recours principalement en français et en mathématiques, mais également en éducation physique, en histoire-géographie et en sciences. Les séances d'EPS ont lieu toutes les semaines et réunissent plusieurs classes. Des groupes sont alors élaborés selon l'activité (les groupes seront différents en course de vitesse et en rugby).

Tableau de synthèse des variables didactiques :

	--	-	- +	+	++
Outils d'apprentissage	0	1	2	2	3
Contenus	0	1	2	2	3
Démarches	3	0	2	1	2
Situations d'apprentissage	0	1	1	4	2
Consignes	1	0	2	2	3
Evaluations	3	3	1	0	1
Organisation de la classe :					
Individuel	1	0	2	4	1
Groupe hétérogène	1	1	3	3	0
Groupe homogène	0	1	3	1	3
Groupe classe	0	1	3	3	1
Gestion du temps	1	0	2	4	1
Degré de guidage	0	0	0	6	2
Forme des exercices	0	0	2	3	3

Etablissons maintenant des pourcentages et regroupons :

	- -/-	- +	+/+ +
Outils d'apprentissage	12.5%	25%	62.5%
Contenus	12.5%	25%	62.5%
Démarches	37.5%	25%	37.5%
Situations d'apprentissage	12.5%	12.5%	75%
Consignes	12.5%	25%	62.5%
Evaluations	75%	12.5%	12.5%
Organisation de la classe :			
Individuel	12.5%	25%	62.5%
Groupe hétérogène	25%	37.5%	37.5%
Groupe homogène	12.5%	37.5%	50%
Groupe classe	12.5%	37.5%	50%
Gestion du temps	12.5%	25%	62.5%
Degré de guidage	0%	0%	100%
Forme des exercices	0%	25%	75%

Grâce à ce tableau, nous pouvons nous apercevoir que la variable utilisée par tous les enseignants concerne le degré de guidage.

Puis, nous remarquons que les variables utilisées à 75% sont la forme des exercices et les situations d'apprentissages.

Viennent ensuite les variables didactiques utilisées à 62.5% : les outils d'apprentissages, les contenus, les consignes, la gestion du temps et le travail individuel.

Les groupes homogènes et le groupe classe sont utilisés par 50% des enseignants. Nous remarquons qu'il y a autant d'enseignants qui mettent en place fréquemment des groupes hétérogènes que d'enseignants qui ne le font que de temps en temps.

Nous pouvons également remarquer que les évaluations sont peu différenciées par les enseignants (75% ne les différencient pas).

Enfin, il y a autant d'enseignants qui n'utilisent pas la démarche comme variable didactique, que d'enseignants qui l'utilisent couramment. Nous pouvons tout de même remarquer que 25% des enseignants différencient la démarche de temps en temps.

Après ce tableau, les enseignants ont répondu à des questions plus précises concernant les consignes et les modalités de groupement.

D'après ces questionnaires, 100% des enseignants utilisent la reformulation de consignes comme variable didactique. 25% des enseignants la reformulent de temps en temps alors que 12.5% la reformulent très souvent. 37.5% des enseignants précisent qu'ils ne reformulent la consigne que quand les élèves n'ont pas compris.

Lorsqu'ils reformulent la consigne, 12.5% des enseignants le font à toute la classe, 25% le font à des élèves en particulier et 50% le font aux deux. Enfin, 12.5% ont répondu « cela dépend ».

La question « Pourquoi ? » a été comprise différemment selon les enseignants. Certains ont répondu en expliquant pourquoi ils reformulaient une consigne, et d'autres ont répondu par rapport à la question précédente concernant le destinataire de la reformulation de la consigne. Ainsi, un enseignant (donc 12.5%) n'a pas répondu à cette question. 12.5% m'ont répondu qu'ils reformulaient quand la consigne était mal respectée. 25% des

enseignants reformulent eux-mêmes quand l'élève est en mauvaise voie ou quand, par exemple, un élève dyslexique a des difficultés de lecture et de compréhension. Enfin, 37.5% des enseignants reformulent et font reformuler par les élèves. Un enseignant explique qu'il fait toujours reformuler la consigne par un autre élève. L'enseignant reformule lui-même à un élève en particulier quand il voit qu'il n'arrive pas à faire l'exercice. Un autre enseignant fait également toujours reformuler par un autre élève. Il cible les élèves en difficultés pour leur demander ce qu'ils ont compris. Si un trop gros nombre d'élèves n'a pas compris, l'enseignant reformule à toute la classe. Un troisième enseignant fait, lui aussi, toujours reformuler la consigne par un élève afin de vérifier la compréhension, et pour offrir une autre formulation de la consigne par un pair à toute la classe. L'enseignant reformule par la suite aux élèves en particulier qui n'auraient toujours pas compris.

Concernant les critères de création des groupes d'élèves, 25% des enseignants créent ces groupes en fonction des matières et des difficultés rencontrées. Ils créent ces groupes à partir des évaluations diagnostiques et formatives. Parmi ces enseignants, nous remarquons que l'un utilise plus ou moins les groupes homogènes et hétérogènes, alors que l'autre enseignant a rarement recours aux groupes hétérogènes, et très souvent aux groupes homogènes. Ensuite, 12.5% des enseignants créent des groupes de besoin en fonction des besoins repérés avec les exercices d'entraînement ou avec les évaluations diagnostiques et formatives. Puis, 25% des enseignants créent des groupes hétérogènes dans le but de permettre des échanges et aux meilleurs élèves de pouvoir aider les élèves en difficultés, alors que 25% des enseignants créent des groupes de besoins et de niveaux. Enfin, 12.5% des enseignants forment des groupes de besoins (qui évoluent en fonction des évaluations diagnostiques) et des groupes hétérogènes.

Les deux dernières questions « Avez-vous plutôt recours aux groupes de besoin ou aux groupes de niveau ? » permettent de préciser le type des groupes homogènes et la fréquence de son utilisation. Ainsi, 50% des enseignants créent des groupes de besoin. Un des enseignants n'a pas coché la fréquence, mais lorsque nous examinons le tableau, nous remarquons que cet enseignant met en place peu de fois les groupes homogènes. Les trois autres enseignants y ont recours plusieurs fois par semaine, ce qui se vérifie par le tableau. Ensuite, 25% des enseignants créent des groupes de niveau plusieurs fois par semaine. Les derniers 25% utilisent les deux types de groupes en fonction des séquences, plusieurs fois par semaine pour la moitié d'eux et tous les jours pour l'autre moitié.

Enfin, j'ai conclu ce questionnaire sur une question ouverte à laquelle seul un enseignant n'a pas répondu. Voici quelques situations décrites par les enseignants :

Situation 1 : Une enseignante de CE1 m'a donné un exemple concernant la manipulation et le travail de groupe lors d'une séance de mathématiques. L'objectif est de compter les euros. La séance commence par une phase de manipulation pour tous les élèves, afin de travailler la numération de position. Elle leur a donné des billets et leur a demandé de lui donner 352€. Elle a repéré les élèves qui donnaient un billet de 10 pour 100€. Elle a créé deux groupes. Le premier a dû faire un travail sur une feuille, donc les élèves ont dû compter sans manipuler. Le second groupe a continué à manipuler. Ils ont travaillé avec des cubes par rapport à la numération : « Quand je vois 100, ça vaut une centaine. Quand je vois 3 dans les centaines, il faut 300 donc 3 billets de 100 ».

Situation 2 : Une enseignante remplaçante a donné un exemple sur l'apprentissage de la technique opératoire de la multiplication. Elle explique qu'elle permet aux élèves d'utiliser le référent de la technique pour les exercices, pour les élèves qui en éprouvent le besoin, tout en les encourageant à s'en séparer rapidement. Elle leur met également à disposition les tables de multiplication car ce n'est pas la compétence principalement travaillée.

Situation 3 : Une enseignante de CE1 explique qu'il y a de grosses disparités entre les élèves concernant la lecture. Elle explique que, lors d'une séance de français sur la découverte d'un chapitre, elle crée deux groupes. Le groupe A est constitué des élèves ayant des difficultés de lecture et des problèmes de fluidité. Elle commence par leur faire découvrir le texte, plus court que le texte normal, au tableau. Elle pose des questions pour que les élèves cherchent des informations dans celui-ci afin d'atteindre le sens, la compréhension, sans tout décoder. Ils soulignent et entourent dans le texte. Elle leur explique ensuite le travail de compréhension qu'ils vont devoir faire. Les élèves relisent de manière individuelle le texte et répondent au travail écrit. Le groupe B est composé d'élèves sans difficulté de décodage. L'enseignante leur fait tout d'abord découvrir le texte de manière individuelle. Le texte est plus long que pour le groupe A. Une fois le texte lu plusieurs fois, les élèves doivent le retourner pour ne plus le regarder et effectuer le travail écrit de compréhension. Il y a ensuite une lecture de manière collective, puis quelques questions de compréhension posées oralement par l'enseignant. Le groupe A commence d'abord par un travail collectif, et fait ensuite un travail individuel, alors que le groupe B

commence par un travail individuel pour ensuite faire un travail collectif. Cela permet à l'enseignant de gérer d'abord le groupe A, puis le groupe B.

Situation 4 : un enseignant de CM1/CM2 explique que, lors d'une séance d'histoire-géographie, l'objectif est commun pour tous les élèves. Cependant, ils différencient les supports selon les élèves. En effet, il crée trois groupes. Les élèves les plus en difficultés constituent le premier groupe. L'enseignant donne au groupe 1 une lecture d'images, au groupe 2 un texte simplifié, et au groupe 3 un texte plus complexe. Ainsi, les trois groupes travaillent la même notion en ayant des supports et contenus adaptés à leurs besoins.

Situation 5 : une enseignante de CE1 travaille sur la découverte des sons. Elle débute la séance par une phase d'entraînement sur la mémorisation d'une liste de mots. Les élèves copient les mots afin de se préparer à la dictée. Les consignes sont de lire le mot, de le mémoriser (différentes stratégies de l'élève : lettre à lettre ou syllabes), de cacher la liste, d'écrire le mot sur l'ardoise, de le vérifier en ouvrant le cahier et de le corriger s'il le faut. L'enseignante observe que certains élèves ne font pas le travail demandé. Elle constitue alors deux groupes : un en autonomie qui effectue le travail demandé, et l'autre en dirigé, qu'elle prend en charge pour décomposer les étapes et définir ce qui pose problème selon les enfants. Pour les élèves en autonomie, une fois qu'ils ont fini, elle leur demande de chercher des mots dans les autres listes ou sur les référents avec le même son étudié. Après cette phase d'entraînement, elle met en place une phase d'évaluation au cours de laquelle elle organise un petit concours avec le groupe classe en dirigé : elle fait une dictée négociée. Elle écrit le mot de la liste, le décompose avec l'ensemble de la classe, l'efface. Les enfants doivent écrire le mot et vérifier. L'évaluation est la même pour tous.

B) Interprétation des données.

Tout d'abord, les réponses de certains enseignants aux premières questions font penser que beaucoup associent une nécessaire différenciation à un milieu social et culturel très pauvre. Cependant, comme le dit le postulat de Robert Burns, il n'y a pas deux mêmes apprenants, et d'après Guy Avanzini, une classe homogène n'existe pas. C'est pourquoi même un enseignant présent dans une école dont le milieu sera favorable, socialement et culturellement parlant, n'aura pas une classe homogène, et aura donc des écarts entre les élèves.

Interprétons les données du tableau en fonction du classement des variables didactiques établi précédemment.

1) L'apprentissage.

Tout d'abord, les situations d'apprentissage sont, avec 75%, la variable didactique la plus utilisée au niveau des apprentissages pour différencier. C'est, en effet ce que nous retrouvons dans de nombreux cas. Par exemple, quand l'enseignant de CM1/CM2 travaille sur les « livres qui voyagent », il différencie l'approche de l'album et les productions à fournir selon les élèves. L'objectif est de partir d'un même album et que tous les élèves soient capables de faire une production. Il abordera donc l'album à partir d'illustrations et de petits textes pour les uns, et uniquement de textes pour les autres. Certains produiront une fiche d'identité, alors que d'autres produiront de petits textes, ou encore produiront sur l'ordinateur, selon les besoins des élèves. Dans cet exemple, l'enseignant joue également sur le contenu. Lorsqu'un l'enseignant met en place des situations d'apprentissage, il est important qu'il tienne compte des styles cognitifs des élèves. L'enseignant peut parfois penser que certains élèves donnent n'écotent pas ce qui se dit en classe alors que d'autres ont absolument besoin de s'attacher à ce que dit l'enseignant. Nous pouvons remarquer que ce n'est pas toujours celui qui paraît le plus écouter qui s'intègre le mieux à la situation d'apprentissage. Pour vérifier, l'enseignant peut demander à l'élève de répéter ce qu'il vient de dire ou la consigne qu'il vient d'énoncer.

Ensuite, les variables didactiques les plus utilisées pour différencier l'apprentissage sont les outils d'apprentissage et supports de travail, les contenus et les consignes, avec toutes 62.5%.

En effet, j'ai pu observer l'utilisation de supports de travail lors de mon stage en CE1, lorsque l'enseignante laisse à disposition les aimants à une élève alors que les autres travaillent à l'ardoise. La manipulation est nécessaire pour cette élève. Nous pouvons alors faire le lien avec les différences cognitives existantes entre les élèves, et nous pouvons supposer que cette élève est plutôt kinesthésique. Nous retrouvons également l'utilisation de cette variable dans la situation 2 dans laquelle l'enseignante permet aux élèves d'utiliser leurs référents. Dans un exemple de situation, une autre enseignante explique que, lors du travail sur un quadrillage, elle demande aux élèves les plus en difficultés de replacer les objets dans un plus petit quadrillage et avec moins d'objets. La compétence reste la même mais l'élève n'est pas en surdose d'informations. Cette enseignante fait également le lien

avec le style cognitif de ces élèves. Nous pouvons supposer qu'elle a décelé que ces élèves étaient plutôt, comme le définissent Baudrit et Dillenbourg, dépendante du champ. Ainsi, pour éviter une trop grande prise d'informations provoquant une demande d'aide à l'enseignante, elle a différencié le support de travail en l'adaptant à leurs besoins. Ces outils d'apprentissage et supports de travail sont des médiations de l'enseignant, que nous pouvons lier avec le degré de guidage et la gestion du temps. En effet, l'élève capable de s'aider uniquement de son référent travaillera en autonomie, ce qui laissera plus de temps à l'enseignant pour guider d'autres élèves plus en difficultés.

Concernant les contenus, les enseignants différencient beaucoup cette variable. Par exemple, une enseignante de CE1 crée des groupes homogènes de lecture. Elle adapte les textes en fonction des besoins des élèves et de leurs compétences. Dans la situation 4, l'enseignant différencie à la fois les supports et les contenus en distribuant image, texte simplifié et texte complexe selon les élèves. L'objectif est le même pour tous, mais les contenus diffèrent. D'après Zakhartchouk, différencier les contenus permet aux élèves de donner du sens aux savoirs qu'ils acquièrent. Nous pouvons également lier cela aux différences psychologiques, et notamment à la motivation. D'après l'auteur, la motivation de l'élève dépend de nombreux facteurs que l'enseignant doit prendre en compte. Si, dans la situation 4, l'enseignante avait distribué un texte complexe à un élève dyslexique, qui aurait donc plutôt besoin d'illustrations accompagnées de phrases, cet élève, ne réussissant pas à faire la tâche demandée, se sentirait en échec. Il perdrait confiance en lui, n'arrivant pas à surmonter l'obstacle, ce qui influencerait sur sa motivation. Ainsi, l'enseignant doit s'appuyer sur ses points forts pour lui faire reprendre confiance en lui.

La différenciation par les consignes est tout autant utilisée que celle des outils d'apprentissage et des contenus. D'après Zakhartchouk, les consignes peuvent être nombreuses et traitées différemment. Nous pouvons remarquer que tous les enseignants ayant répondu au questionnaire reformulent ou font reformuler les consignes. Cette reformulation est très importante, voir nécessaire, afin de s'assurer que les élèves puissent réussir la tâche qui leur est demandée. Ainsi, certains enseignants précisent qu'ils reformulent car les élèves n'ont pas compris ou que la consigne a été mal interprétée. Reformuler signifie utiliser d'autres mots afin que les élèves puissent comprendre la consigne. C'est pourquoi 37.5% des enseignants trouvent intéressant de faire reformuler la consigne par des élèves. Les mots qu'utiliseront ces élèves seront peut être davantage compris par les autres élèves. 12.5% des enseignants reformulent la consigne à toute la

classe, et 50% reformulent à toute la classe et à des élèves en particulier. Cela s'explique par le fait qu'une seule formulation ne va pas toucher tous les élèves. Avec une reformulation, l'enseignant va toucher plus d'élèves. Il faut s'adapter à la classe, et rendre la consigne accessible à tous. 25% des enseignants reformulent à des élèves en particulier, au moment de groupes de besoin ou quand les élèves en font la demande. Une enseignante précise qu'elle fait d'abord reformuler la consigne à l'élève en particulier, afin de percevoir un éventuel quiproquo, surtout lors d'une résolution de problèmes. Au-delà de la reformulation, un enseignant différencie le nombre de consignes, en donnant une consigne à un élève en difficulté, et deux à un élève sans difficulté. La différenciation des consignes, notamment la reformulation à un élève en particulier, est liée au degré de guidage. De plus, nous pouvons également faire un lien avec la dépendance-indépendance au champ. En effet, l'enseignant peut discerner un élève DC d'un élève IC en leur demandant de reformuler la consigne car un élève DC reformulera avec les propres mots de l'enseignant alors qu'un élève IC aura une reformulation plus personnalisée, avec ses propres mots. Dans ce questionnaire, j'ai fondé mes questions sur la reformulation de consigne. Une observation m'aurait permis d'avoir plus de données sur les types de consignes les plus utilisées par les enseignants (ouverte ou fermée, multiple ou successive, ...) et selon les difficultés des élèves.

Puis, la différenciation de la démarche est moyennement utilisée. En effet, nous pouvons constater que 25% différencient cette variable de temps en temps, et qu'il y a autant d'enseignants qui l'utilisent souvent que d'enseignants qui ne l'utilisent que rarement. D'après Zakhartchouk, l'enseignant peut varier ses démarches selon les disciplines. Ces démarches sont liées au mode de fonctionnement cognitif des élèves. C'est pourquoi l'enseignant de CM1/CM2 m'a expliqué qu'il faisait différencier ses élèves dans leurs démarches. Après leur avoir fourni une tâche à réaliser, il fait une mise en commun pour que les élèves exposent et justifient les différentes manières par lesquelles ils sont passés pour réaliser la tâche. Il n'utilise ici ni démarche inductive ni démarche déductive mais, grâce à cela, il permet à tous les élèves, malgré leurs différences cognitives, de pouvoir réaliser cette tâche à leur façon, d'emprunter leur propre chemin cognitif. J'ai également pu observer cela lors de mon stage dans la classe de CM2. Lors de la correction des calculs mentaux chaque matin, l'enseignant reprenait les calculs où il y avait eu le plus de fautes. Un élève allait au tableau afin d'expliquer la procédure utilisée pour résoudre ce calcul. Si un élève avait procédé différemment, il expliquait également aux autres la façon

dont il avait résolu ce calcul. Les élèves avaient ainsi un large choix de procédures à utiliser, pouvant convenir à plusieurs styles cognitifs.

Enfin, les formes d'évaluation sont une variable didactique très peu utilisée par les enseignants. En effet, seuls 12.5% des enseignants l'utilisent régulièrement, alors que 75% ne l'utilisent pas ou que très rarement. L'enseignant de CM1/CM2 ne différencie pas les évaluations car les objectifs et les compétences à atteindre sont les mêmes pour tous, les évaluations devant donc être communes. L'enseignante de CE1 différencie parfois les évaluations. Elle les différencie dans la forme de l'exercice mais pas dans le contenu, l'objectif étant le même pour tous. Par exemple, elle ne différencie pas l'évaluation en lecture pour obtenir le niveau de tous les élèves, mais elle différencie l'évaluation de conjugaison, certains élèves devant relier alors que d'autres devant recopier des phrases. Nous pouvons remarquer que ces pourcentages révèlent une pensée des enseignants allant à l'encontre de celle de Zakhartchouk. Celui-ci pense qu'une forme unique d'évaluation ne favorise qu'une certaine catégorie d'élèves. Pour ma part, je pense qu'il faut faire la part des choses. Je pense qu'une évaluation diagnostique doit être unique afin d'identifier les différents besoins des élèves, mais que les évaluations formatives peuvent être différenciées, selon les difficultés des élèves. Si nous reprenons l'exemple d'un élève dyslexique, nous pouvons envisager par exemple, lors d'une évaluation d'histoire, de lui fournir des illustrations avec de simples questions, et de fournir aux autres élèves un texte avec des questions portant dessus. Les élèves auraient les mêmes questions, mais adaptées selon leurs difficultés. Le contenu et l'objectif resteraient le même et l'enseignant pourrait se rendre compte de l'acquisition ou non de la notion. Si l'élève dyslexique a des difficultés à lire le texte et se concentre plus sur sa lecture que sur le contenu du texte, il ne le comprendra pas et ne saura pas répondre aux questions, auxquelles il aurait peut être pu facilement répondre si nous lui avions posé à l'oral par exemple.

Comme nous avons pu le remarquer, les variables didactiques liées à l'apprentissage sont généralement en relation avec d'autres variables, telles que celles de l'organisation.

2) L'organisation.

L'organisation regroupe trois variables : la gestion du temps, l'organisation de la classe et la formes des exercices.

Tout d'abord, la variable didactique la plus utilisée par les enseignants pour différencier au niveau de l'organisation est la forme des exercices. En effet, 75% des enseignants différencient la forme et la complexité des exercices. L'enseignant de CM1/CM2 différencie surtout la forme des exercices en français et en mathématiques. Lorsqu'il aborde une nouvelle notion, il ne différencie pas, et corrige exercice par exercice avec les élèves. Les élèves ont donc tous le même exercice à effectuer dans un même lapse de temps. Lors de mon stage en CE1, j'ai pu observer l'enseignante diversifier la complexité de l'exercice en fonction des besoins des élèves, en fournissant aux uns un texte à trou, et en fournissant aux autres le texte à trou avec une liste des mots manquants. Lorsque qu'un enseignant distribue aux élèves un exercice dans lequel ils doivent associer des phrases ou des mots, et les recopier, il distribue aux élèves en difficultés le même contenu mais avec les phrases ou les mots à relier. L'objectif est le même mais la complexité de l'exercice diffère. Différencier la forme des exercices peut ainsi permettre à des élèves de progresser, en travaillant le même contenu que les élèves moins en difficultés. Cette variable est très liée à la gestion du temps.

Ensuite, 62.5% des enseignants varient la gestion du temps. Le fait que les pourcentages concernant la forme des exercices et la gestion du temps soient très proches n'est pas étonnant puisque ces deux variables sont très liées. En effet, certains élèves mettront plus de temps que d'autres à réaliser une tâche. Il est très important de prendre en compte leur rythme, afin de ne pas leur faire ressentir un sentiment d'échec et de leur laisser le temps de suivre la procédure qui leur est propre. Lors de mon stage en CE1, l'enseignante utilisait beaucoup cette variable. Après que certains élèves aient eu finis de compléter leur texte de closure, elle leur a demandé de finir leur dessin d'arts visuels, afin de laisser le temps aux autres élèves de finir de travailler. L'enseignant de CM2 de mon second stage utilisait également cette variable. J'ai pu différencier la gestion du temps lorsque j'ai réalisé la séance de mathématiques. Je me suis effectivement adaptée au rythme des élèves, en laissant beaucoup plus de temps aux élèves du groupe B pour réaliser l'exercice qu'aux élèves du groupe A. C'est pourquoi j'ai ensuite donné au groupe A des exercices de réinvestissement, que je n'ai pas eu le temps de faire avec le groupe B.

Cependant, l'objectif de la séance est resté le même pour tous, puisqu'il était en lien avec le problème que j'ai posé et fait résoudre aux deux groupes. Passer plus de temps avec le groupe B a été nécessaire pour qu'ils comprennent la notion travaillée et construisent eux-mêmes la trace écrite. S'adapter aux rythmes des élèves est une variable importante dans la différenciation car, comme le dit Robert Burns, « Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse ».

Enfin, au niveau de l'organisation de la classe, nous pouvons clairement remarquer que le travail individuel est la variable la plus utilisée, avec 62.5% des enseignants qui l'utilisent pour différencier. Le groupe classe et les groupes homogènes sont utilisés tous deux par 50% des enseignants. Enfin, les groupes hétérogènes sont les moins utilisés, avec seulement 37.5%. Nous pouvons tout d'abord penser que la formation de groupes homogènes est plus facile du point de vue de l'organisation et de la préparation pour l'enseignant. Lorsque j'ai effectué ma séance de mathématiques avec des CM2, il m'a effectivement paru plus facile à gérer de créer deux groupes homogènes. Cependant, les groupes hétérogènes peuvent permettre aux élèves moins en difficultés de pouvoir aider les élèves plus en difficultés, sous forme de tutorat. Ils vont pouvoir confronter leurs points de vue et vont devoir se justifier, ce qui est très intéressant dans les apprentissages de chacun. D'après Michel Barlow (1997)¹⁰, le travail en groupe permet, en confrontant ses opinions, de créer un conflit sociocognitif. Certains enseignants jonglent entre les groupes homogènes et les groupes hétérogènes selon les matières. En effet, une enseignante de CE1 forme des groupes hétérogènes en découverte du monde et en sport, alors qu'elle forme des groupes de besoin tous les jours, selon les disciplines et les besoins ciblés. Par exemple, lors d'une séance sur la soustraction à retenue, elle va former un groupe qui sera en autonomie avec des exercices de réinvestissement, et un groupe de besoin avec lequel elle va retravailler la séance, et plus particulièrement la notion. Dans les situations présentées, nous pouvons remarquer que les enseignants utilisent particulièrement les groupes homogènes. Mais les groupes homogènes peuvent être des groupes de niveau ou de besoin. Les critères de création des groupes nous montrent que seulement 12.5% des enseignants créent des groupes de besoin, et 25% des enseignants créent des groupes de besoin et de niveau. Ils établissent les groupes selon la discipline. Une enseignante de CE1 crée ses groupes de besoin en fonction des besoins repérés lors d'exercices ou d'évaluations. Cela permet aux élèves de ne pas être dans un groupe figé, contrairement au groupe de niveau.

¹⁰ Barlow, M. (1997) *Le travail en groupe des élèves*, édition Armand Colin, p 62-64

De plus, les besoins des élèves évoluent au cours du temps. Les groupes de besoin permettent aux élèves de voir leurs progrès et leur évolution, comme la situation que j'ai pu observer en stage avec les CM2. Selon leurs résultats aux calculs mentaux, chaque matin, les élèves changent de groupe ou non. Dans un groupe de niveau, un élève peut ne pas s'apercevoir des progrès qu'il réalise, et il peut se sentir stigmatisé s'il est dans le groupe des élèves « les plus faibles ». Cela peut jouer sur ce que les autres pensent de lui, mais également sur ce qu'il pense de lui-même. Cela peut altérer sa confiance en lui et le démotiver, étant toujours dans le même groupe. De plus, un élève peut avoir des difficultés en mathématiques et n'en avoir aucune en français. Les groupes de niveau établis pour l'ensemble des disciplines vont ainsi empêcher l'élève de se rendre compte qu'il a des facilités dans telle ou telle matière, et il ne verra plus que ses difficultés. Je pense que les groupes de niveau constitue un modèle sélectif que nous obtenons en absence d'objectifs constants. Quelque soit le groupe établi, les enseignants ont recours plusieurs fois par semaine à cette modalité de groupement.

3) L'attitude du maître.

Tous les enseignants qui ont répondu à mon questionnaire utilisent le degré de guidage comme variable didactique. Nous pouvons le voir dans les situations décrites, avec les moments d'autonomie de certains élèves pendant que d'autres élèves sont guidés par l'enseignant, individuellement ou en groupe. Cela permet à l'élève d'avancer dans un exercice s'il est bloqué, ou d'utiliser une autre procédure à laquelle il n'aurait pas pensé et qui correspondrait mieux à son style cognitif. Le degré de guidage est très lié à la reformulation des consignes et aux modalités de groupement. Les observations de Baudrit et Dillenbourg montrent que, lorsque la prise d'informations devient trop grande pour les élèves DC, l'enseignante devient alors leur référence. De plus, les élèves kinesthésiques qui ont besoin de faire en même temps que l'enseignant vont avoir besoin d'être plus guidés par lui que d'autres élèves. Là encore, prendre en compte le style cognitif des élèves est très important pour gérer cette variable. Le degré de guidage peut se faire par un pair, sous forme de tutorat. Le tutorat se fait également par l'enseignant quand il guide un élève en particulier. La place du relationnel et la motivation des élèves sont des variables également très importantes dans l'attitude du maître. Je n'ai pas inséré ces variables dans le questionnaire pour ne pas le surcharger mais il serait intéressant de pouvoir les observer en classe. Ces deux variables sont intimement liées à toutes les autres variables.

Nous pouvons remarquer que les situations font généralement appel à plusieurs variables didactiques au cours d'une même séance. Par exemple, si nous examinons la situation 5, nous nous apercevons que l'enseignant utilise comme variables les consignes, le degré de guidage (autonomie/dirigé) et l'organisation de la classe (individuel/groupes de besoins).

L'interprétation de ces données concerne uniquement mes recherches, notamment mes huit questionnaires, et ce n'est pas une généralisation de l'utilisation des variables didactiques. Pour généraliser, il faudrait une recherche beaucoup plus approfondie, et surtout il faudrait recueillir beaucoup plus de données.

L'enseignante avec qui je me suis entretenue a ajouté, à la fin de ce questionnaire, qu'il fallait toujours faire attention à ne pas trop différencier afin de ne pas creuser les écarts.

C) Risques de la différenciation.

Przesmycki (2004)¹¹ évoque les dangers de la différenciation. Tout d'abord, elle met en garde contre la séparation des bons et mauvais élèves par l'attribution d'étiquettes telles que « rapide » et « lent », « doué à l'écrit » et « doué à l'oral », etc. Ensuite, le fait de considérer tous les élèves comme égaux représente un obstacle à la réalisation de la pédagogie différenciée. Enfin, le manque de souplesse l'emploi du temps peut également être un danger à la différenciation.

D'après Zakhartchouk, afin d'éviter les dérives liées à la différenciation, il est nécessaire d'être clair et précis sur les objectifs des contenus et de l'évaluation.

L'auteur explique que certains enseignants refusent de considérer les différences entre élèves comme des obstacles, alors que d'autres enseignants individualisent, c'est-à-dire enferment les élèves dans leurs différences. Pour Viviane Bouysse (1994)¹², un des dangers serait d' « assimiler un individu aux promesses et limites d'un moment de son développement ». Un des grands risques de la pédagogie différenciée serait donc de ne

¹¹ H. PRZESMYCKI, *La pédagogie différenciée*, Edition Hachette éducation, 2004, p 22.

¹² V. BOUYASSE, *Nécessaire mais difficile différenciation*, Cahiers pédagogiques n °321-322, 1994.

s'intéressait qu'aux différences, quand l'école, elle, essaye de réduire ces différences et de produire une unité.

Il serait également reproché à la pédagogie différenciée de délaisser le collectif au profit du face à face enseignant-élève. Ainsi, l'un des dangers serait le « culte de l'enfant-roi », la pédagogie différenciée prenant en compte l'élève, mais également l'enfant.

Ensuite, d'autres pensent que la pédagogie différenciée n'aidera que les élèves en difficultés, au détriment des autres élèves, qui en travaillant notamment en autonomie, ne progresseraient pas.

Enfin, une des dérives serait d'accentuer les écarts, notamment lors de la pratique des groupes homogènes. En effet, le fait que l'enseignant procède à des remédiations avec les élèves en difficultés pendant que les autres élèves approfondissent la notion, creuserait encore plus les écarts entre les élèves. Aletta Grisay (1993)¹³ montre ces effets néfastes dans l'analyse d'une enquête: « On n'engage pas véritablement l'élève à réduire la distance qui le sépare du gros de la troupe ; on ne s'engage pas véritablement soi-même à l'y aider ; simplement, on lui présente des défis plus modestes, le convaincant par-là (et se convaincant soi-même) qu'il n'est pas, après tout, apte à franchir la distance ». C'est pourquoi il est nécessaire que, même si les élèves empruntent des chemins différents, l'objectif soit commun. Pour Jean-Pierre Astolfi (1992)¹⁴ différencier signifie travailler à « objectif constant ». Définir cet objectif demande une réflexion didactique de la part de l'enseignant, afin de repérer les obstacles mais également les progrès des élèves.

¹³ Revue enjeux, CEDOCEF, Namur, décembre 1993, numéro intitulé « Hétérogène, mon cher Watson ! », p62.

¹⁴ Voir son livre *L'école pour apprendre*, ESF, 1992 et son article en collaboration avec Florence Castinaud, dans *Différencier la pédagogie*, hors-série des Cahiers pédagogiques, « Les 3J de la pédagogie différenciée », p62.

Pour conclure, la différenciation pédagogique a pour objectif de faire atteindre les compétences attendues par les programmes à l'ensemble des élèves d'une même classe. Pour cela, la reconnaissance des différences et leur prise en compte sont nécessaires, afin de réduire les disparités entre les élèves et de créer une unité. La différenciation pédagogique utilise la diversité des élèves pour établir un enrichissement réciproque. Différencier signifie varier les approches et diversifier les stratégies. Pour cela, l'enseignant doit connaître les élèves et leurs différences (naturelles, socioculturelles, psychologiques et cognitives). L'hétérogénéité est donc un aspect important de la différenciation pédagogique, que nous ne pouvons dissocier des variables didactiques. De nombreuses variables didactiques peuvent ainsi être utilisées lors d'une différenciation pédagogique simultanée. Les recherches réalisées sur l'utilisation de ces variables en cycles 2 et 3 ne constituent pas une généralité. Elles nous ont cependant permis de constater que les enseignants différenciaient tous leur attitude par le degré de guidage. Ensuite, ils différencient très souvent leur organisation et les apprentissages par les formes d'exercice et les situations d'apprentissage. Ils différencient également majoritairement les outils d'apprentissage, les contenus, les consignes, les modalités de groupement, et la gestion du temps. L'utilisation de ces variables didactiques demande à l'enseignant une organisation rigoureuse, et beaucoup de préparation. Cependant, les enseignants n'oublient pas qu'il ne faut pas systématiquement différencier. Ils sont conscients que différencier la pédagogie comporte des risques, notamment celui de creuser les écarts existants déjà entre les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

AYRAL S., 2011, *Le sexe des sanctions*, Les cahiers pédagogiques n°487.

BARLOW M., 1997, *Le travail en groupe des élèves*, Edition Armand COLIN.

BATTUT E., BENSIMHON D., 2009, *Comment différencier la pédagogie cycles 2 et 3*, Paris, Edition Retz.

BAUDRIT A., DILLENBOURG J., 1992, *Une étude sur les styles cognitifs à l'école maternelle*, Psychologie et éducation n°8.

BOUYASSE V., 1994, Nécessaire mais difficile différenciation, Cahiers pédagogiques n°321-322.

CHEMIN A., 2008, *L'égalité des sexes à bonne école*, Le Monde.

MEIRIEU P., 1986, *L'école, mode d'emploi*, Edition ESF.

PRZESMYCKI H., 2004, *La pédagogie différenciée*, Edition Hachette Education.

RENE B-X, 1986, *Ecoute ma différence*, Cahiers pédagogiques, *Différencier la pédagogie*, numéro spécial.

ZAKHARTCHOUK JM., 2004, *Au risque de la pédagogie différenciée*, Edition INRP.

SITOGRAPHIE

Wikipédia

http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

www.tice1d.13.ac-aix-marseille.fr/.../Ladifferenciationpedagogique2

<http://www.education.gouv.fr/cid24444/reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html>

ANNEXES

ANNEXE 1

Questionnaire

Dans quelle discipline utilisez-vous le plus la pédagogie différenciée ?

Quelles variables didactiques utilisez-vous le plus souvent lors des séances :

- Supports : si oui, quels types ?

- Dispositifs :
 - Individuel
 - En groupe :
 - ◇ hétérogène
 - ◇ Homogène
 - En groupe classe

A quelle fréquence ?

- Consignes
- Aide
- Matériel

Décrire une situation de français ou de mathématiques dans laquelle vous différenciez :

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE

Nom de l'école :

Adresse de l'école :

Niveau et cycle :

Milieu de l'école :

Utilisez-vous régulièrement ou occasionnellement la pédagogie différenciée simultanée?

Dans quelles disciplines l'utilisez-vous ?

En français, sur quelles variables didactiques jouez-vous pour faire progresser les élèves ?

	--	-	++	+	++
Outils d'apprentissage (cahiers, référents, manuels, fiches, classeurs, ...)					
Contenus					
Démarches (aller de l'activité à la règle ou de la règle à l'activité, démarche déductive ou inductive, ...)					
Situations d'apprentissages (écoute, écoute active, recherches, production personnelle, production collective, ...)					
Consignes (ouvertes ou fermées, avec ou sans exemples, multiples ou successives, orales ou écrites...)					
Evaluations					
Organisation de la classe : - Individuel - Groupe hétérogène - Groupe homogène - Groupe classe					
Gestion du temps					
Les formes de travail (exposition du professeur, recherches, applications et exercices, évaluations)					
Degré de guidage					
Complexité des exercices					

En mathématiques, sur quelles variables didactiques jouez-vous pour faire progresser les élèves ?

	--	-	--+	+	++
Outils d'apprentissage (cahiers, référents, manuels, fiches, classeurs, ...)					
Contenus					
Démarches (aller de l'activité à la règle ou de la règle à l'activité, démarche déductive ou inductive, ...)					
Situations d'apprentissages (écoute, écoute active, recherches, production personnelle, production collective, ...)					
Consignes (ouvertes ou fermées, avec ou sans exemples, multiples ou successives, orales ou écrites...)					
Evaluations					
Organisation de la classe : - Individuel - Groupe hétérogène - Groupe homogène - Groupe classe					
Gestion du temps					
Les formes de travail (exposition du professeur, recherches, applications et exercices, évaluations)					
Degré de guidage					
Complexité des exercices					

Vous arrive-t-il de reformuler les consignes ?

Les reformulez-vous à toute la classe ou à des élèves en particulier ?

Pourquoi ?

Comment créez-vous vos groupes d'élèves ? Sur quels critères ?

Vous avez recours aux groupes de besoins :

- Jamais
- Rarement
- Plusieurs fois par semaine
- Tous les jours

Décrire une situation dans laquelle vous avez recours à cette pédagogie différenciée simultanée :

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE

Nom de l'école :

Adresse de l'école :

Niveau et cycle :

Contexte de l'école :

Différenciez-vous votre pédagogie occasionnellement ou régulièrement ?

Différenciez-vous lors d'une même tâche (simultanément)?

Dans quelles disciplines avez-vous recours à cette différenciation ?

Sur quelles variables didactiques jouez-vous pour faire progresser les élèves ?

	--	-	++	+	++
Outils d'apprentissage (cahiers, référents, manuels, fiches, classeurs, ...)					
Contenus					
Démarches (aller de l'activité à la règle ou de la règle à l'activité, démarche déductive ou inductive, ...)					
Situations d'apprentissages (écoute, écoute active, recherches, production personnelle, production collective, ...)					
Consignes					
Evaluations					
Organisation de la classe :					
- Individuel					
- Groupe hétérogène					
- Groupe homogène					
- Groupe classe					
Gestion du temps					
Degré de guidage					
Forme des exercices					

Vous arrive-t-il de reformuler les consignes ?

Les reformulez-vous à toute la classe ou à des élèves en particulier ?

Pourquoi ?

Comment créez-vous vos groupes d'élèves ? Sur quels critères ?

Avez-vous plutôt recours aux groupes de besoin ou aux groupes de niveau ?

Vous y avez recours :

- Jamais
- Rarement
- Plusieurs fois par semaine
- Tous les jours

Décrive une situation dans laquelle vous adaptez une variable didactique en fonction d'une difficulté :

Mon mémoire porte sur la différenciation pédagogique, et plus particulièrement sur les variables utilisées lors de la différenciation simultanée. Je me suis demandé quelles variables étaient les plus utilisées aux cycles 2 et 3 lorsque l'enseignant différenciait au sein d'une même tâche, et pourquoi. J'ai établi un questionnaire que j'ai distribué aux enseignants afin de connaître l'importance qu'ils accordaient à chacune des variables et d'avoir des exemples de situations dans lesquelles ils les utilisaient. J'ai ainsi pu constater que les variables les plus utilisées étaient le degré de guidage, les formes d'exercices et les situations d'apprentissage. J'ai pu faire des liens avec ce que j'avais observé en stages, avec mes lectures, et notamment avec les différences existantes entre les élèves qui constituent l'hétérogénéité. J'ai conclu sur les risques de la pédagogie différenciée à prendre en compte pour ne pas creuser les écarts entre élèves.

Mots clés : différenciation pédagogique, différenciation simultanée, variables didactiques, hétérogénéité, risques.