



**HAL**  
open science

## Échec scolaire et difficultés scolaires : la pédagogie différenciée, une réponse ?

Diedra Andenas, Kassandre Lapin

► **To cite this version:**

Diedra Andenas, Kassandre Lapin. Échec scolaire et difficultés scolaires : la pédagogie différenciée, une réponse?. Education. 2013. dumas-01017113

**HAL Id: dumas-01017113**

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01017113v1>

Submitted on 1 Jul 2014

**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.

Diédra, ANDENAS/ Kassandre, LAPIN

# Echec scolaire et difficultés scolaires:

La pédagogie différenciée, une réponse ?

Mémoire Master 2

Réalisé sous la direction de Madame MARCIN



Année 2012/2013

IUFM de Guadeloupe

Université des Antilles et de la Guyane

## **Remerciements**

Pour la réalisation de ce mémoire, il nous a fallu compter sur la générosité de nombreuses personnes. Nous tenons donc à remercier :

- Notre directrice de mémoire pour son accompagnement : madame Marcin ;
- Les directrices des écoles élémentaires Fernande Bonchamps, Cora Mayeco, Louis Delgrès, Palace, Stéphane Mathieu et Robert Freti qui nous ont ouvert les portes de leur établissement ;

Les professeurs des écoles qui ont accepté de nous consacrer un peu de leur temps et en particulier Madame Sofia Brelle.

## **Liste des abréviations (par ordre alphabétique)**

AEFO : Association des Enseignants et des Enseignantes Franco-Ontarien  
CAPA-SH: Certificat d’Aptitude pour les Aides Spécialisées, les Enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap  
CDAPH: Commission des Droits et de l’Autonomie de la Personne Handicapée  
CLIS: Classe d’Inclusion Scolaire  
CMPP: Centre Médico- Psycho- Pédagogique  
EPEP : Etablissements Publics d’Enseignement Primaire  
ESPE : Écoles Supérieures du Professorat et de l’Education  
GAPP: Groupement d’Aide Psychopédagogique  
INRP : Institut Nationale de Recherche Pédagogique  
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres  
MAFPEN: Mission Académique à la Formation des Personnels de l’Education Nationale  
MDPH: Maison Départementale des Personnes Handicapées  
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique  
PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves  
PPRE: Programmes Personnalisés de Réussite Educative  
RASED: Réseaux d’Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

## Sommaire

I - Cadre théorique: échec scolaire et difficultés scolaires .....	7
1 - Plusieurs définitions de l'échec scolaire .....	7
2 – Les difficultés scolaires .....	9
3 - Les principales causes des difficultés et de l'échec scolaire.....	10
a- Les causes liées à l'école.....	10
b- Les causes familiales et sociales .....	11
c- Les causes qui ne dépendent d'aucun facteur externe.....	11
4 - Echec scolaire : Etat des lieux.....	12
5- Les dispositifs permettant de remédier aux difficultés scolaires et de réduire l'échec scolaire (aide personnalisée, PPRE, RASED, CLIS, CLAD).....	14
a- Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré ...	15
b- Les projets individuels .....	16
II - La pédagogie différenciée: mythe ou réalité? .....	18
1 - La pédagogie différenciée: une obligation institutionnelle.....	18
2- Pédagogie différenciée et individualisation pédagogique.....	19
a- Historique .....	19
b- Des définitions .....	20
3- Les difficultés de mise en œuvre de la pédagogie différenciée .....	22
4 - L'impact de la pédagogie différenciée sur les élèves .....	24
5- Les limites de la pédagogie différenciée.....	25
6 - La formation des enseignants et la compétence 6 du métier de professeur .....	27
III – Méthodologie de la recherche .....	28
1 – Caractéristiques de la population .....	28
2 – Outils utilisés.....	29
a – Un questionnaire.....	29
b – Une grille d'entretien .....	30
3 – Déroulement de l'étude .....	30
a – Les questionnaires .....	30
b – Les entretiens.....	31
4 – Présentation des résultats .....	31
5 - Discussion et perspectives .....	45
a – Discussion.....	45

b - Perspectives.....	53
Conclusion.....	56
Bibliographie.....	58
TABLE DES ANNEXES.....	61
ANNEXE 1 .....	62
ANNEXE 2 : Extrait du B.O. n°29 du 22 juillet 2010 .....	63
ANNEXE 3 : Extrait de la loi d'orientation de 1989 .....	64
ANNEXE 4 : Extrait de la loi d'orientation de 2005 .....	65
ANNEXE 5 : Extrait de la loi d'orientation de 2005 .....	66
ANNEXE 6 : Extrait de la loi d'orientation de 2005 .....	67
ANNEXE 7 : Questionnaire aux enseignants.....	68
ANNEXE 8 : Grille d'entretien aux enseignants .....	70
ANNEXE 9 : Retranscription d'un entretien avec une enseignante de cycle 2 .....	71
TABLE DES MATIERES .....	79

## Introduction

Dans le cadre de notre deuxième année de master Métiers de l'Éducation et de la Socialisation des Jeunes Enfants, nous devons réaliser un mémoire en vue de mieux comprendre certaines spécificités du métier de professeur des écoles mais aussi pour mieux appréhender la manière d'éduquer et de former les enfants. Nous avons opté pour un travail en binôme parce que ce sujet nous tenait toutes les deux à cœur et qu'il nous semblait intéressant de mutualiser nos observations et nos recherches. En effet, lors de nos différentes expériences comme la dispense de cours de soutien scolaire ou encore durant nos stages d'observation, de pratique accompagnée et de responsabilité nous avons été confrontées à des élèves en difficulté et à des enfants qui étaient en situation d'échec tellement leurs difficultés étaient grandes. Ainsi face à ces élèves en rupture avec le système, nous avons pu voir l'impact de cette situation sur l'enfant pas seulement en tant qu'élève mais surtout en tant qu'individu.

Notre souci premier a alors été de se demander comment l'école pourrait aider ces enfants ? Nous avons donc décidé d'orienter notre mémoire sur les difficultés scolaires et l'échec scolaire qui sont devenus des problèmes dont on entend souvent parler, mais dont on ne sait pas toujours expliquer les causes. Échec scolaire et difficultés scolaires, ces termes sont-ils à définir plutôt du côté de l'élève et des difficultés qu'il a à s'adapter au système scolaire ? Ou plutôt du côté de l'école qui ne réussit pas à mettre en place des dispositifs pour que tous les élèves trouvent du sens à l'école ? Ces termes soulèvent en effet de nombreuses questions et sont de plus en plus utilisés pour désigner les élèves « en souffrance » par rapport à l'école. Plutôt que de parler de « difficultés scolaires », parfois certains s'attardent à évoquer le terme « d'échec scolaire » : quelle nuance faire ? Où s'arrêtent les difficultés et où commence l'échec ? Y a-t-il vraiment une limite ou la différence entre les deux termes est-elle encore floue ? De prime abord, alors que la notion de « difficultés scolaires » semble être plus facilement appréhendable, la notion d'échec scolaire reste, elle, encore un peu plus ambiguë. En effet, l'échec scolaire s'applique à des élèves présentant des difficultés différentes et qui sont dans des situations différentes. Ce terme n'est donc pas simple à définir et par-là même le phénomène « d'échec scolaire » a pris de plus en plus d'ampleur car il nécessite la mise en place de mesures diverses pouvant s'appliquer aux différentes situations. La lutte contre l'échec scolaire, qui passe par la prise en charge des difficultés scolaires, est d'ailleurs l'un des enjeux de l'école française aujourd'hui. L'Éducation Nationale ne cherche plus de coupable ni de responsable : elle cherche des solutions. Plusieurs politiques ont déjà été mises en place afin de réduire l'échec scolaire et de s'attaquer peu à peu aux difficultés auxquelles sont confrontés les élèves, mais, la multiplicité des causes de ce phénomène rend cette entreprise très difficile.

Qu'est-ce que l'échec scolaire ? Comment caractériser un enfant en échec scolaire ? Comment distinguer l'échec scolaire des difficultés scolaire ? Est-il nécessaire d'apporter une différence ou les stratégies à mettre en place dans les deux cas sont-elles les mêmes ? Un des objectifs de ce mémoire est d'approfondir nos connaissances pour comprendre ce qu'est l'échec scolaire, et d'étudier l'efficacité des dispositifs mis en place pour le réduire. Nous axerons plus particulièrement notre étude sur « la pédagogie différenciée ». Un dispositif toujours d'actualité avec la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences. Cette forme de pédagogie doit à la fois répondre aux besoins des élèves en difficultés et des élèves en échec scolaire. Elle doit donc s'adapter aux spécificités de chaque apprenant d'où son caractère complexe. Il se pose donc une série d'interrogations sur sa mise en place, son impact sur les élèves et ses limites à répondre aux difficultés qui se posent. L'autre objectif de ce mémoire sera

donc de répondre pour tout ou en partie à nos interrogations concernant la mise en place de la pédagogie différenciée.

Face à ce que propose le système c'est-à-dire la différenciation, nous nous sommes posées ces questions : Dans quelle mesure la pédagogie différenciée permet-elle de réduire l'échec scolaire et de pallier aux difficultés scolaires ? Comment les enseignants mettent-ils en œuvre la différenciation avec leurs élèves ? Quelle est leur vision de la compétence « Prendre en compte la diversité des élèves » du référentiel de compétences du métier d'enseignant ?

Notre problématique se pose ainsi : la pratique de la pédagogie différenciée est obligatoire, elle permet un meilleur accès au savoir et aux savoir-faire. On peut donc s'interroger sur les pratiques des enseignants pour prendre en charge l'hétérogénéité de leurs élèves. Comment les enseignants mettent-ils en œuvre la pédagogie différenciée au sein de leur classe pour pallier aux difficultés des élèves ?

Nos principaux axes de recherche s'orientent donc autour de ces questions : l'expression « pédagogie différenciée » est-elle perçue de la même manière par tous les enseignants ? La mise en place de la pédagogie différenciée permet-elle de diminuer les écarts de réussite ? Une mauvaise interprétation de la notion de pédagogie différenciée pourrait-elle conduire à une mauvaise prise en charge de la différence ? A quoi pourrait-être dû cette méconnaissance et/ou cette mauvaise mise en œuvre de la pédagogie différenciée ?

Dans ce mémoire, il s'agira tout d'abord de poser le cadre théorique concernant l'échec scolaire et les difficultés scolaires. Nous essaierons d'en proposer des définitions, d'en rechercher les causes, de savoir ce qui se fait déjà pour faire face au problème. Puis, nous nous attarderons sur le concept de pédagogie différenciée. Il s'agira de définir la notion, de savoir quel est le rôle de chacun dans sa mise en œuvre, quels sont les objectifs au niveau institutionnel, au niveau de l'enseignant et au niveau de l'élève. Par la suite, la mise en place de notre méthodologie nous permettra d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses à travers l'interprétation des données recueillies et notre analyse.

## **I - Cadre théorique: échec scolaire et difficultés scolaires**

### **1 - Plusieurs définitions de l'échec scolaire**

Pourquoi parler d'élèves en échec scolaire? La notion d'échec scolaire est un terme récent, employé pour la première fois par Viviane Isambert-Jamati dans les années 1950. En effet, l'échec est devenu visible dès lors que l'on s'est rendu compte que tous les enfants ne sortaient pas du système scolaire avec les mêmes acquis et que l'école produisait aussi bien des réussites que des échecs. L'échec scolaire est alors un terme qui s'est mis en place lentement pour désigner un « mal » qui touchait la société; car il est vrai que l'échec scolaire est relatif à la société dans laquelle on vit. En effet, dans notre société démocratique qui exige que l'on ait de plus en plus de diplômes, l'échec scolaire dépend souvent du fait que l'on sorte du système scolaire sans qualification et sans être devenu un citoyen réfléchi ; tandis que dans d'autres pays moins développés cette notion n'existe pas car l'école n'a pas pour mission de permettre de trouver un emploi, elle sert plutôt à transmettre les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter). Comme on



peut le voir à travers le rapport que nous fait Nicole Peruisset-Fache<sup>1</sup> (1999 :66 ) sur l'impact de l'échec scolaire dans la société: elle note que « les élèves les plus en difficulté atteignent l'âge de dix-sept ou dix-huit ans à la fin de la troisième et donc la majorité légale et le droit de vote ». C'est ainsi une notion à traiter aussi bien au niveau social que psychologique, car cela se répercute sur l'enfant et la vision qu'il a de lui, d'abord à l'école (cancer, perturbateur), et plus tard dans la société (illettré, inculte). De plus, la complexité que l'on peut avoir à définir et à étudier cette notion est qu'elle peut se traduire de plusieurs façons: par le redoublement, l'abandon, l'illettrisme, le rejet du système scolaire, de l'autorité du professeur, etc.

Pour comprendre cette notion, intéressons-nous à l'avis de quelques chercheurs. Selon de nombreux auteurs que nous avons pu lire tout élève a été « en difficulté » à un moment ou à un autre de son cursus scolaire car « la difficulté fait partie intégrante de l'apprentissage » comme le dit Anne Armand dans l'article « Des réussites trop mal connues » de Jean-Michel Zakhartchouc (2007)<sup>2</sup>. Ainsi être en échec scolaire ne reviendrait pas seulement à éprouver de simples difficultés dans ses apprentissages ce serait quelque chose de plus.

Cette thèse est réfutée par Geneviève Chabert-Menager (2002 : 46)<sup>3</sup> qui pense que « le terme d'échec scolaire tend aujourd'hui à être remplacé par celui de difficultés scolaires. L'un et l'autre désignent pourtant un fait unique qui peut se définir sans ambiguïté: les impasses des élèves face aux exigences des programmes scolaires ».

Néanmoins certains auteurs, comme Nicole Peruisset-Fache (1999 : 87)<sup>1</sup> qui évoque la nécessité de « distinguer deux types d'échec: l'échec sur le plan des savoirs et l'échec sur le plan de la socialisation », ne voient pas en ce terme d'échec scolaire la définition aussi peu complexe avancée par Geneviève Chabert-Menager. Tout de même, face à l'idée de Nicole Peruisset-Fache, il est pour nous nécessaire de soulever une interrogation: l'échec sur le plan des savoirs n'a-t-il pas souvent une répercussion sur l'échec sur le plan de la socialisation?

Pour compléter ces définitions, étudions celle de deux psychologues-psychothérapeutes suisses, Gilbert Lovey et Maurice Nanchen (1998 : 81)<sup>4</sup>. Selon eux, l'échec scolaire est « le résultat de la rencontre d'une fragilité et d'une pédagogie, dans un environnement et selon un déroulement diachronique ». La « fragilité » est la difficulté à laquelle est confronté l'enfant; la « pédagogie » est la réponse apportée par le professeur face aux difficultés de l'enfant; et, « l'environnement » correspond aussi bien à l'environnement familial que l'environnement de la classe. Ainsi faut-il comprendre que l'échec scolaire est le reflet d'une impossible coopération entre l'enfant, les parents et les professeurs pour mener à bien une stratégie susceptible de pallier les difficultés d'apprentissage du dit-enfant. L'échec scolaire est donc lié à plusieurs facteurs : on ne peut donc pas désigner aisément de « coupable ».

Ces définitions ne s'opposent pas mais se complètent les unes les autres. En effet, l'échec scolaire, plus qu'une difficulté, affecte l'enfant au niveau scolaire mais aussi moralement. L'enfant se trouve alors dans l'incapacité de répondre aux exigences scolaires et c'est ainsi que naît ce malaise entre l'élève et l'école.

---

<sup>1</sup> Peruisset-Fache, N. (1999), *La logique de l'échec scolaire*.

<sup>2</sup> Zakhartchouc, J.-M. (2007), Des réussites trop mal connues. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Des-reussites-trop-mal-connues.html>

<sup>3</sup> Chabert-Menager, G. (2002), *Des élèves en difficulté*.

<sup>4</sup> Lovey, G. et Nanchen, M. (1998), Une difficulté scolaire s'est muée en échec, comment s'en sortir?

## 2 – Les difficultés scolaires

Il faudra attendre les années 70 pour que la question de la difficulté scolaire soit véritablement posée. En effet, Jean-Marc Louis et Fabienne Raymond nous expliquent dans leur ouvrage<sup>5</sup> qu'auparavant on assimilait la difficulté scolaire à la dotation ou non d'un « outillage naturel » pour apprendre. La difficulté scolaire était alors assimilée à un handicap et ces enfants mis à l'écart. Toutefois, la perception de la difficulté scolaire comme due à des problèmes provenant exclusivement de l'élève perdurait. Ainsi, était-elle traitée en dehors des classes dans le cadre de structures telles que les GAPP. Les véritables changements auront lieu avec dans un premier temps la loi d'orientation de 1989 qui met l'élève au centre des apprentissages et qui a notamment pour principe « d'assurer l'égalité et la réussite des élèves »<sup>6</sup>. Pour ce faire, elle propose entre autre l'organisation en cycles. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école<sup>7</sup> précise davantage le rôle de l'école dans le traitement des difficultés scolaire. Les mêmes auteurs ajoutent même qu'elle « met implicitement fin au lien tacite qui était fait historiquement entre la difficulté scolaire et le handicap »<sup>5</sup>. Une étude de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance<sup>8</sup> révèle, comme nous l'indique le même ouvrage<sup>5</sup>, que les enseignants considèrent encore que les difficultés sont intrinsèques aux élèves eux-mêmes ou dues à leur environnement socio-culturel. Ils ne se remettent pas en cause mais ont tendance à accuser l'institution et le manque de moyens. Notons que la distinction entre les élèves en difficulté et les élèves en échec scolaire est importante puisque les dispositifs à mettre en place divergeront selon chacun des cas. Définir la difficulté scolaire en la comparant avec l'échec scolaire semble donc intéressant. Un élève en difficulté souffre du manque de temps pour assimiler l'ensemble des connaissances qui lui est apporté et n'hésite pas à demander de l'aide car il est conscient de ses erreurs. L'élève en échec lui trouve le temps trop long car il ne comprend pas ce qui lui est demandé et ne demande pas d'aide parce qu'il n'est pas capable de s'évaluer. Alors que dans le cas d'un élève en difficulté l'aide des autres élèves peut lui être profitable, dans le cas d'un élève en échec ce n'est pas le cas. L'élève en échec peut même devenir un élément perturbateur de la classe. L'élève en difficulté est perméable à l'apprentissage, les savoirs apportés sont en partie compris et la correction de ses erreurs lui est bénéfique. Mais l'élève en échec lui fait un rejet des apprentissages scolaires ou y est indifférent, il ne comprend généralement ni le sens ni l'intérêt de ce qui est appris à l'école. Corriger ses erreurs ne sert généralement à rien et il ne peut suivre une activité ou une séance.

En ce qui concerne la lecture et l'écriture même si l'élève en difficultés commet beaucoup de fautes syntaxiques et orthographiques, ses phrases ont du sens. Il lit difficilement mais intègre certaines informations. L'élève en échec lui n'arrive pas à construire des phrases correctes, celles-ci sont souvent phonétiques et lors de la lecture il ne fait que du déchiffrement sans comprendre ce qu'il lit.

Ainsi alors qu'il suffirait d'accorder plus de temps à l'élève en difficulté et de s'adapter à son rythme, pour l'élève en échec cela serait insuffisant, il faudrait lui enseigner autrement, le mettre en confiance, lui permettre de se détendre, le rassurer, le valoriser jusqu'à ce qu'il retrouve un

---

<sup>5</sup> LOUIS, J-M. et RAMOND, F. (2009), Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire.

<sup>6</sup> Loi n°89-486 du 10 juillet 1989

<sup>7</sup> Loi n°2005-380 du 23 Avril 2005

<sup>8</sup> Les Dossiers évaluations et statistiques, DEPP, n°182 mars 2007

peu de sérénité. Il vaut mieux abandonner l'obsession du déchiffrage au profit d'une recherche du sens du contenu d'un message écrit à travers le dialogue. Au fur et à mesure que le dialogue se renoue, à l'aide de mots, de phrases, de textes teintés de résonance affective familière, les signes d'intense émotion disparaissent et on peut parvenir à lui redonner goût à l'école.<sup>9</sup>

Jean-Marc Louis et Fabienne Raymond<sup>5</sup> présentent la difficulté scolaire comme une réalité de l'École définie par la présence d'élèves « en difficulté » ou en difficultés et son incapacité à y fournir des réponses adéquates. Ils précisent que c'est l'incapacité qui entraîne « un mal être ou des dysfonctionnements systémiques » particulièrement en ce qui concerne ses objectifs. C'est tout cela qui la conduit à apporter des réajustements partiels ou à réorienter certaines de ses stratégies. Ils rajoutent aussi qu'il s'agit d'une réalité de l'élève puisqu'elle est liée à un état de la personne qui comprend des facteurs scolaires mais aussi des facteurs psychologiques.

### **3 - Les principales causes des difficultés et de l'échec scolaire**

#### **a- Les causes liées à l'école**

Un problème récurrent, qui est pour de nombreux chercheurs, l'une des causes de l'échec scolaire est le système de notation. En effet, il serait la cause chez beaucoup d'enfants d'une perte d'estime de soi, les notes étant une preuve de leur valeur. Selon la note obtenue, l'enfant est alors jugé de « bon » ou de « mauvais » élève alors que l'on s'intéresse peu à ce qui a pu le faire échouer. L'évaluation institue alors un système de classement des élèves et n'est à ce moment pas productif. L'enfant peut se sentir alors cataloguer comme étant celui qui n'a pas réussi et se met dans une attitude de refus ou de rejet face au système éducatif. L'enfant se démotive alors et c'est ainsi que naît l'échec.

De même, on note aussi que l'école produit un système de dévalorisation avec le phénomène de redoublement. Le principe selon lequel à chaque âge correspond une classe dite « normale » est souvent pour l'élève « qui a du retard » le signe d'un échec ; ce qui n'est en rien, car il a été prouvé que chacun apprend à son rythme. Mais c'est avec ces idées reçues que l'enfant développe un manque de confiance en lui et des réticences face à l'école. Le fait de refaire le même programme deux années de suite, peut représenter chez l'enfant le signe d'une régression, surtout si les choses lui sont présentées de la même manière et que les méthodes ne changent pas. Marcel Crahay<sup>10</sup> (1996 : 27) explique à travers une citation de W. Hutmacher que :

« Les acteurs (enseignants, parents, et élèves notamment) considèrent en général que l'échec est véritablement consommé lorsqu'un redoublement est décidé ; celui-ci leur apparaît comme le signe tangible de l'échec scolaire ».

Le redoublement s'inscrit alors comme l'un des prémices de l'échec scolaire, le signe que les difficultés n'ont pu être surmontées. L'enfant ne fait alors aucun progrès car il est trop jeune pour comprendre l'aspect positif qu'il peut y avoir au redoublement, il ne voit souvent que l'aspect négatif c'est-à-dire le fait d'avoir échoué son année.

---

<sup>9</sup> Inspiré de l'extrait d'un outil fait à partir des cahiers pédagogiques (Voir annexe 1)

<sup>10</sup> Crahay, M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*

## **b- Les causes familiales et sociales**

Les conclusions de l'article de Dominique Goux et Eric Maurin<sup>11</sup> révèlent un rapport entre l'échec scolaire de l'élève et le milieu social dans lequel il a évolué pendant plusieurs années. En effet, ces auteurs établissent que le lieu de vie d'un enfant, mais surtout son entourage et les personnes qu'il fréquente peuvent avoir une influence sur son rapport à l'école c'est-à-dire que si dans son entourage, dans son quartier, l'enfant est entouré de personnes n'ayant pas fait de longues études, il sera plus fréquemment en échec scolaire que s'il est dans un environnement où son entourage est diplômé. C'est ce que l'on peut appeler la reproduction sociale décrite par des auteurs tels que Pierre Bourdieu ou Jean-Claude Passeron.

## **c- Les causes qui ne dépendent d'aucun facteur externe**

L'échec scolaire peut être aussi le fait de troubles de l'apprentissage comme l'explique l'article « Troubles de l'apprentissage : sachez les décrypter » paru sur le site de la MAE d'automne 2007<sup>12</sup>. Les enfants atteints de ces troubles sont des élèves à besoins éducatifs particuliers. Lorsque leurs troubles sont mal détectés ou mal pris en charge par le système éducatif, ces troubles peuvent être une cause d'échec scolaire. Parmi ces troubles, on dénote : la dyslexie, la dysorthographe, la dysphasie, la dysgraphie, la dyspraxie visuo-spatiale ou la dyscalculie. Définissons ces termes en s'appuyant sur cet article :

- La dyslexie est « un problème d'apprentissage du langage écrit: c'est une difficulté à lire et à comprendre un texte qui est lu ». Les enfants confondent les lettres qui se ressemblent et ont des difficultés à établir les rapports graphophonétiques. Ce problème est d'origine neurobiologique et est surtout caractérisé par un déficit de la conscience phonologique.
- La dysorthographe est reconnaissable lorsque « l'enfant saute des lettres, oublie des syllabes, même s'il recopie un texte ».
- La dysphasie est un « trouble du langage oral qui atteint la compréhension et l'expression ». Les enfants ont des difficultés à s'exprimer et utilisent peu les « petits mots » c'est-à-dire les pronoms, les prépositions, etc. Ils conjuguent rarement les verbes et ont du mal à comprendre une consigne.
- La dysgraphie est « un dysfonctionnement du graphisme qui n'est pas liée à un problème moteur ». Pour ces enfants c'est un obstacle de reproduire les lettres ainsi que toute autre forme. « Ce trouble se caractérise par des difficultés de coordination et de la conduite du trait ».
- La dyspraxie visuo- spatiale est le trouble le moins connu : elle « est due à un mauvais fonctionnement cérébral (...) qui touche la vision et le repérage dans l'espace ». Les enfants sont face à un problème du moment qu'il s'agit de découper du papier, de tracer un trait ou de faire tout autre activité qui requiert d'organiser son geste.

---

<sup>11</sup>Goux, D. et Maurin, E. (2005), *Composition sociale du voisinage et échec scolaire*.

<sup>12</sup> VALVRE-DOURET, L. (1999), *Les troubles de l'apprentissage : sachez les décrypter*.

- La dyscalculie est un « trouble qui atteint la fonction calculatrice mais aussi (...) le raisonnement logico- mathématique ». Les enfants peinent à estimer des grandeurs, à comparer des chiffres, à évaluer des distances car ils ne comprennent pas le lien entre le signifiant (chiffre ou nombre) et le signifié (quantité).

#### 4 - Echec scolaire : Etat des lieux

De nombreuses études et de nombreux rapports sont publiés régulièrement concernant l'échec scolaire. Intéressons-nous aux recherches les plus récentes.

Plusieurs enquêtes internationales comme celle de l'OCDE, paru en 2010, reprochent à l'école française d'être une école des élites c'est-à-dire appropriée à la formation des plus doués mais inadaptée pour les élèves en difficultés qui sont le plus souvent issus de milieux défavorisés. Le rapport du Haut Conseil pour l'éducation en 2007 estimait déjà que quatre écoliers sur dix, soit environ 300 000 élèves, sortaient du CM2 avec de grosses lacunes : près de 200 000 d'entre eux avaient des acquis fragiles et insuffisants en lecture, écriture et calcul ; plus de 100 000 n'avaient pas la maîtrise des compétences de base dans ces domaines. Le dernier rapport PISA<sup>13</sup>, lui, datant de 2010 indiquait que la proportion d'élèves moins performant s'élevait à 22,5 %, soit environ 5% de plus qu'en 2003 tandis que le rapport de l'OCDE sorti en 2010 à partir du rapport PISA mettait en exergue l'augmentation de l'écart entre les résultats scolaires des meilleurs élèves et des plus faibles. Des résultats symptomatiques de l'incapacité de l'école française à pallier les difficultés rencontrées par ses élèves et même l'aggravation de ce problème.

Le dossier « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants »<sup>14</sup> fait par les chercheurs de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance en accord avec le Ministère de L'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2005) avait pour objectif d'aider les élèves en grande difficulté en s'intéressant à la vision des professeurs sur le problème. Cette étude a notamment révélée que de façon générale,

Les enseignants s'accordent à caractériser l'élève en grande difficulté scolaire par son incapacité à progresser et à s'adapter au système éducatif et ce, selon trois degrés :

- l'élève qui a du mal à s'adapter au système,
- l'élève non adapté au système,
- l'élève inadapté à un système lui-même inadapté à sa difficulté.

Les conclusions de cette étude sont les suivantes : les professeurs considèrent que « l'environnement dans lequel évolue l'élève » est l'une des principales causes de ses difficultés ; pour remédier à ces difficultés, ils souhaitent « faire acquérir aux élèves des méthodes de travail » et leur « redonner confiance en l'école ».

Le rapport d'avril 2010 de l'Institut Montaigne<sup>15</sup>, qui est un laboratoire d'idées, s'intitulait « Vaincre l'échec à l'école primaire » et avait pour principal objectif d'analyser le système scolaire français. Ce rapport répertorie les faiblesses du système scolaire français générant et aggravant l'échec scolaire. Il établit que :

---

<sup>13</sup> OCDE (2009), Résultats du PISA. Repéré à « <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf> »

<sup>14</sup> Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2005), *La représentation de la grande difficulté scolaire par les enseignants*.

<sup>15</sup> Institut Montaigne (2011), *Vaincre l'échec à l'école primaire*.

- Le calendrier scolaire français trop chargé et basé sur des intérêts socio-économiques et politiques n'est pas adapté aux besoins des élèves.
- La formation des professeurs qui ne les envoie pas suffisamment « sur le terrain ».
- L'aide aux élèves en difficulté manque d'efficacité de part sa mauvaise et complexe organisation.
- Les spécialistes du système éducatif s'accordent à reconnaître l'importance déterminante des enseignants dans la réussite de leurs élèves.
- Malgré la place centrale de « l'effet maître », l'Éducation nationale continue d'affecter et de rémunérer les enseignants en fonction de leur ancienneté, non des besoins des élèves.
- Les directeurs d'école primaire ne disposent ni du statut ni des moyens nécessaires à l'exercice de leur mission.
- C'est l'ensemble de l'organisation administrative du premier degré qui n'est plus adapté à ses besoins de pilotage de proximité.
- L'organisation de l'école en cycles ne répond pas aux objectifs fixés par loi d'orientation de 1989 et le redoublement qui y est pratiqué de façon importante est « inutile et conduit presque systématiquement à l'échec scolaire »
- Les programmes scolaires sont trop lourds pour être réalisés dans le cadre d'une année très courte de 140 jours utiles.
- L'absence de statut pour les écoles primaires nuit à leur bonne Gestion

Ces conclusions s'accordent avec le bilan des résultats de l'Ecole de 2007 du Haut Conseil de l'Éducation<sup>16</sup> qui dresse un état des lieux de l'école primaire. En effet, les chercheurs mettent en avant l'importance de l'échec scolaire auxquels les professeurs ont du mal à remédier du fait d'une formation inadaptée. Ils accusent eux aussi les méfaits du redoublement et remettent en question les méthodes d'enseignement de l'école maternelle trop calquées sur celles de l'école élémentaire. En effet, ces méthodes ne bénéficient pas vraiment aux élèves car nombre d'entre eux arrivent au CP avec des lacunes.

Le rapport de l'institut Montaigne préconise aussi quatre propositions pour combattre l'échec scolaire :

- Respecter l'organisation de l'école en cycles d'apprentissage cohérents.
- Revenir à une année scolaire plus ample et moins dense, c'est-à-dire à des semaines de travail réparties sur 5 jours et déployer un calendrier annuel plus long.
- Miser sur la qualité des enseignants pour faire progresser le système éducatif.
- Mettre en œuvre une gouvernance efficace des écoles primaires et un pilotage effectif du système.
- D'ici 2012, créer des EPEP qui permettent des expérimentations dans les écoles primaires

Face à tous ces constats, l'Éducation Nationale a pris certaines mesures. Depuis une vingtaine d'année on a vu se succéder de nombreuses réformes notamment :

- Loi d'orientation sur l'éducation (10 juillet 1989)
- Charte « bâtir l'école du XXIe siècle » (1999)
- plan pluriannuel pour l'Éducation nationale (2001-2003)
- réformes des IUFM (2001 et 2005)

---

<sup>16</sup>Haut conseil de l'éducation(2007), *L'école primaire*.

- expérimentations sur la taille des classes en Cours Préparatoire (CP) (2002)
- loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (23 avril 2005)
- modification des programmes (2006)
- aide personnalisée (2008)

Les plus récentes et les plus importantes sont : la réforme des IUFM initiée depuis la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, et l'élévation du niveau de recrutement des enseignants avec la réforme de la formation et du recrutement des personnels enseignants et de l'éducation, initiée elle en 2008, et mise en place en 2011 mais aussi la réforme des écoles primaires de 2008. Il est clair que comme l'affirme Luc Gagnard<sup>17</sup>, formateur ASH à l'IUFM de l'académie de Créteil, le niveau scolaire a augmenté, l'accès à l'école s'est démocratisé mais l'échec scolaire lui subsiste au niveau de la démocratisation de la réussite. Un constat corroboré par les différentes études et rapports cités précédemment. Ils s'accordent tous à dire que malgré les multiples réformes, les textes officiels et l'investissement dans le système scolaire celui-ci reste inadéquat pour lutter contre l'échec scolaire.

## **5- Les dispositifs permettant de remédier aux difficultés scolaires et de réduire l'échec scolaire (aide personnalisée, PPRE, RASED, CLIS, CLAD)**

Néanmoins pour faire face au problème de l'échec scolaire, différentes mesures ont déjà été mises en place. Parmi elles, le travail par groupes de niveau, la création de cycles d'apprentissage, les procédures de soutien scolaire, le dépistage et la politique d'intégration des jeunes handicapés.

Aussi s'agissant du travail par groupes de niveau, il ne peut être utile que s'il est correctement mis en place. En effet, il ne faut pas que l'on puisse distinguer le groupe des « bons » et le groupe des « mauvais » comme l'explique Michel Perraudeau (1997 : 16)<sup>18</sup> : les groupes doivent pouvoir varier selon les activités dans lesquelles l'élève est plus ou moins en difficulté.

Concernant la création de cycles d'apprentissage relatée dans l'article 4 de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 (voir annexe 2), l'intérêt est surtout de permettre aux élèves d'apprendre à leur rythme en supprimant l'idée qu'au même âge tous peuvent franchir les mêmes étapes. Michel Perraudeau (1997) explique tout l'intérêt des cycles dans la lutte contre l'échec scolaire car ceux-ci entraînent une diminution du redoublement. En effet, le temps d'apprentissage étant plus long (on passe d'une année à un cycle de deux ou trois ans), chacun peut s'adapter et atteindre les objectifs en prenant le temps qui lui est nécessaire.

Le soutien scolaire, lui, est surtout assuré par l'aide personnalisée, les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) et les réseaux d'aides spécialisées (RASED).

Pour traiter les troubles de l'apprentissage, parallèlement aux classes d'inclusion scolaire (CLIS), les centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP) assurent des dépistages et effectuent des séances de traitements et de prise en charge.

---

<sup>17</sup> Gagnard, L., cours sur *Difficulté et échec scolaire* .

<sup>18</sup> Perraudeau, M. (1997), *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.

## **a- Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré**

### L'aide personnalisée

Depuis 2008 (B.O. n°25 du 19 juin 2008), l'organisation du temps scolaire a été modifiée. Les élèves bénéficient de 24 heures de cours dans la semaine. Néanmoins pour ceux présentant quelques difficultés d'apprentissage, deux heures supplémentaires d'aide ont été aménagées. La répartition de ces heures d'aide dans la semaine et dans la journée est clairement établie dans le projet de l'école ainsi que le repérage des difficultés et les modalités d'évaluation. C'est le professeur qui repère lesquels de ses élèves ont besoin d'aide, puis il les inscrit sur une liste qu'il propose au conseil de maître ou au conseil de cycle. Pour que les élèves intègrent le dispositif, l'accord des parents est nécessaire. La liste des élèves participant aux heures d'aide spécialisée peut varier à tout moment : un élève peut en sortir s'il progresse et un autre peut rejoindre le dispositif s'il présente des difficultés.

### Le RASED

Le RASED est le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté créé le 10 Avril 1990 pour prendre la place des anciens GAPP (groupements d'aide psychopédagogique). Chaque réseau est attaché administrativement à un seul établissement scolaire mais intervient dans tous les établissements du secteur. Il intervient plus fréquemment pour des problèmes de langage en maternelle et des problèmes de concentration au primaire. Mais il intervient aussi en cas de difficultés scolaires (ex: difficultés à lire, refus de travailler, difficultés à suivre les consignes,...), de troubles du comportement (ex: enfant inhibé qui reste dans son coin, ne participe pas en classe ou au contraire est très agité et s'oppose systématiquement à l'enseignant), d'évènements familiaux susceptibles de perturber l'enfant dans son apprentissage scolaire comme un divorce. Toutefois dans des cas trop lourds comme les troubles mentaux, le RASED ne peut intervenir. Il est chargé de dépister de manière précoce les difficultés scolaires au primaire. Il intervient en fonction des difficultés auxquelles est confronté l'enfant. Son action peut se limiter à une séance ou s'étendre sur plusieurs mois voire une année. Trois spécialistes interviennent au sein du RASED:

- un psychologue qui est chargé du bilan et du suivi psychologique de l'enfant en cas de besoin;
- le maître G qui est un chargé de rééducation qui, en fonction des difficultés de l'élève, travaille sur le langage ou s'occupe d'une rééducation psychomotrice;
- le maître E qui est chargé des apprentissages scolaires proprement dits.

### Fonctionnement

L'enseignant qui détecte de grandes difficultés chez un enfant après un diagnostic, doit signaler ces problèmes à la fois aux parents et au RASED. Prévenir les parents est indispensable pour que la prise en charge se fasse dans de bonnes conditions. Les parents doivent en effet donner leur accord et être informés du déroulement des événements.

Les parents peuvent prendre l'initiative de demander une entrevue de l'enfant avec le psychologue scolaire mais le RASED n'interviendra que si les difficultés de l'enfant influencent son comportement et ses résultats scolaires.

Toute prise en charge par le RASED débute avec une rencontre entre le psychologue scolaire et les parents afin de discuter de l'enfant et de sa vie de famille. A l'issue de cette entrevue, le psychologue décide du type de bilan qu'il fera avec l'enfant. Cela peut-être:

- un bilan psychologique;



- un bilan de langage voire de comportement moteur;
- un bilan pédagogique (évaluation de ses compétences scolaires, généralement au CE2).

### La CLIS

Les CLIS ont été créés par la circulaire du 18 novembre 1991 pour remplacer les classes de perfectionnement. Ces classes ont été créées pour permettre aux élèves en situation de handicap de poursuivre un cursus scolaire partiellement ou totalement ordinaire. L'effectif de ces classes est limité à 12 élèves. L'installation des CLIS dans les établissements primaires a pour objectif de permettre une réintégration plus rapide des élèves qui peuvent être pris en charge temporairement dans les classes ordinaires.

On distingue quatre niveaux de CLIS qui prennent en charge quatre types de handicap différents :

- la CLIS 1 accueille des enfants présentant un handicap mental mais aussi ceux qui ont des troubles du langage; cette classe est prise en charge par des professeurs spécialisés titulaires du CAPA-SH option D;
- la CLIS 2 accueille des enfants présentant un handicap auditif (sourd ou malentendant);
- la CLIS 3 accueille des enfants présentant un handicap visuel (aveugle ou malvoyant);
- la CLIS 4 accueille des enfants présentant un handicap physique mais aussi ceux atteints de dyspraxie.

La décision pour l'intégration d'une CLIS doit être prise au sein de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) par la Commission des Droits et de l'Autonomie de la Personne Handicapée (CDAPH), tout cela, avec l'accord des parents.

### LA CLAD

Les classes d'adaptation (CLAD) sont des groupes classes à effectif réduit c'est à dire accueillant au maximum 15 élèves. Ces élèves sont sous la responsabilité d'un maître E et proviennent de classes différentes. Ces classes fonctionnent dans la continuité selon la dynamique d'un groupe classe permanent (B0 n°19 du 9 Mai 2002). Les élèves passent la plupart du temps dans cette classe mais passent une partie du temps dans des classes ordinaires. En effet ce sont des classes de transition qui doivent permettre aux élèves d'intégrer une classe ordinaire dans de bonnes conditions. Elles doivent donc permettre aux élèves de développer leur capacité à réinvestir les compétences acquises dans une classe ordinaire. Avant la fin de l'année les élèves doivent être intégrés de manières progressives dans une classe de référence. Les élèves y sont regroupés soit par types de difficultés, soit par durée et rythme de la prise en charge). La durée de prise en charge des élèves dépend de l'ampleur des difficultés scolaires et du comportement de l'élève mais est limitée à un an. Toutefois ce dispositif est préconisée à titre exceptionnel et lorsque toutes les autres mesures ne permettent pas de répondre aux difficultés de l'élève. Ces classes sont ouvertes dans le cadre d'un projet spécifique à un groupe d'élève en difficulté et pour une durée déterminée.

### **b- Les projets individuels**

On distingue trois types de projets individuels destinés à favoriser la scolarisation des besoins

des élèves à besoins éducatifs particuliers :

- Le projet d'accueil spécialisé (P.A.I)

Ce projet qui se présente sous la forme d'un contrat est destiné aux enfants atteints de troubles de la santé qui sont compatibles avec une scolarité ordinaire. Néanmoins, ces enfants ont besoin de soins particuliers durant le temps scolaire et il est impératif que la démarche à avoir en cas de manifestation de la maladie soit connue. Le médecin scolaire participe donc à la rédaction de ce contrat qui est initié avec l'accord des familles. Ce P.A.I n'est pas figé, il est modifié en fonction de l'évolution de la maladie et au minimum chaque année. La circulaire n°99-1181 du 10 novembre 1999 ainsi que le BO n°41 du 18 Novembre 1999 et l'encart n°34 du 18 septembre 2003-Enfants et adolescents atteints de troubles de santé précisent les prérogatives du P.A.I :

Le projet d'accueil individualisé (PAI) est avant tout une démarche d'accueil résultant d'une réflexion commune des différents intervenants impliqués dans la vie de l'enfant malade.

Il a pour but de faciliter l'accueil de cet enfant mais ne saurait se substituer à la responsabilité des familles.

Le rôle de chacun et la complémentarité des interventions sont précisés dans un document écrit. Celui-ci associe l'enfant ou l'adolescent, sa famille, l'équipe éducative ou d'accueil, les personnels de santé rattachés à la structure, les partenaires extérieurs et toute personne ressource.

Ce document organise, dans le respect des compétences de chacun et compte tenu des besoins thérapeutiques de l'enfant ou de l'adolescent, les modalités particulières de la vie quotidienne dans la collectivité et fixe les conditions d'intervention des partenaires. Sont notamment précisés les conditions des prises de repas, interventions médicales, paramédicales ou de soutien, leur fréquence, leur durée, leur contenu, les méthodes et les aménagements souhaités.

Le projet d'accueil individualisé définit les adaptations apportées à la vie de l'enfant ou de l'adolescent durant l'ensemble de son temps de présence au sein de la collectivité. Il indique notamment les régimes alimentaires, aménagements d'horaires, les dispenses de certaines activités incompatibles avec sa santé et les activités de substitution qui seront proposés.

- Le projet personnalisé de scolarisation (P.P.S)

Elaboré par la MDPH il précise les conditions particulières de scolarisation des enfants en situation de handicap qui requièrent des aménagements pédagogiques et éducatifs importants. L'élaboration du P.P.S se déroule de la manière suivante :

- L'équipe éducative se réunit pour décider ou non de la nécessité d'un P.P.S. Si celle-ci si est avérée le directeur invite la famille à contacter la MDPH
- Une équipe de suivi de scolarisation est alors convoquée
- Le P.P.S initié par l'enseignant référent lors de l'équipe de suivi de scolarisation est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation (E.P.E) et validé au niveau de la commission des droits et de l'autonomie (C.D.A)
- Une copie du P.P.S est remise au service de psychologie de la D.D.E.C

Ce dispositif est régit par loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qui précise que :

Tout élève présentant un handicap doit bénéficier d'un projet personnalisé de scolarisation qui a pour objet de coordonner les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales, répondant aux besoins particuliers de l'élève. Pour chaque élève concerné, une équipe de suivi de la scolarisation se réunira au moins une fois par an pour

faire le point sur le déroulement de son projet ; l'équipe pourra se réunir, en tant que de besoin, si des difficultés sont repérées par l'élève, ses parents, son ou ses enseignant(s).

- **PPRE**

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 prévoit dans son article 16, intégré au code de l'éducation par l'article L. 311-3-1, qu'à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative.<sup>19</sup> Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est donc un dispositif mis en place pour remédier aux difficultés des élèves. Ce dispositif est présent aussi bien à l'école élémentaire qu'au collège. Il s'agit d'un projet personnalisé présenté par l'équipe pédagogique (principal et professeur principal au collège, enseignant et directeur à l'école primaire) à l'élève et à ses parents sous forme de contrat. Un contrat qui propose des aides diversifiées, pédagogie différenciée ou encore des aides spécialisées mais prévoit aussi les modalités d'évaluation des progrès de l'élève. La durée de ce contrat et son contenu dépendent de difficultés rencontrées par l'élève. Il est obligatoire pour les élèves redoublants. Ce programme se focalise principalement sur le français et les mathématiques à l'école élémentaire et ses objectifs sont précis et peu nombreux.

## **II - La pédagogie différenciée: mythe ou réalité?**

### **1 - La pédagogie différenciée: une obligation institutionnelle**

Selon le B.O. n°29 du 22 juillet 2010 qui redéfinit les 10 compétences du métier d'enseignant, il faut savoir « prendre en compte la diversité des élèves »<sup>19</sup>(voir annexe 3). Dans ce texte, l'enseignant a l'obligation de différencier sa pédagogie en prenant en compte le rythme de ses élèves. En outre, il doit aussi pratiquer l'individualisation pédagogique et accompagner les élèves à besoins particuliers.

Cette compétence n'est que l'aboutissement de mesures qui avaient été mises en place au cours des années précédentes.

Depuis la loi d'orientation de 1989, on peut lire : « Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité »<sup>20</sup>(voir annexe 2). Le principe selon lequel l'enseignant doit s'adapter à l'hétérogénéité de sa classe est déjà établi. La loi incite les professeurs à communiquer entre eux afin d'établir un suivi des élèves et cela devrait permettre de mieux pallier leurs difficultés.

De même, la circulaire n° 2000-009 du 13 janvier 2000 précise que : « Par une pédagogie attentive aux différences entre enfants, l'école doit avoir le souci de mettre tous les élèves en situation de progresser et de réussir ». On note l'importance pour le professeur de ne pas ignorer que ses élèves sont différents, et de surcroît, il doit s'adapter à ces différences afin qu'elles ne

---

<sup>19</sup>B.O. n°29 du 22 juillet 2010, compétence 6 en annexe 3

<sup>20</sup> Loi d'orientation de 1989, article 4, chapitre 2 en annexe 2

soient pas dans certains cas les prémices d'un échec. Tout cela est réaffirmé dans la loi d'orientation de 2005 qui oblige de mettre en place différents dispositifs qui permettent de mieux prendre en compte la diversité des élèves.

Dans les articles 16 et 17 du chapitre III<sup>21</sup> (voir annexe4), le PPRE est recommandé aux professeurs pour gérer de manière différente les élèves les plus en difficultés.

L'article 27 du chapitre III<sup>22</sup> (voir annexe5), prévoit des « actions particulières » pour les élèves qui éprouvent des difficultés, qui sont atteints de troubles d'apprentissage, pour les élèves intellectuellement précoces et les non-francophones nouvellement arrivés en France. L'enseignant doit alors adapter ses méthodes en utilisant selon les cas la différenciation ou l'individualisation.

A l'article 34 du chapitre IV<sup>23</sup> (voir annexe 6), on peut lire que le projet d'école « précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves ». Ce projet doit donc s'adapter à chacun et s'inscrit ainsi comme un outil de différenciation.

## **2- Pédagogie différenciée et individualisation pédagogique**

### **a- Historique**

Si la mention et la formulation du terme de pédagogie différenciée apparaît pour la première fois dans les instructions officiels en 1979, cette pédagogie était déjà utilisée par les enseignants au 19<sup>ème</sup> siècle. En effet ceux-ci devaient jongler, dans les écoles en milieu rural, avec des élèves d'âge et de niveau différents. Le concept en lui-même est apparu avec la prise en compte de l'élève en tant qu'individu à proprement parlé dans plusieurs écrits notamment ceux de Freinet, Cousinet et Oury. Ceux-ci préconisent le recentrage de la pédagogie sur l'apprenant et ses intérêts véritables. Selon Roger Cousinet, il est nécessaire de « renverser le rapport maître-élèves ». Célestin Freinet parle de « pédagogie coopérative permettant à l'élève de passer du stade enfant au stade adulte ». Fernand Oury met en exergue « l'apprentissage de la vie collective par le biais d'un conseil d'équipe qui serait chargé d'organiser la journée de travail. En 1973 Louis Legrand, reprend ce terme et à la volonté de mettre en place une pédagogie qui tient compte des différences des élèves. Et alors qu'il est directeur de l'institut pédagogique national il met en place ce dispositif dans 17 collèges expérimentaux et insiste sur la nécessité d'une pédagogie différenciée dans son rapport sur la réforme des collèges. Par la suite, Alain Savary ministre de l'éducation nationale de 1981 à 1984 met en place un module de formation de formateur d'enseignant dans le domaine de la pédagogie différenciée lorsqu'il crée la MAFPEN dans une logique de rénovation pédagogique. A la même période et plus précisément en 1981, des zones à éducation prioritaires sont créées. Elles ont pour but de lutter contre les inégalités en tenant compte des conditions sociales, culturelles et économiques des élèves. Dans cette continuité en 1989 la loi d'orientation sur l'éducation précise que pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité et rappelle l'importance d'adapter l'organisation en cycles à la diversité des élèves. En 1991, dans une lettre Lionel Jospin assure que « la mise en œuvre de la nouvelle politique pour l'école repose sur une nécessaire pédagogie différenciée. Aujourd'hui la pédagogie différenciée est une obligation institutionnelle. Elle plus que jamais au

---

<sup>21</sup> Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, article 16 et 17, chapitre 3

<sup>22</sup> Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, article 27, chapitre 3

<sup>23</sup> Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, article 34, chapitre 4

centre des débats concernant l'école.

## b- Des définitions

La notion de pédagogie différenciée a été étudiée par de nombreux chercheurs. Le professeur en sciences de l'éducation de l'Université de Strasbourg et ancien directeur de l'Institut national de la recherche pédagogique, Louis Legrand (1984)<sup>24</sup>, définit la pédagogie différenciée comme « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves ». Pour Halina Przesmycki<sup>25</sup>, formatrice à la MAFPEN, la pédagogie différenciée est une « pédagogie des processus » ayant pour but de permettre aux élèves d'assimiler savoirs et savoir-faire à leur propre rythme. Il s'agit de la mise en place d'un dispositif prenant en compte le caractère hétérogène des élèves. Il prend aussi bien compte les différences cognitives, socioculturelles, psychologiques. C'est une vision que partage Philippe Perrenoud (1995 : 29)<sup>26</sup> à travers sa définition: « différencier, c'est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. ». André De Peretti préfère au terme pédagogie différenciée le terme méthodologie d'enseignement.

En effet, essayer de différencier sa pédagogie c'est avant tout comprendre que tous les élèves sont différents et que leurs besoins sont multiples. Car comme l'explique André De Peretti<sup>27</sup> « il doit y avoir une variété de réponses au moins égales à la variété des attentes sinon le système est élitiste ». Une idée reprise par une institutrice citée par Geneviève Chabert-Menager (2002 : 32)<sup>28</sup> qui dit que « l'enseignant ne se trouvant plus alors face à « une classe de 36 élèves mais à 36 élèves dans une classe ».

De plus, le professeur des universités en sciences de l'éducation, Philippe Meirieu (1989)<sup>29</sup> fait remarquer que « différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité ». Car il faut être conscient des différences de chacun des élèves mais l'objectif est toujours la classe à laquelle on doit pouvoir donner les mêmes connaissances c'est-à-dire le socle commun de compétences. Aussi « avoir le souci de la personne » ce n'est pas de l'individualisation, car, comme le précise Philippe Perrenoud (1995)<sup>22</sup>, l'individualisation n'est pas la différenciation. En effet, cet auteur, dans son ouvrage *La pédagogie à l'école des différences*<sup>22</sup>, décrit la pédagogie différenciée en s'appuyant sur quatre principes :

- Inclure une part d'individualisation à certains moments de l'enseignement ;
- Utiliser le travail en groupe et la mutualisation entre élèves ;
- Favoriser les « relations interpersonnelles » entre pairs en prenant en compte les différences de chacun ;
- Mettre en œuvre des situations d'apprentissage propices aux élèves en s'appuyant sur leur vécu.

C'est donc, comme l'indique Halina Przesmycki<sup>21</sup>, une pédagogie qui prend en compte

---

<sup>24</sup> Legrand, L. (1984), *La différenciation pédagogique*.

<sup>25</sup> Przesmycki, H. (1991), *Pédagogie différenciée*.

<sup>26</sup> Perrenoud, P. (1995), *La pédagogie à l'école des différences*.

<sup>27</sup> De Peretti, A. (1993), *Controverses en éducation*.

<sup>28</sup> Chabert-Menager, G. (2002), *Des élèves en difficulté*.

<sup>29</sup> Meirieu, P. (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*.

l'élève en tant qu'individu unique possédant sa propre vision de l'apprentissage. Une pédagogie qui se décline en plusieurs procédés, chacun fonction du rythme et des itinéraires d'appropriation des connaissances de l'élève. Selon elle « la pédagogie différenciée renouvelle les conditions de la formation par l'ouverture d'un maximum de portes d'accès au maximum d'élèves ».

La différenciation résulte d'un échange perpétuel entre élèves, enseignants, savoir et institution. L'institution est à l'origine des programmes qui définissent les savoirs que l'enseignant doit inculquer et que l'apprenant doit assimiler.

La pédagogie différenciée repose selon le même auteur sur deux fondements philosophiques. Le premier est « la foi dans les potentialités de l'être humain », en d'autres termes nous sommes tous éducatibles. Le second est « l'idéal d'égalité des chances pour tous » c'est-à-dire que chaque élève en dépit de sa condition sociale, physique et mentale doit avoir les mêmes chances de réussite.

Le guide « A l'écoute de chaque élève grâce à la pédagogie différenciée »<sup>30</sup> rédigée par l'AEFO pour aider les professeurs à pratiquer la pédagogie différenciée met en évidence le fait que la pédagogie différenciée puisse prendre différentes formes mais s'articule autour de trois domaines. Le choix de la stratégie à adopter dépendra des besoins des apprenants. On peut différencier :

- Le contenu mais cela tout en respectant les programmes et les savoirs à intégrer. Cette différenciation passe donc par la manière d'aborder la leçon et se fait en fonction des capacités, des acquis, des points forts et des points faibles du public.
- Les processus en d'autres termes la manière dont l'élève s'appropriera le savoir en fonction des activités d'apprentissage qu'on lui proposera. Cela implique donc de diversifier les exercices en fonction du profil des apprenants
- Les productions qui rendent compte des connaissances assimilées par l'élève et permettent donc d'évaluer leur acquisition. La forme et le format de ces productions doit être variée, l'essentiel étant qu'elles répondent aux attentes définies au début du travail.

Par opposition, comme l'explique Bernard Xavier Rene (1985)<sup>31</sup>, « la pédagogie différenciée n'est pas le culte de la différence. Sa différence, c'est de refuser les solutions uniques qui ne conviennent qu'à quelques-uns : elle ne reconnaît les différences que pour s'y adapter cas par cas, souplesment, avec perspicacité et en jouant de toutes ses ressources. ». Rappelons que la différenciation pédagogique n'est pas de l'individualisation pédagogique. En effet, l'individualisation pédagogique consiste à ne travailler que selon l'intérêt d'un seul élève. Elle ne consiste pas à faire interagir les élèves entre eux. Voilà la définition que proposent les chercheurs du Centre Alain Savary – INRP (2009 :7) <sup>32</sup>:

« Pour ce qui concerne l'individualisation, il s'agit d'un mode d'organisation pédagogique dans lequel l'élève travaille de manière individualisée, en fonction de ses acquis et de ses besoins, avec l'aide d'un plan de travail et des consignes lui permettant d'effectuer les tâches scolaires en autonomie, pendant un temps donné, avec si nécessaire des ressources qui lui sont fournies ou qu'il va chercher. L'enseignant intervient en appui, explicite, conseille,... » .

Néanmoins, comme le précisent certains auteurs, l'individualisation peut faire partie intégrante de

<sup>30</sup> AEFO (2007), *A l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*.

<sup>31</sup> Différenciation ou conformisation différenciée (1989), in Dossier EPS, n°7 : Différencier la pédagogie en EPS, sous la direction de B.-X. Rene, Ed. Revue EPS.

<sup>32</sup> Centre Alain Savary – INRP (2009), *Individualisation – Livret repères*.

la pédagogie différenciée car elle permet de rendre les élèves autonomes, mais, elle ne peut être utilisée seule car cela n'est pas bénéfique à la socialisation de l'enfant et implique un rapport duel entre l'enseignant et l'apprenant.

La pédagogie différenciée apparaît ainsi comme une nécessité pour répondre à l'hétérogénéité des élèves. En effet les élèves n'étant pas tous les mêmes et n'ayant pas les mêmes capacités en même temps, on ne peut leur enseigner de la même façon. Au regard de toutes les définitions présentées auparavant, on peut définir la pédagogie différenciée comme un concept d'enseignement qui consiste à diversifier les moyens, les contenus et les méthodes d'enseignement en fonction des élèves et donc en prenant en compte leurs différences afin qu'ils aient tous la même chance de réussite et qu'ils maîtrisent tous le programme qui est défini par le ministère de l'éducation nationale. Elle apparaît aussi comme incontournable pour assurer la réussite de l'ensemble des élèves.

### **3- Les difficultés de mise en œuvre de la pédagogie différenciée**

Plusieurs conditions sont nécessaires pour mettre en place la pédagogie différenciée. Toutes ces conditions apparaissent entre autre dans le guide rédigé par l'AEFO<sup>33</sup>. L'élève doit avant tout être au centre des apprentissages et l'enseignant joue donc un rôle primordial. Il est nécessaire que celui-ci instaure une relation de confiance et de complicité avec l'apprenant puisque cela est un facteur déterminant pour la motivation et l'intérêt de l'enfant à apprendre. Il doit aussi valoriser l'élève et s'appuyer sur ses compétences pour qu'il prenne confiance en lui. Mais pour parvenir à réaliser tout cela, il est nécessaire que l'enseignant définisse le profil de sa classe et de ses élèves et doit donc rassembler donc le maximum d'information sur ceux-ci car ce sont toutes ces informations qui lui permettront de définir ses stratégies d'apprentissage. Toutefois Perrenoud<sup>34</sup> précise qu'il n'est justement pas possible de connaître assez chaque élève pour concevoir une situation d'apprentissage sur mesure puisque la régulation ne serait ni « proactive », comme l'indique l'AEFO, ni « rétroactive » mais « interactive » comme l'avait déjà affirmé L. Allal en 1989<sup>35</sup> dans « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application ». En d'autres termes, elle serait sans cesse présente « au sein du dispositif didactique et de l'action pédagogique ». Bien que Philippe Meirieu ait proposé en 1995 dans « Différencier c'est possible et ça peut rapporter gros »<sup>36</sup> et en 1996 dans « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? »<sup>37</sup> deux sortes de différenciation, l'une fondée sur un « diagnostic préalable » et donc rejoignant l'idée d'une régulation proactive et l'autre sur « une régulation lors de la situation d'apprentissage » rejoignant ainsi L. Allal. C'est cette dernière théorie qui est aujourd'hui privilégiée. Une théorie d'ailleurs compatible avec une approche constructiviste de l'apprentissage et la reconnaissance de la dimension sociale comme le reconnaît P. Perrenoud (2010 : 46)<sup>38</sup>. Néanmoins comme le souligne ce dernier, cette régulation est compliquée à appliquer dans les classes car elle suppose une confrontation des élèves à des « obstacles » qu'ils devront surmonter pour construire leurs

---

<sup>33</sup> AEFO (2007), *A l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique.*

<sup>34</sup> Perrenoud, P (2010), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action.*

<sup>35</sup> Allal, L. (1989) ,Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application.

<sup>36</sup> Meirieu, P. (1995), Différencier c'est possible et ça peut rapporter gros.

<sup>37</sup> Meirieu, P. (1996), La pédagogie différenciée : enferment ou ouverture ?

<sup>38</sup> Perrenoud, P (2010), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action.*

apprentissages. L'auteur parle « d'objectifs-obstacles ». Cela nécessite donc que l'enseignant fournisse à l'élève ou au groupe d'élèves les ressources intellectuelles et affectives pour y parvenir. L'autre élément intervenant dans l'application de la pédagogie différenciée est l'environnement d'enseignement. Cet environnement doit permettre à l'enfant d'être à l'aise et dans les meilleures conditions d'apprentissage. Le climat de la classe doit donc permettre que chacun se sente accepté par les autres, soit valorisé et considéré comme un individu à part entière. En effet cela permet l'expression des différences et favorise la collaboration et l'entraide entre les apprenants. L'organisation matérielle de la classe elle aussi a son importance. L'organisation de l'espace doit être pensée de façon à faciliter les échanges, le travail en groupe et la concentration. En ce qui concerne l'emploi du temps de la classe, il doit définir l'ensemble des activités et le temps qu'il leur ait accordé tout en restant flexible. L'enseignant doit donc prendre en considération et gérer de nombreux paramètres, être attentif aux besoins de chacun et adapter constamment ses méthodes d'enseignements. Réaliser toutes ces performances à la fois s'avère très exigeant moralement et intellectuellement.

L'autre principal problème pour un professeur qui souhaiterait différencier sa pédagogie dans sa classe est qu'il n'y a pas de méthode type. Ce dernier doit donc imaginer, créer et innover sans cesse des méthodes et des supports variés pour que tous ses élèves atteignent le même objectif. En effet, face à des élèves tous différents et une classe qui change chaque année, la différenciation doit évoluer en conséquence. L'enseignant doit aussi alterner la différenciation successive et la différenciation simultanée :

- La différenciation successive consiste à laisser les élèves trouver la méthode qui leur est la mieux adaptée. Pour cela, le professeur doit varier aussi bien les supports (texte, image) que les outils de communication (parole, rétroprojecteur, vidéo) ou encore les modes de travail (individuel, groupe).
- La différenciation simultanée repose sur le fait d'organiser des activités différentes durant une même période de classe en groupant les élèves selon leurs besoins.

En outre, il doit aussi savoir adapter et faire interagir des groupes de besoin qui peuvent varier selon le moment et le problème auquel les élèves sont confrontés. Ces groupes doivent être malléables et changer en fonction des objectifs à atteindre.

Aussi, vouloir différencier sa pédagogie c'est éviter de se laisser entraîner par certaines dérives :

- Ne pas faire uniquement des groupes de niveau car cela a tendance à sectoriser les élèves et à établir des classements entre eux ;
- Ne pas confondre différenciation pédagogique et individualisation pédagogique : les élèves peuvent travailler seuls mais à un moment donné il doit y avoir des interactions entre eux car comme l'explique Philippe Perrenoud (1995)<sup>39</sup> le groupe est un lieu « d'éducation mutuelle »;
- Ne pas trop encadrer les élèves car il faut que ces derniers développent une certaine autonomie ;
- Ne pas baisser le niveau des objectifs.

Selon Philippe Perrenoud, il faut aussi que l'enseignant puisse dépasser ses peurs telles que la peur de perdre son autorité, la peur des différences, la peur de ne pas pouvoir tout gérer ; et ainsi

---

<sup>39</sup>Perrenoud, P. (1995), *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.



il doit pouvoir maîtriser les phénomènes de concurrence, les dérives d'autonomie et collaborer avec d'autres enseignants.

Au vue de la complexité de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée et les contraintes imposées par celle-ci, il ne faut pas que l'enseignant soit isolé: il est nécessaire que les équipes pédagogiques travaillent en équipe. C'est une condition à l'efficacité de la pédagogie différenciée. Les professeurs des écoles doivent communiquer entre eux, établir des objectifs communs avant de mettre en place une quelconque différenciation. Aussi, c'est à travers les évaluations, qui dans ce contexte sont utiles, que le professeur peut juger de l'efficacité de sa pédagogie différenciée, ces évaluations étant objectives et identiques pour tous. C'est ainsi que l'on voit apparaître ce système d'évaluation en trois temps relaté par Michel Perraudau (1997)<sup>40</sup> :

- l'évaluation diagnostique qui s'intéresse aux acquis des élèves au début d'un apprentissage;
- l'évaluation formative qui s'intéresse à ce que l'élève a compris et peut entraîner une « remédiation » sur ce qui n'est pas encore acquis ou mal maîtrisé;
- l'évaluation sommative qui vérifie si les méthodes de différenciation permettent d'atteindre les mêmes objectifs pour tous.

L'évaluation diagnostique est alors un des points de départ de la différenciation.

De plus, face au manque de moyens matériels et au manque de formation, les professeurs se trouvent face à de nouveaux obstacles.

#### **4 - L'impact de la pédagogie différenciée sur les élèves**

La pédagogie différenciée se caractérise comme étant un enseignement centré sur l'apprenant. Pour comprendre l'intérêt de différencier sa pédagogie et en quoi cela est bénéfique à chaque élève, il faut d'abord connaître les postulats de Burns :

- 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 répertoire de comportement
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Les objectifs de la pédagogie différenciée sont multiples mais les objectifs fondamentaux à atteindre qui permettent à l'enfant de sortir d'une situation d'échec sont au nombre de trois selon Halina Przesmycki<sup>41</sup> :

---

<sup>40</sup>Perraudau, M. (1997), *Les cycles et la différenciation pédagogique*.

<sup>41</sup>Przesmycki, H. (1991), *Pédagogie différenciée*.

- Améliorer la relation entre enseignants et élèves : les travaux de Jean Pierre Changeux<sup>42</sup> et de G. Racle<sup>43</sup> en psychologie cognitive et en neurophysiologie du cerveau montrent que si l'enfant se sent en confiance, en sécurité avec l'enseignant et prend du plaisir dans ce qu'il fait cela le motivera à apprendre et facilitera ses progrès et sa réussite
- Enrichir l'interaction sociale : les travaux de l'école constructiviste, Jean Piaget et Henri Wallon mettent en relief l'importance de l'interaction sociale dans le développement cognitif. En situation de travail de groupe et en étant acteur de son apprentissage l'élève acquerra plus facilement et de façon durable les différentes connaissances.
- Apprendre l'autonomie

Comme la différenciation permet de prendre en compte les différences et les spécificités des élèves et que l'enseignant adapte sa stratégie d'apprentissage en fonction des caractéristiques du groupe d'élèves ou de l'élève qu'il a en face de lui, l'élève a le sentiment d'être compris et considéré. De ce fait c'est une relation de confiance et de respect qui s'instaure entre l'apprenant et le professeur. Cette relation facilite l'accompagnement de l'élève par le professeur qui n'est plus réticent à recevoir de l'aide. L'élève qui se retrouve dans une situation d'apprentissage qui prend en compte ses forces et ses faiblesses est plus apte à surmonter les difficultés et assimiler les connaissances. Ainsi l'élève prend confiance en lui et est plus impliqué dans les activités. Sa motivation est elle aussi augmentée. De plus, le professeur ayant connaissance des faiblesses des élèves, pourra limiter les situations d'échecs qui entraînent des blocages chez ceux-ci. L'élève est poussé à donner le meilleur de lui-même.

Par ailleurs la différenciation devrait favoriser l'acquisition de deux des compétences du socle commun de compétences et de connaissances à savoir « compétences sociales et civique » et « autonomie et initiative ». En effet, de par la différenciation, l'élève devrait être capable de travailler collectivement en respectant l'avis des autres, mais aussi il devrait se montrer apte à s'appuyer sur des méthodes de travail qui facilitent au mieux ses apprentissages. De même, cela incite l'enfant à mieux se connaître lui-même en tant qu'apprenant. Il découvre qu'il est autant capable que les autres d'apprendre et ce, en développant ses capacités d'apprentissage qui sont plus visuelles, auditives ou kinesthésiques (manipulatoire) selon sa personnalité.

Néanmoins, lorsque la pédagogie différenciée n'est pas correctement mise en place, cela peut avoir un impact négatif sur les élèves. En effet, les élèves peuvent se sentir hiérarchisés et catalogués s'ils sont toujours groupés par niveau par exemple.

Au-delà de tout cela, elle permet aux apprenants de se sentir compris et considérés dans une relation de confiance et de respect avec le professeur. Ils sont ainsi plus réceptifs à l'aide qu'on leur apporte. On remédie ainsi à la perte de confiance de l'élève et le manque d'intérêt pour les apprentissages. Il fournit donc plus d'efforts, est plus attentif. Il ressent un sentiment de satisfaction qui ne peut être que bénéfique pour la motivation.

## 5- Les limites de la pédagogie différenciée

La différenciation pédagogique, bien qu'étant une obligation institutionnelle, n'est pas toujours mise en place par les professeurs comme on peut le remarquer à travers une étude effectuée en 2005 par les chercheurs de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la

<sup>42</sup>Changeux, G-P. (1992), *L'homme neuronal*.

<sup>43</sup>Racle, G. (1983), *La pédagogie interactive*.

performance<sup>44</sup>, qui révèle que 8,5% des professeurs interrogés ne procèdent pas à des regroupements d'élèves. Ou alors, la différenciation est pratiquée de manière hasardeuse par des enseignants qui essaient de construire tant bien que mal un système qu'ils ne maîtrisent pas totalement. En effet les connaissances sur cette pratique restent avant tout très théoriques et ne permettent pas vraiment de guider les enseignants pour une application en classe. Par ailleurs les structures même de l'École font obstacle à la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée efficace qui suppose « l'individualisation des parcours de formation » relatée par E. Bautier, J. Berbaum et P. Meirieu<sup>45</sup>. Une individualisation qui est confrontée à une organisation en degré (Perrenoud entend par là, des étapes de progression dans un curriculum structuré en années) étant donné que les élèves sont réunis dans une classe en fonction de leur âge et non en fonction de leur progression et leurs acquis où le professeur leur enseigne un programme bien défini qu'ils doivent maîtriser en un an. L'éducation nationale a tout de même essayé d'assouplir cette organisation en prenant plusieurs mesures énumérées dans l'ouvrage « Pédagogie différenciée des intentions à l'action »<sup>46</sup> telles que :

- La mise en place de formes de soutien, d'évaluation formative, de travail par sous-groupes, même si ceux-ci restent faibles.
- Le droit pour l'enseignant de suivre ses élèves pendant deux à trois ans ce qui permet selon Hutmacher (1993)<sup>47</sup> de restreindre de façon conséquente le redoublement
- La possibilité de faire évoluer un élève plus rapidement ou moins rapidement que la moyenne de sa génération, ou d'affecter un élève dans un niveau supérieur quand il entre à l'école par le biais de dispositions de dérogation

Des mesures considérées comme insuffisantes par l'auteur pour répondre à la diversité des apprenants. Cependant il reconnaît que structurer autrement l'École s'avère problématique. Cette nouvelle structuration de l'école ne pouvant être aussi simple que l'organisation en degré annuel. L'évaluation formative, elle, nécessaire à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée est trop calquée sur le modèle de l'évaluation traditionnelle comme le signale Perrenoud<sup>43</sup>. Elle cohabite encore avec l'évaluation sommative. Elle est encore basée sur le modèle de l'équité formelle ce qui empêche la conception de diagnostics précis et individualisés nécessaires pour les enfants en grande difficulté. On donne par ailleurs la priorité aux évaluations bilans qui ne permettent pas vraiment de saisir ce qui fait obstacle à l'apprentissage. Les évaluations ne sont pas suffisamment mises en rapport avec les tentatives de régulation à l'intérieur d'un mécanisme interactif et dynamique. En ce qui concerne l'auto-évaluation, telle qu'elle est pratiquée, elle ne fournit pas les bénéfices d'une évaluation formative à laquelle font référence Nunziati G. (1990)<sup>48</sup> et Grangeat M. (1997)<sup>49</sup>. La lourdeur des modalités (exigeantes et formelles) qui pèsent sur les professeurs déjà débordés compromet l'utilisation des évaluations formatives par ces derniers. Toutes ces limites pourraient cependant être dépassées si comme le préconise Perrenoud on avait

---

<sup>44</sup>Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2005), La représentation de la grande difficulté scolaire par les enseignants.

<sup>45</sup>Bautier E., Berbaum J. et Merieu P. (dir) (1993), *Individualiser les parcours de formation*.

<sup>46</sup>Perrenoud, P. (2010), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*.

<sup>47</sup> Hutmacher, W. (1993), *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*.

<sup>48</sup>Nunziati, G. (1990), *Pour construire un dispositif d'évaluation formative*.

<sup>49</sup>Grangeat, M. (1997), *Différenciation, évaluation et métacognition dans l'activité pédagogique à l'école et au collège*.

une approche « pragmatique » de l'évaluation formative qui serait agencée de manière à permettre « l'autorégulation des apprentissages défendues par Allal. Il est par ailleurs nécessaire comme le soutiennent Allal, Bain et Perrenoud de ne pas dissocier évaluation et didactique mais au contraire de favoriser les situations d'apprentissage qui encouragent l'autorégulation.

La pédagogie différenciée est une démarche qui permet de gérer les difficultés de chacun et qui requiert un investissement de l'élève qui sera amené à agir et à échanger avec le professeur mais aussi avec ses camarades. Elle ne peut pas être une solution pour les élèves en situation d'échec qui ont déjà rejeté tout ce qui attrait au système scolaire. C'est une démarche préventive qui ne peut avoir d'effet si elle est mise en place trop tardivement. Les enfants qui ne se sentent plus élèves ne peuvent retrouver leur motivation grâce à la différenciation pédagogique car celle-ci ne travaille pas vraiment sur le « devenir élève » mais plutôt sur l'acquisition de méthodes qui favorisent les apprentissages. A ces élèves, on proposerait davantage le RASED, or chaque école ne possède pas ce dispositif. Néanmoins, ne pourrait-on pas mettre en place un dispositif qui pourrait être fait au niveau de la classe et qui s'attellerait davantage à faire renaître la motivation chez l'élève ?

## **6 - La formation des enseignants et la compétence 6 du métier de professeur**

De manière générale, les enseignants formés dans les IUFM bénéficient d'une formation à la fois professionnelle et universitaire, et cela dans le but d'acquérir puis d'utiliser les savoirs universitaires pour améliorer leur pratique professionnelle.

La compétence 6 du référentiel de compétences du métier de professeur, intitulée Prendre en compte la diversité des élèves, fait comme toutes les compétences partie intégrante de la formation des enseignants. En effet, *le cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*<sup>50</sup> précise dans son article 5 que « la formation professionnelle initiale, dispensée en institut universitaire de formation des maîtres, doit permettre d'assurer une maîtrise suffisante de chacune des dix compétences ». Les IUFM, aujourd'hui appelés « école interne » ont donc la charge d'apporter les connaissances nécessaires aux jeunes enseignants concernant, entre autre, la manière de gérer la diversité des élèves.

De plus, selon Danièle Houpert, membre de l'IUFM de Poitou-Charentes, dans son article *En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ?*<sup>51</sup>, la formation continue permet aux enseignants d'acquérir différentes compétences telles que la compétence de réflexivité, la maîtrise des savoirs, des gestes professionnels, la connaissance de nouveaux « schèmes professionnels » comme les appelle Philippe Perrenoud, les compétences relationnelles, etc. La compétence de réflexivité dont parle l'auteure est une compétence qui permet aux enseignants de se questionner avant et après la mise en œuvre de leur séance. Cette aptitude peut permettre aux enseignants de mieux gérer la différenciation car il est nécessaire pour différencier sa pédagogie de réfléchir sur sa pratique aussi bien avant qu'après la mise en œuvre. Néanmoins, on peut se demander si le temps consacré à cette compétence est suffisant que ce soit en formation initiale ou continue.

---

<sup>50</sup>Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2006), Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres.

<sup>51</sup>Houpert, D.(2005),En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ?

Selon Philippe Perrenoud, dans son article *Former à une pédagogie différenciée*<sup>52</sup>, la formation dans les IUFM ne répond pas vraiment aux besoins des enseignants concernant la pédagogie différenciée. Ce dernier à la question de la formation des enseignants dans les IUFM à la pédagogie différenciée, explique simplement que « Aussi longtemps qu'on pourra simplement se poser la question, la césure restera inacceptable entre politiques de démocratisation de l'école et formation des enseignants. ». En effet, selon ce sociologue, face à une école où tous les élèves sont différents, pour mettre en œuvre la pédagogie différenciée, les enseignants doivent avoir une « formation didactique pointue » en particulier dans le domaine du traitement de l'erreur, de l'évaluation formative, de la métacognition, etc. Car selon lui, « aujourd'hui, il n'y a de pédagogie défendable que différenciée, fondée sur des didactiques capables d'optimiser les apprentissages de chacun. Cette compétence est au cœur du métier dans une société où la formation de tous est une priorité. »

### **III – Méthodologie de la recherche**

Nos lectures sur l'échec scolaire, sur les difficultés scolaires et sur la pédagogie différenciée (un des dispositifs qui permettrait de remédier à l'échec et de faire face aux difficultés), ont confirmé la place centrale de l'enseignant. Celui-ci apparaît comme un des acteurs de la lutte contre l'échec scolaire. C'est pourquoi, notre dispositif de recherche concerne principalement l'enseignant et sa vision de la pédagogie différenciée.

L'objectif de cette recherche est de comprendre la vision que les professeurs ont de la pédagogie différenciée, d'apprécier comment ils la mettent en œuvre dans leur classe et d'identifier les raisons qui font que certains ne réussissent pas dans ce domaine.

Pour trouver des réponses à nos interrogations, nous avons choisi de réaliser une enquête de terrain qui s'est déroulée en deux étapes. Premièrement, il s'agissait de faire passer à des enseignants titulaires des questionnaires afin d'établir une vision globale de la manière dont ils mettent en œuvre la pédagogie différenciée. Et deuxièmement, la mise en place d'entretiens a permis d'avoir l'avis d'enseignants qui réfléchissent d'une part sur leur pratique et d'autre part sur les moyens d'améliorer cette pratique.

#### **1 – Caractéristiques de la population**

Au vu de notre problématique et de notre objectif de recherche, il nous a semblé judicieux de nous intéresser uniquement aux enseignants pour réaliser nos enquêtes de terrain. Nous avons néanmoins ciblé notre échantillon pour qu'il remplisse certains critères et fait varier certains paramètres dans cette population.

Nous souhaitons retenir les enseignants ayant au minimum trois années d'expérience en tant que professeur des écoles car nous voulions interroger ceux qui avaient vraiment intégré les gestes professionnels du métier et toutes les compétences qui y sont associées. Nous avons constitué notre échantillon d'enseignants de l'école élémentaire puisque la pédagogie différenciée est surtout mise en œuvre à ce stade.

---

<sup>52</sup>Perrenoud, P. (1998), *Former à une pédagogie différenciée*

Il s'agissait d'interroger des enseignants choisis selon qu'ils soient en début, en milieu ou en fin de carrière. Ce choix nous a permis de vérifier si l'expérience a un impact sur la connaissance et la pratique de la pédagogie différenciée et, à travers une analyse comparative de leurs propos, si la formation a évolué. Nous avons aussi différencié les professeurs des écoles exerçant en milieu urbain de ceux travaillant en milieu rural. Cette distinction nous a permis d'étudier une possible influence de ce facteur ; il s'agissait de comprendre s'il existait un lien entre les particularités des écoles rurales/urbaine (différence dans les effectifs d'élèves, la présence plus ou moins fréquente de classes à double niveau) et un possible impact sur la mise en œuvre de la pédagogie différenciée.

Notre population était donc composée de 32 enseignants titulaires, en majorité des femmes vu la proportion de femmes exerçant ce métier, possédant entre quatre années et 37 années d'expérience. 11 d'entre eux étaient au début de leur carrière, 11 au milieu et dix en fin de carrière. Parmi ces 32 professeurs, 18 d'entre eux travaillaient en zone urbaine et les autres en zone rurale.

## **2 – Outils utilisés**

### **a – Un questionnaire**

Notre enquête a débuté par un premier questionnaire. En sciences sociales, le questionnaire est un outil utilisé dans le but de comprendre un phénomène. Il permet de vérifier des hypothèses dans le cadre d'une recherche. Ce fut un outil très utilisé dans notre recherche car il permet une approche quantitative c'est-à-dire qu'il offre la possibilité d'interroger une grande population et d'avoir ainsi une approche globale sur certaines de nos interrogations. Il présente néanmoins l'inconvénient de n'obtenir que des réponses simplifiées de la part des interrogés. Notre questionnaire possédait des questions ouvertes, fermées et des questions à choix multiples dont les réponses ont été interprétées séparément. Les questions fermées et à choix multiples nous ont permis de vérifier de façon ciblée quelle est la conception des enseignants sur la pédagogie différenciée. Les questions ouvertes ont apporté des précisions sur cette conception. Certaines questions à choix multiples offraient la possibilité d'apporter d'autres réponses pour obtenir d'autres informations et pour que ceux qui ne trouvaient pas de réponses satisfaisantes puissent quand même répondre.

Il s'agissait d'avoir au minimum cinq questionnaires pour chacune des trois catégories de la population c'est-à-dire cinq questionnaires provenant d'enseignants étant en début de carrière, cinq de ceux étant au milieu de leur carrière et cinq pour ceux terminant leur carrière.

Nous n'avons fait circuler qu'un seul questionnaire comportant dix questions. Au moment où nous avons pu récupérer nos premiers exemplaires, l'éventail des réponses correspondait à nos attentes et les questions avaient été assez bien comprises par les enseignants donc nous n'avons pas estimé qu'il soit nécessaire de ré-agencer ce questionnaire ou d'en faire circuler un nouveau.

Cet outil nous a permis de sonder les connaissances des professeurs sur le sujet mais aussi la pratique effective de la pédagogie différenciée dans l'échantillon choisi. Nous avons aussi pu évaluer, à travers les réponses recueillies, les principales difficultés auxquelles les enseignants étaient confrontés pour mettre en œuvre la pédagogie différenciée dans leur classe. Le questionnaire a été alors l'occasion pour nous d'établir des statistiques qui nous ont permis de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses pour la population étudiée et ce de manière assez globale.

## **b – Une grille d’entretien**

Pour obtenir des précisions sur ce qui est ressorti de nos questionnaires et compléter les informations recueillies, nous avons choisi de mener des entretiens semi directifs. Pour cela, nous avons construit une grille d’entretien pour orienter nos échanges. L’entretien semi-directif constitue un outil de recueils de données qualitatives très utilisé car il permet d’obtenir des informations sur des thèmes définis au préalable. Il peut s’inscrire à la suite de sondages quantitatifs ou encore de recherches ou d’entretiens libres. Dans l’ensemble de ces cas il permet d’enrichir et de compléter les informations sur un thème donné. Les entretiens semi-directif présentent l’avantage, contrairement aux questionnaires, de permettre de recueillir des informations de qualité, précises et qui laissent libre court au propos de l’interlocuteur afin qu’il exprime le fond de sa pensée. Toutefois, la grille d’entretien nous permet de délimiter le cadre de l’entretien et d’aborder ainsi des thèmes prédéfinis en rebondissant sur les propos de l’interlocuteur ou en posant des questions orientées.

Nous avons choisi de dresser une grille d’entretien qui serait destinée à deux enseignantes intervenant au cycle 3 et avec une assez grande différence concernant leurs années d’expérience ainsi qu’à une enseignante exerçant au cycle 2. Ceci, dans le but de confronter leurs propos, d’établir les ressemblances et les différences selon les cycles, selon les années d’expérience mais aussi surtout afin d’approfondir nos premières données issues des questionnaires.

Les entretiens concernaient la mise en œuvre de la compétence « Prendre en compte la diversité des élèves » et plus particulièrement de la pédagogie différenciée par les enseignantes et leurs opinions à ce sujet. Ils nous ont permis de recueillir les ressentis des professeurs sur la faisabilité et les obstacles. Ils ont également porté sur la construction de la compétence précitée, la conception de la pédagogie différenciée, son efficacité mais aussi les pistes à exploiter pour améliorer la réussite des élèves. Cela a été aussi pour nous l’occasion d’obtenir les avis de ces enseignantes sur la formation à la prise en charge de l’hétérogénéité des élèves et d’écouter leurs suggestions.

Leurs réponses à nos questions nous ont permis de tester nos hypothèses. Il s’agissait aussi de nous attarder sur l’opinion des enseignants et donc de comparer leurs pratiques à la théorie, à nos lectures. Nous avons réalisé que l’utilisation d’entretien était un atout fondamental compte tenu de nos questions de départ mais l’utilisation de ce seul outil restreindrait notre population alors que les questionnaires nous proposaient une vision plus globale. En effet, les entretiens eux sont plus riches mais beaucoup plus longs et difficiles à réaliser.

## **3 – Déroulement de l’étude**

### **a – Les questionnaires**

Ces questionnaires ont été distribués dans un premier temps lors de nos différents stages. L’insuffisance de questionnaires recueillis pour la catégorie des enseignants possédant de plus de 20 ans d’expérience nous a conduits à nous rendre dans d’autres écoles. Pour ce faire nous avons rencontré des directeurs d’écoles et avons demandé à ce qu’ils soient remis à cet échantillon de la population. Certains directeurs nous ont envoyé à la rencontre des enseignants qui semblaient avoir le profil qui nous intéressait, afin qu’on leur adresse les questionnaires directement et qu’on leur explique notre démarche. D’autres directeurs se sont chargés d’en faire la distribution, mais

nous nous sommes assurées de mettre un en-tête au questionnaire afin que les interrogés soient informés des raisons et des conditions dans lesquels ils remplissaient ce questionnaire.

Au départ nous avons voulu faire passer les questionnaires aux enseignants durant les pauses (récréation, pause méridienne), ce qui a pu être réalisé en partie durant nos stages principalement lors des pause méridiennes. Néanmoins, les enseignants avaient peu de temps à nous accorder. Pour les enseignants qui ne restaient pas durant les pauses méridiennes et pour ceux qui travaillaient dans des écoles où nous n'avons pas effectué de stage, nous leur avons laissé les questionnaires et les avons récupérés par la suite. Ce choix a présenté quelques inconvénients puisqu'il laissait aux personnes interrogées la possibilité de se renseigner sur le sujet. De plus, cela a nécessité que l'on se rende à plusieurs reprises dans les écoles pour récupérer les questionnaires. Les enseignants oubliaient de remplir les questionnaires ce qui nous obligeait à revenir et retardait le début du traitement des données. A la suite du recueil de l'ensemble des questionnaires, les questions fermées et à choix multiples ont été analysées par le biais de tableaux et de diagrammes. Les réponses aux questions ouvertes ont, elles, été répertoriées et classées puisque des réponses similaires revenaient à plusieurs reprises.

## **b – Les entretiens**

Nous avons débuté les entretiens après le dépouillement des questionnaires. En effet, ceux-ci devaient nous permettre de compléter les données recueillies avec les questionnaires. Ces entretiens semi dirigés ont duré une trentaine de minutes. Nous avons pris contact avec des enseignants rencontrés lors de nos stages ou durant notre scolarité. Le choix des enseignants ne s'est pas fait de manière hasardeuse. En effet, nous avons sélectionné des enseignants en nous appuyant sur l'intérêt qu'ils portaient à leur métier, à leurs élèves mais aussi sur la manière dont nous savions qu'ils organisaient leur classe et leur enseignement. Les enseignants étaient donc motivés et ouvert à tout contact, prêts à faire part leur expérience. L'obtention des rendez-vous n'a d'ailleurs pas posée de problèmes et les enseignants ont été disposés à répondre à l'ensemble de nos questions. Nous leur avons déjà préalablement annoncé l'objectif de cet entretien et son thème. Les rencontres se sont déroulées à l'intérieur des établissements scolaires durant le temps libre des enseignants. Ces discussions ont été enregistrées avec le consentement de nos interlocuteurs. Durant les entretiens nous avons laissé les enseignants s'exprimer librement sur les points constituant notre grille et avons rebondi sur leurs dires pour obtenir les informations souhaitées. Toutefois le principe de l'entretien semi-dirigé nous a permis de récolter des informations sur des points auxquels nous n'avions pas pensé en rédigeant notre grille.

## **4 – Présentation des résultats**

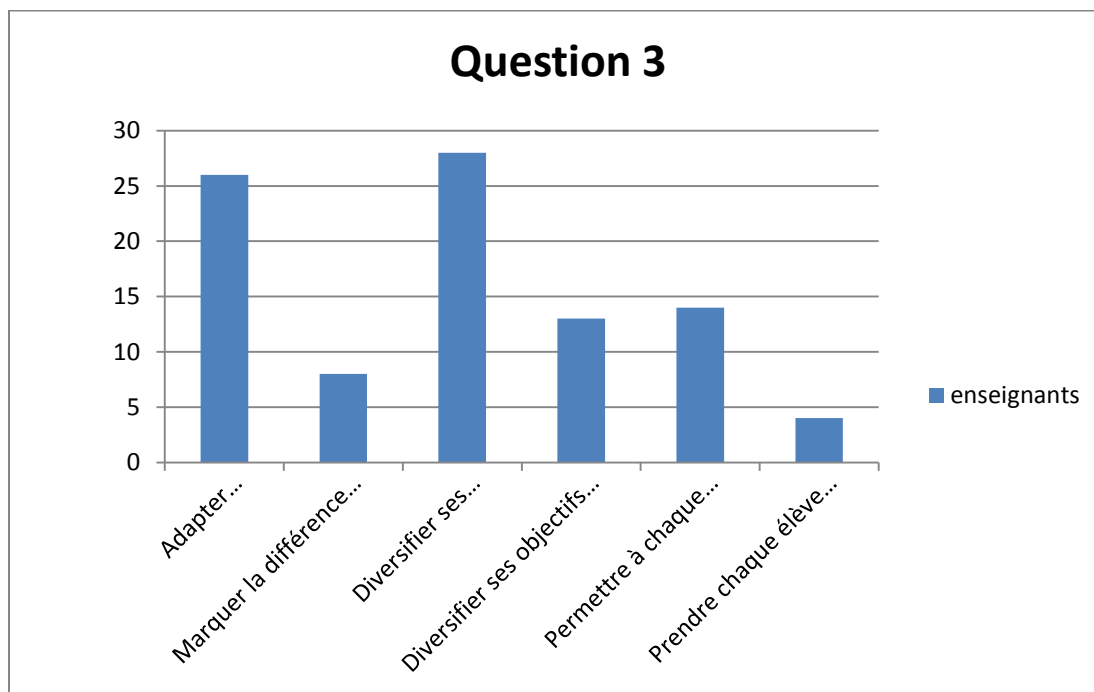
Les questionnaires qui ont été distribués aux enseignants (cf. annexe 7) comportaient dix questions. Il y avait deux questions qui nous permettaient de cibler dans quelle catégorie l'interrogé se situait (sexe, année d'expérience) et quatre questions à choix multiples. Les autres questions nous ont amené différentes réponses : des réponses brèves (oui/non) et des réponses plus détaillées que nous allons traiter séparément.

Nous avons choisi de traiter les questions séparément pour mieux cibler la perception des enseignants de la pédagogie différenciée et ainsi mieux se rendre compte des visions les plus fréquentes. En effet, chaque question avait pour but de récolter l'opinion des enseignants sur



différents points de la pédagogie différenciée. Ainsi le traitement par question a permis de quantifier la fréquence de chaque réponse et donc d'établir pour notre population :

- les stratégies les plus utilisées pour mettre en œuvre la pédagogie différenciée mais aussi les plus connues
- les difficultés de sa mise en œuvre



La question 3 consistait pour les interrogés à choisir parmi une série de définition celles qui selon eux se rapprochaient le plus de leur définition de la pédagogie différenciée.

L'analyse des réponses à ces questions montre que la majorité des enseignants interrogés s'accordent principalement sur deux des réponses proposées. Il en ressort selon eux que différencier sa pédagogie c'est :

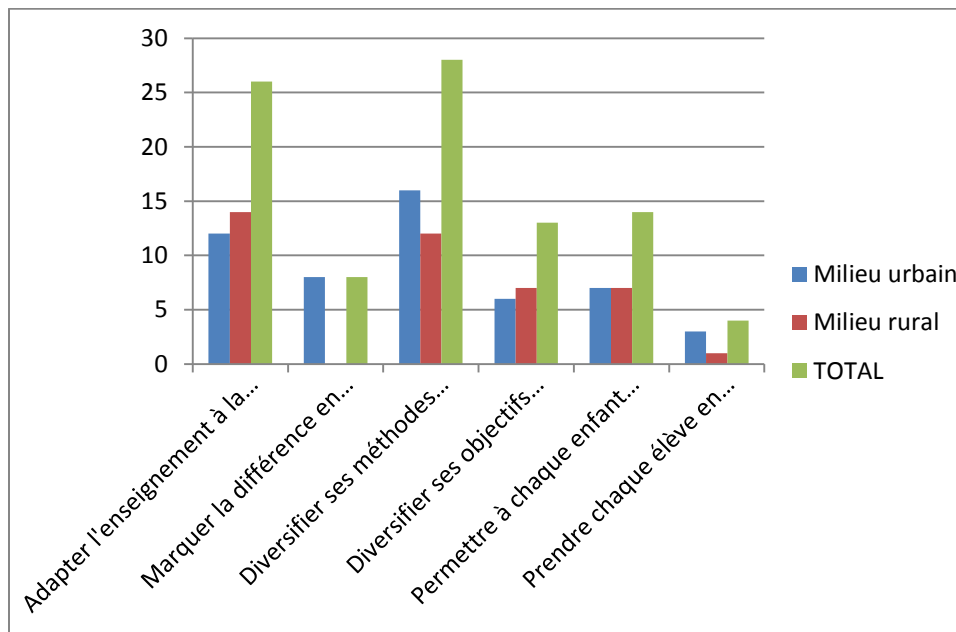
- « adapter l'enseignement à la diversité des élèves »
- « diversifier ses méthodes pour répondre à la diversité des élèves ».

En effet, plus de 80 % des personnes interrogées donnent cette réponse.

Près de la moitié des interrogés a aussi sélectionné la réponse [la pédagogie différenciée c'est] « permettre à chaque enfant d'utiliser les méthodes qui sont les plus fécondes pour lui ».

Ces propositions entrant effectivement dans la définition de la pédagogie différenciée, on peut considérer que les enseignants interrogés ont une bonne connaissance de cette définition.

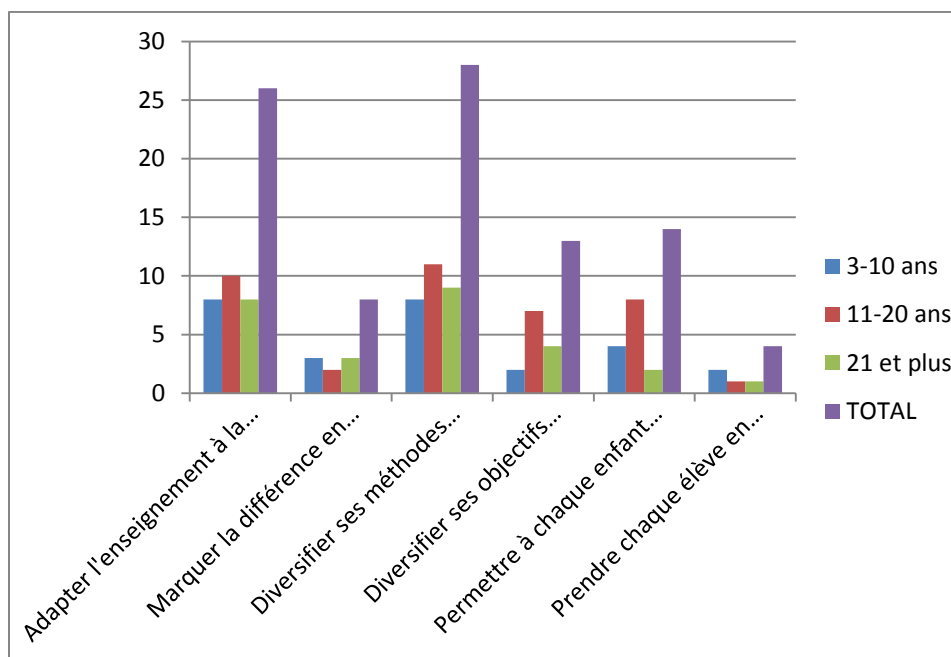
Néanmoins si l'on considère les trois réponses différentes de celles que l'on peut retrouver habituellement, qui avaient été glissées dans le questionnaire, on s'aperçoit que l'une d'entre elle « diversifier ses objectifs selon les élèves » a été sélectionnée par près de 40% des enseignants interrogés. Les deux autres réponses éloignées des conceptions courantes, elles, n'ont été choisies que par une minorité d'enseignants.



Pour cette question 3, en faisant varier le critère « milieu où l'enseignant exerce », nous avons pu remarquer que les enseignants qui avaient les conceptions les plus éloignées de ce qu'était la pédagogie différenciée exerçaient dans le milieu urbain. En effet, nous pouvons faire deux constats :

- 44,4 % des personnes du milieu urbain pensent que la pédagogie différenciée c'est marquer la différence en instaurant des groupes de niveaux alors qu'aucun des enseignants en milieu rural ne choisit cette réponse.
- Environ 16,7 % des personnes du milieu urbain pensent que la pédagogie différenciée c'est prendre chaque élève en aparté pour remédier à ses lacunes alors qu'il y a seulement environ 7,1 % de celles en milieu rural qui donnent cette réponse.

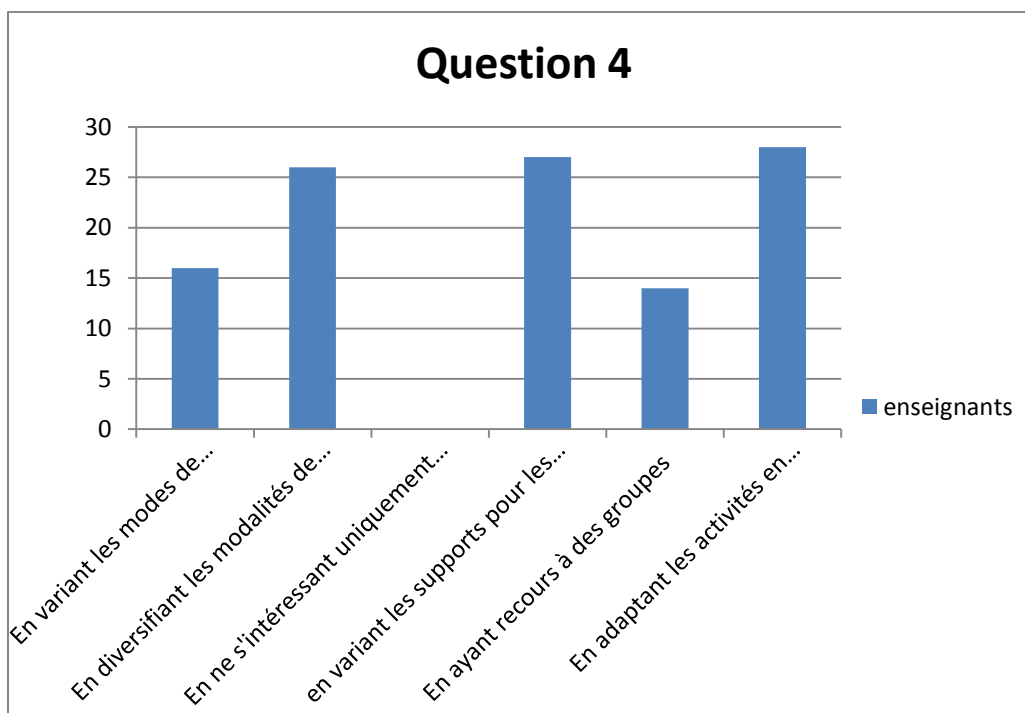
Toutefois, on peut constater que la moitié de la population exerçant en milieu rural considère qu'il faut diversifier les objectifs en fonction des élèves contre environ 33% en milieu urbain, ce qui laisse supposer que pour notre échantillon, cette confusion est plus présente en milieu rural. Par ailleurs, En milieu rural la totalité des enseignants interrogés répondent qu'il s'agit d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves tandis qu'ils ne sont qu'un peu plus de la moitié en milieu urbain. En milieu urbain c'est la diversification des méthodes qui arrive en tête des réponses.



Lorsque l'on fait varier le critère « nombre d'années d'expérience dans le métier », nous faisons les constats suivants :

- pour chacune des tranches d'âge la réponse la plus fréquente est la diversification des méthodes pour répondre à la diversité des élèves, suivie de l'adaptation de l'enseignement à la diversité des élèves à l'exception des 3-10 ans où ces réponses arrivent à la même position.
- La réponse concernant la diversification des objectifs est davantage présente chez les enseignants exerçant depuis 11 à 20 ans puisque plus de la moitié de ceux interrogés choisissent cette réponse. Cette réponse est beaucoup moins présente chez ceux qui ont plus de 21 ans d'expérience puisque seul 20% d'entre eux répondent cela.

Cependant, les différences ne sont pas significatives. Les réponses sont en effet réparties à peu près équitablement entre les trois tranches d'âge.



La question 4 consistait pour les interrogés à choisir parmi une série de propositions celles qui selon eux se rapprochaient le plus des paramètres sur lesquels on peut jouer pour mettre en œuvre la pédagogie différenciée.

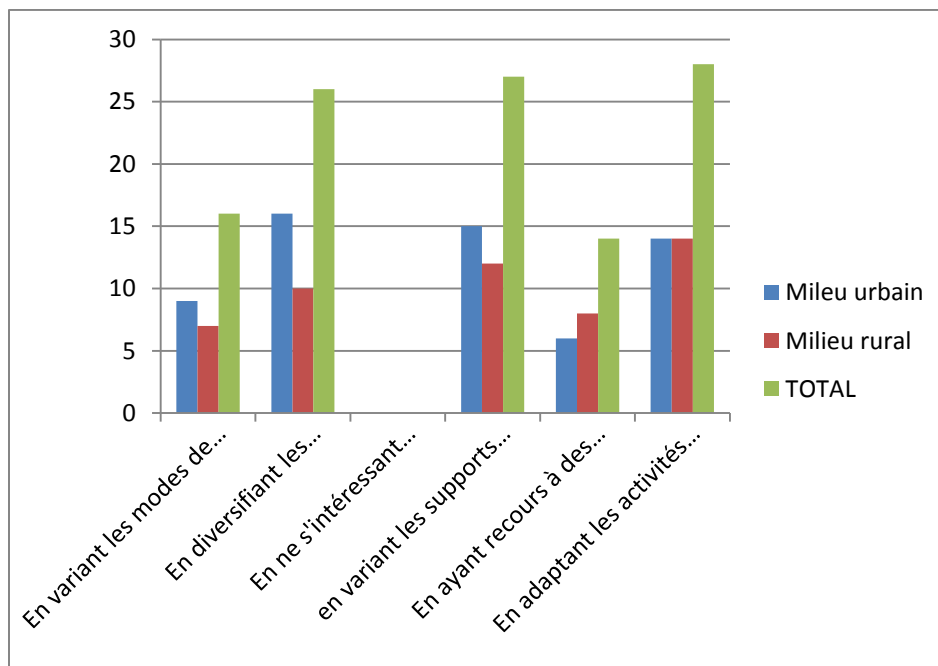
L'analyse des réponses à ces questions montre que la majorité des enseignants interrogés s'accordent principalement sur trois des réponses proposées. Il en ressort selon eux que l'on peut mettre en œuvre la pédagogie différenciée :

- « en diversifiant les modalités de travail »
- « en variant les supports pour les activités »
- « en adaptant les activités en fonction des élèves »

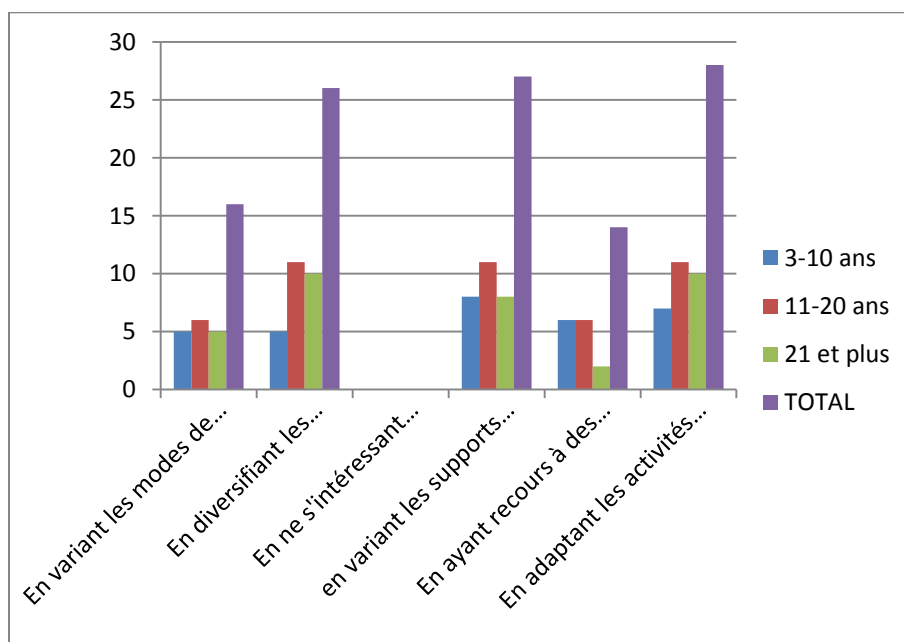
En effet plus de 80% de la population interrogée donne l'une de ces réponses.

Près de la moitié des interrogés a aussi choisi deux des autres réponses, à savoir que l'on peut différencier sa pédagogie « en variant les modes de communication » et « en ayant recours à des groupes »

De plus, si l'on considère la réponse « en ne s'intéressant qu'aux élèves en difficulté », qui avait été glissée dans le questionnaire, on s'aperçoit qu'elle n'a été sélectionnée par aucun des enseignants.



Quand on fait varier le critère « milieu où l'enseignant exerce », nous avons remarqué qu'environ 57% des enseignants du milieu rural choisissent le recours aux groupes tandis que seul un tiers des enseignants en milieu urbain donne cette réponse. Nous pouvons aussi noter qu'en milieu urbain le paramètre qui revient le plus est la diversification des modalités de travail alors qu'en milieu rural, la stratégie privilégiée est l'adaptation des activités en fonction des élèves.



Il peut aussi être intéressant de remarquer que ce sont davantage les professeurs qui ont le moins d'années d'expérience qui pensent au recours aux groupes comme moyen de différencier

leur pédagogie puisque plus de 66% d'entre eux font ce choix tandis que, seulement moins de la moitié de ceux qui possèdent plus de 10 ans d'expérience le font.

### Question 5

La question 5 devait permettre aux enseignants de s'exprimer clairement sur l'organisation de leur enseignement et d'expliquer la façon dont ils mettent en œuvre la pédagogie différenciée dans leur classe. Tous les enseignants ont affirmé qu'ils mettaient en œuvre la pédagogie différenciée dans leur classe, ce qui est en accord avec les directives de la loi d'orientation de 1989 et la compétence 6 de l'enseignant. Selon leurs explications, il apparaît que cela se fait principalement :

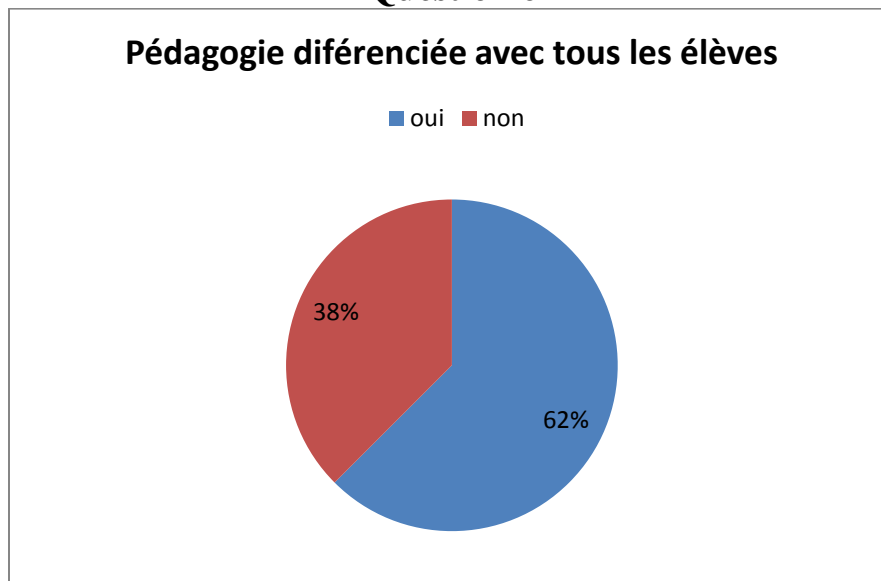
- En variant les modalités de travail selon 19 interrogés
- En variant les supports selon 21 interrogés
- En variant les modes de communication selon 3 interrogés
- En adaptant les activités selon les élèves (ex: varier les consignes) selon 9 interrogés
- En variant les objectifs 2 interrogés
- En ayant recours à des groupes de besoins selon 7 interrogés
- En organisant l'espace de travail selon 1 interrogé
- En étant davantage présent auprès de ces élèves selon 2 interrogés

On s'aperçoit donc que les stratégies privilégiées sont :

- la variation des modalités de travail avec le recours aux groupes et aux tutorats en fonction des activités.
- la variation des supports avec l'utilisation d'exercices différents en fonction des difficultés des élèves ou encore des tâches supplémentaires pour les élèves les plus à l'aise et la diminution des tâches pour les élèves en difficultés.

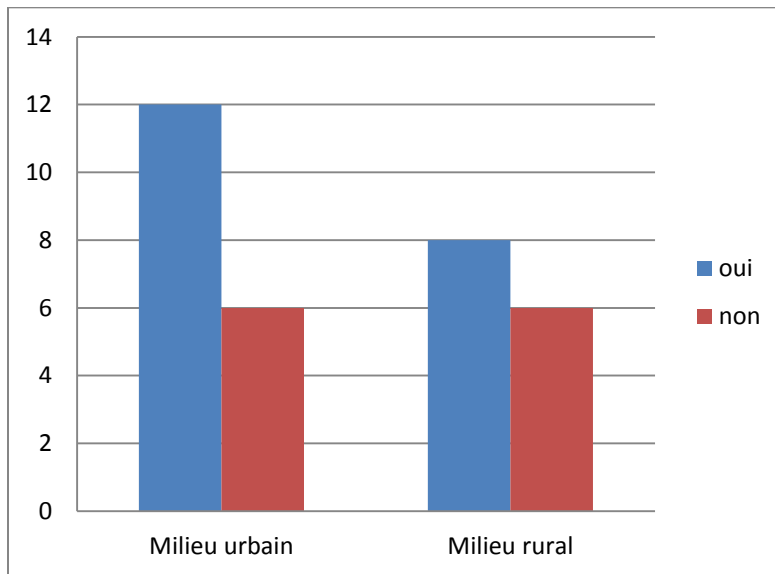
Ces réponses sont en accord avec les réponses données dans la question précédente.

### Question 6

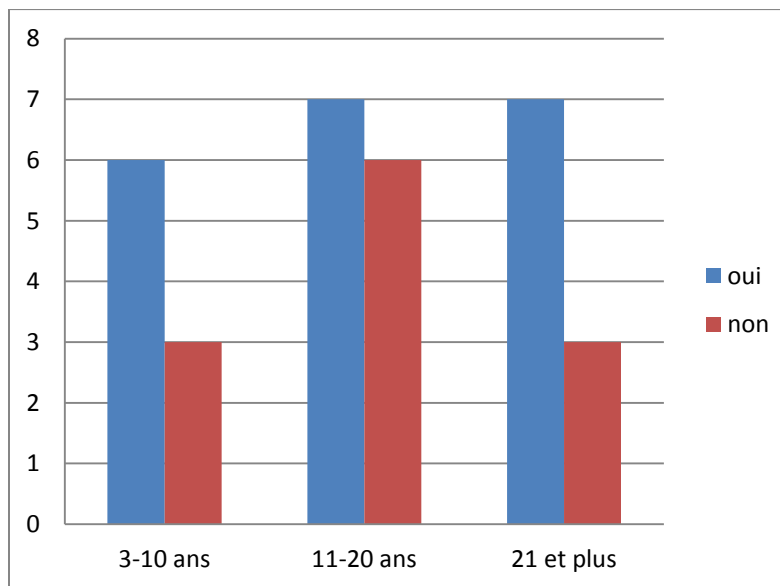


La question 6 permettait aux enseignants de clarifier leur vision de la pédagogie différenciée. Ils devaient indiquer si elle pouvait être mise en œuvre avec tous les élèves. Selon

les données, la majorité des enseignants sollicités pensent que la pédagogie différenciée peut être utilisée avec tous les élèves (62,5%) alors que tout de même plus de 1/3 expliquent que non.



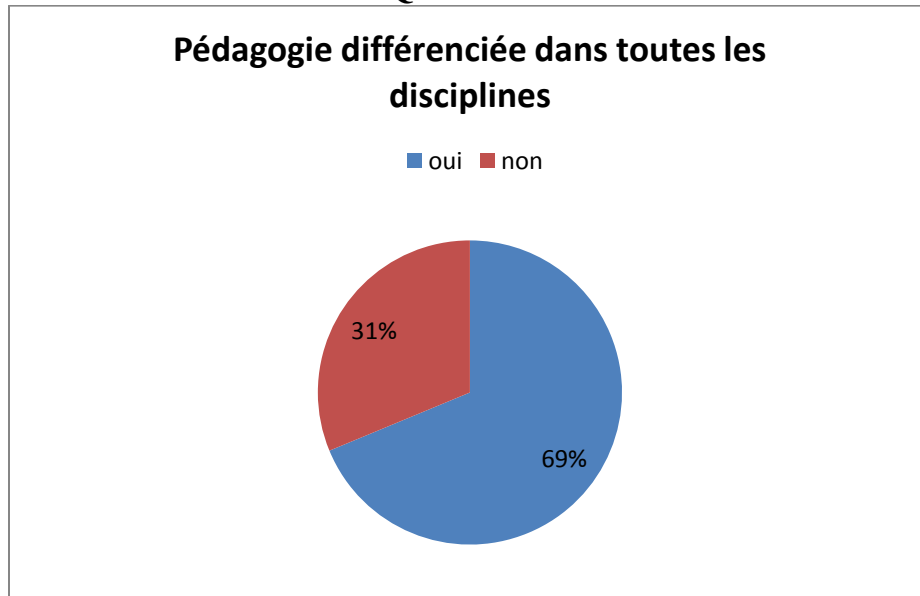
On peut noter que les réponses « non » sont à peu près équitablement réparties entre les enseignants exerçant en milieu urbain et ceux exerçant en milieu rural. Les réponses « oui » sont davantage citées par les enseignants du milieu urbain tandis que ceux du milieu rural sont plus mitigés.



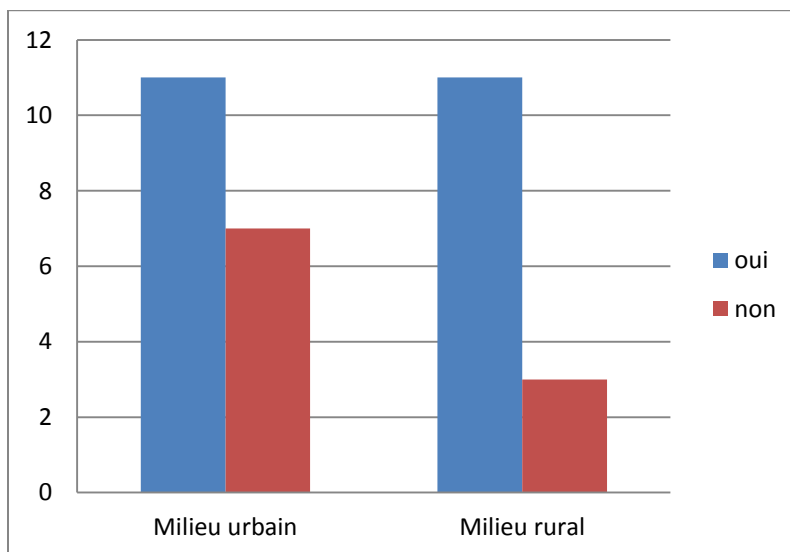
Il est aussi important de noter que chez les enseignants avec peu d'années d'expérience (les 3-10 ans) et chez ceux ayant le plus d'expérience (les plus de 21 ans), la majorité des interrogés pensent que la pédagogie différenciée peut être utile à tous les élèves. A l'inverse, ceux qui sont au milieu de leur carrière, ne pensent pas que cela puisse être mis en place avec tous les élèves.

Ceux qui répondent « non » à cette question expliquent leurs raisons. Certains défendent l'idée que pour quelques élèves (comme « ceux atteints de troubles spécifiques »), il est nécessaire que l'on mette en place des dispositifs plus importants ou plus ciblés que la pédagogie différenciée. Un autre interrogé explique que les effectifs trop importants empêchent la prise en charge de tous les élèves.

### Question 7

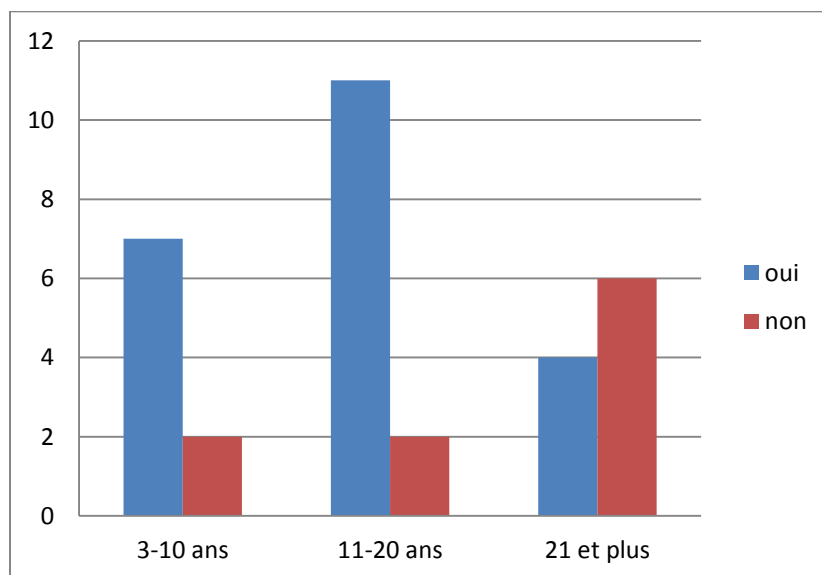


La question 7 permettait aussi d'obtenir des précisions sur la façon dont les enseignants mettaient en œuvre la pédagogie différenciée dans leur classe. Il s'agissait pour eux d'indiquer s'il était possible de différencier dans toutes les disciplines. Selon les données recueillies, la majorité des enseignants (68,75%) pensent que l'on peut mettre en œuvre la pédagogie différenciée dans toutes les disciplines.





Il semble important de noter que la majorité des réponses négatives provient des enseignants du milieu urbain.



On remarque pour cette question que ce sont les enseignants possédant le moins d'années d'expérience qui pensent que la pédagogie différenciée peut être mise en œuvre dans toutes les disciplines. En effet, ceux qui ont le plus d'expérience répondent majoritairement non (60%) alors que plus de 70% des personnes qui ont moins de 21 ans d'expérience répondent oui. Les réponses négatives s'expliquent par le fait que nombre d'enseignants pensent qu'il n'est pas utile de différencier dans certaines matières et plus particulièrement ils citent les disciplines artistiques.

### Question 8

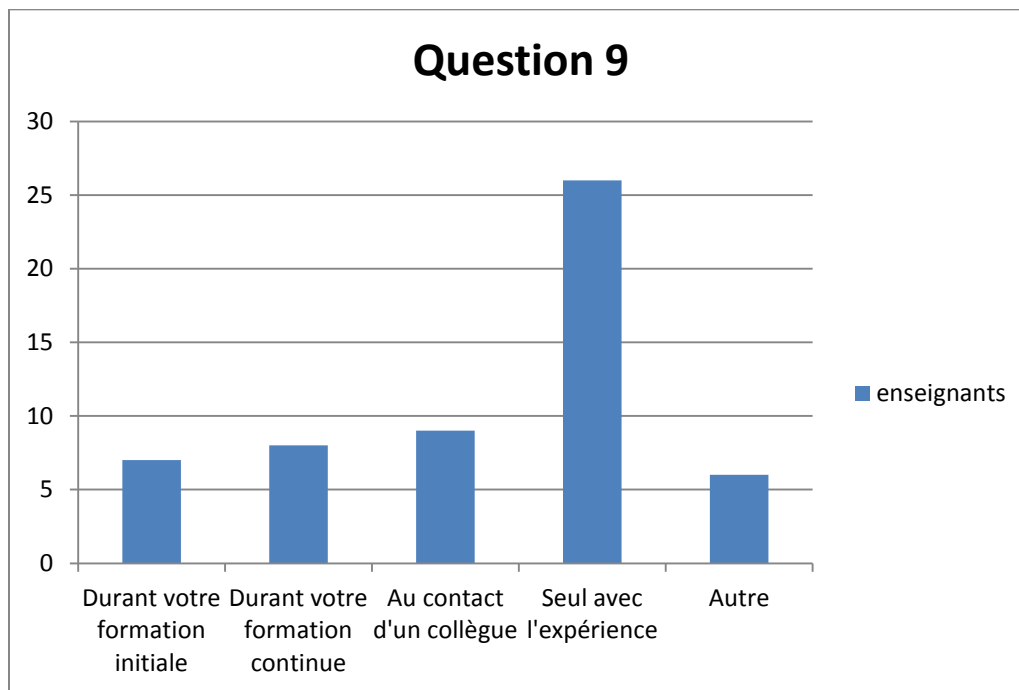
La question 8 permettait aux enseignants de donner leur avis sur l'intérêt de mettre en œuvre la pédagogie différenciée. Tous se sont accordés sur leur fait que c'était bénéfique aux élèves mais leurs explications étaient nuancées.

Une grande majorité, c'est-à-dire 25 enseignants interrogés, ont mis en avant le fait que la pédagogie différenciée était bénéfique aux élèves car ceux-ci progressaient et avançaient chacun à leur rythme ; de plus elle permettrait d'atteindre les mêmes objectifs avec tous. Un enseignant explique qu'elle est bénéfique quand on a réussi à cibler les difficultés de l'élève. Deux enseignants expliquent que la pédagogie différenciée, loin d'être bénéfique seulement pour l'élève, est aussi un atout pour l'enseignant qui se sent plus efficace. L'un des interrogés précise « bénéfique pour les élèves en difficulté ».

Certains enseignants évoquent toutefois quelque nuances ; ils écrivent « la pédagogie différenciée est bénéfique mais... ». Leurs réticences proviennent du fait que :

- les classes à « plusieurs vitesses » entraînent une surcharge de travail pour l'enseignant selon trois interrogés
  - la pédagogie différenciée ne peut pas être bénéfique pour tous les élèves selon deux interrogés
  - les élèves en difficulté n'atteignent pas le niveau de la classe concernée selon un interrogé
- Certains d'entre eux soulignent que même si elle est bénéfique, elle est souvent difficile à mettre

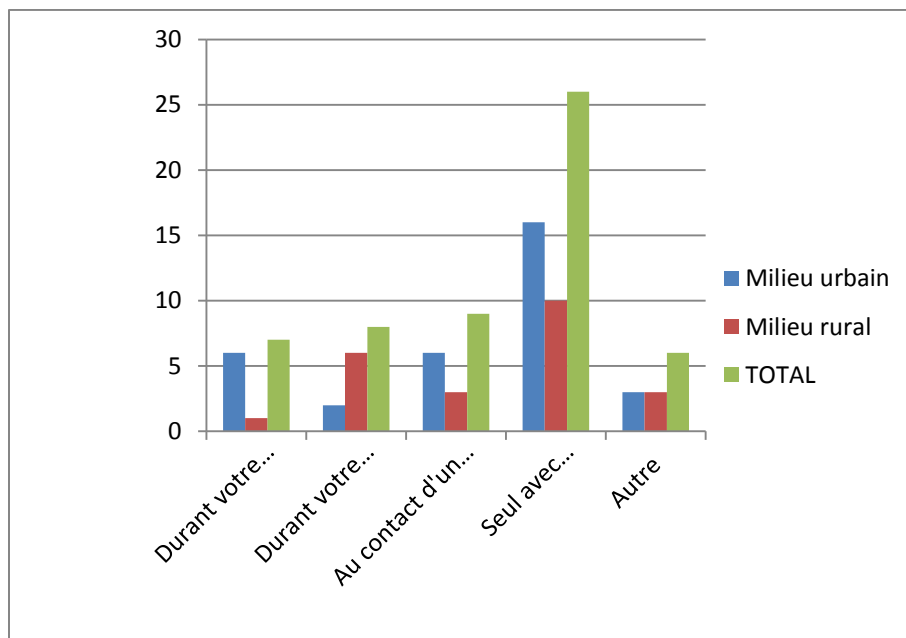
en place pour les raisons citées précédemment



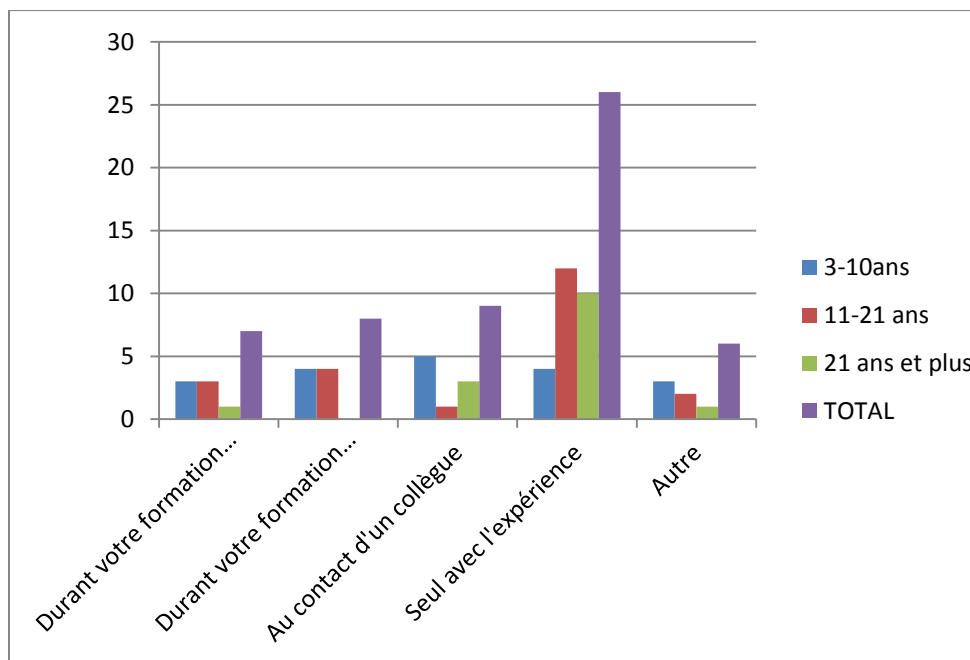
La question 9 consistait pour les interrogés à choisir parmi une série de propositions celles qui selon eux permettraient de caractériser le mieux la manière dont ils avaient été formés pour mettre en place la pédagogie différenciée.

L'analyse des réponses à ces questions montre qu'une seule réponse ressort. En effet la quasi-totalité des personnes interrogées répondent qu'ils ont appris seuls avec l'expérience. Moins d'un tiers des personnes interrogées donne comme réponse la formation initiale ou continue ou encore au contact d'un collègue. Cela laisse sous-entendre que la formation sur le sujet est pauvre.

Lorsque nous nous sommes penchées sur les réponses « autres », il nous est apparu des précisions supplémentaires sur la manière dont les enseignants avaient pu se former. Ils ont évoqué « des échanges avec les collègues et les formateurs » (pour deux interrogés), « une formation seul à l'aide de recherches personnelles et de documentation » (pour cinq interrogés) et « les expériences vécues dans les classes » (pour un interrogé) ce qui correspond à des propositions faites mis à part la formation par la documentation.

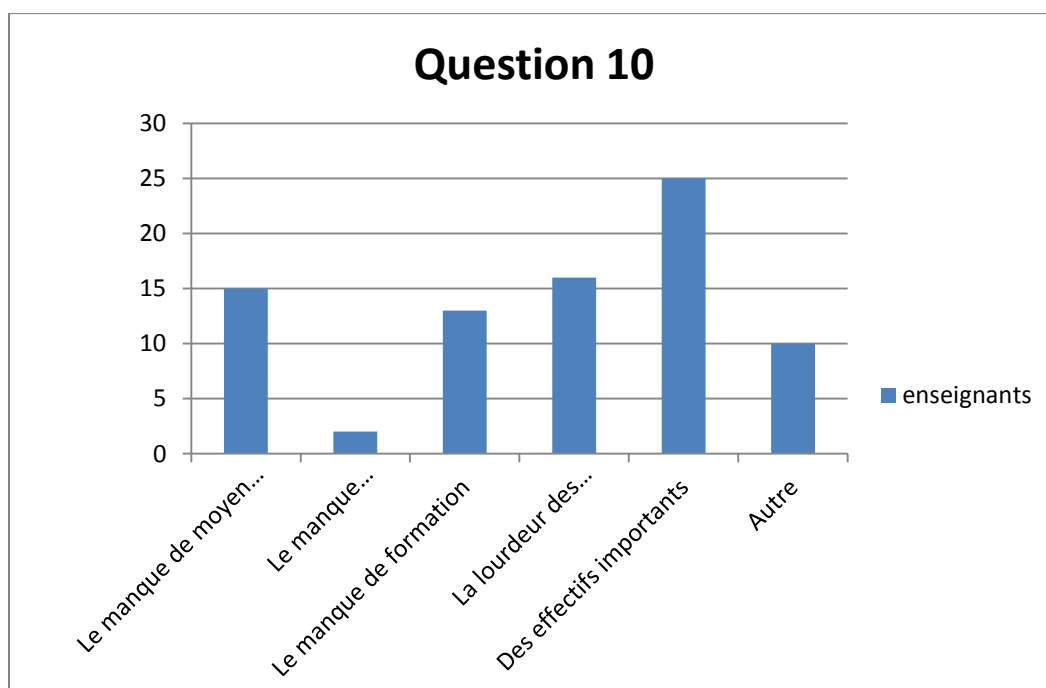


La variation du critère « milieu où l'enseignant exerce », nous a permis de remarquer qu'en milieu urbain 1/3 des personnes interrogées répond avoir été formé en formation continue sur le sujet alors que 7% en milieu rural donne cette réponse. La tendance est inverse concernant la formation continue. 42% des personnes en milieu rural considèrent avoir été formés en formation initiale. On pourrait croiser l'affectation en milieu rural et le nombre d'années d'expérience. En effet les jeunes enseignants passés récemment à l'IUFM, du fait d'un barème peu élevé, sont majoritairement affectés en zone rurale



Concernant le critère « nombre d'années d'expérience dans le métier », nous avons

constaté que la totalité des enseignants ayant plus de 20 ans de carrière et la quasi-totalité des enseignants ayant plus de 10 ans de carrière répondent s'être formés seuls alors que moins de la moitié de ceux de moins de 11 ans d'expérience fait cette même réponse. Ceux qui ont le moins d'expérience parlent davantage de la formation au contact des collègues (plus de 55%), ce sont d'ailleurs les seuls à donner cette réponse dans plus de la moitié des cas. L'apprentissage à travers l'échange avec les autres enseignants serait bénéfique pour eux concernant ce sujet. La formation continue n'est citée par aucun des enseignants ayants plus de 20 ans de carrière alors que plus d'un tiers de ceux qui sont en début de carrière donne cette réponse. On peut aussi noter que 10% des personnes enseignant depuis plus de 20 ans parlent de formation initiale et que seul un tiers des enseignants en début de carrière y fait référence bien que cela ait été inscrit dans la formation des enseignants quand ils étaient à l'IUFM. On peut faire l'hypothèse que cette formation reçue n'a pas laissée de trace car trop éloignée des réalités du terrain.



La question 10 consistait pour les interrogés à choisir parmi une série de propositions celles qui selon eux étaient des obstacles à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée

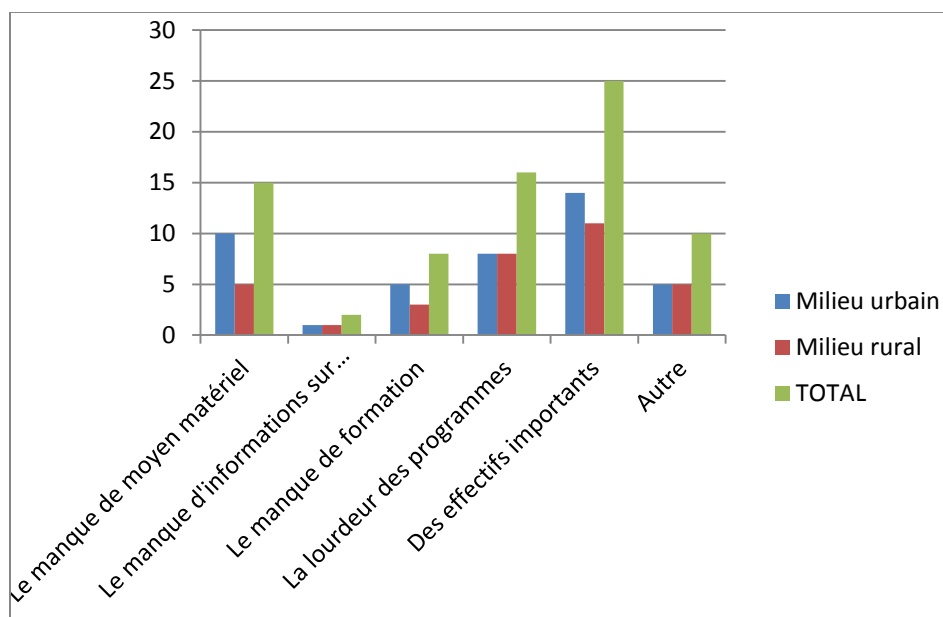
L'analyse des réponses à ces questions montre que la majorité des enseignants interrogés s'accordent principalement sur une des réponses proposées. Ils répondent à plus de 78% que « les effectifs trop importants » sont un obstacle à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée.

La moitié de l'échantillon met en avant la lourdeur des programmes comme obstacle. Une autre réponse notable choisie par un peu moins de la moitié des enseignants est le manque de moyen matériel. Cependant ils ne sont que 40 % à choisir le manque de formation alors qu'à la question précédente peu disent avoir été formés sur le sujet. Nous pouvons aussi noter que très peu mettent en avant le manque d'information sur le sujet ce qui est cohérent avec les réponses données sur la définition de la pédagogie différenciée et les moyens pour la mettre en œuvre. Ceci sous-entend aussi que la plupart des enseignants interrogés trouvent les informations

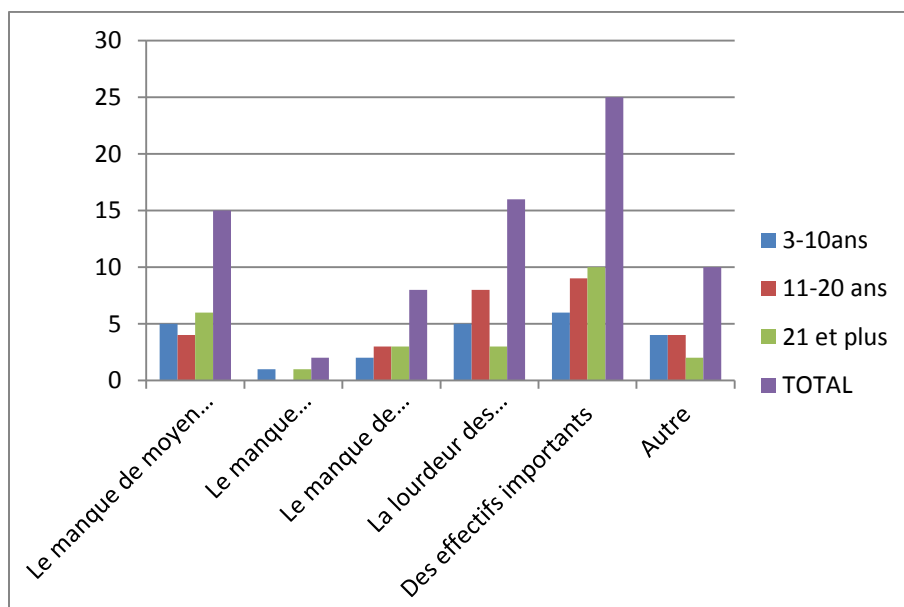
nécessaires sur le sujet et ne souffrent donc pas d'un manque d'informations.

Lorsque nous nous sommes penchées sur les réponses « autres », il nous est apparu des précisions supplémentaires sur les obstacles que les enseignants pouvaient rencontrer. Ils ont évoqué plusieurs types d'obstacles :

- le manque de temps pour préparer les dispositifs de différenciation selon cinq interrogés
- la multiplicité des difficultés impliquant une tendance à mettre en œuvre davantage de l'individualisation pédagogique plutôt que de la différenciation pédagogique selon trois interrogés
- les lacunes importantes/profondes selon un interrogé
- le manque d'autonomie de certains élèves selon un interrogé
- la gestion (« jonglage ») entre les différents groupes selon un interrogé
- le comportement des élèves selon un interrogé
- les locaux trop petits pour pouvoir former des groupes selon un interrogé



En s'intéressant au critère « milieu où l'enseignant exerce », nous constatons que c'est surtout en milieu urbain que le manque de moyen matériel apparaît comme un obstacle avec plus de la moitié de la population qui donne cette réponse contre un peu plus de 35% en milieu rural. Cela laisserait supposer qu'en milieu urbain les enseignants souffrent davantage d'un manque de moyen matériel. Les effectifs trop importants sont présents dans des proportions similaires en milieu rural et en milieu urbain. La lourdeur des programmes est citée autant en milieu rural qu'en milieu urbain.



Pour cette même question 10, en variant le critère « nombre d'années d'expérience dans le métier », nous avons remarqué que moins de 1/3 des enseignants ayant entre 11 et 20 ans de carrière font état du manque de moyen matériel alors que plus de la moitié des deux autres tranches a évoqué ce fait. Ceux qui soulignent davantage le manque d'informations sont ceux qui sont arrivés dans le métier le plus récemment et ceux qui y sont depuis le plus longtemps ; alors qu'aucune des personnes en milieu de carrière ne fait référence à cet obstacle. La lourdeur des programmes est, elle, choisie par moins de 1/3 de ceux qui ont plus de 20 ans de carrière alors que plus la moitié des autres et surtout ceux qui sont en milieu de carrière font ce choix. En ce qui concerne le manque de formation, il est davantage considéré comme un obstacle par ceux qui ont plus de 20 ans de carrière bien qu'ils répondent cela dans des proportions pas très éloignées des autres tranches d'expérience. De plus la totalité de cette même tranche d'expérience répond que des effectifs trop importants sont un obstacle contre un peu moins de 70% pour les autres.

## 5 - Discussion et perspectives

### a – Discussion

En s'appuyant sur le dépouillement de nos questionnaires et de nos entretiens (cf. annexe 8 et 9 pour la grille et la retranscription), nous avons pu faire quelques constats. Ce sont ces remarques que nous essaierons d'interpréter. En effet, nous souhaiterions comprendre quels sont les choix privilégiés par les enseignants et quels sont les paramètres qui influent sur ceux-ci.

Au regard des différentes données recueillies et du traitement que nous en avons fait, nous avons pu remarquer que les enseignants avaient généralement une bonne conception de ce qu'était la pédagogie différenciée. En effet, pour l'expliquer, la majorité des enseignants a choisi la définition inspirée de celle de Louis Legrand (1984)<sup>53</sup> à savoir que c'est « un effort de

<sup>53</sup>Legrand, L. (1984), *La différenciation pédagogique*.

diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves ».

Cependant, parmi les trois réponses « erronées » qui avaient été glissées dans la question 3, l'une d'entre elle a été choisi par presque la moitié des interrogés. En effet, près de 40% d'entre eux considèrent que la pédagogie différencier c'est diversifier ses objectifs selon les élèves alors que comme le souligne Philippe Meirieu (1989)<sup>54</sup> « différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité ». Cette conception s'approcherait davantage de l'individualisation pédagogique où il est question d'objectifs différents. La différenciation pédagogique ne peut pas se traduire comme une diversification des objectifs car tous les élèves doivent atteindre les mêmes. Cette erreur est plus fréquente chez les enseignants de milieu urbain. Nous pouvons penser que cette fausse idée que se font les enseignants est peut-être due à leur propre manière de mettre en œuvre leur enseignement dans leur classe. Cela pourrait être révélateur que, face aux différences entre les élèves, les enseignants ont une tendance à modifier les objectifs pour certains.

De manière globale, nous avons pu remarquer que tous les interrogés avaient sélectionné parmi leur différents choix au moins une définition correcte de ce qu'est la pédagogie différenciée. Il est donc nécessaire de mettre en avant ce fait qui indique clairement que les enseignants ont une bonne idée globale de ce que recouvre le terme de « pédagogie différenciée ». Il semblerait donc que cette exigence de l'éducation nationale apparue depuis la loi d'orientation de 1989, qui stipule dans l'une de ses annexes que la pédagogie différenciée est une nécessité, soit bien connue des enseignants. Une nécessité pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves.

Le traitement des informations recueillies a été l'occasion de mettre en avant le fait que tous les enseignants interrogés considéraient mettre en œuvre la pédagogie différenciée dans leur classe. Concernant la manière dont ils s'y prenaient, nous avons pu remarquer une certaine similitude entre ce qu'ils pensaient qu'il fallait faire (question 4) et ce qu'ils faisaient réellement (question 5, 6 et 7). Dans leur manière de mettre en œuvre la pédagogie différenciée, les enseignants ont fait des choix assez proches de ce que nos lectures préconisaient. En effet, parmi les six paramètres que l'on proposait de varier dans la question 4, trois ont été sélectionnés par près de la totalité des enseignants. Selon eux, pour différencier, il faudrait principalement varier les modalités de travail, varier les supports pour les activités et adapter les activités en fonction des élèves. Le recours au groupe, qui est plébiscité par les enseignants du milieu rural mais aussi par les enseignants les plus jeunes, semble n'être qu'une alternative ; on remarque que ce choix a été considéré par moins de la moitié des interrogés. Comment expliquer ce choix fait par les enseignants les moins expérimentés et ceux du milieu rural ? Nous pouvons supposer que l'intérêt qui est porté au travail en groupe se fait en fonction de ce que les enseignants ont appris au cours de leur formation principalement la formation initiale pour les enseignants les moins expérimentés. En effet, il semblerait que la formation initiale change au fil des années en prônant un enseignement de moins en moins magistral et laissant place au socioconstructivisme donc au travail en groupe. Le choix de recourir au groupe peut aussi dépendre des conditions matérielles dont les enseignants disposent. En effet, dans le milieu rural, les écoles sont souvent mieux équipées ce qui permettrait aux enseignants de varier plus facilement les modalités de travail. Cette supposition pourrait être confirmée par les réponses à la dixième question car c'est en milieu urbain où le manque de moyen matériel est le plus souligné. Un enseignant fait même

---

<sup>54</sup> Meirieu, P. (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*.

explicitement référence à des locaux inadaptés. Par ailleurs lors des entretiens c'est un point qui est revenu, une enseignante précisant même qu'il s'agissait d'un paramètre central. En effet, elle explique qu'il est important qu'il soit possible d'agencer la classe de manière à privilégier les échanges et les travaux en groupe. Elle ajoute même que l'on doit pouvoir aménager un espace d'échange. Paradoxalement si à la question 4, le choix du travail en groupe n'est fait que par 50% des personnes interrogées, à la question 5, ils sont plus nombreux à parler du travail en groupe comme stratégie utilisée dans leurs classes. On pourrait donc penser que s'il l'utilise, ils le font dans une moindre mesure et qu'il ne s'agit pas d'un moyen privilégié. Il faut aussi souligner que dans la majorité des cas les enseignants précisent qu'il s'agit de travail en groupes de besoins ou groupes de niveaux. Le travail en groupes hétérogènes n'a été mentionnée par aucun des enseignant ni lors des entretiens, ni dans les questionnaires. Cela laisserait penser que le travail en groupe sans qu'il ne s'agisse de répartir les élèves selon leurs niveaux, ne serait pas pour eux un moyen de mettre en place la pédagogie différenciée. Or, l'utilisation de groupes de niveaux pourrait avoir comme effet d'enfermer les élèves dans leurs difficultés et de stigmatiser les élèves en difficulté. P. Perrenoud<sup>55</sup> met d'ailleurs en garde contre l'utilisation des groupes de niveaux. Le travail en groupe pourrait aussi être utilisé pour pousser les élèves à dépasser leurs difficultés mais aussi comme moyen d'émulation. Il ne faudrait pas non plus que le fossé entre les élèves soit trop grand. Le type de groupe même devrait donc être diversifié.

Par ailleurs, on voit que les mauvaises conceptions que se faisaient quelques enseignants de la pédagogie différenciée (voir question 3) sont issues de mauvaises pratiques pour certains. En effet, lorsqu'on leur demande des précisions sur la façon dont ils mettent en œuvre la pédagogie différenciée dans leur classe, deux des interrogés affirment qu'un des paramètres sur lequel ils influent est les objectifs. Peut-être ces enseignants font-ils l'amalgame entre exigences et objectifs. En effet, si les mêmes objectifs doivent être atteints par l'ensemble des élèves, on ne peut exiger qu'ils parviennent à réaliser des tâches avec des mêmes niveaux de difficultés. Certains auront besoins de tâches plus complexes pour être stimulés et intéressés d'autres auront besoins que celles-ci soient simplifiées. Cette nécessité d'adapter les activités est d'ailleurs plébiscitée comme nous l'avons déjà précisé précédemment. En tout cas P. Perrenoud mettait déjà en garde contre cette dérive dans son ouvrage sorti pour la première fois en 1997<sup>56</sup>.

En outre, il est à noter que bon nombre d'enseignants (plus de 30%) ne font pas de différenciation avec tous les élèves contrairement à ce que préconisent les instructions officielles. Soulignons tout de même le fait que ceux qui affirment ne pas mettre en œuvre la pédagogie différenciée avec tous les élèves sont conscients qu'ils ne le devraient pas car ils donnent des explications sur les raisons de ce choix. C'est un choix qu'ils supposent ne pas être accord avec les instructions officielles qui préconisent « d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) (...) <sup>57</sup> ». Les raisons mises en avant, sont avant tout, les classes trop importantes. En effet, le trop grand nombre d'élèves dans la classe les empêcherait de différencier comme il le souhaite. Lors des entretiens et de discussions avec des enseignants, il est apparu qu'au delà d'une vingtaine d'élèves, ils ne parviendraient plus à prendre en compte la diversité de l'ensemble des élèves. Par ailleurs, ils expliquent qu'ils n'ont pas le temps de s'attarder comme ils le souhaiteraient avec les élèves ayant des besoins particuliers. Même les heures d'aides personnalisées ne leur permettraient pas d'accompagner convenablement les élèves en difficultés.

---

<sup>55</sup> Perrenoud. P (2010), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*

<sup>56</sup> Perrenoud. P (2010), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*

<sup>57</sup> Extrait du B.O. n°29 du 22 juillet 2010



Plus particulièrement, en milieu urbain, la majorité des enseignants défend l'idée « d'une pédagogie différenciée pour tous » alors que pour le milieu rural, on perçoit une réelle hésitation entre diversifier avec tous ou pas. Cela pourrait être dû aux différences entre les élèves du milieu rural et ceux du milieu urbain. En effet, une plus grande diversité des élèves présents dans les écoles urbaines expliquerait que l'enseignant n'ait d'autre échappatoire que la différenciation. A l'inverse, les petites écoles de campagne qui ne possèdent que peu d'élèves. Les élèves sont issus généralement du même quartier et ont des profils moins différents qu'en milieu urbain. Les enseignants auraient donc davantage recouru à l'individualisation. Par ailleurs, dans ces écoles, les classes à double-niveau sont fréquentes et par conséquent certains enseignants utilisent cela comme un atout même si d'autres considèrent cela comme un handicap. En effet, comme nous l'a expliqué une enseignante lors d'un entretien, il est possible de permettre aux élèves de chaque niveau de suivre les enseignements de l'autre niveau. Cela permet donc à ceux qui sont en difficultés de revoir les notions qui leur posent problème et ceux qui sont plus à l'aise d'aller plus loin. Toutefois ces enseignantes précisent que ce type de classe demande un travail particulier et que pour pouvoir y pratiquer correctement la pédagogie différenciée il faut que la composition de la classe soit bien pensée. En effet, un enseignant précise qu'il ne faut pas que le niveau des élèves soit trop hétérogène. Dans son cas par exemple, les élèves de CM1 sont des élèves de niveaux moyens à faible alors que les CE2 sont de très bons élèves. Ainsi dans ce cas précis, elle utilise ce double-niveau comme un atout. Notons, tout de même que cette question de la difficulté du double-niveau a semblé poser davantage de problème à l'enseignante la moins expérimentée. Complémentairement, en s'attardant sur les réponses des enseignants en fonction de leurs années d'expérience, on remarque que ce sont majoritairement ceux de la tranche 11-20 ans d'expérience qui pensent qu'il ne faudrait pas mettre en œuvre la pédagogie différenciée avec tous les élèves. On pourrait supposer que les plus jeunes sont pleins d'entrain et optimistes donc croient davantage en l'éducabilité de tous leurs élèves. Les plus vieux, eux, seraient plus expérimentés et donc capables de mettre en œuvre une réelle différenciation pour tous. En effet, lors d'un entretien, une enseignante débutante, possédant une classe de CE1, souligne que cela s'imposait à elle, qu'elle ne pouvait concevoir de donner du travail de CE1 à certains de ses élèves qu'elle estimait posséder un niveau grande section de maternelle. D'autre part certains expliquent, que dans certains cas la pédagogie différenciée n'est pas une solution adéquate (difficultés extrêmes, troubles du comportement ou de l'apprentissage). On retrouve ce même raisonnement pour la question 8 portant sur les bénéfices de la pédagogie différenciée. Certes, dans ces cas précis cette solution ne serait pas suffisante mais elle contribuerait à améliorer les performances de ces élèves.

De surcroît, nous remarquons aussi que certains enseignants (plus de 30%), ne considèrent pas qu'il soit utile de différencier dans toutes les disciplines. Ils défendent l'idée que certaines matières ne nécessitent pas de différenciation. Néanmoins, si l'on s'intéresse aux postulats de Burns qui insistent sur la différence entre les élèves et principalement le fait qu'« il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt », on remarque l'obligation de différencier dans toutes les matières pour que chaque élève puisse développer des capacités dans tous les domaines et y trouver un intérêt. Aussi, si on approfondit l'analyse, on remarque que ce sont les enseignants qui ont le plus d'expérience qui défendent l'idée qu'il n'est pas nécessaire de différencier dans toutes les disciplines. Cela peut être le fait qu'avec l'expérience, ils auraient appris à mettre en œuvre la pédagogie différenciée pour les disciplines comportant les plus gros volumes horaires et auraient vu des progrès significatifs pour les élèves sans avoir à s'intéresser aux matières les moins présentes dans l'emploi du temps. Nous avons choisi d'interpréter ainsi cette différence dans les traitements de données car certains enseignants avec beaucoup d'années

d'expérience parlent dans leur questionnaire de « différenciation en maths/français mais pas dans les autres disciplines car les compétences se développent de manière transversale ». On pourrait aussi penser que ces autres matières représentant un volume moins important que les mathématiques ou encore le français, sont reléguées à un second plan. Il s'avère que lors des observations en stage ou encore lors des entretiens, on a pu remarquer que les enseignants pouvaient faire l'impasse sur des matières telles que les arts-visuels et l'EPS. Ainsi peuvent-ils aussi estimer que dans ces matières, les échecs n'auraient pas le même poids que dans les autres matières. Par conséquent, ils chercheraient moins à différencier dans ces matières.

On pourrait penser que ces mauvaises pratiques (varier les objectifs en fonction des élèves, ne différencier qu'avec certains élèves, que dans certaines disciplines) soient révélatrices d'une mauvaise prise en charge de la diversité des élèves. Néanmoins, une des réponses de la question 4 qui proposait que pour mettre en œuvre la pédagogie différenciée dans sa classe il ne fallait s'intéresser qu'aux élèves en difficulté, n'a été choisie par personne. Cette information est très importante. En effet, elle nous permet de réaliser qu'en dépit du fait que les enseignants n'aient qu'une idée partielle des paramètres à faire varier pour différencier, ils savent parfaitement que différencier ne sert pas uniquement à combattre les difficultés. Lors des entretiens notamment, on a pu constater qu'ils étaient parfaitement conscients du fait que différencier permettait de mettre les élèves dans des conditions propices à un apprentissage efficace. D'autre part, cela montre aussi qu'ils ont conscience des limites de la pédagogie différenciée.

L'analyse des données a aussi révélé que tous les enseignants pensaient qu'il était bénéfique de mettre en œuvre la pédagogie différenciée dans leur classe. En effet, ils soulignent que c'est un vrai avantage pour les élèves mais aussi pour eux-mêmes qui s'épanouissent dans le métier en voyant les progrès que réalise chacun de leurs élèves. Cependant, certains se montrent réticents face à la pédagogie différenciée qu'ils considèrent n'être bénéfique que pour certains élèves. Nous nous posons la question de savoir quel était l'impact de la pédagogie différenciée sur la diminution des écarts de réussite entre élèves. A défaut de pouvoir tester cette hypothèse sur le long terme, l'avis des enseignants a été pour nous crucial. En effet, près de 80% d'entre eux ont affirmé que tous les élèves progressaient, chacun à leur rythme et que tous atteignaient ainsi les mêmes objectifs. Nous sommes conscientes que cet avis est subjectif mais le fait que le mot « progrès » soit revenu autant de fois dans les propos des enseignants doit être pris en compte. Il semblerait que ceux-ci remarquent une meilleure réussite de la majorité de leurs élèves. Il apparaît donc que la pratique de la pédagogie différenciée ne constitue pas uniquement une obligation pour l'enseignant. Les réponses aux différentes questions montrent bien que l'ensemble des enseignants est conscient de ses bénéfices et de sa nécessité. Ces mêmes bénéfices plébiscités par les différents auteurs cités dans notre écrit sont constatés par les enseignants.

Pour pouvoir apporter une meilleure explication sur les raisons qui font que les enseignants ont une mauvaise conception de la pédagogie différenciée, nous nous sommes intéressées à la manière dont ils pensaient avoir appris à mettre en œuvre la pédagogie différenciée. Nous avons relevé qu'une grande majorité des enseignants affirment s'être formés seuls. Nous savons que l'IUFM dispense des cours sur la pédagogie différenciée, mais au vu du traitement de données nous pouvons affirmer que ces cours ne sembleraient pas suffire aux enseignants qui ont eu majoritairement recours à une autoformation. Dans son article *Former à*

*une pédagogie différenciée*<sup>58</sup>, Philippe Perrenoud affirme que les enseignants doivent avoir une « formation didactique pointue » en particulier dans le domaine du traitement de l'erreur, de l'évaluation formative, de la métacognition, etc. pour pouvoir différencier leur enseignement. Cette « formation didactique pointue » dont parle l'auteur pourrait ne pas être mise en place ainsi dans les IUFM ce qui expliquerait que moins d'un tiers des enseignants pensent avoir reçu une formation initiale sur le sujet. De plus, nous avons remarqué que les enseignants qui à 40% avaient répondu que pour eux la pédagogie différenciée c'est « diversifier ses objectifs selon les élèves » s'étaient formés seuls. Il n'y a pas forcément de lien direct entre les deux réponses néanmoins on pourrait supposer qu'une meilleure formation des enseignants permettrait de les éclairer sur le sujet.

Plus particulièrement, lorsque nous nous penchons sur la formation, nous nous apercevons que ce sont principalement les enseignants de plus de 10 ans d'expérience qui affirment s'être formés seuls et avoir appris sur le terrain. En effet, cela pourrait s'expliquer par des formations initiale et continue qui ne seraient pas assez pointues. D'où l'obligation pour les enseignants d'enrichir seuls ce qu'ils auraient appris au contact des formateurs ; et d'aborder la différenciation à l'aide de documentation. Cependant, chez les enseignants possédant le moins d'années d'expérience (3 à 10 ans), plus de la moitié d'entre eux affirment s'être tournée davantage vers les autres collègues pour apprendre à différencier. Cela pourrait être dû au fait que face à l'énorme charge de travail auquel sont confrontés les jeunes professeurs des écoles, la solution se trouve dans le travail en équipe. Il semblerait que pour les plus jeunes, le soutien des collègues plus expérimentés, la collaboration en équipe soit un recours essentiel pour pouvoir se former à la différenciation. En effet, beaucoup d'enseignants, qu'ils aient de l'expérience ou pas, ont mentionné à un moment ou à un autre dans le questionnaire que préparer la différenciation pour une classe constituait un travail énorme. Lors des entretiens, une enseignante a beaucoup insisté sur ce facteur et sur le temps qui devait y être consacré. Elle précisait qu'il faut pour une même séance, pour un même objectif, prévoir une variété énorme d'exercices, réfléchir à comment gérer et synchroniser tous les élèves qui ont des tâches différentes, se questionner quant aux corrections qui s'avéraient n'être que très rarement collectives. On conçoit alors que les jeunes enseignants, en proie aux difficultés qui attragent à la bonne tenue de la classe, n'auraient pas le temps nécessaire de se former seuls à la différenciation d'où la nécessité de prendre appui sur les collègues. Le caractère essentiel des échanges avec les autres enseignants ou les conseillers pédagogiques est d'ailleurs mentionné lors des entretiens, particulièrement en début de carrière. Les enseignants expliquent qu'il ne faut pas hésiter à discuter avec ses collègues pour trouver des solutions à ses difficultés. Il faut savoir tirer des bénéfices des expériences des autres et notamment des plus anciens. Il ne faut pas non plus hésiter à demander conseils aux conseillers pédagogiques. Un enseignant précise même qu'au début de sa carrière, ce sont surtout les échanges avec ses pairs qui l'ont aidé. Une autre indique qu'elle a mis tout en œuvre pour pouvoir se former aux spécificités de sa classe. En effet, elle a fait appel à un maître formateur présent dans son école, à une formatrice de l'IUFM qui l'a elle-même mise en contact avec des professeurs des écoles possédant le CAPA-SH. Au contact de ces enseignants, elle a pu apprendre « à jongler » entre les profils, entre les groupes et à concevoir des outils adaptés. En outre, nous percevons une légère différence entre les enseignants du milieu urbain qui estiment en avoir appris davantage sur le sujet en formation continue et ceux du milieu rural qui considèrent avoir reçu une bonne formation initiale sur la pédagogie différenciée. Il nous semble difficile d'interpréter cette différence ; elle pourrait être fortement liée aux ressentis personnels des

---

<sup>58</sup>Perrenoud, P. (1998), Former à une pédagogie différenciée

enseignants. Une modification de la formation apparaît donc comme nécessaire. En effet, si les enseignants en entretiens reconnaissent que la formation continue sur le sujet s'est développée, ils déplorent qu'elle demeure encore insuffisante. Un enseignant précise ses propos en estimant que les stages sont trop courts et ne permettent pas d'aller au fond des choses. Toutefois, il s'avère que seul 40 % des personnes interrogées considèrent le manque de formation comme un obstacle. On pourrait expliquer cela par le fait qu'ils considèrent, que leurs lectures personnelles et les échanges avec leurs pairs sont suffisants. Certes, on constate avec les questions 3 et 4 que les enseignants ont une bonne connaissance de la définition de la pédagogie différenciée et des méthodes pour la mettre en œuvre, mais la question 5 montre des limites dans la pratique effective dans les classes. On s'aperçoit notamment qu'ils ont surtout recours à des groupes de niveaux mais surtout qu'ils jouent essentiellement sur la longueur des exercices pour adapter les activités. Aucun enseignant ne parle réellement de modification des supports-mêmes à l'exception de l'enseignant en début de carrière en entretien qui parle de la proposition de méthodes différentes à des élèves qui ne parviennent pas à intégrer la méthode de la classe. Précisons tout de même que cet enseignant dit avoir découvert ces stratégies uniquement par l'auto-formation et au contact de ses collègues. Seul neuf font référence à des modifications de consignes. On peut donc penser que le recours à de telles stratégies une formation plus pointue est effectivement nécessaire. Par ailleurs, peut-être n'ont-ils pas conscience des manques du fait justement d'un déficit dans leur perception et leurs connaissances de la pédagogie différenciée. Lorsqu'on est seul face à des informations, on peut en faire une mauvaise interprétation. Ainsi ces mauvaises interprétations pourraient conduire à de mauvaises pratiques. D'où la nécessité de confronter son point de vue avec des collègues, des formateurs ou des experts. Cette conséquence de l'auto-formation sans appuis est d'ailleurs mentionnée et explicitée lors des entretiens.

Au vu des nombreuses difficultés auxquelles semblent être confrontés les enseignants, il nous a paru essentiel de traiter avec soin les divers obstacles à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. En effet, il semble crucial de comprendre ce qui empêche les enseignants de différencier dans leur classe. La majorité des enseignants considèrent que les effectifs d'élèves trop importants sont le principal obstacle pour mettre en œuvre la différenciation. En effet, cela pourrait être le fait que les classes surchargées empêcheraient de bonnes organisations de l'espace, empêcheraient de considérer tous les profils des élèves et d'accorder le temps nécessaire aux élèves qui en ont besoin. En entretien les enseignants précisent qu'une classe ne devrait pas excéder 26 élèves. Ils mettent en avant que le problème du nombre est encore plus important dans les classes à double-niveau. Il semblerait donc que le nombre d'élèves par classe empêche les enseignants d'organiser des activités de manière à ce qu'elles soient adaptées à chacun. Cette interprétation pourrait amener à comprendre les raisons qui font que les enseignants ne différencient pas avec tous leurs élèves. Plus de la moitié des interrogés affirment tout de même que la lourdeur des programmes pourrait être aussi un frein à la mise en œuvre de la différenciation. Cela révélerait donc que les enseignants seraient peut-être face à un dilemme. Soit ils choisissent de différencier en y mettant le temps nécessaire au risque d'écarter certains points du programme. Soit ils préfèrent mener leur programmation à bien en mettant en œuvre la pédagogie différenciée à certains moments et pas à d'autres. Cette analyse pourrait expliquer que les enseignants ne différencient pas dans toutes les disciplines.

Plus particulièrement, en traitant les différents obstacles évoqués par les enseignants, nous nous sommes rendu compte que les enseignants du milieu urbain avaient davantage opté pour le manque de moyen matériel que ceux du milieu rural. Comme nous l'avions déjà supposé, les écoles rurales sembleraient être mieux pourvues que celles de la ville en raison du nombre

d'élèves moins élevé et donc des classes moins étroites. Les entretiens et des discussions avec des enseignants lors de nos stages laisseraient penser que par manque de moyen, les enseignants parlent surtout d'ouvrages adaptés à la pratique de la pédagogie différenciée mais aussi un manque d'outils tel que les TIC et les logiciels.

En outre, concernant la lourdeur des programmes, ce sont principalement les enseignants de moins de 20 ans d'expérience qui en font état. En effet, les plus jeunes sembleraient beaucoup plus gênés par le fait de devoir mener à bien la totalité du programme en mettant en œuvre parallèlement la pédagogie différenciée. L'expérience serait donc un atout essentiel pour réussir à terminer le programme sans perdre de vue la réussite de tous ses élèves, pour pouvoir différencier quel que soient les contraintes imposées par les programmes scolaires. Lors des entretiens, les enseignants insistent même sur le paramètre de l'expérience. L'une d'entre elles indique que le manque d'expérience ne doit pas empêcher d'essayer de différencier. Elle affirme qu'on ne peut pas attendre d'avoir de l'expérience pour prendre en compte la diversité des élèves même si les débuts sont hasardeux, il faut se lancer. Ils présentent ce paramètre comme un facteur influant de façon notable sur la pratique de son enseignement et de la pédagogie différenciée. Ils expliquent que c'est au fur à mesure des années qu'ils ont développé des stratégies pour mettre en œuvre la pédagogie différenciée. Ils ont appris avant tout par la pratique et en expérimentant en temps réel des méthodes. Ils estiment que cette compétence commence à être vraiment effective après la troisième année. Les trois premières années étant des années d'adaptation et de tâtonnement.

Les entretiens ont fait émerger des points importants qui n'ont pu l'être avec les questionnaires. Ils ont notamment mis en avant la question de l'autonomie. En effet, celle-ci est apparue comme nécessaire en discutant avec les enseignants. Ces derniers ont expliqué que la non-autonomie des élèves constituait un obstacle. Un enseignant stipule qu'il est important de développer l'autonomie et en particulier celle des bons élèves pour être davantage libre pour ceux qui en ont besoin. Elle précise qu'à certains moments de la journée on peut laisser ces élèves en autonomie avec des travaux qui sont capables d'effectuer seuls pour revenir sur des points qui ont posé problème avec les autres.

En dehors de l'autonomie la question de la discipline a aussi été abordée. Le manque de discipline étant aussi pointé par les enseignants comme un obstacle à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Selon nos interlocuteurs, il est indispensable d'instaurer une discipline en classe. Le travail en groupe, les échanges entre pairs, les activités en autonomie nécessitent un bon climat de classe avec des élèves disciplinés. Cette question de la discipline va donc de pair avec celle de l'autonomie. En effet, pour que les élèves puissent être autonomes, il faut qu'ils soient disciplinés.

Face aux questions de départ que nous nous posions, nous avons essayé de trouver des réponses. L'ensemble de nos entretiens et l'analyse de nos questionnaires, nous ont permis de constater que dans l'ensemble les enseignants ont une conception similaire de la pédagogie différenciée. On perçoit aussi que, en ce qui concerne les mises en œuvre, les enseignants ont souvent recouru aux mêmes stratégies (modification des consignes, nombre d'exercices différents ou on recouru aux groupes de niveaux) au détriment de stratégies tout aussi efficaces tel que la modification même des supports, la variation des modes de communication ou encore le recours à des groupes hétérogènes. D'autant plus que les entretiens révèlent que les enseignants ont tendance à garder les mêmes groupes. Cela révèle donc que ceux-ci varient peu leurs modes de différenciation. Si on peut estimer que les connaissances théoriques sur le sujet sont convenables, il existe vraisemblablement des manques au niveau de la mise en œuvre donc de la pratique. Ces

manques pourraient être attribués au fait qu'en majorité les enseignants disent se former seuls. Et bien que l'auto-formation corresponde à la compétence « Se former et innover », elle reste insuffisante dans certains cas. Ainsi, peut-on dire qu'il existe un manque au niveau de la formation aussi bien initiale que continue. Par ailleurs, ce manque de formation sur le sujet entraîne un manque de connaissance et des interprétations erronées pour certains. On pourrait donc imputer à ces carences, des erreurs de mise en œuvre. Toutefois, il semble clair que l'ensemble des enseignants soient conscients des bénéfices même si un nombre important d'entre eux avouent de pas l'utiliser avec tous les élèves. Encore un défaut de conception qui pourraient être causé par un manque de formation tout comme la pensée que cela ne servirait pas dans les matières artistiques ou sportives. En tout cas, il ressort dans une bonne partie des questionnaires que l'emploi de la différenciation pédagogique permet à chacun d'avancer à son rythme et d'atteindre les objectifs fixés de manière différente. Ainsi pourrait-on avancer que cela permettrait de réduire les écarts, lutter contre les difficultés et faire partie d'un dispositif plus large pour éviter l'échec scolaire.

## **b - Perspectives**

Au vu des différentes remarques qui sont ressorties de l'analyse des données et des interprétations que nous avons tenté d'en faire, il nous a paru intéressant de d'envisager quelques perspectives qui pourraient améliorer la pratique des enseignants.

Au niveau de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée, nous pensons qu'il pourrait être intéressant pour les enseignants de varier davantage les paramètres de différenciation. En effet, leurs choix se portent principalement sur trois variables. La première concerne la diversification des modalités de travail et plus particulièrement le travail individuel, collectif, le tutorat, les groupes de besoin et les groupes de niveau. En effet, les enseignants qui font ce choix oublient souvent qu'il existe différents types de groupes et ont tendance à privilégier les groupes homogènes au détriment des groupes hétérogènes. Il serait alors profitable pour les enseignants de comprendre les atouts que peuvent procurer les groupes hétérogènes à savoir les discussions entre pairs, le socioconstructivisme c'est-à-dire le fait d'apprendre au contact de ses camarades, etc. Le second paramètre est la variation des supports pour les activités et plus précisément la longueur des exercices, l'étayage des textes avec présence ou absence d'illustration, de paratexte, etc. La troisième variable consiste à adapter les activités en fonction des élèves à savoir leur proposer des tâches qui éveillent leur intérêt et suscitent leur attention. Les enseignants négligeraient alors le fait de pouvoir influencer sur les consignes, sur le temps, sur les modes de communication et sur le type même de support. Des consignes différentes, plus ou moins étayées seraient favorables à ces élèves qui restent peu autonomes et attachés à la parole du maître. L'importance des modes de communication tient au fait que cela respecte le profil des élèves à savoir les auditifs, les visuels, les kinesthésiques. Il faudrait aussi que les enseignants varient les types de groupes, en ne se cantonnant pas à des groupes de composition identiques. Les échanges seraient alors multipliés et les émulations plus nombreuses. Le décroisement mentionné par un enseignant lors de l'entretien constituerait aussi une solution efficace. En effet, des mélanges des classes pour mettre en place des groupes homogènes pourraient être bénéfiques dans certains cas comme en CE1 pour la lecture. L'enseignant pourrait ainsi répondre aux besoins spécifiques d'un groupe d'élèves non lecteur et un autre développer davantage l'habileté d'autres élèves. D'autre part des élèves pourraient suivre des séances d'une autre classe du même cycle sur des

compétences qu'ils n'auraient pas acquis pour les élèves en difficultés. De même des élèves très bons pourraient suivre des enseignements de la classe supérieure. Il s'agirait donc d'exploiter le découpage en cycle et ne pas se cantonner à une séparation stricte des classes alors que les compétences à atteindre sont définies par et pour le cycle. Le travail en atelier avec des temps de regroupement devrait lui aussi être utilisé pour certains enseignements. On pourrait déplorer que cette méthode utilisée en maternelle disparaisse quasiment en élémentaire. Les élèves ne sont pas obligés de réaliser les mêmes tâches au même moment. L'enseignant pourrait pour certains enseignements, les plus difficiles à acquérir par exemple prendre tour à tour les élèves par petits groupes. Certains aborderaient cette nouvelle notion avec l'enseignant tandis que d'autres travailleraient en autonomie sur des notions maîtrisées. Le plan de travail par élève c'est à dire des tâches à faire pour une période donnée par compétence pourrait permettre facilement ce type de fonctionnement. Cela nécessiterait tout de même une période d'adaptation pour les élèves pour bien comprendre le fonctionnement du temps de travail. Il serait aussi nécessaire d'organiser l'espace de la classe de telle façon à avoir un espace dédié au regroupement. Mais aussi différents coins comme des coins mathématiques, pour que les élèves qui ont fini, puissent évoluer. Cela soulève donc la question de l'organisation de la classe qui est essentielle. Au delà de l'organisation, cela pose le problème de l'espace dans les salles de classe. Il faudrait ainsi que les salles soient plus grandes pour optimiser la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. En dehors de permettre le travail en groupe ou en atelier, cela permettrait aussi une meilleure circulation dans la classe et ainsi de faciliter les échanges. Il serait aussi profitable que les enseignants réalisent l'apport que peut engendrer la pédagogie différenciée pour tous les élèves y compris ceux atteints de troubles spécifiques. En effet, même si certains élèves ont recours à d'autres dispositifs (interventions d'orthophonistes, du RASED, etc.), il reste primordial d'une part de continuer à mettre en œuvre la pédagogie différenciée avec eux dans une optique de continuité ; et d'autre part d'adapter les activités afin qu'ils aussi progressent dans la mesure du possible. En ce qui concerne les classes à plusieurs niveaux, il serait préférable que l'on n'exécède pas deux niveaux d'un même cycle. Par ailleurs, ces classes devraient être formées pour qu'il y ait une certaine homogénéité dans chaque niveau. Il faudrait aussi que les écoles possèdent davantage d'outils adaptés à la pédagogie différenciée (TIC, logiciels, livres). En effet, le manque d'outils oblige les enseignants à les construire eux-mêmes. Or cela demande beaucoup de temps et constitue une surcharge de travail. Il faut par exemple, en fonction des difficultés des élèves, donner des questions plus ou moins précises, des textes plus ou moins longs. Cela demande un travail considérable car pour une activité ils doivent construire plusieurs supports différents. Les enseignants les plus motivés et les plus disponibles le font mais d'autres n'ont pas le temps de le faire. Ainsi la majorité des enseignants interrogés se contentent de jouer sur le nombre d'exercices. Si dans certaines éditions de manuel, on propose des supports adaptés, ceux-ci sont peu présents dans les écoles car trop chers. Il faudrait rendre ces supports plus accessibles ou donner aux écoles des fonds pour s'en procurer.

Au niveau des différents dispositifs : ceux qui sont internes à la classe (pédagogie différenciée) et ceux qui sont institutionnels (aide personnalisée), nous pensons qu'il devrait exister une certaine cohérence. En effet, les heures d'aide personnalisée devraient être considérées comme étant des moments à part entière de la classe. Elles devraient être articulées autour de ce qui est fait en classe et permettre une meilleure gestion des obstacles évoqués par les enseignants. En effet, ceux-ci ont beaucoup fait allusion à un effectif trop important, et nous pensons que prendre certains élèves en aide personnalisée, en instaurant une certaine continuité avec les 24 heures hebdomadaires, permettrait d'alléger la charge de travail de l'enseignant.

Toutefois le quota de deux heures par semaine ne semble pas suffisant pour vraiment prendre en charge l'ensemble des difficultés des élèves. Ce nombre d'heures devrait être plus importants mais cela nécessiterait d'alléger aussi le nombre d'heure effectif de cours par jours. Car pour être efficace, il ne faut pas que les élèves saturent. Or, nous avons pu faire le constat que souvent les élèves arrivent en aide personnalisé déjà fatigués et ont donc du mal à se concentrer véritablement, surtout quand ces aides ont lieu à l'heure de la pause déjeuner. Néanmoins cela ne pourra pas totalement remédier aux conséquences d'un effectif trop important puisque avec un trop grand nombre d'élèves présentant des difficultés différentes, l'aide personnalisée serait insuffisante. D'autant plus que pour être efficace, il ne faut pas qu'il y ait trop d'élèves en aide personnalisée. Il faudrait donc que qu'il n'y ait pas plus d'une vingtaine d'élève dans les classes, pour que les enseignants puissent correctement pratiquer la pédagogie différenciée en ne négligeant aucun élève.

En ce qui concerne la formation des enseignants, il paraît essentiel qu'elle tienne davantage compte de la pédagogie différenciée et plus particulièrement de sa mise en œuvre. S'il apparaît que la théorie est nécessaire, il faut apporter aux étudiants des réponses concrètes et des méthodes pour définir le profil des élèves et de la classe notamment. Par ailleurs, il faudrait davantage insister sur les différentes stratégies possibles et les situations auxquelles chacune d'elles convient. Certes, rien ne vaut l'expérience mais pour faciliter leurs pratiques, ils doivent avoir quelques repères. Pour les enseignants expérimentés la pratique de la pédagogie différenciée apparaît déjà comme complexe alors il est vraiment essentiel d'apporter un soutien particulier aux enseignants débutants. En effet, ils n'ont pas les moyens de savoir comment ils peuvent faire face à tous ces élèves différents et encore moins les moyens de former et gérer les groupes. Il faudrait donc permettre à ces derniers de pouvoir mener plus d'observations de professionnels en actions. Une doléance d'ailleurs prise en compte avec la réforme de la formation des enseignants et la création des ESPE. En formation continue, il faudrait multiplier les stages sur le sujet et surtout allonger la durée de ces stages pour que les sujets puissent être davantage approfondis. Durant ces stages, il serait intéressant de privilégier les analyses de pratiques professionnelles car l'observation des autres est très enrichissante. Avec ces analyses et des échanges avec des pairs, les enseignants peuvent faire émerger ou encore découvrir de nouvelles stratégies efficaces ou au contraire, contre-productive. Ces stratégies ou méthodes découvertes en stage pourront par la suite être expérimentées. Toutefois, la diversité des publics ne garantit pas que ce qui marche avec une classe, fonctionne forcément avec une autre. Il faut aussi que les enseignants soient capables d'adapter ce qu'ils ont appris à leur public. D'autre part, il ne faudrait pas que des changements de circonscription privent les enseignants de certaines formations. Ainsi, un enseignant en poste depuis six ans m'a confié qu'il n'avait eu aucune formation continue sur la pédagogie différenciée. Mais aussi que n'ayant pas suivi le cursus de l'IUFM, il n'avait pas non plus eu de formation initiale sur le sujet. Peut-être faudrait-il que ces enseignants n'ayant pas suivi le cursus de l'IUFM, ait une formation continue plus renforcée surtout sur des sujets aussi complexes que la pédagogie différenciée.

A travers toutes ces remarques sur la formation, il paraîtrait indispensable que les enseignants travaillent en équipe pour essayer d'acquérir le maximum de savoir et de capacité sur le sujet.



## Conclusion

L'échec scolaire et les difficultés scolaires sont des sujets riches et incontournables lorsque l'on parle de l'école. Il existe d'ailleurs plusieurs définitions de l'échec scolaire et de nombreux auteurs ont travaillé sur le sujet. A travers ce mémoire, nous avons tenté d'élaborer une définition et de déterminer les causes de l'échec scolaire mais aussi des difficultés scolaires en confrontant les idées des auteurs. Cette entreprise a été assez fructueuse puisque nous avons constaté que cette notion pouvait être définie aussi bien au niveau scolaire qu'au niveau social. Quoiqu'il en soit, tous s'accordent sur le fait que l'échec scolaire est le fait que l'élève ne soit pas en mesure d'assimiler les savoirs qui lui sont transmis. Nous avons tout de même noté la différence qui existe entre les élèves en échec et ceux qui sont en difficulté. Nous avons relevé que les élèves en difficulté sont plus perméables aux apprentissages et il faut juste s'adapter à leur rythme. Les élèves en échec scolaire, eux, ont besoin que l'enseignant repense son enseignement car ils ont perdu le goût de l'apprentissage. Ces difficultés et cet échec scolaire peuvent avoir diverses origines : les causes peuvent être familiales, liées au système scolaire ou à des troubles de l'apprentissage. Il est aussi ressorti que ces enfants nécessitent une attention particulière. L'enseignant joue alors un rôle essentiel dans la sortie de la situation d'échec, dans la remédiation des difficultés et dans la diminution du nombre d'élèves en échec et en difficulté. La relation entre professeur et élève doit être une relation de confiance. L'ensemble de nos lectures a mis en avant l'importance d'une telle relation dans la réussite scolaire. L'établissement de cette dernière passe par une grande implication de l'enseignant auprès de ces élèves. Néanmoins, le système scolaire ne reste pas sans réponse face au problème de l'échec scolaire car il touche encore trop d'élèves comme le révèlent les différents rapports récents publiés sur le sujet. De nombreux dispositifs ont été mis en place ces dernières années pour réduire l'échec scolaire et pallier les difficultés scolaires des élèves ; cela à des niveaux différents car ils sont destinés à des élèves ancrés des situations différentes. Les auteurs font aussi état du rôle important des parents dans la scolarité des apprenants et tout particulièrement quand ceux-ci sont en échec. L'enseignant ne doit pas seulement établir une relation de confiance avec ces élèves mais aussi avec leurs parents. En effet lorsque les parents sont informés de la situation et comprennent les enjeux, il est plus facile de venir en aide aux enfants en grande difficulté. Il s'agit donc de s'adapter aux élèves et d'essayer au mieux de leur présenter des réponses à leur problème. C'est aussi un peu le principe de la pédagogie différenciée que nous avons choisi d'étudier en profondeur. Toutefois, la méthode de la différenciation pédagogique est très exigeante et compliquée à mettre en œuvre. Elle nécessite une grande malléabilité dans ses enseignements et un important investissement des professeurs. En effet, celui-ci doit prendre en compte la diversité des élèves afin d'apporter à chacun une situation d'apprentissage qui lui soit profitable mais tout cela doit s'appliquer à la classe entière et pas seulement à un groupe. Mais pour que celle-ci soit prise en compte, l'enseignant doit pouvoir entre autre établir les points faibles et les points forts de ses élèves afin de favoriser les situations de réussite et limiter les situations d'échec car l'autre facteur déclencheur d'échec est la perte de confiance. Pour réussir, l'enfant doit se sentir capable d'accomplir les tâches qu'on lui propose. C'est cette confiance que la pédagogie différenciée permet de conserver et d'établir. L'enseignant doit donc faire face à de nombreuses difficultés telles que connaître suffisamment ses élèves pour leur donner des situations d'apprentissage adaptées, gérer la répartition des élèves (individuelle, collective, en groupe). C'est justement l'importance et le nombre des difficultés qui justifie la nécessité d'un travail en équipe. Une seule personne ne peut pas gérer l'ensemble des exigences d'un tel concept

d'où l'investissement nécessaire de l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Face au rôle primordial que les enseignants disent avoir dans la mise en œuvre de la pédagogie différenciée, il a été pour nous crucial d'analyser leurs conceptions du dispositif, leurs méthodes pour le mettre en place. Nous pensions :

- D'une part que les enseignants ne percevaient pas tous les paramètres en jeu dans la mise en place de la pédagogie différenciée
- D'autre part que la formation des enseignants n'était pas suffisante pour leur permettre de pratiquer correctement la pédagogie différenciée

Nous avons donc recueilli des données à travers des questionnaires et des entretiens afin de tester nos hypothèses. Il en est sorti que les enseignants sembleraient avoir une bonne conception globale de la pédagogie différenciée mais ne feraient pas varier suffisamment de paramètres. La formation, bien que peu citée comme un obstacle à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée, semblerait être insuffisante car peu affirment que les formations initiales et continues leur ont appris réellement à différencier avec les élèves. D'autre part, il est apparu que l'institution même avait encore des progrès à faire pour favoriser une bonne pratique de la pédagogie différenciée et une meilleure lutte contre les difficultés scolaires et l'échec scolaire. Notamment, faudrait-il réduire le nombre d'élèves par classe particulièrement dans des zones difficiles. Ou encore comme cela a déjà été proposé mettre deux enseignants dans les classes comprenant un grand nombre d'élèves présentant des difficultés diverses. On pourrait aussi mettre en avant la nécessité de maintenir des dispositifs comme le RASED ou les CLIS dont les moyens ont tendance à être diminués alors que les difficultés augmentent. Ainsi la prise en compte de la diversité des élèves et le traitement de leurs difficultés est-il apparu comme une entreprise complexe nécessitant un véritable investissement des enseignants.

Nous sommes conscientes des limites de notre travail. En effet, nos résultats ne reposent que sur l'avis d'une trentaine d'enseignants. Ces enseignants ont répondu à nos questionnaires dans des situations différentes avec plus ou moins de temps et nous n'avons aucun moyen de vérifier leur dire. De plus, concernant nos entretiens, nous remarquons qu'ils ont été menés à des moments différents de la journée n'ayant pas le même impact sur les interrogés. Il nous semble donc nécessaire de soulever ces points pour mettre en avant le fait que toutes les variables n'ont pas pu être maîtrisées lors des recueils de données.

Face à ces manquements, nous pourrions faire des études de cas plus approfondies en ciblant des enseignants, en observant leur pratique sur une plus longue durée et en essayant de maîtriser au mieux les variables.

En outre, l'impact que ce travail a eu sur nous n'est pas moindre. Durant toutes les recherches que nous avons faites sur l'échec scolaire, les difficultés scolaires mais aussi sur la pédagogie différenciée, nous avons redécouvert ces sujets que nous pensions connaître. Nous avons appris à découvrir des auteurs tels que Philippe Meirieu ou Philippe Perrenoud. Leurs idées nous ont beaucoup éclairées et permis de mieux comprendre ces notions et les difficultés qui y atraient.

En outre, nous pensons que tout ce que nous avons appris nous sera bénéfique dans la pratique du métier de professeurs des écoles. Nous avons vu les difficultés auxquelles pouvaient être confrontées les enseignants et nous avons surtout compris que pour y faire face il ne fallait pas hésiter à demander l'aide des collègues, des formateurs, etc. Nous pensons que cela pourrait nous aider à aborder le métier de l'enseignement avec de nombreux acquis pour mieux accueillir chaque enfant en tant qu'individu unique.

## Bibliographie

### Ouvrages

- BAUTIER, E., BERBAUM, J. et MERIEU, P. (dir) (1993), *Individualiser les parcours de formation*. Lyon : Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AESCE)
- CHABERT-MENAGER, G. (2002), *Des élèves en difficulté*. Paris : L'Harmattan.
- CHANGEUX, G-P. (1992), *L'homme neuronal*, Paris: Fayard
- CRAHAY, M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles : De Boeck Université
- DE PERETTI, A. (1993), *Controverses en éducation*, Paris : Hachette Education
- GRANGEAT, M. (1997), *Différenciation, évaluation et métacognition dans l'activité pédagogique à l'école et au collège*. Lyon : Université Lumière Lyon 2 (Thèse)
- HUTMACHER, W. (1993), *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique, cahier n°36
- LEGRAND, L. (1984), *La différenciation pédagogique*. Paris : CEMEA.
- LOUIS, J-M. et RAMOND, F. (2009), *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*, Paris : Dunod
- MEIRIEU, P. (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- PERRAUDEAU, M. (1997), *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- PERRENOUD, P. (1995), *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (2010), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF (5<sup>e</sup> éd., 1<sup>ère</sup> éd. 1997)
- PERUISSET-FACHE, N. (1999), *La logique de l'échec scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- PRZESMYCKI, H. (1991), *Pédagogie différenciée*, Paris : Hachette Education
- RACLE, G. (1983), *La pédagogie interactive*, Paris : Retz

## **Contribution à des ouvrages collectifs**

ALLAL, L. (1989), Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application, in : L. ALLAL, J. CARDINET et P. PERRENOUD (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, pp. 153-183. Berne : Lang.

LOVEY, G. et NANCHEN, M. (1998), Une difficulté scolaire s'est muée en échec, comment s'en sortir?, in : F. BLANCHARD, E. CASAGRANDE et P. McCULLOCH (coord.), *Echec scolaire: nouvelles perspectives systémiques*, pp.79-95. Paris : ESF.

MEIRIEU, P. (1995), Différencier c'est possible et ça peut rapporter gros in : *Vers le changement...espoirs et craintes. Acte du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, pp.11-41. Genève : Département de l'instruction publique.

MEIRIEU, P. (1996), La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? in A.BENTOLILA (dir.), *L'école : diversités et cohérence*, pp. 109-149. Paris : Nathan

## **Sites web et documents dans Internet**

Centre Alain Savary – INRP (2009), Individualisation – Livret repères. Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/livrets-individualisation/livret-reperes>. Consulté le 02/05/2012.

HOUPERT, D. (2005), En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ?. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des>. Consulté le 10/03/13.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2005), La représentation de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/91/3/4913.pdf>. Consulté le 13/03/2012.

GAIGNARD, L., cours sur *Difficulté et échec scolaire*. Repéré à [http://web.me.com/lucgaignard/Maitre\\_E/Le\\_guide\\_du\\_ma%C3%A0tre\\_E\\_files/3%20La%20difficulte%CC%81%20scolaire%20et%20l'e%CC%81chec%20scolaire.pdf](http://web.me.com/lucgaignard/Maitre_E/Le_guide_du_ma%C3%A0tre_E_files/3%20La%20difficulte%CC%81%20scolaire%20et%20l'e%CC%81chec%20scolaire.pdf). Consulté le 20/04/12

GOUX, D. et MAURIN, E. (2005), Composition sociale du voisinage et échec scolaire. Repéré à [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=RECO\\_562\\_0349&DocId=95839&Index=%2Fcairn2Idx%2Fcairn&TypeID=226&HitCount=4&hits=1b1d+1b1c+2+1+0&fileext=html#hit1](http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RECO_562_0349&DocId=95839&Index=%2Fcairn2Idx%2Fcairn&TypeID=226&HitCount=4&hits=1b1d+1b1c+2+1+0&fileext=html#hit1). Consulté le 12/11/2011.

Haut conseil de l'éducation(2007), *L'école primaire*. Repéré à [http://www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/21/40.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/40.pdf). Consulté le 30/04/11

Histoire 2 comprendre les dys (2008). Repéré à <http://www.histoires2comprendre.com>. Consulté le 03/03/2012.

Ministère de l'Éducation Nationale (2009), Bulletin Officiel n°31 du 27 août 2009. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid42618/mene0915406c.html>. Consulté le 27/03/2012.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2006), Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>. Consulté le 04/03/2013.

PERRENOUD, P. (1998), Former à une pédagogie différenciée. Repéré à [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_32.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_32.html). Consulté le 14/03/13.

ZAKHARTCHOUC, J.-M. (2007), Des réussites trop mal connues. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Des-reussites-trop-mal-connues.html>. Consulté le 03/03/2012.

Institut Montaigne (2011), *Vaincre l'échec à l'école primaire*. Repéré [http://www.institutmontaigne.org/medias/documents/rapport\\_echec\\_scolaire.pdf](http://www.institutmontaigne.org/medias/documents/rapport_echec_scolaire.pdf). Consulté le 30/04/11

VALVRE-DOURET, L. (1999), *Les troubles de l'apprentissage : sachez les décrypter*. Repéré à <http://www.mae-prevention.org/parents/fiches/35.html>

## **Article**

NUNZIATI, G. (1990), *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, Cahier Pédagogique, n°280, pp.47-64

Différenciation ou conformisation différenciée (1989), in *Dossier EPS, n°7 : Différencier la pédagogie en EPS*, sous la direction de B.-X. René, Ed. Revue EPS

## TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 .....	62
ANNEXE 2 : Extrait du B.O. n°29 du 22 juillet 2010 .....	63
ANNEXE 3 : Extrait de la loi d'orientation de 1989 .....	64
ANNEXE 4 : Extrait de la loi d'orientation de 2005 .....	65
ANNEXE 5 : Extrait de la loi d'orientation de 2005 .....	66
ANNEXE 6 : Extrait de la loi d'orientation de 2005 .....	67
ANNEXE 7 : Questionnaire aux enseignants.....	68
ANNEXE 8 : Grille d'entretien aux enseignants .....	70
ANNEXE 9 : Retranscription d'un entretien avec une enseignante de cycle 2 .....	71

## ANNEXE 1

Cet outil (inspiré des Cahiers Pédagogiques 277) permet de donner quelques indicateurs afin de faire la distinction entre élève en difficulté et élève en échec

	Elève en difficulté	Elève en échec
comportement	Comportement ordinaire	Agitation, fatigabilité
gestion du temps	L'élève manque de temps, il en prend beaucoup pour entrer dans la tâche, il est souvent perdu par le rythme du cours mais il reste accroché si l'enseignant s'adapte à lui. Il ressent souvent une impression d'overdose (trop à assimiler en une séquence)	L'élève a trop de temps. Parfois il n'arrive pas à entrer dans la tâche ou y entre beaucoup trop vite. Très vite dépassé, il souhaite que le cours se termine le plus tôt possible d'où un sentiment d'ennui.
relation à l'enseignant	L'élève est gêné par l'imposition d'un schéma de pensée extérieur à ses connaissances. Il sollicite de l'aide car il sait où sont ses erreurs.	Il ne sollicite pas d'aide car il ne parvient pas à s'évaluer, alors qu'il aurait besoin d'être guidé pas à pas.
relation au groupe-classe	Le groupe peut aider l'élève à progresser et souvent l'élève est demandeur de ce type de travail	Le groupe gêne l'élève qui ne sait pas en tirer parti ou l'élève gêne le groupe par un comportement difficile
relation à l'apprentissage	L'élève est tolérant à l'incertitude, à la nouveauté, à la recherche. Il peut intégrer la correction de ses erreurs et améliorer peu à peu ses performances. Sa compréhension est partielle, empirique (certains indices montrent qu'il comprend mais il ne peut verbaliser). Ses travaux sont souvent incomplets. Il peut suivre un apprentissage massé. Le sens du travail scolaire est compris voire admis. Il peut fonctionner en gradations (plus ou moins vrai, plus ou moins efficace ...).	L'élève est soit intolérant à l'incertitude, soit indifférent (il ne perçoit pas l'enjeu du travail). La correction de ses erreurs n'améliore pas ses performances. Son incompréhension est souvent totale. Ses travaux sont vides ou illogiques ou complètement décentrés par rapport à la consigne. Il ne peut suivre qu'un apprentissage distribué. Le sens du travail scolaire n'est pas compris voire rejeté. Il fonctionne souvent en oppositions binaires (vrai/faux, bon/méchant, bien/nul ...) qui gênent l'appréhension de la réalité.
l'écriture et la lecture	L'élève commet beaucoup de fautes (orthographe, syntaxe) et la graphie est mal contrôlée mais la phrase a un sens. La lecture est lente mais l'élève comprend certaines informations lues.	Les phrases sont partielles, tronquées, souvent phonétiques et presque illisibles. La lecture n'est qu'un déchiffrement incompris.

Cette opposition bipolaire est bien sûr incomplète et extrême (bon nombre d'élèves étant en difficulté pour certains critères et en échec sur d'autres). Mais cet outil a une vertu : les indices de l'élève en difficulté montrent que son problème essentiel est le manque de temps et qu'il faut donc en faire "un peu plus" ou "un peu plus longtemps" avec lui. En revanche, cette démarche est inopérante avec les élèves en échec. Disposer de plus de temps ne change pas grand chose car ils cherchent à écourter le temps consacré aux apprentissages classiques : il faut donc "faire autrement" avec eux.

## **ANNEXE 2 : Extrait du B.O. n°29 du 22 juillet 2010**

### **6 - Prendre en compte la diversité des élèves**

Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.

Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin.

Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neuro-sciences.

Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

#### **Connaissances**

Le professeur connaît :

- les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ;
- les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap.

#### **Capacités**

Le professeur est capable :

- de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;
- de déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ;
- d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) en s'appuyant notamment sur les outils numériques à sa disposition et à celle des élèves ;
- dans le premier degré, de contribuer, avec les personnels qualifiés, à la mise en œuvre des aides spécialisées ;
- au lycée de mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé ;
- de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation », d'un « projet d'accueil individualisé » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication.

#### **Attitudes**

Le professeur veille :

- à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ;
- à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.

(Extrait du B.O. n°29 du 22 juillet 2010)



## **ANNEXE 3 : Extrait de la loi d'orientation de 1989**

### **Chapitre II : L'organisation de la scolarité**

#### ***Article 4***

La scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation.

La scolarité de l'école maternelle à la fin de l'école élémentaire comporte trois cycles.

Les collèges dispensent un enseignement réparti sur deux cycles.

Les cycles des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels conduisent aux diplômes d'enseignement général, technologique et professionnel, notamment au baccalauréat.

La durée de ces cycles est fixée par décret.

Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité.

(Extrait de la loi d'orientation sur l'éducation tiré du site [http://dcalin.fr/textoff/loi\\_1989.html](http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html))

## ANNEXE 4 : Extrait de la loi d'orientation de 2005

### Chapitre III - L'organisation des enseignements scolaires

#### Article 16

Après l'article L. 311-3 du code de l'éducation, il est **inséré** un article L. 311-3-1 ainsi rédigé :

"Art. L. 311-3-1 - À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un programme personnalisé de réussite éducative."

#### Article 17

L'article L. 311-7 du code de l'éducation est **complété** par un alinéa ainsi rédigé :

"Au terme de chaque année scolaire, à l'issue d'un dialogue et après avoir recueilli l'avis des parents ou du responsable légal de l'élève, le conseil des maîtres dans le premier degré ou le conseil de classe présidé par le chef d'établissement dans le second degré se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de l'élève. S'il l'estime nécessaire, il propose la mise en place d'un dispositif de soutien, notamment dans le cadre d'un programme personnalisé de réussite éducative."

(Extrait de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école tiré du site <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>)

## ANNEXE 5 : Extrait de la loi d'orientation de 2005

### Chapitre III - L'organisation des enseignements scolaires

#### Article 27

L'article L. 321-4 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

"Art. L. 321-4 - Dans les écoles, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés, notamment les élèves atteints de troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie. Lorsque ces difficultés sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté.

Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève.

Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France.

Pour l'application des dispositions du présent article, des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées."

(Extrait de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école tiré du site <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>)

## ANNEXE 6 : Extrait de la loi d'orientation de 2005

### Chapitre IV - Dispositions relatives aux écoles et aux établissements d'enseignement scolaire

#### Article 34

I - Au début du livre IV du code de l'éducation, il est **inséré** un titre préliminaire ainsi rédigé :

##### **Titre préliminaire - Dispositions communes**

Art. L. 401-1 - Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique.

Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints.

Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle.

Le Haut Conseil de l'éducation établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article.

Art. L. 401-2 - Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, le règlement intérieur précise les conditions dans lesquelles est assuré le respect des droits et des devoirs de chacun des membres de la communauté éducative."

II - L'article L. 411-2 du même code est **abrogé**.

(Extrait de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école tiré du site <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>)

## ANNEXE 7 : Questionnaire aux enseignants

Dans le cadre de notre deuxième année en master d'enseignement, nous devons réaliser un mémoire. Notre sujet concerne la pédagogie différenciée et nous aimerions avoir l'avis de quelques enseignants sur ce thème. Pour ce faire, nous nous permettons de vous adresser le questionnaire ci-dessous auquel nous aimerions que vous répondiez.

### Questionnaire aux enseignants (Vous pouvez cocher une ou plusieurs cases)

Vous êtes :

- un homme
- une femme

Depuis combien de temps exercez-vous le métier d'enseignant ?

.....

Pour vous, la « pédagogie différenciée » c'est :

- Adapter l'enseignement à la diversité des élèves
- Marquer la différence en instaurant des groupes de niveau
- Diversifier ses méthodes pour répondre à la diversité des élèves
- Diversifier ses objectifs selon les élèves
- Permettre à chaque enfant d'utiliser les méthodes qui sont les plus fécondes pour lui
- Prendre chaque élève en aparté pour remédier à ses lacunes

Selon vous, comment peut-on mettre en place la pédagogie différenciée dans une classe ?

- En variant les modes de communication (oral, écrit, gestuel,...)
- En diversifiant les situations d'apprentissage (travail en binôme, le tutorat, le travail collectif, individuel,...)
- En ne s'intéressant uniquement qu'aux élèves en difficulté
- En variant les supports pour les activités
- En ayant recours à des groupes
- En adaptant les activités en fonction des élèves

Mettez-vous en œuvre la pédagogie différenciée dans votre classe ?

- Oui

Expliquez comment.

.....  
.....

- Non

Expliquez pourquoi.

.....

.....  
Selon vous, peut-on pratiquer la pédagogie différenciée avec tous les élèves ?  
.....

Selon vous, peut-on pratiquer la pédagogie différenciée dans toutes les disciplines ?  
.....

Selon vous, la pédagogie différenciée est-elle bénéfique ? Si non pourquoi ? Si oui quelles en sont les bénéfices ?  
.....  
.....

Dans quelles circonstances pensez-vous avoir été formé pour mettre en place la pédagogie différenciée ?

- Durant votre formation initiale
- Durant votre formation continue
- Au contact d'un collègue
- Seul(e) avec l'expérience
- Autre (précisez) : .....

Quelles sont pour vous les obstacles pour instaurer la pédagogie différenciée ?

- Le manque de moyen matériel
- Le manque d'information sur le sujet
- Le manque de formation
- La lourdeur des programmes
- Des effectifs trop importants
- Autre (précisez) : .....

## **ANNEXE 8 : Grille d'entretien aux enseignants**

- 1) Nombre d'années d'ancienneté
- 2) Comment construire la compétence : Prendre en compte la diversité des élèves.
- 3) A partir de combien d'années cette compétence est-elle opérationnelle ?
- 4) Pensez-vous que cette compétence soit vraiment réalisable?
- 5) La conception de la pédagogie différenciée.  
La mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans la classe  
Le place et forme du travail en groupe (groupe de niveau, de besoin)  
La motivation de ces choix.
- 6) Obstacles à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée
- 7) La formation  
Comment ils ont été formés (formation continue, initiale, personnelle)  
Manque de formation initiale et continue obstacle ou non ?

## ANNEXE 9 : Retranscription d'un entretien avec une enseignante de cycle 2

- Alors, ça fait combien de temps que tu as commencé à enseigner ?

Silence

- Euh... je pense que ça fait 5 ans.

- Ca fait 5 ans !

- Alors d'après toi comment peut-on construire la compétence : « Prendre en compte la diversité des élèves » ?

- Alors comment la construire ? Alors déjà...

Silence

- Déjà elle s'impose. Les élèves sont franchement différents, rein que ça, moi cette année j'ai eu trois élèves qui relevaient de la CLIS.

- D'accord.

- Une dizaine en grande difficulté et le reste c'est la moitié de la classe donc j'avais trois élèves niveau grande section, je suis au CE1, dont deux qui ne connaissaient pas du tout l'alphabet, à peine les lettres de leurs prénoms, un autre qui connaissait les lettres de l'alphabet mais ne déchiffrait pas au CE1. Et puis il y en avait d'autres qui connaissaient les phonèmes simples mais avaient énormément de difficultés sur les phonèmes complexes. Alors que bon on est censé arriver au CE1 sachant déjà lire, au moins décoder.

- D'accord.

Silence

- Donc euh... Ben j'ai dû m'organiser par rapport à cela. Il était inconcevable de donner du travail de CE1 à ces élèves-là. J'ai dû évaluer déjà, au niveau du CE1. Au niveau CE1 y'avait absolument rien puisqu'ils ne lisaient pas donc j'ai évalué au niveau du CP et s'il fallait descendre, j'ai encore évalué au niveau de la grande section. Et je suis parti de leur niveau grande section pour essayer de les emmener un peu plus loin et déjà je savais qu'à la fin de l'année, il n'aurait pas le niveau CE1.

- D'accord.

- Donc je savais que je travaillais pour qu'ils aient à la fin de l'année, un bon niveau pour redoubler. C'était des élèves avec qui on allait faire de la Grande section. On allait apprendre à lire.



## Silence

- C'était mon objectif. Apprendre à lire apprendre à compter. Et euh pour pouvoir redoubler l'année prochaine.

- D'accord.

- D'après toi à partir de combien d'année cette compétence est-elle opérationnelle ? À partir de combien d'année est-ce qu'on peut réussir à prendre vraiment en compte la diversité des élèves ?

- A partir de quand ?

- A partir de combien d'années d'expérience dans le métier ?

- Donc tu penses qu'il faut avoir de l'expérience pour prendre en compte la diversité des élèves ?

- C'est ce que je te demande, voilà.

- En fait, non, euh je pense que euh... On ne peut pas attendre. Je pense qu'on ne peut pas attendre, ça s'impose à nous. On est obligé de prendre en compte la diversité des élèves parce que y'a des élèves... Si tu veux imposer à tous tes élèves la même chose, y'a pas de diversité, y' a un tronc commun pour tout le monde, tout le monde fait la même chose, tu verras qui il y aura beaucoup qui seront largué parce qu'ils ne pourront pas suivre, si j'avais fait du CE1 avec ces élèves-là, j'aurais eu des pots de fleurs de ma classe.

- D'accord.

- Y'a pas euh, y'a pas d'expérience.

- Ok

- Enfin, au fur à mesure tu vas t'améliorer dans ta pratique. Mais il faut prendre en compte la difficulté des élèves dès ta première année, dès ta première journée de classe.

## Rire

- C'est obligatoire parce que les enfants, ils sont vraiment tous différents. T'es obligé de varier la tâche. Y'a des enfants qui sont plus rapides, donc t'es obligé de leur donner, de donner à un groupe un peu moins, et de donner à d'autres un peu plus parce que y'a ceux qui ont fini et faut savoir comment on s'organise ce temps-là avec ces enfants-là. On ne va pas laisser ces enfants, là qui ne font rien en attendant, etc...

- D'accord

- Ya ceux qui ne vont pas comprendre, qui ne vont pas lire, on va plus travailler sur les images avec ces enfants-là, on va varier soit sur la longueur des exercices, soit sur la tâche pour que ce soit plus accessible. Y'a pas de... On est obligé. Il faut y aller tout de suite. On est obligé.

- D'accord

- C'n'est pas, euh... tu verras par toi même que ça s'impose quoi

- D'accord

- Alors je voulais te demander est-ce que tu penses que cette compétence, elle est vraiment réalisable ? Est ce qu'on peut vraiment réussir à prendre en compte tous les élèves ?

- La difficulté de tous les élèves ?

- Comme tous les enfants sont différents, donc prendre en compte la difficulté de chaque élève reviendrait à donner à chaque élève un type d'exercice particulier, euh

Silence

- Bon à la fin quand tu évalues les élèves, tu vois que tel enfant à des difficultés sur telle compétence. Y'a l'enfant qui ne va pas parvenir à conjuguer un verbe, y'a l'autre qui ne va pas euh, qui aura des difficultés sur les nombres de 60 à 90. Y'a un autre qui ne va pas reconnaître le sujet du verbe. Donc si tu devais t'attarder sur chaque euh... Si tu devais prendre en compte la difficulté de chaque élève tu ne t'en sortiras pas.

- D'accord.

- Le truc c'est... De toutes les façons on finit toujours par regrouper. Y'a toujours un petit groupe qui ne s'en sort pas donc on va donner à ce petit groupe là... Du coup on a vu qu'il y a 6 élèves, on peut faire un petit groupe là. Soit en aide personnalisé on les prend ou pendant que les autres sont en travail autonomie et on va les faire travailler en petit groupe de besoin sur cette compétence-là.

- D'accord.

- Mais prendre en compte la difficulté de chaque élève à un instant T c'est pas possible. Le mieux à faire c'est vraiment de le signaler, de toujours le signaler de le noter, de le dire et puis de se faire aider même par les parents. Enfin de dire que l'élève à telle difficulté, on peut se faire aider, donner des options.

Rire

Ok. D'accord.

- Ca demande un travail énorme.

- Ok

Rire

- Alors c'est quoi la pédagogie différenciée ?

Rire

- Ben la pédagogie différencié, c'est s'adapter euh au prérequis.

Silence

- C'est prendre en compte les compétences acquises par des élèves et ...

Silence

- Et partir de ce point-là, on ne peut pas partir du même point pour tous. Quand on fait de si jolie séquence, y'a certains qui pourraient se passer de la séquence 1,2, 3 et y'en a d'autres qui auront besoin qu'on rajoute deux séquences, pardon, séance 1,2, 3 et rajoute deux séances

Rire

- D'accord, oui, je vois.

- Alors comment tu mets en œuvre la pédagogie différenciée dans ta classe ?

- Dans ma classe, donc euh...Au début de l'année...Non. Comme je l'ai dit. Non. Déjà c'est à partir d'une évaluation diagnostique.

- D'accord.

- On est au CE1, on va faire une évaluation de CE1 mais si ça donne absolument rien. Et que l'enfant ne peut rien faire parce que l'enfant n'est pas lecteur, évidemment on est à l'oral et l'enfant ne comprend pas. On va descendre encore. On va aller au CP puis on va descendre encore et aller en grande section jusqu'à ce qu'il puisse produire. Une fois qu'on établit, ben, son profil. Il a un niveau grande section parce qu'on a fait des évaluations en langage oral, etc... Bin on va

Silence

- Commencer à lui donner des exercices en fonction des compétences.

- Ok. D'accord.

- Dans ma classe, je fais des groupes de niveau. Donc au début, on a commencé par un tutorat parce que je suis parti euh... On a commencé par un tutorat, les élèves étaient en binôme. Y'avait un élève fort avec un élève qui était moins bon. Et l'élève fort quand il a fini sa tâche ou peu importe à un instant T, bin il aidait l'enfant en difficulté à travailler. Et après pour des questions d'organisation et de fonctionnement, j'ai vraiment mis des groupes de niveau. Là, j'ai groupe 1, groupe 2, groupe 3 et groupe 4.

- D'accord.

- Et j'ai mis les trois-là. Là y'avait un qui était aujourd'hui à côté de moi. Ce sont les trois élèves qui relèvent de la CLIS et qui font un travail différent, où j'ai mis un tableau. Donc déjà, l'organisation de la classe est très, très importante. Parce que pour les trois élèves qui relèvent de la CLIS qui n'étaient pas lecteurs, il me fallait un tableau spécial pour eux avec des affichages. Il

fallait vraiment des affichages, comme ils ne connaissaient pas l'alphabet, ils ont appris l'alphabet après quand on a commencé à voir les sons, les phonèmes, il fallait afficher : les sons, les phonèmes. Il fallait des repères en permanence. Donc organisation spatiale, affichages, euh... les groupes. Dans les groupes, et ensuite... Le groupe 1 par exemple faisait des exercices d'applications. Le groupe 1 en fera 4, Le groupe 2 en fera trois, le groupe 3, deux et le groupe 4 n'en fera qu'un.

- D'accord.

- Parce que le groupe 1, ils finissent beaucoup plus vite, euh...

- Oui, je vois.

- Ils travaillent, ils ont le temps de faire quatre exercices alors que le groupe 4 n'a le temps d'en faire qu'un. Et je reste avec le groupe 4 parce qu'en plus de ça le groupe 4 a besoin de la présence du maître, pour expliquer, vérifier est ce que la consigne a été comprise. Et faire l'exercice étape par étape, ils ont besoin de vérifier à chaque étape. Voilà déjà ça. Au niveau de l'intervention de l'enseignante, ils ont besoin de moi et euh... C'est tout ce qu'on fait. Ça c'est au niveau de la quantité et je varie aussi au niveau de la tâche.

- D'accord.

- On peut euh...on faisait la phrase par exemple, bin euh...J'aurais pu demander au groupe 4 par exemple, seulement, de colorier les signes, les points.

- D'accord

- Alors qu'au groupe 1, je vais dire de séparer les phrases dans un texte. Ca dépend de la tâche en fait. En fonction de ce qu'ils peuvent faire on donne.

- D'accord, je vois.

Rire

- Euh... Qu'est-ce que je voulais te demander encore ? Donc tu m'as déjà parlé du travail en groupe. Euh... Quels sont pour toi les obstacles à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée ?

Rire

- Le temps.

Rire

- Tous les obstacles.

Rire

- Le temps pour la conception des exercices déjà parce que bon

Silence

- Les outils n'existent pas forcément, donc parfois il faut concevoir. Pour les élèves qui sont en grande difficulté, il a fallu concevoir beaucoup, beaucoup, beaucoup, d'outils de manipulations. C'est vraiment le temps de concevoir les outils de manipulation et le temps finalement de concevoir quatre séances au lieu d'une séance. Même si mon objectif général reste le même : Reconnaître la phrase. Il y aura quand même quatre exercices quand on fait de la différenciation, on fait quatre exercices. On doit réfléchir à la synchronisation donc est ce que les quatre exercices seront fini en même temps, est ce que les autres vont finir avant. Vraiment c'est le temps quoi. C'est vraiment la grosse difficulté. C'est ce qui... Les obstacles...

Silence

- Au niveau de la correction, comme il y a plusieurs exercices, c'est difficile de corriger pour tout le monde. Difficile de faire une correction commune, on ne fait pas exactement la même chose et euh... Au niveau aussi de la gestion de la classe, parce que quand tu fais de la différenciation pédagogique, il y a une grande part d'autonomie. Faut vraiment, mettre un contrat avec les enfants dès le départ pour qu'ils sachent que quand je suis avec tel groupe, vous ne devez pas intervenir, que vous ne devez pas me déranger parce que c'est ce moment-là que j'accorde à ce groupe-là. Tout à l'heure je viendrais avec vous, faut vraiment qu'il y ait un contrat. Et ça c'est un vrai travail quoi. Faut vraiment prévoir que si un fini plus tôt, il faut déjà lui mettre un autre exercice. Il faut vraiment toujours anticiper.

- D'accord.

Rire

- Et puis, en dernier je voulais savoir pour ta formation ? D'après toi comment tu as été formé pour mettre en œuvre la pédagogie différenciée ?

Rire

- Bon, on n'a pas été. On nous en a parlé comme si on nous parlait d'une maladie. On nous disait ça existe.

- D'accord

Rire

- On nous disait bon voilà, y'a des médicaments euh...

Rire

- Là, tu parles de l'IUFM, de ce que t'as reçu en formation initiale.

- Bin oui, il y a un traitement c'est déjà ça. Mais la pratique et la théorie c'est un fossé. Et puis bon, on a tous la recette. Il faut faire comme si, faut faire ça. Mais la mise en œuvre demande une énergie pas possible quoi.

- D'accord.

- De préparation, quand on prépare le journal au niveau, déjà concevoir tous les exercices, chercher tous les exercices et après ça sur le terrain il faut pouvoir jongler avec tous les niveaux et bien vérifier que quand un est en autonomie, il est vraiment entrain de produire quelque chose. Qu'il est en train d'apprendre parce qu'il faut s'assurer que l'enfant qui est en autonomie, il est vraiment en train de progresser. Qu'il ne soit pas en train d'attendre que la maitresse soit là et que les 15 minutes sur les 45 où la maitresse sera effectivement avec lui. Bin euh... ce seront celles-là qui seront utilisées et les 30 minutes où il était en autonomie, il aura rien fait.

- D'accord. Et euh... T'as pas appris sur le tas avec les collègues ? Non ?

- Alors, bin rien que cette année. Bon je suis allée à Saint-Martin, j'ai pu déjà voir les problèmes, comme euh à Saint-Martin... Ben y avait en plus la langue, y avait des enfants qui n'étaient pas du tout scolarisé et la différenciation pédagogique qu'on a mis. Bon quand je suis arrivée dans cette école, cette année.

Rire

- Y'a toujours le cadeau de bienvenue.

Rire

- Où, on te donne tout ce qu'on ne veut pas. Moi c'est pourquoi je me suis retrouvée dans une situation un peu particulière avec dix élèves en très grande difficulté. Ce sont des élèves qui déchiffrent et qui lisent sans comprendre ; Ils décodent mais après mettre du sens sur la phrase c'était difficile. Il a fallu vraiment travailler avec eux. Euh tu demandais ??

- Si t'avais été formée autrement qu'à l'IUFM ?

- Voilà. C'est ça. Donc quand j'ai vu que j'avais trois petits élèves de CLIS. Tout le monde me disais tu pourras rien en faire, moi, ne perd pas ton temps avec ces enfants-là. J'étais perdu quoi parce que bon. Bin euh moi je me suis dit que ça me fait de la peine d'avoir dans ma classe des élèves qui arrivent avec un niveau grande section qui ne connaissent même pas l'alphabet. Je suis allée voir les enseignants, les maitres formateurs. Nous dans notre école, on a monsieur MOCO et je suis allée voir madame MARCIN puisque madame MARCIN, très spécialiste du cycle 2 d'ailleurs. Et elle m'a mise aussi en contact avec des élèves de. Pas des élèves, des enseignants de CLIS qui se rapprochaient justement de la différenciation pédagogique. Puisque dans ces classes-là tu as 12 profils différents, ils ont l'habitude de jongler. Et rien qu'avec ça j'ai pu concevoir des petits outils. J'ai pu voir comment ils faisaient pour gérer plusieurs groupes. On a continué, on a travaillé ensemble. Elle m'a reçu personnellement chez elle, à l'IUFM. On a beaucoup travaillé. On a communiqué et comme ça j'ai pu voir comment gérer mes dix élèves en grande difficulté, mes trois élèves en extrême difficulté.

Rire

- Voilà, je veux dire que quand on quitte les bancs de l'IUFM, on n'a jamais fini, on a toujours les maîtres formateurs. La théorie sans la pratique c'est rien. C'est comme lire beaucoup,

beaucoup de recettes et ne jamais en faire. Ne jamais manger le gâteau, et le louper, et ne pas savoir si ça va, si on réussit. Donc une fois qu'on est lancé dans sa classe, qu'on a goûté le gâteau. Bin on peut toujours retourner, aller à l'IUFM.

- Bin merci.

- Y'a pas de soucis.

## TABLE DES MATIERES

Sommaire .....	4
Introduction .....	6
I - Cadre théorique: échec scolaire et difficultés scolaires .....	7
1 - Plusieurs définitions de l'échec scolaire .....	7
2 – Les difficultés scolaires .....	9
3 - Les principales causes des difficultés et de l'échec scolaire.....	10
4 - Echec scolaire : Etat des lieux.....	12
5- Les dispositifs permettant de remédier aux difficultés scolaires et de réduire l'échec scolaire (aide personnalisée, PPRE, RASED, CLIS, CLAD).....	14
II - La pédagogie différenciée: mythe ou réalité? .....	18
1 - La pédagogie différenciée: une obligation institutionnelle.....	18
2- Pédagogie différenciée et individualisation pédagogique.....	19
3- Les difficultés de mise en œuvre de la pédagogie différenciée .....	22
4 - L'impact de la pédagogie différenciée sur les élèves .....	24
5- Les limites de la pédagogie différenciée.....	25
6 - La formation des enseignants et la compétence 6 du métier de professeur .....	27
III – Méthodologie de la recherche .....	28
1 – Caractéristiques de la population .....	28
2 – Outils utilisés.....	29
3 – Déroulement de l'étude .....	30
4 – Présentation des résultats .....	31
5 - Discussion et perspectives .....	45
Conclusion.....	56
Bibliographie.....	58
TABLE DES ANNEXES.....	61
ANNEXE 1 .....	62
ANNEXE 2 : Extrait du B.O. n°29 du 22 juillet 2010.....	63
ANNEXE 3 : Extrait de la loi d'orientation de 1989 .....	64
ANNEXE 4 : Extrait de la loi d'orientation de 2005 .....	65
ANNEXE 5 : Extrait de la loi d'orientation de 2005 .....	66
ANNEXE 6 : Extrait de la loi d'orientation de 2005 .....	67



ANNEXE 7 : Questionnaire aux enseignants.....	68
ANNEXE 8 : Grille d'entretien aux enseignants .....	70
ANNEXE 9 : Retranscription d'un entretien avec une enseignante de cycle 2 .....	71
TABLE DES MATIERES .....	79