



HAL
open science

Origines sociales et pédagogie différenciée

Sophie Romet

► **To cite this version:**

| Sophie Romet. Origines sociales et pédagogie différenciée. Education. 2014. dumas-01089275

HAL Id: dumas-01089275

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01089275>

Submitted on 1 Dec 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.

MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**
Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 sans alternance

Année universitaire 2013 – 2014

**UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE
SEMESTRE 4**

Prénom et nom de l'étudiant : Sophie ROMET

Intitulé du rapport: Origines sociales & Pédagogie différenciée

Prénom et nom du directeur de mémoire : Olivier MEUNIER

Site de formation : Villeneuve d'Ascq

Section : Coopération Internationale et Enseignement Scolaire



Je tiens à remercier la directrice qui m'a tout de suite donné l'opportunité d'effectuer mes recherches dans l'école, ainsi que l'enseignante de CP qui a été disponible et riche en conseils lors de mon travail de recherche.

Et ceci pareillement pour l'école de Marcq-en-Barœul où directeur et enseignante ont su m'apporter des conseils très précieux, et qui serviront notamment dans mon avenir professionnel.

Je tiens également à remercier mon directeur mémoire pour ses conseils et sa disponibilité.

SOMMAIRE

Introduction.....	p 1
I. Cadre théorique de la recherche.....	p 2
A. La pédagogie différenciée	
B. Les origines sociales des élèves	
II. Problématique et hypothèses.....	p 5
A. Problématique	
B. Hypothèses	
III. Méthodologie employée & Données observées	p 8
A. Le choix des méthodes et du terrain d'enquête	
B. Les données observées	
a. Ecole de Marcq-en-Barœul	
b. Ecole de Lille	
IV. Analyse et interprétation des données	p 25
A. Retour sur les hypothèses	
B. Interprétation	
Conclusion.....	p 27
Bibliographie.....	p 29

Annexes :

Guide d'entretien

Questionnaire

Tableau de réponses aux questionnaires Ecole de Marcq-en-Barœul

Introduction

Dans le cadre de notre master 2 SMEEF, nous sommes amenés à réaliser un mémoire de recherche. Le choix du sujet nous appartient. Ce travail a débuté lors de la première année de Master. Je souhaitais au départ travailler sur l'inégalité des chances liée à l'origine sociale des élèves. Incontestablement, c'est un sujet qui me touche car la reproduction sociale est très présente, pour ne pas dire omniprésente dans notre société. Toutefois, avec du recul, j'ai pensé lier cette inégalité des chances avec une remédiation éventuelle.

Dès lors, j'ai choisi de travailler sur la pédagogie différenciée, ce choix se reflète de par la société actuelle, mais également par les Instructions Officielles. En effet, la société dans laquelle nous vivons est mixte, c'est-à-dire qu'elle accueille un public divers et varié sur de nombreux plans, ainsi de façon similaire les écoles reçoivent elles-aussi une diversité d'élèves. Ce qui permet de rebondir sur le référentiel de compétences des enseignants, dont l'une d'entre elle est : « *Prendre en compte la diversité des élèves* ».

L'origine sociale et la pédagogie différenciée étant devenues les piliers de ma recherche, je me suis attelée à des lectures plus approfondies pour voir quelle tournure je pouvais choisir de donner à ma problématique de recherche.

Mon but est maintenant d'apporter des éléments de réponses à cette dernière :

La pédagogie différenciée favorise-t-elle la réussite de tous les élèves, indépendamment de leur milieu social d'origine ?

Partie 1 : Cadre théorique de la recherche

A. La pédagogie différenciée

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale jusque dans les années 1960, la société s'aperçoit de la présence d'inégalités. En effet, auparavant on s'attachait à avoir pour classes idéales ; des classes homogènes où la situation d'apprentissage était identique pour tous. C'est à la fin des années 1970 que les pouvoirs publics prennent conscience des critiques et des réclamations faites à cet égard : des mesures vont alors être mises en place. On parle de « nouvelles cultures scolaires » (Le Prévost, 2010). Des prescriptions pour les enseignants sont agencées. « 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. » (Perrenoud, 2005). Le professeur doit mettre en place une pédagogie qui va permettre d'amener les élèves vers un même objectif ; « adapter à chaque profil d'élève sociologiquement particulier une ambition éducatrice qui serait, du moins jusqu'à un certain seuil, identique pour tous » (Jacomino, 2012). Assurément, devant des classes de plus en plus hétérogènes de nos jours, il apparaît important que l'enseignant soit en mesure de dispenser un enseignement adapté aux besoins des élèves, et qui visent à tous les faire progresser.

Il est nécessaire de préciser que l'on peut parler de pédagogies différenciées au pluriel, puisque chaque enseignant ne procèdera pas forcément de la même manière, en fonction de son expérience personnelle, sa vision de la différenciation, ses méthodes de travail, ses élèves, etc. Effectivement, tous les auteurs s'accordent à dire qu'« il faut une meilleure expertise de l'individu, connaître l'état de son savoir et de ses compétences sur le domaine à enseigner » (Ponce, 1996).

La différenciation peut se faire par plusieurs moyens, on en répertorie principalement trois :

- ⊗ Les supports, les outils qui vont permettre l'apprentissage : travailler avec un classeur, un cahier, une ardoise, un manuel, le tableau, les TICE, etc.
- ⊗ Les contenus : ils sont très vastes, l'enseignant a un choix très important qui s'offre à lui, et ce dans toutes les matières ; travailler avec des images plutôt

que des textes, associer les deux, travailler avec des éléments qui permettent une manipulation, des éléments de la vie quotidienne, etc.

- ⊗ Les démarches d'apprentissages : inductive, déductive, etc.
- ⊗ Les situations d'apprentissage : la traditionnelle situation frontale où les élèves sont plus ou moins passifs, situation d'écoute, de travail collectif, en groupe ou individuel, etc.
- ⊗ Les consignes : précises, moins précises, illustrées par des exemples, données à l'oral ou à l'écrit
- ⊗ L'organisation : temporelle, de la classe, etc.
- ⊗ L'attitude du maître : passivité volontaire, le relationnel

Il est toutefois très important de préciser que même si toutes ces variables pédagogiques de différenciation existent, il va de soi qu'elles contribuent ensemble au même objectif d'apprentissage.

Le portrait de la pédagogie différenciée dressé comme précédemment semble voué à une réussite et une progression imminente des élèves. Néanmoins, certains auteurs prennent le temps d'expliquer qu'elle peut également ne peut pas avoir les effets escomptés. On parle de « différenciation passive », Il y a aurait un décalage entre « faire réussir » (valorisé) et « faire apprendre » (Toullec-Thery, M., Marlot, C. 2013). Ces deux auteurs vont plus loin en précisant que la différenciation pourrait tendre à accentuer des inégalités déjà présentes au début de la scolarité. B, Jacomino précise qu'il existe des limites à la pédagogie différenciée, le maître doit feindre l'indifférence, et rester dans une ambiance propice à l'apprentissage.

B. Les origines sociales des élèves liées à une inégalité des chances

J'avance dans cette partie que les différents milieux sociaux sont source d'une inégalité des chances. L'école accueille « un corps social hiérarchisé et inégal » (Simon & Solaux, 2000). Nous pouvons parler de capital culturel et de capital social, puisque les élèves n'arrivent pas, le jour de la rentrée des classes, avec un compteur qui indique zéro au niveau des apprentissages. Certains ont déjà réalisé des apprentissages au sein du cocon familial. Par exemple, un élève peut arriver en CP et maîtriser la lecture, alors qu'il s'agit d'un apprentissage qui se déroule durant cette première année en élémentaire. D'autres

élèves savent déjà compter, additionner, soustraire, parce qu'ils l'ont découvert avec un des membres de leur famille. Cependant, les visions diffèrent selon les sphères familiales. Ce qui crée dès le départ des inégalités entre les élèves, et même entre les enfants. De manière générale, d'après des enquêtes antérieures, nous pouvons constater que ces inégalités sont en étroite adéquation avec le milieu social de l'enfant. L'origine sociale de l'élève possède un impact sur son ressenti, puisque selon la recherche : les stratégies des parents ouvriers amènent certains enfants à s'opposer au métier d'école. Alors que les fils de cadres hériteraient d'une certaine assurance, vis-à-vis de l'école. On évoque ici des stratégies (Leroy Audouin, C. Piquee, C). La constatation est telle qu'à l'entrée en CE2, il y a une différence de 8 points sur le score de réussite entre les élèves de milieux favorisés et défavorisés (Barrouillet, P. Camos, V. Morlaix, S. Suchaut, B. 2008). Il y aurait donc une corrélation entre les acquisitions scolaires, l'origine sociale et les capacités cognitives des élèves.

Cette théorie n'est pas fataliste et irrémédiable : « Il ne s'agit pas, en effet, de réduire l'impact des inégalités sociales sur les inégalités scolaires, le lien entre elles étant au contraire, on va le voir, banalisé et pour ainsi dire naturalisé, mais de mettre le projecteur sur des variations de résultats scolaires attribuées à des dynamiques locales. » (Broccolichi, S. 2009).

Partie 2 : Problématique et hypothèses

A. Problématique

Après avoir réfléchi sur une question de départ, réalisé un état des lieux théorique par des lectures, concernant d'une part la pédagogie différenciée, et d'autre part l'inégalité des chances et les origines sociales des élèves. Je me suis notamment posée des questions sur quels types de pédagogies différenciées mettre en place dans une classe, quelles variables utilisées, si elles sont ou non liées à l'origine sociale des élèves, si cette dernière a un impact sur les élèves, si la pédagogie différenciée a un effet positif, neutre ou régressif sur les inégalités. Toutes ces interrogations m'ont amené à la problématique suivante, formulée ainsi :

La pédagogie différenciée favorise-t-elle la réussite de tous les élèves, indépendamment de leur milieu social d'origine ?

B. Hypothèses

Dans le but d'y apporter des éléments de réponse, trois hypothèses ont été choisies.

1. LE MILIEU SOCIAL DE L'ENFANT INFLUE-T-IL SUR LA REUSSITE SCOLAIRE ?

Du point de vue de cette hypothèse, nous pouvons penser qu'il existe un lien entre les origines sociales des enfants et leur capacité à réussir. Beaucoup d'enquêtes sociologiques vont dans ce sens. Un enfant de milieu défavorisé aurait tendance à avoir des résultats plus faibles qu'un enfant de milieu favorisé. Mais cela reste une hypothèse, c'est l'enquête sur le terrain qui va permettre d'apporter une réponse plus ou moins concrète à cette question. Pour cela, il est nécessaire d'enquêter sur les enfants de sorte de connaître la profession de leurs parents, pour ainsi pouvoir les catégoriser en différentes classes sociales. Ces dernières, seront elles-mêmes réalisées sur place, en fonction du public de la classe. Une autre observable consiste en la réussite des élèves, elle pourra passer par un entretien semi-directif, ou directif avec l'enseignant pour repérer les élèves ayant le plus de facilités, et

ceux qui rencontrent des difficultés. Cela complété par quelques heures d'observation en classe, et en aide personnalisée, pour permettre de voir et d'acquiescer par moi-même. On peut ajouter à cela une observation des évaluations pour comparer les résultats des élèves sur un même travail. Une analyse sera mise en place – notamment à l'aide de logiciels statistiques – pour mettre en évidence la présence d'une corrélation forte, nuancée, faible, ou nulle sur les deux variables suivantes : origine sociale et réussite scolaire.

2. LA DIFFERENCIATION & SES VARIABLES SONT-ELLES SOURCE D'EGALITE DANS LA CLASSE ?

A première vue, la différenciation permettrait de minimiser les inégalités dans la classe et même tendre à une égalité pour tous. Toutefois, ce propos est à nuancer, de par les écrits de certains auteurs et les enquêtes antérieures réalisées. L'entretien et l'observation seront probablement les deux outils les plus judicieux pour répondre à cette hypothèse. Assurément, à priori l'entretien permettrait de recueillir les méthodes de l'enseignant, à savoir comment il pense différencier, et ainsi créer une grille d'observation. De ce fait, l'observation permettrait de valider ou non les dires de l'enseignant, et probablement d'ajouter des moments complémentaires que l'enseignant aurait pu omettre. Certains moments de différenciation, ne sont pas cités par l'enseignant, tout simplement parce qu'ils sont banalisés et que l'enseignant n'en a plus conscience. Ou alors ce sont des attitudes et de façon similaire, elles se réalisent inconsciemment. Les observations vont être très importantes pour « voir ce qui ne se voit pas », j'entends par là tout ce qui a pu être banalisé par l'enseignant ou ce dont il n'a pas conscience, c'est pourquoi la grille d'observation ne devra pas être totalement fermée pour permettre une marge de manœuvre. L'objectif de cette hypothèse est de cerner les différentes possibilités de différenciation travaillée, et leurs impacts quant à la progression des élèves et la similarité ou non des résultats.

3. LA REUSSITE SCOLAIRE EST-ELLE LIEE A LA DIFFERENCIATION ?

En comparant les moments où l'enseignant différencie et les moments où il ne le fait pas, cette hypothèse apparaît intéressante. Il se pourrait que la différenciation n'aide en rien la réussite scolaire, qu'elle laisse les enfants qui sont déjà en situation complexe à leur niveau de difficulté, et qu'elle pousse les enfants en réussite à accentuer leur réussite. C'est notamment ce point qui m'intéresse, puisqu'il est un peu le bilan de tout ce qui a pu être abordé précédemment. Assurément, je me pose la question de savoir si la différenciation ne va pas avoir tendance à reproduire et accentuer des inégalités déjà présentes à l'origine de

la scolarité. Lors de l'entretien avec l'enseignant, cette question peut être posée, toutefois il est très peu probable que l'enseignant réfute l'hypothèse. Effectivement, si l'enseignant a choisi de différencier, on peut supposer qu'il y voit un réel intérêt dans le travail de ses élèves. L'observation sera d'autant plus nécessaire pour vérifier cette hypothèse. C'est l'hypothèse qui sera probablement la plus délicate à travailler, puisqu'elle va surtout répondre de l'observation, à moins d'échanger avec un enseignant qui aurait réussi à prendre du recul par rapport à la pédagogie qu'il met en place.

Partie 3 : Méthodologie employée et données observées

A. Le choix du terrain d'enquête et des méthodes

J'ai choisi de travailler sur deux écoles afin d'obtenir un échantillon de population plus vaste, et de pouvoir réaliser une comparaison entre les deux. C'est pourquoi j'ai pris le temps de trouver deux écoles, assez opposées sur deux niveaux ; d'une part la différenciation et d'autre part, le milieu social.

La première école se situe à Marcq-en-Barœul, mes recherches se sont effectuées dans une classe de CP.

La seconde école est à Lille, elle est assez proche du quartier du Faubourg de Béthune. Dans cette école, j'ai également pu effectuer des observations en CP.

D'emblée, il est à noter que la différenciation n'a pas du tout le même degré de présence dans ces deux écoles. Assurément, dans la seconde, la différenciation n'est pas autant appuyée que dans la première.

Je me suis attachée à employer une méthode qualitative, à savoir des entretiens et des observations.

Un entretien exploratoire semi-directif a été mené avec chaque enseignant. Mon but était de faire apparaître avant observations les dires de l'enseignant quant à la pédagogie différenciée et au public avec lequel il travaille. Ainsi j'ai pu obtenir la vision de l'enseignant et l'explication, avec plus de détails, de sa manière de procéder. Ces entretiens m'ont également permis de réaliser des grilles d'observations pour faciliter le recueil des informations en classe. En effet, l'entretien exploratoire n'a pas été le centre de ma recherche, ce rôle est attribué aux observations qui ont été majoritaires. Pour les éclaircir, et notamment pour recueillir des données plus spécifiques, de courts entretiens ont été mis en place avec les élèves sous forme de questions simples et rapides – notamment pour obtenir le métier des parents. En compléments des entretiens réalisés avec les élèves, des questionnaires ont également été passés dans les deux classes (la méthode qualitative ne suffisant plus).

B. Les données observées

1. Le milieu social des écoles

Même si de par les quartiers respectifs des écoles, les milieux sociaux se distinguent déjà, à savoir pour Marcq-en-Barœul un milieu plutôt favorisé, et pour l'école lilloise située du côté du Faubourg de Béthune, un milieu plutôt défavorisé. Il apparaissait important pour la pertinence de la recherche de mettre en place un dispositif permettant de recueillir des informations à ce niveau. C'est en utilisant le métier des parents, que j'ai pu réaliser ces classements. Pour obtenir les données, je me suis tournée vers les enseignantes respectives des deux classes, qui ont toutes les deux acceptées de me laisser l'accès aux fiches renseignements des élèves.

Différents constats sont réalisables :

	Marcq	Lille
1 parent sans emploi	8	8
2 parents sans emploi	3	6
2 parents avec emploi	11	4
Effectif	22	18

Nous pouvons constater que 13,63 % des élèves de l'école de Marcq-en-Barœul ont les deux parents qui ne travaillent pas, contre 33,33 % pour les élèves étant scolarisés dans l'école lilloise. De plus, 50 % des élèves marcquois ont les deux parents qui possèdent un emploi, contre seulement 22,22 % à Lille.

D'un premier point de vue, l'école lilloise apparaît plus défavorisée quant à la détention d'emplois chez les parents d'élèves.

Maintenant, voyons en détails les emplois répertoriés dans les deux écoles. Nous les classerons par professions et catégories socioprofessionnelles, selon la nomenclature usuelle de l'INSEE.

PCS	Marcq	Lille
Agriculteurs, exploitants	1	
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise		
Cadres et professions intellectuelles supérieures	14	
Professions intermédiaires	4	
Employés	8	7
Ouvriers	3	9
Retraités		

Autre personne sans activité professionnelle	6	12
Effectif	36	28

Pour l'école de Marcq-en-Barœul, nous constatons que 38,89 % des parents se situent dans la catégorie « Cadres et professions intellectuelles supérieures », contre un pourcentage nul dans l'école lilloise. De même pour les professions intermédiaires, où l'on retrouve 11% des parents de l'école marcquoise, alors qu'aucun des parents de l'école lilloise ne s'y situe. A nouveau, grâce à ce recueil de données, nous constatons, de par les professions et catégories socioprofessionnelles des parents, que l'école qui se trouve à Marcq-en-Barœul appartient à un milieu plus favorisé que celui de l'école lilloise.

2. La mise en place de la différenciation

a. Ecole de Marcq-en-Barœul

Les observations dans cette école se sont principalement déroulées pendant les heures de lecture. Toutefois, il apparaît important de mettre en évidence les heures de mathématiques, puisqu'elles recouvrent une expérimentation mise en place par l'Académie et qui attire à la différenciation sur quelques points.

1. L'entretien de l'enseignante

Avant toutes observations, j'ai commencé par effectuer un entretien semi-directif avec l'enseignante, le but principal était de recueillir son ressenti quant à la pédagogie différenciée et à la pratique qu'elle en fait dans sa classe.

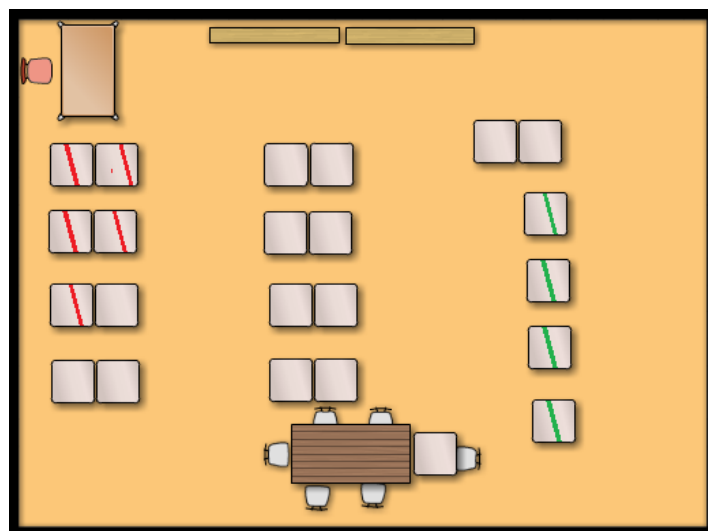
L'enseignante apparaît comme convaincue par sa méthode : « quand je me fais inspecter, l'inspecteur ne me dit pas que je suis totalement à côté, donc je suppose que je différencie bien ». Elle considère que la différenciation va permettre à un élève plus en difficulté de « rattraper les wagons devant lui », c'est-à-dire atteindre le même niveau que ses camarades qui eux, ont un peu moins de difficultés. Elle m'a présenté l'organisation de sa classe, à savoir trois groupes de niveaux en lecture. Elle précise qu'elle travaille toujours avec ces trois groupes séparés, elle n'a pas les mêmes attentes pour tous, et les exercices diffèrent selon les groupes, certains vont lire des textes alors que d'autres ne se contenteront que de phrases, toutefois : « la semaine suivante, ça peut ne pas être les mêmes groupes », la composition évolue selon le niveau atteint par les élèves. Elle met en

évidence l'importance pour chaque élève de travailler, et de réfléchir par soi-même : « Il ne faut pas non plus, comme des enfants de six ans, il faut couper la viande, ou donner des chaussures à scratch pour pas faire les lacets, il ne faut pas oublier ça dans la différenciation ». L'enseignante a plusieurs fois répété pendant l'entretien qu'il était « hors de question que des élèves s'ennuient à l'école », et que la différenciation est présente pour remédier à ce niveau, c'est-à-dire qu'un élève qui arrive en CP, en sachant déjà déchiffré, ne peut attendre passivement que les autres sachent à leur tour.

Nous verrons via les observations si les propos de l'enseignante ont été confirmés.

Il est également à noter que lors de ma prise de contact avec l'enseignante, j'ai précisé mon sujet de mémoire en le qualifiant ainsi : « Je travaille sur la pédagogie différenciée, tout en essayant de voir si un lien est présent avec l'origine sociale des élèves ». L'enseignante a alors tenu à me faire savoir avec insistance son point de vue sur le sujet, à savoir : « les élèves en difficultés ne sont pas forcément les élèves les plus défavorisés ». A nouveau, mes observations et la passation de questionnaires chez les élèves permettront de donner du sens ou non, au lien qui pourrait éventuellement exister entre origines sociales et pédagogie différenciée.

Lors de l'entretien, l'enseignante a aussi pris le temps de me présenter sa classe, et particulièrement la répartition des élèves au niveau du plan, voir ci-dessous (en rouge G1, en vert G3, le reste G2).



2. Le déroulement en français

La méthode de l'enseignante consiste à scinder sa classe en trois groupes (comme évoqué dans la partie précédente) :

- Ceux qui ont le plus de difficultés (4 élèves) **G3**
- Ceux qui ont un travail plus régulier (13 élèves) **G2**
- Ceux qui ont le plus de facilités (5 élèves) **G1**

Le fonctionnement est très répétitif en ce qui concerne les séances de lecture. L'enseignante donne les consignes au groupe n°1, qui commence alors son travail en autonomie (lecture d'un livre assez court, puis elle transmet les consignes au reste de la classe, elle les met au travail. Dès lors qu'un élève du G1 a terminé, il rejoint un îlot de tables situé à l'arrière de la classe, quand les 5 élèves sont arrivés, l'enseignante les rejoint, puis elle travaille avec eux, et les autres continuent silencieusement les activités sur leurs cahiers ; ils ont totalement conscience du mécanisme. Un autre travail est donné pour le groupe 3.

Répartition des travaux :

- G1 :
 - ⊗ Lire un livre assez court, puis rejoindre l'îlot de tables.
 - ⊗ Lire à tour de rôle à haute voix avec l'enseignante présente.
 - ⊗ Résumer oralement ce qui vient d'être lu.
 - ⊗ Comprendre, à l'aide d'un étayage de la part de l'enseignante, ce qui vient d'être lu.
 - ⊗ Retourner à sa place, et faire l'exercice qui consiste à faire des phrases avec des mots qui sont déjà écrits dans leurs cahiers.
- G2 :
 - ⊗ Avec l'enseignante : lecture du son qui est au tableau, les élèves donnent des mots dans lequel le son apparaît.
 - ⊗ Seuls : ils doivent recopier les mots et entourer le son qui vient d'être travaillé, dans les mots où il est présent.

- ⊗ Seuls : ils changent de cahier, et doivent écrire des phrases avec les mots qui ont préalablement été écrits dans le cahier.
- G3 :
 - ⊗ Avec l'enseignante : lecture du son qui est au tableau, les élèves donnent des mots dans lequel le son apparaît.
 - ⊗ Seuls : ils ont une feuille avec des images, si le son travaillé est dans le nom qui correspond à l'image, alors il la colorie.
 - ⊗ Seuls : ils doivent recopier les mots et entourer le son qui vient d'être travaillé, dans les mots où il est présent.

La différenciation mise en place par cette enseignante est très riche, elle touche à de nombreux domaines :

- ∂ Les élèves : des groupes de niveaux, les groupes ne sont pas fixes, j'ai pu observer au cours des différentes séances que certains élèves changent de groupe. De plus, l'enseignante mentionne que les élèves en difficulté en français ne sont pas ceux en difficulté en mathématiques, il apparaît donc évident que les groupes évoluent et diffèrent en fonction des situations, des apprentissages, et des matières.
- ∂ Le matériel (outil/support) : au début de l'année tous les élèves commencent l'écriture au crayon de bois, lorsqu'ils maîtrisent mieux le geste, ils passent à un stylo à bille. De même concernant les cahiers, les élèves commencent avec des interlignes assez écartés pour le travail d'écriture, ensuite, ils passent à un cahier à interlignes plus rapprochés. Le G3 possède une barrette plastifiée – que l'on peut apparenter à un dessous de main - avec les lettres et leurs correspondances : minuscule, majuscule, cursif, manuscrit.
- ∂ Le rythme : le G1, dans un laps de temps, fait un plus grand nombre de choses différentes que le G3, l'enseignante a toujours de quoi les occuper.
- ∂ Les contenus : l'enseignante ne dispose pas des mêmes attentes selon qu'elle travaille avec G1, G2 ou G3

- ∂ Les consignes : elles diffèrent selon le groupe auquel l'enseignante s'adresse, en effet pour G1 elles seront plutôt courtes, et ne vont pas être répétées, alors que pour G3, elles seront plus longues, car plus détaillées et répétées pour faciliter la compréhension.

Cette organisation nécessite un travail supplémentaire de la part de l'enseignante, j'ai pu observer ses cahiers de préparation, elle a toujours clairement par écrit ce qu'elle doit faire, ce que chaque groupe doit faire, et parfois quelques activités complémentaires si un élève termine plus tôt que ses camarades.

3. Le déroulement en mathématiques

En mathématique, le déroulement est très semblable dans les deux écoles, puisqu'elles font partie d'une expérimentation mise en place depuis quelques années. Cette expérimentation sur le calcul prend part à l'utilisation d'un logiciel appelé Estimateur. C'est de ce dernier dont je relaterai dans ce paragraphe, puisque j'ai pu l'observer dans les deux écoles.

Ce module Estimateur est uniquement réservé aux élèves de CP, qui sont les seuls à faire partie de l'expérimentation, il vise à travailler le sens du nombre, c'est-à-dire la mise en correspondance entre les nombres symboliques et les grandeurs auxquelles ils correspondent. Il rentre dans le cadre de mon mémoire parce qu'il permet une réelle différenciation.

Pour expliquer en large son principe, il s'agit d'un outil qui fait travailler les élèves sur les estimations, plusieurs types d'exercices sont présents :

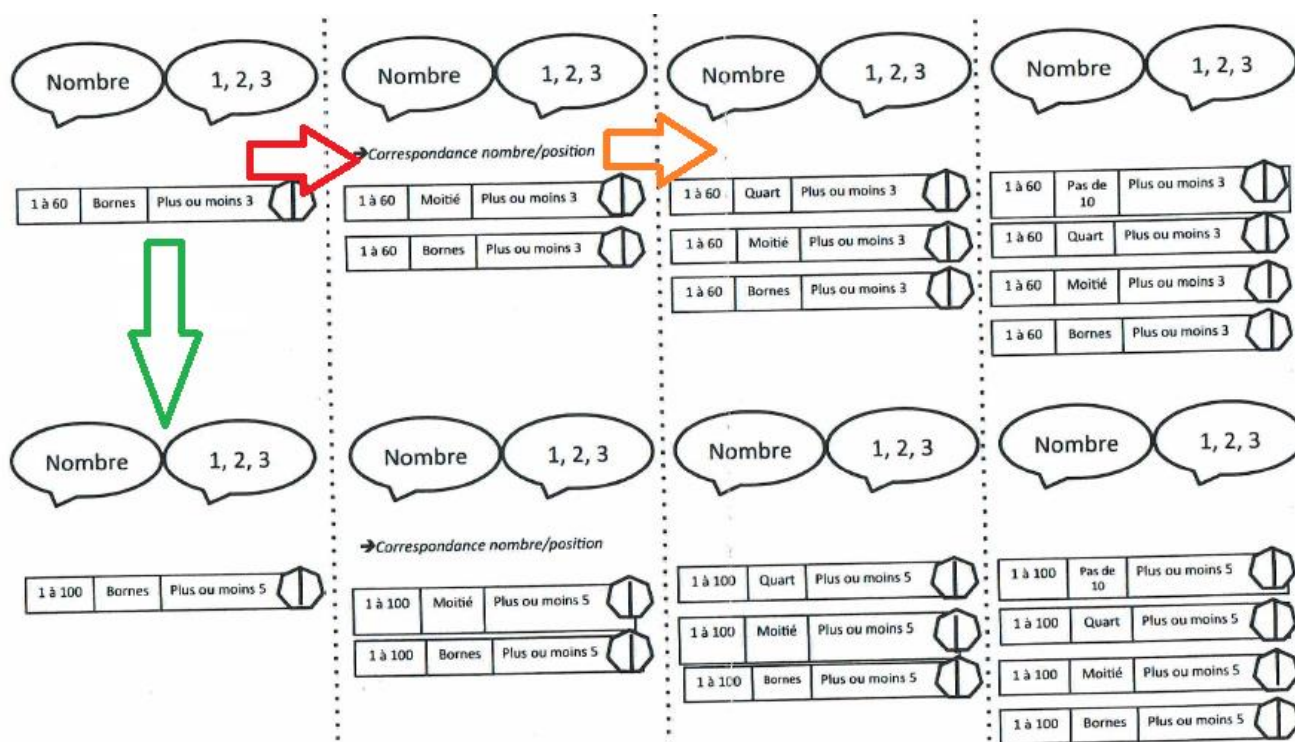
- L'enfant voit des carrés pendant quelques secondes, puis le signe +, puis une autre série de carrés. Visuellement, il doit estimer le nombre de carrés qu'il pense avoir vu. Sa réponse est sous forme d'une bande graduée avec le nombre 0 pour commencer la bande, et un autre pour la terminer, l'enfant doit positionner cette réponse sur la bande et valider.
- Des opérations sont proposées aux élèves (addition, soustraction, multiplication), etc. A nouveau, ils doivent estimer le résultat et sur la bande graduée, cliquer où ils pensent situer la bonne réponse.

- Des opérations du même type que celles-ci-dessus sont proposées mais cette fois avec des éléments manquants :
 $\dots + 5 = 15$.

Le principe est que dans chaque exercice, la réponse se situe sous forme d'une bande plus ou moins graduée sur laquelle il faut cliquer. Les élèves travaillent seuls ou en binôme, mais de ce que j'ai pu observer, beaucoup plus souvent de manière à être seuls.

L'Estimateur touche à la différenciation, car des parcours sont distribués aux élèves et adaptés en fonction de leurs progressions et de leurs connaissances. Pour citer le dossier accompagnant le logiciel et les enseignants : « Le Parcours Individuels a été construit sur la base d'objectifs généraux à viser. Au départ, les élèves suivent la même progression. En cas de difficulté, des parcours de différenciation sont proposés pour aider les élèves. »

Voici un exemple de parcours proposé aux élèves, nous allons voir en quoi la différenciation est présente :



L'élève commence par l'exercice en haut à droite, les bulles « Nombre », « 1, 2, 3 » et les cases « 1 à 60 », « bornes », « plus ou moins 3 » permettent à l'élève de trouver l'exercice à réaliser en cochant les bonnes cases. L'élève doit réussir deux fois l'exercice pour valider son travail, l'enseignant colorie alors l'hexagone. Si l'enfant réussit l'exercice situé en haute à droite, il suit la flèche verte et passe à l'exercice du dessous. S'il n'y arrive pas, il

suit la flèche rouge, ce nouveau parcours va en réalité lui permettre de travailler avec des bornes supplémentaires sur sa bande d'estimation de résultat, s'il n'y arrive toujours pas, il fera le parcours donné par la flèche orange et ainsi de suite. Il est à noter que quand l'élève prend un parcours situé à droite de celui de départ, il commence par le bas de ce parcours et remonte.

Ainsi chaque parcours est adapté aux élèves, et ils ne sont jamais en échec répété.

Parfois l'enseignante va directement conseiller à son élève tel ou tel parcours en me précisant « lui, il n'y arrivera pas c'est sûr ».

Cette différenciation est plus ludique pour les élèves puisqu'elle sort du commun de la classe, ils se retrouvent devant des ordinateurs, et la majorité prend ce travail comme un jeu, ce qui enlève le lourd poids des mathématiques. Il était très fréquent d'entendre « J'ai perdu. » ou « J'ai gagné. ».

4. Les questionnaires élèves

Une passation de questionnaires a été réalisée dans les deux classes. Son objectif est de percevoir le ressenti des élèves quant à l'école, la réussite et l'aide apportée.

Nous allons passer en revue les réponses obtenues pour certaines questions. Toutes les questions ne seront pas forcément mises en évidence, certaines le seront dans la partie dédiée à l'école lilloise (ci-dessous), et d'autres ne seront pas abordées (le questionnaire se trouve en annexe).

Il est à noter que le jour de la passation, un élève était absent.

Pour expliciter les réponses, nous allons croiser les données obtenues avec celles concernant les origines sociales des élèves.

Tout d'abord, nous pouvons observer que les élèves de G1 – le groupe avec le plus de facilités – sont 4 sur 5 à avoir des parents qui ont tous les deux un emploi. A l'opposé, les élèves de G3 – le groupe avec le plus de difficultés – sont 3 sur 4 à posséder un parent sur les deux qui n'a pas d'emploi, et le 4^{ème} n'a aucun parent actif.

Sur les quatre élèves de G3, ils sont trois à considérer que l'école est « difficile », alors que pour les élèves de G1, ils sont 5 sur 5 à qualifier l'école de « normale ». On peut ici prendre en considération que les élèves de G1 qualifient l'école de « normale » et non de

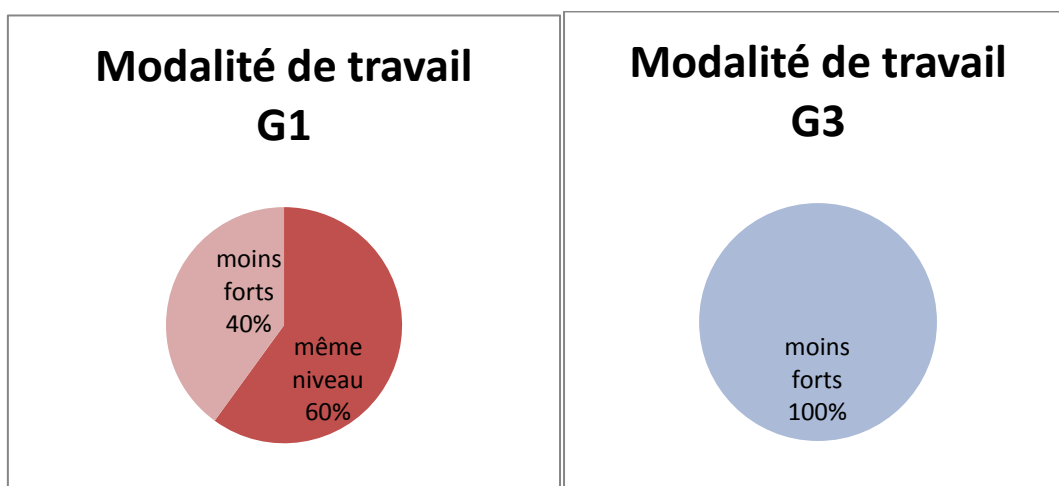
« facile », cela coïncide avec le discours de l'enseignante qui explique « il faut toujours leur donner à manger, ils n'ont pas le droit de s'ennuyer ».

Evaluons la question suivante du questionnaire :

Est-ce que tu préfères travailler avec des élèves qui :

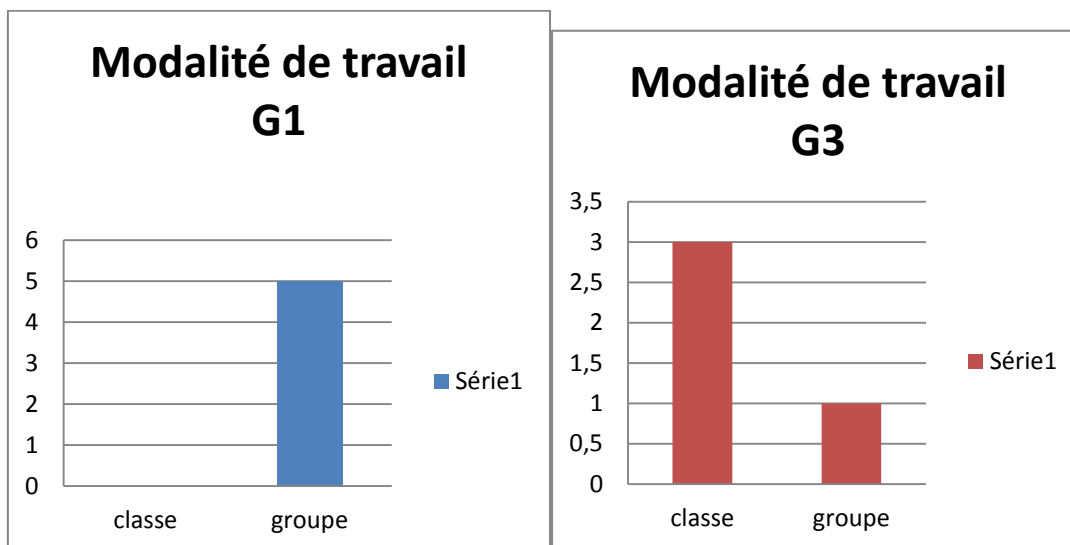
1) *ont le même niveau que toi.* 2) *qui sont plus forts.* 3) *qui sont moins forts.*

Voici les réponses obtenues :



Ce qui est le plus frappant est de voir le groupe G3, qui indique à un taux de pourcentage total, préférer travailler avec des élèves moins forts, on peut probablement y voir un souci de valorisation, puisque ces élèves ont conscience qu'ils ont plus de difficultés que les autres. Les élèves de G1 se partagent entre travailler avec des élèves moins forts ou de même niveau, tout comme ceux de G3 ils ont pleinement connaissance qu'ils sont considérés comme « avec plus de facilités » par rapport aux autres, ainsi quand ils répondent préférer travailler avec des élèves de même niveau, ils parlent ainsi de leur groupe de base, attribué par la différenciation.

Une autre question a été posée quant à la préférence des élèves à travailler soit en groupe, soit avec toute la classe. A nouveau, les réponses varient :



Il y a là une quasi-totale opposition entre les deux groupes, en effet, G1 à 100% préfère travailler en petit groupe, on peut supposer qu'ils ont conscience du bénéfice que cela leur apporte. G3, à l'inverse préférerait plus travailler avec toute la classe, il s'agit probablement dans ce cas d'une stigmatisation vis-à-vis du groupe, la conscience de « je suis dans le groupe des moins forts » (Sarah, G3).

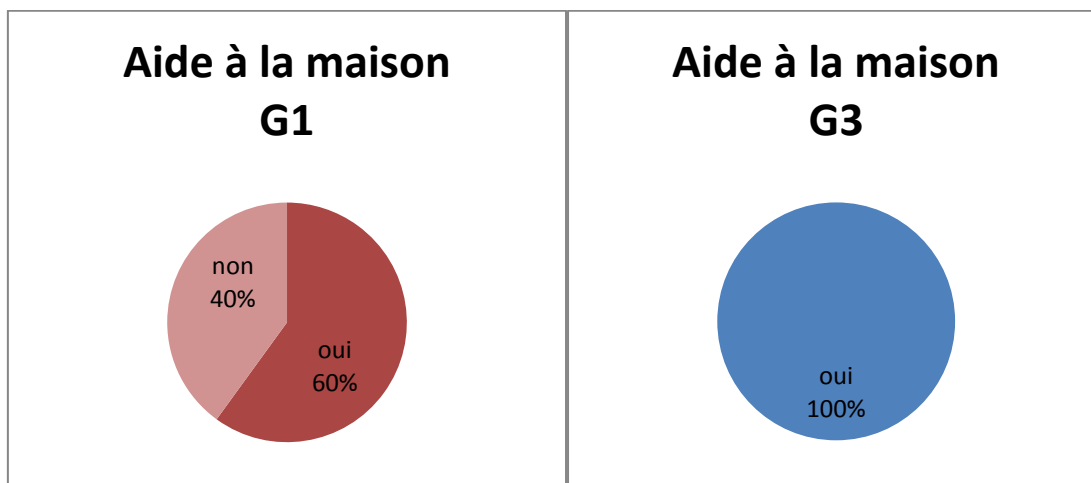
La question suivante a été posée aux élèves :

Est-ce que tu as l'impression que lorsque tu travailles, tu n'as pas assez de temps pour réfléchir ? Ça t'arrive :

1) Souvent. 2) Parfois. 3) Jamais.

Les élèves de G3 répondent en majorité « parfois », et une minorité de G1 répond « jamais ». Aucun des élèves ne répond « souvent », on peut y voir un critère d'efficacité de la pédagogie mise en place, à savoir la pédagogie différenciée.

Nous avons constaté précédemment, que les élèves issus de G3 étaient de par les métiers de leurs parents plus défavorisés que ceux de G1. Toutefois, quand on se tourne vers l'aide apportée à la maison quand l'élève travaille, voici les réponses obtenues :



C'est donc le groupe des élèves considérés comme plus défavorisés qui répond « oui » à 100 % à la question « Est-ce qu'à la maison, tu as de l'aide quand tu travailles ? ». La majorité de G1 répond « oui », mais les 40% de « non » ne sont pas à négliger. On peut donc se demander si un milieu défavorisé n'aurait pas tendance à essayer d'accompagner plus son enfant dans la réussite scolaire.

Faisons un constat plus général sur la classe, en croisant les données des catégories sociales à celles obtenues pour cette question :

Est-ce que tu as l'impression que tu réussis à l'école :

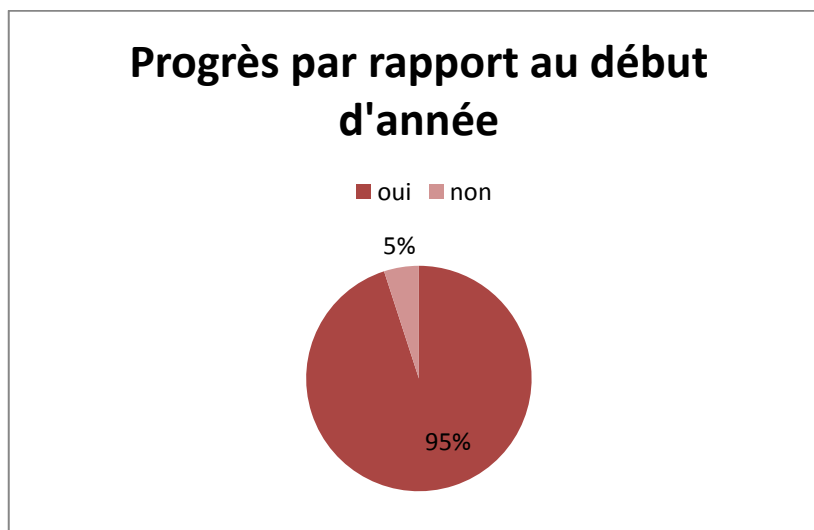
1) *Souvent.* 2) *Parfois.* 3) *Pas souvent.*

On remarque que tous les enfants dont au moins un des parents est cadre, répondent « souvent » sur l'impression de réussite à l'école. Et j'ai moi-même pu constater pendant les observations que ces élèves n'avaient pas de réelles difficultés quant au travail demandé. Les élèves qui ont des parents soit ouvrier, soit employé, répondent en majorité « parfois ». Les trois élèves dont les deux parents sont sans emploi, deux répondent « pas souvent » et une répond « parfois ».

Ces réponses amènent déjà quelques pistes pour les résultats. A première vue, on peut considérer que la pédagogie différenciée semble efficace, toutefois il apparaît que des enfants considérés avec des origines défavorisées, ont l'impression ne pas souvent être en réussite scolaire. Et les observations menées autour de ces élèves vont également dans ce sens.

Est-ce que tu as l'impression d'avoir fait des progrès par rapport au début de l'année ?

1) *Oui.* 2) *Non*



Sur les 20 élèves de la classe, 1 seul répond non à cette question, ce qui représente 5% de la classe. Il s'agit notamment d'un des élèves dont les deux parents sont sans emploi. Cela laisse à penser aux limites de la pédagogie différenciée, et son apport face à des inégalités dites sociales.

b. Ecole de Lille

Lors du semestre 4 de Master, nous avons eu l'opportunité d'effectuer un stage de 300 heures dans l'école de notre choix. J'ai profité de cette occasion pour prendre cette école comme outil de comparaison vis-à-vis de celle de Marcq-en-Barœul. En effet, elle répondait aux critères que je m'étais fixée, à savoir une école qui différencie moins que la première, ou tout du moins d'une façon différente, et qui accueille un public un peu plus défavorisé.

1. L'entretien de l'enseignante

L'entretien réalisé avec cette enseignante a été beaucoup plus court et très différent de celui effectué avec l'enseignante de Marcq-en-Barœul. Assurément, l'enseignante me dit « avec moi, tu ne vas pas voir beaucoup de différenciation si c'est ton sujet, je fais la même chose pour tout le monde ». Petit à petit, dans l'échange je lui explique que la différenciation est en général présente dans la classe, et parfois même inconsciente. Quand je lui demande si elle fait parfois travailler ses élèves en groupe de niveau, elle acquiesce. C'est surtout des questions de ma part qui lui ont fait se rendre compte de la différenciation.

De plus, elle me précise qu'elle n'attend pas les mêmes choses de la part de tous ses élèves,

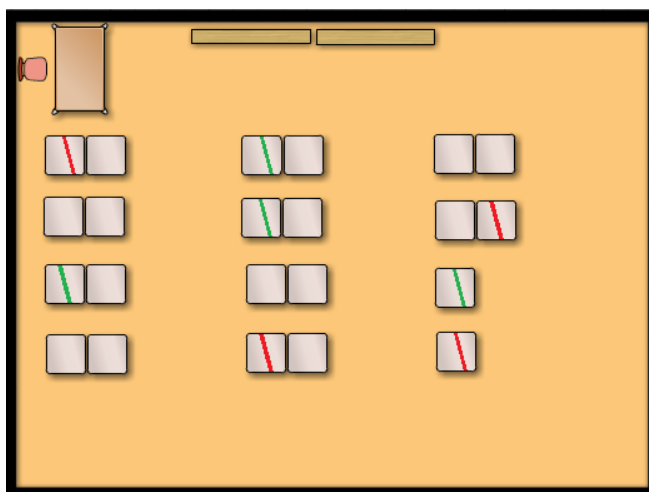
pour certains elle sera plus exigeante, pour d'autres : « pour Kenza, je n'en demande pas plus ». Mais cette différenciation n'est pas affichée dans la classe, comme elle peut l'être dans l'école de Marcq-en-Barœul.

Pour cette école, nous n'allons pas faire les mêmes sous-parties que dans la partie précédente. Assurément, les observations effectuées ont touché un peu à toutes les matières, les mathématiques se déroulent comme à Marcq-en-Barœul, puisqu'il s'agit d'une expérimentation et les enseignants suivent une progression particulière.

2. Les cours dispensés

J'ai pu constater sur différentes observations que les cours dispensés sont les mêmes pour tous en ce qui concerne le contenu.

A l'opposé de l'autre école, le plan de classe affiche un mélange total des élèves quel que soit le niveau qu'il présente, voir ci-dessous (en vert, les élèves qui ont le plus de facilités, en rouge ceux qui ont le plus de difficultés).



J'ai pris le temps d'observer les tours de parole dans la classe sur une matinée pour voir quels élèves étaient les plus souvent interrogés, si le cas échéant il y en avait. Il s'avère que l'enseignante, dès lors qu'un élève considéré « en difficulté » lève la main, elle l'interrogera en priorité.

Quand des travaux en groupe sont réalisés, l'enseignante mixe toujours les élèves de sorte, que des élèves avec facilités soient avec des élèves plus en difficulté, elle me précise « ils s'entraident entre eux ». J'ai toutefois pu constater que lorsque j'étais présente dans cette classe – dans le cadre de mon stage – l'enseignante en profitait pour faire des travaux en

groupe, un groupe étant confié à chaque stagiaire, et ainsi l'enseignante prenait les élèves qu'elle considérait le plus en difficulté. Elle me précisera plus tard : « quand je n'ai pas d'aide dans la classe, c'est difficile, si je ne suis pas avec eux, ils sont infernaux ».

J'ai pu observer que lors des séances de classe en frontale, qui sont majoritaires dans la classe, beaucoup d'élèves discutent entre eux, et l'attention de tous est loin d'être au rendez-vous.

Une séance de « dictée participative » a été organisée par l'enseignante, cette méthode touche notamment à la différenciation. En effet, l'enseignante revoit avec les élèves un son (travaillé dans la semaine), puis elle efface le tableau, cache les éléments de la classe qui pourraient aider les élèves, et elle dicte les mots. Les élèves doivent écrire les mots, et souligner quand ils ont un doute. Après cela, à tour de rôle, ils ont la possibilité de lever le doigt et de poser une question : « Dans peintre, est-ce que c'est le [ẽ] de main ? ». C'est une manière de différencier.

La différenciation observée la plus évidente, est lorsque l'équipe vient en soutien à l'enseignante et que les enseignantes se divisent la classe en plusieurs groupes. Lors de ces moments, trois groupes sont faits – sur 18 élèves – il en découle que :

- 2 élèves partent avec l'enseignante de la CLIS ; il s'agit d'un contexte particulier, puisque ces deux élèves ont commencé, pour la toute première fois, leur scolarisation au mois d'avril. Elles parlent le français, mais ne l'écrivent pas. Ainsi, l'enseignante de la CLIS travaille avec elles, notamment sur des exercices destinés à des grandes sections de maternelle.
- 9 élèves partent avec une assistante de vie scolaire
- 8 élèves restent avec l'enseignante

Les groupes réalisés pendant cette segmentation de la classe sont des groupes de niveau, assurément les deux élèves qui n'ont jamais été scolarisés, les élèves qui ont moins de facilités avec l'AVS, et ceux qui ont le plus de facilités avec l'enseignante.

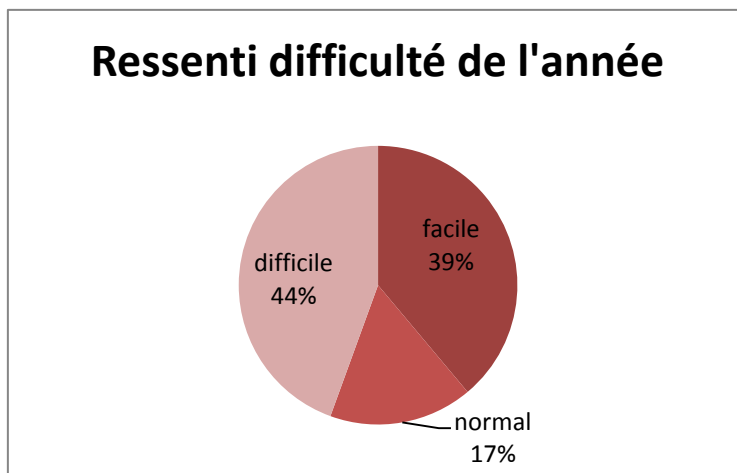
Il est à pointer que parfois, un groupe de 4 élèves se détachent en plus et part en décrochage avec le RASED. Il s'agit dans ce cas, des élèves considérés « en grandes difficultés ».

3. Les questionnaires élèves

Les mêmes questionnaires que ceux passés dans la classe de Marcq-en-Barœul ont été donnés dans la classe de Lille.

Il faut déjà prendre en considération que cette classe est beaucoup plus défavorisée au niveau des origines sociales que la précédente. Et que la différenciation y est beaucoup moins présente.

La répartition du ressenti des élèves par rapport à la difficulté de l'année scolaire est beaucoup plus mixte que précédemment :



Il s'avère que dans cette classe, le plus grand pourcentage est attribué à la réponse « difficile », la pédagogie employée apparaît alors inadaptée. Seulement 17% de la classe considère que l'année qu'ils sont en train de faire est « normale » dans la difficulté, ce qui laisse à supposer qu'ils n'ont pas un travail adapté.

Et ce n'est apparemment pas la disponibilité de l'enseignante qui est mise en cause, puisque quand je demande aux élèves :

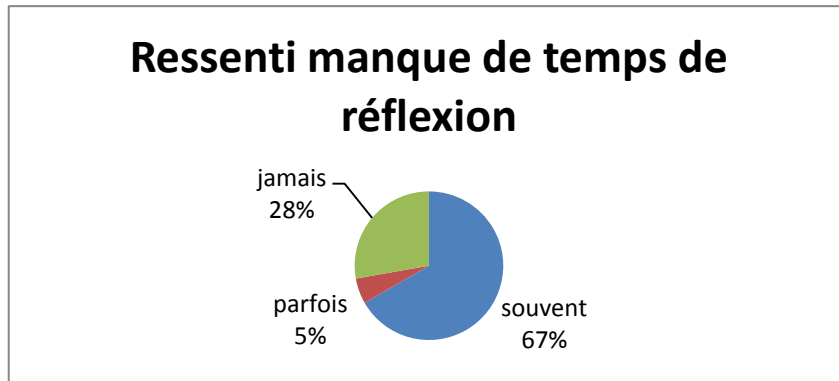
Est-ce que l'enseignante vient t'aider parfois ?

Seulement un élève répond non à cette question, on peut également se demander s'il a bien compris la question, car à partir des observations effectuées, j'ai pu voir que l'enseignante va voir tous les élèves dans une journée.

Concernant cette question :

Est-ce que tu as l'impression que lorsque tu travailles, tu n'as pas assez de temps pour réfléchir ? Ça t'arrive :

1) Souvent. 2) Parfois. 3) Jamais.



67 % de la classe répond « souvent », encore une fois, nous pouvons nous demander si la pédagogie employée : à savoir la même chose pour tous, est la meilleure.

Une question a été posée dans le but de savoir si les élèves reçoivent chez eux une aide extérieure à l'école. Dans le cadre de cette classe considérée comme plus défavorisée que celle de Marcq-en-Barœul, il est à noter que la moitié des élèves, soient 9 enfants sur 18 déclarent ne pas avoir d'aide à la maison. Ce qui très conséquent par rapport à la première école.

Trois élèves considèrent ne pas avoir fait de progrès depuis le début d'année, toutefois il s'avère que dans ces trois élèves, il y en a deux qui ont débuté leur scolarisation en avril, donc leur réponse n'est pas statistiquement parlante. Par conséquent, seul un élève pense ne pas avoir fait de progrès depuis le début d'année. Néanmoins, j'ai pu constater que cette question a parfois été mal comprise de la part des élèves, bien que reformulée de ma part pour leur compréhension, il reste une marge de doute qui m'empêche de savoir si cette élève avait bien compris la question ou non.

La marge de progression des élèves lillois est également différente de celle des élèves marcquois. 56 % des élèves répondent avoir fait des progrès « comme tout le monde », 22% considèrent avoir fait « beaucoup » de progrès et le reste « pas beaucoup ». On constate alors que la majorité a répondu « comme tout le monde » ce qui incite à penser que les inégalités dans la classe sont plus maigres que celles observée dans la classe de Marcq-en-Barœul qui fonctionne avec une différenciation complète.

Partie 4 : Retour sur les hypothèses

Les hypothèses émises en début de ce mémoire étaient les suivantes :

1. LE MILIEU SOCIAL DE L'ENFANT INFLUE-T-IL SUR LA REUSSITE SCOLAIRE ?

Les observations, entretiens et questionnaires effectués, ainsi que l'analyse qui en a été faite montre qu'il existe une corrélation entre milieu social et réussite scolaire. Assurément, nous avons pu voir via les chiffres, que dans l'école de Marcq-en-Barœul par exemple, les élèves qui ont au moins un parent cadre sont plus en réussite que les autres. Qui plus est, à contrario dans l'école lilloise considérée comme plus défavorisée, de par l'origine sociale des parents, on constate que la réussite n'est pas la même. Il serait impossible de dire que dans cette école les élèves sont en échec scolaire, ce qui serait complètement faux. Mais la réussite scolaire dans les deux écoles n'est pas du tout la même. Pour la majorité des élèves de ces deux classes, ils n'ont pas atteint le même niveau, les observations l'ont montré. Cette corrélation entre milieu social et réussite scolaire s'observe donc de par une comparaison entre les deux classes, mais également par une comparaison entre les élèves ; interne à la classe.

Il va de soi que cette hypothèse est donc valable.

Toutefois, il est à préciser que ma recherche s'est effectuée sur deux classes, et uniquement sur une année scolaire, il pourrait s'avérer très intéressant de suivre des élèves du CP au CM2, ou tout du moins faire cette recherche sur un effectif beaucoup plus large.

2. LA DIFFERENCIATION & SES VARIABLES SONT-ELLES SOURCE D'EGALITE DANS LA CLASSE ?

Nombreuses ont été les variables relevées quant à la différenciation, elles ont été évoquées dans les parties précédentes, à savoir : les groupes d'élèves (hétérogène, homogène, etc.), les outils, les supports, le rythme, les contenus ou encore les consignes. De par les deux classes observées, j'ai pu voir une classe qui différencie et une classe qui différencie à un rythme beaucoup moins élevé. Et il s'avère que dans le ressenti généré par les élèves, la classe qui différencie le moins apparait comme la classe avec le plus d'élèves de même niveau. Assurément, l'enseignante de l'école lilloise différencie beaucoup moins, que celle de Marcq-en-Barœul qui s'organise clairement autour de la différenciation. Les écarts entre les niveaux d'élèves sont beaucoup plus prononcés à Marcq-en-Barœul, et

complètement intégré par les élèves, ils ont conscience d'être moins bons que d'autres de la classe, alors qu'à Lille, les enfants ont quasiment tous le même niveau, à quelques exceptions à dire, sans pour autant que les séances soient organisées autour de la différenciation.

Le bilan de cette hypothèse apparaît donc assez mitigé.

3. LA REUSSITE SCOLAIRE EST-ELLE LIEE A LA DIFFERENCIATION ?

Cette hypothèse n'est pas la plus simple à aborder puisque via la recherche effectuée, on peut constater de nombreuses variations.

Assurément, si l'on effectue une comparaison entre les deux écoles, nous observons que les élèves de l'école marcquoise sont plus en réussite scolaire que les élèves de l'école lilloise. Or il s'avère que la différence primordiale entre ces deux classes est d'une part le milieu, et d'autre part la pédagogie employée. Si l'on se contente de ce constat, l'école de Marcq-en-Barœul qui différencie le plus, possède plus d'élèves en réussite scolaire. Donc l'hypothèse serait validée. Or dans l'école marcquoise, il y a également quelques élèves dont on ne peut dire qu'ils sont en réussite scolaire, puisqu'ils rencontrent un grand nombre de difficultés, et ces cas d'élèves ne se retrouvent pas dans l'école de Lille, où les élèves ont quasiment tous le même niveau de réussite scolaire.

Toutefois, nous observons que les élèves du G1 de différenciation de Marcq (les élèves avec le plus de facilités) ont un niveau de réussite scolaire plus élevé que leurs camarades et cela vient de la différenciation effectuée par l'enseignante.

Cette hypothèse est donc contestable, puisqu'en effet la différenciation va avoir tendance à accentuer la réussite scolaire des élèves, mais parfois au détriment d'autre, et créant ainsi des inégalités dans la classe.

Conclusion :

L'objectif de ma recherche était de répondre à la problématique suivante :

La pédagogie différenciée favorise-t-elle la réussite de tous les élèves, indépendamment de leur milieu social d'origine ?

Cette question a découlé de l'envie de recherche personnelle, et de lectures effectuées lors de ma première année de Master, et continuées pendant la seconde année. La problématique a permis d'émettre quelques hypothèses, guidant ainsi la recherche sur le terrain.

Dans le but de discuter ces hypothèses, des observations, des entretiens, et des questionnaires ont été réalisés dans deux écoles différentes, écoles appartenant à deux milieux sociaux opposés.

La recherche montre qu'une corrélation existe incontestablement entre les origines sociales et la réussite des élèves. Assurément, un milieu social favorisé aurait tendance à entraîner une réussite scolaire évidente du côté de l'élève.

A cette variable a été assimilée la pédagogie différenciée. Les résultats montrent que la différenciation pédagogique va dans le sens d'une réussite scolaire pour les élèves, elle les aide à progresser et prend en compte leur rythme et leur niveau de départ.

Toutefois, il s'avère également que quelques effets pervers en ressortent, la pédagogie différenciée pourrait avoir tendance à reproduire des inégalités sociales présentes à la base de par le milieu social de l'enfant. Puisque la pédagogie différenciée, employée comme elle l'est dans l'école de Marcq-en-Barœul a eu tendance à créer de gros écarts entre les niveaux des élèves dans la classe.

Il serait aujourd'hui intéressant de voir comment cette recherche pourrait être prolongée pour voir si la pédagogie différenciée possède plus d'effets bénéfiques (faire progresser les élèves) que d'effets néfastes (créer des inégalités entre les élèves) sur un parcours scolaire complet d'élève.

Assurément, nombreux sont les auteurs, ou même les programmes officiels qui préconisent cette pédagogie, mais son application excessive n'aurait-elle pas tendance à aller contre l'école de la République Française qui prône l'égalité pour tous ?

Je tiens à préciser que me destinant au métier de professeur des écoles, ce mémoire m'a permis d'observer une pédagogie qui est très préconisée, et de voir quelles applications peuvent en être faites, tout en évitant de tomber dans les effets pervers. Et ceci m'importe beaucoup puisque la différenciation est très présente aujourd'hui dans les métiers de l'enseignement.

Bibliographie

JACOMINO, B. 2012. *L'égalisation par la différenciation pédagogique ?*, Le philospoire, 85-95.

LE PREVOST, M. 2010. Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ?, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 55-56.

LEROY AUDOUIN, C. PIQUEE, C. *Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi ? Education et société*, n°13, p 209- 226

PERRENOUD, P. 2005. *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF.

PONCE, C. 1996. Pédagogie différenciée, *Revue française de pédagogie*, 97-102.

SIMON, J., SOLAUX, G. 2000. *L'école et l'égalité des chances*, La découverte, 235-258

TOULLEC-THERY, M., MARLOT, C. 2013. *Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. Revue française de pédagogie*, n° 182, p 41-54.

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

Annexes

Guide d'entretien

PRESENTATION : étudiante à l'ESPE de Villeneuve d'Ascq. Je souhaite devenir professeur des écoles. Dans le cadre de ma dernière année de Master, je réalise un mémoire qui porte sur la pédagogie différenciée et l'origine sociale des élèves.

Je cherche une classe dans laquelle je vais pouvoir réaliser des observations, et selon mes besoins des questionnaires ou entretiens. Mais d'abord, je commence avec cet entretien exploratoire qui va me permettre de définir plus concrètement mes observations. Il est semi-directif, c'est-à-dire que je vais vous poser des questions ouvertes, mais je vais suivre un plan en vous relançant sur certains points pour guider et recentrer la discussion vis-à-vis de mon sujet.

Entretien totalement anonyme, rien ne sortira de la pièce sans un anonymat complet.

I. Simple présentation de l'enseignante

Depuis quand êtes-vous professeur des écoles ?

Toujours en CP ? Si non, depuis combien de temps ?

Toujours dans cette école ? Si non, depuis combien de temps ?

II. La pédagogie différenciée

D'après vous, qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?

Diriez-vous que vous pratiquez cette pédagogie (apparemment en français) ? A quelle fréquence (occasionnellement, régulièrement) ?

Par quels moyens pensez-vous-y parvenir ?

→ outils d'apprentissage [manuels, supports ; cahier, classeur, fiche...]

→ contenus ?

→ démarche (aller de la règle à l'activité ou inversement, déductif, inductif) ?

→ situations d'apprentissage (écoute, écoute active, recherche, production personnelle, production collective) ?

→ Consignes (ouverte, fermée, avec exemple, sans exemple, multiple, successive, orale ou écrite) ?

→ Evaluation ?

→ Organisation de la classe (travail en groupe hétérogène ou homogène, groupe classe, individuel) ?

→ gestion du temps ?

→ forme de travail (exposition du professeur, recherche, application et exercices, évaluation) ?

→ degré de guidage ?

→ complexité des exercices ?

Sur quel critère créez-vous vos groupes de travail ?

III. Les origines sociales des élèves

Diriez-vous que le public de votre classe est mixte ? Pourquoi ?

Constatez-vous des différences liées aux origines sociales des élèves ? (enfants de cadres VS enfants d'ouvriers ?)

Si oui, sur quels points sont-elles plus apparentes ?

Pensez-vous que la pédagogie différenciée pourrait être un remède contre ces différences ?

Si oui, comment ?

Pensez-vous/Avez-vous pour objectif en pratiquant cette pédagogie de panser ces différences ?

Si non, à quelle fin utilisez-vous cette pédagogie ?

Questionnaire

1- Est-ce que tu trouves que cette année, l'école c'est :

Facile Normal Difficile

2- Est-ce que tu préfères travailler en petit groupe ou avec toute la classe ?

Petit groupe Classe

3- Est-ce que tu préfères travailler avec des élèves qui :

Ont le même niveau que toi sont plus forts sont moins forts

4- Est-ce que tu penses que dans la classe, il y a plusieurs groupes de travail ?

Oui Non

5- Est-ce que tu voudrais changer de groupe toi ?

Oui Non

6- Est-ce que la maitresse vient t'aider parfois ?

Oui non

7- Quand tu es tout seul ou quand tu es en groupe ?

Tout seul En groupe

8- Est-ce que tu as l'impression que parfois, lorsque tu travailles, tu n'as pas assez de temps pour réfléchir ?

Souvent Parfois Jamais

9- Est-ce que parfois tu as l'impression que les autres t'attendent ?

Oui Non

10- Est-ce que parfois, tu as l'impression que tu attends les autres ?

Oui Non

11- Quand tu ne comprends pas quelque chose, qu'est-ce que tu fais ?

Demander à la maitresse Réfléchis tout seul Demande à ton voisin

12- Est-ce qu'à la maison, tu as de l'aide quand tu travailles ?

Oui Non

13- Est-ce que tu penses que la maitresse répète plusieurs fois la consigne quand elle donne un exercice ?

Oui Non

14- Est-ce que tu as l'impression que tu réussis souvent le travail à l'école ?

Souvent Parfois Pas souvent

15- Est-ce que tu as l'impression d'avoir fait des progrès par rapport au début de l'année ?

Oui Non

16- Tu dirais :

Beaucoup Comme tout le monde Pas beaucoup

	Lucas	Loris	Soline	Sofian	Khan	Sarah	Mikail	Isiméry	Souane	Kenzo	Atsané	Marion	Henrietta	Raphaël	Rachel	Julien	Théo	Elisa	Garance	Grégory
Ressenti Ecole	facile	normal	difficile	difficile	normal	difficile	difficile	normal	normal	facile	facile	difficile	facile	normal	normal	normal	normal	normal	normal	difficile
Préférence W	groupe	classe	classe	classe	classe	groupe	classe	classe	classe	classe	classe	classe	classe	groupe	classe	classe	groupe	groupe	groupe	classe
Préférence élèves	=	+	+	+	-	-	-	=	=	-	-	=	-	plus forts	=	-	=	+	=	-
Ressenti groupes dans la classe	non	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	oui	oui	oui	non	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui
Désir de changer de groupe		non	oui	non	non	oui	oui	oui	oui	non	nn	oui	non	non	oui	oui	non	non	non	oui
Aide maîtresse	oui	non	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
qd	seul		seul		tt seul	groupe	groupe	tt seul	tt seul	tt seul	groupe	tt seul	tt seul	tt seul	tt seul	tt seul	tt seul	tt seul	tt seul	groupe
Ressenti tps de réflexion	souvent	parfois	parfois	souvent	parfois	parfois	parfois	jamais	parfois	parfois	souvent	souvent	souvent	jamais	parfois	jamais	parfois	parfois	jamais	parfois
Ressenti les autres doivent attendre	oui	oui	non	non	non	oui	oui	non	oui	non	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui
Ressenti doit attendre les autres	oui	oui	non	non	non	non	non	non	oui	non	oui	non	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	non
qd l'élève ne comprend pas	voisin	maîtresse	maîtresse	maîtresse	maîtresse	tt seul	tt seul	tt seul	maîtresse	tt seul	maîtresse	voisin	maîtresse	tt seul	maîtresse	tt seul	maîtresse	tt seul	maîtresse	tt seul
aide à la maison	papa	maman	maman et frère 11 ans	maman	maman	papa	maman	papa&maman	papa	non	frère 18	maman	non	non	papa	sœur 18	non	maman	maman	maman
répète la consigne	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui	non	oui	non	oui	non	oui	oui	non	non	oui	oui	oui	oui
Ressenti réussite école	souvent	parfois	parfois	pas souvent	souvent	parfois	parfois	souvent	souvent	souvent	souvent	pas svt	pas souvent	souvent	souvent	souvent	souvent	parfois	parfois	parfois
Ressenti progrès début d'année	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
emb	bcp	tt le monde	tt le monde	pas bcp	bcp	tt le monde	pas bcp	tt le monde	bcp	pas bcp	pas bcp	pas bcp	bcp	bcp	tt le monde	beaucoup	bcp	bcp	tt le monde	pas bcp

*Tableau de réponses -
Marçq-en-Barœul*