



HAL
open science

Quid de la formation des enseignant-es à la pédagogie différenciée : un outil de lutte contre les inégalités sociales ?

Claudia Carmona Jimenez

► To cite this version:

Claudia Carmona Jimenez. Quid de la formation des enseignant-es à la pédagogie différenciée : un outil de lutte contre les inégalités sociales ?. Education. 2023. dumas-04155115

HAL Id: dumas-04155115

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04155115>

Submitted on 7 Jul 2023

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.

Quid de la formation des enseignant-es à la pédagogie différenciée :

Un outil de lutte contre les inégalités sociales ?

Claudia CARMONA JIMENEZ

Sous la direction de : Nassira HEDJERASSI

Master MEEF : Mention premier degré

Année 2022-2023

Résumé

Les élèves ne sont pas égaux devant l'instruction. Nous faisons une revue des recherches sociologiques qui nous permettent d'expliquer ce constat ; pour ensuite étudier les politiques d'éducation prioritaire et la pédagogie différenciée. Elles pourraient représenter une solution politique et une solution pédagogique proposée par l'institution.

Après avoir vu les limites de ces propositions, nous avons mené une étude exploratoire. Le but, ici, était de faire le point sur la formation des enseignant-es en REP à l'utilisation de la pédagogie différenciée. Les résultats montrent que les enseignant-es ont de nombreuses connaissances génériques et théoriques à ce sujet, en plus de connaître plusieurs exemples. Pourtant, iels n'ont pas été formé-es directement à cette pratique et présentent un manque d'outils méthodologiques lors de la mise en place de cette pédagogie.

Abstract:

Students are not equal in education. We review the sociological research that allows us to explain this observation; to study priority education investment areas (PEIAs) policies and differentiated instruction. They could represent a political solution and an educational solution proposed by the institution.

After seeing the limits of these proposals, we conducted an exploratory study. The goal here was to take stock of the training of PEIAs teachers in the use of differentiated instruction. The results show that the teachers have a lot of generic and theoretical knowledge on this subject, in addition to knowing several examples. However, they have not been trained directly in this practice and present a lack of methodological tools when setting up this pedagogy.

Mots-clés: pédagogie différenciée; Réseau d'éducation prioritaire; inégalités sociales; pratiques pédagogiques; formation enseignante.

A mi madre y mi padre...

Avant propos : protocole rédactionnel non discriminant

Dans une société de classes, capitaliste et patriarcale, le langage, comme tout autre science, n'est pas neutre et illustre les rapports de domination. L'utilisation du « masculin neutre » est à la fois une conséquence et un renforcement des rapports sociaux de genre. C'est pourquoi, dans un objectif de participer à la démasculinisation de la langue française, le « masculin neutre » ne sera pas utilisé dans cette étude. Pour ce faire, un protocole rédactionnel non-discriminant a été déterminé et sera détaillé ci-dessous.

Face à l'absence de proposition de protocole rédactionnel non-discriminant par mon université actuelle, j'ai décidé d'utiliser celui qui me paraissait être le plus lisible par les écrans et accessible à tou-tes.

J'utilise donc, un tiret lorsque l'accord au masculin invisibilise le féminin, par exemple «les enseignant-es». Enfin la barre oblique sera utilisée dans les cas d'alternance de syllabe (exemple : « chercheur/euse »). Puis dans le but d'exploiter toute la richesse de la langue française, il me paraît pertinent d'utiliser des propos grammaticalement corrects mais non utilisés dans le langage courant, tel que « maîtresse formatrice » ou « professeure ».

Les mêmes règles s'appliqueront au pluriel et celui-ci sera marqué seulement à la fin du mot pour ne pas surcharger le mot de ponctuation. On écrira alors « professionnel-les » et non « professionnel-le-s ».

Pour parler d'une population mixte le pronom « iels » contraction des pronoms « ils » et « elles » sera utilisé, afin de fluidifier la lecture. Dans le même principe, au lieu de « elles et eux », « elleux » sera préféré.

Table de matières

Résumé	1
Avant propos : protocole rédactionnel non discriminant	3
Table de matières	4
Introduction	6
I/ Cadre théorique	7
1. Lien entre environnement familial et résultats scolaires	7
1.1. <i>Inégalités sociales et résultats scolaires : un lien étroit pour la sociologie</i>	7
1.2 <i>La socialisation et l'individuation, quel lien entre sociologie et psychologie?</i>	9
1.3 <i>Etat de l'art de la sociologie contemporaine ?</i>	10
2. Des politiques d'éducation pour lutter contre les inégalités : l'éducation prioritaire	13
3. Une demande institutionnelle : La pédagogie différenciée	15
II/ Méthodologie	19
1- Choix méthodologiques de recherche	19
1.1 <i>Cadre Paradigmatique</i>	19
1.2 <i>Population et terrain d'exploration</i>	20
1.3 <i>Entretien semi-directif</i>	21
1.4 <i>Analyse de l'entretien</i>	23
III/ Résultats et analyse	25
1- Parcours et posture des professionnel-les	25
2- Connaissances sur la pédagogie différenciée	25
2.1. <i>Définition</i>	25
2.2 <i>Exemples</i>	26
2.3 <i>Objectifs</i>	27
2.4 <i>Considérations à avoir</i>	28
2.5 <i>Limites</i>	29

3- Formation à la pédagogie différenciée	29
3.1 Influences extrinsèques	30
3.2 Influences intrinsèques	30
3.3 Formation professionnelle	31
3.4 Formation autodidacte	32
3.5 Difficultés de formation	32
4- Type de discours	34
IV/ Limites de l'étude	35
Conclusion	36
Bibliographie	38
Annexes	41
Annexe 1 : Grille d'entretien semi-directif	41
Annexe 2 : Entretien Gabrielle	43
Annexe 3 : Entretien Nathan	48
Annexe 4 : Entretien Lia	52
Annexe 5 : Entretien Thierry	57

Introduction

De sa création à nos jours, le système scolaire français a connu de nombreux changements à visée démocratisante, devenant peu à peu l'école telle que nous la connaissons aujourd'hui. Ce sont les réformes politiques qui ont permis d'instaurer des changements structurels importants. C'est à partir de l'époque contemporaine que le système éducatif français va être marqué par une succession de lois significatives qui vont permettre de généraliser l'accès à l'enseignement scolaire.

En 1833, la loi Guizot a rendu obligatoire une école pour garçons dans chaque commune de 500 habitants et une école pour filles dans chaque commune de 800 habitants. C'est donc la base d'un encadrement de l'éducation primaire publique régi par les communes avec l'aide de l'État et de l'Église. Cette loi se voit complétée en 1850 par la loi Falloux qui rend obligatoire une école pour garçons dans chaque commune. Puis en 1867, avec la loi Duruy, la présence d'une école pour filles dans chaque commune devient obligatoire. Ces lois donnent une place importante à l'enseignement religieux, et ce sera en 1881 et 1882 avec les lois Jules Ferry que l'enseignement primaire public devient gratuit, laïque et obligatoire pour les filles et les garçons de 6 à 13 ans. Poursuivant ce processus de généralisation de l'accès au collège, la loi Haby en 1975 marque une homogénéisation du contenu disciplinaire, ainsi qu'une continuité entre le primaire et le secondaire. Ces changements ont certes permis une massification de l'accès à l'école, cependant la scolarisation n'était pas la même pour toutes en fonction des établissements.

Dès lors, comment expliquer que tous les élèves ne soient pas égaux devant l'instruction ? Quelles solutions seront mises en place ?

Il a fallu beaucoup d'études sociologiques, de nombreuses recherches et des quantités significatives de données pour reconnaître le caractère inégalitaire du système éducatif. Dans l'objectif de répondre à ces problématiques, nous allons commencer par revoir les études sociologiques sur cette question. Ensuite, nous questionnerons les propositions du système éducatif pour pallier les disparités entre les élèves. Dans ce sens, en 1981 la loi Savary met en place des politiques de zones d'éducation prioritaire (REP), qui visent à donner des moyens supplémentaires aux établissements situés dans des quartiers défavorisés. Dans le même but, l'instruction officielle demande aux enseignant-es de mettre en place des pratiques pédagogiques pour réduire les inégalités des élèves, telles que l'explicitation et la différenciation.

I/ Cadre théorique

1. Lien entre environnement familial et résultats scolaires

1.1. Inégalités sociales et résultats scolaires : un lien étroit pour la sociologie

Pierre Bourdieu est une référence quant à l'étude du lien entre les résultats scolaires et les inégalités sociales. Dans *“La reproduction”* (1970), Bourdieu identifie des instances de permanence : il s'agit des structures sociales, des représentations collectives et des normes de la société. Ces dimensions assurent les conditions de stabilité de la société, cependant elles peuvent être aussi des instances de changement. Afin de perdurer, celles-ci dépendent des mécanismes de transmission et d'apprentissage. Les individus intériorisent, souvent de manière inconsciente, des façons de faire, de se comporter et même de penser. De cette manière nous intégrons des formes de régulation, apprises pendant l'enfance et dépendantes de critères sociaux, culturels et générationnels. Ceci montre la nécessité de la transmission de ces codes pour qu'ils puissent perdurer; il n'y a pas de société sans processus de transmission, la socialisation étant l'un des plus étudié par les sociologues.

D'après le dictionnaire de sociologie ¹ *“La socialisation désigne les processus par lesquels les individus s'approprient les normes, valeurs et rôles qui régissent le fonctionnement de la vie en société. Elle a deux fonctions essentielles : favoriser l'adaptation de chaque individu à la vie sociale et maintenir un certain degré de cohésion entre les membres de la société.”* Le but, ici, serait de former les individus afin de les adapter à la société tout en conservant son homogénéité. Un autre dictionnaire² d'inspiration bourdieusienne définit *“La socialisation serait donc à la fois apprentissage, conditionnement et inculcation, mais aussi adaptation culturelle, intériorisation et incorporation.”* Cette définition met l'accent sur l'incorporation et intériorisation des mécanismes sociaux et des normes, ce qui donne lieu à la ségrégation sociale des individus et permet ainsi leur maintien dans une classe sociale donnée. C'est ainsi que la subsistance des classes sociales est assurée.

La notion d'habitus, qui fait partie du processus de socialisation, évoque des principes intériorisés qui conditionnent notre manière d'agir et de voir le monde. L'habitus est défini

¹ Etienne Jean, Bloess Françoise, Noreck Jean-Pierre, Roux Jean-Pierre, *Dictionnaire de sociologie. Les notions, les mécanismes, les auteurs.* Hatier “initial” 1995. (9 pages sont consacrées à la définition).

² Ferréol Gilles et alii, *Dictionnaire de sociologie*, Armand Colin “cursus” 1991.

comme “un ensemble de dispositions (inclinations à percevoir, sentir, penser et faire), intériorisées par les individus du fait de leurs conditions objective d’existence et qui fonctionnent alors comme des principes inconscients de perception, de réflexion et d’action.”³

C’est ainsi que Bourdieu décrit la société, comme étant un espace hiérarchisé, constitué de classes sociales, dont les rapports de domination sont dissimulés car ils sont profondément intériorisés par chaque individu.

Dans “*Les héritiers*” (1960) Bourdieu et Passeron affirment que les familles moins favorisées trouvent un obstacle plus marquant dans la réussite scolaire à cause du capital culturel (transmis à travers la socialisation) qu’à cause du capital économique (transmis par héritage), ce dernier tout aussi déterminant que le premier. L’école transmet le savoir proche de la culture dominante, autrement dit la culture légitime⁴. En effet nous n’avons pas tous le même habitus selon notre appartenance sociale, il y a donc une proximité entre le capital culturel des familles favorisées et les exigences scolaires. De cette manière l’école transforme une domination sociale en domination méritocratique, donc légitime. Cette transmission de la culture légitime à l’école rend possible la reproduction sociale, qui ne serait pas automatique.

Par opposition, dans “*L’inégalité des chances. La mobilité dans les sociétés industrielles.*” (1973) Raymond Boudon mène des recherches qui le conduisent à affirmer que la société serait méritocratique, c'est-à-dire, que la position sociale serait fortement déterminée par le niveau scolaire obtenu. À partir de ses recherches, il propose un modèle explicatif des inégalités, dans lequel il schématise la trajectoire des élèves français marquée par des moments de choix que l’on peut nommer points de bifurcation. De même que Bourdieu, il reconnaît une influence de la position sociale dans les inégalités scolaires, cependant Boudon explique ce phénomène par le choix des filières. En fonction de leur position sociale, les individus calculent le coût, les risques et les bénéfices des différents choix d’études, ce qui donne le degré d’utilité. Avec cette théorie, Boudon montre qu’il n’y aurait pas de corrélation entre structure scolaire et sociale, puisque la première évolue avec le niveau de demande de la famille alors que la seconde dépend de la production de capital. Par conséquent, l’augmentation du niveau d’éducation n’implique pas une augmentation de niveau socio-professionnel. Ainsi, la structure sociale change moins rapidement que la

³ Accardo Alain, Corcuff Philippe, *La sociologie de Bourdieu*, Le Mascaret, 1986.

⁴ Culture légitime : Productions culturelles tenues pour importantes, portées par les institutions et définies par la classe dominante.

structure scolaire. Cette théorie, à la différence de celle de Bourdieu et Passeron, implique que l'individu est capable d'être actif dans son propre parcours. Il s'agit de l'individualisme méthodologique, en effet Boudon trouve son inspiration dans les théories économiques de capital humain.

1.2 La socialisation et l'individuation, quel lien entre sociologie et psychologie?

Du côté de Durkheim, la socialisation se co-construit par l'individu et d'autres acteur/rices, ce serait la définition même de l'éducation. Suivant ce courant théorique, la socialisation participerait à la construction de la personnalité de l'individu. Suivant une perspective psychologique, *“Pour Piaget, la socialisation renvoie à un développement autonome des structures cognitives et au besoin de socialiser propre de l'individu. Selon Stern il s'agirait du résultat d'un processus d'interactions, commençant dès la naissance, et qui contribue à la construction du “Moi” chez l'enfant.”*⁵

Georges Herbert Mead aborde la socialisation d'un point de vue psycho-sociologique qui nous permettra ultérieurement de mieux cerner les fondements de la pédagogie différenciée. Pour lui, la socialisation n'est pas simplement un processus d'intériorisation et de transmission sociale, il perçoit aussi une construction de l'identité de l'individu à travers le contact d'autrui. Cette construction engage les institutions où se déroulent les interactions (écoles, famille..). L'auteur se centre sur les relations réciproques qui se créent entre socialisateurs et socialisés (parents-enfants ou maître/sse-élève). Il détermine la socialisation à l'école maternelle comme la deuxième instance dans la socialisation de l'enfant. Après avoir identifié les rôles de ses “autrui significatifs” (parents, fratrie), il oriente ses comportements en fonction des attentes d'un “autrui généralisé” (la classe), ce qui a pour effet le développement du Soi chez l'enfant. La dernière étape de la socialisation chez Mead consiste en la compréhension du fonctionnement du groupe et son adaptation spécifique. Ainsi, pour l'auteur, la socialisation va de pair avec l'individuation, ce qui fait que les sociétés ne se reproduisent pas à l'identique. Étant donné que l'individu peut faire évoluer le groupe avec les interactions, il s'agit de reproduction et de production sociale.

⁵ Gresle François, Panoff Michel, Perrin Michel, Tripier Pierre, Dictionnaire des sciences humaines, Nathan, 1990.

Cette théorie tient une faible considération des possibilités de choix dont dispose l'individu et les manières concrètes dont il s'individualise. Dans une tentative de pallier cette insuffisance, nous pouvons citer la théorie de l'homme pluriel de Bernard Lahire. Celle-ci affirme que *“l'acteur pluriel est le produit de l'expérience [...] de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes”* (p.42). Le sujet intègre donc, tout au long de sa vie, dans des contextes de diverses expériences sociales, des dispositions (schèmes : manières de sentir, de penser) susceptibles d'avoir une influence sur ses actions. C'est donc le contexte de l'action qui va stimuler ou inhiber telle disposition.

1.3 Etat de l'art de la sociologie contemporaine ?

Les travaux de François Baluteau amènent au constat que l'école fait une socialisation “différentielle” selon l'origine sociale et ethnique du public. L'auteur explique que même si les consignes officielles sont communes pour tou-tes les étudiant-es, la sociologie du curriculum analyse la variation sur le terrain. Le temps consacré aux disciplines varie en fonction des différent-es enseignant-es, de même que le temps de travail des élèves. De plus, les enseignant-es et les établissements ne proposent pas les mêmes enseignements en fonction du public. De cette manière, tous les élèves n'ont pas les mêmes ressources pour construire une capacité de réflexion.

Le choix pédagogique des professeur-es serait déterminé par la socialisation de l'enseignant-e et l'origine sociale de l'élève. Ces différentes pratiques pédagogiques font varier les possibilités de réussite. C'est ainsi que les professeur-es peuvent avoir moins d'attentes envers les élèves en difficulté. Par conséquent ils seront moins stimulés par ceux-ci, ce qui peut se traduire concrètement par une simplification des tâches. Cette socialisation “différentielle” est un phénomène universel et transdisciplinaire. Bernstein (2007) affirme que *“La reproduction des inégalités selon les publics et les enseignants tend à la généralisation d'une pédagogie invisible. Qui se fonde sur une faible classification des savoirs, un cadrage souple des règles de communication avec les élèves, donc flou et où une autonomie leur est demandée alors qu'ils n'ont pas été préparés à répondre aux attendus.”* Il s'agit d'une différenciation pédagogique informelle, qui pour Baluteau, peut être récurrente, non formalisée et cumulative, ou intemporelle et universelle, il s'agit donc bien d'une construction sociale.

Stéphane Bonnéry (2015) affirme que lire est une condition nécessaire à l'apprentissage. C'est ainsi que les outils pédagogiques (manuels scolaires, etc..) cadrent l'activité des élèves tout en la régulant et l'orientant, en plus de l'action de l'enseignant-e. Élisabeth Bautier définit la "littératie" scolaire par les compétences nécessaires aux élèves pour se servir des outils pédagogiques, il s'agit donc du maintien du langage écrit. De plus, la littératie étendue définit "les possibilités intellectuelles développées par l'usage heuristique de l'écrit" (p. 159). C'est ainsi que la littératie scolaire reste directement liée aux formes de raisonnement caractéristiques de la culture écrite savante. C'est de cette façon qu'elle est directement liée à une familiarisation des genres discursifs présents à l'école. Pour les auteur/rices, la littératie scolaire devrait contribuer à la construction des connaissances et du sens dans l'objectivation⁶ des processus de savoir. Cependant, en fonction des connaissances littératiées et des dispositions langagières, cognitives, culturelles et sémiotiques tous les élèves ne réussissent pas de la même manière. Bautier (2015) identifie chez les enfants issus de milieux populaires, une incapacité individuelle à apprendre, qui s'explique souvent par une faible acculturation⁷ aux modes de raisonnement propres à la littératie scolaire.

En 1962, Bernstein soutient que les dimensions langagières, cognitives et symboliques sont inter-reliées à un contexte et à une structure sociale. De cette façon, les différentes formes de relations sociales peuvent engendrer des codes linguistiques variés. Ainsi, les utilisations du langage reflètent des formes de relations sociales et des modes de socialisation qui contribuent à la construction de significations. C'est-à-dire de modalités d'appréhension cognitive des situations, des objets et du monde. Ceci montre la relation étroite entre socialisation, pratiques sociales, outils sémiotiques et mentaux.

Bernstein distingue ainsi deux sujets sociaux, le premier, plus sensible à la structure des objets, il développe une régulation langagière particulariste, dépendante du contexte. Le deuxième, plus sensible au contenu, développe une régulation langagière universaliste qui serait indépendante du contexte et générique. Une corrélation est faite entre l'utilisation langagière universaliste et les familles plus favorisées, et une régulation langagière particulariste serait plus présente chez les familles ouvrières.

⁶ Objectiver: Rapporter à une réalité extérieure [à une signification générique]. (Dictionnaire Larousse)

⁷ Acculturation: Adaptation d'un individu ou d'un groupe à la culture environnante. (Dictionnaire Larousse)

Se basant sur les théories de Bernstein, Bautier et Crinon soutiennent que cette régulation particulariste chez les élèves peu familiarisés à la culture scolaire fait obstacle à la construction de significations génériques à partir des outils pédagogiques. Par conséquent, ce serait cette régulation universaliste et l'échange autour de supports hautement littératiés, qui permettrait aux élèves de milieux favorisés de construire des significations, et ainsi accéder au savoir. Pour Rabadel (1995) les outils pédagogiques ne deviennent cognitifs que lorsque les élèves arrivent à s'approprier des schémas d'utilisation nécessaires, c'est-à-dire quand les étudiants arrivent à s'approprier ces outils. Ces pratiques contribuent alors à la reproduction d'inégalités sociales dès l'enseignement élémentaire. Cette idée est soutenue par Rochex et Crinon (2011) qui affirment que la genèse des inégalités scolaires se trouve dans les pratiques d'enseignement. Il s'agit d'un processus de "différenciation passive". Bautier et Crinon proposent une prise en charge par l'enseignant de la transmission des exigences littératiées attendues et une considération des contraintes langagières pourrait ainsi éviter les malentendus.

Cependant, le ministère de l'éducation nationale a publié en octobre 2022 l'Indice de Position Sociale (IPS) de l'année 2021-2022, révélateur d'un manque de mixité sociale. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a créé cet indicateur permettant de mesurer la difficulté sociale et scolaire. Cet indice se compose des paramètres suivants : le taux d'élèves habitants dans un quartier politique de la ville (QPV), le taux d'élèves ayant plus de 11 ans à l'entrée en 6ème, le taux de boursiers, et le taux de PCS (Professions et catégorie sociale) défavorisés. D'après Bernard Lejeune, ces paramètres sont les mieux corrélés aux résultats scolaires. Les résultats publiés montrent que parmi les 100 collèges à l'IPS le plus élevé, on retrouve 81 établissements privés et seulement 19 établissements publics. Les données font ressortir une forte disparité géographique, entre les 100 meilleurs collèges, un tiers se trouvant à Paris, Yvelines et Hauts-de-Seine. A contrario, parmi les collèges moins favorisés, la plupart se situent dans les départements d'outre-mer. Ce regroupement géographique se retrouve dans la logique de sectorisation présente dans plusieurs politiques urbaines (QPV) et éducatives (REP). Bernard Lejeune affirme, en 2019, que l'IPS met en évidence la convergence entre les collèges de l'éducation prioritaire et les quartiers prioritaires de la ville.

2. Des politiques d'éducation pour lutter contre les inégalités : l'éducation prioritaire

Il nous paraît fondamental de continuer cette réflexion par un récapitulatif historique et une analyse des logiques présentes derrière les politiques d'Éducation Prioritaire. D'après le site web du Ministère de l'Éducation Nationale *«la politique d'éducation prioritaire a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales »*. Les politiques d'éducation prioritaire apparaissent dans le contexte de la fin des Trente Glorieuses. Les premières années de l'éducation prioritaire s'inscrivent dans la mise en place du modèle du collège unique, marquées par des études sociologiques. Les résultats confirment l'influence des inégalités sociales sur la réussite scolaire et par une multiplication de la recherche, CRESAS parle « d'un laboratoire du changement social en éducation ». La contribution de la recherche reste une référence dans l'action pédagogique et politique si l'on cherche à construire une école égalitaire. C'est-à-dire où l'on peut atteindre les mêmes objectifs quelle que soit notre origine sociale. La recherche nous permet d'éclairer le décalage présent entre les résultats attendus et la réalité observée au sein des établissements en éducation prioritaire.

Ensuite, Jean-Yves Rochex reconnaît un deuxième âge dans l'éducation prioritaire, inscrite dans un contexte de consolidation d'indices de pauvreté et de chômage, auxquels s'ajoute une amplification de la ségrégation urbaine et sociale. Cela conduit à articuler autrement les politiques de lutte contre les inégalités sociales et les phénomènes qui lui sont liés. Ces politiques voient de plus en plus leur lien se renforcer, ce qui, pour Rochex (2019), pourrait amener à prioriser les politiques de gestion sociale des quartiers au détriment de la lutte pour l'amélioration de la réussite scolaire chez les jeunes issus de familles populaires. À ces innovations s'ajoute la mise en place de plusieurs dispositifs : la création d'internats "d'excellence" et ceux de "réinsertion", de classes-relais, le plan "violence", etc. Ici l'auteur montre l'installation d'une logique d'attaque du symptôme plutôt que des processus qui causent cette inégalité scolaire. Cette stratégie efface les premières théories sociologiques sur lesquelles s'est construite l'Éducation Prioritaire, au profit d'approches individualisantes qui s'inspirent des logiques capitalistes de régulation de marché et de la psychologie individuelle.

Plusieurs études internationales en termes d'éducation, notamment le programme PISA, constatent, en France, l'existence d'une forte corrélation entre le milieu social d'origine et les résultats scolaires. Ils cataloguent donc le système éducatif français de déterministe. Bernard Lejeune (2019) explique cet échec de l'éducation prioritaire par la dégradation de l'environnement socio-économique dans les territoires les plus précaires. À cela, s'ajoute un évitement de répondre à la nécessité de réactualiser la carte. Cette logique met l'accent sur le renforcement pédagogique, en oubliant de travailler sur les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants.

Suite à cela, en 2014, l'éducation prioritaire connaît une refondation. Pour Rochex (2019) il s'agit d'un retour aux logiques à l'origine des politiques d'Éducation Prioritaire. Cette refonte trouve son appui sur les travaux de recherche menés en 2014, davantage développés que ceux de 1980. Ce serait donc la fin de cette démarche qui se base sur des initiatives locales et des projets d'équipe. Cela entraîne la mise en place d'un travail de cohésion de l'action des différent-es protagonistes de l'Éducation Prioritaire, donnant naissance au Référentiel pour l'éducation prioritaire et au dispositif de formation pour les enseignant-es. Cependant, pour Rochex (2019), il y a eu un nouveau tournant avec le changement ministériel de 2017. En effet, cette évolution répondrait à une approche individualisante en laissant de côté les aspects sociologiques. Cela se traduit par la mise en place du dédoublement des classes de CP et CE1, politique qui cherche à faciliter la prise en charge des besoins particuliers de l'individu. À cela s'ajoutent, d'après Rochex, de fortes incitations à ce que l'équipe enseignante se serve de méthodes pédagogiques qui trouvent leur inspiration dans des travaux de neurosciences. Ces décisions créent de la méfiance chez les chercheur/euses qui remettent en question la volonté des autorités de lutter contre les inégalités sociales scolaires. Il est difficile de justifier le choix d'ignorer le caractère privilégiant du système éducatif et ses modes de fonctionnement, pour privilégier un système éducatif socialement neutre qui trouve sa source dans les neurosciences et le management (Rochex, 2019). C'est ainsi que l'analyse du Référentiel de l'éducation prioritaire illustre comment certaines pratiques pédagogiques telles que l'explicitation et la différenciation, sont fortement conseillées aux enseignant-es. Cela est fait dans le but de lutter contre les inégalités scolaires. Ce qui nous fait nous interroger sur ces pratiques pédagogiques.

3. Une demande institutionnelle : La pédagogie différenciée

Si l'on s'intéresse au référentiel de l'éducation prioritaire et au socle commun de connaissances, de compétences et culture⁸, il est demandé aux enseignant-es de différencier l'enseignement, d'explicitier les savoirs avec l'ensemble de la classe, et de prendre en compte l'individualité de chaque élève. De fait, c'est une obligation pour les professeur-es, et davantage pour les enseignant-es en REP, de s'adapter à leurs élèves. En effet, la notion de pédagogie différenciée trouve sa source dans l'idée de considérer l'élève comme un individu à part entière. Les pédagogues, Célestin Freinet, en 1930, puis Fernand Oury, en 1960, proposent des pédagogies centrées sur l'élève, prenant en compte ses particularités. Selon Freinet, la pédagogie favorise chez l'élève la transition à l'étape adulte, à travers les interactions concrètes et plus fréquentes qui s'opèrent entre les élèves lors des travaux collectifs. Ce n'est qu'en 1970 que Louis Legrand utilise le terme pédagogie différenciée; il la définit comme *“une activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics.”*⁹ Ensuite, avec la mise en place de la loi Haby en 1975, les enseignant-es se voient confrontés à une hétérogénéité des élèves plus importante au sein des classes. C'est ainsi que les instructions officielles¹⁰ commencent à demander une différenciation. Il est important de prendre en considération que la différenciation vient s'exprimer à deux niveaux : le niveau “macro-systémique” renvoyant directement à l'institution, et le niveau “micro-systémique” qui renvoie à la réalité du terrain. (Moldoveanu, Grenier & Steichen, 2017, p. 765).

Baluteau définit la pédagogie différenciée comme une méthode qui, théoriquement, prend en compte les différences initiales entre les élèves pour leur faciliter l'accès au savoir. Elle est variable quant aux conceptions, aux moyens disponibles et aux différentes façons de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe. Ainsi, la pédagogie différenciée vise à traiter les compétences et les savoirs tels qu'ils sont enseignés, et dans leur variation en fonction de chaque élève et enseignant. Les travaux de Baluteau montrent que les dispositifs pédagogiques qui cherchent à assurer le “cheminement intellectuel” vers le savoir doivent être effectués par étapes. Pourtant, les supports pédagogiques nécessitent souvent l'utilisation d'autres compétences non explicités par l'enseignant-e. De plus, l'auteur conclut que les

⁸ Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 (<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030426718>)

⁹ Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Éditions du Scarabée. p.38.

¹⁰ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes 2008-2009*, Scèren/XO Editions.

pratiques des enseignant-es sont le résultat de représentations. Il s'agit d'une confrontation entre la perception réelle de l'élève et la représentation idéale, c'est-à-dire comment un élève se muni des compétences évaluées.

La différenciation au sein des groupes d'élèves peut devenir un facteur relationnel. Chez les élèves les plus démunis, les résultats montrent un cloisonnement disciplinaire, une directivité pédagogique et un accompagnement très marqué par la négociation, dans le but d'une progression à travers différentes modalités pédagogiques. La variabilité présente dans la mise en place du contrat didactique, provoque un "sur-ajustement didactique" avec la proposition de tâches simplifiées. En effet, des conduites de "sur-ajustement didactique" peuvent provoquer des confusions ou des situations trop vagues (Bautier et Goigous 2008). Du côté des élèves les plus favorisés, les observations indiquent une importance donnée à l'autonomie et l'interdisciplinarité dans la différenciation pédagogique.

Bonnéry, Crinon et Simons, reconnaissent une différenciation pédagogique informelle en fonction du contexte. Dans la dernière décennie, l'environnement éducationnel français voit diversifier ses acteurs (collectivités territoriales, partenaires, personnel de direction, etc.). A cela s'ajoute une mise en place de nouveaux dispositifs, tels que la "pédagogie du détour" pour donner du sens au savoir. Le but serait d'amener tous les élèves vers les mêmes savoirs, tout en prenant des chemins différents, et ainsi susciter l'intérêt chez l'élève. Dans ce sens, les auteurs affirment que ces dispositifs scolaires, qui cherchent à répondre à la diversité des élèves, peuvent conduire à une socialisation différenciée. La différenciation pouvant être informelle, cumulative et récurrente, ou être diversifiée, intemporelle, complexe et universelle, est bien une construction sociale.

L'école encourage donc la prise en compte de la diversité et l'individualité de l'élève dans l'objectif de faciliter sa réussite scolaire. Pourtant la différenciation pédagogique observée par les sociologues révèle globalement des mécanismes opposés à ces principes, ajoutés à un double processus d'invisibilisation (par la pédagogie à l'échelle de la classe et par la structure des enseignements au sein de l'établissement).

Les résultats de Galand le conduisent à conclure que, si les enseignant-es traitent de manière différenciée les élèves, cela risque d'augmenter les écarts déjà présents au sein du groupe. Il remarque une importance quant au niveau de maîtrise des prérequis nécessaires pour accéder à l'apprentissage. De même, le retour communiqué à l'élève reste tout de même un facteur à considérer.

Les études menées par Gagneux (2002), et Hospel et Galand (2016), prouvent que les pratiques différenciées paraissent efficaces pour réduire la comparaison au sein des élèves. En plus, elles contribuent à la conception constructiviste des compétences, perçues comme des capacités à construire avec le travail en classe. Pour cela il faut que ce dernier éprouve une flexibilité quant au contenu des tâches, un ajustement des objectifs afin de les rendre inclusifs et ainsi permettre un regroupement des élèves.

Galand met l'accent sur l'attention qui doit être portée au maintien des objectifs communs et de même niveau d'exigence pour l'intégralité des élèves si l'on veut éviter une reproduction des inégalités scolaires. Pour cela, il faut prendre en compte les écarts d'apprentissages qui peuvent se produire dans les rythmes d'enseignement avec la différenciation. Dans ce sens, l'auteur recommande de privilégier davantage le temps dédié aux enseignements collectifs, cela lui paraît plus efficace et égalitaire que de prioriser un travail individuel. Ensuite, au sein de l'enseignement collectif, il porte une attention particulière à l'explicitation des pré-requis, soit l'accompagnement que l'enseignant-e donne au moment de l'apprentissage; et la vérification de l'acquisition des prérequis nécessaires pour l'apprentissage suivant. Pour cela, il est nécessaire que l'enseignement soit structuré et systématique. Il s'agit donc d'une pédagogie de la maîtrise et de l'enseignement explicite, dans le but d'éviter les malentendus.

L'objectif de la différenciation pédagogique est d'organiser les interactions entre les élèves afin de faire des différences une source d'apprentissage, au lieu de les percevoir comme un obstacle. Cela demande une connaissance correcte des étapes et des différents obstacles liés aux objets d'apprentissage. Ainsi, porter une forte attention à la progression individuelle de chaque élève, devrait permettre de vérifier les prérequis demandés à l'enseignement suivant.

Finally, we will be interested in the studies carried out in the framework of the research network RESEIDA. This is a collective work directed by Rochex and Crinon in 2011, whose object is the construction of school inequalities in learning situations. This study dissolves the boundaries between sociology and didactics, opening up the debate, sometimes repetitive in the sciences of education on school inequalities.

The first parts of this work expose a process of differentiation "passive". It is about an absence of differentiated treatment in pedagogical situations, and a lack of attention given to diversity in terms of socio-cognitive and socio-linguistic capacities of each student. This can lead to cognitive misunderstandings. Thus, the absence of verbalization of cognitive issues linked to the pedagogical activity requested constitutes an obstacle in learning.

Then, the third part of this work deals with a process of differentiation "active", which consists of taking into account by the teacher the differences, supposed or real, of students. This is therefore, the adaptation of learning tasks, supports and modes of work, and the implementation of differentiated didactic contracts which modulate the requirements and the use of modes of framing of activities more or less flexible.

The results lead the authors to conclude that these practices tend to lead students to frequent "*des univers de travail et de savoir différenciés et inégalement productifs en termes d'activité intellectuelle et d'apprentissage potentiels*" (p.178).

The analysis of the evolution of official instructions, pedagogical devices and pedagogical discourses allows us to reconstruct the different conceptions regarding differentiated pedagogy and its effects. This dichotomy, which has been opened up with the concept of differentiation "active" or "passive" leads us to question the knowledge of teachers on this subject and more directly on the training of teachers in the application of differentiated pedagogy. If differentiation is a competence required of teachers, this should be an object of teaching in the training of teachers in schools. We will therefore see if the shortcomings mentioned previously are found in the same way in the daily life of teachers.

II/ Méthodologie

1- Choix méthodologiques de recherche

1.1 Cadre Paradigmatique

Dans cette deuxième partie, nous allons continuer notre questionnement sur la formation des enseignant-es en réseau d'éducation prioritaire à la pratique de la différenciation pédagogique. Pour cela, nous avons mis en place une méthodologie exploratoire de la réalité sur le terrain. Quand nous réfléchissons aux inégalités scolaires, il est fondamental d'étudier les propositions mises en place par l'institution pour en réduire les écarts. Outre les politiques mises en place dans cet objectif, il reste important de s'intéresser aux transmissions qui se produisent au sein des situations d'enseignement-apprentissage, et au discours véhiculé par l'institution à ce sujet. Dans ce sens, au moment d'étudier les différentes pratiques pédagogiques nous prendrons en compte les dimensions considérées par la demande institutionnelle, la formation professionnelle, ainsi que ce qui relève de la réalité/difficulté du terrain. Nous nous sommes donc demandés :

Qu'en est-il de la formation des enseignant-es en réseau d'éducation prioritaire à l'utilisation de la pédagogie différenciée ?

Nous nous inscrivons dans une approche exploratoire-inductive, dans le cadre de recherche du mémoire de master : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (inspe) de l'Académie de Paris. Nous espérons ainsi que nos observations nous permettront de repérer des éléments représentatifs qui puissent nous aider à dégager des interprétations. Ainsi, notre questionnement nous amène à nous intéresser à une population d'enseignant-es de premier degré travaillant dans un établissement en réseau d'éducation prioritaire et à leur formation professionnelle en matière de différenciation pédagogique. Quant à l'épistémologie, nous adoptons une position relativiste. Nous considérons que les études de recherche scientifique permettent d'apporter un premier regard, de construire un savoir sur un phénomène, et que la subjectivité du chercheur représente une richesse avant d'être une limite. De plus, l'approche qualitative valorise les expériences singulières du sujet et de son discours. Elle emploie le

récit comme source principale d'accès au savoir. Nous permettons ainsi, à travers l'analyse qualitative, de repérer des indicateurs qui vont nourrir notre questionnement et peut-être, si les données recueillies sont suffisamment conséquentes, d'établir des inférences. Cette méthode est un effort d'interprétation qui se positionne entre la rigueur de l'objectivité et le potentiel de la subjectivité. Ainsi, dans cette étude nous ne cherchons pas à définir la réalité, mais avant tout à réaliser un travail exploratoire. Pour recueillir les données, nous avons porté notre choix sur l'outil d'enquête suivant : le questionnaire semi-directif. Grâce à celui-ci, le sujet, à travers son discours, expose librement ce qu'il pense à propos de quelque chose, ses vécus et ressentis. La subjectivité de l'interlocuteur est totalement présente, le sujet s'exprime à la première personne du singulier, avec ses propres processus cognitifs, systèmes de pensées, valeurs et représentations, en plus de l'expression de son inconscient. Cette démarche qualitative va nous permettre d'analyser le récit verbal des enseignant-es, et d'avoir une première entrevue des réalités du terrain.

1.2 Population et terrain d'exploration

Dans le cadre du travail exploratoire de mémoire de master MEEF, j'ai été accueillie en classe de CM2 dans une école élémentaire classée REP, située dans le 14^{ème} arrondissement de la ville de Paris. L'école élémentaire est composée de quinze classes: quatre classes de CP, quatre de CE1, une classe à double niveau CE1-CE2, deux classes de CE2, deux classes de CM1 et deux classes de CM2. N'étant pas une école d'application, il convient aux enseignant-es de solliciter l'ouverture d'un poste de l'application, et de préparer le concours du Cafipemf¹¹ pour devenir maître/sse formateur/rice. Au sein de l'école il y a deux maître/sses formateur/rices, en classe de CP et CM2, ce qui a motivé d'autres enseignant-es à suivre cette voie et se préparer au concours.

L'école est composée d'une équipe d'enseignant-es ayant des parcours étudiants et professionnels très variés. J'ai profité de cette richesse pour interviewer des enseignant-es ayant différentes trajectoires. J'ai commencé mon enquête avec Gabrielle, actuellement professeure en classe de CM2. Elle a suivi ses études supérieures d'anglais à l'IUFM¹² pour ensuite passer le concours du CRPE¹³ en 2003. Plus tard, en 2018 elle prépare le Cafipemf et

¹¹ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur (Cafipemf).

¹² Institut universitaire de formation des maîtres (ancien INSPE).

¹³ Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles.

devient ainsi maîtresse formatrice. Gabrielle avait déjà de l'expérience en éducation prioritaire avant de travailler dans l'école actuelle en 2007. A cette époque l'établissement n'était pas encore classé en éducation prioritaire, il ne le fut qu'avec la refonte de la charte, en 2017.

J'ai ensuite continué mon enquête auprès d'un autre enseignant ayant un parcours similaire : Nathan professeur en classe de CE2. Il a fait une licence de mathématiques pour ensuite passer le concours du CRPE il y a 19 ans. Il travaille en éducation prioritaire depuis 17 ans.

Pour continuer, je me suis rapprochée d'enseignant-es ayant réalisé une reconversion professionnelle. J'ai donc enquêté Lia, actuellement enseignante en classe de CM2, elle est professeure des écoles depuis 15 ans. Lia a fait un master en sociologie et a travaillé dans le domaine de l'édition musicale avant de se reconvertir et passer par l'IUFM pour préparer le CRPE. Elle exerce en éducation prioritaire depuis 8 ans.

J'ai fini mon enquête auprès de Thierry, professeur depuis 20 ans, il enseigne en éducation prioritaire depuis 15 années et cela fait maintenant 8 ans qu'il est formateur. Il travaille principalement en cycle 2, actuellement il est professeur en classe de CP. Avant cette reconversion il a suivi ses études supérieures dans une école de commerce et a travaillé en tant qu'auditeur dans le privé.

Ces enseignant-es ont fait un premier choix de passer, ou non, par l'IUFM, ensuite nous observons un deuxième choix de parcours qui est de devenir PEMF, ou non. Tou-tes avec leurs parcours très variés, diversifient notre population et représentent presque 1/3 des enseignant-es de l'école.

1.3 Entretien semi-directif

L'objectif de cet outil méthodologique est de nous permettre de dégager des pistes de lecture en lien avec notre questionnement. En effet, quand nous réfléchissons à la formation des enseignant-es à la pédagogie différenciée, en appuyant cette réflexion sur la revue littéraire, il y a plusieurs questionnements qui se présentent : Que savent, ou non, les enseignant-es à propos de la pédagogie différenciée ? De ses objectifs et des effets qu'elle peut avoir ? Dans quel but les enseignant-es décident de se servir de cet outil ? Sont-ils

conscient-es, ou non, des limites qui la composent? Et quelles sont les difficultés qu'ils pourraient rencontrer ?

Ces questions nous font nous interroger directement sur les outils dont disposent les enseignant-es pour se former à l'utilisation de cette pratique. Puisqu'elle est exigée par l'institution et que les professeur-es sont évalué-es par leur capacité à différencier. Puis, à une autre échelle, nous nous interrogeons sur les motivations que trouvent les enseignant-es à différencier, afin d'élucider s'il s'agit d'une influence des conceptions collectives, d'une demande institutionnelle, de la conclusion d'une recherche personnelle, ou autre.

La construction de l'entretien s'est réalisée à partir d'une grille que nous avons réalisé préalablement. Cet exercice nous a permis de dégager trois grands axes de questionnement constitués de plusieurs sous-thématiques. Après avoir dégagé les sous-thématiques nous avons établi les questions avec leurs reformulations respectives.

La première thématique porte sur la présentation de la personne interviewée. Nous allons nous centrer principalement sur son parcours étudiant et professionnel. Ensuite nous nous intéresserons aux savoirs et/ou idées que les professeur-es ont sur la pédagogie différenciée, sa définition, ses objectifs, ses effets, ses limites et ses intérêts. Finalement nous allons interroger directement l'enseignant-e sur sa formation, tout au long de son parcours étudiant et universitaire, à l'application de la pédagogie différenciée, les sources de savoir et les difficultés retrouvés à son appropriation.

Au niveau de la procédure de passation, les personnes enquêtées avaient manifesté préalablement leur consentement, et la plupart ont consacré un temps de leurs moments de pause professionnelle pour réaliser l'entretien. Nous avons commencé les passations par un court rappel de la thématique de recherche et de l'objectif de notre enquête. Il était important pour nous de rappeler à la personne enquêtée qu'il n'était pas question de bonnes ou de mauvaises réponses, mais que leur expérience personnelle représente une source d'accès au savoir pour cette étude. Après avoir signé la charte de consentement, j'ai démarré l'enregistrement et nous avons pu commencer l'entretien, qui a été entièrement retranscrit et anonymisé en annexes.

1.4 Analyse de l'entretien

Pour l'analyse des données, l'ouvrage de Laurence Bardin "*L'analyse de contenu*", publié en 2013 aux Éditions PUF est notre principale source méthodologique. Effectivement, les techniques d'analyse du discours sont fondées sur la déduction (inférence). Ces techniques sont intéressantes puisqu'elles prolongent le temps entre la production d'intuitions et de déductions, en marquant un temps de latence entre le stimuli que représente le message et la réaction interprétative du contenu. De cette manière, elles ont un rôle de "techniques de rupture" avec l'intuition, ce qui contribue à notre visée d'objectivité.

Nous allons structurer notre analyse en trois phases : la préanalyse, l'exploitation du contenu et, finalement, le traitement des résultats. Ainsi, dans notre phase de préanalyse nous allons réaliser un codage des données. Coder pour traiter les données correspond à une transformation du discours brut du texte. Cette transformation peut s'effectuer par découpage, agrégation et/ou dénombrement. Ceci nous permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, pouvant éclairer des caractéristiques du récit qui peuvent servir d'indices. Pour réaliser ce codage nous allons effectuer une première analyse catégorielle des données. Il s'agit d'opérations de découpage du texte en unités, puis classification de ces unités en thématiques selon des regroupements analogiques. En parallèle, nous allons mener une analyse thématique, puisqu'elle est moins chronophage, et plus efficace quand elle s'applique à des significations manifestes du discours direct. Cette analyse nous servira de base pour l'étape suivante.

Ensuite, pour l'exploitation du contenu nous allons réaliser une catégorisation du contenu, c'est-à-dire une classification des données par différenciation et regroupement en thématiques définies. Ces catégories sont composées de différents groupes d'éléments appelés unités d'enregistrement (correspondant à chaque paragraphe de l'analyse) qui seront définis à partir des intentions de recherche, des questions de l'analyste, et/ou des caractéristiques des messages. Ceci devrait nous permettre d'élucider les tendances qu'adopte le sujet dans son discours. Puis, nous allons réaliser une analyse propositionnelle du discours. Même si difficile à effectuer, cela reste une méthode appropriée pour l'analyse d'entretien puisqu'elle demeure une analyse à visée inférentielle. Le but est de repérer des "structures argumentatives" (les références qu'a l'énonciateur du discours) sans laisser de côté la signification de l'énoncé. Autrement dit, l'objectif est d'identifier les références de l'interviewé-e, et à partir de quelle structure argumentative se manifeste son récit. Ceci devrait nous permettre d'accéder au sens

latent, duquel le sujet parlant n'a pas forcément conscience. L'entretien sera découpé en différents énoncés porteurs de significations.

Enfin, le traitement des différents résultats doit considérer deux niveaux, celui du message singulier provenant d'un seul émetteur, privilégiant la singularité, la situation d'énonciation et la finalité dans l'objectif de communication. Le deuxième niveau est celui du message normalisé qu'est le corpus composé de tous les entretiens. Nous considérons que l'entretien en lui-même, la revue de la littérature et le travail d'analyse devraient nous permettre de dégager des données suffisamment conséquentes pour établir des inférences et des interprétations.

III/ Résultats et analyse

1- Parcours et posture des professionnel-les

Les professionnel-les interviewé-es ont des parcours très hétérogènes, il est donc fondamental de prendre connaissance de ces expériences pour mieux comprendre leur positionnement.

Nous avons interviewé Lia et Nathan, tous deux professeurs en REP. Ils ont des parcours variés et des postures différentes quant à l'utilisation de la pédagogie différenciée. Après sa licence, Nathan est vite devenu professeur des écoles et a toujours travaillé en milieu scolaire, il ne se sert pas de la pédagogie différenciée dans son enseignement. D'autre part, Lia a fait des études de sociologie et elle a eu plusieurs expériences professionnelles avant de se reconverter. Elle passe par l'IUFM et prépare le concours du CRPE, elle se sert occasionnellement de la différenciation. Ensuite, nous avons interviewé Gabrielle et Thierry, tou-tes les deux maître/sses formateur/rices, elleux, appliquent la pédagogie différenciée. D'un côté, Gabrielle a suivi ses études supérieures à l'IUFM et devient institutrice. Thierry, de l'autre côté, fait ses études supérieures dans une école de commerce et travaille dans le privé avant de se reconverter et devenir enseignant.

2- Connaissances sur la pédagogie différenciée

Nous allons approfondir plus en détail les différentes conceptions qu'ont les professionnel-les à propos de la pédagogie différenciée, ainsi que leurs pratiques pédagogiques. Ce qui nous permettra de mieux comprendre leurs postures.

2.1. Définition

En ce qui concerne la définition de la pédagogie différenciée, tou-tes les enseignant-es convergent sur le fait qu'il s'agit d'évaluer les pré-requis des élèves pour ensuite, à partir de ces acquis, mettre en place un suivi adapté et ajuster sa pédagogie aux différents besoins des élèves. Cette adaptation dans la pratique serait bénéfique dans le progrès de tous les élèves. Ensuite, les maître/sses formateur/rices précisent que cette action peut prendre plusieurs formes. Par exemple, le fait d'anticiper les difficultés des élèves, de diversifier les activités ou

de proposer des accompagnements différents à chaque élève en fonction de leurs besoins particuliers.

Finalement, Thierry précise que la pédagogie différenciée peut être abordée à deux niveaux. Celui de la demande institutionnelle et celui de la réalité du terrain. Cela l'amène à se poser plusieurs questions quant à la formation des enseignant-es à cette pratique, les difficultés pour différencier et plus concrètement : comment différencier au-delà des principes ?

Si cette question reste sans réponse concrète, nous constatons que le discours des professionnel-les est enrichi de différents exemples de différenciation. Approfondir les exemples évoqués va nous permettre d'avoir une idée plus concrète de ce que les enseignant-es entendent par différenciation.

2.2 Exemples

Nous constatons qu'une attention particulière est portée à la variation de certains facteurs d'enseignement. D'un côté, Nathan fait varier son vocabulaire et reformule ses phrases en proposant ainsi diverses portes d'accès au contenu du message, il s'agit de l'explicitation. De plus, il fait aussi varier le temps d'activité en fonction du besoin de l'élève. De même, Lia évoque la variation dans la longueur des exercices et elle précise qu'il faut faire attention à ne pas réduire la difficulté. Finalement, plusieurs enseignant-es évoquent la variation du niveau d'exigence comme une différenciation, soit dans la correction des copies ou dans l'exigence des élèves en réussite. Mais d'après les chercheur/euses, et les enseignant-es elleux-mêmes, cela reste une pratique à éviter si notre but est de réduire les inégalités au sein du groupe.

Ensuite, la différenciation est caractérisée par l'utilisation de certains outils pédagogiques. Par exemple, pour la médiation culturelle, Lia propose l'utilisation de livres comme *Le feuilleton d'Artémis* ou *Le feuilleton d'Hermès* de Murielle Szac, qui permettent de mettre en place un travail collectif de compréhension et d'expression orale et écrite. D'après Lia, ce travail collectif est inclusif puisqu'il donne place à l'expression d'idées non scolaires.

De plus, les enseignant-es proposent l'utilisation de différents supports qui permettent la manipulation en mathématiques, ce qui peut être très utile en phase de découverte en cycle 3 ou pour la résolution de problèmes en cycle 2. Pourtant, il faut faire attention à la nécessité

de passer par l'abstraction en mathématiques, surtout en cycle 3. De même, l'utilisation de leçons d'appui pour décoder ou encoder permet de réduire la charge cognitive de l'élève au moment de réaliser l'activité.

Finalement, une attention particulière est portée à l'accompagnement que l'enseignant-e donne à l'élève. D'une part les PEMF proposent d'anticiper la remédiation et présenter la notion, ou l'exercice, à travailler aux élèves en difficulté avant de travailler avec le groupe classe. Cette pratique permettrait de prévenir la difficulté, la stigmatisation et donne la possibilité à l'élève d'être valorisé lorsque la notion sera travaillée en groupe. Finalement, Thierry évoque que l'enseignant-e peut aussi donner plus d'attention aux élèves en difficulté lorsqu'ils sont en activité. L'accompagnement peut aider les élèves à s'approprier la consigne, entrer en activité, réfléchir, et permettrait à l'enseignant-e de contrôler l'activité de l'élève. Ces différents exemples de différenciation mettent en évidence l'aspect multiforme de cette pratique et les objectifs pédagogiques précis.

2.3 Objectifs

L'aspect multiforme des exemples évoqués précédemment met en évidence des objectifs pédagogiques très précis (prévenir la difficulté, permettre à l'élève d'entrer en activité, créer un cadre inclusif, donner les conditions optimales pour que l'élève puisse réaliser l'activité).

Pourtant, les professionnel-les évoquent explicitement un seul objectif : proposer différents cheminements de réussite. Ceci est entendu, pour elleux, comme une réponse à la difficulté que présente l'hétérogénéité de la classe, donc par extension à réduire les inégalités sociales.

Nous nous questionnons sur la pertinence du lien de causalité réalisé par les professionnel-les. Puisque les objectifs précis qui ont été évoqués précédemment, ont pour résultat de faire entrer l'élève en activité, et souvent il arrive à aboutir celle-ci. Certes, c'est la base de l'enseignement, mais cela ne nous assure pas que les compétences aient été acquises et cela nous paraît trop prétentieux de dire qu'arriver à faire rentrer tous les élèves en activité va réduire les inégalités sociales.

2.4 Considérations à avoir

Si plusieurs enseignant-es affirment que l'objectif de la pédagogie différenciée est de réduire les inégalités, Thierry évoque le risque d'obtenir l'effet inverse. Ce qui nous amène à analyser les précautions, c'est-à-dire les considérations qu'il faut avoir au moment de concevoir cette pratique.

Tout d'abord, Gabrielle évoque le risque de limiter et de destiner la différenciation aux élèves en difficulté, quand cela est aussi nécessaire pour les élèves en réussite. Puis, plusieurs enseignant-es signalent le risque de réduire l'exigence, ce qui s'avèrerait comme dévalorisant pour l'élève. Cela peut amener l'enseignant-e à simplifier pour les élèves qui n'auraient pas l'entourage familial pour compenser ce qui n'a pas été travaillé à l'école. Il est du ressort de l'enseignant-e de considérer ces différents éléments dans l'application de sa pratique pédagogique.

Ensuite, sont évoqués des risques propres à la pédagogie différenciée. Par exemple, cela peut avoir un effet stigmatisant sur les élèves qui font l'objet d'un traitement différencié. Le risque est que cette stigmatisation perdure dans le temps, ce qui ferait accroître les inégalités. Puis, quant à la dévalorisation, Lia soutient que si l'on propose des exercices d'un niveau de classe inférieur, il faut faire attention à ce que les élèves ne s'en rendent pas compte. Dans ce sens, Nathan a un autre avis. Il soutient que la différenciation en soit peut être dévalorisante pour l'élève et il valorise alors la difficulté. Il ajoute que cette pratique peut amener à l'exclusion de l'élève.

Ce qui nous amène directement à des risques de perte de valeurs, d'objectifs plus concrètement. Notamment, Nathan et Thierry évoquent la notion de commun, de collectif, de groupe, et que la différenciation pourrait amener les enseignant-es à perdre ces valeurs et concevoir le groupe classe comme un groupe à plusieurs niveaux. Finalement, Thierry évoque le risque d'augmenter les inégalités, et plus concrètement la perte de notion de base commune et ainsi la perte de valeur d'égalité.

La possibilité que l'utilisation de cette pratique provoque des effets contraires à nos objectifs est peu évoquée. Pourtant ces limites doivent être au cœur de nos questionnements si l'on réfléchit à la pédagogie différenciée.

2.5 Limites

Dans un premier temps, les professionnel-les repèrent des limites dans l'appropriation et l'utilisation de la pédagogie différenciée. Iels reconnaissent que cette pratique est très complexe, puisque le travail de planification, d'identification des différents groupes de besoins, quand les classes sont très hétérogènes, et de préparation à la différenciation pour les élèves en réussite, sont des tâches difficiles à réaliser. À cela, Gabrielle ajoute que lorsque les professionnel-les sont peu expérimenté-es, cela peut être difficile de cerner cette pratique et ses différents enjeux.

En plus d'être complexe à appliquer, les enseignant-es affirment que l'utilisation de cette pratique ajoute une charge de travail significative et chronophage. Cela est donc épuisant au niveau organisationnel compte tenu du travail nécessaire à la planification. C'est pour cela que Lia pense qu'une solution à envisager serait d'avoir deux enseignant-es pour une même classe. Elle signale qu'avoir à disposition des supports de différenciation adaptés facilite l'appropriation de cette pratique. Malheureusement, les enseignant-es dénoncent que, dans la pratique, il y a un manque d'outils à disposition pour répondre à la demande institutionnelle.

Ensuite, Nathan évoque une limite dans la pédagogie différenciée en tant que telle, puisqu'il affirme qu'une vision adultocentriste nous fait oublier ce que peut ressentir l'élève au moment d'être différencié du reste du groupe. Finalement, Thierry souligne la possibilité d'oublier l'objectif de l'utilisation de cette pratique, et il se demande si tous les enseignant-es s'en saisissent pour les mêmes raisons. Cela reste très lié à la diversité des formes que la pédagogie différenciée peut prendre.

3- Formation à la pédagogie différenciée

Après avoir vérifié les connaissances des professionnel-les sur cette pratique, nous remarquons qu'iels avaient tou-tes des connaissances sur la pédagogie différenciée. Iels ont tou-tes donné des définitions similaires et reconnaissent que cette pratique a pour objectif de diminuer les inégalités. C'est au niveau des exemples, des précautions à avoir, et des limites que nous remarquons un plus fort décalage dans la quantité d'éléments apportés entre les enseignant-es. Nous remarquons que les enseignant-es qui utilisent cette pratique ont tendance à aborder plus d'aspects au moment de répondre aux questions que ceux qui ne l'utilisent pas. Cependant, il est certain que tou-tes les enseignant-es avaient des choses à dire sur cette

pratique, même s'ils reconnaissent un manque d'outils pour l'utilisation. On peut alors s'interroger : comment les enseignant-es ont-ils acquis les connaissances sur lesquelles ils s'appuient ?

3.1 Influences extrinsèques

Avant de nous intéresser directement aux instances de formation dont ont profité les enseignant-es pendant leurs parcours, nous allons approfondir les différentes influences extrinsèques qui auraient motivé les enseignant-es à s'intéresser à la pédagogie différenciée. Dans un premier temps, les enseignant-es qui ont suivi des études à l'IUFM affirment que les professeur-es parlaient beaucoup de cette pédagogie, surtout dans le cadre des stages d'observation.

Ensuite, les professeur-es reconnaissent que c'est un sujet dont ils entendent beaucoup parler au sein de leur entourage professionnel. De plus, Gabrielle, en tant que pefm, peut témoigner que les enseignant-es en début de carrière sont amenés à entendre parler de cette pratique plus fréquemment. Quant à lui, lors de son propre parcours professionnel, Thierry a rencontré un formateur, appelé Jean Pierre Terrail, ayant écrit un livre sur la pédagogie différenciée. De même, avec Gabrielle, ils ont rencontré deux conseillers pédagogiques qui ont écrit un livre sur la différenciation. Ces différentes rencontres ont été d'une grande influence pour elleux.

Finalement, comme nous l'avons déjà évoqué, la pédagogie différenciée répond à une demande institutionnelle. Bien que cette méthode pédagogique soit préconisée par l'institution, ce n'est pas explicite dans la prescription. Thierry affirme que cette demande est plutôt présente chez les formateur/rices qui relayent la prescription. Il s'agit d'un attendu, pourtant cette compétence n'est pas vraiment enseignée aux professeur-es.

3.2 Influences intrinsèques

La première influence intrinsèque reste la réalité du métier. Pour Thierry, la différenciation devient un impératif, c'est une nécessité dans la gestion de la classe. C'est justement pour cela qu'il est difficile de le transmettre aux apprenant-es qui n'ont pas été confronté-es à la gestion de classe à long terme. Face à ce constat, lors de sa préparation au

Cafipemf, Gabrielle met en place une démarche personnelle de formation autodidacte pour avoir plus d'outils à transmettre.

D'autre part, certain-es enseignant-es considèrent que la mise en place de la pédagogie différenciée peut être motivante. Le premier facteur de motivation serait de croire à l'efficacité de cette pratique, ce qui nous permettrait donc d'atteindre nos objectifs pédagogiques. Ensuite, Gabrielle considère que le processus de planification peut être motivant et stimulant dans une gestion de classe à long terme. Cela est dû au fait d'une meilleure connaissance des élèves, par conséquent, les choix de différenciation sont plus pertinents et adaptés.

Finalement, une autre influence intrinsèque que nous avons repéré est les valeurs. Thierry parle notamment des valeurs d'égalité et d'objectifs communs. Dans sa réflexion, il présente les valeurs comme des facteurs qui déterminent nos intérêts, et de cette façon nos démarches personnelles de recherches et notre pratique directement. Pour lui, les dispositifs de différenciation sont très liés aux objectifs poursuivis, et de cette façon, directement liés à nos valeurs personnelles.

Ces différentes influences ont marqué l'intérêt que les enseignant-es donnent à la pédagogie différenciée. Elles nous donnent aussi un premier aperçu des différentes sources qu'ont à disposition les professionnel-les, et des différents objectifs pédagogiques qu'ils poursuivent avec cette pratique. Ces influences nous amènent à nous demander si l'utilisation de cette pratique est une réaction à l'influence de l'entourage professionnel ou universitaire. Ou s'il s'agit d'une réponse à la demande institutionnelle. Ce que l'on observe chez les enseignant-es interrogé-es est que la croyance que la différenciation est une réponse à l'hétérogénéité de la classe motive l'utilisation de celle-ci.

3.3 Formation professionnelle

Pendant leur parcours étudiant à l'IUFM, les enseignantes n'ont pas eu de formation spécifique à la pédagogie différenciée. Elles avaient pu entendre parler ou observer des exemples dans le cadre de stages. Cependant à ce stade de la formation elles reconnaissent ne pas avoir eu les bases pédagogiques nécessaires pour cerner les enjeux de la pédagogie différenciée.

Au niveau du parcours professionnel, et plus précisément dans le cadre de leur parcours en éducation prioritaire, tou-tes les enseignant-es affirment ne pas avoir eu de formation à la pédagogie différenciée. Cela entre en contradiction avec la réponse attendue. En effet, considérant la logique de discrimination positive, les établissements en REP devraient percevoir plus de moyens financiers et humains. Nous nous attendions donc à observer une formation plus importante dans leur expérience en REP.

3.4 Formation autodidacte

Au niveau de la formation autodidacte, Gabrielle nous avait évoqué qu'elle avait suivi cette démarche lors de sa préparation au Cafipemf. En interrogeant les enseignant-es, nous relevons que les professeur-es des écoles ne connaissent pas de sources littéraires pour se former, mais supposent qu'elles doivent exister. Les PEMF nous conseillent de lire *Travailler avec la pédagogie différenciée* de Eric Battut et Daniel Bensimhon, ainsi que les travaux de Jean Pierre Terrail.

De leur côté, Nathan et Thierry évoquent la possibilité de demander aux collègues de l'aide pour se former. Pour Thierry, les espaces de discussion collective sont une nécessité, mais ils restent très peu présents puisque cela prend beaucoup de temps.

Les enseignant-es font preuve d'énormes difficultés pour se former à appliquer la pédagogie différenciée. Ce qui peut paraître étonnant après avoir vu les connaissances qu'ils ont sur cette pratique et les influences qui les motivent. C'est pour cela qu'il est important d'approfondir ces difficultés.

3.5 Difficultés de formation

Les PEMF dénoncent directement un manque de formation à la pédagogie différenciée. Il s'agit d'une demande institutionnelle, différencier est une compétence de métier, les enseignant-es sont évalué-es sur leur compétence à appliquer cette pédagogie. Thierry "*pense qu'on fait, avec les enseignants, ce qu'on demande de surtout pas faire avec les élèves, c'est-à-dire qu'on les évalue sur des choses qu'ils n'ont pas vraiment appris*". De plus, il reconnaît la difficulté de passer de l'abstraction de la prescription à la réalité du terrain. Il finit par soulever les questions suivantes : concrètement comment différencier ? Et quels objectifs poursuivre ?

Ces questionnements l'amènent à renforcer l'importance qu'il donne aux espaces de réflexion collective. Il considère que répondre à ces questions demande forcément de passer de la réflexion individuelle à la réflexion au sein de l'équipe pédagogique. Ce besoin de cadre collectif permettrait à l'enseignant-e de partager son expérience, ses réflexions et de prendre de la distance avec la situation. Pourtant, la réalité du terrain montre un manque d'espaces de réflexion collective. Dans le cadre des formations, elle se réduit à la transmission des prescriptions officielles. Pour Thierry, les discussions avec les stagier-es ne suffisent pas, puisqu'ils manquent d'expériences de prise en charge d'une classe à long terme. C'est justement pour cela, qu'il voit un grand besoin de partager, au sein de l'équipe pédagogique, les différentes réflexions sur les pratiques, le parcours des élèves, et les outils utilisés.

De plus, Thierry perçoit un manque d'explicitation énorme qui ajoute à la difficulté de la formation à la pédagogie différenciée. La réponse à "comment différencier" reste implicite, mais en plus, c'est presque devenu un sujet tabou, quelque chose dont on ne discute pas. Pour lui, ne pas discuter ces questionnements est un obstacle. Il avance même qu'il serait enrichissant de discuter sur cette base, et partir du réel plutôt que de l'idéal à atteindre. Pour appuyer cette idée, Thierry nous raconte l'anecdote suivante : *«Quand j'ai commencé, une collègue, ce n'est pas moi directement, mais qui était comme moi, en liste complémentaire, ça, il y a 20 ans. Et elle me racontait, qu'elle était en classe, l'équivalent de classe Ulis¹⁴ et qu'elle remplaçait une enseignante spécialisée. Il n'y avait pas d'enseignante spécialisée affectée sur le poste, donc pas facile comme groupe, parce que là, par définition, c'est vrai que c'est des besoins très différenciés. Et le conseiller pédagogique, le formateur, était passé. Et il lui avait dit «Bah écoutez, voilà vous avez 14 élèves, il faut 14 élèves - 14 progressions quoi !». (il rit) Voilà! Débrouillez vous avec ça! (il rigole)»*

Cela illustre le manque d'explicitation, mais au-delà de cela, il montre à quel point la demande de différenciation peut être absurde quand les outils ne sont pas transmis. Puis, il réfléchit sur le cas des élèves en situation de handicap, si ils ont bien une reconnaissance officielle, la prescription exige une progression mais ne donne pas d'outils particuliers pour ces élèves.

Finalement, Thierry évoque un idéal de soi présent dans la sphère professionnelle. Il perçoit un Surmoi, une sorte d'autoexigence très ancrée dans ce métier. Il est compliqué de se détacher de la culpabilisation, ce qui peut être écrasant et source de stress, surtout lorsque

¹⁴ Unités localisées pour l'inclusion scolaire

l'idéal de soi est trop éloigné de la réalité. C'est pour cela qu'il considère intéressant de travailler sur cet écart, entre l'idéal et la réalité du terrain.

4- Type de discours

Lorsque nous analysons le discours des professionnel-les, nous remarquons une différence notable entre les professeur-es des écoles et les maîtres/ses formateur/rices. D'un côté, Nathan, au début de l'entretien reste dans l'économie discursive, ce qui peut être lié au fait qu'il n'utilise pas cette technique. Nous pourrions supposer l'inférence d'un biais de désirabilité sociale puisqu'à la fin de l'entretien il s'exprime plus librement sur ses pratiques.

Cela est intéressant car, de même que Lia, lorsqu'ils évoquent cette pratique iels prennent la posture discursive du professionnel qui parle à partir de ses expériences personnelles.

D'autre part, Gabrielle, au moment de parler, s'appuie sur ses expériences personnelles, mais va au-delà dans son discours et essaie de transmettre des savoirs plus généraux sur la pédagogie différenciée. Cette posture discursive est très cohérente avec son statut de maîtresse formatrice. Par ailleurs, au début du discours, elle fait preuve d'une adhésion totale à cette pratique. Puis, au fur et à mesure que le discours avance, elle reconnaît timidement certaines limites. Ce changement illustre parfaitement le tabou évoqué par Thierry.

Ce qui attire plus particulièrement notre attention est le cas de Thierry. Nous remarquons que dans son discours, il partage une analyse très approfondie sur la pédagogie différenciée. Il distingue deux niveaux de réflexion, celui de l'idéal, de la demande institutionnelle, et celui du réel, du terrain avec les difficultés qui lui sont propres. Il fait le lien entre la pédagogie différenciée et les valeurs de l'individu. Il porte un avis critique sur les limites et propose des solutions à ces difficultés. Ce type de discours analytique pourrait être expliqué par son statut de maître formateur, ou par sa formation étudiante particulière. Malheureusement, nous ne disposons pas d'assez de données à ce propos pour dégager des suppositions pertinentes. Par ailleurs, lors d'une discussion informelle, Thierry évoque des travaux de plusieurs chercheur/reuses que nous avons nous mêmes cité dans notre revue de la littérature : Jean-Yves Rochex, Elisabeth Bautier, Stéphane Bonnéry et Jacques Crinon. Nous supposons que cette connaissance scientifique explique ce discours analytique.

IV/ Limites de l'étude

Justement, ce manque de données relevé précédemment montre que l'entretien soulève des questionnements sur le parcours de professionnel-les qui ne trouvent pas de réponse concrète. Ce qui aurait pu être évité si nous avions disposé d'un échantillon plus conséquent.

Une deuxième limite que nous relevons est l'effet de désirabilité sociale dans les entretiens, ce qui correspond à un biais dans le recueil de données. Cela peut avoir un effet de filtre dans les réponses des professionnel-les. Si nous avons bien tenté de prendre des précautions à ce sujet avant la passation, cela reste une variable à considérer. C'est pour cela qu'il est important d'avoir une population plus importante pour recueillir une quantité significative de données, et de cette manière diminuer ce biais. Pour notre étude nous avons interviewé seulement un tiers des enseignant-es d'un seul établissement dans le 14ème arrondissement de la ville de Paris. Il serait donc également intéressant d'élargir notre population à différentes échelles (académie et nationale), afin de comparer les différentes réalités (rurales/urbaines ; quartier favorisé/défavorisé).

Au niveau méthodologique l'analyse qualitative est limitée au niveau de la pertinence des indices retenus, puisqu'ils sont sélectionnés sans traiter le contenu exhaustivement. Ce qui peut nous amener à délaisser d'importants indices ou à prendre en considération des éléments non significatifs. La limite aussi est qu'en travaillant avec des parties de texte isolées ou de faible fréquence, les risques d'erreur augmente. C'est pour cela que la compréhension du sens et du contexte est primordial.

Conclusion

L'étude des inégalités sociales a été fortement menée par de nombreux/ses sociologues. Ces recherches nourrissent les décisions politiques. Bien que la prescription soit la même, le curriculum varie et les résultats des élèves sont très hétérogènes. C'est pour cela qu'il est fondamental de s'intéresser aux solutions que l'institution met en place.

Actuellement la pédagogie différenciée est une méthode très présente dans la demande institutionnelle. Elle serait une solution aux inégalités, c'est pour cela que nous sommes intéressées à la formation des enseignant-es en REP à l'utilisation de cette méthode.

Les professionnel-les ont montré avoir beaucoup de connaissances sur la pédagogie différenciée. Iels ont tou-tes été capables de la définir, repérer les objectifs et donner plusieurs exemples. Les professionnel-les reconnaissent un seul objectif commun à la pédagogie différenciée, celui de réduire les inégalités sociales. Dans les exemples évoqués, les objectifs qui sont dégagés sont de faire entrer en activité l'élève, ce qui répond au problème d'hétérogénéité dans la gestion de la classe. De plus, les enseignant-es rencontrent des difficultés dans l'exécution de cette pratique puisqu'elle est chronophage et demande une charge de travail significative. Mais aussi, l'utilisation de cette pratique demande la considération des risques de stigmatisation, de dévalorisation, d'exclusion et/ou de réduction de l'exigence.

Quant à la formation qu'ont eu les enseignant-es à la pédagogie différenciée nous remarquons qu'elle est inexistante. Pourtant, l'entourage étudiant, professionnel et l'institution sont d'une grande influence extrinsèque pour elleux. C'est la première source de leurs connaissances. Ensuite, les influences intrinsèques de motivation, vocation et les valeurs poussent des professionnel-les à faire des recherches autodidactes. Certes, ces recherches ne leur donnent toujours pas d'outils méthodologiques sur cette pédagogie mais cela leur permet d'avoir une vision périphérique des principes qui façonnent cette pratique et ainsi élargir les questionnements dans l'utilisation de celle-ci.

Les résultats mettent en lumière un manque de formation dans la méthode d'application de cette pratique, leurs connaissances sont théoriques mais pas méthodologiques. C'est justement pour cela qu'un professionnel propose de créer des espaces collectifs de réflexion, pour combler au sein de l'équipe de travail le manque institutionnel. Ceci paraît difficile, puisque signaler un manque institutionnel est tabou et le combler demande une charge de travail supplémentaire à des professionnel-les déjà surchargé-es et peu reconnu-es.

De notre côté, nous considérons qu'il serait très enrichissant de continuer cette étude sur la formation des enseignant-es. Mais cette fois-ci, nous aimerions diriger notre enquête auprès des conseiller-es pédagogiques.

Bibliographie

- Accardo Alain, Corcuff Philippe, La sociologie de Bourdieu, Le Mascaret, 1986.
- Bardin, L. (2013). Chapitre premier. Organisation de l'analyse. Dans : , L. Bardin, L'analyse de contenu (pp. 125-133). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ?. Revue française de pédagogie, 188, 51-62.
<https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/rfp.4541>
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2008). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». Revue française de pédagogie, n°148, p. 89-100.
- Bautier, E. (2015), « Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves », Spirale, n°55, p.11-20.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Richard-Principalli, P. (2020). Supports de travail et inégalités d'apprentissages à l'école élémentaire. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 53, 31-48.
<https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/lstdle.533.0031>
- Bernstein B. (2007a). « Classe et pédagogies : visibles et invisibles ». In J. Deauvieux & J.-P. Terrail (éd. Paris La dispute), Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs (partie 1).
- Bernstein, B. (2007b). Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique. Laval : Presses universitaires de Laval (trad. 1996).
- Bonnéry, S., Crinon, J. & Simons, G. (2016). Les élèves face aux outils pédagogiques: quels risques d'inégalités ? Recherches en Education, 25.
<https://journals.openedition.org/ree/5605>
- Bonnéry S. (2015), « Introduction », Supports pédagogiques et inégalités scolaires, S. Bonnéry (dir.), Paris, La Dispute, p.7-24.
- Bourdieu, P. (1970). La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1964). Les héritiers.
- Bourdieu, P. (1979). La distinction. Critique sociale du jugement. Paris, Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*. Paris, Editions de Minuit.
- Boudon, R. (1973) *L'inégalité des chances. La mobilité dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin.
- CRESAS. (1985). *Depuis 1981, l'école pour tous ? Zones d'éducation prioritaires*. Paris, INRP-L'Harmattan.
- Etienne Jean, Bloess Françoise, Noreck Jean-Pierre, Roux Jean-Pierre, *Dictionnaire de sociologie. Les notions, les mécanismes, les auteurs*. Hatier "initial" 1995. Ferréol Gilles et alii, *Dictionnaire de sociologie*, Armand Colin "cursus" 1991.
- Ferréol Gilles et alii, *Dictionnaire de sociologie*, Armand Colin "cursus" 1991.
- Hospel, V. & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement ? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10.
- Galand, B. (2017). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ?. In: CNESCO; Ifé/ENS, Conférence de consensus « Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », Conseil national d'évaluation du système scolaire - Institut français d'éducation, 177-187.
- Gagneux, A. (2002). *Évaluer autrement les élèves*. Paris : PUF.
- Gresle François, Panoff Michel, Perrin Michel, Tripier Pierre, *Dictionnaire des sciences humaines*, Nathan. 1990.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*, . Paris, Nathan.
- Lahire, B.(1996), *La variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques*", *Annales, Histoire, Sciences sociales*, Vol. 51, n°2, pp. 42.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Éditions du Scarabée. p.38.
- Lejeune, B. (2019). *La refondation de l'éducation prioritaire : orientations et révision de la carte*. *Administration & Éducation*, 164, 17-21.
<https://doi-org.ezproxy.espe-paris.fr/10.3917/admed.164.0017>
- Mead, G. Herbert (1934). *L'Esprit, le soi et la société (Mind, Self and Society)*. Présentation de Jean Cazeneuve, pour l'édition française. (1933, 1ère publication pour l'édition américaine). Paris, PUF.
- Moldoveanu, M., Grenier, N., & Steichen, C. (2017). *La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire*. *Articles*, 51(2), 745-769.

- Rabardel, P. (1995), Les hommes et les technologies, Paris, Armand Colin.
- Robert, L. (2019). Quand la Cour des comptes évalue une politique publique : l'exemple de l'éducation prioritaire. Administration & Éducation, 164, 95-98.
<https://doi-org.ezproxy.espe-paris.fr/10.3917/admed.164.0095>
- Rochex, J. (2019). L'éducation prioritaire en France... et ailleurs : éléments d'analyse pour une histoire qui reste à faire. Administration & Éducation, 164, 11-16.
<https://doi-org.ezproxy.espe-paris.fr/10.3917/admed.164.0011>
- Rochex, J.-Y. (Crinon, Dir.). (2011). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Presses universitaires de Rennes.

Webographie:

- Ministère de l'Éducation Nationale, IPS:
https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-ips_colleges/table/?disjunctive.rentree_scolaire&disjunctive.academie&disjunctive.code_du_departement&disjunctive.departement&disjunctive.uai&disjunctive.code_insee_de_la_commune&disjunctive.nom_de_la_commune&disjunctive.secteur
- Décret n°2015-372 du 31 mars 2015
(<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030426718>)

Annexes

Annexe 1 : Grille d'entretien semi-directif

Thèmes du guide d'entretien	Relances verbales prévues
1- Présentation de l'interviewé	Pouvez-vous vous présenter?
Sous-thèmes:	
a) Parcours étudiant	Quel a été votre parcours d'étude? <i>Reformulation: Quelle formation avez-vous suivi avant de devenir enseignant?</i>
b) Parcours professionnel	Quelle est votre expérience professionnelle? <i>Reformulation: Où avez-vous travaillé avant d'arriver là?</i>
c) Parcours en éducation prioritaire	Depuis combien de temps travaillez-vous dans l'éducation prioritaire?
2- Pédagogie différenciée:	
a) Représentations	Si je vous parle de différenciation pédagogique, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit? <i>Reformulation: Qu'est-ce que vous entendez par différenciation pédagogique?</i>
b) Définition	Pouvez-vous définir la pédagogie différenciée? <i>Reformulation: Comment définiriez-vous la pédagogie différenciée?</i>
c) Intérêt	Au moment d'enseigner, est ce que vous vous servez de cette pratique pédagogique? Pourquoi? <i>Reformulation: Dans votre pratique professionnelle utilisez-vous la pédagogie différenciée? Pourquoi?</i>
d) Objectifs	Quels sont les objectifs de la pédagogie différenciée? <i>Reformulation: Dans quel but appliquez-vous la pédagogie différenciée?</i>
e) Précautions	Considérez-vous qu'il y aurait des précautions à prendre au moment d'appliquer la pédagogie différenciée? <i>Reformulation: Considérez-vous qu'il faut faire attention à quelque chose en particulier au moment d'utiliser cet outil pédagogique?</i>

f) Limites	Voyez-vous des limites à la pédagogie différenciée?
3- Formation à la pédagogie différenciée	
a) Influences (intrinsèque ou extrinsèque)	Qu'est-ce qui vous motive ou pas à vous approprier de cette pratique pédagogique?
b) Source de cette influence	Comment avez-vous connu cette pratique pédagogique? <i>Reformulation: Où avez-vous entendu parler de pédagogie différenciée?</i>
c) Formation étudiante	Dans votre parcours étudiant, avez-vous été formé-e à l'application de la pédagogie différenciée?
d) Formation professionnelle	Pendant votre parcours professionnel, avez-vous été formé-e à l'application de la pédagogie différenciée?
e) Formation dans le cadre de l'éducation prioritaire	Depuis votre pratique en éducation prioritaire, avez-vous été formé-e à l'application de la pédagogie différenciée?
f) Sources d'auto-formation	Quels outils vous ont permis de vous former de votre côté à l'application de la pédagogie différenciée? <i>Reformulation: Avez-vous cherché à vous former vous même à l'utilisation de cette pratique pédagogique? Si oui, comment avez-vous procédé?</i> <i>Reformulation: Pensez-vous que les enseignants disposent d'outils qui leur permettent de se former eux-mêmes à la pratique de la pédagogie différenciée?</i>
g) Difficultés	Avez-vous rencontré des difficultés à vous approprier cette pratique pédagogique? <i>Reformulation: Pensez-vous que les enseignants ont des difficultés à s'approprier cette pratique pédagogique?</i>

Annexe 2 : Entretien Gabrielle

C : Pouvez-vous vous présenter ?

G : Alors, je suis donc, je m'appelle [...] je suis donc enseignante à l'école élémentaire [...] en classe de CM2.

C : Quel à été votre parcours d'études ?

G : Alors, j'ai passé un bac littéraire à l'époque euh avec une option anglais et.. anglais on appelait ça à l'époque, ensuite euh j'ai passé une licence d'anglais et euh j'ai passé une année en Angleterre dans le cadre de mes études et après j'ai passé une maîtrise d'anglais et ensuite j'ai passé le concours, donc le CRPE pour être professeur des écoles, que j'ai eut en 2003.

C : Ok, et quelle est votre expérience professionnelle ? à partir de 2003.

G : Donc j'ai débuté bah comme beaucoup j'ai été remplaçante d'abord dans des écoles, j'avais pas de poste définitif. J'ai beaucoup travaillé en éducation prioritaire (EP) avant d'obtenir un poste définitif euh dans l'école où je suis actuellement, je suis arrivée à l'école [...] en 2007, à la rentrée 2007, donc voilà, l'école n'était pas située en EP à l'époque, et donc j'ai passé plusieurs années dans cette école et en 2018/2017 j'ai passé le cafipemf pour être formatrice, que j'ai obtenu. Et donc depuis 2018 mon poste à l'école [...] a été transformé en poste, ce qu'on appelle poste d'application et en 2020.. donc en 2020 je suis titulaire donc de mon poste de formatrice à l'école [...], qui n'est pas une école d'application du coup.

C : Ok, merci et si je vous parle de différenciation pédagogique qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ?

G : Et bah la différenciation pédagogique, ce qui me vient à l'esprit c'est que c'est compliqué euh parce que ça met en jeu.. quand on pense différenciation pédagogique ça met souvent au fait que voilà les élèves ne font pas tous la même chose au même moment; mais euh au final c'est beaucoup plus complexe que ça et au final, il y a un travail que moi ça me fait penser qu'au final en faite il faut planifier les choses en amont pour pouvoir bien anticiper les besoins de chaque élève et donc anticiper les supports qu'on va utiliser, bien anticiper les consignes qui vont être données et euh voilà bien anticiper tout ce qui est l'explicitation des consignes mais vraiment le fait de planifier les choses en amont pour pouvoir différencier ensuite.

C : Ok et pouvez-vous définir la pédagogie différenciée ?

G: Alors la pédagogie différenciée je pense que c'est vraiment le fait d'adapter, d'adapter sa pédagogie au besoin des élèves fin de au besoin des élèves sans forcément, comment dire, personnaliser la pédagogie, c'est à dire faire en sorte que euh que l'objectif que l'on cible puisse être atteint par tous en prenant pas forcément le même chemin, voilà c'est à dire, que laisser la possibilité aux autres élèves de prendre des chemins différents en manipulant.. voilà pour arriver de toute façon à acquérir la compétence qui est visée.

C: Donc ce serait pour cette raison là que vous cherchez à vous servir de cette méthode ?

G: De la pédagogie différenciée?

C: Oui

G: Oui oui, bah oui, c'est vraiment le comment réfléchir à mettre en place des outils qui permettent, je pense que c'est ça, c'est permettre aux élèves de de de, oui d'acquérir des compétences, d'acquérir des compétences voilà, la compétence en jeu, euh en utilisant les moyens qu'on met à leur disposition.

C: Ok, et quels sont les objectifs de la pédagogie différenciée? Même si c'est un peu revenir à tout ce qu'a été dit.

G: Ouai, bah ouai moi je pense en faite, déjà le fait que les élèves.. euh c'est placer les élèves.. faire en sorte que les élèves soient en réussite, euh faire en sorte que tous les élèves soient en réussite au final, la pédagogie différenciée ça peut être aussi l'objectif, ce que voilà, c'est c'est faire en sorte que les élèves soient en réussite, faire en sorte qu'ils qu'ils arrivent à acquérir des compétences, euh et leur donner la possibilité d'utiliser des outils, d'utiliser la manipulation, d'utiliser différentes différents chemins.. voilà moi je vois ça comme un chemin différent pour pouvoir, pour pouvoir y parvenir.

C: Ok et considérez-vous qu'il y aurait des précautions à prendre au moment d'appliquer la pédagogie différenciée ? S'il faut faire attention à quelque chose en particulier au moment d'essayer de..

G: Bah voilà fin après y a toujours ce côté de.. enfin faire attention à tout ce qui est stigmatisation parfois des élèves les plus en difficulté, c'est pour ça que ça peut, par exemple pour la pédagogie différenciée ça peut être intéressant de proposer aux élèves qui en ont besoin de leur présenter la notion avant la mise en oeuvre dans la classe, ça peut être par exemple de les prendre en APC, donc sur les activités pédagogiques complémentaires, et plutôt que de de les prendre en APC pour faire de la remédiation c'est d'abord de anticiper et de les prendre en individuel en amont de l'activité qui va leur être proposé, de travailler en

amont cette activité là, de façon à ce que quand on va rencontrer l'activité, quand on va rencontrer la notion avec le groupe classe non seulement ils ne seront pas stigmatisés d'avoir une activité différente à faire mais en plus ils auront déjà rencontré la notion donc ils seront même.. on pourra les valoriser par rapport à ça en leurs disant même le groupe classe untel va pouvoir voilà nous aider parce qu'on a déjà travaillé ça ensemble.

C: Et puis voyez-vous des limites à la pédagogie différenciée?

G: Bah après c'est vraie que ce qui peut être compliqué c'est que euh c'est de de c'est bah de gérer l'hétérogénéité d'une classe, donc c'est vrai que parfois on a tendance à penser que c'est, que voilà parfois on se dit que quand il y a vraiment des élèves, que quand y a vraiment des élèves qui sont en grande difficulté euh on peut de toute façon, après voilà il y a la nécessité de créer des groupes de besoins qui après ne sont pas forcément euh fin voilà, ça va pas être la mise en place d'une pédagogie différenciée dans la classe qui va suffir en faite.

C: Et puis qu'est-ce qui vous motive ou pas à vous approprier cette pratique pédagogique ?

G: Bah éh.. déjà c'est effectivement le fait de ne pas laisser des enfants sur le bord du chemin quoi, de se dire que fin ça a quelque chose d'extrêmement motivant de chercher et là aussi je reviens à tout ce qui est, tout ce qui est planification, de chercher en amont comment faire pour que tous les élèves de la classe aient accès à la notion abordée et justement comment aider quand on.. fin voilà, c'est plus facile quand.. au fur et à mesure que l'année avance parce qu'on connaît d'avantage les élèves aussi, et comment euh comment organiser la leçon de façon à ce qu'au final tout le monde y arrive quoi.

C: Je me demande comment avez-vous connu cette pratique pédagogique, un peu où est-ce que vous avez entendu parlé ... la première fois ?

G: Bah c'était probablement à ce qui est l'inspe maintenant, ce qui été l'IUFM à l'époque où j'y était, mais c'est vraie que tant qu'on s'est pas retrouvé face à l'hétérogénéité d'une classe on a du mal à comprendre ce que ça veut dire, c'est à dire que ça paraît beaucoup plus simple sur le papier, voilà oui on va proposer autre chose etc.. et en faite on se rend vite compte que ce n'est pas, différencier sa pédagogie ce n'est pas simplement donner des exercices différents. ça peut être par exemple, toujours s'adapter, s'adapter en faite aux élèves qu'on a en face de nous et anticiper, toujours anticiper.

C: Ok, et quand vous avez entendu la première fois à l'IUFM c'était plus de la part de vos enseignants dans le cadre des cours ou plus de votre entourage.. donc, c'est à dire au sein de vos pairs ?

G: Je pense que c'est plus au niveau de de.. dans mes stages, des stages que j'ai pu faire, que c'est.. donc des enseignants qui la, voilà qui se retrouvent confrontés bah à cette nécessité de différencier l'enseignement qui voilà qui m'en ont parlé la première fois et voilà, maintenant que moi je suis formatrice je me retrouve à, j'en parle beaucoup avec les stagiers et je m'en rends compte que, voilà à quel point c'est difficile, parce que souvent on a tendance à parler de différenciation euh tout de suite, à des jeunes collègues, alors qu'en faite y a tellement fin ça vient quand même malgré tout c'est quelque chose que l'on peut faire quand on maîtrise déjà un peu, quand on se connaît un peu professionnellement déjà et c'est vraie que pour des jeunes collègues différencier je trouve ça extrêmement compliqué.

C: Dans votre parcours étudiant avez-vous été formée à l'application de la pédagogie différenciée ?

G: Bah je comme je vous le dit c'était plus.. euh j'ai pas le souvenir en tout cas.. alors c'est un peu loin, c'est peut-être pour ça, mais j'ai pas le souvenir d'avoir eut euh vraiment des formations spécifiques sur la pédagogie différenciée, c'est plus lors d'observations, lors de stages et puis quand moi-même je suis devenue enseignante, la nécessité en fait, on se rend compte que soit euh, on essaie d'ammener tous les élèves d'un point A à un point B on passant tous par le même chemin et arriver au final, on se dit que y a que la moitié qui est arrivée au point B mais voilà, et à partir du moment où l'on se dit que voilà, que ce n'est pas acceptable on essaie, on tâttone beaucoup, on essaie de mettre en place desdes, voilà des, soit des supports adaptés soit euh, voilà ça peut être le support adapté, ça peut être le temps pour l'exercice qui va être différent, fin bon on essaie de trouver comment faire pour qu'ils y arrivent tous quoi.

C: Ok, et donc euh même si c'est un peu redondant, dans votre parcours professionnel vous n'avez pas retrouvé de formations euhh à l'application de la pédagogie différenciée non plus..?

G: Euh.. alors après c'est.. non. Non non non, ça a été souvent, voilà c'est des choses dont on, enfin c'est ça qu'est incroyable, enfin qui est assez compliqué, c'est quelque chose dont tout le monde parle. Euh, qui euh dont on parle facilement en disant "oui faut différencier, etcetera" mais au final nous n'avons pas forcément les outils adaptés pour pourvoir différencier quoi.

C: Justement, ça vient à ma question suivante, quels outils vous ont permis de vous former de votre côté à pouvoir l'appliquer... la pédagogie différenciée?

G: Alors y a pleins de y a d'abord des ouvrages pédagogiques comme euh je peux vous citer euh "travailler avec la pédagogie différenciée" de Eric Battut et euh j'ai oublié son prénom, mais Ben Simon, qui sont des outils qui sont extraîmement intéressants, ce sont des petits manuels chez raids, que fin voilà, qui permettent de avoir des billes et puis après, c'est beaucoup voilà, beaucoup de tâttonnement vraiment et donc c'est des outils bah comme par exemple le fait de travailler avec des dictées, euh avec euh des dictées à niveau, euh le fait de travailler avec des outils comme faire de la grammaire par exemple, qui proposent

déjà, des des, voilà qui proposent déjà des pistes de différenciation. Et puis après c'est pouvoir adapter les supports, c'est euh.. c'est ça, c'est se rendre compte qu'on peut pas.. que fin voilà.. qu'au niveau du temps.. pouvoir laisser suffisamment de temps aux élèves qui en ont besoin pour pouvoir arriver au bout de la tâche.. fin y a beaucoup de tâtonnement quand même, et moi après c'est un sujet que quand je préparais le cafipemf justement que j'ai été amené à retravailler, à relire des ouvrages autour de la pédagogie différenciée.

C: Et là je me demande.. c'est, en faite, dans le cadre du cafipemf vous avez été amenée à lire des ouvrages autour de ça, mais c'était dans.. vous pouvez préciser plus, dans quel contexte?

G: Bah c'est une démarche personnelle en faite, c'était, voilà, comme je savais que c'était quelque chose, fin c'est ce que je disais tout à l'heure, comme c'est quelque chose dont on parle beaucoup et euh et euh dont on parle beaucoup aux jeunes collègues sans forcément leur donner des outils derrière sur euh sur le.. bah sur le contenu, on va leur dire, bah je sais que voilà dans les rapports de visite qu'on doit remplir à l'issue de.. à l'issue de d'observations dans les classes de jeunes collègues, fin voilà, on a des choses à dire sur la différenciation. Or, dont, j'ai.. le sachant, je me suis renseignée, documenté davantage autour de la différenciation, ce qui n'empêche que c'est très difficile malgré tout à transmettre et à expliquer à des collègues qu'ont d'autres difficultés, euh des difficultés qui sont beaucoup plus.. fin voilà, qui son beaucoup plus, qui paraissent prioritaires en faite.

C: Et ma dernière question ce serait.. Avez-vous rencontré des difficultés à vous approprier de cette pratique pédagogique?

G: Ah oui c'est compliqué de différencier parce que, en faite ce qui est compliqué c'est que différencier ça doit pas être simplifier forcément, et donc des fois on a tendance à vouloir aller, à vouloir aller voilà à l'économie et à se dire euh je donne, ils ont trois exercices à faire et donc lui ce sera qu'un. Et puis finalement c'est se rendre compte que différencier c'est pas aussi que pour les élèves en difficulté d'ailleurs, on peut aussi différencier pour les élèves en réussite et euh ça peut être justement leur proposer voilà pour ses élèves en réussite.. bah c'est toujours viser être.. c'est viser un peu plus euh en estimant bah que certains vont être capables, plutôt que de se dire je leur donne moins pour qu'ils y arrivent tous, bah je sais.. vous voyez ce que je veux dire? Essayer d'être plus exigeant on disant, ceux qui peuvent le font mais les autres euh ils feront ce qu'il leur permettra d'atteindre l'objectif visé. Si après d'autres peuvent aller au delà, peuvent expliquer aux autres, peuvent faire part de leur expertise, tant mieux, c'est ça ce que je trouve parfois compliqué, c'est penser aussi la différenciation du côté de ceux qui y parviennent.

C: Merci beaucoup

G: Merci.

Annexe 3 : Entretien Nathan

C: Pouvez-vous vous présenter?

N: Euh NDT professeur des écoles à Maurice d'Occagne dans le 14ème arrondissement de Paris.

C: Quel a été votre parcours d'études?

N: J'ai fait des études de mathématiques, une licence de mathématiques, puis après j'ai passé le concours pour être Professeur des écoles [PE].

C: Quelle est votre expérience professionnelle?

N: Elle est de c'est ma 19ème année en tant que PE, je n'ai pas d'autre professionnelle apart des petits métiers comme animateur et d'autres petits métiers autour de l'éducation.

C: Depuis combien de temps travaillez-vous en éducation prioritaire?

N: Oh je dirais bien 17 ans, je n'ai fait que de l'éducation prioritaire quasiment, apart deux ans où je n'ai pas été en éducation prioritaire, tout le reste c'est.

C: Ok, merci beaucoup, et bon, si je vous parle de différenciation pédagogique qu'est-ce qui vous vient à l'esprit? Qu'est-ce que vous entendais par différenciation pédagogique?

N: La différenciation pédagogique c'est l'adaptation des euh des exercices, des méthodes, pour les élèves qui ont des difficultés, qui ont des demandes différentes, des spécificités différentes.

C: Et donc, ce serait celle-la la définition que vous donneriez à la pédagogie différenciée?

N: Oui

C: Au moment d'enseigner, est-ce que vous vous servez de cette pratique pédagogique et pourquoi?

N: Au moment d'enseigner? Non.

C: Et pourquoi?

N: Euh je quand j'enseigne j'ai un groupe en face de moi. J'ai un groupe en face de moi, à la limite je pourrais différencier à la catégorie d'élèves que j'ai, donc des élèves de d'éducation prioritaire. Quand je, Par exemple, je quand je formule une phrase, quand je dis une phrase, je vais la reformuler de manière un peu plus imagée, avec un vocabulaire moins riche pour qu'ils comprennent mieux.

C: Ok, quels sont les objectifs de la pédagogie différenciée? En faite, dans quel but, d'autres enseignants pourraient appliquer cette pédagogie différenciée?

N: Que chaque élève trouve son compte, que chaque élève puisse avec ses capacités et ses différences comprendre le sujet. Par exemple, lorsqu'on leur donne un contrôle ou un exercice on va adapter l'exercice ou le contrôle aux difficultés de l'enfant.

C: Et donc considérez vous qu'au moment de mettre en pratique la pédagogie différenciée il faut prendre des précautions? Ou qu'il faut faire attention à certains aspects?

N: Je ne sais pas.

C: Ce n'est pas grave.

N: Comme moi je n'en fait pas une priorité, la pédagogie différenciée, j'ai un groupe, je sais que ce sont des enfants qui ont des difficultés pour comprendre globalement.

C: Et puis, est-ce que vous vous voyez des limites dans la pédagogie différenciée?

N: Je peux voir une limite, parce que nous adulte on a peut-être parfois tendance à oublier ce que l'on était quand on était enfant, et qu'on on est enfant on n'a pas forcément envie d'être différent des autres et ce mise à côté du groupe, quoi que je que je donne un exercice plus facile parce qu'il a plus de difficultés, je

ne suis pas sûre que ça valorise alors que donner un exercice que l'enfant puisse réussir à un exercice qu'est difficile et que l'on a donné à l'ensemble de la classe, c'est plus c'est plus source de fierté et de joie.

C: Oui, et bon, là je me demande. Bon, c'est que vous vous n'appliquez pas la pédagogie différenciée, mais quelles motivations vous pensez que peuvent trouver vos collègues qui l'appliquent ?

N: La motivation c'est de dire un enfant a est difficile, enfin a des difficultés, j'adapte l'exercice et il réussit, il réussit c'est ça. Mais comme je le disais avant, l'enfant qui réussit à un exercice facile sait il sait que c'est simple, j'ai déjà dit aux enfants faut pas plaisanter, si vous trouvez que l'exercice est trop facile, vous avez le droit de me dire "maître vous vous moquez de nous? On veut de la difficulté". Bon après ça c'est ma façon de faire avec eux, je veux qu'ils aiment la difficulté.

C: Et où est-ce qu'avez-vous entendu parler de pédagogie différenciée?

N: A l'école, c'est à l'école, c'est il y a quelques années que c'est apparu la pédagogie différenciée. Après moi je peux un petit peu l'appliquer dans la façon de corriger des contrôles, quand je leur donne un contrôle je ne vais pas leur dire vous avez trente minutes pour faire ce contrôle et après je ramasse les copies, je sais qu'ils ont un .. qu'ils ont chacun un temps différents, donc là je différencie par rapport aux difficultés qu'ont ces élèves et même quand je corrige les élèves qu'ont le plus de difficultés je ne vais pas, je vais essayer de les.. euh d'un peu plus donner un peu plus de points par exemple.

C: Ok, et puis, vous avez dit que vous avez entendu parler à l'école, donc je me demande si pendant votre parcours professionnel ou.. donc votre pratique en éducation prioritaire, est-ce que vous avez été formé à l'application de la pédagogie différenciée?

N: Non. Non, non.

C: Et pensez vous que, si des enseignants auraient envie de s'approprier de cette pédagogie ils peuvent retrouver des difficultés.. à se l'approprier?

N: Euh ça dépend des enseignants, y a peut-être des enseignants qui ont envie euh de s'approprier et à partir du moment où il y a cette envie on demande à des collègues qui appliquent cette pédagogie et ça se fait, ça se fait bien.

C: Ok. Pensez-vous que les enseignants disposent d'outils qui pourraient leur permettre de se former eux-mêmes à la pratique de la pédagogie différenciée?

N: Je pense qu'ils en disposent oui y a assez, y a peut-être pas mal de littérature sur la pédagogie différenciée, des collègues qui sont là pour aider, pour montrer comment ils font, oui je pense qu'il y a possibilité d'en trouver.

C: Merci beaucoup c'était la dernière question.

Annexe 4 : Entretien Lia

C: Pouvez vous vous présenter ?

L: Je me m'appelle LC. Euh je suis enseignante depuis (*pause*) quinze ans je pense, quatorze ou quinze ans et je suis en classe j'enseigne en classe de CM2 à l'école Maurice d'Occagne, en REP.

C: Ok. Et quel a été votre parcours d'études ?

L: Aeuh au début j'ai fait de la sociologie. Eeeuh.. donc.. si à l'époque ça s'appelait une maîtrise de sociologie.. et ensuite j'ai travaillé avec ah ça n'avait rien à voir avec l'école. Ensuite, j'ai travaillé dans l'édition musicale euh avant d'être enseignante. J'ai passé le concours d'enseignante assez tard, bien après mes études.

C: Ok. Et depuis combien de temps travaillez-vous dans l'éducation prioritaire ?

L: Eufff ça fait huit ans.

C: Ok. Et bon si je vous parle de différenciation pédagogique.

L: mm.. jum..

C: qu'est ce qui vous vient à l'esprit ? Qu'est ce que vous entendez, par différenciation pédagogique ?

L: S'adapter, ou plutôt partir des acquis d'un élève pour le faire progresser. Donc forcément, tous les élèves n'ont pas le même niveau. Même pour un même niveau de classe. La différenciation, c'est, euh partir des acquis de l'élève voilà pour le faire progresser, c'est ça.

C: Ok.. Et.. donc ce serait ça votre définition de la pédagogie différenciée ou.. vous aimeriez donner une autre ?

L: Hmm..

Oui, ce serait ça.

C: Okey, au moment d'enseigner, est ce que vous vous servez de cette pratique pédagogique? Pourquoi?

L: Je m'en sers vraiment de temps en temps, mais honnêtement, euh je pense que si on venait euh.. contrôler, ça dans ma classe je pense que ce serait insatisfaisant. Parce que, en termes de différenciation pédagogique ce que je fais c'est par exemple que j'allège des exercices pour certains enfants. Voilà, en général c'est au niveau plutôt de la longueur, mais au niveau de la difficulté, j'ai tendance à pas le faire, parce que j'ai pas le temps, parce que j'ai pas, forcément anticipé. Parfois je le fais, sur un exercice, je dis bon bah vous vous faites celui là, mais vous continuez pas, mais c'est pas forcément, pensé systématiquement en fait.

C: Ok, donc ce serait quelle.. quel serait l'objectif que vous vous voyez dans la pédagogie différenciée ?

L: Alors l'objectif c'est de.. comme on partait des acquis des élèves, ça serait l'objectif, ça serait d'arriver à la même chose que les autres, mais forcément avec plus d'étapes et quee.. bon, certainement un temps plus long aussi. Parce que si ils ont besoin d'une pédagogie différenciée.. c'est quee.. à un niveau donné, ils en sont pas encore au même niveau que les autres, et donc il faut recommencer peut être avant. Et donc forcément ça met plus de temps aussi.

C: Oui et.. Bon, considérez vous qu'il y aurait des précautions à prendre, ou qu'il faut faire attention à certaines choses, au moment d'utiliser cet outil pédagogique ?

L: Hmmm. Des risques ? Non, je pense pas qu'il y ait de risques. Parce que si je pense aux risques, ce serait par rapport au regard des autres, mais ça il n'y a pas de problème. Fin en tout cas pas en REP.

Hum. Peut être le seul risque selon le niveau de l'élève par exemple à un niveau très bas, c'est de ne pas présenter par exemple un support avec un nom de classe inférieur. Ça m'est déjà arrivé. Euh par exemple proposer euh.. par exemple un fichier de CE2 à des CM2 deux et c'est marqué CE2 sur le fichier. Ça, ça peut être un problème. C'est vexant pour l'élève, c'est stigmatisant pour l'élève. Mais sinon, euh.. euh expliquer à un élève que lui il va plutôt faire ça ou s'arrêter avant, euh ça pose pas. Enfin, par rapport au regard des autres, ça ne pose pas tr.. de problème. Je pense pas qu'il ait de risques en fait.

C: Et voyez, vous avez limite à la pédagogie différenciée ?

L: La limite, enfin oui, enfin ce qu'il y a c'est que c'est plutôt orgaorganisationnel les limites. C'est à dire que si on le fait pas nous, facilement dans les classes, c'est que c'est compliqué en fait. C'est que vu le nombre d'élèves et qu'on est tout seul, bah forcément euh c'est compliqué à mettre en place. En fait, c'est ça les limites. Parce que je pense que s'il y avait plus plus d'enseignants dans une même classe, surtout ce genre de classee, de rep, ben ça serait plus facile à mettre en place, bien sûr, il y aurait un groupe de besoins avec un adulte et puis l'autre adulte ferait autre chose, bien sur, les limites c'est ça en fait.

C: Qu'est ce qui vous motive ou pas à vous approprier cette pratique ?

L: Euh. Est ce que c'est motivant hein ?

C: Ah! C'est plus eeh.. là, l'idée c'est de savoir un peu, eeh si pour vous c'est motivant ou pas, quelle influence, en faite qu'est ce qui vous a influencé à vous construire cet avis ? Un peu si c'est.. si vous que personnellement vous trouvez que ça peut être intéressant ou pas, ou si dans votre entourage de travail ou autre eeh vous avez un peu construit cette idée de que ça pourrait être intéressant, et ça peut vous donner envie ou pas de l'utiliser.

L: Mmmmmmm.. moi ce qui, bon, après c'est comme ça, c'est que je pense que.. en fait euh leee.. euh gros souci c'est que, à l'école primairee.. on passe, c'est à dire qu'avant par exemple, vous pouvez maintenir un élève parce que il est pas prêt, par exemple en fin de CP, il sait pas lire. Maintenant on le fait passer, ils passent en CE1, ils passent en CE2, il passe et on a des élèves qui arrivent au CM2 et ils savent pas lire en fait, concrètement ils ne savent pas lire. Et donc après mettre ça sur le dos de l'enseignant.. Ou alors oui donc tu vas te partager en quinze-mille morceaux pour essayer d'adapter ton enseignement à chaque élève, c'est impossible en fait. Donc bon ben voilà, ça c'est mon avis, c'est que peut être que euh, pour pouvoir avoir un niveau un peu plus homogène des élèves selon un niveau de classe, bah il faudrait peut être euh éviter de les faire passer de classe en classe, comme ça se fait maintenant pour des questions économiques en fait. Parce que avant il y avait des redoublements. Un enfant savait pas la base est..très importante, le CP c'est c'est capital. Si un enfant part du CP sans savoir lire et un minimum écrire, il sera en échec de toute façon. Et après c'est un leurre de se dire ah ben oui, mais la pédagogie différenciée, du coup, ça, ça va le mettre en réussite. C'est pas vrai en fait, parfois il faut du temps, et ce temps là, il faut le prendre à la base. Et après peut être que s'il a les vrais bases, il va pouvoir construire petit à petit sur un socle qui est sain quoi qui est solide. Voilà.

C: Et où avez-vous entendu parler de cette pratiq.. de la pédagogie différenciée ?

L: Hmmm. Bah sais pas moi je pense que, deèèè.. à l'époque ça s'appelait l'IUFM, l'école de formation des maîtres. Je pense que j'en ai entendu parler à ce moment là.

C: Ok. Et donc, dans votre parcours étudiant, est ce que vous avez été formé à l'application de la pédagogie différenciée ?

L: Pas du tout.

C: Et vous pouvez détailler un peu plus de eeh si quand vous avez entendu parler à l'IUFM, ça venait de la part de vos collègues? de vos enseignants?

L: Des enseignants. Mais en fait, comme.. à cette époque là, on était beauc., il y avait un apport théorique d'un an. Ensuite, on passait le concours et ensuite on était euh.. 80 % du temps à l'IUFM et un jour par semaine, on était dans une classe. Et.. la pédagogie différenciée, on nous en parlait, mais sachant que déjà euh la bas.. fin c'est à dire le euh la base de l'enseignement.. pour construire euh une séquence d'enseignement, faire une séance, tout ça on connaissait pas, donc on était en pleine apprentissage. La différenciation, ça venait vraiment après. Donc on en a entendu parler, mais on l'a pas du tout appliqué.

C: Ok. Et dans votre parcours professionnel, avez vous été formé à l'application de la pédagogie différenciée ?

L: Mmmbah.. je réfléchis euh.. dans nos formations ? Non. Non, pas vraiment en fait.

C: Mm. Et, depuis que votre pratique en éducation prioritaire est est-ce que vous avez été formées à la pédagogie différenciée ?

L: Non, pas plus que avant.

C: Oui. Et mm.. bon, quel outil pensez-vous qui pourrait permettre à vos collègues, ou à vous même, à vous former de votre côté à l'application de la pédagogie différenciée? De quel outil vous disposez en tant qu'enseignante pour pouvoir vous former vous même?

L: Ah pour se former soi même?!

C: Oui, si ça vous intéresse..

L: Euh moi je pense que, je sais même pas en faite, je sais pas où je peux trouver des outils là-dessus, peut-être que il y a en ligne, des, ce sera forcément un.. une vidéo dessus.. mais bon ça sera, mm.. ouai, je peut-être aussi que sur des livres de pédagogie mais j'en lis pas (*elle rit*). Donc euh j'en sais pas. Ce que je sais c'est que cert.. ains, certaines activités de classe peuvent un peu.. très très bien, comment dire, mettre en application, c'est à dire, prend en compte le niveau des élèves, que je le trouve génial. Et quand c'est comme ça, clé en main je le trouve génial et c'est par exemple la, les, la médiation culturelle avec le feuilleton d'Artémise, le feuilleton d'Hermès, ça par contre c'est vraiment clé en main, c'est-à-dire que comme y a de l'oral, de l'écoute, euh une discussion sur ce qu'on vient d'entendre, de l'écrit, et euhon mélange en fait plusieurs euh plusieurs façons de.. de.. comment dire poure les élèves d'écouter et d'ensei.. de.. arg.. d'apprendre! En fait, plusieurs façons d'apprendre, ça en fait, ça peut favoriser tout type d'élève, même ce qui ont bah des problèmes scolaires en fait, parce que ce sont des histoires, parce qu'ils peuvent tout à fait avoir des idées non scolaires et ça, ça les inclut. Alors moi quand c'est comme ça je trouve ça génial. Mais après je connais ça par exemple qu'est très bien en fait, mais quand on parle de maths et de numération et ce qui faut faire en CM2 bah non, j'ai pas d'outil particulier. Ou alors ce serait la manipulation, mais la manipulation des maths c'est très bien, mais à partir du CM on passe à l'abstraction, et c'est important de passer à l'abstraction. Donc on a des petits jeux, c'est vrai, des, par exemple pour les fractions des petits jeux qu'on touche, comment dire euh où on voit, on touche, on appréhende, comme chez les petits quoi, qu'on compte, mais on doit vite s'en défaire et on n'a pas le temps quoi. Il faut vite s'en défaire, parce qu'en faite ce qu'on nous demande à partir du CM c'est d'avoir l'esprit un peu plus abstrait. Les mathématiques et à un moment ça devient abstrait et on doit rentrer dans l'abstraction. La différenciation ce serait cella-là, quand on découvre on pourrait faire des jeux avec des cartes ou avec vraiment des objets quoi.

C: Et pensez vous que les enseignants ont des difficultés à s'approprier cette pratique pédagogique?

L: Oui! Je pense.

C: Et ce serait.. Au niveau de quoi,

L: Bah, c'est forcément parce que ça veut dire penser avant à tous les niveaux qu'y a dans la classe qui sont souvent très hétérogènes et euh. Et.. et préparer aussi, pour chaque séance, enfin, anticiper pour chaque séance, chaque exercice pour chaque, pas chaque enfant mais quand même des groupes d'enfants qui sont quand mêmes multiples, et donc ça demande un boulot de dingue et donc évidemment les enseignants ont du mal à se l'approprier, c'est évident quoi.

C: Merci beaucoup.

Annexe 5 : Entretien Thierry

C: Je vais plutôt m'asseoir là. Pouvez-vous vous présenter ?

T: Pardon. *(il mange)* Moi, G T, ça fait 20 ans que je suis enseignant euh et, euh j'enseigne en rep euh pf depuis une quinzaine d'années. Je suis formateur depuis environ huit ans, et j'enseigne au niveau du CP depuis pas mal d'années en fait. Je fais principalement du cycle 2.

C: Quel a été votre parcours étudiant ?

T: Alors parcours étudiant, moi qui ne me prédestinais pas à devenir enseignant, puisque j'étais, j'ai fait tout d'abord une école de commerce. Après, j'ai travaillé dans le privé. Pendant deux ans, j'ai été auditeur. Et puis euh, et puis voilà, je me suis reconverti au bout des deux ans, parce que j'avais envie de faire autre chose et de faire un métier qui me paraisse plus utile que ce que je faisais à l'époque. Voilà, et donc je suis devenu enseignant.

C: Si je vous parle de différenciation pédagogique, qu'est ce qui vous vient à l'esprit ? Qu'est ce que vous entendez par différenciation pédagogique ?

T: Alors, déjà la différenciation pédagogique, ça fait partie du référentiel de compétences des enseignants. C'est que les enseignants, il est attendu d'eux, qu'ils sachent, proposer euh, une pédagogie aux élèves, qui répondent à leurs besoins, et donc qui s'adaptent euh.. aux différents besoins des élèves. Et donc pour moi, la différenciation, c'est ça, c'est à la fois une prescription institutionnelle et euh.. une exigence de répondre, et de s'adapter aux besoins des élèves, voilà.

C: Pouvez vous définir la pédagogie différencielle ?

T: Alors j'ai peut être été un peu... *(il rit)*. Mais c'est de mettre en place, alors à la fois des activités, et un suivi, qui soit adapté aux ...

(interruption d'une collègue qui rentre dans la salle)

Des activités et un suivi qui soient adaptés justement aux besoins des élèves, conformément à ce que j'ai dit juste avant. Alors après, je ne sais pas comment va se dérouler l'entretien. Parce que la question que ça pose, c'est comment, effectivement, on y est formés ? Comment? Mais, parce que ça, c'est des principes que je suis en train d'énoncer. Mais la question, c'est comment on met en œuvre ces principes ? Quelles sont les

difficultés en fait, dans la mise en œuvre de ces principes ?

C: Oui, c'est ce qui vient, à continuation. Je voulais justement vous demander si dans votre pratique professionnelle, vous utilisez la pédagogie différenciée, pourquoi ?

T: Mais justement, en fait c'est là, parce qu'il y a à la fois le niveau de la prescription, c'est à dire le niveau de ce que je parlais tout à l'heure qu'est le référentiel de compétences, le niveau fin, le niveau du prescrit, c'est à dire de ce qui est attendu par l'institution. Puis après, dans la mise en œuvre, il y a le niveau réel du travail et des dilemmes auxquels on est confronté. Pourquoi est ce que dans le travail réel, on est confronté à la nécessité de différencier ? C'est qu'on a une hétérogénéité des publics. Donc, c'est, la différenciation, elle répond à ce besoin là, pour le coup, du professionnel, à prendre en compte là l'hétérogénéité des publics. Et euh quelle était la question exactement ?

C: Dans votre pratique professionnelle, utilisez vous cette pédagogie et pourquoi ?

G: Ouai justement, ça, c'est une nécessité pour répondre.. fin à l'hétérogénéité qu'on constate et qu'on doit prendre en charge dans la classe. Mais après, ça peut prendre différentes formes en fait. C'est à dire que, comme je disais tout à l'heure, ça peut être de proposer des activités qui vont être adaptées, mais ça peut être sur la base une même activité adaptée aux différents besoins des élèves, aux besoins différenciés des élèves, mais ça peut aussi être un étayage, euh particulier apporté aux élèves. Cet étayage là, cette aide là, elle peut à la fois être euh.. apportée sous forme humaine, un apport humain, c'est à dire simplement une présence particulière. Ça, c'est de la différenciation. Dès qu'on dans la prise en charge, l'exécution, dans la mise en œuvre d'un exercice ou d'une activité, on passe plus de temps avec un élève pour l'aider à s'approprier, par exemple, la consigne, puis à réfléchir, à contrôler son activité, etc.. on est dans de la différenciation. Ça peut se faire après sous forme aussi d'aide matérielle. Là, on n'a pas changé le contour des exercices, finalement, mais avec du matériel qu'on va donner en plus. Par exemple, je pense au calcul en cycle 2, on va donner des jetons pour aider à la résolution ou, ou un matériel de réglette qui correspond à des nombres, pour aider l'enfant, qui a des difficultés, à pouvoir faire l'exercice que tous font, mais où lui va disposer d'aide, d'un outil matériel dont les autres ne disposeront pas. Ça peut être le fait d'avoir aussi des outils qui sont plus sous forme de leçons, de références, fin de références qui ont été constituées dans la classe. Et l'enfant qui a besoin d'aide, il va avoir sous les yeux, par exemple en lecture ou euh en dictée, le référentiel euh des euh lettres et des sons, des correspondances graphophonologiques qui ont été vues pour pouvoir décoder ou encoder, par exemple. Après, ça peut être aussi pratiquer la différenciation. Ça peut être aussi, toujours sur les mêmes activités, ça peut être aussi euh présenter un exercice commun avant aux élèves identifiés comme étant en difficulté, avant que les autres y soient confrontés. Par exemple, on fait un texte en lecture et là, on peut imaginer le présenter d'abord à des élèves qui sont identifiés comme le groupe de besoin, qui ensuite, quand on le fera avec toute la classe, vont être plus à l'aise parce qu'ils vont pouvoir justement suivre avec les autres.

Donc en fait là, il y a deux choses qui me paraissent importantes, à travers ce que je viens de dire. Moi, dans la conception, que je me fais de la différenciation, c'est que la différenciation, ça ne veut pas forcément dire une activité différente. Ça peut prendre la forme d'un exercice différent, mais ça peut aussi être sur la sur une base commune, proposer des aides et des étayages renforcés pour les élèves qu'ont été identifiés en difficulté. Ça, c'est le premier point. Et le deuxième, c'est qu'on ne peut pas dissocier le principe de la différenciation avec celui euh d'évaluation. C'est à dire qu'il faut qu'on sache, quand je dis qu'on va différencier avec le groupe de besoins qu'on aura identifié, ça veut dire qu'on l'a identifié. Ça veut dire qu'on a évalué le niveau des élèves par rapport aux activités qu'on fait. Et là aussi, l'évaluation, ça veut pas dire on passe son temps à faire des évaluations, ça veut dire qu'en tant qu'enseignant, on prend des indices au quotidien sur la capacité des élèves à répondre aux activités qu'on propose. Et sur cette base là, justement, bah différencier quoi.

C: Ok. Et quels sont les objectifs de la pédagogie différenciée ? Même si vous les avez déjà un peu évoqués, mais si vous pouvez un peu me dire dans quel but les enseignants...

G: Non mais ça, c'est une question qui renvoie aux difficultés de la différenciation. Parce que justement... moi, je pense que le problème de la différenciation, c'est fin, tout à l'heure, dans l'échange qu'on a eu quand vous m'avez présenté votre projet, vous avez parlé des inégalités. Et souvent en fait, on présente la différenciation, comme une réponse, et c'est un peu ce que moi même j'ai fait, mais comme une réponse à l'hétérogénéité du public, donc comme une réponse aux inégalités, c'est à dire la différenciation entendue comme outil de lutte contre les inégalités scolaires.

Le risque, en fait. Alors bien sûr, fin.. pour les raisons que j'ai évoqués, ça a du sens, mais là, tout à l'heure, si on veut complexifier un peu les choses et voir les contradictions qui sont à l'œuvre et pas seulement rester au niveau du prescrit, euh le risque en fait, c'est à l'inverse de ce que j'essayais d'énoncer comme principe, à savoir donner plus à ceux qui ont le moins. Fin c'est de c'est de, c'est le risque d'une différenciation, on va dire, mal comprise. Et je ne dis pas que moi, je la comprends pas mal, je veux dire, mais ce n'est pas simplement une solution, la différence. Ça peut être aussi source de problème dans le sens où il y a le risque de donner moins à ceux qui ont déjà moins en fait, de réduire l'exigence.

C: Oui.

G: Et sous couvert de différencier pour lutter contre les inégalités, en fait d'accroître les écarts au fur et à mesure et de plus poser la question de la base commune en fait qu'on essaye de leur faire acquérir au fur et à mesure. Bien sûr, il y a des élèves qui sont avec des suivis de type PPS, etc qui sont reconnus comme étant en situation de handicap. Si on met ces élèves là à l'idée quand même, même si ça recouvre là aussi des réalités très différentes, mais les élèves dont aucun au CAP n'a été reconnu, en tout cas à priori, normalement, ils doivent pouvoir atteindre les attendus parce que ils ont aussi des prescriptions, là, pour le coup institutionnelles, de fin d'année, de fin de cycle, etc.

Et le risque d'une différenciation à priori comme ça, c'est de mettre déjà les élèves dans peu dans des cases. Et puis surtout, c'est qu'ils ont sort jamais de la case en question et que du coup voilà, encore une fois on accroisse les écarts alors que le but au départ c'est c'est le contraire.

Et euh moi c'est pour ça que par exemple sur la différenciation, en fait, l'objectif qu'on se fixe euh il va aussi euh.. être lié ensuite aux activités qu'on met en œuvre. À savoir que si on différencie pour différencier en disant les élèves y sont, ils ont des besoins à priori différents et qu'ils sont toujours différents et qu'on perd, l'objectif finalement d'une, du commun, de ce qu'ils peuvent avoir en commun. Alors à ce moment là, on va dire tout de suite on a des activités différentes, et puis ensuite, c'est comme si on avait une classe multi-niveaux en fait. Mais dans la classe multi-niveaux, certes, ça peut répondre à un besoin qui est de plus en plus identifié comme absolument indispensable etc.. à savoir l'adaptation aux besoins personnalisés des élèves, etc. Mais là, il y a un truc qu'on perd et qui fait aussi partie de la mission de l'école. C'est quand même là ce qu'on perd, c'est le rapport à la valeur d'égalité et du commun en fait. Voilà, je suis je suis désolé, je..

C: Non, c'est que vous avez déjà ai répondu aux questions que j'allais vous faire par la suite, justement à propos des précautions qu'on pourrait devoir prendre au moment de l'appliquer. Et après j'avais envie de vous demander si vous voyez des limites à la pédagogie.

G: Oui. Voilà, Alors justement, la question c'est ce que vous pensez ? Il y a une de vos questions, mais je suis désolée, il faudrait que vous remettiez dans l'ordre parce que moi j'ai deux pas en fonction de votre questionnaire, mais c'est la question qui est très juste.

C'est la question de ce que vous avez apporté tout à l'heure de la formation, comment est ce qu'on est formé à ça ? Comment est ce que.. moi, je pense très honnêtement, et je suis formateur, moi, je ne pense pas qu'on y soit réellement formé. Quand je dis on, c'est un on générique un peu général. On peut en voir dans les classes, on en voit de la différenciation, etc.. Mais je trouve pas que la différenciation, la différenciation fait l'objet encore une fois une préconisation, d'une prescription. On attend des enseignants qu'ils différencient, on leur demande de le faire et si on est dans un cadre par exemple d'évaluation, etc. On va, on va. Comme ça fait partie du référentiel de compétences, si on observe qu'il n'y a pas de différenciation, on va dire voilà, il faut différencier. Je ne suis pas sûr. On invite, je pense qu'en fait, avec l'enseignant, les enseignants, pour le coup, ce qu'on demande de surtout pas faire avec les élèves, c'est à dire qu'on les évalue sur des choses qu'ils n'ont pas vraiment apprises.

C: Oui. (elle rigole)

G: Voilà. Et alors en fait euh.. Et pourquoi ? Parce que c'est facile de dire il faut différencier. Mais justement, c'est ce que je je disais, c'est beaucoup plus facile, beaucoup plus difficile de passer de cet objectif abstrait au niveau de la prescription à ou réel de

comment est ce que, comment est ce qu'on fait et et qu'est ce que c'est que derrière le comment il y a justement les questions que vous posez, quels objectifs on poursuit, etc.

Et ça, non seulement c'est une question de formation, mais ça devrait être une question collective de métier, c'est à dire on ne peut pas nier l'hétérogénéité des élèves et les difficultés que ça pose, c'est à dire comment on y répond et justement comment on y répond vraiment, dans un souci d'égalité et à la fois de prise en compte des différences. Mais alors comment ? Voilà comment on fait pour obtenir, pour tenir les bouts ensemble, tous les bouts ensemble, et ça c'est pas évident. Eteuh et ça demande de passer vraiment d'une réflexion un peu en surplomb comme ça, où on dit il faut différencier, c'est une nécessité, c'est c'est voilà, c'est incontournable et indiscutable à une mise en œuvre en fait réfléchie, discutée collectivement.

Ou justement on pourrait mutualiser aussi certaines approches, questionner sur elle même les autres. Je ne suis pas sûr que autant tout le monde dit qu'il va être différencié, je suis pas sûr que tout le monde ait le même objectif dans la différenciation.

C: Oui, et justement, c'est par rapport à ça que. Là ça m'intéresse de me renseigner un peu plus sur les influences, c'est à dire quelle influence vous motive ou pas à l'appliquer, si ça vient des, comme vous le dites des prescriptions officielles ou si dans votre ambiance laboralle vous entendez parler ou si par ailleurs dans votre formation passée.

G: Ouai. Voilà. Ouai ouai, ça c'est une bonne question en fait, parce que moi j'ai donné deux niveaux. Il y a le niveau de la prescription, Je sais qu'il faut le faire parce qu'on nous demande de le faire sans nous préciser comment, mais on nous dit il faut le faire, ça fait partie des attendus.

Après, il y a un impératif de métier, c'est à dire concrètement, on est confronté à des élèves et bien, qui sont plus ou moins en réussite. Et pour ceux qui sont en difficulté, notre boulot c'est de les aider.

Donc voilà, ça c'est ... Et puis après, il y a nous, il y a nos convictions. Ce que je disais tout à l'heure, moi ce n'est pas s'adapter a la et diff.. différencier au sens de s'adapter, de personnaliser individuellement fait partie des valeurs auxquelles je crois. Mais je crois aussi beaucoup en va.. aux valeurs d'égalité et d'objectifs communs. D'où l'idée d'une école commune et pas d'une école des individus simplement, mais des individus qui vivent ensemble dans un groupe où ils échangent et ils partagent des choses en commun. Donc voilà, avec des vécu de classe par exemple, concrètement, un vécu de classe commun où on réfléchit ensemble sur par exemple des objets de savoir. Donc ça c'est ça ce truc là. Et finalement, en fait, par rapport à à ces différents niveaux, bah moi, mes influences euh.. elles sont liées à ça, c'est à dire qu'en fait on va, on va lire ou s'informer, ou se laisser euh.. euh.. influencer par des choses qui nous intéressent et qui peuvent, qui sont liées à notre parcours, qui sont liés à nos valeurs, etc. Et qui y vont, euh.. qui vont un peu, comment dire euh.. eeh.. Oui, avoir avoir

une influence, oui, c'est ça avoir une influence sur notre sur notre manière de voir. Mais euh c'est un peu euh fin c'est c'est fin si on va chercher certaines choses ou si on est intéressé par certaines choses ou certains outils, ou certaines, certains écrits, etc. C'est justement parce que finalement on se dit qu'on a quelque chose, qu'on a quelque chose à y trouver, que ça correspond aux valeurs. Donc concrètement, il y aurait deux deux choses absolument opposées en fait, qui euh qui vont influencer, c'est que d'une part, moi j'ai été très marqué par les écrits d'un sociologue qui s'appelle Jean-Pierre Terrail.

C: Oui.

G: Jean-Pierre Terrail très critique, fin.. c'est quelqu'un avec qui j'ai même travaillé, mais il est très critique de la différenciation, en lien avec ce que je vous ai dit tout à l'heure. Le risque finalement de euh.. de réduire l'exigence pour les élèves qui en ont le plus besoin et qui n'ont que l'école, ah pour apprendre et qui n'ont pas la maison pour compenser ce que ne fera pas l'école.

Donc lui, il met en avant le risque de réduire une réduc.. réduction de l'exigence. Après, j'ai une autre influence qui est liéé plus à mon parcours. Parce que moi, je suis devenu formateur et j'ai rencontré un conseiller pédagogique, qui lui avait beaucoup travaillé.. Eric Battut il s'appelle, qui avait beaucoup travaillé, qui est toujours conseiller pédagogique à Paris, qui a beaucoup travaillé sur la la différenciation, pour le coup, et qui a même écrit un livre là dessus. En fait, il a écrit un livre aux éditions Retz sur la différenciation avec un autre conseil pédagogique qui s'appelle Bensimon.

C: Ah!Oui, je crois que G. m' a parlé et elle m' a prêté le livre.

G: Mais en fait, Eric Battut, on l'a conn.. on l'a connu tous les deux.

C: Okey..

G: Oui, c'était un conseiller pédagogique de circonscription mais qui par ailleurs écrit des bouquins, etc. Et moi en fait c'est c'est.. c'est avec lui que je suis devenu formateur. En gros il, c'est lui qui m'a aidé à préparer le l'examen de formateur et euh.. et dans son bouquin, ce qui m'intéresse moi, c'est justement l'idée que là, il essaye de prendre en compte les deux, c'est à dire qu'il ne perd pas de vue, c'est quelqu'un qui est animé par un idéal d'école démo.. parce que finalement le mot ça se réfère à des écoles démocratiques et de démocratisation scolaire. Comment on rend l'école plus démocratique ? Et pour lui, la réflexion sur euh la différenciation s'inscrit là dessus. Donc, euh.. ce que je vous disais par exemple tout à l'heure sur le fait de euh.. sur une base commune, de donner plus à des élèves qui sont plus en difficulté, par exemple sous forme dede l'idée de découvrir un texte avant de le faire avec les autres, donner.. etc. Ça, c'est des choses qu'on va trouver par exemple dans son bouquin.

C: Oui.

G: Voilà, Mais finalement les dispositifs y sont très clairement liés. C'est pour ça que (...), ce qui est pertinent, c'est que les les les dispositifs de différenciation, ils sont liés aux objectifs qu'on poursuit. Et ces objectifs là, ils ne sont pas, on ne peut pas les déconnecter des valeurs en fait qui nous animent. Après, par contre bah, c'est le réel de la classe, et des fois on a des on a des intentions et dans notre mise en pratique bah finalement finalement on fait des choses qui euh qui peuvent peut être pas aller là, qui peuvent peut être pas aller à l'encontre de nos idéaux, de nos comment dire, de nos intentions de départ, mais en tout cas qui produisent pas les effets qu'on espérait produire.

C'est ça le travail, C'est pour ça que ça demande, c'est pour ça que je disais après il y a les influences, etc. Ce qu'on peut conseiller comme lecture ou autre, mais moi ce qui me semble essentiel et ce je trouve que ce qui manque beaucoup, c'est la discussion, les discussions de métier, les discussions collectives.

Qu'est ce que ce serait qu'une bonne ? Qu'est ce que ce serait que parce que ladifférenciation, à priori, c'est un.

à priori, c'est impriscri, ça ne se discute pas trop, mais qu'est ce que ça veut dire ? Comment on le met en œuvre ? Les questions que vous posez, finalement, il faudrait qu'on puisse se poser collectivement.

C: Et je me demande, quand vous parlez de vous posez ces questions au niveau collectif, vous parlez de votre équipe de travail ou à un autre niveau, même en tant que maître formateur, avec les autres formateurs qui ne font pas forcément partie de votre école ?

G: Oui oui, ça ça peut être un échelon, mais moi, je crois vraiment à la nécessité de euh.. (il réfléchit) se questionner euh à partir des collectifs de travail. C'est à dire que les formateurs, on est avec des euh desstagiaires qui ont suivi une année ou une partie d'année euh et finalement, ce n'est pas un travail suffisamment long cours. À l'échelle d'une équipe euh, on a des réflexions sur justement les outils qu'on met en place dans la classe. Fin, on doit en tout cas en avoir une réflexion là dessus, sur euh les élèves qu'on connaît, etc. Donc, on va à la fois av.. avoir une réflexion sur les outils, qu'on utilise, la manière dont euh dont on les met en œuvre et puis ce qu'on en tire, et puis aussi sur le parcours des élèves, moi je pense. Et puis, on a des liens professionnels au quotidien, finalement, à tisser sur la durée. Moi, je pense que à mon avis, ce serait la bonne échelle pour pouvoir avoir une vraie euh une vraie réflexion collective sur la base, finalement, à la fois d'outils concrets ou de parcours d'élèves très concrets sur lesquels on pourrait réfléchir ensemble.

C: Vous avez un peu répondu à toutes mes questions à l'avance, mais j'aimerais juste préciser quelques unes, notamment, j'aimerais savoir un peu où est ce que vous avez entendu parler de pédagogie différenciée de la première fois ?

G: Honnêtement, moi, c'est mes fin, quand j'ai commencé, dont il y a une vingtaine d'années, c'était déjà très présent et.. ça a jamais... C'est toujours resté.. quelque chose de mis en avant. Moi, c'est au sein de l'institution. Vraiment, c'est non pas au niveau de la lecture que je pouvais faire de la prescription, mais plus précisément, justement, de la manière dont les formateurs relayaient cette prescription. Comme un attendu, moi, je n'en avais pas forcément conscience. Ça ne faisait pas partie des choses. Quand je suis devenu enseignant, euh.. au moment où je suis devenu enseignant, je ne sais pas.. faire réussir tous les élèves, oui, mais différencier, ce n'était pas la chose qui me venait en premier. Par contre, c'était quelque chose qui était déjà très largement euh.. préconisé, voilà.

C: Ok. Et donc, ça me donne envie de vous demander si à ce moment de votre parcours dans lequel ça a été préconisé, si en plus, au delà de cette préconisation, vous avez reçu une formation ou des outils qui vous permettaient à vous ?

G: Non! Non, non.

C: Et puis, est-ce que vous pensez que les enseignants disposent d'outils qui pourraient leur permettre de se former eux mêmes à mettre en pratique cette pédagogie différenciée ? Un peu des outils internet ou autre pour aller se former de façon autodidacte ?

G: Moi je pense que le problème, c'est que c'est pour ça, fin que l'auto formation, c'est à la fois une nécessité, puis là aussi, c'est assez limite. C'est à dire que ça demande quand même beaucoup de temps d'appropriation ah. Et je pense, qu'on a besoin, c'est pour ça que je dis de cadre collectif où on peut euh.. où on peut en parler ensemble sur la base de l'expérience. Fin réfléchir, prendre de la distance, c'est ce qu'on fait en formation initiale. Après, on a peu d'espace finalement pour réellement faire ça, parce que souvent, ce qui se passe dans les formations, c'est que c'est des choses où on déroule justement, on décline du prescrit.

C: Oui.

G: Voilà. Les espaces, vraiment de réflexion sur la pratique, une fois qu'on a passé la laformation initiale, il n'y en a pas tant que ça, des espaces et des temps de réflexion, je trouve.. collectifs.. Et moi, je crois plus à ça qu'à euh.. l'appropriation individuelle. Et en l'état, enfin, moi, à ma connaissance, c'est des choses font euh.. qui font peu l'objet de conseils, de conseil.. fin ni de.. de conseil de lecture. Ça ça fait partie de ces choses, c'est pareil. Là aussi, on fait un peu avec les enseignants comme on dit de surtout pas faire, juste titre, avec les élèves, c'est de dire qu'on reste vraiment dans l'implicite. Il n'y a rien d'explicite. C'est c'est magique un peu.

C: Oui.

G: C'est à dire que les enseignants, ils doivent savoir différencier comment, pourquoi, avec quels outils ? On ne sait pas, mais ça fait partie des choses qu'on ne doit pas discuter. C'est comme ça qu'il faut le faire. Et euh.. moi, je pense qu'au contraire, c'est à partir des obstacles qu'on rencontre au quotidien dans le travail réel qu'on peut vraiment avoir une réflexion sur ce qu'on est en train de faire, comment on pourrait le faire autrement, etc.

C: Oui.

G: Voilà, et là dessus, non, moi, je n'ai pas... Mais par contre, oui, je je parlais, par exemple, de la prescription quand j'ai commencé, moi j.. j'ai j'ai une collègue qui me racontait, ce n'est pas moi directement, mais qui était comme moi, en liste complémentaire, ça, il y a 20 ans. Et elle était en classe, l'équivalent de classe Ulis, elle le remplaçait en fait en tant que liste complémentaire, une enseignante spécialisée qui était... Il n'y avait pas d'enseignante spécialisée dedede dede d'affectée sur le poste. Et donc, bah.. déjà pas facile comme groupe, parce que là, par définition, écoute autant bah... C'est vrai que c'est des besoins très différenciés. Et le conseiller pédagogique, le formateur, était passé, et il lui avait dit «Bah écoutez, voilà vous avez 14 élèves, il faut 14 élèves 14 progressions quoi».

C: Oui, c'est bon..

G: (il rit) Voilà! Débrouillez vous avec ça! (il rigole) Et ça, moi, ça, je je trouve que... Alors, parce que derrière en fait, si on ne pose pas les questions de métier de façon déculpabilisée en disant « Voilà ce que j'aimerais faire, voilà ce que je fais, voilà les obstacles que je rencontre. » De façon déculpabilisée il y a une charge mentale, quelque chose du domaine, un peu de du « Surmoi » où on se dit « Il faut absolument le faire, mais je ne sais pas comment le faire. » qui peut être très écrasant quand même.

C: Oui.

G: Ça peut être très écrasant cette affaire. Et euh.. source de.. finalement, on a un grand stress parce qu'on se dit « L'idéal est là et puis moi, finalement, je n'arrive jamais à éteindre.. atteindre cet idéal. Alors que ce qui est intéressant, c'est de travailler dans l'écart, justement, et puis de voir que de toute façon, par définition, le réel, c'est ce qui résiste. Et c'est pour ça que ça vaut le coup de se questionner, ce.. finalement, en en en inversant les choses, plutôt que de partir de ce qu'il faut faire, de partir de ce qui est fait et de voir comment on pourrait, éventuellement, voir autrement.. faire autrement.. etc. Mais sans voilà, sans sans sans vision de surplomb comme ça.

C: Oui. Merci beaucoup, c'étaient toutes mes questions. Merci.