



HAL
open science

La gestion de l'hétérogénéité des élèves par la différentiation pédagogique en classe ordinaire : les besoins de formation des enseignants du premier degré

Chloé Prevot

► To cite this version:

Chloé Prevot. La gestion de l'hétérogénéité des élèves par la différenciation pédagogique en classe ordinaire : les besoins de formation des enseignants du premier degré. Education. 2023. dumas-04429951

HAL Id: dumas-04429951

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04429951>

Submitted on 31 Jan 2024

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

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

MASTER MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

La gestion de l'hétérogénéité des élèves par la
différenciation pédagogique en classe ordinaire

Les besoins de formation des enseignants du premier degré

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**soutenu par
Chloé Prevot
le 07/06/2023**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Dora François, directeur de mémoire
Martine Dordain, membre de la commission

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Mme Dora François, ma directrice de mémoire, pour sa bienveillance, ses encouragements, sa confiance et ses conseils pendant toute la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également les quatre enseignantes qui ont donné de leur temps pour partager avec moi leurs expériences. Bien que je ne puisse pas les nommer ici, cette recherche n'aurait pas pu exister sans leurs réponses, et je leur suis reconnaissante de leur implication dans cette étude.

Enfin, je souhaite adresser un immense merci à mes proches pour leur soutien précieux durant toute cette année, et plus particulièrement ma mère, Karen, et Isaline qui m'ont aidé à relire et corriger l'ensemble de ce mémoire.

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
AVANT-PROPOS : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ.....	8
1. La formation nécessaire pour obtenir le statut d'enseignant du premier degré.....	8
2. Étude de cas : la maquette de formation du master MEEF mention premier degré de l'académie de Nantes.....	9
CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	11
1. La différenciation.....	12
1.1 L'émergence de la pédagogie différenciée.....	12
1.1.1 Le moment Guizot : le choix du mode simultané.....	13
1.1.2 L'Éducation nouvelle (1920).....	13
1.1.3 La pédagogie par objectifs et la pédagogie de soutien (1980).....	14
1.1.4 <i>La pédagogie différenciée face à la pédagogie de soutien (1985)</i>	14
1.2 Les principes fondateurs.....	16
1.2.1 Fondements théoriques et finalités.....	16
1.2.2 Les dispositifs.....	18
1.3 Les dérives et limites.....	19
2. Les enfants issus de l'immigration.....	21
2.1 Enfants issus de l'immigration : définition institutionnelle.....	23
2.2 Le développement de la langue première.....	24
2.3 Vers des individus plurilingues et intégrés dans le pays d'accueil.....	26
2.3.1 Bilingue, plurilingue : définition.....	26
2.3.3 La question de l'identité et du conflit de loyauté.....	27
2.3.4 Le processus d'intégration.....	29
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE.....	32
1. Le système éducatif français.....	33
1.1 La scolarité obligatoire et son organisation.....	33
1.2 Les missions de l'école.....	34
2. L'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers : l'École inclusive.....	35
2.1 École inclusive : définition.....	35
2.1.1 Le rapport Warnock.....	36
2.2 De la ségrégation à l'inclusion.....	38
2.3 Les textes fondateurs.....	39
3. Les élèves allophones.....	41
3.1 Allophonie : définition.....	41
3.2 Le statut institutionnel : évolution des terminologies.....	43
3.3 Les dispositifs.....	45
3.3.1 Le CASNAV.....	45
3.3.2 <i>L'UPE2A</i>	46
CHAPITRE 3 : RECUEIL ET ANALYSE DES DONNÉES.....	48
1. Problématique, question de recherche, hypothèses.....	48
1.1 Problématique et question de recherche.....	48
1.2 Hypothèses.....	48
2. Méthodologie du recueil de données.....	49
1.1 Choix de l'entretien semi-directif.....	49
1.2 Participants à l'enquête.....	50

3. Exploitation des entretiens.....	51
3.1 Les représentations des enseignants.....	51
3.1.1 À propos des élèves.....	52
3.1.2 À propos du métier de professeur des écoles.....	56
3.2 La différenciation dans les classes.....	59
3.2.1 Une pratique “incontournable”.....	59
3.2.2 Une pratique de la diversification.....	60
3.2.3 Soutien, différenciation ou adaptation ?.....	62
3.3 La formation et les besoins des enseignants.....	64
3.3.1 Un manque d’outils pratiques.....	64
3.3.2 Un manque de lien avec le terrain.....	67
3.3.3 Un manque d’expérience.....	68
4. Bilan de l’analyse et limites.....	70

CONCLUSION.....	72
BIBLIOGRAPHIE.....	74
ANNEXES.....	78

INTRODUCTION

En s'intéressant aux élèves du premier degré, il n'est pas difficile de constater une importante diversité au sein des classes. De par l'individualité et la personnalité de chaque enfant, cette diversité peut se traduire au niveau des apprentissages, du développement cognitif, émotionnel, langagier, etc.

Les enseignants du premier degré sont donc nécessairement amenés à composer avec les singularités des élèves dans leur pratique. Cela implique de s'adapter aux besoins de chaque élève. On peut alors faire le choix de la pédagogie différenciée, ou différenciation pédagogique, dans la mesure où elle propose de "reconnaître ces différences [entre les élèves], de les estimer légitimes, de se fonder sur elles pour assurer l'ordre de l'apprentissage de la classe" (Houssaye, 2012). Cette pratique paraît bénéfique à tous les élèves, et d'autant plus pour ceux institutionnellement définis comme Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (EBEP), car elle place l'enfant au cœur de la réflexion pédagogique et didactique. Elle est d'ailleurs mentionnée dans la formation initiale en master MEEF qui forme les futurs professeurs des écoles.

Néanmoins, cette pédagogie différenciée, comme réponse à l'hétérogénéité dans la classe, semble difficilement observable sur le terrain. La genèse de cette recherche vient de ce constat : lors d'un stage en classe ordinaire, des enfants issus de l'immigration, considérés EANA ou anciens allophones, étaient presque systématiquement exclus des activités, et notamment en français, proposées au reste de la classe. Cette mise à l'écart a été à l'origine d'un questionnement sur l'inclusion des élèves aux profils "atypiques", dont les EBEP, dans les apprentissages du groupe-classe. D'où vient la difficulté des enseignants à prendre en compte la diversité des élèves sans les exclure ?

Dans une étude de 2005, des professeurs des écoles débutants expliquaient percevoir la nécessité de répondre aux besoins particuliers de leurs élèves mais ressentaient un manque de compétences pour y arriver (Rault, 2005). Nous avons pourtant énoncé ci-dessus que la différenciation semblait être une réponse légitime à l'hétérogénéité des classes. On peut alors interroger l'accessibilité de cette pratique pour l'enseignant.

De fait, il s'agit d'une pratique complexe car elle renvoie à des concepts théoriques précis, qu'ils soient d'ordre philosophiques ou didactiques. Être formé à cette pédagogie dans sa subtilité semble donc nécessaire pour qu'elle soit pertinente et efficace en classe.

Ces observations nous conduisent à la problématique de la formation des enseignants du premier degré en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation. Bien qu'il existe un cursus spécifique consacré au professorat des écoles, les enseignants, notamment débutants, se sentent peu "armés" pour offrir des réponses didactiques aux besoins de tous leurs élèves, d'autant plus ceux des EBEP, par la différenciation.

Plusieurs questions peuvent être soulevées. Si on observe un écart entre les pratiques en classe et l'idéal de l'école inclusive, la formation des enseignants est-elle en adéquation avec la réalité du terrain ? Permet-elle aux futurs professeurs des écoles de connaître les différents profils d'élèves ? Offre-t-elle des outils concrets et transférables ? Les enseignants savent-ils réellement ce qu'est la différenciation ? Comment favoriser le sentiment de compétence et de légitimité dans la pratique de la pédagogie différenciée ?

À partir de ces interrogations, nous pouvons formuler la question de recherche suivante, qui va guider la suite de notre propos : **Dans quelle mesure la formation des professeurs des écoles répond-elle à leurs besoins de terrain pour gérer l'hétérogénéité en classe ordinaire par la différenciation pédagogique ?**

L'objectif de cette recherche est donc de s'intéresser à la formation des enseignants du premier degré en ce qui concerne les questions de diversité et de différenciation.

Avant toute chose, il paraissait primordial de déterminer les contenus enseignés aux futurs professeurs des écoles, et notamment les apports concernant la diversité des profils élèves, dans le cadre de la formation initiale.

Dans le premier chapitre, il s'agira de se saisir des principes et des enjeux de la différenciation. Pour cette recherche, nous prendrons l'exemple des enfants issus de l'immigration au sein de l'école. Une sous-partie sera consacrée aux points communs et spécificités de ce public par rapport aux élèves dits "ordinaires".

Dans le deuxième chapitre, nous ferons l'état des lieux institutionnel du système éducatif français ainsi que des politiques d'inclusion concernant les EBEP. Le cas particulier des élèves allophones permettra de prendre conscience des dispositifs qui

peuvent être mis en place pour ce public spécifique, et de s'intéresser à la relation entre ces dispositifs et l'enseignant.

Enfin, une dernière partie sera consacrée à l'élaboration et l'analyse d'un questionnaire à destination des enseignants du premier degré concernant leur rapport à l'altérité dans leurs pratiques et leurs besoins potentiels en terme de formation.

AVANT-PROPOS : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ

Si la diversité dans les classes ordinaires est un fait, la difficulté des enseignants du premier degré à répondre à cette diversité questionne. Comme dit dans l'introduction, les professeurs des écoles débutants s'accordent pour dire que la diversité a sa place à l'école mais "se sentent "peu armés" pour identifier et analyser les difficultés que rencontrent les élèves" (Rault, 2005).

Pour quelles raisons les enseignants se sentent-ils si "peu armés" ? En effet, d'autant plus qu'il s'agit, dans l'étude, d'enseignants qui sortent de formation, on pourrait partir du postulat qu'ils sont familiers des dernières avancées de la recherche en matière d'éducation et sur la diversité dans les classes.

Il paraît donc pertinent de se familiariser avec la formation initiale des futurs professeurs des écoles afin de mieux cerner les apports réels que ceux-ci reçoivent concernant la prise en compte de la diversité dans les classes.

1. La formation nécessaire pour obtenir le statut d'enseignant du premier degré

Le statut d'enseignant du premier degré est assuré par l'obtention du Concours de Recrutement de Professeur des Écoles (CRPE). Depuis 2019, chaque candidat au CRPE externe doit être a minima en deuxième année de master, quel qu'il soit, afin de pouvoir se présenter à ce concours.

Le master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation mention premier degré, délivré par les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation depuis 2019, forme spécifiquement au métier de professeur des écoles¹. Un certain nombre d'enseignants ont suivi ce parcours et possèdent donc cette culture commune. Il semble pertinent de s'intéresser aux contenus proposés spécifiquement dans

1. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (s. d.). *Les Inspé pour former les futurs enseignants —Devenir enseignant*. Consulté le 24 avril 2023, à l'adresse <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33962/les-inspe-pour-former-les-futurs-enseignants.html>

cette formation afin de mieux comprendre les difficultés qu'ils peuvent rencontrer une fois sur le terrain.

Il faut noter que le niveau attendu en fin de master, les axes de formation et le volume horaire des catégories d'enseignement sont uniformisés à l'échelle nationale depuis la réforme de l'offre de formation de 2019. Néanmoins, chaque établissement possède une certaine liberté quant aux contenus enseignés. Pour une étude plus exacte, nous utiliserons pour référence la maquette proposée par Nantes Université.

2. Étude de cas : la maquette de formation du master MEEF mention premier degré de l'académie de Nantes

À Nantes Université, la formation² répartit les contenus d'enseignement en trois Unités d'Enseignements (UE). L'UE1, nommée "Le professeur, acteur de la communauté éducative et du service public de l'éducation nationale", représente un peu plus de 16% du temps total de formation. Les apports concernent le développement de l'enfant, le contexte d'exercice, l'éthique professionnelle, les finalités de l'école, les valeurs et les principes républicains dans les classes. C'est cette UE qui va plus particulièrement nous intéresser.

Deux éléments sont intéressants à analyser dans cette maquette.

Dans un premier temps, on observe que chaque UE possède des contenus très divers : la didactique des disciplines, le contexte d'exercice, la psychologie du développement de l'enfant, l'École de la République, l'analyse de l'activité, etc. La multiplication de différents enseignements diminue de fait le temps accordé à chacun d'entre-eux.

La nature du métier de professeur des écoles réclame une certaine polyvalence, c'est-à-dire la possession de compétences dans toutes les disciplines. Compte tenu de l'hétérogénéité des passés scolaires de chaque étudiant, il est nécessaire de balayer les différents aspects du métier dans un temps de formation restreint (800 heures pour tout le master). Les enseignants du premier degré reçoivent ainsi une formation généraliste : ils

2. Thorbecke, F. (s. d.). *Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), 1er degré*. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé). Consulté 24 avril 2023, à l'adresse <https://inspe.univ-nantes.fr/notre-offre-de-formation/devenir-professeur-des-ecoles/master-metiers-de-l-enseignement-de-leducation-et-de-la-formation-meef-1er-degre>

ne sont spécialistes d'aucune discipline mais doivent développer des compétences dans plusieurs domaines.

Deuxièmement, les aspects de différenciation et de diversité qui nous intéressent pour cette recherche sont peu présents explicitement dans la maquette de formation. Les termes "école inclusive" et "hétérogénéité" sont mentionnés dans l'EC1 de l'UE1 ; néanmoins, cet EC ne constitue que 48 heures d'enseignement lors de la première année et disparaît lors de la deuxième. Si on peut considérer qu'il s'agit d'un enseignement transversal aux autres disciplines, il n'est cité explicitement que dans cet EC, ce qui constitue moins de 6% de la formation totale. On peut également questionner la nature de cet apport. Est-ce théorique ou tiré du terrain ? Appliqué ou décontextualisé ?

Il est difficile de répondre sans interroger les étudiants et les formateurs concernés. Toutefois, les conclusions de Rault montrent, qu'une fois sur le terrain, les enseignants débutants recourent principalement "à une observation empirique, non systématique, le plus souvent intuitive, et ne [font] appel à aucun outil spécifique" en ce qui concerne les EBEP dans leur classe (Rault, 2005). Ils ne seraient donc pas dotés des outils nécessaires aux pratiques différenciées.

À propos de la pertinence de la formation pour la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves en classe, nous pouvons formuler deux hypothèses :

- Les apports sont insuffisants car le temps consacré à l'hétérogénéité est trop faible pour donner des outils d'analyse fiables
- Ils sont insuffisants car trop décontextualisés et donc difficilement transférables

Quoi qu'il en soit, il semble exister un écart entre la formation des enseignants du premier degré et les besoins du terrain en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité par la différenciation. Le chapitre suivant permettra de rendre compte de la complexité de cette pratique, en explicitant sa genèse, ses principes, ses avantages et ses limites, et ainsi identifier les apports qui peuvent faire défaut dans la formation.

CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE

L'hétérogénéité, en sociologie de l'éducation, désigne "l'écart des niveaux scolaires au sein d'une classe", mais aussi les "processus organisationnels" (filiales, établissements, etc.) et la pluralité des profils des élèves (Le Prévost, 2010). Gérer l'hétérogénéité, c'est donc composer avec les différences entre les élèves afin de permettre à chacun d'apprendre, mission première du professeur des écoles.

Les enseignants sont amenés à être confrontés à des classes hétérogènes. Néanmoins, le principe de classe hétérogène semble se baser sur l'idée de l'existence de classes homogènes, où les élèves n'ont pas de différences inter-individuelles qui impacteraient la qualité ou le rythme de leurs apprentissages. Zakhartchouk questionne cette idée : "Existe-t-il vraiment une classe homogène ? N'est-on pas plutôt dans une fiction : des élèves qui se ressembleraient tellement qu'on pourrait finalement leur enseigner d'une seule voix les mêmes choses en même temps au même rythme ?". Si cette classe homogène n'existe pas, comment les enseignants peuvent-ils développer les compétences nécessaires pour que la classe soit "féconde" malgré son hétérogénéité ? (Zakhartchouk, 2016).

Les pratiques différenciées sont alors apparues comme une "solution" à l'hétérogénéité (Le Prévost, 2010 ; Meirieu, 1990 ; Perrenoud, 2008 ; Przesmycki, 1991 ; Zakhartchouk, 2016). Si les enseignants semblent s'accorder sur l'importance de cette pratique, elle semble difficile à saisir, notamment pour les professeurs des écoles stagiaires qui regrettent de ne pas "maîtriser la différenciation pédagogique" (Rault, 2005). Puisque nous nous intéressons à la formation des enseignants pour la gestion de l'hétérogénéité par la différenciation, et plus particulièrement aux besoins de formation, il est nécessaire de comprendre ce qu'est la pédagogie différenciée et en quoi sa maîtrise est complexe.

Ce chapitre va permettre de définir le terme de différenciation par une perspective historique, et d'identifier les concepts clés, les dispositifs mais aussi les dérives et limites.

La différenciation étant une réponse théorique aux besoins des EBEP, il paraît utile de voir ce que la recherche dit de ces besoins. Nous prendrons l'exemple des élèves issus

de l'immigration en étudiant le développement cognitif du langage chez l'enfant, et plus particulièrement chez l'individu plurilingue, et le phénomène d'intégration.

1. La différenciation

Il semble juste d'affirmer que les élèves ne partent pas avec le même bagage, qu'il soit scolaire, culturel, linguistique ou encore social. Ce sont donc des individus différents, ils n'ont pas le même rapport à l'école et aux apprentissages. Or, nous savons que les inégalités d'apprentissage chez les élèves en fonction de leur origine socioculturelle sont impactées, entre autres, par le degré de différenciation et les modalités d'enseignement (Felouzis, 2014 ; 6).

Les professeurs des écoles semblent donc devoir interroger leur pratique. Le concept de différenciation offre un cadre théorique qui paraît pertinent, dans la mesure où il s'agit de "faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations fécondes pour lui", mais aussi de "lutter à *la fois* pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau monte" (Perrenoud, 1997; 9).

1.1 L'émergence de la pédagogie différenciée

Aujourd'hui, la différenciation paraît être au cœur des discours pédagogiques et didactiques. Cependant, qu'en était-il auparavant ? Comment et pourquoi ces réflexions ont-elles émergé ?

En France, Houssaye (2012) explique qu'aujourd'hui les différences sont gérées à trois niveaux différents :

- institutionnel, c'est à dire la distribution des élèves dans des établissements et institutions différents en fonction de leurs différences/besoins
- organisationnel, c'est à dire la mise en place de filières, options, etc. au sein d'un établissement
- pédagogique, c'est à dire les dispositifs au sein de la classe

Ces trois niveaux ne sont pas décorrélés, mais le niveau pédagogique paraît tout particulièrement intéressant à analyser dans une étude diachronique, afin de prendre conscience des évolutions des modèles qui ont régi la pédagogie du XIXème siècle à nos

jours. Pour les futurs enseignants encore en formation, il est important de comprendre le contexte d'émergence de la pédagogie différenciée pour en comprendre la genèse et les enjeux.

1.1.1 Le moment Guizot : le choix du mode simultané

Le début du XIXème siècle est défini par Houssaye comme la mise en concurrence de trois modèles pédagogiques : le mode individuel, où le professeur enseigne successivement à chaque élève, le mode simultané, où le professeur enseigne à un groupe de niveau et est l'unique détenteur du savoir, et le mode mutuel, où le professeur instruit un élève moniteur qui va s'occuper d'un groupe de niveau/matière.

Le mode individuel, issu du préceptorat, a longtemps été le mode dominant ; il a cependant été jugé trop lent et inefficace. Parmi les deux autres, Nique (1990) explique que le mode mutuel aurait dû s'imposer ; néanmoins, la politique menée par Guizot a affirmé le mode simultané comme référence.

En ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité, le mode simultané peut être décrit comme homogénéisant :

"L'enseignement simultané suppose le maintien et la succession du même dans l'ordre de l'école. Il gère les différences en renforçant les similitudes."
(Houssaye, 2012)

L'enseignement simultané met en place une différenciation au niveau institutionnel et organisationnel : il existe des circuits hétérogènes, mais relativement homogènes en leur sein. Les élèves reçoivent donc les mêmes savoirs et le même traitement par le même maître. De ce fait, la différenciation pédagogique ne semble pas devoir exister dans le mode simultané, puisque l'hétérogénéité est gérée en amont et semble absente de la classe.

1.1.2 L'Éducation nouvelle (1920)

L'Éducation nouvelle apporte une autre réponse à l'hétérogénéité. Basée sur les pédagogies de Montessori, Freinet, Winnetka, etc., l'élève est au cœur du dispositif et trouve son émancipation à la fois dans le collectif et l'échange, mais aussi dans l'individualisation, selon certaines conditions :

"L'individualisation ne peut passer que par la diversification pédagogique à l'intérieur de la classe, en opposition totale avec l'enseignement collectif simultané traditionnel" (Houssaye, 2012)

Autrement dit, l'Éducation nouvelle propose d'offrir une variété de dispositifs, de modalités, de méthodes et d'objets d'études pour permettre à chaque élève d'identifier ce qui est le plus fécond pour lui. On peut parler d'école de "la diversification, l'individualisation et la différenciation", puisque l'enseignant permet à chaque enfant d'exprimer son individualité et sa singularité dans l'apprentissage, sans pour autant négliger son appartenance au groupe-classe.

1.1.3 La pédagogie par objectifs et la pédagogie de soutien (1980)

Également en opposition avec le mode simultané, la pédagogie par objectifs envisage la réussite scolaire en fonction de la mise en place de conditions d'apprentissage favorables.

Houssaye fait référence à Bloom (1979), qui identifie le comportement cognitif comme facteur déterminant : ce que l'apprenant sait déjà impacte son apprentissage. La notion de pré-requis est alors centrale, et l'enseignant devient garant de la vérification de ce qui doit être présent chez tous les élèves pour l'apprentissage visé.

Une nouvelle réponse pédagogique à l'hétérogénéité apparaît : les enseignants doivent déterminer les pré-requis nécessaires à l'atteinte des objectifs définis, et pouvoir offrir un soutien individuel supplémentaire pour permettre aux élèves d'atteindre ces pré-requis.

Néanmoins, cette réponse est jugée insuffisante, car "l'individualisation qu'elle pratique est compensatoire, partielle, temporaire et sélective". La pédagogie de soutien, dérivée de la pédagogie par objectifs, n'agit qu'en surface, sans permettre une réelle prise en compte différenciée de la diversité.

1.1.4 La pédagogie différenciée face à la pédagogie de soutien (1985)

La pédagogie différenciée apparaît au milieu des années quatre-vingt-dix, après un constat d'échec scolaire en hausse depuis la loi du collège unique, et pour lutter contre les lacunes de la pédagogie par objectifs. Il s'agit de développer les intuitions de l'Éducation nouvelle à la lumière de la méthodologie de la pédagogie par objectifs, en "[conjuguant]

démocratisation et différenciation (en donnant plus à ceux qui ont moins)" (Houssaye, 2012).

A propos de la différenciation, Barre De Miniac et Cros disent :

"Il est une donnée capitale pour toute pédagogie différenciée, dont le maître mot est la centration sur l'élève... Il est un être actif, qui forge ses propres instruments, construit ses schèmes de pensée et d'action : il choisit, déforme, ajoute, réorganise en fonction de sa personnalité, ses possibilités physiques et mentales, ses besoins et ses projets." (Barre de Miniac et Cros, 1988 ; 11)

Cette pédagogie rencontre des obstacles qui l'empêchent aujourd'hui de s'imposer dans l'éducation en France, au profit de la pédagogie de soutien. La pédagogie différenciée se heurte à une tradition éducative du mode simultané qui est incompatible. De fait, elle requiert de changer de paradigme : d'un processus "enseigner" (autour du rapport maître/savoir), elle passe au processus apprendre (autour du rapport élève/savoir). Houssaye dit qu'elle décourage les enseignants de par sa complexité.

En effet, si le mode simultané est "l'ordre du même", la pédagogie différenciée est celui de la diversité. Il y a donc une opposition radicale entre ces deux modèles d'enseignement. Un revirement semble être nécessaire pour la gestion de l'hétérogénéité aujourd'hui dans les classes :

"[...] l'enseignement simultané, qui s'est donc imposé historiquement comme la solution pour traiter l'hétérogénéité des élèves, et qui doit prendre en compte aussi bien l'hétérogénéité cognitive que l'hétérogénéité culturelle et l'hétérogénéité sociale, apparaît lui-même comme la cause de l'hétérogénéité dans la classe." (Houssaye, 2012).

Les tentatives d'homogénéisation de la classe semblant être à l'origine de l'hétérogénéité entre élèves, la prise en compte de la diversité et le fait de proposer de la variété aux élèves apparaissent alors comme la solution pour répondre à ce phénomène.

Ainsi, ce point historique permet de mieux comprendre la légitimité de la différenciation pour répondre à l'hétérogénéité des classes. Cependant, la présence encore aujourd'hui du mode simultané est incompatible avec cette pratique, au profit de la pédagogie de soutien qui permet d'intégrer "certaines vertus de la pédagogie différenciée sans lui permettre d'opérer le renversement radical qu'elle suppose" (Houssaye, 2012).

Compte tenu du bouleversement que la pédagogie différenciée implique par rapport au modèle éducatif en place, et du sentiment d'illégitimité des enseignants vis-à-vis de ces pratiques, il paraît nécessaire de former les futurs professeurs des écoles à la différenciation. Quels sont les fondements, les concepts, les dispositifs propres à cette pratique ?

1.2 Les principes fondateurs

1.2.1 Fondements théoriques et finalités

Selon Przesmycki, "la finalité de la pédagogie différenciée, c'est la lutte contre l'échec scolaire" (1991 ; 13). Autrement dit, cette pédagogie a été conçue à l'origine pour que chaque enfant reçoive un enseignement de qualité et réussisse sa scolarité. Cette conception s'appuie sur deux principes philosophiques.

La pédagogie différenciée part du postulat que n'importe quel être humain est doté d'un potentiel en termes d'apprentissages. C'est ce que Meirieu appelle le principe d'éducabilité :

"L'éducabilité est d'abord le principe "logique" de toute activité éducative : si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éduquables, il vaut mieux changer de métier. C'est aussi un principe heuristique essentiel : seule la postulation de l'éducabilité de l'autre interdit à l'éducateur d'attribuer systématiquement ses échecs à des causes sur lesquelles il n'a pas pouvoir et d'engager la recherche obstinée de nouvelles médiations. " ³

Selon lui, tout individu est capable d'apprendre et d'être éduqué, sans quoi l'action éducative n'aurait pas de sens. Autrement dit, tous les dispositifs didactiques sont fondés sur l'idée qu'un élève peut réussir son apprentissage. Par ailleurs, ce principe sous-tend que l'action de l'éducateur est un facteur essentiel de la réussite ou de l'échec de l'apprenant ; il est donc possible d'agir dessus, d'où la nécessité de développer une pédagogie pertinente pour les élèves.

Ensuite, la pédagogie différenciée se repose sur l'idéal de l'égalité des chances. Chacun doit pouvoir atteindre le même objectif : une éducation de qualité. Przesmycki

3. Meirieu, P. (s. d.). Educabilité. Dans Dictionnaire. Consulté le 15 avril 2023, à l'adresse <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>

précise que cette égalité des chances doit se faire "par la reconnaissance du droit à la différence de *l'individu-élève*, à l'intérieur de situations de fait, comme la classe en cours magistral" (Przesmycki, 1991 ; 11).

En pédagogie différenciée, l'idéal de l'égalité des chances se réfléchit en termes d'ambitions. Néanmoins, il faut un traitement équitable : l'équité renvoie au "principe de justice distributive qui prend en compte la valeur respective des personnes et leurs mérites inégaux" (Doutreloux, 2019). En éducation, chacun doit pouvoir recevoir des aménagements et adaptations le mettant sur un pied d'égalité avec autrui et lui permettant d'atteindre le même objectif, quelles que soient ses caractéristiques.

Selon Przesmycki, l'hétérogénéité peut se traduire par trois types de différences :

- cognitives : modes de pensées, représentations mentales, stratégies d'apprentissage, etc.
- socioculturelles : valeurs, codes du langage, type de socialisation, histoires familiales, etc.
- psychologiques : personnalité, motivation, créativité, équilibre, rythmes, etc.

Chacun de ces facteurs peut être source d'un besoin éducatif. La pédagogie différenciée propose aux enseignants d'organiser leur pratique autour de ces besoins.

En partant du postulat qu'il s'agit d'une stratégie "de la réussite", cette pratique a des effets bénéfiques sur la confiance et l'estime de soi des élèves : en mesurant l'étendue de leurs capacités, cela favorise la motivation et la volonté d'apprendre et brise la reproduction des schémas d'échec (Przesmycki, 1991 ; 13).

Trois pistes d'actions sont envisagées pour permettre la réussite de tous : la relation enseignants/enseignants, l'interaction sociale et l'autonomie.

Przesmycki, en faisant référence aux recherches en neurosciences de Changeux et Racle, explique que la relation pédagogique est au cœur de la pédagogie différenciée. Une relation de confiance, de plaisir et de sécurité est plus favorable aux apprentissages, car les émotions positives "déclenchent la motivation sans laquelle nul apprentissage ne peut s'effectuer". Un des objectifs de la différenciation est donc de mettre en place un climat éducatif bienveillant et propice pour tous.

Par ailleurs, les théories constructivistes, comme celles de Piaget, montrent que les interactions sociales ont un impact bénéfique sur le développement cognitif. Par le

principe de conflit socio-cognitif, les élèves confrontent des représentations : l'action et l'échange donnent du sens à la tâche. La pédagogie différenciée doit faire en sorte que l'élève soit l'acteur principal de son apprentissage grâce à ses pairs mais s'inscrive dans un groupe.

Enfin, Przesmycki fait référence à Rogers, qui a montré que le développement de l'autonomie favorise la créativité, facilitant ainsi la compréhension. Par un cadre suffisamment contraignant pour qu'il soit sécurisant tout en laissant une certaine liberté, la pédagogie différenciée doit responsabiliser les élèves pour qu'ils soient maîtres de leurs apprentissages.

1.2.2 Les dispositifs

Selon Przesmycki, la différenciation est un processus de mise en relation continue entre les personnes (les élèves et enseignants, hétérogènes), le savoir (définis par les programmes et traduits par les enseignants en objectifs d'apprentissage) et l'institution (structures et programmes). À partir de ce triptyque, elle distingue trois types de différenciations :

- la différenciation des processus d'apprentissage : mêmes objectifs d'apprentissage pour tous, mais pratiques diversifiées (rapport personnes/savoir).
- la différenciation des contenus d'apprentissage : répartition des élèves selon des objectifs d'apprentissage différents.
- la différenciation des structures : mise en place de structures différentes de la classe selon les besoins des élèves.

Dans le cadre de l'action pédagogique au sein de la classe, l'enseignant peut agir soit sur le processus, soit sur les contenus. Il peut proposer différentes adaptations pour que tous les élèves atteignent le même objectif en utilisant le moyen d'appropriation le plus adapté à leur fonctionnement cognitif, socioculturel et psychologique (différenciation des processus) ; mais il peut aussi proposer des objectifs différents selon les capacités des élèves (différenciation des contenus).

Ces trois différenciations s'articulent entre elles et sont essentielles pour constituer la pédagogie différenciée : par exemple, une pratique uniquement tournée vers la différenciation des contenus d'apprentissages créerait une classe à multi-vitesses, et serait contradictoire avec l'idéal d'égalité des chances.

La pédagogie différenciée est de fait basée sur la flexibilité et la diversification des stratégies, des pratiques, des rythmes. On retrouve ainsi une définition de la pédagogie différenciée :

"La pédagogie différenciée globalise l'approche de l'hétérogénéité dans la classe et, en même temps, en fait une valeur au lieu d'y voir une réalité à réduire. Face à l'hétérogénéité du public scolarisé, la pédagogie différenciée promeut avant tout le respect des différences et la possibilité pour chacun de recourir à des stratégies personnelles. Les élèves, différents par nature, trouveront la solution dans la pluralité : pluralité des maîtres, des rythmes, des groupements, des formes d'évaluation. La différenciation pédagogique vise l'amélioration de l'élève et amène l'adulte à gérer les apprentissages en fonction de la singularité des apprenants. Elle prend en compte les acquis réels des élèves, leur fonctionnement, adapte les temps d'assimilation et les contenus." (Houssaye, 2012)

Si la pédagogie différenciée valorise les différences entre élèves en mettant en place des pratiques diversifiées, favorables au développement des processus cognitifs de chacun, il faut aussi interroger ses dérives et ses limites.

1.3 Les dérives et limites

Meirieu avertit sur la mise en application rigoureuse de la pédagogie différenciée, sans quoi des dérives apparaissent.

Tout d'abord, l'enseignant doit prendre garde à ne pas entraîner une "limitation, un appauvrissement, voire une mutilation des savoirs" (Meirieu, 1994 ; 123). Autrement dit, les objectifs que l'enseignant fixe pour ses élèves doivent être suffisamment ambitieux tout en permettant d'envisager le savoir visé dans son ensemble :

"Si des indices, en effet, permettent de déterminer l'outil et la situation qui correspondent le mieux à un objectif donné, le danger existe qu'un lien structurel soit établi entre eux et qu'ainsi, le champ même du savoir soit rétréci, limité en quelque sorte par la méthode qui aura permis son émergence." (Meirieu, 1994 ; 123)

Par ceci, Meirieu entend qu'un dispositif adapté à une situation peut parfois être contre-productif pour les apprentissages : le dispositif sera perçu comme la méthode à

faire fonctionner et non pas un médiateur vers le savoir. En tant qu'enseignant, il faut donc avoir une certaine souplesse envers les actions mises en place.

Par ailleurs, les apprenants risquent d'être trop individualisés dans les apprentissages, et donc de ne pas interagir. Cela les enferme dans un schéma de pensée qui peut les handicaper :

"L'on découvre ainsi qu'une pédagogie totalement différenciée en fonction de la démarche propre à chaque élève [...], enfermerait à terme les individus dans un type de "profil pédagogique", une forme déterminée de "guidage" et un rythme de travail qui ruinerait chez eux toute possibilité d'adaptation." (Meirieu, 1994 ; 124)

Meirieu met en garde contre l'absence de confrontation à d'autres méthodes. Przesmycki (1991 ; 14) rappelle en effet que l'interaction sociale est essentielle, car elle permet le conflit sociocognitif et donc une meilleure appropriation des savoirs. La pédagogie différenciée ne met pas uniquement les élèves en réussite en leur proposant des pratiques concordantes avec leur style cognitif, elle doit proposer une diversité, qui se trouve notamment dans l'interaction, afin de le faire évoluer.

Enfin, un troisième danger est l'immobilisme de l'enseignant. Pour Meirieu, il est nécessaire d'être vigilant quant à la maîtrise d'une méthode donnée, car cette maîtrise conforte l'enseignant dans un point de vue qui n'est plus en évolution. Or l'action éducative, et particulièrement en pédagogie différenciée, trouve sa richesse dans la dynamique :

"En tout état de cause, aucun système social ne peut se passer d'un effort d'adaptation et de formation de ses acteurs, surtout s'il veut s'engager vers de nouvelles perspectives. Dans l'état actuel des choses, il serait donc tout aussi grave d'ossifier l'École en s'en tenant strictement aux compétences déjà acquises par les enseignants [...]" (Meirieu, 1994 ; 125)

Afin d'empêcher l'enseignant de figer sa pratique, la pédagogie différenciée doit être la pédagogie de la remise en question et de l'adaptation pour répondre aux enjeux actuels.

La pédagogie différenciée part du postulat que chacun est éduicable. L'enseignant doit reconnaître et identifier la diversité et les besoins au sein de la classe, afin de mettre en place des dispositifs favorisant les relations, les interactions et l'autonomie. Que la différenciation prenne forme au niveau des processus ou des contenus, elle permet à l'élève d'être reconnu comme individu avec son fonctionnement propre mais appartenant à un groupe.

La réponse de la pédagogie différenciée à l'hétérogénéité se trouve dans la diversification des pratiques, et non pas la recherche d'homogénéisation chez les élèves.

La pédagogie différenciée semble donc être pertinente pour les EBEP, s'éloignant tout particulièrement du profil de l'élève "ordinaire", bien que cet élève n'existe en réalité pas. Néanmoins, Przesmycki rappelle l'importance du diagnostic initial, c'est-à-dire la « collecte d'informations les plus complètes, les plus nombreuses et les plus précises possibles sur les différences de réussite des élèves » permettant de « cerner la variété des besoins des élèves et de mieux y répondre » (1991 ; 28). Il est alors essentiel de s'interroger : quels sont les besoins des EBEP ? Quelles connaissances avons-nous d'eux ? Si chaque individu est différent, il semble que la recherche sur les profils dits atypiques peut permettre d'amorcer des réflexions quant aux spécificités de ces élèves. Pour la suite de cette partie, nous nous focaliserons sur les enfants issus de l'immigration.

2. Les enfants issus de l'immigration

Les enfants issus de l'immigration, comme tous les enfants, peuvent rencontrer des difficultés au cours de leur scolarité. Marie Jacobs explique que "les enfants issus de l'immigration sont particulièrement sujets [aux] mécanismes différenciateurs du système scolaire" (Jacobs, 2018). En faisant référence à l'étude WASA, une étude menée en Suisse alémanique et romande sur la représentation des enfants issus de l'immigration dans les classes, elle ajoute que ces enfants sont surreprésentés dans les écoles spécialisées, qui correspondent en Suisse à une structure différente des classes ordinaires. Il s'agit d'une différenciation au niveau institutionnel ; cette mise à l'écart

semble témoigner d'une difficulté à différencier pédagogiquement en classe ordinaire, selon des facteurs plus ou moins identifiés par les professeurs des écoles. Jacobs écrit :

"Dans cette enquête, les enseignants interrogés évoquaient les difficultés langagières, la distance culturelle, le faible niveau d'éducation des parents ou encore la difficulté à s'adapter au système scolaire local pour expliquer leurs pratiques d'orientation [...]" (Jacobs, 2018)

La représentation des enseignants interrogés vis-à-vis des difficultés rencontrées par les enfants issus de l'immigration concerne donc la position socio-culturelle de ces enfants.

Dans le dictionnaire de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde, le concept sociologique de "représentations" est défini ainsi :

"[...] La didactique des langues-cultures et la didactique du FLE en particulier, n'ont pas manqué de déceler l'importance de la prise en compte des représentations dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage d'une part (représentations de la langue elle-même et de cet enseignement-apprentissage et de cet enseignement-apprentissage qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, etc., et qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement mêmes [...]), et d'autre part dans les principes didactologiques avancés [...]. Ce qu'implique une telle démarche, c'est la prise en compte sérieuse et donc le traitement pédagogique adéquat des obstacles à une perception interculturelle correcte et singulièrement des stéréotypes qui, de par leur nature de représentation figées, fossilisées, enferment l'Autre de l'enseignement-apprentissage dans une pseudo-connaissance que le manuel et bien-sûr le professeur ne sauraient ignorer."⁴

Selon cette définition et analyse de ce phénomène, les représentations des enseignants sur les élèves et leurs capacités, ainsi que les propres représentations des élèves sur l'apprentissage, ont un impact direct sur le déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage. C'est pour cette raison qu'il paraît également important d'être formé en tant que professeur des écoles à la connaissance des profils "atypiques" et des EBEP afin de ne pas tomber dans un stéréotypage limitant pour l'enseignement.

4. Association de didactique du français langue étrangère & Cuq Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.

Les EBEP, comme leur nom l'indique, ont des besoins particuliers en ce qui concerne les apprentissages. En prenant l'exemple des enfants issus de l'immigration, quels sont ces besoins ? Sont-ils différents de ceux d'un élève dit "ordinaire" ? Pour les enseignants, la question du langage est le premier facteur explicatif des difficultés de ces enfants à l'école. De fait, les enfants issus de l'immigration doivent développer une forme de plurilinguisme pour s'adapter à la langue dominante de l'environnement. Mais cela constitue-t-il réellement un obstacle aux apprentissages ?

2.1 Enfants issus de l'immigration : définition institutionnelle

Le concept d'immigration désigne un individu ou un groupe d'individus, des immigrés, qui quittent leur pays d'origine pour un pays d'accueil en vue d'y rester (Goï, 2015). L'appellation "enfant issu de l'immigration", parfois remplacée par enfant d'immigrés ou immigré de deuxième génération, doit néanmoins être définie car elle recoupe plusieurs réalités.

Zemborain (2019 ; p.36) distingue trois cas différents :

- les migrants primo-arrivants, arrivés pendant l'enfance et scolarisés dans le pays d'accueil en raison de l'obligation d'instruction
- les enfants d'immigrés, nés dans le pays d'accueil de parents nés à l'étranger
- les enfants d'immigrés issus de couples mixtes

Les potentielles difficultés que les enseignants repèrent chez certains enfants issus de l'immigration ne sont de fait pas dues au pays d'origine dans la mesure où une partie de ces enfants sont nés dans le pays d'accueil. Cependant, la question de l'environnement semble pertinente. Gremion, Noël et Ogay (cités dans Jacobs, 2018), affirment que les besoins ne dépendent pas uniquement des individus, mais sont la résultante de "l'interaction entre la personne et son environnement".

Les enfants issus de l'immigration, même s'ils ne connaissent pas le pays d'origine de leurs parents, évoluent dans un cadre familial avec ses propres normes linguistiques, culturelles et sociales. Cependant, ce cadre peut ne pas être concordant avec celui du pays d'accueil : il y a donc un écart entre la culture familiale et la culture dominante du

pays d'accueil. Les enfants issus de l'immigration sont à une plus grande "distance" de la culture scolaire que d'autres élèves, ce qui peut les pénaliser (Perrenoud, 1990 ; 51).

Jacobs (2018) rappelle néanmoins que la catégorie "enfants issus de l'immigration" ne se superpose pas forcément avec le statut institutionnel d'allophone, qui catégorise certains de ces enfants comme EBEP en considérant la migration comme un "facteur de handicap linguistique et culturel". Cette représentation peut pourtant être présente chez les enseignants. Verhoeven et Dubois-Shaik (cités dans Jacobs, 2018) expliquent que cette étiquette de "migrant", ou institutionnellement "allophone", fonctionne comme un "stigmate qui prédit les difficultés scolaires de ces élèves". La migration sera le premier facteur trouvé pour expliquer des difficultés, notamment au niveau culturel, social et surtout langagier.

Toutefois, la difficulté est-elle réellement langagière ou est-elle induite par l'environnement comme l'envisage Jacobs ? Ces enfants n'ont-ils pas développé des compétences langagières ?

2.2 Le développement de la langue première⁵

Le langage est une faculté universelle et innée de l'être humain. Il s'agit de la capacité de communiquer et de s'exprimer par des signes abstraits, conventionnels et arbitraires, les mots (Florin, 1999 ; 11). Cela se traduit par l'existence des langues, qui sont des systèmes codifiés propres à une communauté (Martinet, 2008 ; 44)

Chaque humain va apprendre au cours de sa vie au moins une langue, car le besoin de s'exprimer et de communiquer semble intrinsèque à sa nature. En effet, chaque individu possède physiologiquement deux zones du cerveau dédiées au langage. La première, l'aire de Broca, est spécialisée dans la production langagière, au niveau de la coordination de l'appareil phonatoire ainsi que du système grammatical. La seconde, l'aire de Wernicke, joue un rôle important pour la compréhension, notamment du point de vue sémantique. Sans trouble d'une de ces aires, un enfant a les capacités cognitives pour acquérir une langue.

5. Notes prises lors du cours *Acquisition et développement du langage chez l'enfant* par Aline Marchand, Université de Rouen, 2020

En linguistique, la majorité des théories parlent généralement d'acquisition de la langue première, en opposition à apprentissage. L'acquisition a été définie par Krashen comme un processus naturel, inné, spontané, implicite et inconscient, tandis que l'apprentissage correspond davantage à une situation d'enseignement, en milieu artificiel, consciente et explicite. De ce fait, sans suivre un enseignement spécifique, tous les enfants vont, dans les premières années de leur vie, développer une langue première.

Jean Piaget conçoit l'apparition de la langue comme faisant partie intégrante du développement cognitif général de l'enfant. Parmi les stades qu'il définit, le stade sensori-moteur, allant de la naissance à deux ans environ, permet d'atteindre la représentation mentale, nécessaire à l'abstraction et la mise en place des mots.

Chez Piaget, l'acquisition du langage relève d'un fonctionnement interne à l'enfant. Néanmoins, les théories socio-constructiviste et interactionniste, soutenues notamment par Lev Vygotsky et Jerome Bruner, mettent en évidence l'importance de l'environnement de l'enfant. De par sa socialisation et l'input langagier qu'il reçoit, l'enfant apprend le fonctionnement du langage et son usage en contexte. Cet input lui est accessible par l'interaction avec son environnement proche, et notamment sa famille, d'où l'utilisation parfois abusive du terme "langue maternelle".

Tous les enfants, pathologies exclues, sont donc en capacité d'acquérir au moins une langue première : les enfants issus de l'immigration ont suivi le même développement cognitif, qui leur confère les mêmes capacités en ce qui concerne la langue. De fait, la majorité de ces enfants ont déjà acquis au moins une langue avant d'être confrontés à la langue dominante de l'environnement du pays d'accueil.

La migration, quand elle a été vécue par l'enfant, peut néanmoins avoir un impact fort sur l'individu. Pour un enfant, cela peut avoir des conséquences sur le plan psycho-affectif et être considéré comme un "traumatisme", dans la mesure où la migration est un chamboulement total des repères construits (Goï, 2015, p. 110).

En somme, un enfant issu de l'immigration possède le même potentiel langagier qu'un enfant autochtone. Pour le cas des enfants ayant vécu la migration, le traumatisme de l'exil peut être un facteur explicatif des difficultés, notamment au niveau émotionnel et affectif, pouvant être pris en compte par les enseignants dans le diagnostic initial.

Comme dit précédemment, Jacobs explique que les enfants issus de l'immigration sont considérés comme souffrant d'un handicap linguistique et culturel. Les enseignants évoquent l'écart entre la langue/culture familiale et celle de l'environnement comme source principale de difficultés (Jacobs, 2018). Le développement de compétences bilingues semble de fait être un facteur majeur pour l'intégration en milieu scolaire. Cependant l'écart avec la langue/culture de l'environnement rend-elle réellement ce processus plus difficile pour les enfants ?

2.3 Vers des individus plurilingues⁶ et intégrés dans le pays d'accueil

2.3.1 Bilingue, plurilingue : définition

Le concept de bilinguisme, ou plurilinguisme s'il y a plus de deux langues, est un concept à champ sémantique ouvert. En effet, si la conception populaire veut qu'un bilingue soit une personne qui parle parfaitement deux langues, la réalité s'en éloigne souvent. Pour la recherche, le continuum du bilinguisme se décompose en trois théories principales :

Tout d'abord, il existe la conception additionniste, ou maximaliste, portée entre autres par Leonard Bloomfield ou Yves Lebrun. Selon Bloomfield, "les bilingues sont ceux qui maîtrisent les deux langues comme des natifs". Autrement dit, il faudrait avoir des connaissances et compétences maximales dans les deux langues, être "l'addition" de deux monolingues en un individu.

La conception intégrative, aussi dite minimaliste, se place dans une autre perspective. John Macnamara dit que le bilingue est "quelqu'un qui possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques, à savoir, comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle". Le bilinguisme est conçu comme une compétence minimale dans deux langues, qui peuvent s'alterner.

Enfin, une dernière conception est appelée holistique, ou fonctionnelle. Plus proche de la conception intégrative que additionniste, elle met en avant le besoin de communication qui est à l'origine du développement du bilinguisme.

2.3.2 Les différents types de bilinguismes

Il est possible d'identifier le type de bilinguisme selon différents facteurs.

6. Notes prises lors du cours *Acquisition des langues en contexte plurilingue* par Mehmet Akinci, Université de Rouen, 2021

On peut s'intéresser aux acteurs linguistiques qui entourent l'enfant, à savoir ses parents et son environnement. Cela permet de distinguer différentes situations, en fonction du nombre de langues au sein de la famille (une ou plusieurs), de la/des langue/s de l'environnement (concordante(s) ou non avec celle(s) de la famille) ou encore des stratégies mises en place par les parents (un parent par langue, l'emploi de la langue de l'environnement par un ou les deux parents non-natifs, etc.)

Dans le cadre des enfants issus de l'immigration, il arrive que les parents n'utilisent pas la langue de l'environnement, qu'ils vont apprendre à l'école. Cela ne permet pas un support communautaire et peut se traduire en insécurité linguistique. Néanmoins, il semble que cela n'ait pas d'impact sur la qualité du bilinguisme.

On peut aussi définir le bilinguisme selon l'âge d'acquisition. Entre la naissance et 3 ans, on parle de bilinguisme précoce simultané : les deux langues sont acquises en même temps et ont cognitivement toutes deux le statut de langues premières. De 3 à 7 ans, on parle de bilinguisme précoce consécutif, puisque que la L2 est apprise après la langue première, souvent à l'école, et devient la langue des apprentissages. Après cet âge, on parle de bilinguisme tardif, dans la mesure où la langue première est suffisamment installée pour être devenue constitutive de l'identité de l'individu.

2.3.3 La question de l'identité et du conflit de loyauté

Les représentations des langues et du bilinguisme ont un impact direct sur le développement des compétences dans les deux langues. On parle de bilinguisme additif quand les compétences sont développées et valorisées dans les deux langues ; a contrario, on parle de bilinguisme soustractif quand la langue première, soumise à des représentations sociales négatives, est submergée par la langue majoritaire, généralement celle de l'environnement.

Goï explique que la valorisation ou non du bilinguisme par les enseignants à des conséquences sur le rapport aux langues. La langue maternelle a une valeur affective forte, c'est la langue de l'élaboration de la psychée. En faisant référence à Moore, elle parle de "conflit de loyauté potentiel" : il s'agit du parasitage de la langue première sur les apprentissages en langue de scolarisation et de la peur de la perte de la langue première (Goï, 2015 ; p.96).

Le linguistique relève de l'affect pour les enfants : demander d'apprendre une nouvelle langue peut être exigeant car il y a conflit entre une nouvelle langue, imposée, et la langue première, d'autant plus si elle est dévalorisée.

À ce propos, Cummins dit :

"Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant. Si on demande à un enfant, directement ou indirectement, de laisser au seuil du portail de l'école sa langue et sa culture d'origine, dès lors, il y laissera ses fonctionnements de base et son identité." (Jim Cummins, 2001)

La langue est constitutive de l'identité ; en niant la langue première de l'enfant, on nie l'enfant en tant qu'individu. Goï explique que ces représentations des langues peuvent être intégrées par les enfants, créant ainsi une hiérarchie et une tension.

La prise en compte de ce bilinguisme en développement par l'école, par le biais notamment d'une pédagogie différenciée, serait bénéfique selon Goï. Elle écrit :

"La maîtrise et la reconnaissance de la maîtrise des différentes langues du répertoire des élèves allophones par l'école pourraient permettre de dépasser certains obstacles psychoaffectifs et cognitifs, le plus souvent liés à des tensions et des conflits de loyauté" (Goï, 2015 ; p.96)

La non-reconnaissance des langues familiales, au-delà d'être un "gâchis" et de favoriser des obstacles psycho-affectifs, empêche l'usage de ces dernières comme levier didactique, notamment pour l'apprentissage de la langue seconde.

Cummins parle de l'importance des relations positives entre langue première et langue seconde. L'absence de tensions entre les deux langues permet de faire un "transfert de compétence commune sous-jacente".

Pour lui, les langues ont des points communs qui peuvent être travaillés et transférés : les concepts, les stratégies (métacognitives/métalinguistiques), les dimensions pragmatiques, les connaissances linguistiques spécifiques et la conscience phonologique.

Le développement de ces cinq aspects en langue première permettrait selon Cummins de développer plus efficacement la langue seconde. Il propose d'étayer les connaissances par l'interaction, l'explicitation et la diversification des modalités,

d'encourager l'usage de la langue première pour enrichir la langue seconde, affirmer les identités des apprenants et promouvoir le plurilinguisme.

L'enseignant a donc un impact fort sur le développement des capacités plurilingues des enfants issus de l'immigration : sa posture va contribuer ou non à créer des obstacles psycho-affectifs pour l'enfant. Être formé à la connaissance de ce profil permet ainsi de déconstruire certaines représentations erronées vis-à-vis de l'acquisition des langues.

2.3.4 *Le processus d'intégration*

Goï, en faisant référence à Lucchini, Hambye et Romainville, dit ceci à propos du lien entre langue et intégration :

"La place de la langue est ainsi nouée avec les processus d'intégration (et avec une forme de cohésion sociale) [...]" (Goï, 2015 ; p.17)

En France, le principal critère d'accès pour les immigrés est la maîtrise du français. Elle explique à ce propos que "[l'on] reste sur un allant de soi non argumenté de la nécessité d'une maîtrise de la langue française pour s'intégrer socialement qui pose question" (Goï, 2015 ; p.17). L'intégration des immigrants arrivant en France peut donc être institutionnellement déterminée par la langue.

Néanmoins, l'origine et le type de migration vont également influencer, d'une part, la volonté d'intégration dans le pays d'accueil, et de l'autre, l'intégration ou non par le pays d'accueil (Surian, 2018 ; p.15).

L'intégration est un concept sociologique qui renvoie à l'acculturation. Il s'agit d'une mise en contact prolongée de cultures différentes et de la transformation "affectant les modèles originaux de l'un ou des deux groupes" (Schnapper, cité dans Goï, 2015 ; p.20). Ce phénomène est de fait intimement lié à la culture. Pour Goï, il existe trois processus distincts :

- l'assimilation, soit la disparition de la culture d'origine au profit de la culture d'accueil
- la séparation ou ségrégation, soit le maintien d'une distance entre les deux cultures, situation de non-interaction qui empêche toute transformation
- l'intégration, soit la transformation mutuelle des deux cultures

C'est le risque d'assimilation qui est à l'origine du conflit de loyauté. Seul le processus d'intégration, c'est-à-dire la connaissance, la reconnaissance et l'acceptation de la culture d'origine, modifiant ainsi un supposé ordre monoculturel, place l'enfant dans une situation sécurisante affectivement parlant.

Néanmoins, le concept d'intégration n'a pas la même signification dans la conception populaire. Les personnes considérées comme les mieux intégrées sont généralement celles qui vivent "dans un relatif mimétisme avec les Français dits "de souche" (Goï, 2015 ; p.20). L'intégration telle que perçue par les autochtones n'est pas une transformation mutuelle mais une adaptation de la part de l'immigré à la culture dominante. Néanmoins, cela suppose aussi que l'identité culturelle d'un individu soit dynamique, qu'elle puisse changer :

"L'identité culturelle de chacun est protéiforme et en reconfiguration constante du fait des différents groupes de référence ou appartenance dans lesquels il se reconnaît de manière successive ou simultanée" (Goï, 2015 ; p.22)

Il est possible pour un individu de se reconnaître dans différents groupes socio-culturels, parfois simultanément. De ce fait, un immigré peut se reconnaître dans la culture du pays d'accueil, il faut donc être vigilant à ne pas enfermer les personnes dans une identité assignée.

Le risque à l'école pour les enfants issus de l'immigration est l'ethnisation, c'est-à-dire la différenciation par les origines. Il existe d'autres facteurs, plus pertinents que l'ethnie, pour établir des profils d'élèves : l'âge, la scolarisation antérieure, l'alphabétisation, les langues parlées, les compétences (Goï, 2015 ; p.23).

Goï parle d'un continuum de l'altérité en éducation, allant de l'assignation à l'altérité à l'indifférence aux différences. En différenciant, l'enseignant doit sans cesse réinterroger son geste professionnel, afin de prendre en compte les différences de chacun de ses élèves, sans pour autant l'assigner à ses singularités, qui sont évolutives (Barry, 2021).

Pour les enfants issus de l'immigration, la pédagogie différenciée paraît pertinente car elle prend en compte ce que l'enfant sait déjà faire. L'enseignant, s'il a été formé et a déconstruit ses représentations sur les profils "atypiques", peut identifier plus précisément les besoins de ces enfants, par exemple sur le plan psycho-affectif, et agir en conséquence sans les enfermer dans une catégorie immuable d'enfant "immigré" ou de "non-francophone".

CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE

Pour la suite de cette recherche, nous nous intéressons au cadre de référence dans lequel les enseignants exercent, ici le cas de la France. Les professeurs des écoles sont des acteurs de l'institution, il semble donc essentiel de savoir quelles sont les recommandations et obligations qui déterminent leur pratique.

Notre problématique part du constat de l'hétérogénéité des classes ordinaires. Il est donc important de comprendre l'origine de la présence de cette hétérogénéité, mais aussi le regard que porte l'institution sur les élèves et leurs besoins. Les futurs professeurs des écoles sont formés en fonction du cadre légal et de ce regard sur la diversité. L'écart entre le terrain et la formation peut-il être expliqué par le fonctionnement de l'École en tant qu'institution ?

Plusieurs questions se posent : Quels sont les textes qui régissent l'École et qui encadrent les pratiques des enseignants en France ? Quelles sont les orientations des politiques éducatives en matière de diversité et d'hétérogénéité ? Quelles évolutions l'École a-t-elle connues vis-à-vis des EBEP ?

Dans ce chapitre, nous verrons brièvement les spécificités du système éducatif français, que ce soit en termes d'organisation de la scolarité (du côté élève), ou des missions de l'école (du côté des acteurs institutionnels). Il s'agit de mieux comprendre quelles valeurs et lois sont au fondement de l'institution, puisque ce sont elles qui fixent le cadre d'exercice des enseignants.

Une deuxième partie sera consacrée à la notion d'École inclusive. L'objectif est ici de définir ce concept à partir des évolutions des politiques éducatives qui ont permis d'y aboutir. Ce sera également l'occasion de discuter le statut des EBEP au sein de l'École.

Enfin, nous nous intéresserons au cas spécifique des élèves issus de l'immigration dans le système éducatif français. Dans cette partie, nous parlerons du statut institutionnel de l'élève allophone, mais aussi des politiques plus spécifiques concernant leur accueil, ainsi que les dispositifs mis en place pour les élèves et les ressources pour les enseignants.

1. Le système éducatif français

Chaque État possède sa propre organisation en matière d'éducation. La scolarité en France a donc des spécificités, qui peuvent influencer les pratiques des enseignants.

1.1 La scolarité obligatoire et son organisation

En France, tout enfant a droit à la scolarisation, conformément à l'article L111-1 du Code de l'éducation, qui énonce :

"Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté."⁷

L'ensemble du premier degré est concerné par la scolarisation obligatoire, qui commence à 3 ans depuis loi n°2019-79 pour une école de la confiance. Les enseignements sont répartis en cycles, qui correspondent à une cohérence pédagogique des apprentissages.

Cette organisation des enseignements est définie dans les programmes, "nationaux et obligatoires pour tous les professeurs et tous les élèves", ainsi que le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, qui permet d'identifier "les connaissances et les compétences indispensables qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire".

Le volume horaire des enseignements est réparti par discipline, selon le cycle de l'élève. Une grande place est accordée à la discipline "Français". Il s'agit en effet de la matière qui occupe le plus d'heures dans la semaine, avec 10 heures en cycle 2 puis 8 heures en cycle 3. Ce choix se justifie par le double rôle de la langue française au sein de l'école, c'est-à-dire comme support (étude métalinguistique de la langue) mais aussi comme vectrice des autres enseignements.

7. Article L111-1—Code de l'éducation—Légifrance. (s. d.). Consulté 27 mai 2023, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767

Cela concorde avec l'article L111-1 du Code de l'éducation :

"L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française."⁸

Cet aspect de l'enseignement paraît essentiel à souligner pour notre recherche, car il peut être source de difficultés chez les élèves, et notamment pour les EBEP atteints de troubles du langage, ou les élèves dits allophones.

Néanmoins, ce fonctionnement a pour objectif de permettre à tous les enfants de France d'acquérir des savoirs et des compétences leur permettant de devenir des citoyens à part entière, en ayant un bagage suffisant quelles que soient leurs origines sociales ou culturelles.

1.2 Les missions de l'école

Tous les enfants résidant en France doivent, conformément au préambule de la Constitution, recevoir une instruction minimum obligatoire :

"La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État".⁹

Il est de la mission de l'État d'instruire (transmettre et faire acquérir connaissances et méthodes), éduquer (à la citoyenneté) et former (conformément aux évolutions économiques et sociales au niveau national et international) tous les enfants scolarisés, quels que soient leurs profils.

Les enseignants sont également responsables de plusieurs missions, parmi lesquelles travailler en équipe pédagogique, encourager l'innovation, aider au travail personnel, informer les parents et assurer le suivi des élèves.

8. op. cit.

9. *Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946* | Conseil constitutionnel. (s. d.). Consulté le 17 janvier 2023, à l'adresse <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/preambule-de-la-constitution-du-27-octobre-1946>

L'école française se fixe donc la mission ambitieuse d'instruire, éduquer et former tous les futurs citoyens. Pour cela, les enseignants, acteurs de terrain et premiers interlocuteurs des élèves, ont un rôle majeur.

Ce qui transparait, c'est la volonté de faire réussir tous les élèves. Cela rejoint le principe d'éducabilité théorisé par Meirieu, qui envisage que chaque individu soit capable d'apprendre, et puisse donc recevoir une éducation et être en réussite scolairement.

Cependant, si la mission d'éducation et de réussite pour tous les élèves paraît être aujourd'hui évidente, cela a-t-il toujours été le cas ? Est-ce que tous les profils d'élèves, et notamment les EBEP, ont eu le même accès à l'École depuis le début du XIXème siècle ?

2. L'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers : l'École inclusive

Les élèves qui fréquentent l'École française sont au cœur des préoccupations des acteurs de l'éducation. Afin de permettre la réussite des élèves, tous, et particulièrement les enseignants, cherchent à apporter des réponses à leurs besoins (Barry, 2021 ; Rault, 2005 ; Surian, 2018).

Néanmoins, comme nous l'avons énoncé, la présence des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires semble accentuer l'hétérogénéité intrinsèque de la classe et causer des difficultés aux enseignants.

L'École inclusive donne toute leur place aux EBEP dans les classes ordinaires. Mais de quoi s'agit-il ? Quels en sont les principes ? Quels textes régissent la prise en compte des EBEP par l'institution aujourd'hui en France ? Qu'en était-il avant ?

2.1 École inclusive : définition

Pour comprendre comment l'École est devenue plus inclusive, il convient de définir l'inclusivité. Terme du langage commun, l'adjectif "inclusif", selon le Larousse en ligne (s.d.), a deux sens : "qui contient en soi quelque chose d'autre" et "qui intègre une personne ou un groupe en mettant fin à leur exclusion". En appliquant cela à l'école, cela signifierait que des enfants, d'abord exclus de l'école, y sont intégrés, l'école contenant en elle-même alors une forme d'altérité.

Charles Gardou (2020) nous alerte cependant sur la conception à laquelle renvoie le mot "inclusif". Selon lui, ce terme marque une "césure radicale entre *normal* et *anormal* ; entre *un dedans* et *un dehors*, avec des processus d'accaparement du dedans". Cette conception binaire peut être dangereuse, dans la mesure où il y aurait d'un côté des éléments étrangers, que l'on peut inclure, et donc de l'autre une "normalité" qui choisirait d'inclure ou non.

Il est possible de questionner le caractère inclusif de l'École en France. S'agit-il d'une tolérance envers la diversité plutôt qu'une réaffirmation du droit de chacun à l'éducation ?

Nous conserverons néanmoins pour cette recherche la définition donnée par le ministère de l'Éducation Nationale, qui rejoint en partie les éléments évoqués ci-dessus :

"L'École Inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers."¹⁰

Cette définition fait apparaître la notion de besoins éducatifs particuliers (BEP), que l'on peut dans un premier temps définir comme des "difficultés d'apprentissage qui nécessitent des mesures éducatives spéciales".¹¹

2.1.1 Le rapport Warnock

La notion de besoins éducatifs particuliers apparaît pour la première fois dans le rapport Warnock (1978), qui s'intéresse au système éducatif anglais. Ce rapport promeut un modèle d'éducation plus inclusif, qui permettrait d'offrir le même service d'instruction à tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés. Warnock part du postulat que tous les enfants peuvent et ont le droit d'être éduqués, et que les enfants ont tous des besoins éducatifs : c'est donc l'institution scolaire qui doit s'adapter et non les individus.

10. *La scolarisation des élèves en situation de handicap*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 27 mai 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>

11. *Les élèves à besoins éducatifs particuliers*. (s. d.). Les besoins éducatifs particuliers des élèves. Consulté 6 avril 2023, à l'adresse <https://www.besoins-educatifs-particuliers.fr/les-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers.html>

Dans le rapport sont définis trois types de besoins :

- "(i) the provision of special means of access to the curriculum through special equipment, facilities or resources, modification of the physical environment or specialist teaching techniques;
- (ii) the provision of a special or modified curriculum;
- (iii) particular attention to the social structure and emotional climate in which education takes place." ¹²

Selon cette typologie des besoins, l'École peut mettre en place des aménagements au sein de la classe, dans les programmes d'enseignement et instaure un climat émotionnel favorable. Ce sont les trois pistes d'action proposées par le comité Warnock qui permettraient de dépasser les différences entre les élèves.

Le rapport Warnock définit aussi cinq principes concernant les BEP :

- Le concept de BEP permet de prendre en compte les capacités et les difficultés, et tous les autres facteurs susceptibles d'impacter les progrès éducatifs de l'élève.
- Les BEP d'un élève peuvent évoluer dans le temps, voire disparaître complètement.
- Le besoin d'un enfant n'est pas nécessairement déterminé par la nature de son trouble ou handicap.
- Une catégorisation basée sur le handicap crée une confusion entre le trouble et la nature du besoin spécifique de l'élève
- De plus, la catégorisation par le handicap laisse de côté un certain nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.¹³

De fait, le rapport Warnock ne concerne pas uniquement les enfants en situation de handicap, mais promeut une reconnaissance et une prise en compte de tous les besoins éducatifs, inhérents à tous les enfants.

12. Warnock, M. H. M. (s. d.). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, 1978. Consulté le 09 avril 2023 à l'adresse : <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20101007182820/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>

13. *Le rapport Warnock 1978*. (s. d.). Les besoins éducatifs particuliers des élèves. Consulté 9 avril 2023, à l'adresse <https://www.besoins-educatifs-particuliers.fr/le-rapport-warnock-1978.html>

Ce rapport est à l'origine des réflexions sur l'inclusion des EBEP. En France, ce statut concerne, selon la classification de Dgesco de 2003 :

- Les enfants handicapés (moteurs, sensoriels, mentaux)
- Les enfants en difficulté scolaire grave et durable
- Les enfants en situation familiale ou sociale difficile
- Les enfants intellectuellement précoces
- Les enfants nouvellement arrivés en France
- Les enfants malades
- Les enfants du voyage
- Les enfants mineurs en milieu carcéral

L'École inclusive est donc l'école de l'accès à une éducation de qualité pour tous, quels que soient leurs besoins éducatifs. Néanmoins, cette accessibilité de l'École pour tous les élèves a-t-elle toujours existé ?

2.2 De la ségrégation à l'inclusion

Dans la définition du Larousse donnée précédemment, l'inclusion peut être définie comme la fin d'une exclusion.

Benoît (2004) retrace l'historique de la scolarisation des EBEP, en prenant l'exemple des enfants en situation de handicap. Il explique que l'on peut traditionnellement distinguer trois périodes majeures : la ségrégation, l'intégration et l'inclusion.

La période de ségrégation met en place "deux cursus parallèles indépendants, l'un pour les élèves ordinaires, l'autre pour tous ceux qui s'éloignaient un tant soit peu de la norme admise". Il s'agit d'une différenciation au niveau institutionnel, puisque les EBEP sont assignés à une filière appelée "éducation spécialisée". Par ailleurs, le cursus pour les élèves "atypiques" était délégué à des organismes associatifs, signifiant que leur scolarisation n'était pas du devoir de l'État. Il ne s'agit pas d'exclusion, dans la mesure où ils ont un accès à l'éducation ; néanmoins, les EBEP et les profils éloignés de la norme sont assignés à un type d'élève, différent de l'élève ordinaire, et regroupés hors de l'institution scolaire, réduisant de facto l'hétérogénéité dans les classes ordinaires.

Lors de la période d'intégration, les deux cursus parallèles étaient alors maintenus, mais certains élèves pouvaient être "réincorporés" dans la filière "ordinaire" après une

action "réparatrice ou rééducative". Cependant, l'intégration n'est pas synonyme de l'inclusion : le phénomène résulte d'une adaptation de l'individu, et non pas d'une remise en question du système et de l'environnement menant à la prise en compte des singularités.

L'inclusion permet la fin des pratiques sélectives et des codes implicites, qui sont à l'origine des besoins éducatifs particuliers des élèves. L'inclusion scolaire engage une réinterrogation permanente de la norme scolaire, qui peut et doit être dynamique. Dans cette perspective, c'est le contexte scolaire qui place ou non l'enfant en situation de handicap ou de difficulté : c'est donc l'environnement et les dispositifs qui peuvent être repensés pour apporter des réponses pédagogiques et didactiques à tous les élèves, dont les EBEP.

La prise en compte de l'hétérogénéité en France a donc connu une grande évolution, principalement au XXème siècle. En effet, d'une conception de population non-éducable exclue du système, les EBEP (et autres profils atypiques) ont connu une période de ségrégation, puis d'intégration pour arriver aujourd'hui à la mise en place de l'inclusion scolaire. Cette évolution témoigne des changements de représentations à propos des élèves, du rôle du système éducatif et des possibilités éducatives. Comment cette évolution se traduit-elle dans les textes officiels ?

2.3 Les textes fondateurs

La loi du 15 avril 1909, qui est à l'origine de la création des classes de perfectionnement marque le début de la ségrégation. Ce texte inscrit légalement la mise à l'écart des EBEP du système éducatif traditionnel, en créant un cursus parallèle indépendant. Le modèle pédagogique des classes ordinaires étant le mode traditionnel simultané, gérant l'hétérogénéité par le renforcement des similitudes, la création de deux filières distinctes permet d'avoir artificiellement une classe ordinaire "homogène".

Néanmoins, la loi d'orientation du 30 juin 1975, aussi appelée loi Haby, réintroduit l'hétérogénéité dans les classes en permettant aux élèves des classes de perfectionnement d'être accueillis en milieu ordinaire selon leur niveau : c'est le début de la période d'intégration. Cela pose les premiers questionnements sur la gestion de l'hétérogénéité par les enseignants ; lors de cette période, il s'agit moins de s'adapter aux

élèves par la prise en compte de leurs besoins qu'aux élèves de s'adapter au milieu scolaire ordinaire.

Le début des politiques d'inclusion est marqué par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances. Cette loi définit comme un droit fondamental des personnes handicapées "l'accès aux droits fondamentaux reconnus de tous les citoyens", dont l'éducation. Le handicap n'est plus une fatalité immuable mais le résultat de l'interaction de l'individu avec son environnement. L'État met donc en place des dispositifs de nécessaire compensation du handicap et d'accessibilité, et ce notamment dans le milieu scolaire, afin de pallier ce handicap.

La loi d'orientation du 8 juillet 2013 introduit dans les textes la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers. Elle vise à réduire les inégalités par l'inclusion scolaire de tous, sans distinction, en reconnaissant le principe d'éducabilité pour tous les élèves.

Enfin, la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, en vigueur à l'heure actuelle, reprend les idées de la loi de 2013. Il y est dit que "[l'enseignant] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction". Chacun a droit à une éducation de qualité, car chacun peut être éduqué, et ce quels que soient ses besoins éducatifs. L'enseignant a de fait un rôle important à jouer car il doit être en mesure d'offrir la même qualité d'apprentissage à tous ses élèves, par des moyens de compensation des différences et une pédagogie différenciée.

Ces politiques concordent avec les orientations internationales en termes d'éducation.

L'Agenda 30, un programme sur le développement durable adopté en 2015 par tous les États membres de l'ONU, fait transparaître ces préoccupations dans son quatrième objectif : *Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissages tout au long de la vie*. En effet parmi les différents champs d'action ciblés dans ce volet, qui sont au nombre de dix, on retrouve :

- L'éducation scolaire (4.1) : faire en sorte que chacun, sur un pied d'égalité, suive un enseignement primaire et secondaire gratuit, de qualité et utile
- Les apprentissages fondamentaux (4.6) : faire en sorte que tous les jeunes et une majorité d'adultes sache lire, écrire, compter

- L'égalité des chances (4.5) : faire en sorte que les enfants, filles et garçons, handicapés, autochtones ou encore vulnérables aient les mêmes chances d'accéder à une éducation et à la formation professionnelle.

Ces objectifs spécifiques semblent réaffirmer l'éducation comme un droit fondamental de chaque enfant. Pour cette raison, chacun doit pouvoir recevoir une instruction qui lui permet d'acquérir a minima les savoirs qui permettent d'être un citoyen éclairé. Cela implique d'offrir une égalité des chances, comme indiqué dans le point 4.5, en luttant contre les inégalités qui résident selon le sexe, la validité ou le handicap, l'origine socio-culturelle et géographique, la vulnérabilité, etc.

Par ailleurs, le terme d'équité employé dans le nom du volet est intéressant à mettre en évidence : il n'est pas sans rappeler les principes de différenciation, qui se basent sur la justice naturelle pour donner plus à ceux qui ont moins.

L'idéal de l'École inclusive permet d'accueillir tous les élèves et met en place des dispositifs pour prendre en compte les besoins éducatifs de tous. Comment cela se traduit-il sur le terrain ? Quels sont ces dispositifs ?

On constate par ailleurs que la notion de BEP est souvent orientée autour du handicap. Qu'en est-il des autres élèves ? Certains profils ne demandent-ils pas eux aussi des réponses adaptées à leurs besoins éducatifs ? La partie suivante sera donc consacrée aux élèves dits allophones et aux dispositifs mis en œuvre pour leur inclusion, afin d'explicitier les enjeux de leur scolarisation.

3. Les élèves allophones

Comme nous l'avons vu plus tôt, les enfants nouvellement arrivés en France font partie des profils d'élèves à besoins éducatifs particuliers définis par la DGESCO. Cependant, on parle également beaucoup d'élèves allophones dans les classes : qui sont-ils ? Ont-ils le statut d'EBEP ? En ce qui concerne les enfants issus de l'immigration : sont-ils tous des élèves allophones ? des EBEP ?

Répondre à ces questions semble essentiel pour les enseignants en formation. Sur le terrain, la connaissance du statut institutionnel de ces enfants peut avoir une influence

sur les dispositifs mis en place pour prendre en compte leurs besoins. Il est alors important de définir le statut d'Élève Allophone Nouvellement Arrivé.

3.1 Allophonie : définition

Le terme "allophonie", du grec "allo", qui signifie l'autre, et "phoni", la voix ou à la langue, renvoie à l'altérité vis à vis de quelque chose ou quelqu'un au niveau linguistique. Un allophone, dans sa définition la plus directe, c'est donc une personne qui est autre par la langue, ou encore qui parle une autre langue. (Marchadour)

Il est possible de faire deux remarques. Tout d'abord, le caractère "autre", prégnant du terme "allophonie", est à mettre en perspective. N'est "autre" que ce qui est différent d'un référentiel, généralement auto-centré. L'allophonie n'est pas intrinsèque à l'identité de l'enfant : il est allophone dans un contexte donné. Il est tout à fait possible d'envisager alors, comme pour le handicap, des aménagements de l'environnement qui favorisent leur inclusion en milieu scolaire. Tout comme on utilise désormais le terme "personne en situation de handicap", le terme "personne en situation d'allophonie", puisqu'il s'agit d'un état induit par la situation d'énonciation, paraît tout aussi pertinent.

De plus, si l'allophonie est contextuelle, elle est relative. Par exemple, dans une relation entre un enseignant francophone et un élève berbérophone dans une école en France, l'élève est autant l'allophone de l'enseignant que ce dernier ne l'est de l'élève. L'enseignant parle une langue autre que celle maîtrisée par l'élève, il est donc l'allophone de l'élève. Néanmoins, le cadre d'exercice fait que légalement et institutionnellement, c'est le français qui sera privilégié et défini comme référent du "semblable", et l'élève berbérophone qui sera considéré comme "autre", l'allophone. Encore une fois, c'est le contexte qui justifie la qualification ou non de personne en tant qu'allophone.

Marchadour rappelle que ce terme désigne majoritairement, de façon institutionnelle, certains enfants en milieu scolaire depuis la circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 qui régit la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés. La qualité d'allophone est une hétérodésignation réalisée par les enseignants, les personnels éducatifs et l'institution. Il s'agit d'un terme pour parler de l'autre, sans l'autre.

En ce qui concerne la question de la migration et de l'allophonie, Jacobs (2018) explique que "l'héritage historique de la pédagogie spécialisée [...] a concouru à la superposition de ces deux catégories (élève migrant et allophone)". Un enfant d'immigré n'est pas nécessairement un enfant allophone dans la mesure où l'une de ses langues premières peut être le français : c'est le cas notamment dans les anciens territoires colonisés par la France en Afrique, où la langue française est encore très présente. L'hétérodésignation du statut d'allophone crée aussi un risque, pour l'enseignant notamment, de stigmatiser les enfants de l'immigration en les assignant à une allophonie qui n'a pas lieu d'être.

3.2 Le statut institutionnel : évolution des terminologies

Les premiers termes qui apparaissent dans les textes officiels et font référence aux élèves en situation d'allophonie sont les catégorisations "élève étranger" et "non francophone" (Marchadour).

Le terme d'élève "étranger" renvoie dans l'inconscient collectif à un élève qui n'appartient pas au même groupe que soi, et qui ne pourra jamais ou difficilement en faire partie. Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, le terme "étranger" renvoie à "xénité" :

" (...) l'ensemble des signes d'altérité, physiques ou socioculturels, dont l'interprétation fait percevoir un sujet comme étranger. La langue constitue le plus observable de ces signes. Le taux de xénité affecté à la langue (...) est largement subjectif" et donne fréquemment lieu à la naissance de stéréotypes. La xénité (...) peut être marquée d'une connotation négative"¹⁴

On voit que le caractère étranger est vecteur de représentations négatives et de stéréotypes limitants projetant l'individualité de ceux qui l'utilisent. Un "élève étranger", c'est un élève que l'on stigmatise car n'appartenant pas au groupe et qui subit des conceptions erronées sur sa culture d'origine et son identité.

Une autre question se pose pour le terme "non-francophone". La définition de francophone étant complexe, on gardera ici une acception volontairement très large,

14. Association de didactique du français langue étrangère & Cuq Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.

basée sur l'étymologie du mot : un francophone est une personne "qui parle français". Par syllogisme, un "non-francophone" est donc une personne qui ne parle pas français. Le problème posé par cette appellation de "non-francophone" réside dans le fait que l'on définit une catégorie d'élèves par un déficit, ici linguistique. Inconsciemment, un enseignant parlant d'un élève non-francophone risque de projeter cette notion de manque, de défaillance dans la langue sur l'élève, et donc d'uniquement le considérer par l'aspect de l'insuffisance.

C'est pour cette raison, selon Marchadour, que ces termes ont été substitués en 2012 au profit du terme allophone. Ce changement est théoriquement mélioratif, puisqu'il met en valeur la ou les autres langues qu'ils savent parler. Cependant, une spécificité institutionnelle soulève d'autres questionnements : le terme d'allophone est uniquement valable lors de la première année de scolarisation de l'élève. De ce fait, pourquoi avoir un terme provisoire alors qu'il est censé valoriser les qualités des élèves ?

Il en va de même pour les termes "primo-arrivant", "Élèves Nouvellement Arrivés" (ENA) et "Élèves Allophones Nouvellement Arrivés" (EANA), qui se sont succédé dans les circulaires. Ces appellations ne concernent ces élèves que pendant leur première année à l'école en France, avant qu'ils soient considérés comme des élèves "ordinaires" (même si des difficultés persistent).

Le terme de "primo-arrivant" mettait en avant la récence de l'arrivée dans le pays d'accueil, plutôt qu'une quelconque caractéristique linguistique ou culturelle. L'appellation ENA reprenait la même idée en y ajoutant la qualité d'élève. Ces enfants étant avant tout des élèves, comme les autres, ils sont des membres de droit de l'école. Néanmoins, une fois encore, le point de vue linguistique et culturel est occulté.

Enfin, le terme EANA, actuellement en vigueur, remet en perspective le caractère "allophone" de ces élèves. La différence est "essentiellement linguistique. L'allophone ne maîtrise pas le français, qui est la langue de scolarisation" (Battelier, 2016). De ce fait, la prise en compte du passif linguistique et culturel dans la réflexion didactique, aussi bien au niveau des possibilités d'aménagements que des difficultés, redevient centrale. On ne considère plus l'enfant nouvellement arrivé comme vierge de toute connaissance ou de toute expérience.

Cette catégorisation a pour objectif d'établir des dispositifs adaptés à l'accueil de ces enfants, souvent éloignés du système scolaire du pays d'accueil. Néanmoins, au-delà

du besoin pour l'institution de pouvoir regrouper les EANA sous une même appellation, l'évolution des terminologies illustre aussi un changement de regard et une volonté affichée d'aller vers une valorisation et une légitimation de leur présence en classe ordinaire.

On constate néanmoins que la catégorie des EANA ne coïncide pas entièrement avec celle des allophones ou des enfants issus de l'immigration, tels qu'envisagés par Zemborain. Les EANA sont des migrants de première génération, arrivés pendant l'enfance, dont la langue première n'est pas le français et qui sont donc scolarisés conformément à l'obligation d'instruction existant en France. On peut en effet envisager que des enfants issus de l'immigration nés en France soient allophones de par leur environnement linguistique familial ; ils seront donc en situation d'allophonie lors du début de scolarisation.

Les subtilités entre ces trois catégories méritent d'être abordées dans la formation des professeurs des écoles, car elles peuvent influencer la posture enseignante, mais aussi les dispositifs mis en place.

3.3 Les dispositifs

3.3.1 Le CASNAV

Le CASNAV, ou Centre Académique pour la Scolarisation des enfants Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (EFIV), est un service académique pour l'accueil, la scolarisation et l'inclusion des EANA et EFIV. Il s'agit à la fois d'un centre de ressources et de formations pour les enseignants, d'un pôle d'expertise participant aux politiques d'inclusion au niveau académique et d'un médiateur entre les familles et les différents acteurs éducatifs et sociaux.

Les CASNAV sont contactés par les établissements accueillant des EANA. Ce sont eux qui réalisent l'évaluation diagnostique du niveau linguistique et scolaire des enfants. Il s'agit d'une évaluation des acquis afin de déterminer les points d'appuis qui permettront aux enseignants d'élaborer des réponses didactiques et pédagogiques adaptées. L'EANA est inscrit en classe ordinaire, dans une classe d'âge le plus proche possible de la sienne (selon les recommandations de la circulaire n°2012-141 du 2-10-2012), en fonction des résultats de cette évaluation.

Les formateurs du CASNAV proposent également pour les enseignants accueillant des EANA des outils ainsi qu'un accompagnement. Ces ressources prennent la forme, par exemple en Loire-Atlantique, de brochures, de livrets bilingues pour l'accueil des EANA, des renvois aux textes officiels et aux documents Eduscol concernant ces questions, des outils d'évaluation, des ressources FLE et FLS, des fiches pour l'adaptation des séances d'enseignement. Les formateurs des CASNAV semblent également proposer des formations du personnel dans les écoles.

Il faut néanmoins noter que les CASNAV agissent auprès des enseignants comme un pôle d'expertise et de ressources, mais n'ont aucun pouvoir décisionnel. S'ils sont spécialistes de l'accueil des EANA et des EFIV, et constituent "un partenaire privilégié de la formation initiale des enseignants", cette expertise fait office de suggestion plutôt que de prescription. Les CASNAV peuvent par exemple préconiser une inscription dans une classe UPE2A à temps partiel.

3.3.2 L'UPE2A

Les UPE2A, ou Unités Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants, sont des unités présentes dans certains établissements, depuis 2012, qui prodiguent des cours intensifs de Français Langue Seconde (FLS). Elles remplacent les classes d'accueil et les classes d'initiation et s'inscrivent dans le programme politique de l'École inclusive.

Les EANA peuvent suivre dans cette unité un minimum de neuf heures de FLS. Les résultats de l'évaluation diagnostique réalisée par le CASNAV sont transmis aux UPE2A, mais ce sont les enseignants de ces dispositifs qui déterminent l'emploi du temps des élèves en fonction de leurs besoins.

Il convient de rappeler néanmoins que les EANA sont avant tout des élèves de classe ordinaire ; les UPE2A ne sont que des dispositifs de soutien, d'appui. L'objectif est d'assurer un continuum scolaire en évitant l'effet ségrégatif que l'on a pu observer au courant du XXème siècle. Ce sont néanmoins les enseignants référents des UPE2A qui jouent le rôle de médiateur entre tous les acteurs qui gravitent autour de l'enfant, et notamment les parents, les collègues enseignants et les professionnels qui suivent l'enfant.

Les UPE2A incarnent donc l'idéal inclusif en ce qui concerne les EANA en offrant une expertise et une aide en ce qui concerne l'apprentissage du français pour ce public, les enseignants étant formés au FLE et/ou au FLS, tout en les inscrivant dans une classe ordinaire. Cependant, la mise en œuvre et les bénéfices de ce dispositif peuvent être questionnés.

De fait, les UPE2A ne sont pas présentes dans tous les établissements, et sont généralement saturées. On peut imaginer que les critères d'accès à ces dispositifs sont donc plus sélectifs, et écartent des élèves qui pourraient, au vu de leur évaluation diagnostic, éprouver des difficultés scolaires en classe ordinaire sans ce soutien. Par ailleurs, l'idéal d'inclusion promu par ce dispositif n'évite pas nécessairement dans la réalité du terrain un effet ségrégatif. Certains enseignants de classe ordinaire qui accueillent des EANA ont des représentations négatives à leur propos, par manque de connaissances ou de formation, représentations qui peuvent s'étendre jusqu'aux autres élèves. Les EANA sont généralement considérés comme des "élèves de l'UPE2A" par les enseignants (Lanier, 2016).

Enfin, on peut se questionner sur la visée inclusive de ce dispositif. Les élèves sont en effet écartés de leur classe de rattachement au minimum neuf heures par semaine, pour suivre des cours de FLS visant à leur permettre de s'adapter au rythme de la classe ordinaire. On retrouve une certaine forme d'intégration, dans le sens où c'est l'individu qui doit s'ajuster à l'environnement. Par ailleurs, le fait que les UPE2A amènent les EANA à sortir et rentrer dans les moments d'enseignement suivis en classe ordinaire interroge les repères de l'enfant, déjà potentiellement bouleversés par la migration.

L'École inclusive est au cœur des politiques actuelles en termes d'éducation. Elle vise à donner une place aux élèves et à leurs besoins, et notamment à ceux qui ont des Besoins Éducatifs Particuliers, dans les établissements ordinaires. Pour répondre à ces besoins, certains dispositifs sont mis en place, par exemple le CASNAV et les UPE2A, pour les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés.

Néanmoins, la réalité du terrain s'écarte de cet idéal inclusif de par la difficulté des enseignants à gérer l'hétérogénéité de la classe. Au regard de la formation des professeurs des écoles, il semblerait que cette difficulté soit due à un manque d'apports vis-à-vis de la diversité, des EBEP et de la différenciation.

CHAPITRE 3 : RECUEIL ET ANALYSE DES DONNÉES

1. Problématique, question de recherche, hypothèses

1.1 Problématique et question de recherche

Au vu de ce que nous avons pu conclure dans les deux premières parties, l'hétérogénéité dans les classes est un fait. La notion d'École inclusive, largement véhiculée par les politiques éducatives actuelles, implique que tous les élèves ont leur place à l'école, quelles que soient leurs caractéristiques. Les profils d'élèves en classe ordinaire se diversifient donc. Les recherches en pédagogie ont fait émerger les pratiques différenciées comme réponse à cette hausse de l'hétérogénéité ; ce mémoire a d'ailleurs été initié par un questionnaire à propos de la pratique, qualifiée de différenciée, d'une enseignante vis-à-vis d'EANA présents en classe ordinaire. Néanmoins, constatant une forme de mise à l'écart de ces élèves, la pertinence et la légitimité de cette pratique nous ont interrogé. La première partie de ce mémoire nous a appris que la pédagogie différenciée est théoriquement justifiée, mais est de fait formellement définie et complexe. Il faut donc y être formé ; la pratique observée de l'enseignante relevait-elle donc de la différenciation ?

La question des apports de la formation des enseignants devient centrale. Les pratiques différenciées se basant sur la connaissance des besoins des élèves, les futurs enseignants ont ainsi besoin de savoir ce qu'est la différenciation, mais aussi d'être outillés pour identifier les besoins de leurs élèves. Cependant, Rault (2005) nous a expliqué que ce n'était pas le cas des enseignants débutants.

Il est possible de se demander si la formation des enseignants du premier degré répond à leurs besoins de terrain, dans le cadre de la prise en compte de l'hétérogénéité par la différenciation.

1.2 Hypothèses

Dans l'analyse de la maquette de formation des enseignants du premier degré réalisée dans l'avant-propos, les questions de l'hétérogénéité et de la différenciation

semblaient relativement implicites dans les apports donnés aux futurs professeurs des écoles. Nous pouvons donc formuler trois hypothèses, en lien avec la formation, qui pourraient expliquer la difficulté des enseignants à prendre en compte tous les élèves, et en particulier les EBEP, par la différenciation :

Hypothèse 1 : La formation n'accorde pas/pas assez de temps aux apports sur les EBEP et la différenciation.

Hypothèse 2 : La formation ne questionne pas les représentations des enseignants et ne permet pas de déconstruire les conceptions erronées sur les EBEP et la différenciation.

Hypothèse 3 : La formation ne donne pas d'outils théoriques et pratiques exploitables sur le terrain

2. Méthodologie du recueil de données

1.1 Choix de l'entretien semi-directif

Pour répondre à la problématique et vérifier ou non les hypothèses énoncées, l'étude qualitative a paru être la plus appropriée. L'entretien semi-directif semblait pertinent dans le cadre de cette recherche, puisque nous cherchions à estimer la nature des besoins de formations des enseignants sur le terrain vis-à-vis de la diversité des profils des élèves et de la gestion de l'hétérogénéité. Ce type de recueil permet de dialoguer avec l'enquêté pour saisir précisément le phénomène tel qu'il le perçoit, dans une démarche d'écoute et de reconnaissance de l'expertise de l'enquêté (Imbert, 2010).

De fait, dans les quatre entretiens réalisés, chaque participant a donné des éléments de réponse qui lui sont propres. Ces éléments ont pu répondre aux questions prévues, mais aussi apporter de nouvelles idées non anticipées dans l'élaboration du guide d'entretien (cf. annexe n°1). Pour réaliser l'analyse de ces données, les réponses ont donc été étudiées séparément avant d'en dégager des points communs et des différences, ensuite interprétés à l'aide du cadre théorique. Nous chercherons alors à voir si ces résultats valident ou non les hypothèses émises, ou en apportent de nouvelles.

Le guide d'entretien a été construit selon quatre axes :

La diversité et l'hétérogénéité

Pour cette étude, nous avons cherché à identifier le rapport des participantes à la diversité et l'hétérogénéité, ainsi qu'à établir les profils de certains des élèves "atypiques" qu'elles ont pu rencontrer dans leur carrière. Cette partie avait pour objectif de mieux comprendre quelles étaient les représentations des enquêtées vis-à-vis des EBEP, et de savoir si ces représentations étaient issues d'une expérience de terrain ou de croyances personnelles.

Les EANA

Cette focalisation sur les EANA contribue à compléter la partie précédente. Il s'agissait non seulement d'identifier les représentations des participantes concernant ce public précis, mais aussi de voir ce que les enseignantes disent de leur propre pratique et reconnaissent comme dispositifs et ressources.

La différenciation

Lors de cette recherche, nous avons essayé de comprendre ce qu'était la différenciation et ses grands principes. Ce troisième axe visait à expliciter, d'une part ce que représente ce concept pour les enquêtées, et de l'autre la façon dont elles le mettent en œuvre avec leurs élèves.

La formation

Enfin, la dernière partie de l'entretien a été consacrée aux ressentis des enquêtées sur la pertinence de la formation des enseignants du premier degré pour leur pratique. L'objectif était de déterminer s'il existe un écart entre cette formation et les problématiques de terrain, et d'en questionner la nature.

1.2 Participants à l'enquête

À l'origine, les entretiens prévus devaient être réalisés avec des étudiants alternants et des professeurs des écoles débutants (moins de 5 ans d'ancienneté) ayant rencontré en classe des EBEP, et plus particulièrement des EANA. Néanmoins, l'occasion d'interroger des professeurs avec plus d'ancienneté a paru intéressante pour la mise en contraste des deux expériences. En effet, si notre étude porte sur les besoins de

formations des enseignants, il était pertinent de voir l'évolution de ces besoins en fonction de l'expérience.

Par ailleurs, la condition d'avoir nécessairement eu des EANA, pour le choix des enquêtés a été retirée. La première hypothèse concernant les représentations enseignantes, le fait de ne pas encore avoir été confronté à ce type de public donnera l'occasion d'interroger plus précisément le rôle de la formation dans la représentation et la connaissance des profils d'élèves.

Tableau 1 : Données des participants à l'enquête

Enquêté	E1	E2	E3	E4
Genre	Femme	Femme	Femme	Femme
Âge	23 ans	Trentaine d'années	24 ans	Quarantaine d'années
Statut	Étudiante Alternante (depuis 1 ans)	Enseignante (depuis 12 ans)	Contractuelle (depuis 1 an)	Enseignante (depuis 23 ans)
Type d'école	Publique Centre-ville	Publique Centre-ville REP+	Publique Périurbain	Publique Périurbain
Classe	MS-GS	CM1-CM2	CP	CE2-CM1
Parcours	Licence Sciences de l'éducation Master MEEF (INSPE de Nantes)	Licence et Master Arts du spectacle Licence Italien M1 MEEF (IUFM Créteil)	Licence Sociologie de l'histoire Master MEEF (INSPE de Mont Saint Aignan)	Licence sociologie Master MEEF (IUFM Rouen)
Accueil d'EBEP au cours de la carrière	Oui (TSA, polyhandicap, anciens allophones)	Oui (troubles dys, élève ULIS, EANA)	Oui (troubles des apprentissages, situation de handicap moteur)	Oui (troubles psy, troubles du comportement, EANA)

3. Exploitation des entretiens

3.1 Les représentations des enseignants

Nous avons émis l'hypothèse que les enseignants avaient des représentations à propos des difficultés et des besoins des élèves, notamment pour les EBEP, qui n'ont pas

été questionnées ou déconstruites lors de la formation. Ces représentations peuvent être à l'origine de pratiques différenciatrices, dans le sens où la pédagogie "n'est plus guidée par des enjeux communs pour tous les élèves mais par un ressenti de différence et d'inaccessibilité scolaire focalisée sur certains enfants." (Barry, 2021). Autrement dit, les représentations des enseignants pourraient avoir un impact sur leur pratique effective, en excluant les élèves jugés différents.

3.1.1 À propos des élèves

Pendant les entretiens, il est apparu que les enquêtées reconnaissaient toutes leur classe comme étant hétérogène. Cette hétérogénéité s'explique pour elles par la diversité des profils présents. Chaque enseignante a alors plus ou moins identifié plusieurs facteurs de la diversité chez les élèves :

Figure 1 : Facteurs de diversité chez les élèves selon les enquêtées



Nous voyons plusieurs conceptions de la diversité qui émergent. On peut classer ces différences selon la typologie des différences de Przesmycki (1991) :

Tableau 2 : Classement des différences entre les élèves relevées par les enquêtées selon la typologie de Przesmycki

Cognitives	Socio-culturelles	Psychologiques
Troubles Capacité Compétences Handicap Rapport aux apprentissages Intelligence	Langue Milieu social Éducation Culture Vécu Origine	Motivation Émotion Confiance

On remarque que toutes les enquêtées identifient une diversité multifactorielle. Si les enseignantes interrogées établissent cette diversité comme source d'hétérogénéité dans leur classe, elles reconnaissent toutes que les élèves sont par nature différents, sur les plans cognitif, socioculturel et psychologique. L'idée d'une classe homogène, avec des élèves "identiques" en termes d'apprentissages, telle que questionnée par Zakhartchouk (2016), ne semble donc pas faire partie des représentations des enquêtées :

E1 (19) : *"Même dans une classe qui fonctionne super bien, t'as toujours de l'hétérogénéité. Tous les élèves ne peuvent pas être au même niveau, c'est impossible."*

Néanmoins, E3, en se basant sur son vécu et le récit d'autres enseignantes plus expérimentées, déclare percevoir une augmentation de l'hétérogénéité des classes, qui serait corrélée à une augmentation de la difficulté à gérer les élèves :

E3 (2) : *"En en parlant avec les enseignantes qui ont beaucoup d'expérience c'est de plus en plus le cas en fait. Avant les élèves se ressemblaient beaucoup mais maintenant il y a de tout quoi et dans ma classe c'est le cas."*

E3 (22) : *"Et les enseignantes qui sont sur le terrain en tout temps elles le disent. Y a dix ans les classes, elles étaient pas aussi dures."*

Autrement dit, si les classes sont par nature hétérogènes, les élèves auraient toutefois des profils de plus en plus divers et parfois des besoins éducatifs de plus en plus particuliers. De fait, les difficultés rencontrées par les élèves se répercutent sur les pratiques d'enseignement. En effet, le principe de l'éducabilité engage les enseignants à chercher des remédiations aux difficultés des élèves par la prise en compte de leurs besoins ; or une augmentation du nombre d'EBEP semble augmenter le nombre de difficultés potentielles, et donc le nombre de remédiations à mettre en place. Nous pouvons questionner cette conception, qui semble mener à une individualisation des apprentissages, c'est-à-dire une seule remédiation prévue pour un besoin spécifique d'un élève. Elle pourrait par conséquent être limitante dans la mise en œuvre de la pédagogie différenciée, car si elle prend en compte l'élève-individu, elle l'inscrit difficilement dans le

groupe-classe, contraint sa créativité et son autonomie et ne permet pas à l'élève d'être acteur réellement dans le processus d'apprentissage.

En prenant l'exemple des EANA, nous avons demandé à toutes les enquêtées quelles étaient, selon elles, les difficultés de ces élèves qui nécessitent des réponses didactique et pédagogique adaptées.

Dans la plupart des entretiens, la question de l'écart entre la culture familiale et la culture scolaire a été avancée. Cet écart peut constituer une perte de repères importante pour l'enfant, et l'affecter dans son apprentissage ; cela rejoint le concept de traumatisme migratoire de Goï (2015), qui est jugé pertinent pour expliquer les difficultés des enfants dans leur apprentissage d'un point de vue psycho-affectif. En effet, Changeux et Racle ont prouvé que les émotions ont un impact sur la motivation, elle-même essentielle aux apprentissages. Nous pouvons aller plus loin et émettre l'hypothèse qu'un écart entre le discours de la maison et le discours de l'école, que ce soit en terme de forme ou de fond, peut créer une dissonance chez l'enfant, qui se retrouve dans un climat peu sécurisant, impactant ses apprentissages.

De même, le rapport au groupe classe et la qualité de l'intégration sont évoqués par presque toutes les enquêtées. Les enseignantes identifient le développement de relations amicales comme difficile pour les EANA :

E2 (6) : *“[...] pour eux je pense c'est difficile d'arriver dans une nouvelle classe et de pas pouvoir présenter qui on est à ses camarades et du coup... Fin ils sont quand même souvent copains entre allophones. Et c'est pas un hasard je pense, l'intégration dans le groupe est plus compliquée. Mais je pense pas que pour les apprentissages ce soit ... ”*

C'est l'écart entre les codes sociaux du groupe-classe et ceux de l'élève allophone qui sont mis en évidence. E2 (8) ajoute que la raison de cette difficulté est, selon elle, la barrière de la langue. Le processus d'intercompréhension n'est pas permis par l'absence de maîtrise d'un code commun. Nous pouvons néanmoins également questionner l'impact du bain linguistique sur l'élève. Cela peut constituer un cadre angoissant pour l'EANA : la tension entre la langue maternelle, dans toute sa dimension affective, et la langue-cible, dominante dans l'environnement, peut induire chez l'enfant un sentiment de non-reconnaissance de son identité (Cummins ; Goï, 2015). Il est possible qu'E2 observe

davantage de relations amicales entre allophones pour cette raison : ils se reconnaissent dans leur différence et se sentent inconsciemment moins stigmatisés par leurs pairs.

Les enseignantes expérimentées ont mentionné l'aspect linguistique, mais l'ont qualifié de temporaire et ayant peu d'impact sur leur enseignement ; cette question de la langue comme obstacle aux apprentissages a seulement été évoquée par les deux enseignantes débutantes :

E1 (12) : *“Ouai je pense. Ça dépend de la langue qu'il a mais genre l'espagnol ça se rapproche quand même pas mal du français donc je pense que t'as quand même moins de difficultés. Mais d'autres langues ... Genre l'arabe, l'arabe c'est quand même complexe, ou le russe. Enfin des langues qui ont vraiment pas les mêmes lettres que nous, là c'est super dur. Les langues, genre l'espagnol, l'italien, même l'anglais je pense ça peut passer, tu peux t'accrocher à quelques mots mais donc voilà je pense que oui ça a un impact énorme la langue d'origine.”*

E3 (8) : *“Et après aussi l'apprentissage d'une autre langue, c'est vraiment compliqué. Le français est vraiment compliqué. C'est pas facile donc je pense que ouais c'est ça, un écart entre la langue, leur langue maternelle on va dire ouai et la nôtre. Parce que je vois moi mes élèves qui sont... Qui parlent le français couramment, c'est très dur, alors je n'ose même pas imaginer un élève qui doit apprendre le français.”*

Nous pouvons souligner deux éléments dans les réponses données. D'une part, E1 et E3 mettent en évidence l'écart entre la langue maternelle des EANA et la langue-cible, le français. Weinrich (1996) parle de xénité linguistique, c'est-à-dire du degré de parenté entre les langues. Autrement dit, pour ces deux enseignantes, plus la langue maternelle de l'EANA est parente éloignée du français, plus les apprentissages seront impactés. Nous pouvons peut-être interpréter cette croyance comme une intuition de ces enseignantes du principe de transfert de compétences sous-jacentes de Cummins. La proximité entre les deux langues favoriserait le transfert, notamment d'un point de vue morphosyntaxique et lexical. Néanmoins, Weinrich affirme que cette idée est le “résultat d'un jugement xénologique conditionné culturellement” : le degré de xénité entre les deux langues ne serait donc pas entièrement pertinent pour analyser les difficultés dans les apprentissages des EANA., car il s'agit d'une représentation potentiellement erronée vis-à-vis des langues et cultures.

D'autre part, E3 évoque la difficulté de la langue française, sous-tendant la croyance que certaines langues seraient plus complexes à apprendre que d'autres.

Toutefois, tous les enfants, quelle que soit leur langue première, acquièrent les mêmes compétences langagières au même âge : l'explosion lexicale par exemple apparaît entre dix-huit et vingt-quatre mois. Il peut exister une grande variabilité dans le rythme d'acquisition ; cela relève néanmoins davantage de la nature individuelle du développement cognitif de chaque enfant que de la langue acquise. Nous pouvons alors nous demander si cette conception des enseignantes relève d'un constat scientifique ou plutôt d'une représentation encore culturellement déterminée.

Plusieurs difficultés des EANA sont donc identifiées par les enseignantes novices comme expérimentées. Néanmoins, c'est la différence sur l'aspect socioculturel, et plus précisément la culture d'origine (la langue est une des composantes de la culture), qui est le plus largement citée. Nous pouvons alors interroger cette identification des difficultés par l'origine : Goï (2015 ; 23) considère les critères d'âge, de scolarisation antérieure ou encore de compétences comme plus pertinents. Comme dit précédemment, c'est prendre le risque d'assigner l'enfant à une identité, avec soit une perception culturelle erronée, ou bien une absence de considération de la nature protéiforme de l'identité culturelle, d'où l'importance de réinterroger le geste professionnel (Barry, 2021).

3.1.2 À propos du métier de professeur des écoles

Au cours des entretiens, il est apparu que toutes les enquêtées avaient également des conceptions sur leur rôle et leurs missions en tant qu'enseignantes. Cette vision du métier semble avoir un impact direct sur leurs pratiques.

Tout d'abord, le fait de devoir répondre aux difficultés et aux besoins de leurs élèves apparaît chez toutes les participantes. La déontologie pousse chacune à chercher des réponses pédagogiques pertinentes :

E1 (34) : *“[...] qu'est-ce que je peux faire avec lui, je lui apprendis rien, ça sert à rien qu'il vienne, je suis même pas avec lui. Enfin tu culpabilises [...].”*

E2 (3) : *“Pour eux il y a une part de souffrance dans le fait que je puisse pas, dans ce sens là où je puisse pas leur apporter exactement ce dont ils ont besoin. Dans ce sens là c'est embêtant [...].”*

E3 (21) : *“Ce que je te disais là pour mes élèves à besoins, en fait je culpabilise parce que j'ai*

bien conscience de pas faire assez [...].”

E4 (5) : *“Donc je suis moins à l'aise du coup en simple niveau parce que j'ai pas l'impression de faire bien mon travail. Voilà alors que en double niveau, je sais ce que chacun est capable de faire.”*

E4 (12) : *“Il faut qu'ils se disent aujourd'hui on va faire des trucs chouettes, ou c'était dur mais j'ai appris plein de choses. Enfin voilà... C'est l'idée, après on y arrive pas toujours, c'est pas tous les jours waouh mais on doit partir avec ça en tête.*

La mission des enseignants, telle qu'énoncée dans le Code de l'Éducation, est d'instruire, éduquer et former tous les enfants scolarisés. Nous pouvons noter que cette mission est prise à cœur par les enquêtées, et notamment par les deux débutantes : elles disent ressentir de la culpabilité quand elles ne parviennent pas à offrir des réponses pédagogiques pertinentes pour surmonter les obstacles que rencontrent les élèves. Nous pouvons ainsi supposer que toutes les enquêtées pensent que : 1. il existe au moins une remédiation aux difficultés qui soit pertinente, quelle que soit la difficulté, et 2. c'est l'enseignant qui a un pouvoir d'action, ce qui correspond à la définition du principe d'éducabilité de Meirieu.

La nécessité d'adapter “sur le moment” et de remettre en question sa pratique apparaît également dans tous les entretiens. Chacune des enquêtées souligne l'importance de chercher à faire évoluer ses réflexions dans le métier d'enseignant, et notamment vis-à-vis des réponses pédagogiques et didactiques données aux élèves :

E4 (3) : *“Et puis la diversité pour nous, c'est aussi se remettre en cause et c'est important parce que c'est comme ça qu'on peut aider nos enfants en difficulté.”*

Cette réinterrogation constante du geste professionnel est essentielle à toute action éducative car elle permet de lutter contre l'immobilisme de l'enseignant, et plus particulièrement dans le cadre de la pédagogie différenciée. Pour trouver de nouvelles perspectives, notamment dans le cas où la réponse didactique proposée est jugée insatisfaisante par l'enseignant, un effort d'adaptation et de formation est nécessaire, sans quoi l'enseignement n'est plus en dynamique, et répond de moins en moins aux besoins effectifs des élèves (Meirieu, 1994).

Cependant, la prise en compte des besoins des élèves, et particulièrement dans le cadre d'une pédagogie différenciée, semble constituer une triple charge pour les enseignantes interrogées. Cela constitue une charge de travail supplémentaire pour la majorité d'entre elles ; elles y consacrent donc un certain temps pour trouver et construire des outils. Cela représente aussi une charge mentale : E3 (24) parle en effet de la "pression constante", même dans le cadre privé, de penser aux besoins des élèves ; plusieurs, et principalement les enseignantes novices, déclarent que cette pression est source de difficulté et de stress. Nous pouvons donc interroger cette triple charge : serait-elle amoindrie si les classes étaient moins "hétérogènes" ?

Par ailleurs, le principe d'inclusion, et plus précisément la présence d'EBEP en classe ordinaire, a pu être interrogé par certaines enquêtées :

E4 (22) : *“Bah avant qu'ils aillent dans le spécialisé les enfants ils sont quand même dans nos classes, donc il faut quand même le préparer tout ça. Et finalement c'est quand même nous... La maternelle ça ils prennent plus cher que l'élémentaire encore parce que c'est eux qui ont les cartes en premier. Souvent ils vont d'abord à l'école et après on dit ah bah non ça va pas l'école ça correspond pas et ils vont dans le spécialisé quand il y a de la place. Sinon bah ils sont maintenus en grande section. Et puis des fois ils commencent en CP puis on dit ah non c'est vraiment pas possible.*

Deux interprétations sont envisageables.

Il est possible que les enseignantes ne soient pas entièrement convaincues du principe d'éducabilité pour tous les élèves (Meirieu, 1994), notamment pour les EBEP avec une pathologie jugée lourde, qui constitue pourtant le cœur des politiques d'inclusion depuis la loi du 11 février 2005. Autrement dit, selon leur profil, les élèves auraient ou n'auraient pas "leur place" en classe ordinaire, en fonction de leur capacité à atteindre l'objectif fixé par l'enseignant. Cela semble néanmoins peu probable dans la mesure où, comme nous l'avons vu, les quatre enquêtées ont toutes le sentiment de devoir faire progresser leurs élèves, et veillent à remettre en question leur pratique pour y parvenir.

Il est possible en revanche que ce soit le système scolaire inclusif tel qu'il existe aujourd'hui qui est remis en question par les enseignantes : questionnent-elles la place

des EBEP en classe ordinaire, ou plutôt les moyens donnés à l'École pour permettre les bonnes conditions de leur scolarisation ?

3.2 La différenciation dans les classes

Parmi nos hypothèses, nous avons envisagé que la formation ne permettait pas de déconstruire des conceptions erronées autour de la différenciation. Autrement dit, il est possible que les enseignantes ne connaissent pas la subtilité des concepts en jeu, ce qui les empêche de mettre en œuvre cette pratique. Nous avons donc cherché à déterminer quel sens les enquêtées attribuent au concept de différenciation, et à identifier la nature des pratiques que les enseignantes qualifient de différenciées. Chaque enseignante a eu, de fait, une réponse qui lui était propre.

3.2.1 Une pratique "incontournable"

Si les définitions et les pratiques évoquées divergent beaucoup selon les enquêtées, toutes les réponses ont néanmoins un point commun. L'ensemble des enseignantes jugent la différenciation comme une pratique indispensable pour le professeur des écoles :

E1 (19) : *"Ah bah oui je pense [que c'est obligatoire] sinon tu peux pas t'en sortir. Si tu fais la même chose pour... Enfin je dis je pense mais c'est sûr en fait, si tu fais la même chose pour toute ta classe, t'es obligé t'en perds même la moitié. Tu perds la moitié de tes élèves clairement."*

E3 (11) : *"Et moi je la définirais comme très importante. En fait on est obligés. La question ne se pose même pas, on le fait naturellement parce qu'on est obligés de différencier. Même sans mes élèves à besoins, je ne présente pas la chose de la même manière selon les groupes. Donc la différenciation elle est obligatoire dans les classes [...]."*

E4 (11) : *"Différenciation ce n'est pas que pour les élèves à besoins particuliers. Même pour un bon élève [...] il faut aussi adapter. [...] nous on adapte en permanence. Normalement."*

Dans ces trois extraits, on observe l'utilisation des verbes "obliger" et " falloir" qui indiquent un devoir à différencier. Le rôle de l'enseignant est de proposer une pratique adaptée pour que l'élève soit dans une situation d'apprentissage fécond. Or, de par l'hétérogénéité intrinsèque des classes et des singularités de chaque élève, une réponse

didactique ou pédagogique unique pour l'ensemble du groupe-classe semble impensable. Les enseignantes se sentent responsables de la progression de tous leurs élèves, progression qu'elles ne considèrent possible que par la proposition de pratiques diverses et variées.

3.2.2 Une pratique de la diversification

Quand on leur demande ce que représente pour elles la différenciation, les enquêtées ont des réponses à la fois similaires, mais qui ne se recoupent pas totalement. Nous pouvons observer une distinction entre les enseignantes débutantes et les enseignantes plus expérimentées :

<p>E1 (12) : “[...] ça peut être plein de choses en fait, [...]. C'est vraiment faire en sorte que l'élève ait ce qui lui correspond pour qu'il puisse avancer ensuite dans son apprentissage. C'est l'aiguiller un peu on va dire je pense.”</p> <p>E3 (11) : “Donc la différenciation... Déjà c'est le fait de proposer des exercices différents en fonction du profil de nos élèves.”</p>	<p>E2 (15) : “[...] ce que j'entends moi par différenciation, c'est adapter tes variables didactiques pour que tu amènes ton élève à la même compétence que les autres [...]. En fait, c'est un jeu sur les variables et l'étayage, et pas sur l'activité en elle-même normalement.”</p> <p>E4 (10) : “Et ben en fait, différencier c'est s'adapter au niveau des élèves et adapter ses apprentissages à ce niveau-là pour pouvoir aller vers notre objectif.”</p>
--	--

Comme dit précédemment, toutes les enquêtées mettent l'élève au cœur de la réflexion didactique : la différenciation est une pratique qui s'organise autour de l'élève dans toute sa singularité. Selon Houssaye : “La différenciation pédagogique vise l'amélioration de l'élève et amène l'adulte à gérer les apprentissages en fonction de la singularité des apprenants.” (Houssaye, 2012). Cet aspect semble donc envisagé par toutes les enseignantes.

Néanmoins, l'idée de valoriser l'hétérogénéité par la pédagogie différenciée (plutôt que de réduire les différences entre élèves), également présente dans la définition de la différenciation de Houssaye, n'apparaît pas dans les réponses des enquêtées. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que cette valorisation dépend du regard des enseignantes sur la diversité : là où certaines y voient une richesse, d'autres ont un avis plus mitigé. Cette fonction de valorisation de l'hétérogénéité ne semble donc pas prise en

compte dans les conceptions de toutes les enseignantes sur la pédagogie différenciée, et constitue un premier point de divergence.

Par ailleurs, la conservation des objectifs d'apprentissage n'apparaît explicitement que dans les propos d'E2 et E4, les deux enseignantes expérimentées. La mise en place de pratiques diversifiées pour le même objectif nous rappelle la différenciation des processus d'apprentissage, définie par Przesmycki (1991) comme l'une des trois composantes de la pédagogie différenciée. Nous pouvons cependant alors nous demander si la différenciation des contenus d'apprentissage est perçue par ces enseignantes comme étant de la différenciation, dans la mesure où les objectifs n'y sont pas gardés.

Pour mieux comprendre comment les enquêtées mettaient en place concrètement cette différenciation dans leur classe, nous avons relevé les différentes actions dans leurs pratiques qui pouvaient relever de la différenciation. Nous avons ensuite classé selon la typologie de la différenciation de Przesmycki :

Tableau 3 : Classement des pratiques des enquêtées selon les types de différenciation pédagogique de Przesmycki

Différenciation des processus d'apprentissage	Différenciation des contenus d'apprentissage
Tutorat Modalités et groupement Approche Étayage Matériel Outils (aides supplémentaires) Type d'activité Consignes Variables didactiques	Évaluation/Exigence Objectifs Type d'activité Quantité de travail Supports Temps

Si la définition de la différenciation des participantes semble davantage relever d'une différenciation des processus, les enseignantes agissent pourtant sur les processus, mais aussi les contenus. Le fait de donner un objectif différent, de travailler une autre compétence ou de ne pas évaluer avec les mêmes exigences correspond bien à ce que Przesmycki définit comme la différenciation des contenus.

Les actions pédagogiques des enquêtées concernent à la fois ces deux aspects. On observe donc une recherche de diversification dans l'enseignement proposé. De ce

fait, puisque l'objectif annoncé des enseignantes est la progression de leurs élèves, nous pouvons en déduire qu'elles considèrent que l'enfant trouve réponse à ses besoins dans la pluralité des propositions didactiques.

3.2.3 Soutien, différenciation ou adaptation ?

Si toutes les enquêtées diversifient leur pratique, s'agit-il néanmoins réellement de différenciation, telle qu'entendue par Meirieu, Perrenoud ou Przesmycki ? En interrogeant les pratiques des enseignantes, nous avons pu relever plusieurs éléments qui interrogent ceci.

Si on s'intéresse aux propos d'E1, il semble que la différenciation prenne plutôt la forme d'une individualisation : les élèves sont, après observation empirique de leurs difficultés, écartés de l'atelier puis repris plus tard avec une variable, différenciant soit les contenus, soit les processus. On semble donc s'éloigner de la pédagogie différenciée dans la mesure où :

- L'interaction sociale est écartée : l'élève n'est pas avec ses pairs et entre donc difficilement en conflit socio-cognitif. L'apprentissage ne se fait plus dans le groupe-classe mais seul avec l'enseignante.
- Le cadre instauré semble difficilement permettre l'autonomie et la créativité de l'apprenant.

La réponse pédagogique apportée par cette enseignante débutante semble davantage relever du soutien : il s'agit d'un dispositif compensatoire, qui ne semble pas prendre réellement en compte la diversité des élèves, puisque la nécessité du soutien est définie selon l'écart par rapport à la majorité du groupe.

La différenciation n'est de fait pas toujours la réponse didactique adoptée pour répondre aux besoins des élèves, et notamment ceux des EBEP : E2 déclare ne pas en faire avec eux mais propose plutôt une scolarisation adaptée :

E2 (36) : *“C'est adapter ton enseignement à l'élève mais c'est pas la compétence que tu vas adapter, c'est ton style d'enseignement. Tu vois, un gamin qui aurait un TDAH par exemple, tu vas fragmenter la tâche. Un élève qui est dyslexique tu vas proposer un support plus gros. Mais ça c'est pas vraiment de la différenciation, tu vois, t'es pas sur une compétence, tu vois ce que je veux dire ? C'est pas ... tu vois c'est pas pareil, ça*

c'est ce que tu dois faire tout le temps quelque soit la compétence pour ces élèves là. [Oui, toi tu définis vraiment la différenciation vis à vis de la compétence que tu travailles.] Ouais, pour moi c'est beaucoup plus disciplinaire et beaucoup moins pédagogique."

Pour cette enseignante, la façon d'atteindre la compétence reste la même. L'élève TDAH ou dyslexique va réaliser exactement la même activité que le reste du groupe-classe, mais la modalité qui peut lui faire obstacle en raison de son trouble est ajustée. Néanmoins, du point de vue de l'apprentissage en tant que tel, elle considère que l'approche reste la même et que la même chose est demandée aux élèves. Il ne s'agirait donc pas de différenciation mais d'adaptation : l'élève reçoit un aménagement qui lui permet de réaliser la tâche, sans modification autre de celle-ci. Dans le cas particulier des EBEP, la différenciation est-elle donc réellement possible ou s'agit-il plutôt de trouver les outils pour une scolarisation adaptée ?

Par ailleurs, en ce qui concerne les pratiques "différenciées" des enquêtées, on peut questionner la place de l'évaluation diagnostique. Les enseignantes semblent recourir majoritairement à une observation empirique des difficultés des élèves pour proposer leur différenciation. Or Przesmycki rappelle que ce diagnostic est essentiel pour "cerner la variété des besoins des élèves et [...] mieux y répondre" (1991 ; 28). D'un point de vue strict, il ne peut donc pas s'agir de pédagogie différenciée compte tenu de l'absence de cette évaluation.

Par ailleurs, E2 dit ne pas se baser sur des besoins observés des élèves, mais sur les obstacles potentiels à anticiper en fonction de la compétence travaillée, pour faire sa différenciation. Pour elle, cela est plus efficace dans la mesure où :

- l'enfant n'est pas assigné à sa difficulté ou son altérité.
- l'enfant est confronté à une multitude d'approches, et pas seulement celles qui sont adaptées à sa démarche propre, afin de favoriser les capacités d'adaptation.

Ces deux réflexions semblent justifiées par la recherche :

D'une part, les besoins et les singularités des apprenants sont en constante évolution, et ne sauraient définir la réponse didactique à adopter, sans quoi l'enseignant serait dans une assignation à la différence plutôt qu'une prise en compte réelle des

besoins particuliers (Barry, 2021 ; Goï, 2015 ; Warnock, 1978). Le fait de ne pas se focaliser sur les besoins potentiels d'un seul élève permet d'envisager le groupe-classe dans son ensemble et d'éviter les préjugés liés aux représentations potentielles de l'enseignante.

De l'autre, Meirieu (1994) affirme qu'une des dérives de la pédagogie différenciée peut conduire l'enseignant à conditionner l'élève à un type d'approche, fécond pour lui, et donc limiter ses capacités d'adaptation. Ici, l'élève est toujours confronté à un enseignement diversifié, lui permettant un développement cognitif plus riche.

La pratique de cette enseignante, dans les concepts philosophiques sous-tendus et les pistes d'actions, est très proche de la différenciation et s'en éloigne pourtant : E2 la conçoit à partir de l'aspect disciplinaire plutôt que de l'évaluation des difficultés et des besoins des élèves. Néanmoins, cette réponse est-elle nécessairement moins pertinente que la différenciation pour répondre à l'hétérogénéité des élèves ? Le but des enseignants n'est-il pas de construire une pratique permettant un enseignement fécond pour tous leurs élèves, quelle qu'elle soit ?

3.3 La formation et les besoins des enseignants

Dans le cadre de la construction de sa pratique professionnelle, il nous semble que la formation a un rôle essentiel. À partir de la question de recherche, trois hypothèses ont été émises, toutes en lien avec la problématique de la formation des professeurs des écoles. Les quatre enquêtées identifient de fait plusieurs lacunes, qui pourraient être à l'origine de la difficulté des enseignants, notamment débutants, à gérer l'hétérogénéité des classes par la différenciation.

3.3.1 Un manque d'outils pratiques

Nous avons d'abord cherché à savoir si les quatre enseignantes considéraient avoir été suffisamment formées à la gestion de l'hétérogénéité, et en particulier des EBEP. Les réponses sont unanimes : elles identifient un manque d'apports concernant la diversité des profils élèves :

E1 (29) : “Mais à côté de ça on a rien, enfin genre nous on te parle d'inclusion. Clairement toute l'année oui l'inclusion, l'inclusion OK c'est beau ça fait rêver y a pas de soucis. On te donne des dates, des concepts clé, mais l'autisme tu sais pas ce que c'est.”

E3 (30) : “A l'INSPE, ils nous disent bien, ils nous disent qu'une classe elle est composée de plein de profils différents, c'est vrai, ils ont raison. Après, on n'est pas préparé à tous ces profils. Moi ce que je regrette c'est plutôt le fait de pas être formée sur les élèves à besoins particuliers mais en fait qui ont des handicaps. [...] on méconnaît très très mal toutes les, pas maladies, mais tous les handicaps et spécificités des profils d'élèves. “

E4 (22) : “Mais on n'est pas préparés pour le spécialisé, pas du tout. Ni pour le pré spécialisé.”

Quand on leur demande ce qui leur a manqué plus précisément en terme de contenu, les réponses divergent et semblent s'éloigner de la question des EBEP :

Tableau 4 : Les manques repérés dans la formation par les enquêtées

Manque repéré dans la formation	par PE novice	par PE expérimentée
Autorité, gestion de classe	2/2	1/2
Administratif	2/2	1/2
Relation aux familles	1/2	1/2
Gestion du stress	1/2	0/2
Outils théoriques	0/2	1/2

Contrairement à ce que nous pouvions penser, les besoins énoncés par les enquêtées ne concernent pas les aménagements didactiques possibles en fonction des besoins des élèves ; ce sont majoritairement des questions pédagogiques (climat de classe) et des responsabilités extérieures à la classe qui sont citées. Toutefois, ces éléments ont un rapport, plus ou moins direct, avec la gestion de l'hétérogénéité : E4 (21) dit que la différenciation dépend de la capacité de l'enseignant à tenir le groupe-classe. De fait, le climat de classe a un impact sur les apprentissages des élèves : Changeux et Racle ont montré que la mise en place d'une relation de confiance, de plaisir et de sécurité entre l'enseignant et l'enseigné favorise la motivation et donc les apprentissages. Dans la mesure où il faut que chacun puisse se sentir en sécurité affectivement, nous pouvons penser que la relation au groupe-classe joue également un rôle. Przesmycki (1991) dit

d'ailleurs que l'un des objectifs de la différenciation est la mise en place d'un cadre propice pour tous. Être formé aux questions d'autorité peut donc avoir un impact positif sur les actions éducatives mises en place pour gérer l'hétérogénéité des élèves, par exemple la différenciation.

Par ailleurs, E3 (23) explique que la méconnaissance des procédures administratives les rend trop chronophages pour avoir du temps à consacrer à la conception de différenciation. La pédagogie différenciée, comme nous l'avons vu, est complexe et semble nécessiter un temps de conception et de préparation important en raison du diagnostic initial, qui doit être le plus complet et précis possible ; le manque de formation de l'enseignante sur l'aspect administratif, qui se passe à l'extérieur de la classe, a quand même une influence indirecte sur ce qu'il s'y passe. Le fait de ne pas avoir le temps de préparer sa différenciation peut favoriser chez cette enseignante débutante un sentiment d'incompétence vis-à-vis de cette pratique.

Pour expliquer ces lacunes, les enquêtées identifient plusieurs éléments.

Tout d'abord, E1 et E2 ont le sentiment que la formation reçue les a essentiellement préparées au CRPE, mais pas à la réalité du terrain. On peut donc se demander combien de temps est consacré aux pratiques de classe. En effet, la gestion de l'hétérogénéité par la différenciation semble difficile à mettre en œuvre si les enseignants n'y ont pas été formés dans sa subtilité. Le risque est de basculer soit dans la pédagogie de soutien, qui offre quelques bénéfices de la différenciation mais est "partielle, temporaire et sélective" (Houssaye, 2012) ; soit dans les dérives de la pédagogie différenciée, pouvant aller jusqu'à un appauvrissement des apprentissages (Meirieu, 1999).

De fait, E1 déclare que la formation pourrait mais n'accorde pas assez de temps aux problématiques de terrain : elle est déséquilibrée. D'un côté, certains aspects (conception de séances, de séquences, la laïcité) sont perçus comme bien connus, voire redondants. Mais de l'autre, les enseignantes débutantes regrettent un manque d'apports sur les EBEP et jugent les apports sur la différenciation peu pertinents dans leur pratique en classe : E3 (21) parle de "bourrage de crâne" avec des dates et des concepts, mais sans outils concrets.

Les apports sont jugés trop théoriques et manquent de mise en contexte, ce qui empêche les enseignantes de les mobiliser. Par exemple, du point de vue des ressources, quand nous avons questionné le travail avec les EANA, E1 et E3 sont les seules à ne pas

avoir mentionné les CASNAV, les UPE2A ou les maîtres spécialisés en FLE. On peut interroger cette absence dans leurs réponses : ne connaissent-elles pas l'existence de ces dispositifs ? ou font-ils partie de leurs connaissances passives ?

Le transfert des concepts, outils, ressources vus en formation vers la classe semble donc difficile à opérer à cause de cette décontextualisation. Pour Samson (2014), un travail sur l'opération de transfert des savoirs est bénéfique : cela rend les apprentissages plus significatifs, moins exigeants d'un point de vue cognitif et favorise la remobilisation dans un contexte nouveau, par exemple sur le terrain. Il ne s'agit donc pas tant d'un manque d'outils que d'un manque de transférabilité de ces outils.

3.3.2 *Un manque de lien avec le terrain*

La pratique en classe apparaît comme primordiale à toutes les enquêtées pour la construction de leur posture, et notamment pour l'acquisition de réflexes professionnels. Néanmoins, si elles jugent les stages pratiques importants dans la formation, elles nuancent leurs propos :

E1 (28) : *“Mais après que ce soit la différenciation ou tout tout tout, clairement entre la réalité et le terrain, mais t'as un, t'as un fossé énorme au point où par moment, je me disais mais en fait ça sert à rien que j'aïlle en cours clairement.*

E3 (23) : *“Mais c'est juste comme je te disais c'est beaucoup de théorique et pas beaucoup de pratique. Et il me semble qu'avant ils avaient des stages beaucoup plus longs en fait, ils passaient beaucoup plus de temps en classe et ils avaient beaucoup plus de responsabilités. C'est-à-dire qu'on passe deux ans à travailler pour se former pour un métier mais quand on est en stage on a pas tant de responsabilités que ça.”*

Nous pouvons relever deux éléments intéressants ici.

D'une part, le manque de responsabilisation est évoqué. Selon E3 (23), les stages, plus courts qu'avant, sont très “guidés” par les enseignantes référentes : la gestion de l'hétérogénéité, du groupe-classe, l'administratif, etc., sont déjà anticipés et ne sont donc pas de la responsabilité du stagiaire. Or, c'est la somme des charges de travail et charges mentales de toutes les missions de l'enseignant qui semble poser problème aux enseignants débutants : la gestion de l'hétérogénéité par la différenciation devient alors encore plus complexe.

D'autre part, il existe un écart entre la formation et le terrain qui ne permet pas de prendre conscience des problématiques actuelles des professeurs des écoles. E3 (22) explique que les besoins effectifs ne sont pas ceux auxquels ils sont formés, car les formateurs ont quitté le terrain depuis dix ans. Il est possible que les outils théoriques et pratiques fournis ne soient plus adaptés à la diversité des classes aujourd'hui. Selon Samson (2014), le principe de transfert dépend des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. La problématique de l'écart entre formation et terrain peut venir du fait que : 1. seules les connaissances déclaratives sont enseignées, indépendamment de tout contexte, ou 2. les connaissances déclaratives sont mises en lien avec un contexte obsolète.

Les formateurs étant jugés trop éloignés des problématiques réelles du contexte scolaire, l'ensemble des enquêtées, débutantes comme expérimentées, se sont tournées vers les collègues pour combler les lacunes de la formation. Selon elles, les interactions avec d'autres enseignants permet :

- de trouver des pistes d'actions, des outils face à une situation-problème, par exemple la gestion d'un besoin éducatif particulier
- d'enrichir et diversifier sa pratique
- de pouvoir proposer une diversité d'enseignants

Il nous semble que, tout comme chez les élèves, les interactions sociales entre enseignants permettent le conflit socio-cognitif. La confrontation des méthodes, des approches semble bénéfique pour l'enseignant : cela lui permet d'avoir une analyse plus fine de sa propre pratique, mais aussi de la faire évoluer. Pour les élèves, cela offre aussi une diversification supplémentaire, par exemple dans le cadre de la différenciation des processus d'apprentissage (Przesmycki, 1991). L'expérience des autres enseignants, avec qui l'on doit travailler en équipe pédagogique (Huot, 2014), est profitable à son propre enseignement.

3.2.3 Un manque d'expérience

Pendant les entretiens, nous avons remarqué que si E1 et E3 déclarent manquer d'outils pratiques et souhaitent être davantage formées, notamment pour mieux gérer la diversité des profils élèves, E2 et E4 disent ne plus en avoir besoin :

<p>E1 (24) : “Tu t'adaptes tout le temps, c'est... Au début c'est, je vais pas le cacher, au début c'est hyper stressant quand t'as pas les automatismes on va dire. En début d'année,[...] tu vois que ça marche pas, et tu te dis mais putain mais qu'est-ce que je vais faire. Et tu sais pas, t'as pas encore les automatismes.”</p> <p>E3 (21) : “Parce que je me rends bien compte que quand on commence à avoir de la bouteille bah c'était logique, ils en ont vu passer et donc ils savent comment agir. Y a certains profils qui se ressemblent mais alors pour les débutants non en fait c'est le flou.”</p>	<p>E2 (21/22) : “Oui j'adapte... En gros, j'ai souvent plusieurs cordes à mon arc en fait, tu vois ? A force. [Et ça, ça vient plutôt de ton expérience ?] Oui. C'est difficile au début de faire ça.”</p> <p>E4 (17) : “Et mais des fois, ça m'arrive que je n'aie pas pensé que ça allait coïncider là. Et là il faut savoir réagir. Mais ça je pense que ça se fait plus facilement avec un peu d'expérience. Je suis pas sûre... Fin je pense que quand on débute il faut le prévoir. “</p>
---	---

Les besoins des enseignants ne semblent donc pas forcément liés à l'évolution du public. Les deux enseignantes expérimentées ne témoignent jamais d'un changement de point de vue sur la diversité des élèves, mais plutôt de l'acquisition de réflexes professionnels et d'habitudes de travail. A contrario, les deux enseignantes débutantes disent être en difficulté de par le manque d'automatismes, de temps et d'expérience.

Nous observons une évolution positive dans l'acquisition des gestes professionnels en fonction de l'ancienneté. Cependant, est-ce que c'est l'ancienneté ou la multiplication de confrontation à des contextes et des profils différents qui est facteur de cette évolution ? Pour les enseignantes novices, le plus dur est de gérer une situation à laquelle elles n'ont jamais fait face. Il nous semble que la formation des professeurs des écoles est alors critiquable du point de vue de l'acquisition de réflexes d'adaptation car elle ne confronte pas les futurs professeurs des écoles à des profils d'élèves, des profils de classes et des contextes scolaires diversifiés. Samson (2014) rappelle que, dans le cadre de la formation, la proposition de tâches intégratrices dans une pluralité de contextes, favorise les capacités de transfert des étudiants. Il s'agirait alors de ne pas enseigner davantage la pédagogie différenciée, mais de l'enseigner différemment, afin que les enseignants débutants développent un meilleur sentiment de compétence.

4. Bilan de l'analyse et limites

À la suite de l'analyse des entretiens, nous pouvons maintenant répondre aux hypothèses émises au début de ce chapitre concernant les besoins de formation des enseignants pour gérer l'hétérogénéité par la différenciation.

La formation n'accorde pas/pas assez de temps aux apports sur les EBEP et la différenciation

Pour les enseignantes, débutantes et expérimentées, peu de temps est accordé à la connaissance des EBEP. A contrario, la différenciation est davantage abordée. Notre analyse nous a montré qu'un rééquilibrage de la maquette pourrait être pertinent, offrant ainsi plus d'heures à ces questions ; néanmoins, c'est surtout la nature de l'enseignement proposé qui est à questionner. Une mise en lien de connaissances déclaratives avec des contextes variés correspondant aux problématiques de terrain semblerait davantage répondre aux besoins des enseignants.

La formation ne questionne pas les représentations des enseignants et ne permet pas de déconstruire les conceptions erronées sur les EBEP et la différenciation

De la même façon, le fait que la question des EBEP soit peu abordée en formation ne semble pas permettre aux futurs professeurs des écoles de connaître ces profils. La seule perception empirique d'un profil d'élève n'engage pas de réflexion des enseignants sur leurs représentations de cet élève. Avec l'exemple des EANA, nous avons vu que certaines d'entre elles concernaient les cultures ou les langues en jeu. D'un point de vue scientifique, Goï dit pourtant que d'autres facteurs sont plus pertinents à prendre en compte pour construire son enseignement en ayant un regard impartial sur l'altérité (2015 ; 23).

Pour la pédagogie différenciée, les enquêtées ont en commun les grands concepts philosophiques qui la sous-tendent et l'idée de diversification des pratiques. Cependant, il existe un écart entre les dispositifs de différenciation théoriques et les pratiques qualifiées de différenciées des enseignantes. Les outils proposés semblent donc davantage théoriques que pratiques, et ne permettent pas une connaissance et une appropriation de ces dispositifs.

La formation ne donne pas d'outils théoriques et pratiques exploitables sur le terrain

La formation semble fournir un certain nombre d'apports théoriques, notamment pour la différenciation. Cependant, ces outils ne sont pas exploitables sur le terrain car la formation ne propose pas de mise en relation de ces apports avec une variété de contextes, ce qui en font des outils difficilement transférables. Comme dit précédemment, il ne s'agit pas forcément de donner plus d'outils, mais de les donner de façon à savoir quand et comment les remobiliser, quelle que soit la singularité de l'élève ou de la classe.

Ces réponses sont néanmoins à nuancer, du fait des limites de cette étude.

D'une part, il s'agit d'une étude qualitative. Afin d'avoir des réponses précises et développées pour l'analyse, seules quatre personnes ont été interrogées. Les points communs trouvés entre les participantes à l'enquête ne sauraient donc être généralisés à l'ensemble des enseignants du premier degré. Croiser cette étude avec des données quantitatives, ou la réaliser avec davantage d'enseignants, serait intéressant pour identifier les besoins de formation ressentis sur le terrain à une plus grande échelle.

D'autre part, le choix de l'entretien semi-directif possède également des biais. Il est possible que le lieu de l'entretien (différent pour toutes les enquêtées), la formulation des questions (anticipées et non-anticipées) et la posture du chercheur aient pu influencer les réponses des participantes à l'étude.

CONCLUSION

Les politiques éducatives pour les EBEP, qui ont évolué pour les inclure de plus en plus en classe ordinaire, témoignent d'un intérêt croissant pour la diversité. Néanmoins, la présence de ces élèves, parmi d'autres aux personnalités, aux parcours, au développement cognitif déjà pluriels, fait de la gestion de l'hétérogénéité une problématique d'autant plus actuelle pour les enseignants du premier degré. Si la pédagogie différenciée est jugée comme légitime pour répondre à cette question, beaucoup de professeurs des écoles ne sont pas à l'aise avec sa mise en place, notamment en début de carrière. Nous avons alors cherché des réponses à cette problématique du point de vue de la formation : **Répond-elle aux besoins de terrain des enseignants du premier degré pour gérer l'hétérogénéité par la différenciation en classe ordinaire ?**

Au cours de cette recherche, nous avons d'abord cherché à mieux cerner ce qu'était la différenciation pour comprendre d'où venait la difficulté et la nécessité d'être formé à cette pratique. Il s'agit d'une pédagogie de la diversification, mais est déterminée par des principes, tels que l'éducabilité, la valorisation de l'hétérogénéité, l'égalité des chances ; et des dispositifs spécifiques, le diagnostic initial ou la différenciation des processus et des contenus. Dans la mise en œuvre de cette pratique, ces éléments sont essentiels, sans quoi il ne s'agit plus de pédagogie différenciée : y être formé est donc nécessaire.

Nous avons donc cherché à savoir, du point de vue d'enseignantes novices et expérimentées, quels étaient leurs besoins en termes de formation pour gérer l'hétérogénéité par la différenciation, en prenant pour étude de cas les EANA afin d'avoir des réponses moins génériques. Nos hypothèses concernaient des manques concernant la déconstruction des représentations, le temps accordé à ces questions et les outils théoriques et pratiques exploitables sur le terrain. Si certaines de ces hypothèses ont été vérifiées, nous avons vu émerger une autre piste de réflexion. En effet, la majorité des enquêtées ont expliqué avoir reçu un certain nombre d'apports théoriques sur la différenciation et très peu sur les profils des EBEP ; cependant, c'est la façon d'enseigner et de sensibiliser à ces sujets qui semblent être à l'origine des difficultés des enseignantes débutantes. Les apports sont jugés trop décontextualisés du terrain et éloignés des

problématiques actuelles pour répondre aux besoins des professeurs des écoles : il ne s'agirait donc pas d'enseigner davantage la différenciation ou de proposer plus d'outils, mais d'avoir une meilleure connaissance et un meilleur lien avec le terrain, afin de favoriser le transfert des contenus de formation au contexte scolaire. Néanmoins, nous avons identifié que la difficulté des enseignantes débutantes provenait aussi d'un manque de réflexes professionnels, dûs à l'absence de confrontation à une diversité de profils et de contextes. Le fait de rencontrer davantage de situations dissemblables issues du terrain en formation pourrait permettre : 1. de faire un meilleur lien avec le terrain, et 2. permettre l'acquisition de réflexes professionnels en cours de formation et non au gré de l'expérience du terrain.

Nous avons cependant remarqué que, même si la formation possède des lacunes identifiées plus ou moins communément par toutes les enseignantes, cela a peu d'impact sur leur pratique après plusieurs années d'expérience. Les deux enseignantes expérimentées ont réussi à construire leurs outils, qui ne sont pas forcément issus de la pédagogie différenciée, mais qui leur ont permis de trouver une réponse qu'elles jugent adaptée à l'hétérogénéité des élèves dans leur classe. Si la formation initiale pourrait être plus adaptée et limiter la charge mentale et le stress des enseignantes débutantes, nous nous apercevons que les professeurs des écoles se forment tout au long de leur carrière, seuls ou en équipe pédagogique. Ainsi, des manques dans la formation initiale ne déterminent pas sur le long terme les pratiques d'enseignement en classe ; cela suppose toutefois une réinterrogation du geste professionnel, afin de choisir des ressources pertinentes et s'armer pour répondre aux besoins effectifs de ses élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Article L111-1—Code de l'éducation—Légifrance. (s. d.). Consulté 17 janvier 2023, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767

Barré-de Miniac, C. (1989). La pédagogie différenciée. *Recherche & formation*, 5(1), 119-124. <https://doi.org/10.3406/refor.1989.970>

Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 82(2), 9-25. <https://doi.org/10.3917/nresi.082.0009>

Barry, V. (2021). Approche comparative des représentations de professeurs français et sénégalais sur la prise en compte de la diversité des élèves. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 91(5), 47-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.091.0047>

Benoit, H. (2004). Handicap et intégration : Du détour ségrégatif à l'école inclusive. *La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires*, 28, 27.

Borri-Anadon, C., & Collins, T. (2022). Entre surveillance disproportionnée et inaction à l'égard d'élèves issus de l'immigration considérés à besoins éducatifs particuliers : Une recherche ethnographique. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95(3), 25-42. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0025>

Brouard, E. (s. d.). *Simultané (enseignement)*. Consulté 26 avril 2023, à l'adresse <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3642>

Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : Contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 140(4), 475-489. <https://doi.org/10.3917/ela.140.0475>

Cummins, J. (2001). *La langue maternelle des enfants bilingues*. 19. enseignant, D. (s. d.). *Les Inspé pour former les futurs enseignants—Devenir enseignant*. Consulté 24 avril 2023, à l'adresse <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33962/les-inspe-pour-former-les-futurs-enseignants.html>

Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Presses universitaires de France.

Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Dunod.

Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (Éd.). (2004). *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. La Documentation française.

France, L. 2030 en. (2023, mars 8). ODD4—Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. L'Agenda 2030 en France. <https://www.agenda-2030.fr/17-objectifs-de-developpement-durable/article/odd4-veiller-a-ce-que-tous-puissent-suivre-une-education-de-qualite-dans-des>

Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs* (Nouvelle éd. enrichie et actualisée). Canopé éditions. *Guide pour accueillir et scolariser un élève allophone*. (2016). 31.

Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : Variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 227-245. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0227>

Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : De la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche & formation*, 89(3), 57-69. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4423>

Defays, J. (2020). *Le FLE en questions : Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Mardaga.

Journées d'étude, de recherche et de formation des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, Association nationale des instituts thérapeutiques, éducatifs, pédagogiques et de leurs réseaux, & Métis-Europe (Éds.). (2019). *DITEP et proximité : La distance un enjeu territorial, interpersonnel*. Champ social éditions.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances | handicap.gouv.fr. (s. d.). Consulté 9 avril 2023, à l'adresse <http://handicap.gouv.fr/la-loi-du-11-fevrier-2005-pour-legalite-des-droits-et-des-chances>

Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ? *Les cahiers de la LCD*, 2(2), 63-78. <https://doi.org/10.3917/clcd.002.0063>

Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : Vers quelle égalité des élèves ? : *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 9(1), 55-66. <https://doi.org/10.3917/nrp.009.0055>

Le rapport Warnock 1978. (s. d.). Les besoins éducatifs particuliers des élèves. Consulté 9 avril 2023, à l'adresse <https://www.besoins-educatifs-particuliers.fr/le-rapport-warnock-1978.html>

Le service public de l'École inclusive. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1144/le-service-public-de-l-ecole-inclusive>

Le transfert des apprentissages, tout le monde en parle, mais.... (2014, avril 28). Pédagogie. <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/le-transfert-des-apprentissages-tout-le-monde-en-parle-mais>

Les élèves à besoins éducatifs particuliers. (s. d.). Les besoins éducatifs particuliers des élèves. Consulté 6 avril 2023, à l'adresse <https://www.besoins-educatifs-particuliers.fr/les-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers.html>

l'Intérieur, D.-M. de. (s. d.). *École primaire (maternelle et élémentaire)*. <https://www.demarches.interieur.gouv.fr/>. Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://www.demarches.interieur.gouv.fr>

Marchadour, M. (s. d.). *De qui les allophones sont-ils les autres ? Représentations linguistiques à l'école française*.

Martinet, A. (2008). *Éléments de linguistique générale* (5e éd). A. Colin.

Mathieu, I. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école : Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*. PUF.

Meirieu, P. (s. d.). Educabilité. Dans Dictionnaire. Consulté le 15 avril 2023, à l'adresse <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>

Meirieu, P. (1994). *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (10. éd). ESF éd.

- Moro, M. R., Peiron, J., & Peiron, D. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école : Entretiens avec Joanna et Denis Peiron*. Bayard.
- Paré/Kaboré, A., Sawadogo, F., & Legros, D. (Éds.). (2016). *Processus enseignement/apprentissage et contextes culturels et linguistiques*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. ESF éditeur.
- Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones* | Cairn.info. (s. d.). Consulté 5 novembre 2022, à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-317.htm>
- Population scolarisée des 1er et 2nd degrés – France, portrait social* | Insee. (s. d.). Consulté 18 janvier 2023, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4797582?sommaire=4928952>
- Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946* | Conseil constitutionnel. (s. d.). Consulté le 17 janvier 2023, à l'adresse <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/preambule-de-la-constitution-du-27-octobre-1946>
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette.
- Qu'est-ce que le rapport Warnock?* (s. d.). Consulté 9 avril 2023, à l'adresse <https://thpanorama.com/blog/psychologia/qu-es-el-informe-warnock.html>
- Rault, C. (2005). En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves. *Reliance*, 16(2), 67-74. <https://doi.org/10.3917/reli.016.0067>
- Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)*. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-eana>
- Scolarisation des élèves*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234232C.htm>
- Surian, M. (2018). *Didactique du français et accueil des élèves migrants : Objets d'enseignement, obstacles et régulation des apprentissages*. Peter Lang.
- Thorbecke, F. (s. d.). *Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), 1er degré*. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé); Fanny THORBECKE. Consulté 24 avril 2023, à l'adresse <https://inspe.univ-nantes.fr/notre-offre-de-formation/devenir-professeur-des-ecoles/master-metiers-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation-meef-1er-degre>
- Warnock, M. H. M. (s. d.). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*.
- Weinrich, H. (1986). Petite xénologie des langues étrangères. *Communications*, 43(1), 187-203. <https://doi.org/10.3406/comm.1986.1647>
- Zakharouch, J.-M. (2016). *Enseigner en classes hétérogènes* (3e éd. enrichie). « Cahiers pédagogiques » ESF éditeur.
- Zemborain, F. (2019). *Les enfants immigrés à l'école primaire : Étude de cas à Paris et Bruxelles*. L'Harmattan.

ANNEXES

Annexe n°1 : Guide d'entretien

La diversité et l'hétérogénéité :

- Qu'est-ce que vous évoque le mot diversité ? dans votre classe ?
- Qualifieriez-vous votre classe d'hétérogène ? Pourquoi ?
- Quel est votre regard sur la diversité des élèves et l'hétérogénéité du groupe-classe ? Est-ce une source de richesse, de difficulté, de stress ?

Les EANA et enfants allophones

- Selon vous, quelles sont les difficultés de ces enfants en classe ordinaire ? Quels sont les facteurs explicatifs de ces difficultés ?
- Que proposez-vous à ces élèves pour leurs apprentissages ? Sur quoi vous appuyez-vous ?

La différenciation :

- Comment définiriez-vous la différenciation ?
- Est-ce que vous distinguez différenciation et soutien ?
- Est-ce que vous pratiquez la différenciation dans votre classe ? Avec tous les élèves ou des profils précis ?
- La différenciation est-elle un incontournable du métier d'enseignant ?
- Comment la différenciation prend forme dans votre classe ? Sur quels éléments différenciez-vous ? Comment l'organisez-vous ?
- Pour vous, est-ce facile ou difficile de différencier ?
- Utilisez-vous des ressources ou des outils spécifiques ? Les trouvez-vous accessibles ?

Formation :

- Est-ce que vous considérez avoir été suffisamment formé à la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation ?
- Quels apports concrets avez-vous retenus de votre formation ?
- Y a-t-il des éléments qui vous ont manqué/vous manquent ?
- Est-ce que vous vous auto-formez sur la question ?
 - Si oui avec quelles ressources ? Si non, pourquoi ?
- Est-ce que vous souhaiteriez des compléments de formation ? Sur quels aspects ?

Annexe n° 2 : Re transcription de l'entretien avec E1

C	1	Du coup dans ta classe tu m'avais dit, t'as ...
E1	1	J'ai deux élèves en situation de handicap lourd. Donc, j'en ai un en moyen, donc un petit garçon qui s'appelle Nathan, lui il est TSA, donc il a ... Dans sa tête il a dix-huit mois donc il parle pas encore. On sait pas si il va parler un jour, il commence à dire des sons, pas des mots. Et une autre petite en grande section qui s'appelle Noémie et elle, elle est polyhandicapée. Donc elle est ... Elle peut pas se tenir assise toute seule, elle est dans un fauteuil. Donc soit elle est assise dans son fauteuil soit elle est allongée par terre sur un tapis. Elle parle pas non plus, par contre elle comprend, elle signe un peu : elle dit bonjour, au revoir, merci, et fini. Mais c'est tout donc tu peux essayer d'interagir un peu avec elle, et enfin voilà. C'est tout ce que je peux dire je crois.
C	2	OK, du coup, j'ai plusieurs questions, enfin j'ai plusieurs catégories de questions. Du coup en ce qui concerne l'hétérogénéité dans ta classe. Déjà comment toi est-ce que tu définirais la diversité globalement ? [Dans la classe ?] Dans la classe.
E1	2	J'ai... C'est très très divers. J'ai des élèves qui je pense ont une très bonne éducation à la maison donc eux ça roule, t'as, enfin, tu peux leur laisser en autonomie voilà ils gèrent, ils savent ce que c'est l'école. J'ai bah du coup mes deux élèves en situation de handicap ; bon après j'ai la chance qu'ils soient accompagnés d'un AESH.
C	3	Les deux sont accompagnés ?
E1	3	100% sinon ils ont pas le droit de venir à l'école. Donc déjà ça je pense c'est une chance parce que je peux m'appuyer sur les AESH. Je prends pas beaucoup de temps avec eux j'avoue j'ai pas trop le temps. Mais sinon, en grand, j'ai beaucoup d'élèves qui ont bien, enfin ... La moitié des grands savent déjà lire donc... Après t'as les autres élèves, t'as des élèves qui à l'avenir auront peut-être plus de problèmes genre dyslexie, dyscalculie je pense parce que [ils sont pas encore] ça commence à être compliqué en grand. En grande section, tu perçois déjà un peu, en moyen tu peux enfin je trouve c'est plus compliqué. Et sinon j'ai des élèves, bah des gens du voyage. Alors eux, c'est super compliqué parce que ils sont là ... Y en a un je l'ai vu qu'une fois dans la période, donc pour évaluer c'est super compliqué. Y en a qui parlent français mais tu sais qu'ils parlent français que à l'école donc ils ont quand même du mal à se faire comprendre. Après j'ai des enfants arabes qui parlent arabe à la maison aussi, donc on a aussi du mal à se faire comprendre. Fin j'ai un peu de tout en fait, j'ai des élèves qui vont vraiment rouler super bien et ça va super bien se passer et j'ai d'autres élèves où bah en fait il faudrait du temps que avec eux pour qu'ils, vraiment ils évoluent. Mais en étant là qu'un jour par semaine c'est [c'est compliqué], c'est juste impossible.
C	4	Les AESH, elles sont là à temps complet, toute la journée, ou ...?

E1	4	Alors, donc pour Nathan, lui il est là toute la semaine sauf le vendredi après-midi, donc l'AESH elle a un vingt-quatre ou vingt-cinq heures je sais plus, parce qu'ils ont cours le mercredi matin. Et Noémie elle est là que le lundi matin, le ... j'allais dire des bêtises, le lundi matin, mardi matin et le vendredi matin. Le reste du temps, alors, elle ... En fait, elle a plein de rendez-vous : psychomotricien, orthophoniste. Donc elle peut pas être là.
C	5	Donc elle est pas scolarisée à temps complet.
E1	5	Non non, elle je sais plus combien, ça doit faire un ... Je sais plus, peut-être huit... Ouais on doit être à onze heures sur la semaine je pense, un truc comme ça, approximativement.
C	6	Du coup t'as répondu à ma question sur "est-ce que tu qualifierais ta classe d'hétérogène ?", a priori oui.
E1	6	Oui oui oui absolument.
C	7	Et du coup toi c'est quoi ton regard vis-à-vis de ça. Est-ce que pour toi c'est une source de stress, une source de travail supplémentaire, c'est difficile, c'est une richesse, enfin...
E1	7	Oui. Alors au début d'année, très compliqué, parce que tu, enfin après c'est parce que je suis alternante aussi je pense, c'est le début. Je dirais peut-être pas ça dans dix ans, mais au début très compliqué. Parce que tu débarques dans une classe, déjà t'as, enfin, faut prendre en compte les gens du voyage, parce que c'est quand même très spécifique, ça part en live à tout moment. Quand t'en as déjà cinq dans ta classe, quand t'en as deux autres qui se rajoutent dans l'année, ça fait beaucoup. Après, non c'était surtout avec les élèves en situation de handicap où j'ai eu le plus de difficultés. Je savais... Enfin j'arrivais pas à voir ce que je pouvais faire avec eux, parce que, vu qu'ils parlent pas. Mais vu qu'ils parlent pas, t'as du mal à communiquer avec eux. Alors, il a fallu trouver des moyens mais en même temps, l'enseignante que je complète c'était aussi sa première année en maternelle donc on a, on a vachement tâtonné toutes les deux. Et en fait, au fur et à mesure de l'année, genre je dirais à partir de janvier donc j'ai quand même galéré pendant deux périodes je pense. A partir de janvier ça commence à être vraiment super intéressant, parce que j'ai rebondi sur le handicap en atelier philo par exemple et du coup ça permet... Je faisais ça qu'avec les grands parce qu'avec les moyens c'est encore un peu complexe. Mais ça permet aux grands de comprendre que y a... tout le monde est différent, mais en même temps tout se ressemble, etc. Donc franchement, par rapport à ça, c'était une richesse. Et le vivre-ensemble aussi, parce que en maternelle c'est vachement la socialisation, et au début d'année je me suis dit : mais comment je vais les intégrer dans la classe, ils parlent pas. Et puis Nathan, il faut ... Il est TSA donc il est vraiment ... Lui, y a que lui en fait genre les autres il les voit pas. Par moment, il se fait pousser il tombe par terre et il a même pas calculé que quelqu'un lui était rentré dedans donc. Il voit pas les autres, il voit que son AESH en fait. Même moi des fois, il ... Je lui parle, il regarde, et il fait

		bon (mime papillonage)
C	8	Et il part.
E1	8	<p>Ouais, non, je crois que tu m'as pas entendue là, bon j'abandonne. Au final, c'est... enfin moi je trouve que c'est super intéressant. Je dis pas que c'est facile, parce que franchement c'est super compliqué. Mais au final, ça, enfin, même pour moi, pour mes oraux, genre, tout con, mais même pour mes oraux, j'aurais d'autres trucs à apporter que certains n'auront pas, parce qu'ils ont une classe... Je vais pas dire une classe parfaite... Enfin quand je vois la classe que j'ai eu en stage massé où tu rentres dans la classe, ils taffent tous seul et t'as pas besoin d'être là. Tu te dis bon, je sers à quoi là (rit). Là je me sens vraiment utile pour le coup. Après, niveau charge de travail, en différenciation, je fais beaucoup de différenciation pour les grandes sections. Moins pour les moyens, bon déjà les moyens je trouve qu'ils ont moins de difficultés, donc j'ai pas forcément besoin de changer. Pour les grandes sections je fais un peu plus de différenciation. Après moi dans ma classe, ils... Je propose les ateliers au tableau et ils s'inscrivent d'eux-même, donc j'ai jamais le même groupe avec moi, qui travaille avec moi. Et au final, je m'adapte au groupe que j'ai quoi . Y en a qui vont aller super rapidement donc la plupart du temps bah, s'ils vont rapidement c'est qu'ils ont compris donc je les laisse. Et au fur à mesure je prends les élèves un par un, y en a qui restent avec moi jusqu'à... Parce que ça passe pas mais je les prends un par un. Et puis du coup pour Nathan et Noémie. Donc pour Noémie, j'ai essayé les... je suis sur la partie Formes et Grandeurs, j'ai essayé les formes mais enfin je vois qu'elle capte pas et que c'est trop compliqué, du coup je la mets plus sur le graphisme quand elle est avec moi. Elle arrive à tenir le pinceau, le crayon, mais c'est pas rigide quoi. Donc on est vachement sur la préhension du crayon, ou sinon avec le doigt, quand y a vraiment des graphismes à faire en peinture avec le doigt. Donc au final elle fait quasiment le même trait que les moyens. Donc pour elle, fin vu qu'elle est avec son AESH, il y a pas forcément de différenciation, il l'aide comme... quand elle a besoin. Et pour Nathan, j'ai créé des ateliers spécialement pour lui en fait. Mais tu vois, j'en ai créé un milieu de période trois et on est encore dessus parce que il faut qu'il répète tous les jours tous les jours tous les jours. Donc c'est un truc vraiment tout con, il a trois boîtes, y a une boîte avec un carré, un rectangle et un rond, et du tri. Et, enfin.. Après avec lui, c'est un jour ça va marcher, un jour ça va pas marcher, ça dépend de comment il arrive le matin. Tu le vois arriver tu te dis : bon, là on va rien faire aujourd'hui. Et puis, bon après c'est pas des trucs qui m'ont pris beaucoup de temps. Je pense pas qu'il faudrait que je prenne beaucoup de temps pour faire de la différenciation. Après, je pense que je serais en élémentaire j'en ferais beaucoup plus, mais en maternelle... Après je fais, y a des moyens qui font le travail des grands. J'en ai deux moyens qui font tous le travail des grands, donc c'est de la différenciation aussi, mais ça me demande pas plus de travail vu que c'est déjà du travail qui est demandé quoi.</p>
C	9	Mais du coup, est-ce que des fois tu t'appuies sur les profils que t'as ? Parce que je

		sais pas, comme t'as plusieurs langues dans ta classe, enfin des élèves qui parlent plusieurs langues, est-ce que ça te sert si... Enfin, tu m'as dit que t'avais utilisé le handicap pour faire un atelier philo, est-ce que c'est quelque chose que tu fais ?
E1	9	Oui, bah fin, je fais des langue des signes, pour qu'on communique justement avec Nathanl et Noémie, Nathan ça sert pas vraiment je pense mais [ça peut pas être] ça peut... ça peut pas faire de mal. Donc en rituel, tous les lundis matins, on fait ... Donc je fais des phrases plutôt genre "bonjour, ça va ?", qu'ils essaient de communiquer : "quel âge tu as ?", "comment tu t'appelles ?". On a fait les jours de la semaine, les mois, compter, enfin les trucs basiques hein mais. Je fais beaucoup de langue des signes, et après pour les langues j'avoue enfin que je prends ... Enfin j'ai pas trop de temps. Mais ce serait ... fin dans le futur, ce serait pertinent de prendre toutes les langues de la classe et de faire, par exemple ce mois-ci, on va faire que de l'arabe et parler arabe, ce mois-ci on va faire ... Alors j'ai du roumain dans ma classe, j'ai du chinois aussi, j'ai de l'arabe. Donc ouais, découvrir la culture, et que eux ramènent des choses de chez eux, ça peut être sympa. Mais je me suis vraiment axée sur la langue des signes... [pour l'instant] Ouai pour l'inclusion. Enfin l'inclusion voilà. (se racle la gorge).
C	10	OK. Alors du coup, t'as pas forcément d'EANA ou d'élèves allophones de ce que j'ai compris...
E1	10	Non c'était des élèves qui sont entrés allophones en petite section mais maintenant ils parlent, ils savent ... Je vais pas dire qu'ils parlent correctement mais ils savent se faire comprendre.
C	11	OK, mais du coup, enfin plus conceptuellement du coup, selon toi, qu'est-ce que pourrait être les difficultés d'un élève allophone en classe ?
E1	11	Y en a un qui est arrivé dans la classe d'à côté en décembre je crois. Et il pleurait tout le temps, parce qu'il comprenait pas ce qui se passait. Donc ça, je pense que c'est la plus grosse difficulté, c'est le début dans le français, à essayer de comprendre ce qui se passe. Et après, je sais pas comment l'enseignant gérait sa classe non plus je peux pas juger ou quoi mais c'est hyper compliqué. Dans la récréation, il était tout le temps avec nous, dès que tu lui posais une question il pleurait. Ça me faisait trop de peine, franchement j'étais là je fais mais tu vas y arriver et tout mais au fur et à mesure, maintenant, bon il est toujours avec nous en récréation, mais quand tu lui parles déjà il pleure plus. Après je pense qu'il s'exprime pas encore beaucoup, fin moi je l'ai pas trop entendu parler. Mais ouais la plus grande difficulté, c'est vraiment, mais même trouver des copains. En maternelle, quand tu comprends pas ce qui se passe, que t'es tout seul dans la classe, tout seul dans la récréation... Non franchement il me faisait trop de peine ce petit bout là. Après les autres difficultés, bah toutes les autres difficultés que peuvent avoir les enfants, mais en fois deux quoi, genre tout ce qui va être compter par exemple. Moi, les miens, c'est bon, ils savent la comptine numérique et tout, mais si il sait pas la comptine numérique, ça rajoute des difficultés en plus quoi. [Ça

		rallonge le temps.] Ouais. Après, dans tout ce qui va être atelier de langage, si tu fais du nouveau langage avec tes élèves, et que tu fais avec lui, bon il repart pas à zéro je pense mais (soupire) je pense ouais que c'est surtout le fait de s'intégrer. Après en élémentaire je sais pas, on a jamais eu le cas donc je sais pas trop comment ça peut se passer. Mais ça doit être compliqué aussi.
C	12	Et du coup, les facteurs qui pourraient expliquer ces difficultés-là, dans le sens où, est-ce que tu penses que la langue d'origine ça peut avoir un impact, est-ce que...
E1	12	Ouai je pense. Ça dépend de la langue qu'il a mais genre l'espagnol ça se rapproche quand même pas mal du français donc je pense que t'as quand même moins de difficultés. Mais d'autres langues ... Genre l'arabe, l'arabe c'est quand même complexe, ou le russe. Enfin des langues qui ont vraiment pas les mêmes lettres que nous, là c'est super dur. Les langues, genre l'espagnol, l'italien, même l'anglais je pense ça peut passer, tu peux t'accrocher à quelques mots mais donc voilà je pense que oui ça a un impact énorme la langue d'origine.[Parce que toi du coup, tu as des roumains, des chinois, ...] J'ai roumain, chinois [arabe]. Après chinois, j'ai ... C'est la maman chinoise et le papa français, donc [un bilinguisme] de naissance. Arabe, et roumain, oui roumain à fond. Je crois que c'est tout, je suis en train de chercher mais c'est déjà pas mal.
C	13	Et t'as observé des différences entre, enfin la rapidité d'apprentissage au niveau du français par exemple ou...?
E1	13	La petite qui est chinoise, non enfin y a pas de différences. Elle a fait du français dès la naissance donc y a pas vraiment de différences. Roumain, après je sais pas si je peux vraiment analyser le truc parce que c'est des gens du voyage, donc comme je disais ils sont là quand ils veulent. [C'est pas les mêmes repères.] Ouais voilà c'est ça. Je sais pas si je peux m'appuyer dessus. Après, arabe, c'est pareil je sais pas si je peux m'appuyer sur cet élève parce que c'est un élève quand même assez particulier. Il a pas de réelles difficultés en soit, il parle très bien le français. Mais... Non il a pas vraiment de difficultés mais les enfants roumains ont des grosses difficultés mais après est-ce qu'on met ça sur le compte qu'ils sont pas souvent à l'école ou parce que la langue est compliquée, je... [Oui, il y a plusieurs facteurs.] Je ne sais pas je peux pas trop dire.
C	14	Et est-ce que t'as une idée un peu des ressources sur lesquelles tu pourrais t'appuyer si un jour t'as un élève qui est allophone qui arrive dans ta classe ?
E1	14	Alors on avait vu des trucs avec Dora François (rit). J'avoue que c'est sorti de ma tête actuellement, mais si je reprends mon cours, je pense que j'ai pas mal de choses pour les enfants allophones. Même des petites séances qu'on avait fait mais là comme ça je peux pas te... Je ne sais plus (rit) ce qu'on a fait. [OK, y a pas de problème.] Je t'avoue que les cours de Dora, ils sont un peu loin quand même.
C	15	OK, on va passer du coup à la différenciation, on en a déjà un petit peu parlé. Comment tu définirais la différenciation de manière générale ?

E1	15	C'est... Alors comment dire, ça peut être moins ou plus, dans le sens où soit tu donnes plus de travail soit t'en donnes moins. Ça peut être comme je le fais, bah les moyens font le travail des grands, mais y a aussi un grand qui fait le travail des moyens en graphisme notamment. Après j'ai la chance d'avoir un double niveau aussi je pense, quand t'as un simple niveau ça doit pas être pareil. Ça peut être proposer des activités différentes. Ça peut être... ça peut être plein de choses en fait, ça peut être avoir un tuteur, enfin un grand qui aide un moyen, ou un moyen qui aide un grand peu importe. C'est vraiment faire en sorte que l'élève ait ce qui lui correspond pour qu'il puisse avancer ensuite dans son apprentissage. C'est l'aiguiller un peu on va dire je pense.
C	16	Est-ce que tu fais une différence entre différenciation et soutien ou pas ?
E1	16	Oui, enfin après je sais pas si c'est ça. Pour moi le soutien (soupire)... Alors comment dire. Je pense que oui mais alors je saurais pas trop comment dire. La différenciation, après je suis en maternelle, mais je le fais pas au feeling mais en gros sur ma fiche de prep j'ai ... Bon bah par exemple si ça ça passe pas je vais faire comme ça [des alternatives ?]. Ouai voilà des alternatives. Que le soutien, je pense pour moi c'est un moment qui est vraiment, genre les APC, qui est vraiment hop ça c'est on va faire ça. Ou alors le soutien entre tuteurs aussi . Bon après en maternelle c'est chaud à faire le soutien quand même.
C	17	OK. Et donc tu m'as dit que tu différenciais dans ta classe. Est-ce que tu centres ton attention sur certains élèves [Ouais], ou est-ce que tu le fais avec toute la classe, est-ce que ça dépend des activités ?
E1	17	Non, j'ai vraiment des élèves où je sais que, je sais d'avance que quand je vais faire ma séance ça va pas passer, et que je suis obligée de prévoir autre chose à côté. Donc en général je fais ma séance ; après des fois je suis surprise parce que ça passe et du coup bah OK nickel. Mais la plupart du temps je fais ma séance, et si je vois que ça passe pas je fais bon, tu vas faire autre chose en attendant, je finis et je le reprends après et je fais ma variante en quelque sorte avec lui pour que ce soit plus facile et c'est... Pour ces élèves là c'est quand même plus facile de les prendre en individuel. Déjà t'as le temps, t'es que avec lui donc il peut te poser vraiment les questions et... Non mais après je pense que c'est la maternelle qui fait que, parce que du coup quand j'ai fini mon atelier, je peux prendre des élèves, genre un exercice... Quand je fais des fiches en autonomie, une fiche en autonomie que j'ai vu c'était pas du tout... Fin c'était vraiment à revoir la semaine d'après je peux le prendre cet élève et on corrige ensemble. Mais oui, j'ai ma liste des élèves, je sais que en graphisme y a tel tel tel élève qui a besoin, en Formes et Grandeurs pareil, en langage pareil, et... Mais ça ça arrive au fur et à mesure de l'année. Jusqu'à décembre, je savais toujours pas trop, je demandais à l'enseignante référente bah elle ce qu'elle avait pu remarquer, si ça coïncidait avec ce que moi j'avais remarqué. Mais oui je pense... Après tu peux différencier avec la classe entière mais le problème c'est que moi c'est tellement hétérogène que je, y en a qui ont besoin de vraiment beaucoup beaucoup beaucoup en plus, et y en a le strict

		<p>minimum. Donc si je donne beaucoup beaucoup par exemple en rituel, y en a qui vont être complètement à la ramasse. Après ça peut les nourrir aussi, t'as l'aspect bon tu te dis quand même ça peut... Mais bon vu que le public est particulier de base, je pense pas que je puisse me le permettre. Après en classe entière y a que les rituels, je suis en train de chercher en même temps, les rituels du matin, la motricité et c'est tout après je fonctionne que par ateliers donc j'ai pas beaucoup de moments en classe entière.</p>
C	18	<p>Et du coup t'as dit que quand tu voyais qu'un élève était... fin pouvait pas faire la séance normale tu le mettais en autonomie. Enfin il fait quoi du coup pendant ce temps là ?</p>
E1	18	<p>Y a des plans de travail en fait, j'ai mis en place des plans de travail dans la classe. Il prend un atelier et je lui explique... Fin après je l'envoie pas vas y va voir je te reprends après. Non je lui explique et puis ils savent très bien que je fais bon t'y arrives pas j'ai pas trop le temps je finis avec les autres et je vais t'aider après.</p>
C	19	<p>Et du coup a contrario quand tu prends l'élève en individuel les autres sont... [Ouais c'est ça] OK. Est-ce que pour toi la différenciation c'est obligatoire pour un enseignant au premier degré ?</p>
E1	19	<p>Ah bah oui je pense sinon tu peux pas t'en sortir. Si tu fais la même chose pour... Enfin je dis je pense mais c'est sûr en fait, si tu fais la même chose pour toute ta classe, t'es obligé t'en perds même la moitié. Tu perds la moitié de tes élèves clairement. Même dans ma classe qui fonctionnait très bien, là que je disais en CM2, j'étais obligée de différencier parce qu'il y avait des élèves, genre rien que dans la dictée, y en a qui avait trois phrases, d'autres quatre, etc. Sinon c'est pas possible, tu perds tout le monde et ça les décourage totalement. [Oui, après l'hétérogénéité t'en auras partout] Ouais c'est ça. Même dans une classe qui fonctionne super bien, t'as forcément de l'hétérogénéité. Tous les élèves ne peuvent pas être au même niveau, c'est impossible. T'as forcément un élève qui va être bon en français, moins bon en maths, et inversement.</p>
C	20	<p>Et du coup toi quand tu différencies, sur quels aspects... T'en as déjà un petit peu parlé mais sur quels aspects tu différencies ?</p>
E1	20	<p>Ça dépend de l'atelier que je fais. Si c'est sur les formes, par exemple, qu'est-ce que j'ai fait récemment... J'ai fait tracer le contour des formes. On était sur du graphisme mais aussi reconnaissance des formes. L'élève il va tracer et tout, donc pour moi ce que j'attendais c'était qu'il trace mais aussi qu'il reconnaisse les formes. J'ai fait ça avec les grands... Non les moyens, je sais plus ça remonte. Donc là, ma différenciation c'était sur tracer le contour des formes, ils savaient tous faire tenir la forme, c'était vraiment sur reconnaître les formes. Et donc je fais un jeu en tout premier. Je fais le même jeu à chaque fois, pendant toute la période, y a toutes les formes au milieu, t'en as une vingtaine, une trentaine. Et c'est trouve moi un triangle, et ils prennent le triangle, et pourquoi c'est un triangle. Et y en a ils vont te répondre parce que c'est un triangle, oui mais pourquoi qu'est-ce qui te fais me</p>

		<p>dire que c'est un triangle bah parce que je l'ai trouvé sur la table (rire). Oui d'accord, donc tu sais que ces élèves tu sais que tu vas les reprendre en atelier individuel après, mais en même temps, t'interroges quand même les autres élèves qui vont dire y a trois pointus, y a trois côtés. Et je fais mais ça, du coup tu montres une autre forme, tu leur montre un rond : ça c'est un triangle ? bah non, et pourquoi c'est pas un triangle ? etc. Donc ce jeu là, je le fais à chaque fois, mais y a toujours des élèves qui vont dire parce que c'est sur la table et tu te dis bah non toujours pas. Et ces élèves là, à côté, je vais faire un autre jeu, après, jeu de kim je sais pas si tu vois ce que c'est. Tu vas avoir six cartes, tu mets plusieurs formes et t'as un élève qui cache une carte, qu'est-ce qui manque, pourquoi, et ça va être plein de jeux comme ça de plus sur le langage du coup pour qu'ils comprennent... Déjà pour que je sache si ils savent quelle forme c'est, déjà pour commencer. Parce que y en a qui font comme les autres en fait. Quand t'es en groupe ils vont attendre, tout le monde va prendre le triangle et lui il va prendre la même forme. Donc de manière individuelle, tu peux voir si déjà il sait ce que c'est comme forme et après les caractéristiques ça vient après mais c'est compliqué, surtout en moyenne section. Mais la différenciation elle va se faire par d'autres approches je pense, et sinon ça peut être juste un temps plus long aussi, y en a qui ont vraiment besoin de beaucoup beaucoup de temps par rapport à d'autres, donc je leur laisse le temps qu'il faut c'est pas très grave. Après ça peut être quoi d'autre... Je suis en train de chercher par rapport à ce que je fais... Ça peut être donner un autre exercice parce que y en a qui pour le coup finisse trop vite, enfin trop vite. En soit ils ont tout fait bien donc y pas de problème mais quand tu vois qu'au bout de dix minutes c'est fini je fais bon attends on va faire un truc plus complexe. Et là c'est totale impro, t'improvises autre chose et tu donnes un autre exercice à faire. Voilà après en maternelle ça va être beaucoup dans le jeu en fait, je change le jeu. Si je vois que ça passe pas avec un ou deux élèves, je finis mon truc avec le groupe et je fais un autre jeu peut-être plus facile avec eux pour bien cibler déjà la difficulté, parce que y en a en fait c'est juste que ce jour là ils ont juste pas envie en fait, donc là je dis bon OK on abandonne c'est bon j'ai compris que tu voulais pas travailler. Donc voilà après j'ai pas... Je pense qu'en élémentaire t'as quand même plus comme je disais, par exemple la dictée, tu vas faire par niveau. Enfin même en fait tout tu peux faire avec... Y en a beaucoup qui fonctionnent avec les ceintures, moi j'ai jamais testé j'ai jamais vu non plus je sais pas si ça fonctionne beaucoup mais ça c'est de la différenciation qui est, d'un premier abord, sans trop savoir, ça paraît sympa quand même. C'est pas trop discriminant pour les élèves et voilà. Mais c'est dur quand même de trouver le bon truc qui fait que l'élève va comprendre. Je tâtonne encore, y a encore des fois je suis... La semaine prochaine je vais chercher ce que je peux faire avec toi mais c'est compliqué. Surtout en maternelle ... Avec les gens du voyage qui sont là. Donc en fait tu prévois un truc spécialement pour eux et ils vont pas venir pendant trois semaines donc t'as un peu les boules quand même. C'est les risques donc voilà.</p>
C	21	Et quand tu proposes un jeu différent, ou tu changes le support, tu gardes les mêmes objectifs ?

E1	21	<p>Ouais, oui oui je garde les mêmes objectifs. Après quand c'est un jeu nouveau, parce que des fois je ramène carrément des jeux qu'ils ont jamais fait. Et là pour le coup, des fois t'as d'autres élèves qui veulent venir qui débarquent qui étaient en atelier avec moi avant. Je les prends quand même j'en prends deux maximum parce qu'en fait ça peut, ça aide aussi. Ça dépend de l'élève que j'ai avec moi en individuel. Y en a qui ont besoin d'être tout seuls, genre tu sais déjà d'avance faut que je les prenne tous seuls sinon c'est mort. Après y en a qui ont besoin que les autres expliquent et là pour le coup y a des fois moi je m'enlève carrément, enfin je m'enlève, je fais acte de présence et je les regarde jouer. J'interviens quand y a besoin, je les regarde jouer et en gros je donne un rôle à l'élève qui est intervenu, parce que y a toujours deux filles dans la classe qui sont vraiment, je vais pas dire très performantes, mais qui ont vraiment pas de difficultés. Et je leur donne le rôle de la maîtresse donc déjà ça c'est wow c'est trop bien, et c'est elles qui posent les questions. Et au final... et c'est elles qui corrigent du coup. Et franchement ça ça marche bien, mais il faut que ce soit vraiment des très bons élèves quand même, et un élève qui est en difficulté mais pas trop non plus pour qu'il puisse comprendre l'autre. Donc faut bien choisir les duos. De toute façon, oui je sais d'avance les élèves avec qui je vais travailler en individuel, ceux qui vont avoir besoin d'autres personnes... Mais ça ça vient avec le temps.</p>
C	22	<p>Tes modes de groupements ils sont aussi réfléchis en fonction des besoins. [Oui oui.] OK, est-ce que du coup tu jugerais que pour toi différencier c'est facile, c'est difficile... ?</p>
E1	22	<p>C'est super dur. Franchement c'est super dur parce que en fait tu vas vouloir prévoir des choses et en fait tu vas te rendre compte que sur le terrain bah c'est pas possible. Donc t'es obligé de rebondir. Après tu vas prévoir... Enfin sur ma fiche de prép, je prévois toujours une petite variante là comme je disais et cette variante elle va marcher avec un élève en difficulté mais elle va pas marcher avec le deuxième donc ça veut dire qu'il faut que tu trouves encore autre chose avec le deuxième et franchement c'est super dur. Surtout quand tu débutes, surtout quand t'es là qu'un jour par semaine, c'est vachement dur. Franchement... Enfin après quel que soit le niveau, c'est super dur faut vraiment bien bien connaître ses élèves pour pouvoir les aider au maximum je pense.</p>
C	23	<p>Parce que du coup t'organises ta différenciation en amont, enfin dans ta fiche de prep. [Ouai.] Mais des fois t'es obligée de différencier sur le moment dans le feu de l'action.</p>
E1	23	<p>Oui oui c'est ça. Bah y a des fois y a des trucs que je pensais qui allaient fonctionner et qui fonctionnent pas. Même des fois avec tout le groupe, j'ai des séances où tu te dis bon vas y ça va le faire et au final tu te rends compte que c'est n'importe quoi. Et là tu fais bon on va changer on va faire autre chose. Et là c'est le feeling qui parle. Bon après t'as la chance en maternelle les élèves voient pas forcément que c'est foiré ou pas donc tu peux improviser personne le saura à part si t'as quelqu'un qui visite ta classe à ce moment là. Mais ça c'est déjà une chance.</p>

		Fin c'est super dur de prévoir à l'avance ce qui va fonctionner ou pas. Après tu t'adaptes, de toute façon tu t'adaptes tout le temps.
C	24	Même quand t'as prévu ta différenciation, tu t'adaptes sur le moment ?
E1	24	Tu t'adaptes tout le temps, c'est... Au début c'est, je vais pas le cacher, au début c'est hyper stressant quand t'as pas les automatismes on va dire. En début d'année, enfin jusqu'à décembre, quand t'as un truc qui marche pas et tu vois que ça marche pas, et tu te dis mais putain mais qu'est-ce que je vais faire. Et tu sais pas, t'as pas encore les automatismes. Puis en fait tu dérites ta fiche de prep donc tu dis mais est-ce que ce que je vais faire ça va être bien quand même et tout. Et au fur et à mesure on va dire, tu prends sur toi et t'improvises totalement. Y a des fois t'improvises et au final t'es complètement à côté, mais en même temps t'as quand même vu quelque chose d'hyper intéressant, donc bon tu te dis vas y ça passe mais c'est pas ce qui était prévu à la base. Voilà, bon après personne le sait à part toi, moi c'est ce que je me dis des fois. Putain j'ai fait quoi, bon personne le saura c'est pas grave (rire).
C	25	Ils auront quand même appris au final. [Ouais, c'est ça.] Et, oui du coup quand tu prévois ta différenciation, est-ce que t'utilises des ressources particulières ? Est-ce que tu vas fouiller dans tes cours, est-ce que tu vas sur Eduscol ?
E1	25	Je regarde dans les... J'utilise, bah en maths par exemple, j'utilise beaucoup le Access. Et dans le Access t'as quelques pistes donc déjà rien que ça ça aide vachement. Après, je fais par rapport à ce que j'ai vu en cours mais en cours ça va être plus les types de différenciation : est-ce que je le prends en individuel ? est-ce que je le prends en groupe ? est-ce que je fais plus ? est-ce que je fais moins ? Fin ça ça aide vachement, ça donne quelques pistes. Et sinon bah des fois Eduscol, quand t'as vraiment pas d'idées tu peux trouver. Et des fois ça sort de ta tête tu te dis "Oh tiens ça ça peut être pas mal". A tester. Mais bon des fois tu testes et tu vois que ça marche pas non plus donc.
C	26	Et dans les ressources que tu trouves, tu trouves ça accessible au niveau des concepts, ou même au niveau de juste trouver ce que tu cherches ?
E1	26	Le manuel Access en maths est vraiment... fin moi je le trouve vraiment bien fait. Par exemple, au début d'année je regardais Access et Maths à Grands Pas, je sais pas si tu vois. Et... fin faut trouver le truc qui te correspond. Maths à Grands Pas, je garde les idées d'atelier en soit, mais ça me correspond pas totalement je garde le concept mais je change tout, tout au tout, à chaque fois. Alors que Access, fin ça me correspond plus et je m'y retrouve plus, donc c'est plus facile après pour tout ce qui est différenciation. Et c'est quand même plus détaillé, donc d'un premier abord tu sais ce que tu dois travailler, tu sais ton objectif, et au final c'est quand même plus facile. Après sur Eduscol c'est bien détaillé aussi, fin moi je trouve. Après, ça dépend ce que tu veux faire. Dans le domaine que je travaille, moi ça me suffit pour l'instant.

C	27	Globalement tu trouves ça accessible [ouai], enfin compréhensible ?
E1	27	Ouais ouais ça va. Faut s'accrocher au début, quand tu tombes dessus au début d'année tu dis oulah. Mais en fait au fur et à mesure tu t'imprègnes du truc et c'est quand même plus facile.
C	28	Ouais t'arrives à t'approprier. [Ouais.] OK, on va passer à la dernière partie sur la formation [Ouai, alors là.] (rires). Tu peux y aller. Est-ce que tu considères que t'as été suffisamment formée pour accueillir l'hétérogénéité, pour différencier ... ?
E1	28	<p>Pas du tout. Pas du tout. En fait... Bon je me base sur ce qu'on a fait en master hein, mais pas du tout parce que pour moi on a tous les ... Je sais même pas trop comment dire. En fait ils nous ont défini ce que c'était mais sans donner de clés concrètes. Enfin, en gros on a vu des vidéos en mode bon bah ça c'est une classe hétérogène, voilà ce que fait l'enseignante. Oui OK, mais dans les vidéos, c'est pas du tout ma classe, donc en fait ... Mais après que ce soit la différenciation ou tout tout tout, clairement entre la réalité et le terrain, mais t'as un, t'as un fossé énorme au point où par moment, je me disais mais en fait ça sert à rien que j'aïlle en cours clairement. Parce que ta prof de maths elle va te dire vas y fais cette séance là, mène la en classe. Je veux bien faire ta séance mais c'est impossible de la mener dans ma classe en tout cas c'est impossible. Genre viens, tu vas voir que c'est pas possible. Et au final pour tout tout tout ... Après je sais pas trop comment ils auraient pu faire autrement. Après au travers des stages t'apprends quand même. Enfin l'année dernière, à travers les stages, tu... Enfin en fait oui c'est ça c'est faut aller sur le terrain pour comprendre et pour voir et... Parce que entre le terrain et la réalité, enfin entre les cours et ton alternance, c'est pas possible, moi franchement... [Ouais c'est pas... Enfin en tout cas c'est difficile de transférer ce que tu vois en cours.] C'est impossible, j'ai plus appris avec mes collègues cette année que en cours. Enfin clairement eux... Bon après eux ils connaissent l'école, ils connaissent le contexte de l'école, ils connaissent la classe aussi puisque la plupart ont eu les élèves avant, donc ils savent te guider. Mais on a tellement, même entre nous, je parle dans la classe en tant qu'alternants, on a tellement des classes différentes. Rien qu'en analyse de stage on est douze, fin six maintenant mais bref, on est six, et sur les six, on a des classes mais totalement différentes qu'il faudrait un temps individuel pour chaque personne où on fait des analyses de cas, mais l'analyse de cas de mon voisin ce sera pas la même que la mienne. Et c'est pas... C'est pas du tout, fin je trouve qu'on a pas du tout assez sur tout en fait. Genre par exemple ta classe, qu'est-ce que tu dois faire. En fait tu sais pas. Avec ce que tu fais en master tu sais pas. Genre le premier jour de rentrée, un truc con, le jour de ta rentrée tu fais quoi ? Bah tu sais pas en fait, tu débarques. Bon OK, qu'est-ce que je vais faire et tu sais pas. Donc pour tout ce qui est gérer l'hétérogénéité bah on te donne des pistes mais on te dit pas concrètement ce que tu peux faire je trouve.</p>
C	29	Au niveau de la connaissances des profils, fin, est-ce que t'as eu des apports vis à vis de ça, est-ce que...

E1	29	<p>Alors mes collègues, enfin genre ceux qui ont eu Nathan et Noémie l'année dernière, surtout Nathan c'est ma maître d'apprentissage donc elle m'a apporté beaucoup. Mais à côté de ça on a rien, enfin genre nous on te parle d'inclusion. Clairement toute l'année oui l'inclusion, l'inclusion OK c'est beau ça fait rêver y a pas de soucis. On te donne des dates, des concepts clé, mais l'autisme tu sais pas ce que c'est. Et on te donne rien, donc t'es là tu fais bah oui. Puis en plus t'as plein de sortes d'autisme. Mais enfin pour moi il faudrait déjà un cours sur l'autisme, genre voir toutes les formes d'autisme, sur tous les dys, et les trucs comme ça quoi. Parce qu'on survole en fait. On te dit y a des enfants autistes dans ta classe, voilà point, démerde toi, et juste c'est pas possible. Fin... Et puis chaque enfant est différent, mais découvrir ce que c'est la maladie en soit pour mieux comprendre. Enfin rien que des neurosciences je pense que rien que ça ça pourrait aider. Comprendre ce qui se passe dans le cerveau. Y a des fois moi y a des petits tu les observes, tu te dis mais il se passe quoi là dans sa tête clairement à ce moment là tu te dis mais il se passe quoi dans sa tête. Et tu sais pas en fait, t'arrives pas à analyser parce que t'as pas les apports nécessaires. T'as que du théorique quoi, genre créer ta séquence. Oui bah oui créer une séquence OK c'est bon ça fait deux ans qu'on crée des séquences quoi. Ouais donc non on est pas du tout... enfin le master pour moi il sert à rien dans la pratique enseignante après. Clairement rien du tout, mais après on voit quand même des choses intéressantes on va pas se le cacher, y a des trucs qui sont pas mal. Mais à côté de ça, j'ai... Genre créer un cahier journal on sait pas, créer une progression, créer une programmation c'est pareil t'apprends tout seul. Tout en fait, genre vraiment tout. Tout ce qui est administratif aussi, mais moi y a des trucs je savais même pas que ça existait avant que je débarque dans la classe et je me dis pourquoi on voit pas ça en cours c'est hyper important. Et non, y a rien. Après, même au sein de ta classe comment tu gères ta classe. En maternelle, est-ce que tu fais des ateliers, est-ce tu prends une demi-classe ? Bah tu sais pas parce que t'as pas forcément eu d'apports là dessus, tu sais pas forcément ce qui est le mieux. L'autorité aussi. L'autorité, alors qu'est-ce que je fais à ce moment là ? Je ne sais pas. Mais plein de trucs comme ça, enfin en vrai tout. On sait juste construire des séquences et des séances c'est tout. C'est tout ce que ça apporte.</p>
C	30	<p>Et du coup selon toi qu'est-ce qui manque ? Est-ce que c'est par manque de temps, est-ce que c'est juste on se concentre pas sur les bonnes choses, est-ce que c'est juste trop décontextualisé du terrain ?</p>
E1	30	<p>Bah déjà oui c'est trop décontextualisé. Pour moi on manque pas de temps parce que quand je vois mon emploi du temps on pourrait. Ça ferait beaucoup plus de cours certes, après y en a qui peuvent sauter clairement. Y a des cours qui servent à rien et que tu peux enlever. Mais pour moi on pourrait trouver du temps, je pense. Bah je pense qu'on se concentre pas du tout sur la bonne chose en fait. Pour moi, ils sont quand même vachement basé sur le concours, fin pas trop quand même, mais fin tu verras l'année prochaine c'est quand même beaucoup de prépa concours donc on est vachement basé sur tout ce qui est théorique. Genre en français ça va être que des propositions subordonnées relatives. Oui OK certes,</p>

		<p>mais du coup moi comment je fais des productions d'écrit en classe bah tu sais pas en fait. Donc peut-être plus séparer le côté didactique du côté théorique parce que je trouve que cette année on a fait quand même beaucoup beaucoup de théorique. La didactique en fait on en fait que maintenant après les écrits là quasiment. A part en maths, en français on en a pas fait du tout. Donc je trouve ça vient hyper tard alors que pour moi c'est le plus important quand même. Donc fin je suis en train de me dire qu'en français on a même plus de cours pour la didactique là on doit en avoir trois ou quatre. Trois ? Bon bref. Mais aussi que les enseignants qui sont là là, qui nous font cours, ils viennent en classe, fin, ils viennent nous voir nous, pour voir que en fait ce qu'ils font ça correspond pas à ce que nous on attend. Et qu'ils écoutent les trucs là, parce que moi leurs questionnaires qu'est-ce qui vous plaît qu'est-ce qui vous plaît pas, je balance et personne personne ne... Fin l'année dernière j'ai quand même fait un ... J'ai mis du temps à le remplir leur questionnaire, mettre positif négatif. Et au final cette année... [T'as pas l'impression que ça a changé ?] J'ai demandé des cours sur le handicap, personne n'a vu le handicap. Vous m'excuserez mais, enfin pour moi c'est pas de l'inclusion ils parlent pas de handicap, déjà y a un problème. Mais y aurait le temps c'est juste qu'ils veulent pas. Enfin c'est juste que eux-même ils sont perdus avec la maquette je pense. Ils ont une maquette qu'ils ont reconstituée encore cette année. Donc peut-être que quand le... Fin d'ici deux trois ans, quand ils seront calés avec le concours et tout, ils y arriveront peut-être plus à s'y retrouver. Mais là vraiment, y a des cours c'est mettre des cours pour mettre des cours histoire de combler, alors qu'on pourrait faire tellement de choses plus intéressantes. Mais bon ils écoutent pas vraiment ce qu'on leur commande alors en même temps c'est pas... C'est l'INSPE quoi.</p>
C	31	Et du coup si tu devais résumer ce que t'as appris en cours sur l'hétérogénéité, la différenciation... ?
E1	31	<p>La différenciation en vrai on la voit dans chaque cours plus ou moins. Mais c'est, fin ça va être plus tout ce qui est ... Je sais pas comment dire, modalités de différenciation plutôt. Donc tout ce qui est modalités de différenciation on en a plein, après on a eu des exemples donc bah les exemples tu peux les reprendre ou pas. Mais au niveau de l'hétérogénéité, fin pour moi on a pas... J'ai pas vu grand chose. Fin du moins j'ai pas vu de trucs que j'aurais pu appliquer dans ma classe. J'ai pas... On a eu des définitions genre qu'est-ce que c'est. Voilà t'as la vidéo, une classe hétérogène, une classe pas hétérogène. L'analyse des différences, qu'est-ce que tu vois comme différences, qu'est-ce que tu vois pas. Voilà, enfin pour moi ça s'est arrêté là. Après je sais pas si vous en M1 vous avez plus de cours, mais nous l'année dernière vraiment là dessus... J'en ai eu plus en licence par exemple. En licence sciences de l'éducation, fin même mes cours en licence étaient quand même beaucoup plus intéressants et beaucoup plus pertinents que les cours à l'INSPé. C'est ça qui me... Je suis arrivée là je fais mais en fait j'ai déjà tout vu là qu'est-ce qu'ils me font là. Et voilà. Mais en différenciation c'est pareil, c'est définition voilà, les modalités, et... Si des fois quand tu fais ta séance pense à la différenciation qu'est-ce que vous pouvez faire. Oui OK d'accord, mais fin pour moi c'est pas assez concret pour que ce soit des trucs que je vraiment j'applique dans</p>

		la classe et... Fin déjà qui s'adapte à mes élèves bon déjà des fois leur différenciation elle est déjà trop compliquée à mettre en place dans une séance. Alors si c'était une différenciation pour mes élèves, c'est pas gérable. Ce n'est pas gérable du tout.
C	32	Du coup si t'as pas eu ce que tu cherchais dans ta formation, est-ce que tu t'es auto-formée ?
E1	32	Bah c'est les collègues, tu demandes tu fais comment, qu'est-ce que tu fais, et toi dans ta classe. Montre moi comment tu fonctionnes toi dans ta classe. Vraiment j'ai été voir mes collègues un par un, je leur ai demandé bah vas y présente moi en gros le fonctionnement de ta classe. Parce que t'en as qui vont utiliser beaucoup de tables, donc tu supposes qu'ils sont en ateliers, y en a d'autres t'as moins de tables mais t'as une ellipse on va dire. Fin concrètement, toi comment tu organises ta journée de classe. Et après bah tu pioches un peu toi ce qui te correspond un peu le plus on va dire, dans quoi tu te retrouves, et tu testes. Clairement c'est du test, je suis encore en phase de test, et je le serai encore l'année prochaine si jamais mais... C'est que du test, que du test. Après t'as des bouquins, tu les lis mais c'est pareil, je trouve que c'est trop théorique. C'est bien quand tu veux faire de la recherche des trucs comme ça c'est hyper intéressant, mais de là à appliquer ce qu'ils mettent pour dans la classe, ça m'a pas... Fin vraiment faut s'appuyer sur ses collègues. Clairement, s'appuyer sur ses collègues, s'appuyer sur la personne que tu remplaces aussi, parce qu'elle est là quand même toute l'autre partie de la semaine. Et l'ATSEM aussi. Mon ATSEM olalah, heureusement qu'elle était là, y a des fois je me dis qu'est-ce que j'aurais fait sans elle. Elle est vraiment incroyable, bon c'est une chance. C'est une chance d'être en maternelle aussi. Mais sinon, franchement, les cours... Après si les cours ils m'ont vachement aidée dans le sens où bah je sais créer une séance quoi, je sais créer une séquence, je sais trouver mes objectifs... Fin, classique on va dire, je galère pas à faire une fiche de prép quoi. Mais à côté de ça, dans tout ce qui est gestion de classe t'as rien quoi, t'as que de la didactique. Mais entre les ateliers t'as des temps de transition, ça on en parle pas c'est pareil. Les temps de transition, moi ils sont en train de se rouler par terre... [Comment tu les récupères.] J'ai pas vu ça dans les vidéos à l'INSPE. Qu'est-ce que je fais comment tu les récupères. Comment tu captés leur attention en regroupement, comment ... mais rien que le regroupement, comment tu fais ton regroupement, comment tu le structures, comment tu fais pour qu'ils soient captivés en permanence, fin tout ça tu le vois pas en fait. Et c'est le plus important selon moi. Fin peut-être pas le plus important t'as la didactique. Mais si tu sais pas gérer une classe tu peux pas faire d'apprentissage avec tes élèves donc...
C	33	Du coup t'as lu des trucs mais ce qui t'as paru le plus pertinent c'est quand t'as discuté avec tes collègues ?
E1	33	Ah bah oui, il faut dans le concret direct, vraiment. Concret, concret, concret.
C	34	OK, et dernière question. Si toi tu devais avoir des compléments de formation, ce

		serait sur quels aspects ?
E1	34	<p>Du coup par rapport à cette année c'est le handicap, j'en parle mais ça fait depuis l'année dernière j'en parle donc ils captent... Je leur demande, et je pense je dois pas être la seule quand même, mais moi le problème c'est qu'on me parle d'inclusion et t'as pas d'apports sur le handicap. Donc comment tu peux faire de l'inclusion si t'as pas d'apports sur le handicap ? Sachant que t'auras de plus en plus d'élèves en situation de handicap, et surtout en maternelle, et comment tu les inclus dans ta classe. Enfin moi, le petit Nathan là j'étais vraiment pas bien jusqu'à décembre j'étais en mode mais qu'est-ce que je peux faire avec lui, je lui apprend rien, ça sert à rien qu'il vienne, je suis même pas avec lui. Enfin tu culpabilises et en même temps t'as pas d'apports en plus donc tu peux pas faire plus. Même dans les livres en fait, j'ai cherché, j'ai feuilleté je ne sais pas combien de livres pour me dire, pour trouver des solutions mais je trouve vraiment y a ... En fait il faudrait des cours avec un enseignant spécialisé qui explique ce que lui il fait au quotidien en fait. Déjà rien que ça on serait ... un peu sous forme d'analyse de stage mais un cas, qu'est-ce que toi tu ferais, qu'est-ce que moi je fais, et on est deux... Et là t'as un exemple concret de ce que tu pourrais faire quoi. Mais surtout moi c'est le handicap, c'est vraiment le... Enfin ça me paraît être le plus important. Mais apparemment c'est pas le plus important. Voilà.</p>

Annexe n° 3 : Retranscription de l'entretien avec E2

C	1	OK alors j'ai plusieurs catégories de questions. La première elle concerne l'hétérogénéité et la diversité. Déjà, comment est-ce que toi tu définirais le mot diversité, qu'est-ce que ça t'évoque ?
E2	1	C'est pas du tout la même chose que l'hétérogénéité pour le coup. Quand tu me dis diversité, je pense toujours à la diversité culturelle en fait, c'est la première chose qui va me venir à l'esprit. Donc, sans doute parce que je travaille en éducation prioritaire et que j'ai énormément de diversité culturelle. Mais j'ai pensé à ça, à mes petits élèves qui viennent de tellement de pays différents, de tellement de cultures différentes et qui ont du coup des rapports aux apprentissages tellement différents les uns par rapport aux autres c'est vraiment... Fin ils ont pas du tout le même rapport à l'école selon leur origine.
C	2	Et du coup toi tu différencies diversité et hétérogénéité. Est-ce que tu qualifierais ta classe d'hétérogène et si oui pourquoi ?
E2	2	Oui elle est extrêmement hétérogène, parce que j'ai... bah déjà des élèves qui ont des vrais profils différents. J'ai une petite avec une notification ULIS qui est arrivée, j'ai des allophones et des anciens allophones, des enfants avec troubles des apprentissages et des troubles dys, et des élèves avec... bah tout simplement des parcours de scolarité différents et des capacités, des compétences différentes. Donc oui, elle est extrêmement hétérogène, j'ai pas deux élèves qui aient le même profil.
C	3	Et c'est quoi ton regard toi vis-à-vis de cette diversité et de l'hétérogénéité de ta classe ? [Euh...] Je peux préciser la question s'il faut.
E2	3	Non, moi j'aime... Je trouve ça intéressant parce qu'en tant qu'enseignant tu t'ennuies pas. C'est vraiment... puis ça te pousse à trouver des moyens d'expliquer, à... Alors c'est sûr que c'est beaucoup de travail, surtout pour les allophones. Mais non moi j'ai un regard positif là dessus. Après, c'est, comment dire... Y a des enfants pour lesquels c'est compliqué comme par exemple, pour la petite qui a la notification ULIS pour laquelle j'ai même pas d'aide humaine, et les allophones où j'ai jamais eu de CASNAV ou d'UPE2A itinérante. Pour eux il y a une part de souffrance dans le fait que je puisse pas, dans ce sens là où je puisse pas leur apporter exactement ce dont ils ont besoin. Dans ce sens là c'est embêtant mais pour le reste c'est plutôt une richesse.
C	4	OK. Tu t'appuies sur cette diversité dans ton enseignement ?
E2	4	Oui je pense parce que je fais pas mal... Bah déjà en fait, le fait est que, comme ils sont globalement deux par deux niveau équivalent, ça permet soit du tutorat avec un élève en réussite et un autre, soit des groupes de travail. Et ça te permet de...

		<p>Comment dire... En fait, ça permet de fragmenter un peu les compétences en fait tu vois ? L'élève qui est vraiment en difficulté tu vas lui dire "Toi tu vas pas faire ça, juste ça". Et en fait les autres, ils vont prendre le reste en charge. Mais même pour eux, pour ceux qui arrivent à tout faire, et bah en fait ils vont avoir une connaissance plus fine de la tâche parce qu'en fait ils voient les petites compétences que ceux qui sont moins en réussite doivent faire un par un. Je sais pas si je suis claire, tu vois ce que je veux dire ? [Oui.] Admettons par exemple on fait un exercice de grammaire, enfin de conjugaison sur le passé composé. Y a des élèves qui vont, comment dire... qui vont tout faire, toute la tâche, et qui parfois vont oublier un truc parce qu'ils ont pas décomposé l'auxiliaire le participe passé, tu vois ? Mais comme en fait, le copain qui est avec eux, lui il a que l'auxiliaire à vérifier, et bah ça va étayer aussi ceux qui sont plus en réussite.</p>
C	5	<p>OK, oui donc tu t'appuies quand même sur les différents niveaux et fin les différents besoins des élèves. [Ouais.] OK. Donc quand on avait parlé en stage, tu savais que je m'intéressais à la question des enfants allophones. [Ah oui c'est vrai.] Voilà. Et comme je sais que toi tu as du coup un élève primo-arrivant et deux anciens allophones, si ça n'a pas changé...</p>
E2	5	<p>J'en ai même trois en fait, c'est juste que tu le vois pas. [Oui.] J'en ai trois des anciens allophones, et peut-être que j'en ai plus et que je le sais pas. Parce que tu sais trois quatre ans ça se tasse. [Oui, ceux dont tu es au courant] Mais Maria elle était allophone aussi, je sais pas si tu te souviens. [Oui.]</p>
C	6	<p>Et du coup selon toi, c'est quoi les difficultés que ces enfants là ils rencontrent en classe ordinaire ? Je sais pas si c'est clair comme question.</p>
E2	6	<p>Honnêtement, les relations amicales, je trouve que c'est le plus dur. Ouais parce que en fait ils rattrapent... Enfin c'est assez spectaculaire, fin ils rattrapent vite quand même je trouve. Maria elle est arrivée y a trois ans elle fait de la grammaire comme les autres, exactement comme les autres. Des fois, je corrige ses dictées et je me dis "Ah non y a plein de fautes, ah mais c'est Maria, ah non y a pas beaucoup de fautes en fait". Donc, non, par contre pour eux je pense c'est difficile d'arriver dans une nouvelle classe et de pas pouvoir présenter qui on est à ses camarades et du coup... Fin ils sont quand même souvent copains entre allophones. Et c'est pas un hasard je pense, l'intégration dans le groupe est plus compliquée. Mais je pense pas que pour les apprentissages ce soit ... Enfin c'est sûr que c'est toujours mieux d'avoir un petit groupe de besoin, tu vois une UPE2A itinérante de temps en temps mais sinon...</p>
C	7	<p>Ouais, tu vois pas de différences dans l'apprentissage du français notamment ?</p>
E2	7	<p>Bah je sais pas j'ai jamais eu d'élève qui soit complètement scolarisé en UPE2A, ou alors si ça doit exister mais j'en ai jamais vu. Ça existait avant, y avait des</p>

		CLIN. Mais j'en ai jamais eu alors je peux pas te dire. Mais à mon sens le bain linguistique il est toujours plus profitable, tu vois.
C	8	Et du coup le facteur explicatif de la difficulté à s'intégrer pour toi c'est quoi ? Fin ça vient d'où cette difficulté à s'intégrer ?
E2	8	Ah bah là pour le coup de la barrière de la langue, surtout chez les grands. Tu peux pas jouer à la poupée et au ballon, tu vois. Ils discutent en fait les grands, c'est ça qu'ils font à la récré. Ils dansent, ils discutent, les gars ils jouent un peu au foot mais fin... Je pense que ouais ça c'est quand même...
C	9	C'est l'écart entre l'élève... Enfin la langue de l'élève et la langue des autres, enfin du groupe ? [Ouais, ouais.] Et toi du coup tu proposes quoi à ces élèves pour leurs apprentissages, en termes de différenciation, ...?
E2	9	Ah bah tout est différencié sauf les maths quand ils y arrivent et quand ça fait longtemps qu'ils... En fait j'essaie qu'ils aient la même structure d'emploi du temps, avec à l'intérieur de cette structure d'emploi du temps des compétences différentes. Par exemple, tous les matins je fais un rituel sur le cahier du jour de français et je vais le proposer à mes allophones sauf que je vais leur demander de faire de l'encodage, tu vois, un tout petit peu de production écrite, et pas... Je vais pas leur demander de faire de l'analyse grammaticale, ça n'a aucun sens. Après, quand on fait la dictée, soit je peux proposer des dictées à trous... En fait j'essaie qu'ils fassent la même chose, mais avec une compétence adaptée à ce qu'ils savent faire quoi. Le seul truc où j'ai vraiment du mal c'est la résolution de problèmes. Là c'est vraiment dur de différencier parce qu'il faudrait que je dessine tout, ou que je fasse des photos. Alors je le fais, j'explique le problème aux autres, je vais les voir, je leur fait un petit dessin sur l'ardoise mais si à ce moment là ce dessin là il est pas parlant pour eux j'ai pas le temps d'en refaire un autre quoi.
C	10	Et sur quelles ressources tu t'appuies pour préparer le travail que tu fais avec ces enfants-là ?
E2	10	Alors, le CASNAV il m'avait donné des fichiers d'autonomie. Après j'utilise deux logiciels, j'utilise ELPE et Lalilo. ELPE c'est un logiciel qui a été produit par la circo de Saint Nazaire je crois, le CASNAV de Saint-Nazaire. C'est Écrire Lire Parler ... Non c'est Écouter Lire Parler Écrire, plus logique dans ce sens là. Et puis Lalilo, tu connais je pense, c'est un truc de lecture. Donc ça c'est dans les moments où ils sont en autonomie. Après, en fait ils font beaucoup... Comme j'ai eu longtemps du CE1 et de la maternelle, j'utilise par exemple tous mes jeux de lecture de CE1 quand ils se débrouillent un peu en lecture, et bah je leur fais faire ça. Tous mes jeux de grammaire de CE1 je peux leur faire faire ça. Et c'est des trucs autocorrectifs fin... En fait, j'utilise mon matériel de cycle 2. Et quand je fais de l'APC langage, je vais utiliser des jeux de société, des jeux de langage de maternelle en fait, tu vois. Des lotos, des jeux de Kim, des trucs comme ça quoi.

C	11	OK. Et juste, tu m'as dit que pendant les rituels du matin tu leur faisais pas faire la même chose que... fin les trucs de grammaire que tu donnes au reste de la classe. Est-ce que sinon dans le reste des activités tu gardes les mêmes objectifs pour ta classe et pour ta différenciation ?
E2	11	En maths oui. Alors, dans les matières on va dire culturelles, histoire-géo sciences, je... Comment t'expliquer. En fait, j'estime que je vais pas leur demander d'apprendre, donc c'est pas les mêmes objectifs, par contre j'estime que pour eux c'est un bain linguistique. Donc je leur demande d'écouter, tu vois, de faire les petites activités, voilà. Après sinon non, j'ai pas les mêmes objectifs non pas du tout. En fait l'activité est un prétexte à leur donner d'autres objectifs, c'est pas possible. Qu'est-ce que tu veux qu'ils transposent un texte au passé composé, enfin tu vois. (rit)
C	12	Comment est-ce que toi tu définirais la différenciation ?
E2	12	Alors pour le coup tu vois. Du coup pour les allophones c'est pas vraiment de la différenciation en fait. Tu vois, parce que normalement la différenciation, ce que j'entends moi par différenciation, c'est adapter tes variables didactiques pour que tu amènes ton élève à la même compétence que les autres mais avec un chemin qui va être beaucoup plus étayé, avec des valeurs numériques plus grandes, plus petites, tu vois, des trucs comme ça. En fait, c'est un jeu sur les variables et l'étayage, et pas sur l'activité en elle-même normalement. Mais dans le cas des élèves allophones pour le coup, c'est difficile de faire exactement ça. [Oui, donc tu différencies, mais avec tes allophones c'est autre chose ?] C'est pas vraiment de la différenciation, non c'est autre chose, c'est un cours adapté quoi.
C	13	OK. Est-ce que tu distingues différenciation et soutien ? Et si oui, c'est quoi selon toi ?
E2	13	Ah bah oui. Le soutien c'est vraiment, fin... Non, la différenciation elle se fait dans le temps de la séance. Le soutien si tu veux, il va te permettre... Ce que je fais beaucoup moi en soutien, c'est de faire avant la compétence, de préparer le terrain tu vois. De leur donner la séance qu'on va faire le lendemain avec la classe, je la fais la veille avec mon petit groupe d'APC. Donc, du coup c'est pas vraiment de la différenciation, c'est juste donner du temps. Sauf si, après tu vois par exemple quand je fais les stages de remise à niveau ce qui peut m'arriver, là... Mais non mais même pas parce qu'en fait je construis des procédures avec eux par exemple. Donc je suis pas sur... Tu vois par exemple je leur fais un guide de relecture de la dictée très très très guidé avec des codes couleurs des machins des trucs, ce que je fais pas pour les autres. Donc oui, ce sera de la différenciation parce qu'ils auront droit de prendre cet outil là au moment de la dictée. Mais à partir du moment où c'est pas dans le temps de la séance, c'est autre chose. Fin selon moi, après j'en sais rien, j'ai pas de lectures théoriques là dessus.

C	14	OK. Du coup tu m'as dit que tu pratiquais la différenciation dans ta classe globalement même si c'est pas avec les élèves allophones. [Oui.] Est-ce que tu le fais pour toute la classe ou est-ce que tu vises des profils précis ?
E2	14	Bah... Je peux... Je peux pas te dire qu'un élève n'aura jamais besoin de différenciation, tu vois, c'est pas possible. En fait quand je prépare ma séance, je sais comment différencier mais je sais pas à qui je vais donner le... Tu vois ? Le travail différencié en fait. Sauf si j'ai évalué à l'avance mais tu vois, dans le cas où on construit une nouvelle notion, je sais pas avant. Je peux pas prévoir en fait, je suis pas une magicienne, je sais pas exactement comment ils vont réagir. Je sais ce que je peux faire, tu vois, donner davantage de matériel de numération, donner un tableau... Fin tu vois, je sais quels outils de différenciation je peux fournir, mais je sais pas à qui je vais les donner, donc je fais ça pour toute la classe en fait. [Oui donc en fait tu prévois ta différenciation en amont, mais tu vois dans le moment...] Je fais pas un truc pour Lilian, un truc pour Hugo... Tu vois ? T'as des surprises toujours en fait. J'ai une petite idée bien sûr quand je le fais mais...
C	15	Et du coup ta différenciation elle prend forme comment dans ta classe ? Enfin sur quels éléments tu différencies ? (interruption)
E2	15	Bah le droit ou non d'avoir la leçon, tu vois, tout simplement. C'est hyper compliqué comme question parce que ça dépend tellement des compétences. En maths le droit ou non d'avoir du matériel. Tu vois, est-ce que pour faire de la numération décimale je lui donne son petit boulier, est-ce que... Tu vois ? Est-ce que je le met face au tableau ou dos au tableau en fonction d'où sont les affichages ? Je peux préparer des outils, par exemple, je sais pas pourquoi j'arrête pas de penser au passé composé, mais si je fais un exercice sur le passé composé, y en a qui va avoir la liste ... J'aurais préparé la liste des participes passés qu'il faut connaître pour ceux qui s'en souviennent pas. Là pour le coup, pour les anciens allophones, je vais le faire tu vois, parce que eux, j'ai prévu ça les choque pas quoi. Tu vois ce que je veux dire, je suis venu j'ai prévu. Donc ça dépend tellement de la compétence, c'est impossible de te dire... Fin c'est soit tu donnes la leçon, soit tu donnes du matériel, soit tu prépares des aides, soit tu fais du... mettre en place des binômes en tutorat, aussi c'est de la différenciation finalement. Tout est possible.
C	16	Oui, fin en gros t'es plus sur les supports ? [Que sur quoi ? Oui.] Ta différenciation elle est plutôt sur les supports, y a pas d'autres éléments sur lesquels... des variables ?
E2	16	Si, il peut y avoir l'étayage de moi ou le tutorat. Ou du matériel quoi, c'est pas la même chose.
C	17	Et du coup pour toi est-ce que la différenciation c'est un incontournable du métier d'enseignant au premier degré ? [Oui, bien-sûr.] En quoi c'est un incontournable ?
E2	17	Bah si tu veux faire classe pour tout le monde. (rit)

C	18	Et pour toi c'est facile ou difficile de différencier ?
E2	18	Non c'est dur, non c'est dur. Alors moi maintenant j'y arrive bien, mais non c'est un des trucs les plus difficiles. Parce que ça demande vachement d'anticipation de leurs difficultés.
C	19	C'est plus au niveau de la préparation ?
E2	19	De la conception [ouais], tu vois ? Parce qu'il faut savoir... Parfois en fait ils font des erreurs que t'avais pas anticipées. Et si t'as pas anticipé l'erreur, t'as pas fourni de... Tu vois, tu dois différencier sur l'instant. Alors tu peux le faire, mais c'est moins... tu vois, c'est moins fin que ce que t'as anticipé.
C	20	Est-ce que ça t'arrive des fois du coup de prévoir une différenciation en amont qui ne fonctionne pas sur le moment et du coup tu la modifies ?
E2	20	Bah oui, comme tout. (interruption) Des fois t'as l'impression que t'as préparé tout un matériel, que ça va les aider à visualiser la quantité dont tu parles et en fait... ça fait un flop quoi.
C	21	Et du coup tu t'adaptes en fonction de tes réflexes ou... ?
E2	21	Oui j'adapte... En gros, j'ai souvent plusieurs cordes à mon arc en fait, tu vois ? A force.
C	22	Et ça, ça vient plutôt de ton expérience ?
E2	22	Oui. C'est difficile au début de faire ça.
C	23	Quand t'étais jeune enseignante, t'avais du mal à percevoir... ?
E2	23	Bah quand j'étais jeune enseignante, j'étais en maternelle, donc ça n'a rien à voir, c'est beaucoup plus simple de différencier en maternelle, tu vois ? En fait, le fait d'avoir commencé par la maternelle ça fait que j'ai... Ça donne une flexibilité en fait parce que tu travailles facilement en atelier, en groupes. J'ai mis longtemps en CE1 avant de faire la même chose pour toute la classe, à l'inverse. [Oui, t'as gardé la modalité maternelle.] Bah oui, fin tu vois, je faisais énormément d'ateliers, on faisait une session d'ateliers tous les jours. Donc quand tu fais des ateliers, c'est super simple de différencier.
C	24	C'est plus simple en quoi ?
E2	24	Bah parce que tu peux les mettre par petits groupes avec des supports et des activités adaptées à leur niveau de compétence.
C	25	Tu les mets par groupes de niveau ? [Ah bah oui oui, par contre oui.] Et ça avec les grands t'as plus de mal à le faire, de les mettre par groupes de niveau ?
E2	25	Non, ça dépend des activités. C'est toujours ce que... Non, non je trouve que tout

		se défend en fait. Les groupes homogènes et les groupes hétérogènes... Fin, si tu veux quand par exemple ils font des genres de dictées négociées, si je fais un groupe hétérogène bah il y en a qui va prendre le dessus et l'autre il va pas du tout argumenter sa dictée négociée. Donc quand c'est comme ça, mes binômes et trinômes ils sont homogènes, sinon ça n'a pas d'intérêt l'activité.
C	26	Et pour tout ce qui est différenciation, est-ce que tu utilises des ressources ou des outils spécifiques ?
E2	26	Non, c'est moi qui fait. Après tu sais moi je fais quand même beaucoup tout moi-même, donc c'est moi qui fait quoi.
C	27	T'as déjà lu des trucs, des articles scientifiques, ... ?
E2	27	Non, pas du tout. J'ai dû avoir une formation quand j'étais jeune instit. [OK, donc je peux pas trop te poser la question de si tu trouves ça accessible en termes de concepts.] Bah non je suis désolée [Non, mais c'est intéressant aussi.] j'ai pas lu de théorie. Tu sais, on est pas très nombreux... On lit pas beaucoup de théorie quand on est dedans, tu verras [On verra]
C	28	Et du coup, les dernières questions ça concerne la formation des enseignants. Au moins dans ta première année de master MEEF, est-ce que tu penses avoir été suffisamment formée à la gestion de l'hétérogénéité et aux questions de différenciation ?
E2	28	Non. Déjà à l'époque c'était une PE1 ça s'appelait, et ça donnait le niveau master mais c'était pas vraiment un master. Donc on était préparés principalement au concours.
C	29	Tout ce qui était sur ce qui se passe dans les classes, c'était moins abordé ?
E2	29	Bah c'était censé être l'année d'après [Que t'as pas fait du coup.] que j'ai pas faite parce que j'étais une année de transition.
C	30	Et du coup, aujourd'hui dans ta pratique, est-ce que t'as l'impression qu'il te manque des éléments qui auraient pu... ?
E2	30	Non. Non, honnêtement ça je l'ai appris. [Tu l'as appris, tu t'es auto-formée ?] D'instinct, ouais plus ou moins ouais. Après peut-être qu'il y a des choses qui me manquent et j'en ai pas conscience, mais...
C	31	Tu l'as fait plutôt à l'instinct, tu m'as dit que t'utilisais pas de ressources mais du coup [non], que t'avais pas lu donc tu as ...
E2	31	Fin j'y ai réfléchi et j'ai construit mes outils. Après je pense que ma constellation en maths elle a pu aussi me donner quelques outils, parce qu'on parlait vachement du matériel de numération et le matériel de numération ça t'aide beaucoup à

		différencier en maths par exemple. Mais ça va être le seul point marquant.
C	32	Oui globalement t'as construit ta pratique sur tes propres réflexions et t'as construit tes outils à partir de ça. [Oui.] Et quand, t'as commencé, est-ce que t'aurais aimé avoir des compléments de formation là dessus ?
E2	32	Je sais pas si c'était la priorité (interruption). Je sais pas si c'est la priorité quand tu commences en fait, alors que je te dis pourtant que c'est essentiel. Peut-être... Si, peut-être que j'aurais pu avoir une conférence là-dessus avec des outils théoriques pour le coup tu vois.
C	33	Oui des outils théoriques en soit, t'en as pas ? [J'en ai pas.] Et aujourd'hui t'aimerais avoir des compléments de formation là dessus ? Ou t'en ressens pas le besoin ?
E2	33	Bah j'en ressens pas le besoin mais après peut-être qu'il y a des choses que je sais pas et que je serai illuminée de, tu vois, d'avoir de la théorie quoi. Si j'avais un besoin, ce serait plus pour un bagage théorique que pour des solutions pratiques, tu vois.
C	34	Oui, connaître les théories, les concepts sur la différenciation, sur... [Ouais] Même sur la connaissance des profils, t'en as un peu eu ou c'est juste du terrain ?
E2	34	Des profils d'élèves ? Non j'ai pas eu du tout de formation là dessus, je sais même pas de quoi tu parles à vrai dire.
C	35	Bah par exemple, les ... Comment dire [les styles cognitifs ?] Soit les styles cognitifs, ou même comment on fait une séance d'enseignement avec un enfant à TSA, ou un enfant handicapé, ou un enfant allophone...
E2	35	Ah, mais pour moi ça tu vois c'est pas de la différenciation, c'est une scolarité adaptée, et c'est de l'inclusion et c'est pas la même chose. Tu vois ? Pour moi ça, c'est pas différencier, c'est adapter et faire de l'inclusion.
C	36	Et tu penses qu'on peut pas différencier...
E2	36	Si, mais c'est pas différencier pour moi en fait parce que c'est pas... C'est adapter ton enseignement à l'élève mais c'est pas la compétence que tu vas adapter, c'est ton style d'enseignement. Tu vois, un gamin qui aurait un TDAH par exemple, tu vas fragmenter la tâche. Un élève qui est dyslexique tu vas proposer un support plus gros. Mais ça c'est pas vraiment de la différenciation, tu vois, t'es pas sur une compétence, tu vois ce que je veux dire ? C'est pas ... tu vois c'est pas pareil, ça c'est ce que tu dois faire tout le temps quelque soit la compétence pour ces élèves là. [Oui, toi tu définis vraiment la différenciation vis à vis de la compétence que tu travailles.] Ouais, pour moi c'est beaucoup plus disciplinaire et beaucoup moins pédagogique.
C	37	Et... Oui j'avais juste une dernière question sur la différenciation que j'ai pas posée.

		Quand t'anticipes ta différenciation, t'anticipes vis-à-vis des besoins que t'as déjà repérés ou...?
E2	37	Non. J'essaye de voir quelles sont les erreurs possibles. [OK. Tu repères les obstacles et après tu proposes des solutions.] C'est ça. En fait je pars vraiment du disciplinaire. Tu vois, je pars vraiment de qu'est-ce que c'est la difficulté dans cette compétence. Où est-ce qu'ils vont se planter, où est-ce qu'ils vont buter en fait, tu vois ? J'essaye de pas me dire ce sera tel élève.
C	38	OK. Y a une raison particulière à ça ?
E2	38	Je pense que c'est plus efficace.
C	39	C'est quelque chose que tu constates ?
E2	39	Ouais. Parce que tu peux pas savoir qui va faire quelle erreur quand. Et puis en plus tu vas te dire oui bon bah lui il est complètement dyslexique, il va se planter là dessus là dessus là dessus, puis lui il y arrive très bien. Par contre, t'avais pas vu qu'il y avait telle erreur qu'il était possible de faire parce que t'étais focalisée sur ton dyslexique et t'en as trois autres qui se planteront complètement et t'as pas d'outils à leur proposer.
C	40	OK. Donc tu te concentres pas sur un élève.
E2	40	En fait, je me concentre pas sur, entre beaucoup de guillemets, les mauvais élèves. Je me concentre sur la compétence et quels sont les obstacles pour que les élèves comprennent.

Annexe n° 4 : Retranscription de l'entretien avec E3

C	1	Donc j'ai plusieurs catégories de questions, la première ça concerne l'hétérogénéité et la diversité. Déjà qu'est-ce que toi ça t'évoque le mot diversité ?
E3	1	Pour moi la diversité, c'est le fait d'être, qu'ils soient tous différents, ils viennent pas tous du même milieu social, ils ont pas tous la même éducation c'est vraiment une diversité en fonction de leur éducation, de leur parcours aussi parce qu'ils ont pas tous vécu la même chose bien qu'ils n'aient que six ans. Même pour les autres classes, la diversité c'est vraiment le fait de pas avoir les mêmes profils en fait en face de nous. Et... ouais c'est ça.
C	2	OK. Et toi est-ce que tu qualifierais la classe que tu as en ce moment d'hétérogène ?
E3	2	Ah oui totalement [Pourquoi ça ?], elle est totalement hétérogène. Ils ont pas du tout le même niveau, ils avancent pas du tout au même rythme. C'est ce qui complique un peu les choses pour les enseignants, notamment les enseignants débutants parce que on n'est pas habitué à gérer ça. Donc comme j'étais en master, j'ai fait de nombreux stages et en fait en stage, on voit qu'une partie de l'iceberg. On s'occupe d'un groupe et en général les enseignants ont bien fait leur boulot parce que le groupe dont on s'occupe a... fin correspond en fait, ils ont tous le même niveau à peu près. En général on fait des groupes homogène pour pour certains travaux, et en fait en stage, on se rend pas compte de la difficulté de devoir prendre en compte tous les profils de nos élèves en fait. C'est vraiment compliqué. En fait, en stage on nous guide beaucoup sans s'en rendre compte, je pense que les enseignants se rendent pas compte qu'ils nous guident énormément. Et en fait une fois dans la classe on se rend compte que bah ouais on a des classes très hétérogènes. En en parlant avec les enseignantes qui ont beaucoup d'expérience c'est de plus en plus le cas en fait. Avant les élèves se ressemblaient beaucoup mais maintenant il y a de tout quoi et dans ma classe c'est le cas. J'ai des élèves très performants. J'ai des élèves qui sont très... on peut pas dire ça normalement mais qui avancent à un rythme normal on va dire, ils sont en mi-CP et ça commence à tourner et voilà. Et j'ai des élèves en grosses grosses difficultés. Donc ouais, ma classe est très hétérogène.
C	3	Et parmi tous tes élèves, est-ce qu'il y en a qui ont des profils genre élève à besoins éducatifs particuliers ?
E3	3	Oui, j'en ai quatre qui ont des besoins éducatifs, fin qui sont à besoins. Donc sur 21 en fait 4, ça va c'est vraiment pas beaucoup. Mais pour une enseignante, c'est assez compliqué, en tout cas pour une enseignante débutante c'est un peu dur à gérer. Donc ouais, j'ai ceux à besoins... Comment dire... Pas au niveau du comportement, c'est des besoins d'adaptations parce qu'ils sont en retard entre guillemets. Y a des gros soucis, en fait c'est plutôt à cause... fin à cause... dû à leur

		<p>classe sociale. En fait c'est des familles qui sont déjà dans le besoin de base et donc ça se répercute sur les enfants. Donc pour ces élèves je suis obligée de faire beaucoup de différenciation. Enfin beaucoup, à l'échelle du possible, parce que bah comme je débute, j'ai pas non plus énormément de matière, j'ai pas d'ateliers tout faits à l'avance, je sais pas toujours gérer les situations. C'est mon premier CP, donc en plus c'est vraiment un niveau que j'ai jamais vu en stage. Donc j'essaie d'adapter au maximum mais c'est pas toujours facile. Et c'est des élèves à besoins dont les parents s'occupent pas vraiment parce que il y a pas de suivi. Le meilleur exemple c'est j'en ai un là il y en a un qui, à la rentrée, commence les séances avec la maîtresse E. Et donc les trois autres sont déjà avec la maîtresse qui leur fait faire des petits ateliers etc., et cet élève là il commence seulement parce que... Donc moi je remplace une enseignante, elle avait pas fait au début parce que peut-être qu'elle attendait de voir aussi le niveau ça pouvait... Il pouvait très bien avoir un déclic et ça pouvait tourner mais en fait c'est pas le cas. Et cet élève il, comment... Je cherche mes mots je suis désolée... Cet élève il... Les parents ne le suivent pas et donc ça veut dire que là on va être au mois de mai et il commence à peine avec la maîtresse E quoi. Donc il est en retard, fin ça va être un peu un peu compliqué. Et si j'avais pas fait la demande, les parents ça les choque pas quoi. C'est ça le gros problème. C'est des élèves à besoins, besoin éducatif c'est vraiment pas au niveau du comportement c'est un retard en lecture, en écriture, en calcul enfin... J'ai par exemple un élève qui connaît pas encore ses couleurs donc au CP, ça commence à être un peu compliqué pour lui malheureusement .</p>
C	4	Et tu as des élèves qui sont notifiés comme TSA, à handicap ou allophone ou des trucs comme ça ?
E3	4	Non. [Et tu en as déjà vu en stage ?] Non, ils sont pas notifiés. Je réfléchis... Non ils ont pas de dossier MDPH, ils ont pas de... Il y a pas eu de PPRE mis en place, pas de PAP... fin vraiment c'est des élèves que j'ai moi en APC c'est tout en fait. Le seul suivi c'est la maîtresse spéciale et moi en APC.
C	5	Et tu en as déjà rencontré en classe des élèves à TSA, en situation de handicap, allophone ...?
E3	5	Dans mes classes... Je réfléchis en stage. Y en a un, mais alors... Fin y avait un élève qui avait un retard de croissance on va dire mais alors je sais pas s'il était notifié. Je pense, enfin il avait une AESH en tout cas ça c'est sûr donc il y avait un dossier qui était fait. Mais je sais pas s'il était considéré comme ayant un handicap ou quoi parce que je crois que la maman se voilait un petit peu la face et donc ne voulait pas mettre en place tout ce qui pouvait être mis en place. Sinon j'en ai jamais eu, et donc c'est ce qui fait aussi un peu peur, c'est que le jour où vraiment j'aurai un élève avec des besoins particuliers, par exemple un élève atteint de handicap ou quoi je saurais pas spécialement gérer. Parce qu'on n'est pas... On pense être prêt mais en fait on se rend pas compte. Mais j'en ai croisé dans mes écoles mais pas dans mes classes donc je ne saurais pas forcément gérer quoi, enfin je ne pense pas.

C	6	Et du coup toi ton regard sur la diversité dans ta classe c'est quoi ? Je peux préciser la question s'il faut.
E3	6	Mon regard sur la diversité dans ma classe, c'est qu'elle est très très présente. Et après c'est bien, je trouve que c'est positif pour les élèves qui n'avance pas au même rythme et ben ils ont de l'aide des élèves qui avancent bien on va dire. En fait j'ai un regard un peu mitigé parce que pour certains élèves ça va être bénéfique, pour d'autres, pour ceux qui sont très en avance... Fin le meilleur exemple, pour les CP, c'est ceux qui sont déjà totalement lecteurs en fait, qui ont bien compris comment on faisait et qui ont plus forcément besoin de moi sur ça, bah ça pose pas de problème. Parce qu'en fait quand je leur donne un exercice à faire il le comprennent bien ils le réussissent et ils sont satisfaits ils sont en réussite en fait constamment donc ça pose pas de soucis pour eux. Par contre, mes élèves qui sont plus fragiles et qui auraient besoin de plus de présence de ma part et bah ils sont un petit peu... C'est un petit peu dommage pour eux parce que comme je dois beaucoup m'occuper de mes quatre élèves à besoins, et bah mes élèves fragiles ça se répercutent sur eux parce que j'ai un peu moins de temps pour eux. Donc j'ai un regard un peu mitigé sur la diversité parce que je trouve ça bien de pouvoir avoir de tout dans les profils mais en même temps je trouve que ça peut vite être négatif pour mes élèves qui auraient besoin de beaucoup plus de présence. En fait si j'avais pas mes quatre élèves à besoins, et bah mes élèves fragiles ils seraient beaucoup moins fragiles et mes élèves en réussite et bah ils seraient encore plus en réussite quoi. Donc ouais un peu mitigé sur la diversité.
C	7	OK oui ça peut être source de richesse parce que tu peux t'appuyer dessus mais en même temps c'est compliqué parfois de prendre tout le monde en compte.
E3	7	Bah c'est ça, en fait ça va être une richesse pour ceux à besoin ... Et en fait et encore. Pour ceux à besoins, ça va être une richesse parce qu'ils peuvent s'appuyer sur ceux qui sont en réussite. Mais en même temps ça peut être très négatif pour eux parce que la comparaison en fait. A six ans ils se comparent déjà et le fait d'être toujours celui qui... enfin toujours j'exagère peut-être un petit peu les traits, mais d'être celui qui est plus en difficulté, parce qu'ils se rendent bien compte les élèves entre eux qu'un tel ne sait pas faire ça. Et ils peuvent vite être en compétition et c'est un peu dommage quoi. Ceux qui aiment la compétition ça va les booster mais ceux qui sont mal à l'aise donc notamment ceux à besoins, bah ils peuvent vite être mis à l'écart. Alors moi dans ma classe, ils sont pas mis à l'écart, mes élèves, j'ai une classe vraiment sympa. Ils sont très gentils. Après c'est peut-être parce qu'ils sont encore petits et donc ils sont pas méchants entre eux. Mais quand on a envie de jouer avec un élève, bah on a envie de jouer avec un élève qui va tout de suite comprendre les règles quoi parce que sinon ça peut vite être long. Donc j'ai certains élèves qui sont pas assez patients pour jouer avec ceux pour faire les petits jeux pédagogiques, des petits jeux sur les sons, tout ça. Ça va vite les embêter de devoir attendre quoi. Ils vont donner la réponse et puis ce sera bien. Donc c'est bien, ça peut être une richesse pour mes élèves à besoins d'avoir des élèves qui leur expliquent. Ça peut être une richesse aussi pour mes

		élèves en réussite en fait, qui apprennent à expliquer sans donner la réponse, ça c'est dur. Et mais par contre, pour mes élèves au milieu en fait, pour ceux un peu fragiles, c'est je pense que c'est pas forcément bien.
C	8	OK, du coup dans ma recherche moi je m'intéresse un peu plus aux enfants allophones nouvellement arrivés. Donc t'en as pas forcément rencontré toi dans les classes que tu as eu. [Non, j'ai pas, dans toutes les écoles que j'ai faites y en avait pas.] Du coup un peu plus virtuellement, selon toi qu'est-ce que ça peut être les difficultés que rencontrent les élèves allophones en classe ordinaire ?
E3	8	Alors selon moi, un élève allophone... bah une difficulté d'intégration peut-être au début. Et après aussi l'apprentissage d'une autre langue, c'est vraiment compliqué. Le français est vraiment compliqué. C'est pas facile donc je pense que ouais c'est ça, un écart entre la langue, leur langue maternelle on va dire ouai et la notre. Parce que je vois moi mes élèves qui sont... Qui parlent le français couramment, c'est très dur, alors je n'ose même pas imaginer un élève qui doit apprendre le français. Après je disais un problème d'intégration mais je pense que ça dépend vraiment de la classe parce qu'ils sont quand même plutôt gentils entre eux quand ils sont petits. Peut-être que c'est un problème d'intégration quand ils commencent à être plus grands, CM1 CM2. Et encore je pense que la curiosité passe au-dessus. Souvent, j'ai cru comprendre, j'ai cru entendre que les élèves allophones souvent ils se retrouvent dans des classes... bah c'est des classes avec des milieux assez difficiles on va dire. Fin c'est pas une classe... C'est plutôt en REP, etc. Donc peut-être que l'intégration se fait quand même assez facilement. Mais je pense que ça doit être difficile pour ces élèves. [Pourquoi ?] et difficile pour les enseignants. Parce que moi dans mon parcours j'ai pas l'impression qu'on ait beaucoup appuyé là-dessus. [Tu as pas l'impression d'avoir.] On nous prépare pas tant que ça.
C	9	Que ce soit pour les élèves allophones, ou ... Fin tous les profils ou juste les élèves allophones en particulier ?
E3	9	Tous... Peut-être pas tous les profils mais la plupart des profils. Parce que ça reste vraiment de la théorie. A chaque fois c'est en théorie il faut agir comme ça, il faut pas faire ci il faut pas faire ça. Mais en pratique, ça se passe jamais comme on voit en cours. Pas du tout. Mais que ce soit pour des élèves même... Par exemple moi j'en ai pas à besoins vraiment importants. Bah, on y est pas préparés. Ou très peu. Et en fait la réalité du terrain elle n'est pas du tout comme on nous la présente à l'INSPE. Même si la formation est quand même bien, mais elle est pas complète en fait. Parce que la réalité du terrain, c'est gérer une classe donc avec tous les élèves donc tout le temps, et surtout justement gérer les petits... les besoins de tous avec l'administratif qui se rajoute. Donc en fait c'est beaucoup de stress parce que il y a tout qui se mélange d'un coup alors qu'on nous y a jamais préparé. Et à l'INSPE c'est toujours la classe modèle. Même au concours, imaginez que vous avez tout le matériel dont vous avez besoin. Bah ouais sauf qu'en classe ça se

		<p>passe jamais comme ça donc c'est compliqué.</p>
C	10	<p>Et du coup pour revenir sur les élèves allophones, est-ce que tu as une idée des ressources, des dispositifs qui sont à disposition pour les apprentissages sur lesquels toi tu pourrais t'appuyer si un jour tu en as un dans ta classe ?</p>
E3	10	<p>Je sais que sur Eduscol on trouve de tout pour les enseignants, donc ce serait Eduscol. Mais après à part Eduscol... Non j'ai pas trop conscience de sur quoi je pourrais me baser. Après l'avantage quand on est enseignant, c'est qu'il y a énormément d'autres enseignants qui partagent leur travail donc c'est vraiment une bonne base. Et puis après y a les conseillers péda qui sont disponibles. Là en tant que débutante, en tant que contractuelle, j'ai été visitée par une conseillère pédagogique et en fait j'ai remarqué qu'ils étaient quand même, pour certains, j'imagine que c'est pas le cas dans toutes les circo, mais en tout cas dans ma circo ils sont quand même assez disponibles. [OK donc tu sens quand même soutenue.] Ouais, bah et puis y a les autres enseignantes, ça c'est... Faut avoir de très bonnes relations avec les autres enseignants parce que c'est non-négligeable leur aide.</p>
C	11	<p>OK. On va passer aux questions sur la différenciation. Comment est-ce que toi tu définirais la différenciation ?</p>
E3	11	<p>Comment je la définirais ? Bonne question. Donc la différenciation... Déjà c'est le fait de proposer des exercices différents en fonction du profil de nos élèves. Et moi je la définirais comme très importante. En fait on est obligés. La question ne se pose même pas, on le fait naturellement parce qu'on est obligés de différencier. Même sans mes élèves à besoins, je ne présente pas la chose de la même manière selon les groupes. Donc la différenciation elle est obligatoire dans les classes et après elle est plus ou moins facile à mettre en place.</p>
C	12	<p>OK. Est-ce que tu distingues différenciation et soutien ?</p>
E3	12	<p>Oui, je pense qu'on peut faire une distinction, je me suis jamais posé la question du coup mais... Le soutien c'est vraiment aider l'élève dans sa tâche alors que la différenciation parfois c'est proposer d'autres tâches. Une tâche plus ou moins facile... Enfin adaptée en fonction du niveau, alors que le soutien ça va être de proposer peut-être la même chose mais pas avec la même présence. Moi j'aurais tendance là du coup à faire plutôt du soutien avec certains élèves. Je leur propose la même tâche mais je suis plus ou moins présent</p>
C	13	<p>OK et du coup si tu proposes d'autres tâches, est-ce que tu gardes les mêmes objectifs ou tu adaptes aussi les objectifs ?</p>
E3	13	<p>Les objectifs ils sont adaptés parce qu'on leur demande vraiment pas les mêmes choses. Après, malheureusement, il y a des objectifs, on est obligé de garder les objectifs parce que c'est ce qu'ils sont censés atteindre en fin de CP ou en fin de cycle ça dépend quelle classe on a. Parfois on a pas le choix de changer les</p>

		objectifs. Par exemple, en lecture à mes élèves qui sont pas à besoins, l'objectif ça va être de lire un maximum de mots dans un texte, tandis que mes élèves à besoins, ça va être de lire un maximum de syllabes ou de mots proposés dans une liste. Donc l'objectif n'est pas le même. En fait l'objectif c'est de lire un maximum de mots ou de syllabes mais pas en faisant le même travail donc c'est pas... C'est un peu modifié à chaque fois. Après moi je suis pas, je vais pas mentir, je suis pas encore très à l'aise avec la différenciation. [Tu trouves ça difficile ?] Comme je le disais tout à l'heure, en tant que débutante, je passe tellement de temps à préparer ma classe que j'ai plus forcément le temps, fin plus le temps, j'ai pas forcément la possibilité de proposer de la différenciation. Et c'est pour ça que parfois je propose le même exercice quand je sais qu'ils vont pouvoir s'en sortir. Le but c'est pas de les mettre en échec. Je leur propose le même exercice simplement parce que pour ce groupe là je vais être présente.
C	14	Parce que du coup tu pratiques... Tu m'as dit que tu faisais la différenciation pour tous tes élèves ou tu cibles des profils particuliers, tes élèves à besoin par exemple ?
E3	14	Je cible mes profils particuliers. Donc mes élèves à besoins, en général je leur demande pas la même chose ou pas à la même intensité on va dire. Mes élèves fragiles, je vais pas être moins exigeante, c'est pas le bon terme, mais par exemple sur des exercices proposés si, dû à quelques difficultés, ils n'ont pas le temps de tout finir, je vais être plus... Je vais accepter plus facilement qu'ils n'aient pas fait tout le travail parce que je sais qu'ils sont plus fragiles. Tandis que mes élèves qui n'ont pas de besoins et qui ne sont pas fragiles, ils n'ont aucune excuse entre guillemets de ne pas faire le travail. A partir du moment où c'est parce que leur comportement... si c'est parce qu'ils ont pas compris une notion je vais être... Fin je vais tout à fait comprendre qu'ils aient pas fini. Mais en général les enfants qui n'ont pas de difficultés particulières, s'ils sont en difficulté à un moment donné, ils l'expriment beaucoup plus facilement. Donc mes attentes sont pas toujours les mêmes en fonction du profil de mes élèves mais la plupart de ma classe c'est le travail, ils font tous le même travail. Mais en fait moi je travaille en atelier, et sur les sons notamment. Et donc les sons, j'ai plein d'ateliers et ils doivent noter les ateliers qu'ils ont fait donc en fait les attentes sont pas les mêmes pour les élèves qui tournent entre guillemets parce que j'aime pas trop le terme. Mais les élèves qui tournent, ils vont avoir le temps de faire énormément d'ateliers, tandis que les autres ils vont être un peu plus longs, et ceux à besoins ils vont avoir besoins que je les suive quoi. Donc voilà. Ils font la même chose mais pas la même intensité on va dire.
C	15	Et du coup, tu m'as dit que tu anticipes ta différenciation mais que tu as pas forcément le temps. [C'est ça.] Est-ce que du coup tu fais de la différenciation sur le moment où est-ce que vraiment tu te fies à ce que tu as préparé ?
E3	15	J'aurais tendance à faire la différenciation sur le moment. Parfois je prépare, quand l'activité s'y prête, je prépare une différenciation à l'avance. A l'avance je sais qu'ils

		feront pas la même chose. Par exemple, mes élèves font de la dictée. A l'avance je sais que ces élèves feront pas de dictée. Enfin pas la même. Mais par contre pour mes ateliers de sons, mes ateliers de mathématiques, je propose de la différenciation sur le moment parce qu'en fait, j'ai conscience que je n'ai pas encore le recul nécessaire pour pouvoir imaginer des ateliers en doublette avec différenciation. J'essaie, je culpabilise énormément de ne pas faire de différenciation à l'avance mais, c'est pas facile en fait. C'est sur ça qu'on a pas assez de recul. En formation, on nous rabache tout le temps différenciation différenciation. Sauf qu'en fait une fois devant la classe c'est pas si facile que ça.
C	16	Pourquoi c'est dur ?
E3	16	Pourquoi c'est dur ? Bah le manque de temps, parce que... Par exemple le niveau de CP c'est un niveau que je n'avais jamais vu. Donc j'ai tout appris sur le moment. J'ai pris la classe aussi, j'ai pas pris la classe depuis le début de l'année donc c'est-à-dire que pendant les grandes vacances j'ai pas pu préparer ma classe à l'avance. Donc je prépare ma classe un peu au jour le jour. Et donc quand tu commences à préparer ta classe au jour le jour ou un peu à l'avance pendant les vacances, t'as beaucoup de temps de préparation donc plus beaucoup de temps de disponible pour la différenciation. Par exemple, y a une autre contractuelle dans l'école, qui est contractuelle depuis 2 ans, et ça fait 2 ans qu'elle a du CM2. Et elle me disait la première année elle préparait sa classe, autant qu'elle pouvait et aussi bien qu'elle pouvait. Cette année elle prépare de la différenciation, parce que tout est déjà prêt. Donc voilà, c'est le manque de temps en fait qui me fait défaut, et puis peut-être aussi le manque de connaissances. Parfois je sais pas, parfois il y a des notions où j'ai bien vu qu'ils n'y arrivaient pas et juste je ne sais pas comment faire. Et c'est là où le contact avec les autres enseignantes est bénéfique parce que bah je vais à côté et je demande en fait comment je peux faire. Chose toute bête, cet élève là, tous mes élèves lisent assez bien et cet élève là il hachure énormément, comment je fais pour remédier à ça. Donc ça va être de la différenciation sur le moment quoi parce que j'ai pas le recul, j'ai pas encore assez de recul pour différencier à l'avance. Et je me rends pas toujours compte de où va être la difficulté. Pour mes élèves à besoins si, en fait, malheureusement tout devient difficile pour eux donc je sais très bien que le travail en lui-même va être difficile. Mais d'autres élèves plus fragiles, le travail proposé je le pense totalement à leur portée et en fait arrivés devant bah non séparer des mots en syllabes c'est compliqué par exemple. Parfois c'est même surprenant en fait, parfois je différencie parce que je suis surprise de ce qu'ils me font sur le moment quoi.
C	17	Et ta différenciation tu la... Fin quand tu la prévoies, tu l'organises comment ? Est-ce que tu fais des évaluations diagnostic ou est-ce que c'est vraiment de l'observation de tes élèves, tu te dis là ils vont avoir une difficulté donc...
E3	17	Ouais, je fonctionne beaucoup par observation, même pour les évaluer en fait c'est beaucoup beaucoup par observation. Et donc c'est j'ai observé que ça il avait plus de mal donc je sais qu'il va falloir différencier quoi. Il va falloir proposer une

		adaptation du travail, il va falloir proposer plus de temps, moins de temps. Même pour par exemple quand je propose une évaluation, en général je leur propose la même évaluation à tous et donc forcément l'évaluation je la travaille avant, je regarde ce qui va être proposé etc. Je m'arrange pour qu'on ait travaillé tout ce qui est demandé et je sais que ces élèves là ils vont avoir besoin ... Ils vont pas pouvoir le faire, parfois en fait je les évalue pas sur certaines notions. Et sinon, je leur propose plus d'aide, ils ont droit à plus d'outils... C'est un peu délicat la différenciation dans ma classe. Je fais comme je peux.
C	18	Et oui, sur quels éléments tu différencies avec tes élèves ? Est-ce que tu différencie que les supports, que les activités, ou il y a d'autres choses sur lesquelles tu différencies ?
E3	18	Moi je différencie essentiellement sur... Alors pas les supports parce qu'ils ont quasiment toujours les mêmes supports. Je vais plutôt différencier sur la manière de passer la consigne, le travail oral, sur la quantité. Par exemple, il ont le même support mais l'exercice cinq et l'exercice dix n'est pas à la portée de mes élèves, fin de certains élèves donc ils le font pas forcément où ils le font avec de l'aide. Et sinon ouais non c'est ça, parce qu' en général ils ont le même support. Je réfléchis en même temps mais j'ai pas... Ça va être le même support et puis... Non ça me vient pas là.
C	19	OK c'est pas grave. Et du coup pour la différenciation, est-ce que tu as des ressources, des outils, est-ce que tu as fait des lectures qui te permettent de t'aider dans ton travail ?
E3	19	Alors non, j'ai pas de lectures particulières qui m'aident. Je me fie beaucoup au guide orange qui est pour les CP. Donc je me fie beaucoup à ce guide pour savoir où doivent... où est-ce qu'ils doivent arriver et en fait donc j'adapte mes demandes en fonction de ce que je lis dans le guide. En fait le guide me permet de savoir ce que mes CP sont censés voir, savoir et comment on doit les y amener. Et donc j'essaie de faire en sorte qu'ils y arrivent. Mais en fait la plupart de mes CP, comme je disais, en fait j'en ai quatre à besoins, et donc ces quatre à besoins ils sont pas du tout au niveau CP. Donc pour eux, j'essaie de les pousser vers le haut et de faire en sorte qu'ils arrivent à faire plein de choses, rien que se souvenir des sons, des lettres, des sons. Parce que jusqu'à ces vacances là, donc jusqu'au 14 avril, j'ai des élèves à besoins qui ne connaissaient pas par cœur leur alphabet. A partir de là, en fait ces élèves là le but c'est de leur apprendre l'alphabet. Donc en fait, pour le restant de la classe, c'est le guide orange essentiellement. Il m'aide à savoir vraiment où ils devraient être et donc ce qui fait que je vais accentuer plus ou moins tel ou tel travail pour les plus fragiles et pour ceux à besoins franchement c'est un peu ... Non parce que je regarde quand même sur internet et je sais j'ai conscience de où devrait être mes élèves donc je... Mais c'est un peu au feeling. Ça il a pas compris, bon bah on retravaille. Mais il retravaille des choses de grande section donc c'est un peu délicat. [T'as d'autres outils que tu utilises ?] Bah y a Eduscol, les programmes. Et après les autres outils, en général, les ateliers... Mes

		<p>idées en fait je les trouve sur internet, les ateliers par exemple les blogs type le blog de Chat Noir. Elle propose plein d'exercices et y a de la différenciation parfois. Dans les consignes en fait, c'est de la différenciation dans les consignes, ne pas demander la même chose. Mais voilà, c'est essentiellement sur internet, et les bouquins types de l'Education Nationale. Après aussi, si je peux rajouter... Donc en fait dans ma classe je suis dans les bottes d'une autre. C'est l'enseignante qui devait revenir qui a choisi la méthode de lecture, la méthode pour l'écriture, etc. donc moi j'ai suivi ça. En fait je pensais que... Normalement l'enseignante devait revenir là après les vacances. Finalement elle ne revient pas, donc c'est moi qui finit l'année avec les CP. Mais comme elle devait revenir, j'ai gardé sa méthode, et donc j'aurais pu changer finalement, mais je l'ai pas fait parce que je pensais qu'elle revenait. Et donc en fait dans les méthodes on vous propose des différenciations. Par exemple là c'est la méthode Chut je lis et dans les exercices, dans le guide du maître, il y a ce qu'on doit demander aux élèves, ce qu'on demande aux élèves dans cette méthode et il y a proposition de différenciation. C'est écrit noir sur blanc et ça nous propose des petits exercices pour ceux qui seraient en avance et pour ceux qui seraient en retard en fait. Donc j'essaie de me fier un peu au guide, même si je me décroche quand même beaucoup beaucoup de la méthode parce qu'elle me plaît pas. Très important de choisir une méthode qui nous plaît. Et voilà.</p>
C	20	OK. Du coup en ce qui concerne ta formation est-ce que tu considères avoir été suffisamment formée pour savoir gérer l'hétérogénéité ?
E3	20	<p>En fait je considère que non, on est pas assez formés. Mais en même temps on peut pas vraiment être formés parce que les profils des élèves dépendent vraiment du milieu où on est, de la classe, de notre manière aussi d'être face à eux. Une classe va pas être la même selon l'adulte devant eux. Donc je pense qu'on est pas assez formés mais en même temps je pense que c'est difficile de former sur l'hétérogénéité. A l'INSPE, ils nous disent bien, ils nous disent qu'une classe elle est composée de plein de profils différents, c'est vrai, ils ont raison. Après, on n'est pas préparé à tous ces profils. Moi ce que je regrette c'est plutôt le fait de pas être formée sur les élèves à besoins particuliers mais en fait qui ont des handicaps. En fait je m'en rend compte quand les enseignants parle des cas qu'elles ont eu. Et il y a des enseignantes qui ont eu des enfants bipolaires, voire peut-être un peu schizophrènes, et je me dis mais devant une classe avec 20 élèves avec un élève comme ça, qui en fait un élève qui fait des crises et tout ça, ça détruit entre guillemets toute la classe parce que tout le travail à faire il peut pas être fait correctement ou pas de la même manière. Donc toute la préparation elle part en morceaux. Et je pense que l'INSPE pourrait préparer plus, en fait nous donner beaucoup plus conscience des différents handicaps qui existent, comment on peut gérer peut-être certaines crises. Après bien sûr ça s'adapte à l'élève, mais on méconnaît très très mal toutes les, pas maladies, mais tous les handicaps et spécificités des profils d'élèves. Par exemple, comment gérer un élève à haut potentiel, parce que ça peut créer des crises, les troubles autistiques y en a beaucoup dans les classes. Et en fait si on sait pas les gérer, on peut pas ... On</p>

		<p>peut pas gérer cet élève et le problème, c'est qu'un élève mal géré parce qu'il est pas bien, clairement c'est pas de sa faute, il est pas bien, il sait pas gérer ses émotions. Et bah un élève qui gère pas ses émotions, c'est un élève qui casse tout dans une classe, qui envoie des trousseaux dans le visage des autres élèves... Et ça on est pas formés à l'INSPE. On nous prépare pas à la violence en fait à laquelle on peut faire face. Parce que j'ai vu dans une école, donc c'était pas dans ma classe mais il est venu dans ma classe de stage parce que bah la maîtresse elle en pouvait plus, et en fait l'enfant a arraché toutes les affiches. Et il fallait que les élèves de ma classe restent le plus calme possible. C'est-à-dire qu'à tout moment ils se prenaient la règle du tableau, les aimants, dans le visage parce qu'il envoyait vraiment tout valser. Et les élèves devaient rester calmes, l'enseignante était restée très calme, et moi par manque d'expérience, ça a commencé un peu à me stresser. En fait j'avais envie d'agir quoi. Sauf que c'est pas... On est pas formés, le fait de rester calme, de s'adapter à ce qui est en train de se passer. C'est pas facile, ça demande beaucoup de patience, de calme et de recul. Parce que ça reste des enfants, mais c'est des enfants qui ont beaucoup de force. Quand ils arrivent au CM2 et qu'ils ont des troubles comme ça, c'est ingérable. Donc non on est pas assez formés, mais en même temps sur certains cas je me dis pas facile de former les gens à une diversité qui change en fonction de l'école, de la classe, de l'enseignant, d'un élève enfin c'est compliqué.</p>
C	21	<p>Et pareil par rapport à la différenciation tu as l'impression d'avoir eu des apports suffisants ?</p>
E3	21	<p>Je dirais que non, parce que... En fait ce que je trouve dommage, c'est qu'on nous propose pas des choses toutes faites pour faciliter la tâche des enseignants ou au moins des enseignants débutants. Parce que je me rends bien compte que quand on commence à avoir de la bouteille bah c'était logique, ils en ont vu passer et donc ils savent comment agir. Y a certains profils qui se ressemblent mais alors pour les débutants non en fait c'est le flou. Ce que je te disais là pour mes élèves à besoins, en fait je culpabilise parce que j'ai bien conscience de pas faire assez mais j'aurais peut-être pu faire mieux si il y avait tout bêtement une malle qui proposait plein d'exercices types. Après comme on dit, la diversité... Bah ce qui convient à un conviendra pas à l'autre donc c'est un peu délicat. Non je pense pas être assez formée. En fait, je pense qu'à l'INSPE, après peut-être que c'est propre à celle de Mont-Saint-Aignan mais ça m'étonne parce que j'ai eu des très bon profs, je peux pas dire que c'est les profs, mais à l'INSPE, ils nous font un peu du bourrage de crâne. Différenciation, différenciation, différenciation, sauf que bah il faut donner les clés pour faire une différenciation. Parce que en fait c'est facile de faire de la différenciation, mais de la différenciation qui fonctionne c'est beaucoup plus dur. [C'est trop théorique ?] C'est ça le problème. C'est que tout le monde peut différencier, mais en fait si on différencie pas de la bonne manière ou pas avec les bons outils bah ça sert à rien. Y a de la différenciation qui ne sert à rien du tout. Et moi je le vois dans ma classe. En fait je suis plus, je suis beaucoup plus présente pour mes élèves et tout ça mais il y a des exercices qui ne sont pas du tout à leur portée. Et en fait bah que je sois là ou pas ça sert à rien, c'est juste que c'est un</p>

		exercice qu'ils ne devraient pas faire. Et pour certains de ces élèves ils n'ont pas du tout leur place en CP, donc j'aurais beau différencier ils n'ont rien à faire en CP. C'est ce qui est horrible à dire mais... Parce que j'essaie, j'essaie de les sortir de là mais c'est impossible il y a trop de retard par rapport au niveau attendu quoi. Donc, ouais non je pense qu'on est pas assez préparés. En fait on nous rabâche beaucoup trop la différenciation sans vraiment... On nous explique en quoi ça consiste etc. mais sans vraiment nous proposer des choses concrètes quoi, c'est ça c'est pas assez concret.
C	22	C'est trop théorique ?
E3	22	Ouais, c'est ça, c'est beaucoup trop théorique et en fait y a la pratique, bah... En fait déjà je sais pas si j'aurai apprécié, fin j'ai beaucoup aimé mes stages parce que moi je suis allée que dans des stages en fait en campagne et donc j'ai vu des classes sans trop de soucis. Mais donc ça veut dire que depuis deux ans, et même trois ans maintenant parce que en fait là maintenant je suis contractuelle, bah j'ai encore la chance d'être dans une école où ça va en fait. Il y a pas cinq cas dans une classe avec violence, avec troubles autistiques, et puis avec un autre élève à haut potentiel à gérer en fait. Donc en fait en stage, on nous envoie, moi j'ai eu que des stages avec des écoles pour qui ça va et donc... Et parfois il y a des étudiants qui ont eu trois stages en REP+. Donc faudrait que ce soit peut-être plus mélangé... Après c'est pareil, y a la question géographique, c'est pas facile. Je pense que c'est pas facile pour les INSPE parce que les élèves ça change énormément. Je vois le contraste avec moi en tant qu'élève, en tant qu'enfant, c'était pas du tout comme ça, l'éducation était pas du tout la même. Donc les INSPE je pense qu'ils essaient de se mettre à la page mais c'est encore délicat. Et aussi on a beaucoup de profs, j'avais beaucoup de profs qui avaient quitté leur classe depuis dix ans. Sauf qu'en fait y a dix ans il y avait pas du tout les mêmes besoins, pas du tout du tout. Et les enseignantes qui sont sur le terrain en tout temps, elles le disent. Y a dix ans les classes elles étaient pas aussi dures. Donc en fait je pense qu'on est pas très bien préparés mais en même temps, c'est peut-être pas de leur faute quoi. De toute façon, le terrain, c'est la meilleure façon d'apprendre, mais c'est un peu déroutant quoi. Quand on se retrouve face à des élèves, qu'on peut rien faire, ça fait culpabiliser quand même. A part si on en a rien à faire mais bon, ça c'est autre chose.
C	23	Et ouais globalement si tu devais dire une chose qui t'as manqué dans ta formation, ce serait quoi ? Et qui aurait pu être abordé mais qui ne l'a pas été ? [En lien avec les enfants à besoins ou... ?] Ça peut mais si t'as une autre idée je prends aussi.
E3	23	Vraiment, ce qui n'a pas été abordé, ou très peu, c'est le côté administratif. Après ça rentre avec les élèves à besoins, faire des demandes. Par exemple, là, j'ai fait la demande donc pour mon élève qui va commencer à être suivi par la maîtresse E. Et la demande RASED, en fait on nous a jamais appris, on nous a jamais montré les documents de demande RASED. On les voit en stage, si l'enseignante fait une

demande à ce moment là, mais en fait par exemple moi je n'ai jamais... On m'a dit, y a eu demande RASED de faite tout ça, d'accord très bien, mais en fait je n'ai jamais vu à quoi ressemblait le document, je ne savais pas comment le remplir, je ne savais pas si il fallait énormément appuyer, je ne savais pas qui allait voir ce document... Et en fait sur ça, on donne pas du tout les clés. Par exemple aussi, la relation, fin comment aborder les parents quand il y a un élève en grosse difficulté. C'est hyper délicat de dire à un parent bah votre enfant il est pas à sa place. On leur dit forcément pas comme ça, mais c'est ce que ça veut dire et c'est délicat. Et ça à l'INSPE on nous l'apprend pas. Alors est-ce qu'on peut nous l'apprendre mais au moins nous donner des clés. Tous les documents administratifs, demande de RASED, demande de PPRE, remplir les bulletins, ce qui est évaluations, les bulletins scolaires, quoi d'autre... L'importance avec le cahier d'appel, fin tout le côté administratif qui pourrait être vu à l'INSPE et en fait une fois en classe ce serait déjà beaucoup moins stressant. Parce que moi en novembre quand j'ai pris la classe, donc j'avais pas de conscience de tout le côté administratif, donc avec l'échange d'argent pour toutes les mission pour la coopérative, etc., donc y a de l'argent à gérer. Y a des élèves, par exemple tous les PAI. Moi j'ai que des élèves asthmatiques donc ça va, mais dans la classe d'à côté il y a des élèves qui ont du diabète. Donc ça, à gérer c'est compliqué, il faut être capable de savoir les taux, il est trop bas, il est trop élevé, tu as besoin d'un sucre, tu as besoin d'un biscuit... Fin c'est hyper délicat en fait. On est pas du tout formés à ça, absolument pas. Alors je ne sais pas en quelle année tu es [en M1]. J'imagine que t'as pas eu du tout de cours sur ça [Non]. Parce que moi j'ai pas le souvenir d'en avoir eu. Et M1 M2, ou si on en a c'est très peu, mais le côté administratif, faire des demandes, on l'a pas eu. Donc je passe mon temps à demander aux enseignantes... Fin voilà heureusement que les collègues aident. Mais pour un jeune enseignant qui tombe sur des collègues, parce que parfois ça arrive, des écoles où les collègues sont pas sympas, bah je sais pas comment il fait. Il demande au conseiller péda, mais bon c'est pas... Dommage de pas le voir en cours. Sur 2 ans on a quand même le temps d'avoir un module sur tout le côté administratif. Donc on nous en parle un peu en EPS par exemple pour l'accompagnement à la piscine, le côté administratif. Pas de parents qui ne sont pas, qui n'ont pas l'agrégation pour accompagner dans l'eau. Ça on nous en parle, pour les accompagnateurs on nous en parle, mais tout le côté... Après ça paraît logique et puis une fois dedans on y arrive, mais le côté de ne jamais sortir sans son sac avec la liste des élèves, ne jamais sortir sans son sac PAI pour les asthmatiques, tout ça en fait on nous met pas assez en garde. Et donc quand on arrive en classe c'est un stress en plus et c'est un stress qui pourrait être évité et qui pourrait permettre d'avoir par exemple plus de temps à préparer la classe, la différenciation, si on passait pas 3h à remplir une fiche de demande RASED quoi. Donc c'est ça, c'est le côté administratif et la relation aux parents. Après comme c'est un métier avec du vivant en fait avec des humains, c'est pas facile j'en ai conscience. Mais c'est assez délicat, comme je disais là, de dire aux parents de mettre des choses en place, est-ce que vous êtes allé voir... Bon l'orthophoniste en soit c'est assez basique. Mais il y a des parents qui refusent. Donc c'est ça on n'est pas préparé à ça. Après sur la différenciation, on

		nous en parle tellement que ça va. Mais c'est juste comme je te disais c'est beaucoup de théorique et pas beaucoup de pratique. Et il me semble qu'avant ils avaient des stages beaucoup plus longs en fait, ils passaient beaucoup plus de temps en classe et ils avaient beaucoup plus de responsabilités. C'est-à-dire qu'on passe deux ans à travailler pour se former pour un métier mais quand on est en stage on a pas tant de responsabilités que ça. On a juste à se reposer sur notre maître de stage et tout va bien. De toute façon lui il va l'avoir géré la question de faire une demande pour tel élève, ou de pas oublier le sac pour sortir pour aller en sortie. Et ça on s'en rend pas compte tant qu'on est pas en classe.
C	24	Et du coup toi est-ce que tu t'auto-formes ou pas sur, là où tu ressens des besoins, ou est-ce que t'as pas le temps ?
E3	24	Si j'essaie de travailler là où je vois que ça pêche un petit peu c'est ça ? [Ouais.] Bah en fait, même sans le vouloir, on se forme continuellement. Une fois face aux élèves, on apprend plein de choses. On apprend à gérer les disputes, gérer les problèmes quand on a un élève qui gère mal ses émotions par exemple. On apprend à gérer, à le détourner de ce qui le ... Si on voit que ça va commencer à rentrer dans la violence, bah on le détourne. Oui je me forme continuellement. Après, je vais pas lire des choses exprès, j'ai pas le temps, j'essaie déjà de beaucoup lire de choses pour mes élèves. Mais après en fait inconsciemment on se forme, et c'est la meilleure des formations. Honnêtement, le fait d'être en responsabilité dans une classe, y a pas plus formateur quoi. Y a des erreurs que je fais que je referais pas quoi. Mais non je vais pas acheter le dernier bouquin sur les élèves à besoins par exemple j'ai pas le temps. J'ai pas le temps et puis j'essaie de garder du temps personnel parce que c'est très prenant d'avoir sa classe. Même mentalement en fait, c'est une pression constante. C'est-à-dire qu'on a nos élèves et on y pense constamment, tout se rapporte à la classe. [Même quand t'es plus en classe.] C'est ça, tout le temps. Tu te lèves le matin t'y penses, parce qu'en plus là mes élèves à besoins là ça me fait un peu culpabiliser parce que la fin d'année arrive vite et en fait ils vont passer au CE1 alors qu'ils n'ont même pas le niveau CP. Donc c'est un peu frustrant de savoir qu'on n'a pas pu les aider. Les autres enseignantes me disent que de toute façon c'est impossible quoi, je n'aurais pas pu même si j'avais 10 ans derrière moi d'ancienneté je n'aurais pas pu. Certains élèves c'est impossible, y a pas de suivi à la maison donc malheureusement on les laisse derrière nous et c'est horrible. C'est horrible et c'est aussi par manque de... Par exemple, y a pas d'aide d'autres adultes. Pendant que moi je suis avec mes élèves, bah s'ils avaient un peu d'aide ce serait bien, à part la maîtresse qui les prend en charge deux fois par semaine. Mais bon elle les prend en charge deux fois par semaine une demi-heure ou une heure, mais bon elle peut pas, elle en a tellement dans d'autres écoles, que c'est frustrant.
C	25	Et dans la même lignée, est-ce que tu aurais aimé ou tu aimerais avoir des compléments de formation proposés et si oui sur quels aspects ?
E3	25	Oui bah oui j'aimerais bien qu'on forme plus sur... Bah par exemple, comme je l'ai

		déjà dit, en fait des formations mais... Parce qu'il y a beaucoup d'animations péda et j'en ai fait, j'ai du avoir neuf heures sur la laïcité par exemple. Mais au bout d'un moment neuf heures sur la laïcité c'est pas bien utile, la laïcité on nous le rabâche assez en formation, on nous le redit en animation péda. Et donc avoir moins d'heures sur certains aspects qui sont déjà très bien connus et quelques heures sur de la création en fait, la création de différenciation type. Parce qu'en fait, on pourrait faire des modèles types et adapter en fonction de nos élèves. Et ça ce serait vraiment bien d'avoir accès à ça plutôt que de devoir tout chercher toute seule quoi. Pour le coup, j'aimerais bien avoir des formations mais des formations concrètes, pas je suis assise et il y a quelqu'un qui parle pendant 3h et qui demande des exemples sur ma classe mais sans rien avoir à la fin quoi.
C	26	Oui, toi tu voudrais des outils concrets ?
E3	26	Ouais, voilà en fait je pense qu'on manque d'outils. Après peut-être que j'ai pas connaissance des outils à ma disposition aussi. J'ai peut-être pas encore assez de recul. Là comme en fait en novembre, on m'a appelé on m'a mis en CP voilà c'est tu vas en CP et basta. Là on vient de me dire tu restes, une semaine avant la rentrée on m'a dit tu restes en CP donc j'aurais pu largement préparer, me projeter dans ma classe et peut-être trouver les outils hyper biens pour ma classe. Mais j'ai pas eu le temps en fait, tout est fait tout le temps au dernier moment donc on a pas le temps. Et en plus de ça, bah ça se prépare longtemps à l'avance quoi. Si au mois de juillet on me dit l'année prochaine tu es dans tel niveau, là peut-être que j'aurais le temps de voir s'il y a des outils pour de la différenciation pour des élèves qui n'arriveraient pas à faire telle ou telle chose. En plus, si on avait ces formations là, bah à la fin on aurait une banque de données immense quoi. Chaque année, il y a un nouvel élève avec un nouveau problème donc ça pourrait être super. [Ouais proposer une banque de données où tu as des outils que tu pourrais réemployer.] Oui, utiliser ou modifier à la convenance, en fonction de la classe quoi, ça pourrait être super. Et y a beaucoup d'outils sur internet mais le problème c'est qu'on se perd vite. Par exemple moi qui n'ai pas de préparation, vraiment... En fait comme je suis arrivée dans la classe, c'est pas moi qui ai fait la progression la programmation progression et donc en fait la maîtresse que je remplace n'en avait pas fait. Elle se fie que au guide du maître en français et en maths. Mais le problème c'est que pour se projeter dans les séances à venir, c'est hyper délicat. Et si j'avais pu me projeter plus facilement avec une progression, savoir où j'en suis où est-ce que je vais, bah les outils ils auraient été hyper bénéfiques quoi. Après je pense que moi ce qui me fait défaut c'est aussi le fait que je sois débutante, ça viendra avec le temps quoi, mais c'est un peu stressant quand même.

Annexe n° 5 : Retranscription de l'entretien avec E4

C	1	Et oui dans ta classe du coup actuellement, est-ce que tu as des élèves à besoins éducatifs particuliers ?
E4	1	<p>Oui, alors j'en ai perdu une là juste avant les vacances, donc une enfant qui n'avait pas de besoins particuliers scolaires mais des besoins particuliers au niveau du comportement. C'est une petite fille qui est en famille d'accueil qui a un suivi psychiatrique avec un traitement, voilà. J'ai Isac également CM1, qui est sous traitement, ou pas parce que je l'ai eu en classe découverte il en avait pas la maman nous avait dit. Donc c'est pareil, c'est un enfant qui a été placé 2 ans, qui est revenu dans sa famille, mais où c'est très compliqué. Et il a une notification MDPH, il a un accueil ITEP depuis normalement l'année dernière. Et ça s'est pas trop mis en place parce qu'il a des problèmes de comportement et il a du mal à rester en classe mais il n'est pas violent. Donc l'ITEP était un peu... Enfin pas réfractaire mais hésitant à le prendre chez eux puisqu'ils ont beaucoup de problèmes de violence et qu'ils voulaient pas que Isac tombe dans la violence. Donc il va y aller quand même pour faire du sport deux matinées par semaine à partir du 10 mai. Enfin voilà pas la première semaine mais la deuxième. Voilà après j'ai d'autres enfants à besoins particuliers mais pas notifiés. Donc des enfants... Un enfant qui a plutôt des troubles un peu autistiques, qui fait des crises de temps en temps pour, dès qu'il est frustré, une petite contrariété il se bloque pendant une demi-heure voilà. Et là ça pleure ça coule de partout. Et au bout d'un moment... Donc des fois j'ai essayé la douceur, ça ne marchait pas, des fois je me fâche, ça marche, des fois ça marche pas non plus donc il faut attendre la demi-heure et après ça va mieux voilà. Et puis il n'a pas de deuxième degré en fait. Mais après les parents, les parents sont pas forcément, reconnaissent pas forcément le problème donc c'est toujours un peu compliqué. Il avance à son rythme il avance il a... C'est compliqué du coup il a pas trop de recul non plus sur les apprentissages, donc je pense qu'à un moment ça va bien bloquer mais pour l'instant CE2 ça va. J'ai un autre petit garçon qui a un gros manque de confiance en lui ce qui fait qu'on peut être devant lui et lui poser une question et il va répondre la bonne réponse et je lui dis tu es sûr il va dire ah bah non c'est pas ça, et on peut tourner en rond comme ça pendant un quart d'heure. Il n'est jamais sûr de lui alors qu'il se débrouille plutôt pas trop mal en français, il a été suivi par l'orthophoniste et ça a été vraiment efficace, en lecture il a rattrapé le niveau CE2. Il est pas mauvais en grammaire à l'oral, parce qu'à l'écrit en fait il est tout seul devant sa feuille et c'est fini on le perd. Il faut être avec lui, le guider, voilà. Mais sinon il sait ce que c'est qu'un sujet, un verbe, etc. Mais gros manque de confiance en lui, et par contre en maths c'est un peu plus la cata. Après non, ça tourne à peu près j'ai pas de... Si j'ai Thomas mais Thomas il a déjà fait plein de bilans et même la psychomotricienne a dit que... Bah quand il s'y mettra ça ira mieux. Voilà donc je sais pas si c'est besoins particuliers mais voilà, il a pas envie. Mais vraiment pas envie mais depuis toujours. Voilà, c'est pas que moi, c'est pas que cette année. Voilà un peu la</p>

		description de mes profils. [C'est cette année ?] Oui voilà, après il y a toujours un peu de dys chez certains, mais ils arrivent à compenser en partie ou pas que. Mais bon, on les relance on leur dit bah regarde ce que t'as écrit, tu dis non moi je lis ça et ils arrivent à corriger mais il faut leur montrer encore du doigt quand ils sont petits.
C	2	Alors, du coup j'ai plusieurs catégories de questions, la première c'est sur l'hétérogénéité et la diversité. Déjà, toi, qu'est-ce que ça t'évoque le mot diversité ?
E4	2	Diversité... Alors diversité de quoi ? (rire)
C	3	C'est toi qui vois.
E4	3	Diversité d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il faut voir de tout dans notre classe, il faut diversifier au maximum. Diversité d'approches, pour que chaque enfant puisse s'y retrouver, au niveau de la compréhension, au niveau de la mémorisation, en fait chacun a une approche différente donc il faut essayer de proposer un peu de tout pour que tout le monde s'y retrouve. Ou leur montrer par où ils peuvent passer si nous on n'a pas le temps de toujours le faire en classe mais que si ça fonctionne pas comme ça ils peuvent le faire aussi comme ça. Diversité des profils des élèves, parce que c'est intéressant d'avoir de tout et pas de faire que des groupes de niveau, voilà. Quoi d'autre... Diversité des supports... En fait il faut tout diversifier puisque chaque élève est différent. Donc il faut... et c'est pour ça aussi que j'aime bien décroisonner parce que ça fait aussi une diversité des maîtresses. Et c'est important aussi pour eux d'avoir une approche... enfin pour le coup une présentation différente et un contexte, un milieu différent des fois. Et aussi ouais, c'est pour ça aussi que j'aime bien aussi partir en classe découverte parce que c'est différent, et que certains s'y retrouvent plus en concret quand même plutôt que de façon abstraite dans la classe.
C	4	Donc ton regard sur la diversité, c'est plutôt source de richesse ? [Oui totalement.] Tu trouves pas ça plus dur ?
E4	4	Mais non mais c'est ennuyeux sinon. Et puis la diversité pour nous, c'est aussi se remettre en cause et c'est important parce que c'est comme ça qu'on peut aider nos enfants en difficulté. Si on sait se remettre en cause et qu'on cherche et qu'on a déjà vu, et plus on est... Plus on se diversifie, moins c'est dur aussi pour nous d'aller les aider. Si on a toujours la même chose, forcément dès qu'on a un enfant qui sort du profil, c'est plus compliqué et on dira oh je sais pas faire je vais pas savoir l'aider. Si on le fait en permanence et qu'on diversifie déjà plein de choses dans son enseignement, voilà ça ne fait qu'une diversité de plus mais c'est moins compliqué.
C	5	OK. Est-ce que toi tu qualifierais ta classe d'hétérogène ?
E4	5	Bah c'est un double niveau, donc oui. De toute façon, je suis de plus en plus à revendiquer le double niveau. Cette année je décroisonne donc avec ma collègue

		<p>qui a un simple niveau, et quand je prends sa classe qui n'a qu'un simple niveau, je me sens dépassée dans le sens où je ne peux pas tous les aider. Alors que dans ma classe où j'ai deux groupes, quand je suis avec un groupe je ne suis qu'avec ce groupe là, l'autre groupe est en autonomie, et j'ai le temps de tous les voir, de tous passer les voir puisque ils ne sont plus que onze. J'ai le temps d'aller voir s'ils ont, de vérifier un par un s'ils ont bien compris. Alors peut-être pas sur la première séance de découverte mais au moins sur la deuxième j'ai vérifié tout le monde et je sais que tout le monde a compris ou que tout le monde... Qui n'a pas compris et quel est le problème. Quand on en a vingt-cinq, aller vérifier que tout le monde a compris, pas facile. Et même dans la deuxième séance de découverte on a tendance à reprendre ce qui n'avait pas compris la première fois qu'on a vu et du coup on a toujours pas vu tout le monde. Donc je suis moins à l'aise du coup en simple niveau parce que j'ai pas l'impression de faire bien mon travail. Voilà alors que en double niveau, je sais ce que chacun est capable de faire. Enfin j'ai l'impression en tout cas je pense, c'est l'impression que ça me donne, peut-être que je me trompe.</p>
C	6	<p>OK. Alors moi, du coup dans ma recherche, je me suis intéressée un peu plus aux élèves allophones nouvellement arrivés, est-ce que toi tu en as déjà rencontré ?</p>
E4	6	<p>Oui, un petit Yacoub, c'est quand j'étais à Barentin, qui venait de... Attends, ça va me revenir, il parlait le peul, c'est à côté du Sénégal par là-bas [Mali ?]. Pas le Mali... Mauritanie voilà. Donc un petit mauritanien... En fait le papa était réfugié politique, il a fait venir trois de ses enfants, ses trois enfants je crois qu'il en avait pas trop d'autres. Et il a essayé de faire venir sa femme et n'a pas réussi. Donc j'ai eu Yacoub deux ans et il est reparti en Mauritanie. C'était très dur parce qu'on avait avancé un peu, difficilement parce qu'il y avait quand même un gros travail sur le comportement aussi, parce que de la liberté il se retrouvait en classe donc déjà la première chose il enlevait ses chaussettes. Et donc il a fallu travailler là-dessus, le cadrer quoi, le mettre dans une classe à écouter quelque chose qu'il ne comprenait pas toujours au début. Et quand on a eu avancé un petit peu en fait, et que j'allais... Je commençais à accéder à la lecture et bah il est reparti.</p>
C	7	<p>Donc tu en as déjà eu un, mais en général pour toi qu'est-ce que ça peut être les difficultés que rencontrent les élèves allophones quand ils arrivent en classe ordinaire ?</p>
E4	7	<p>Alors bah ça dépend d'où ils viennent mais déjà bah justement la culture. Ça, ça peut être une grosse barrière, moi c'était la barrière. La culture était tellement différente que déjà avant même de comprendre le français, il fallait qu'il comprenne notre façon de vivre et de fonctionner. L'école il y avait été mais pas vraiment parce qu'il était encore petit Yacoub. Son frère lui il y était allé, il était dans la classe de ma collègue et déjà il fonctionnait mieux, fin il s'asseyait il avait un cahier, ça allait mieux. Moi, il restait assis pour me faire plaisir mais dès qu'il avait l'occasion, il se levait et allait faire autre chose. Ou alors il venait me demander plein de choses mais... Donc la culture ça c'est un frein, ça c'est sûr, la langue ça l'est mais pas</p>

		<p>longtemps longtemps. Au bout de, très vite ils comprennent, ils parlent pas forcément mais ils comprennent. Et puis on arrive toujours à se faire comprendre pour l'essentiel on va dire. Après c'est que les apprentissages bah au début c'est compliqué les journées doivent être longues. Parce qu'on s'occupe d'eux, on les occupe, mais... On essaie de trouver un petit peu de temps mais moi si j'arrivais à lui trouver... Allez on va dire quatre fois un quart d'heure dans la journée c'était déjà pas mal quoi. Donc tout le reste du temps, il était en autonomie mais sur quelque chose de très très simple qu'il me faisait très vite ou qui le passionnait pas ou voilà. Donc je me suis dit mais les journées doivent lui sembler longues, je culpabilisais un peu mais j'avais pas d'autres solutions. J'avais fait venir un maître spécialiste, on appelle... On peut faire appel au maître spécialisé FLE, mais en fait il nous donne des conseils mais des conseils comme si on était tout seul avec lui toute la journée, pas avec une autre classe donc c'est compliqué.</p>
C	8	<p>Et ouais du coup les facteurs qui expliquent ces difficultés ce serait plutôt l'écart de culture ?</p>
E4	8	<p>Moi je pense que c'est ouais... Je pense que quelqu'un qui viendrait de, je sais pas, d'un pays européen avec la même... Enfin les mêmes codes ou même États-Unis ou autre je pense que ça va deux fois plus vite que quelqu'un qui vient oui d'un pays défavorisé où il y a pas d'école, où il y a pas... Enfin même le statut de la femme il y avait ça aussi... Parce que c'était voilà. Et puis il y avait aussi la fracture parce qu'il avait plus maman, alors qu'il était beaucoup avec maman. Et là c'était le plus petit donc il y avait tout ça quoi. [Beaucoup de chamboulements aussi.] Ouais et puis il y avait un transfert aussi, il voulait m'emmener à la fin, c'était rigolo mais voilà.</p>
C	9	<p>OK. Et du coup toi quand tu l'avais dans ta classe, tu t'appuyais sur quoi, tu as dit que tu avais fait appel au maître FLE, tu avais d'autres ressources pour ... ?</p>
E4	9	<p>J'avais des CP, et ma méthode de lecture... Enfin j'ai toujours, et si j'avais des CP je referais la même chose, je m'appuie sur une méthode gestuelle. Donc du coup avec Yacoub ça fonctionnait plutôt pas mal. Donc on avait réussi, quand il a réussi à rentrer dans le cadre scolaire parce que il y a eu tout un processus avant qu'il veuille bien s'asseoir, m'écouter et faire. Après avec la gestuelle ça fonctionnait et quand on a réussi à avoir plusieurs sons à combiner ben il est parti. Voilà. [T'avais d'autres ressources ?]. FLE il m'avait donné des ressources sur internet mais on avait déjà pas le Wi-Fi à l'époque dans la classe. J'avais une pauvre prise CPL avec un vieux coucou et il fallait que je... Ma collègue elle l'avait pas donc je prenais son frère en même temps et je faisais des exercices mais il fallait que je sois derrière eux et c'était compliqué quoi. L'outil informatique en plus pour eux c'était encore plus compliqué quoi. Encore, pour son frère ça allait un peu mais lui Yacoub, enfin, il pensait qu'à jouer quoi donc il appuie un peu partout, ah non c'était pas là je t'avais pas mis là, fin bon voilà. Et puis c'était des logiciels vieillot quoi, avec des images très vieillottes enfin c'était pas... [pas parlantes] Non, et qui reprenait notre culture. Pareil donc il y avait toujours cet écart, je pense qu'il</p>

		faudrait qu'on arrive à avoir des outils de chez eux qu'on... Fin mais bon on peut pas s'adapter à tous les pays, mais je pense qu'il y avait trop d'écart. Trop d'écart pour plein de choses, donc ça l'a fait au fur et à mesure il aurait fallu plus de temps.
C	10	OK. Comment est-ce que toi tu définirais la différenciation ?
E4	10	Adaptation. [Adaptation]. Ça te va ça ? [Ça me va, tu veux développer un peu ?] Et ben en fait, différencier c'est s'adapter au niveau des élèves et adapter ses apprentissages à ce niveau-là pour pouvoir aller vers notre objectif. Par un chemin, par un autre ou par un plus long chemin si ça doit être un plus long chemin. Sachant qu'on a des objectifs liés à nos programmes, mais l'essentiel avant tout c'est que les enfants progressent. S'ils arrivent pas à l'objectif bah tant pis, s'ils ont progressé c'est déjà pas mal.
C	11	Donc quand tu différencies tu gardes les mêmes objectifs ?
E4	11	Oui il faut quand même garder les mêmes objectifs sinon on peut pas... Après on met des sous-objectifs pour avoir des petites victoires entre deux, mais on est obligé de garder l'objectif de base sinon après on régresse de trop quoi et on avance pas. Il faut quand même viser l'essentiel et des fois on y arrive. Des fois il y a un blocage c'était juste un petit blocage, l'enfant bute un peu au début puis après bah ça rattrape et tant mieux. Et non non, il faut toujours garder le même objectif en mettant des sous-objectifs. Mais il faut toujours garder là où on doit être parce que sinon on perd le fil de chaque niveau, de chaque... Parce que y a des fois, des années où j'avais vraiment des classes en grosse difficulté, j'avais deux élèves qui avaient le niveau. Si j'avais baissé mes objectifs, fin voilà, fallait que je voie pour les deux autres élèves au moins où on devait aller. Après j'adaptais aux autres mais on mettait des intermédiaires et voilà on arrivait quand même à faire des choses. Mais oui il faut garder l'objectif, et adapter sa pédagogie en permanence. Mais de toute façon c'est valable pour les bons comme pour les mauvais. Différenciation ce n'est pas que pour les élèves à besoins particuliers. Même pour un bon élève, il faut adapter parce que lui pour le coup faut pas qu'il s'ennuie, donc il faut aussi adapter. De toute façon c'est... Je pense que c'est le gros, la grosse différence entre nous et le secondaire. C'est que nous on adapte en permanence. Normalement.
C	12	Oui, pour toi c'est essentiel de différencier ?
E4	12	Il faut que l'enfant il s'y retrouve. Si il vient à l'école en disant c'est encore trop dur je vais pas y arriver, ou je vais encore m'ennuyer c'est trop facile, c'est pas possible. Ni dans un sens ni dans l'autre. Il faut qu'ils se disent aujourd'hui on va faire des trucs chouettes, ou c'était dur mais j'ai appris plein de choses. Enfin voilà... C'est l'idée, après on y arrive pas toujours, c'est pas tous les jours waouh mais on doit partir avec ça en tête.
C	13	Et du coup est-ce que tu différencies pour toute ta classe ou est-ce que tu vises quand même des profils spécifiques ?

E4	13	Bah oui, Isac. S'il reste en classe déjà c'est bien. S'il fait sa dictée c'est bien. Pour certains élèves, vraiment mais cas particulier, on reste sur français maths, les fondamentaux automatiquement parce que c'est bagage indispensable pour la vie future, professionnelle. Mais... Et qu'on se dit que s'il a pas fait la leçon d'histoire c'est pas grave, s'il a écouté déjà c'est pas mal. Mais là j'en suis à écouter, déjà les maths... Donc voilà, après on est obligé de faire des profils particuliers pour des cas plus lourds. Voilà des cas vraiment plus lourds où y a vraiment des gros soucis et il y a eu un signalement de fait, des fois un dossier MDPH etc. là y a vraiment des fois... Mais c'est pas pour ça qu'on les intègre pas au reste et qu'on essaie pas. Des fois... Et puis ça permet aussi de les valoriser, parce que si un enfant qui est pas très bon dans quelque chose, s'il a bien écouté la leçon sur le temps et bah du coup avec de l'aide il s'en est sorti, il va à l'évaluation et il a la même chose que les autres bah... Mine de rien c'est important quoi. Donc il faut essayer de faire le maximum mais il faut enfin... On met vraiment l'accent sur les fondamentaux en priorité.
C	14	Est-ce que tu distingues différenciation et soutien ?
E4	14	Bah oui, le soutien c'est... Fin le soutien quelque part c'est un peu... Différenciation c'est la façon dont on apporte les choses. C'est-à-dire que la dictée elle va être différenciée pour certains on va mettre une dictée à trous, pour certains quand on pose des opérations y a un cadre, pour certains ils se débrouillent dans leur cahier. Le soutien c'est on va reprendre les choses... Fin moi je le vois plus comme ça, je reprends les choses et on revoit les choses et en détail et c'est plus de l'individuel. La différenciation elle se fait en collectif mine de rien puisqu'elle est tout le temps. Donc le soutien c'est plus en petit groupe ou en individuel quand même [un temps supplémentaire]. Ouais, un temps supplémentaire ou... Oui un temps supplémentaire quand même.
C	15	OK. Sur quel aspects tu différencies dans ta classe ? [Aspects, c'est-à-dire discipline ou aspect... ?] Quels éléments tu peux prendre dans ta séance d'origine et que tu vas différencier ? Je peux préciser si tu veux, je peux donner des exemples. [Ouais vas-y] Est-ce que tu différencies sur les supports, sur les mises en groupe, sur les évaluations ?
E4	15	Plein de choses. Ben en fait tout, au maximum, parce que des fois les supports tu peux... Tu peux pas. Donc du coup bah là tu vas différencier dans l'explication, dans... Oui dans l'explication ou dans un travail de groupe, dans la façon de faire les groupes. Des fois, le support ça va suffire donc tu vas garder la même explication pour tout le monde enfin voilà ça va dépendre de... Et puis si il y a difficulté ou pas, parce que des fois y a des disciplines où y a pas de difficultés ou des moments dans la discipline où c'est quelque chose qui fonctionne bien et il y a pas besoin de différencier parce que là tout ça roule. Et quand... Oui ça va dépendre, et ça peut être le tout quand c'est vraiment trop difficile, ça peut être sur le support, l'explication, la mise en place de binômes... Ça peut être plein de choses différentes

C	16	Et pour toi c'est dur ou pas de différencier ?
E4	16	Non, c'est une habitude. Si on a l'habitude... Je pense que c'est dur pour quelqu'un qui ne le fait pas souvent. Quelqu'un qui ne le fait pas et qui dit ah cette année j'ai tel élève il va falloir que je fasse des choses différentes pour lui etc. c'est dur. Quand on a l'habitude de faire, en fait on différencie avec pas grand chose. Des fois, c'est tellement pas grand chose et ça demande pas une préparation de dingue, à part bon les dictées différenciées vraiment. Mais des fois ça se fait sur le coup, on prend son stylo, on refait un truc ou deux, ou on trace deux traits sur le cahier ça y est c'est fait quoi. Mais c'est une habitude en fait.
C	17	Et du coup, tu l'organises en amont ta différenciation, ou est-ce que tu la fais directement sur le moment ?
E4	17	Bah fin quand je prépare. Je me dis pour lui il faudra que je fasse comme ça, ça ça va être trop dur pour lui, ou ça pour mon petit groupe de faiblards, il faudra que je fasse comme ça. C'est dans la préparation, on sait. Alors je prépare pas toujours matériellement, mais je sais déjà ce que je vais faire comme différenciation. Et mais des fois, ça m'arrive que je n'aie pas pensé que ça allait coïncider là. Et là il faut savoir réagir. Mais ça je pense que ça se fait plus facilement avec un peu d'expérience. Je suis pas sûre... Fin je pense que quand on débute il faut le prévoir.
C	18	Et toi quand tu prévois par contre tu te dis c'est cet élève là, il va avoir besoin de ça, ou est-ce que tu te dis je prévois une différenciation pour ceux qui vont avoir du mal mais...
E4	18	Mais on sait déjà qui c'est. Nos élèves, c'est l'avantage aussi, fin c'est ce que j'explique, le secondaire y a plein d'avantages financiers et autres, par contre nous on les connaît nos élèves. On passe la journée avec eux, on les connaît. On connaît leurs difficultés, on connaît... Et d'autant plus, fin moi je trouve, en double niveau. Moi je pense que je les connais mieux encore depuis que j'ai des double niveaux que en simple. Le dernier simple niveau c'était y a très longtemps, je pense que ça fait dix ans que je suis en double niveau. Et je pense que je connais mieux mes élèves.
C	19	OK. Et du coup pour différencier, est-ce que tu as des outils particuliers, est-ce que tu as des références théoriques, des outils que tu trouves sur internet, je sais pas ?
E4	19	Ouais, je reste toujours ouverte un peu à tout. Théorique de moins en moins, ça fait un moment que j'ai pas mis le nez dans un bouquin je te dirais. Après j'en ai eu au départ, je regardais ... Bah j'ai eu la CLIS, trois ans. Pour le coup, ça m'a beaucoup aidé parce que je potassais un peu encore, je cherchais parce qu'ils étaient tous en difficulté avec des troubles bien particuliers même des fois. Donc j'ai beaucoup... Ça ça m'a bien aidée aussi pour la différenciation parce que j'ai commencé par un ITEP aussi, avec des grands, j'avais des onze quinze ans, donc qui ne savaient pas lire. Donc il fallait que je leur apprenne à lire, mais ITEP, donc troubles du

		<p>comportement. Donc proposer l'histoire de je sais pas quoi, du petit ours qui allait je sais pas où, je pouvais pas me permettre. Fallait que je les respecte pour qu'ils puissent me respecter. Donc il fallait que je leur propose des choses, j'avais qu'une année de formation à l'IUFM, pas grand-chose, donc là il a fallu que je fouille un peu partout. A l'époque, internet était pas aussi développé qu'aujourd'hui, et puis après la CLIS pareil, j'ai pas mal potassé un peu. Donc du coup ça m'a permis de trouver des trucs sympas en fait, qui était pas enfin qui étaient destinés entre guillemets à la CLIS mais qui étaient tout à fait jouables dans une classe. L'école de Barentin était pas toujours facile, il y a même une année où j'avais des enfants de l'IME. Ça faisait un niveau IME, il savait pas, à peine ses couleurs et c'est bon, il essayait de rentrer une règle de trente centimètres dans une trousse, ça rentrait pas. Avec des enfants qui avaient un potentiel voilà, qui étaient plutôt intelligents et qui se débrouillaient bien et qu'on pouvait pousser. Donc là je fonctionnais comme en maternelle. J'avais des ateliers en fait, donc du coup il y a des matières que je perdais notamment l'art visuel, où j'aimais bien avoir des projets où je les guidais pas à pas. Là, il fallait qu'ils se débrouillent tous seuls y avait ça. Fin, je donnais les consignes une fois après il fallait qu'ils se débrouillent parce que justement j'étais en train de... J'étais sur les fondamentaux avec les autres donc il a fallu faire des fois la part des choses, parce que quand on veut plus... Mais là je fonctionnais en atelier pour vraiment différencier parce que là j'avais... C'était la folie cette classe. C'était très particulier mais en ateliers ça fonctionnait et ils aimaient bien en fait mais bon. Et donc pour revenir à la documentation parce qu'on était parties là dessus, ouais voilà fouiller. La CLIS m'a bien aidée, les classes en difficulté m'ont bien aidée et puis maintenant bah voilà je reste ouvert, je suis inscrite sur pas mal de groupes différents et ça me permet d'avoir des idées un peu à droite à gauche.</p>
C	20	<p>Et du coup la dernière partie ça concerne la formation. Est-ce que toi tu considères avoir été suffisamment formée pour gérer l'hétérogénéité sur le terrain et pour différencier ?</p>
E4	20	<p>Non. Non, on a été formés... Pas pour ça. Moi j'ai... Ma formation appuyait beaucoup sur le travail en équipe et mine de rien ça aide quand même pour ce genre de choses parce qu'on échange. Moi j'ai un élève qui est comme ça comment tu fais, comment l'institut elle fait, fin quand on était en stage notamment. Donc ça, ça m'aidait beaucoup. Non non, c'était une formation un peu traditionnelle où on nous apprenait français, maths, comment tenir une classe. Il y a aucune théorie sur la différenciation. Si, on avait des beaux trucs ben genre dictée ou alors les maths avec... Mais c'est pas ça, fin un gamin qui est en difficulté c'est pas de lui mettre une question intermédiaire qui va l'aider. Déjà il a pas envie de lire le début donc il va pas lire la question en plus quoi. Donc ce genre de différenciation, en plus aujourd'hui, c'est le genre de différenciation qui fonctionne pas du tout.</p>
C	21	<p>Et globalement tu as l'impression qu'il t'a manqué des trucs ?</p>
E4	21	<p>Bah on était tous dans le même cas. Donc oui il nous a tous manqué des choses et... Mais je dirais plus par rapport au comportement et gestion de classe, on a rien</p>

		<p>quoi. On se fait les dents tout seul quoi. Quand... bah moi en plus je suis arrivée en ITEP, pour le coup ça m'a formée. Par contre ça c'était une année formation gestion de groupe à problèmes. Et après, j'étais dans une école difficile c'est pareil ça m'a aidée mais c'est plutôt ça, la gestion de classe on a rien. On a rien... Parce que c'est quand même la clé pour pouvoir justement fonctionner et pouvoir aller aider des enfants en particulier ou aller redonner à manger à ceux qui ont fini très très vite parce que voilà. Et quand tu vas même que trois minutes voir un élève, si tu veux pas que ce soit la foire d'Empoigne pendant ce temps là, il faut que ta classe tu la tiennes. Et oui voilà pour différencier aussi, ça veut dire aussi tolérance dans la classe. On est tous différents, on va tous fonctionner différemment et tout ça ça fait aussi partie de la gestion de groupe et c'est ça qui manque. Je pense que... Je sais pas s'ils seront formés un jour là-dessus. Je sais pas c'est trop compliqué. Je pense que c'est compliqué à mener mais... Alors après je pense que la pratique, le terrain c'est l'essentiel et qu'il y en a pas assez.</p>
C	22	<p>T'as l'impression d'avoir plus appris sur le terrain ? [Oui] Et est-ce qu'à la fac, fin à l'IUFM, on vous donnait des apports sur la connaissance des besoins particuliers des élèves sur les profils un peu atypiques, élève à TSA...?</p>
E4	22	<p>On avait des modules sur tout ce qui était ASH, à l'époque ça s'appelait pas comme ça je crois. Mais que ça existait etc. Et c'est pareil, quand j'étais sur le terrain, au début on avait des formations T1, T2, T3, au lieu d'avoir des animations pédagogiques comme les autres enseignants. Jusqu'à T2, T3 on avait des animations pédagogiques particulières. Et on nous avait promis des visites d'IME, tout ça, parce que moi je trouve ça très intéressant. Parce qu'on peut être sur des postes d'IME encore. De moins en moins, je pense que ça se perdra mais... Et c'est intéressant d'aller voir aussi comment on peut pratiquer. Alors c'est vrai qu'ils ont pas les mêmes moyens que nous, ils en ont que très peu, ils ont des éducateurs et heureusement qu'ils ont tout ça parce qu'ils ont déjà perdu beaucoup de choses. Mais ça, ça serait intéressant mais on n'a jamais tout ça, on nous en parle mais c'est tout. Et puis encore des fois même pas, parce que ça arrive que... Il y a des jeunes qui arrivent sur le terrain, quand on leur parle de GEVASCO etc. ils savent pas ce que c'est quoi. Donc si tu as pas un directeur au top qui vient te dire quand tu as des soucis on va faire l'équipe éducative ensemble on va préparer tout ça ensemble, quand tu débutes c'est un peu dur quoi. Donc du coup tu laisses passer et pour toi c'est dommage, pour l'élève c'est dommage parce qu'il perd du temps aussi. Mais on n'est pas préparés pour le spécialisé, pas du tout. Ni pour le pré spécialisé. [C'est-à-dire ?] Bah avant qu'ils aillent dans le spécialisé les enfants ils sont quand même dans nos classes, donc il faut quand même le préparer tout ça. Et finalement c'est quand même nous... La maternelle ça ils prennent plus cher que l'élémentaire encore parce que c'est eux qui ont les cartes en premier. Souvent ils vont d'abord à l'école et après on dit ah bah non ça va pas l'école ça correspond pas et ils vont dans le spécialisé quand il y a de la place. Sinon bah ils sont maintenus en grande section. Et puis des fois ils commencent en CP puis on dit ah non c'est vraiment pas possible.</p>

C	23	Et est-ce que toi du coup tu t'es auto-formée sur la question ?
E4	23	Oui bah oui, mais la CLIS t'es obligé. En fait j'ai pris la classe d'une collègue qui partait dans le sud, donc elle m'a laissé déjà pas mal de choses, comment faire un projet personnalisé, etc. Elle m'a expliqué les réunions, avant, ça n'existe plus je crois, on présentait en début d'année un projet de classe quand on avait une CLIS. On allait voir l'inspecteur ou l'inspectrice, on présentait son projet pour l'année pour la classe. Donc tout ça elle m'avait préparé à tout ça... Mais après ouais avec la CLIS ça m'a pas mal formé.
C	24	Al'époque, tu aurais aimé avoir des compléments de formation proposés plutôt que de faire ça toute seule ?
E4	24	Ah bah oui. Même un tuteur entre guillemets quoi. Quelqu'un de... Parce que des fois même en formation on prend on prend on prend, et puis quand on est sur le terrain, on a un problème et on se dit ah ça je sais pas. Avoir peut-être un référent aussi ça sera... Moi je trouve ça serait bien en fait d'avoir un référent même pour... Même sans avoir de difficultés, je pense que quand on débute si on avait un... Après ça se passerait toujours pareil le problème de l'humain c'est qu'il y a quand même l'affectif et le subjectif qui rentrent en ligne de compte. Mais je pense que quand on commence, si on avait un tuteur, ça serait bien. Toutes ces questions un peu particulières ou avec un parent, fin ça se passe mal avec un parent je fais quoi. Alors des fois, on a un directeur avec qui ça se passe, moi j'ai toujours eu des directions avec qui ça s'est bien passé et qui ont toujours été là pour épauler et autre, mais des fois ça arrive que non. Et puis comme on fusionne beaucoup bah la direction s'éloigne de plus en plus. Donc des fois on a des collègues sympas mais pas toujours non plus, et ils sont pas toujours disponibles non plus... Donc moi je pense ce serait bien que chaque débutant ait un tuteur [pour tous ces questions] pour toutes les questions un peu particulières. Les enfants en difficulté, les parents, les documents particuliers...
C	25	Et aujourd'hui tu en aurais encore envie ?
E4	25	Moi j'en ai plus vraiment besoin. Moi je sais où aller chercher quand j'ai besoin, une question, parce que voilà. Et puis j'ai pas peur d'aller voir l'inspecteur ou l'inspectrice. Mais quand on débute on n'aime pas ce genre de choses. Fin c'est quand même le gros supérieur hiérarchique. Après avec l'ancienneté on a moins peur de tout ça mais... Et donc du coup on y va même pour une broutille, qu'on ne fait pas quand on débute.

Résumé

L'hétérogénéité des élèves représente une réalité des classes ordinaires, d'autant plus avec les politiques actuelles sur l'École inclusive pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. On entend alors souvent parler de la différenciation comme d'une « solution » à cette diversité des profils. Cependant, certaines études montrent que les professeurs des écoles ont du mal à mettre en place cette différenciation, notamment en début de carrière, pour gérer l'hétérogénéité du groupe-classe. On peut alors questionner la formation des enseignants du premier degré, et sa pertinence vis-à-vis de la réalité du terrain. Nous avons interrogé ici quatre enseignantes, aux profils et aux expériences variés, sur leur rapport à la diversité, en prenant le cas des EANA, à la différenciation et sur leur formation. Ces rencontres ont permis de se rendre compte que la formation des professeurs des écoles donne peu d'apports sur les différents profils d'élèves et seulement quelques outils théoriques sur la différenciation. Toutefois, c'est surtout le manque d'expérience et de confrontation à une variété de contextes qui semble empêcher le transfert des connaissances vers le terrain.

Mots-clés : hétérogénéité, pédagogie différenciée, formation, inclusion, besoins éducatifs

Abstract

Heterogeneity is a reality in ordinary classes, especially with the current policies concerning Inclusive School and children with special educational needs. We often hear about differentiation as a «remedy» for this diversity of profiles. However, some studies show that primary school teachers have a hard time putting differentiation in place in order to manage the class heterogeneity, particularly at the beginning of their career. Thus we can query the training of primary school teachers, and its relevance regarding the reality in schools. Here, we asked four teachers, with various profiles and experience, about their rapport with diversity, focusing on EANA, differentiation and about their training. These interviews made us realize that primary school teachers' training gives little preparation for different pupils profiles and only limited theoretical advice about differentiation. Nonetheless, it is mostly the lack of experience and the lack of exposure to a variety of contexts that seem to hinder the use of this knowledge in class.

Key-words : heterogeneity, differentiated pedagogy, training, inclusion, educational needs