



**HAL**  
open science

# Pratiques enseignantes dans le secondaire : analyse de la différenciation en cours de langues

Tessa Blot

► **To cite this version:**

Tessa Blot. Pratiques enseignantes dans le secondaire : analyse de la différenciation en cours de langues. Education. 2024. dumas-04638390

**HAL Id: dumas-04638390**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04638390>**

Submitted on 8 Jul 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 Anglais second degré**

**Mémoire**

# **Pratiques enseignantes dans le secondaire : analyse de la différenciation en cours de langues**

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

**soutenu par**

**Tessa BLOT**

**le 27/06/2024**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Anne NICOU, directrice de mémoire

Marie-Pierre GEAY, membre de la commission

## Remerciements

Mes remerciements sont tout d'abord dédiés à ma directrice de mémoire, Mme Anne NICOU, qui a toujours pris le temps d'apporter des conseils avisés ce qui m'a permis de bénéficier d'une aide précieuse tout au long de ce travail de recherche.

Je remercie également Mme Marie-Pierre GEAY d'avoir accepté de faire partie de la commission de soutenance de ce mémoire. Aussi, je tiens à lui manifester ma gratitude pour le temps et l'attention consacrés à la lecture de ce mémoire et à la présentation de ma soutenance.

Je tenais également à remercier les quarante-quatre enseignants de langues qui ont accepté de répondre à mon questionnaire ainsi que les deux professeurs d'anglais qui ont accepté de se prendre au jeu des entretiens à des fins de recherche. Sans leur dévouement, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Enfin, je souhaite remercier les formatrices de l'INSPÉ d'Angers : Alix DE SAINT LOUP, Lucie MONFLEUR, Anne NICOU et Sandrine LUMEAU, pour les cours de recherche dispensés au cours de ces deux années de formation, qui m'ont permis d'éclairer ma démarche pendant l'élaboration de ce mémoire.

# Sommaire

<b>1.</b>	<b>Introduction.....</b>	<b>5</b>
1.1.	<b>Intérêt et pertinence du sujet .....</b>	<b>5</b>
1.2.	<b>État de l'Art.....</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	<b>Contexte de la recherche .....</b>	<b>7</b>
2.1.	<b>Repères historiques.....</b>	<b>7</b>
2.1.1.	<i>Vers une redéfinition de la qualité d'élève .....</i>	<i>7</i>
2.1.2.	<i>De l'intérêt pour l'individu à la différenciation .....</i>	<i>8</i>
2.2.	<b>Cadre législatif .....</b>	<b>9</b>
2.3.	<b>Cadre théorique .....</b>	<b>10</b>
2.4.	<b>Limites au concept de différenciation .....</b>	<b>13</b>
2.5.	<b>Concepts et définitions de la différenciation .....</b>	<b>15</b>
2.5.1.	<i>Définition du concept de différenciation pédagogique .....</i>	<i>15</i>
2.5.2.	<i>Différence avec le terme de pédagogie différenciée.....</i>	<i>16</i>
2.5.3.	<i>Différencier ce n'est pas individualiser .....</i>	<i>17</i>
<b>3.</b>	<b>Problématisation du sujet .....</b>	<b>18</b>
<b>4.</b>	<b>Hypothèses .....</b>	<b>20</b>
<b>5.</b>	<b>Présentation de l'étude .....</b>	<b>22</b>
5.1.	<b>Présentation du contexte local de l'étude .....</b>	<b>22</b>
5.2.	<b>Méthodologie.....</b>	<b>22</b>
5.2.1.	<i>Choix méthodologiques et justification .....</i>	<i>22</i>
5.3.	<b>Le questionnaire auprès des enseignants .....</b>	<b>24</b>
5.3.1.	<i>Mode de recueil des données .....</i>	<i>24</i>
5.3.2.	<i>Données recueillies et mise en forme .....</i>	<i>25</i>
5.4.	<b>L'entretien semi-directif auprès des enseignants .....</b>	<b>27</b>
5.4.1.	<i>Mode de recueil des données .....</i>	<i>27</i>
5.4.2.	<i>Données recueillies et mise en forme .....</i>	<i>29</i>
<b>6.</b>	<b>Présentation et interprétation des résultats .....</b>	<b>30</b>
6.1.	<b>Présentation des résultats .....</b>	<b>30</b>
6.1.1.	<i>Le questionnaire auprès des enseignants.....</i>	<i>30</i>
6.1.2.	<i>Les entretiens semi-directifs des enseignants.....</i>	<i>41</i>
6.2.	<b>Mise en relation et interprétation des résultats .....</b>	<b>45</b>
6.2.1.	<i>État des lieux de la mise en place de la DP .....</i>	<i>45</i>
6.2.2.	<i>Des différences entre représentations des enseignants et pratiques réelles .....</i>	<i>47</i>
6.2.3.	<i>Les causes de la confusion.....</i>	<i>53</i>
6.3.	<b>Discussion, limites et perspectives de l'étude .....</b>	<b>56</b>

6.3.1.	<i>Réponse à la problématique</i> .....	56
6.3.2.	<i>Limites de l'étude</i> .....	61
6.3.3.	<i>Perspectives pour l'amélioration des pratiques enseignantes</i> .....	62
<b>7.</b>	<b>Conclusion</b> .....	<b>64</b>
<b>8.</b>	<b>Bibliographie</b> .....	<b>65</b>
<b>Annexes</b>	.....	<b>69</b>

# **1. Introduction**

## **1.1. Intérêt et pertinence du sujet**

Le constat de l'hétérogénéité des élèves dans mon lycée de stage est un élément qui m'a particulièrement frappée et pour lequel j'ai immédiatement éprouvé de l'intérêt. Les dispositifs de différenciation installés pour pallier les inégalités entre les élèves m'ont inspirée pour ma future pratique professionnelle mais ont également éveillé en moi une vive curiosité quant à la manière dont ils sont pensés en fonction des élèves. En effet, de nombreux concepts gravitent autour de ce dispositif d'apprentissage, et entrent parfois en confrontation les uns avec les autres, ne facilitant pas la compréhension de ses enjeux. J'ai donc choisi la différenciation comme thème de recherche premièrement parce que c'est un sujet qui apparaît complexe de prime abord, et sur lequel j'aimerais approfondir mes connaissances puisque l'hétérogénéité au sein d'une classe n'est plus un problème isolé, mais commun à tous professeurs. En effet, la réforme du baccalauréat de 2019 a bouleversé la composition des classes de langues au lycée, les professeurs se retrouvant ainsi confrontés à des groupes-classes où tous les élèves ne suivent pas nécessairement les mêmes options, et donc à des élèves qui n'ont pas tous le même niveau dans la matière. Il devient alors primordial de prendre en compte cette différence de niveau, et d'y trouver des solutions. Par conséquent, il apparaît intéressant de se pencher du côté de l'enseignant pour mieux comprendre les dispositifs de différenciation mis en place pour pallier la différence de niveau entre les élèves, et ainsi mieux définir les différents profils d'apprentissage.

## **1.2. État de l'Art**

En France, le souci de démocratisation de l'enseignement au milieu des années 1970 fait réapparaître le concept de différenciation sur lequel s'était penché Célestin Freinet dans les années 1920. Pourtant, ce n'est qu'un demi-siècle plus tard que cette pratique pédagogique qui permet d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves, et donc de gérer des classes avec des disparités de niveaux, deviendra une compétence exigée chez les professionnels de l'éducation avec la publication du Référentiel de Compétences des métiers du professorat et de l'éducation en 2013<sup>1</sup>. En contexte francophone, ce concept de différenciation pédagogique (DP) a fait l'objet de nombreuses recherches, dont nous reprendrons ici les principaux aspects.

Les recherches scientifiques et mises en œuvre pédagogiques autour de la différenciation fleurissent tout au long du 20<sup>ème</sup> siècle (Freinet, 1926 ; Legrand, 1973 ; Meirieu, 1985). A ces théories pédagogiques différenciatrices s'ajoutent les perspectives sociologique (Bourdieu &

---

<sup>1</sup> « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves »

Passeron, 1964/1970) et psychologique (Gardner, 1983) qui rendent le sujet abordé d'autant plus pertinent dans le cadre d'une formation pour devenir professeur (la différenciation étant à la frontière entre plusieurs champs).

Par ailleurs, la multiplicité des définitions assignées au concept de DP donne lieu à de diverses possibilités d'interprétations, c'est pourquoi il apparaît intéressant d'en faire un sujet de recherche. Comme l'a évoqué Marie Toullec-Théry dans la conférence de consensus (2018), « il n'y a pas tellement de consensus, il n'y a pas tellement de définition de ce qu'est la différenciation pédagogique »<sup>2</sup>. De fait, selon l'étude de Forget et Lehraus (2015) : « Le champ de la DP est marqué par un manque manifeste de données empiriques reflétant les situations courantes d'enseignement. Encore rares sont les études décrivant les actions réelles des enseignants en matière de DP. » Le non-consensus qui existe autour du terme de DP ne facilite donc pas le travail de définition du champ.

Enfin, cette méthode s'inscrit dans l'approche actionnelle pour laquelle les futurs enseignants de langues sont formés et qui stipule que l'élève doit être acteur de son apprentissage. C'est Philippe Meirieu (2008) qui fût le premier auteur à mettre en exergue cette dimension éthique proposant à la réflexion ce qu'il a nommé « le pari de l'éducabilité ».

Pour conclure, cet état de l'art fait émerger le constat clair que la DP est un terme qui n'a de cesse de faire couler beaucoup d'encre tant son idéologie est intrigante. Néanmoins, la remise en cause incessante des différents travaux qui régissent ce domaine fait perdre de la crédibilité à cette pratique pourtant essentielle à l'heure actuelle. Cette remise en cause est tout d'abord liée aux différents types d'approches : bien que l'on constate que l'étude de la DP est régie par deux approches principales (pédagogique afin d'optimiser l'apprentissage des élèves mais également sociologique qui vise à mettre fin à la reproduction sociale que l'École favorise), il est également intéressant de voir les aspects éthique et psychologique qui s'en dégagent. Par conséquent, la diversité de ces approches témoigne de la richesse de la littérature traitant de la DP. Cependant, on peut remarquer à la lumière de ces travaux que l'objet principal de ces écrits n'est pas de donner des réponses absolues mais d'alimenter le débat sur ce concept. Ainsi, partant de ce double constat que la DP n'est ni suffisamment définie par ceux qui en imposent la pratique (Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation) ni un concept faisant l'unanimité au sein de la littérature scientifique, il apparaît nécessaire de voir comment ces objectifs sont perçus en réalité par les enseignants. Ainsi, ce travail a pour objectif de contribuer à l'avancée de la recherche en apportant des précisions sur la manière dont la théorie sur la DP est mise en pratique au sein des classes. Par conséquent, ce travail permettra de contribuer à combler un manque de

---

<sup>2</sup> Repéré à : [\(7\) Conférence de Marie TOULLEC-THERY - YouTube](#)

données empiriques au regard des pratiques réelles des enseignants de langues du secondaire et visera à définir si la théorie de la DP se heurte aux limites du terrain. Aussi, cette étude permettra d'obtenir un premier aperçu de ce que les enseignants titulaires mettent en place avec leurs élèves, et ainsi se révéler formateur pour une pratique future. On pourrait recommander d'œuvrer en faveur d'un catalogue des pratiques pour aider à la mise en place de la DP.

Ainsi, l'objectif principal sera d'étudier la posture des enseignants face à la DP. De cet État de l'Art se dégage donc une question principale : « Dans quelles mesures la remise en cause des modalités d'apprentissage traditionnelles par la différenciation contraint les enseignants à se retrouver dans une posture pédagogique imprécise ? » Afin d'entrevoir des pistes de réponses à cette problématique, nous établirons dans un premier temps le contexte de la recherche, puis nous effectuerons la problématisation du sujet. Après avoir présenté les hypothèses qui nous permettront d'aborder certaines pistes de recherche, nous présenterons la méthodologie du recueil de données qui nous permettra d'affirmer ou d'infirmer ces hypothèses.

## **2. Contexte de la recherche**

### **2.1. Repères historiques**

#### **2.1.1. Vers une redéfinition de la qualité d'élève**

Historiquement, le modèle transmissif représente la première forme de transmission du savoir. Basé sur le modèle grec incarné par Socrate, le maître de Platon, le savoir est jugé comme étant extérieur au sujet : le maître dit et montre et l'élève mémorise et redit. En France, l'idée de différencier apparaît dans la deuxième moitié du 17<sup>ème</sup> siècle dans les écoles chrétiennes grâce à Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) qui n'hésite pas à rompre avec les habitudes de son temps en développant des idées avant-gardistes, comme la responsabilisation de l'élève, la création de groupes de niveaux ainsi que l'importance du suivi individuel de chaque élève. Cependant, la norme du groupe classe apparaît progressivement et la priorité n'est plus la prise en compte de chaque apprenant.

Ce n'est que deux siècles plus tard que l'on commence à explorer le concept de différenciation. La remise en cause du modèle transmissif (passivité des élèves, conception cumulative du savoir) conduit à proposer un modèle d'apprentissage où l'apprenant construit ses propres modalités d'appropriation des savoirs. Ainsi, nous sommes au début du « siècle de l'enfant » comme l'évoqua la pédagogue suédoise Ellen Key (1910, citée par Meirieu, 2016)<sup>3</sup> : « Notre époque, écrit la pédagogue suédoise, réclame à grands cris de la

---

<sup>3</sup> Cet ouvrage paru en Suède eu un retentissement considérable dans le monde entier.



personnalité, mais elle le fera en vain tant que nous ne donnerons pas aux élèves la possibilité d'avoir leur propre volonté, de penser tout seuls, de se constituer eux-mêmes leur propre savoir, de se former leur propre jugement ; bref, tant que nous ne cesserons pas de réprimer dans les écoles la matière brute de la personnalité en espérant vainement qu'elle ressuscite plus tard. » C'est dans cette optique que vont être réalisées deux des expériences les plus novatrices du début du 20<sup>ème</sup> siècle au regard de la DP.

Premièrement, Hélène Parkhurst, institutrice dans l'État du Massachusetts aux États-Unis, propose une individualisation du travail des élèves en fonction de leur niveau ainsi que de leur « personnalité ». Cette méthode de travail, connue sous le nom de « Plan Dalton », introduit la notion de contrat éducatif : elle met en place des fiches individuelles dans lesquelles elle fixe une série d'objectifs à partir desquels l'élève doit organiser librement son travail. De fait, elle découvre que placer les élèves au centre de leurs apprentissages leur permet de s'impliquer davantage et accentuent les chances de mener à bien leurs travaux.

Une seconde expérience initiatrice de la dynamique de différenciation pédagogique a été réalisée en Angleterre à la même période par Carl Washburne (1890-1961). L'enseignant propose également des plans de travail pour permettre une individualisation de l'apprentissage, mais il change radicalement la conception de l'enseignement en instaurant en parallèle un système d'entraide où les aînés viennent en aide aux plus jeunes. Il devient par la suite directeur des écoles de Winnetka en 1913 et met en place des fiches de travail conçues pour le travail autonome. En 1930, il lance une enquête qui a pour but de définir les différents stades de développement chez les enfants.

Influencés par ces deux différentes expériences, les époux Célestin et Élise Freinet développent en France une pédagogie alternative qui a pour caractéristique de considérer les élèves comme acteurs de leurs apprentissages. En 1926, ils théorisent les plans de travail individuel, les fichiers autocorrectifs, les bandes enseignantes et les brevets, un système innovant d'évaluation par compétences.

### ***2.1.2. De l'intérêt pour l'individu à la différenciation***

Au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle se développe l'approche socio-constructiviste théorisée par Jean Piaget (1896-1980) qui cherche à définir les stades de développement chez les enfants. Selon la théorie du développement cognitif de Piaget, nos capacités cognitives se développent par étapes spécifiques, ce qui illustre l'approche discontinue du développement. Lorsque nous passons au stade supérieur, notre façon de penser et de raisonner change, ce qui laisse entrevoir certaines adaptations dans le domaine de l'enseignement où le savoir ne doit plus être distribué de la même manière en fonction des âges.

En parallèle, plusieurs études réalisées par le sociologue Pierre Bourdieu (1964/1970) visent à démontrer que les inégalités scolaires sont liées aux inégalités sociales. Le sociologue dénonce une « indifférence aux différences » comme la cause principale de la « reproduction sociale » : en rejetant l'idée que les élèves ne sont pas identiques et possèdent chacun un rapport aux savoirs largement déterminé par leur origine sociale, l'école promeut l'injustice. Plusieurs mouvements en faveur de l'égalité des chances voient le jour et mèneront à la loi Haby du 11 juillet 1975. Cette réforme prévoit notamment la mise en place d'un collège unique qui introduit l'hétérogénéité au sein des classes. Pour remédier à ce problème de plus en plus fréquent, on s'appuie sur ce que le pédagogue Louis Legrand introduit pour la première fois en France en 1973, le terme de pédagogie différenciée. Influencé par la psychologie différenciée, Legrand propose une pédagogie par objectifs qui fera l'objet d'expérimentations dans plusieurs collèges uniques de France. Le fait d'introduire la notion de pédagogie différenciée permet d'obtenir une première différence entre différenciation et individualisation. En effet, jusqu'alors, les progrès en matière de pédagogie relevaient davantage de l'individualisation que d'une réelle différenciation. Dans les décennies qui suivront, la différenciation conservera son but initial de gérer la différence de niveaux dans les classes, mais à cela s'ajoutera l'objectif assumé de lutter contre l'échec scolaire. On insiste désormais sur le fonctionnement du groupe pour permettre à tout un chacun de progresser (Meirieu, 1984).

## **2.2. Cadre législatif**

De manière officielle, le terme de pédagogie différenciée apparaît pour la première fois en France dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 19 juillet 1979 : « La pédagogie différenciée n'oppose pas pédagogie d'enseignement conçue pour la classe dans son ensemble et pédagogie d'apprentissage, qui concerne chaque enfant pris individuellement. Elle ne les rejette pas, elle les organise pour qu'elles s'ajustent l'une à l'autre. » Dix ans plus tard, la loi d'orientation sur l'éducation, dite loi « Jospin », met en avant un article fondamental : « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances ». Pour cela, « les dispositions à prendre doivent être différenciées pour mieux répondre à la diversité des situations ». Ainsi, la différenciation pédagogique devient officiellement un moyen de gérer au mieux l'hétérogénéité des niveaux et des capacités au sein d'une classe.

Par la suite, le Bulletin officiel du 19 juin 2008 permet d'obtenir une définition officielle plus détaillée de la différenciation qui précise qu'il « revient à l'enseignant de choisir les méthodes les plus adaptées aux caractéristiques individuelles et aux besoins spécifiques de ses élèves (...) Le professeur des écoles ne saurait être un simple exécutant : à partir des objectifs nationaux, il doit inventer et mettre en œuvre les situations d'apprentissage qui permettront à

ses élèves de réussir dans les meilleures conditions ». Cette définition a été précisée pour les professeurs des écoles, mais peut tout à fait s'appliquer pour les professeurs du secondaire.

En 2013, la différenciation pédagogique devient une compétence exigée par le Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation où « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». Plus tard, elle vient se préciser officiellement pour les professeurs du secondaire grâce à l'axe II « Combattre les inégalités tout au long de la scolarité » du Bulletin Officiel du 22 mai 2014 : « Tout acte d'enseignement suppose l'accompagnement de l'élève au plus près de ses besoins. La différenciation pédagogique permet de faire progresser tous les élèves au sein de la classe, notamment en mettant en place des pratiques pédagogiques diversifiées. »

Il est primordial de garder à l'esprit que l'objectif est de différencier les apprentissages et non les objectifs. En ce sens, l'Éducation Nationale a mis en œuvre des politiques fortes, au travers notamment du socle commun de connaissances et de compétences, mais également des programmes pour chaque année scolaire/cycle, qui obligent les professeurs à amener les élèves vers les mêmes objectifs. Ainsi, on constate que la différenciation pédagogique n'est pas un concept nouvellement introduit dans les textes, bien que son caractère impératif ne soit mentionné que depuis une dizaine d'années. Le peu de ressources que fournissent les instructions officielles au regard de la DP laisse place à une plus grande ingéniosité de la part de l'enseignant qui se doit de l'utiliser dans le cadre de ses pratiques.

### **2.3. Cadre théorique**

En France, la première conceptualisation de la différenciation pédagogique fut introduite par Louis Legrand en 1973 alors qu'il travaillait à l'Institut Pédagogique National, sur le modèle du syntagme de « psychologie différentielle ». De fait, l'émergence de la théorie des intelligences multiples par Howard Gardner (1983) quelques années plus tard montre le développement à cette période de l'intérêt pour la compréhension de la différence entre les individus. Bien que cette théorie issue du domaine de la psychologie ne soit pas validée par les recherches expérimentales sur l'intelligence humaine, elle est toutefois reprise par de nombreux pédagogues : elle permet d'aider les enseignants à apprendre à leurs élèves comment apprendre en fonction de leurs capacités. En effet, cette théorie stipule qu'il n'y a pas qu'un seul type d'intelligence que l'on peut mesurer grâce à des tests de QI (intelligence logique) mais plutôt huit types d'intelligence. Chaque individu a donc un profil particulier qu'il peut améliorer et développer par un travail personnel.

En parallèle, la pédagogie différenciée va également se construire autour des postulats fondateurs de la DP définis par Robert Burns (1971, cité par Astolfi, 1995), qui ouvre la réflexion sur l'hétérogénéité en classe :

- 1 - Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
- 2 - Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- 3 - Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
  - 4 - Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
  - 5 - Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- 6 - Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- 7 - Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Non seulement ces postulats attestent de la complexité de la tâche de l'enseignant pour satisfaire les attentes de tous, mais ils permettent également de constater plusieurs types de différences qui existent entre les élèves : niveau, style cognitif, rythme d'apprentissage, âge et développement, culture personnelle, intérêts. Cela permet donc d'entrevoir certaines adaptations pédagogiques.

Reprenant les postulats de Burns, des pédagogues ont tenté de théoriser le concept de différenciation pédagogique. Stipulant qu'il n'y a pas deux élèves qui apprennent de la même manière, il est apparu nécessaire de définir des groupes réunissant des élèves qui partagent une certaine proximité dans leur manière d'apprendre et/ou de réfléchir.

A partir des travaux de Piaget, Philippe Meirieu (1984) étudia les conditions d'efficacité du travail en groupe d'apprentissage et reprit la notion de conflit socio-cognitif : « Son efficacité est liée à l'importance du décalage entre un stade donné de développement cognitif et l'élément nouveau qui vient opérer un réajustement, en exigeant du sujet la réorganisation de ses connaissances ; un écart trop important entre les partenaires annule les effets de l'interaction en imposant au sujet une activité intellectuelle hors de sa portée. C'est pourquoi le conflit est plus constructif quand il met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité mais qui, de plus, sont capables de se comprendre. » Ce constat, non sans rappeler la théorie de Vygotski, guide les enseignants en les encourageant à regrouper les élèves par ce qu'il définira un an plus tard comme groupes de besoins.

Meirieu (1985) est le premier à opérer une distinction entre groupes de niveaux et groupes de besoins. Il explique que les enseignants ont une tendance naturelle à former des groupes en fonction du niveau général de leurs élèves. Cependant, travailler par groupes de besoins serait plus pertinent selon Meirieu car chaque groupe de travail est limité dans le temps à une notion d'apprentissage et, par conséquent, cela permet de travailler sur des objectifs précis et spécifiques à chacun. Les groupes de besoins sont donc homogènes et ponctuels et permettent à l'élève de progresser à son rythme. De fait, il apparaît nécessaire d'opérer un

diagnostic clair et rigoureux permettant de repérer les besoins des élèves en amont dans le but de mieux les regrouper. Jean-Pierre Astolfi (1992) souligne l'importance de la prise en compte chez les élèves des représentations préalables sur le savoir qui va leur être enseigné et par conséquent, d'envisager la résistance de ces représentations au processus d'enseignement. Ainsi, chaque enseignement doit être précédé d'une phase « d'état des lieux » et être pensé comme un obstacle à franchir pour chacun des élèves.

Par ailleurs, introduire plusieurs groupes au sein d'une même classe invite l'enseignant à repenser le mode de cours traditionnel transmissif. À la suite des travaux de Brousseau (1998), d'autres recherches autour de la notion de contrat didactique différentiel sont venues compléter la théorie des situations didactiques. Pour rappel, Brousseau stipule qu'il existe un contrat didactique entre les élèves et leur professeur, qu'il définit comme « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. » Dans le but d'approfondir ce concept, Vincent (Vincent, Lahire, & Thin, 1994) montre que la DP vient assouplir la forme scolaire classique puisque son fondement consiste à sortir de l'illusion d'un groupe homogène. En effet, les élèves occupant des positions différentes par rapport au savoir, le contrat didactique est donc négocié de façon différentielle : il n'y a plus un seul contrat didactique mais plusieurs variables en jeu pouvant coexister au regard de l'avancement des élèves.

En parallèle de ces apports issus de la recherche en didactique, la théorie sociologique s'est également emparée du concept de différenciation pédagogique. En effet, un professeur doit être conscient de l'influence de certains faits sociologiques qui régissent les apprentissages, conscient du fait que les inégalités scolaires découlent en partie des inégalités sociales. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) sont les premiers sociologues à démontrer que l'École est une instance de reproduction sociale. En effet, selon les auteurs, l'École exige des élèves un capital culturel qui correspond au capital culturel des héritiers. Les non-héritiers quant-à-eux n'ont pas les codes qui correspondent à ce capital culturel et se retrouvent donc en difficulté scolaire, étouffés par une « violence symbolique ». Par conséquent, ces inégalités scolaires favorisent la reproduction sociale puisque seuls les héritiers auront les codes pour réussir à l'école. Les auteurs recommandent alors, déjà à l'époque, la différenciation pour lutter contre les répercussions d'une différence de milieux sociaux d'origine.

À nouveau, ces travaux vont être repris et passés au crible par la critique, qui, bien que reconnaissant l'existence des inégalités scolaires, doute de la pertinence du principe de différenciation pédagogique. A titre d'exemple, Baptiste Jacomino (2012), qui a pour cadre théorique la vision bourdieusienne, va soutenir l'hypothèse que la perspective sociologique

se heurte à des obstacles lorsque l'on adopte une posture enseignante. Il fait alors état des problèmes rencontrés par un professeur lors de la mise en place d'une différenciation basée sur le profil sociologique des élèves (comme l'impossibilité de lister l'entièreté des facteurs sociologiques permettant l'élaboration d'un profil sociologique fiable ou encore l'indifférence (inverse de la différenciation) nécessaire au bon fonctionnement d'une classe).

#### **2.4. Limites au concept de différenciation**

À la lumière de l'ensemble de ces travaux, la différenciation semble être une réponse efficace pour gérer l'hétérogénéité des niveaux dans les classes, et ainsi lutter plus aisément contre les inégalités. Cependant, plusieurs limites au dispositif de différenciation pédagogique ont été mises en avant par ses théoriciens.

La première vigilance dont il faut faire preuve lorsque l'on souhaite mettre en place la différenciation pédagogique au sein d'une classe, c'est l'alignement des niveaux. En effet, bien que l'hétérogénéité soit un problème, l'homogénéité en est également un. Le pédagogue psychologue soviétique Lev Vygotski développe dans les années 1930<sup>4</sup> le concept socio-constructiviste de Zone Proximale de Développement. Ce concept mesure la distance entre ce que peut réaliser un enfant seul et ce qu'il ne peut réaliser sans l'aide d'un tiers. L'objectif est donc de situer chaque apprentissage dans la zone intermédiaire, la Zone Proximale de Développement, pour effectuer un apprentissage efficace. De fait, l'idéal réside dans l'apprentissage par l'enfant qui fait appel à un tiers de temps à autre. Cela signifie qu'un élève s'améliore davantage autour d'un élève plus expérimenté, d'un parent ou d'un enseignant, plutôt que d'un élève qui possède le même niveau cognitif. Ainsi, il est nécessaire pour un enseignant de veiller à ne pas toujours constituer des groupes homogènes.

Plus qu'un écueil, une lourde critique a par ailleurs été formulée à l'encontre du dispositif de DP. Le sociologue Jean-Pierre Terrail (2016) évoque une « théorie déficitariste » qui empêcherait les enfants des milieux populaires d'accéder à un haut niveau de savoir et de culture car les enseignants n'organiseraient plus leurs cours en fonction du savoir, mais en fonction des élèves et de l'idée qu'ils s'en font. L'auteur conclue en montrant que la DP fait partie de « celles [propositions] qu'il faut soumettre à réexamen, parce qu'elles engagent des formes de conduite des apprentissages insuffisamment efficaces. »

De la même manière, la DP risquerait, selon certains auteurs, de renforcer *in fine* les inégalités. Philippe Perrenoud nomme ce type de différenciation la « différenciation sauvage » qu'il définit ainsi : « les différences de traitement, volontaires ou involontaires, conscientes ou inconscientes, dans les interactions didactiques ». Sabine Kahn (2010/2014) rebaptise cette

---

<sup>4</sup> Contexte soviétique, son œuvre sera diffusée dans les pays occidentaux à partir de la seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle.

appellation « différenciation clandestine » car selon l'auteur, l'enseignant actionne un « mécanisme différenciateur », le plus souvent inconsciemment, ce qui signifie qu'il envoie des messages négatifs ou positifs par ses gestes, attitudes ou paroles. Par conséquent, l'enseignant aura tendance à proposer des tâches élémentaires aux élèves les plus en difficulté, tandis qu'il proposera davantage de tâches complexes aux élèves les plus en avance. En variant son degré d'exigence pour chaque élève (renégociation du contrat didactique, Vincent, 1994), le risque est de ne pas offrir les mêmes chances aux élèves les plus en difficulté, à savoir déceler l'erreur dans les exercices les plus complexes (Kahn, 2010/2014). Ainsi, les représentations que se font les enseignants de leurs élèves à travers le processus de différenciation impacteraient les pratiques et les contenus d'enseignement.

Par ailleurs, deux autres contraintes empêchent la mise en place de la différenciation pédagogique. Dans un premier temps, le phénomène de stigmatisation empêche dans certains cas les élèves les plus en difficulté d'aborder sereinement une tâche : pour certains la différenciation est perçue comme une sanction et non comme une aide apportée. Parfois même, la DP peut être à l'origine de rejet pour les élèves les plus en difficulté, leur parole n'étant pas considérée comme légitime par les autres car ils sont dans les groupes de niveaux les plus faibles (caractère durable, Meirieu, 1985). De la même manière, outre les limites quant à la définition d'un profil sociologique des élèves par l'enseignant définies par Baptiste Jacomino (2012), une différenciation pédagogique basée sur la sphère sociale des élèves pourrait également entraîner un phénomène de stigmatisation. Il faudra donc rester attentif à ne pas porter préjudice aux élèves en changeant les modes de constitution des groupes, et donc les groupes, régulièrement.

Dans un second temps, il existe une contrainte régie par les instructions officielles qui oblige à effectuer certaines adaptations : les attendus de fin de cycle (socle commun de compétences) et d'année scolaire (programmes annuels) apparaissent comme une barrière à une progression qui suivrait vraiment le rythme de chacun. C'est pourquoi il est important de comprendre que l'on ne différencie pas les objectifs, mais bien les chemins qui permettent d'arriver à ces objectifs.

Ainsi, bien qu'il soit intéressant de constater que le dispositif de DP ne fait pas l'unanimité parmi les auteurs, il l'est encore plus lorsque l'on regarde ces limites, non pas comme de tragiques écueils venant interrompre la mise en place de la DP, mais plutôt comme plusieurs mises en garde auxquelles les enseignants doivent veiller lors de sa mise en place. Ces limites découlent principalement de tendances inconscientes mises en place par les enseignants (différenciation clandestine, élaboration d'un profil scientifique des élèves par les enseignants, réunion par groupes de niveaux), et plaident en faveur d'une réforme de la formation des

enseignants pour compenser ce manque de connaissances au regard de la DP, comme l'avaient déjà envisagé Forget et Lehraus (2015).

## **2.5. Concepts et définitions de la différenciation**

### **2.5.1. Définition du concept de différenciation pédagogique**

La différenciation pédagogique n'est pas définie de manière univoque parmi les auteurs. En voici quelques exemples :

Selon Sabine Laurent (2001) : « La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement... Remarque importante : il ne s'agit pas de diversifier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. »

Selon Louis Legrand (1986) : « La différenciation, c'est un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves ».

Selon Philippe Perrenoud (1997) : « Différencier, c'est placer régulièrement chaque élève dans une situation optimale et de la ou de le confronter aux situations didactiques les plus fécondes pour elle ou lui. » Il ajoute que « différencier, c'est donc lutter à la fois, pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et que le niveau monte ». A titre indicatif, il propose à partir de ses travaux un aide-mémoire (2005) qui tente de synthétiser le dispositif de différenciation en quinze recommandations (Annexe 1: Extrait de l'aide-mémoire proposé par Philippe Perrenoud (2005).).

Pour résumé, l'enjeu de la différenciation est de prendre en compte la diversité des élèves au sein d'une classe en s'aidant de divers moyens pour amener chaque élève à effectuer un apprentissage dans une situation optimale, c'est-à-dire en fonction de ses besoins. En effet, il s'agit pour l'enseignant de mettre en place un cadre souple qui permette l'émergence de diverses stratégies d'apprentissage pour que les élèves travaillent selon leurs propres capacités, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement puisque les objectifs restent les mêmes pour tous. La définition de cette hétérogénéité ne se fait pas seulement au regard du niveau des élèves, mais également de leur savoir par rapport à une connaissance à un moment précis, de leur milieu d'origine dans la limite du possible, ainsi que de leurs stratégies d'apprentissage.

Ainsi, la différenciation s'appuie sur ce que Meirieu a défini comme le pari de l'éducabilité, qui stipule que tout doit être mis en œuvre pour que l'élève réussisse, et ce, par lui-même : «



Postuler l'éducabilité tout en respectant la liberté, pour créer des situations qui permettent à l'autre de s'engager librement, de grandir, d'apprendre, de se développer, de se socialiser. Ce que j'appelle la pédagogie, c'est ce travail incessant pour construire des médiations qui vont donner à l'autre des appuis qui vont lui permettre de grandir. Je dois créer des situations qui vont amener l'individu à s'engager lui-même, parce que j'aurais mis en place des dispositifs grâce auxquels il se sera mis en jeu, c'est-à-dire en je. Je fais pour qu'il fasse. » En cela, le professeur doit miser sur l'appropriation de stratégies transférables, pour que l'élève puisse développer ses savoir-faire de manière autonome et ainsi baser la différenciation sur une recherche perpétuelle de l'autonomie.

Cependant, comme évoqué en amont, le caractère ponctuel lors de la définition des différents groupes de besoins est nécessaire si l'on ne veut pas stigmatiser les élèves avec des groupes de niveaux (Meirieu, 1985). En effet, selon Benoît Galand (2017), « il apparaît que ce ne sont pas tellement les caractéristiques générales (psychologiques, motivationnelles, intellectuelles, etc.) des apprenants qui semblent intéressantes à prendre compte pour la différenciation, mais plutôt des informations fines sur le niveau de maîtrise des prérequis relatifs à l'objet d'apprentissage que l'on souhaite enseigner. » La difficulté est donc perçue comme étant une caractéristique de la situation et non de l'élève, ce qui permet d'éviter de regrouper les élèves en groupes de niveau par rapport à leurs précédentes réussites lors de contrôles de connaissances sur des sujets dissimilaires.

Par ailleurs, la différenciation pédagogique peut se présenter sous plusieurs aspects. Jacqueline Caron définit en 2003 quatre types de différenciation qui permettent de diversifier les stratégies d'enseignement : la différenciation de contenu qui permet de varier la nature, le degré de difficulté ou bien le nombre de tâches mais également les supports pour l'acquisition d'une même compétence (consignes, matériel de travail, etc.) ; la différenciation de processus qui regroupe l'ensemble des moyens utilisés par les élèves pour s'approprier les contenus (tutorat, travail en ateliers, accompagnement, etc.) ; la différenciation de productions (travaux des élèves) et de structure qui fait référence à l'environnement de travail et les modalités d'organisation (disposition des pupitres, accès aux ressources, gestion du temps, etc.). Ce sont autant d'éléments que l'enseignant pourra utiliser pour différencier sa pratique.

### ***2.5.2. Différence avec le terme de pédagogie différenciée***

Dans les écrits théoriques, les termes de différenciation pédagogique ainsi que celui de pédagogie différenciée sont utilisés. De manière générale, l'expression « pédagogie différenciée » renvoie à l'idée d'une méthode nouvelle s'inscrivant dans la suite des pédagogies qui l'ont précédées (pédagogie non directive, pédagogie par objectifs, pédagogie audiovisuelle, pédagogie des petits groupes, etc.). Jean-Pierre Astolfi (1997, p. 20) craint ce

renvoi à l'idée d'une pédagogie nouvelle et préfère donc au terme de pédagogie différenciée qui « entre ainsi dans le jeu des modes successives en pédagogie et risque, du coup, d'être vite remplacée par la mode suivante », le terme de différenciation pédagogique.

De plus, Jean-Claude Hubert (1999) explique la transition de son langage, passant du terme de pédagogie différenciée au terme de différenciation pédagogique pour lequel il plaide en faveur : « C'est aussi se demander s'il n'y a pas un risque à mettre en avant le terme de « pédagogie différenciée » qui tend à faire croire qu'il y aurait UNE réponse à la diversité des réalités que vivent les enseignants dans leur(s) classe(s) : LA pédagogie différenciée. De plus, ce concept renvoie à une image structurelle monolithique : le groupement différencié d'élèves par niveau. Quel paradoxe quand on parle de pédagogie différenciée ! »

Ainsi, nous utiliserons le terme de différenciation pédagogique, premièrement pour ne pas réduire ce dispositif à ce qu'elle n'est pas (une mode risquant d'être remplacée par la suivante) mais également pour reconnaître sa complexité : il n'y a pas une réponse à la diversité des réalités que vivent les enseignants mais bien une multitude.

### **2.5.3. Différencier ce n'est pas individualiser**

Selon Philippe Meirieu, « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité. » En effet, les recherches menées au début du 20ème siècle commencèrent par « une insurrection « contre les dangers d'un enseignement qui ignore les spécificités individuelles et contraint tous les enfants à entrer dans un même moule »<sup>5</sup>. Cependant, avec la loi Jospin de 1989 et l'idée d'organiser l'enseignement par cycle, la différenciation pédagogique est à nouveau un sujet d'intérêt pour la recherche et se détache progressivement du modèle d'individualisation.

L'individualisation est une adaptation de chaque apprentissage à chaque élève : un objectif spécifique est proposé à chaque enfant en fonction de ses acquis et besoins. La différenciation, quant-à-elle, implique que toute la classe atteigne les mêmes objectifs par des chemins différents : on diversifie les chemins qui permettent d'arriver à la maîtrise d'une connaissance, compétence ou capacité. Selon Annie Feyfant (2016), l'amalgame a trop souvent été fait entre individualisation et différenciation, comme si l'un était la conséquence de l'autre. Or, la différenciation n'induit pas une absence d'interaction entre pairs mais plutôt une manière d'accompagner l'individu au sein d'un collectif. Bien que l'élève fasse partie des trois éléments de la triade didactique (élève – savoir – enseignant), celui-ci est toutefois considéré comme élément d'un tout qu'est le collectif de la classe, comme le précise Marie

---

<sup>5</sup> Repéré à : [Microsoft Word - individualisation.doc \(meirieu.com\)](#)

Toullec-Théry (2016) : « La différenciation s'effectue à partir [d'une situation collective] avec une attention particulière au rapport des élèves, dans leur hétérogénéité, aux savoirs ».

En effet, l'écueil majeur de l'individualisation est l'abandon de la prise en compte du groupe-classe, pourtant nécessaire pour faire progresser l'ensemble des élèves : c'est l'analyse des savoirs à enseigner et la localisation d'obstacles que les élèves pourraient rencontrer qui aident l'enseignant à réguler la situation et à faire progresser l'ensemble des élèves (Toullec-Théry & Marlot, 2012). Différenciation n'est donc pas synonyme d'individualisation.

### **3. Problématisation du sujet**

En réponse au constat de l'hétérogénéité des niveaux dans les classes, le contexte de la recherche a permis de mettre en lumière nombre de problématiques qui gravitent autour du concept de différenciation pédagogique.

En 2013, la différenciation pédagogique est rendue obligatoire dans les pratiques avec la publication du Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Ce chamboulement des modalités d'apprentissage oblige alors les enseignants à se tourner, non plus vers un mode transmissif des savoirs, mais vers une situation d'enseignement dans laquelle l'élève devient acteur de son apprentissage. Cette personnalisation de l'enseignement implique alors pour l'enseignant un réel travail de recherche quant à la personnalité et les connaissances acquises de ses élèves pour les mener au mieux vers les objectifs inhérents à leur année scolaire (attendus de fin de cycles, programmes scolaires). De fait, il est demandé aux enseignants de mobiliser des connaissances multiples provenant de plusieurs disciplines lors de l'élaboration du profil de leurs élèves, à savoir la pédagogie, la sociologie (la prise en compte des classes sociales pour lutter contre la reproduction sociale à l'École – Bourdieu, 1964/1970), la psychologie (Théorie des intelligences multiples – Gardner, 1983), mais également les sciences cognitives (Zone Proximale de Développement – Vygotski, 1985). Les enseignants sont alors guidés par de nombreuses définitions issues de la littérature scientifique, comme la préférence de Meirieu pour les groupes de besoins (1985) et non de niveaux, ce qui implique un changement dans la composition des groupes au fur et à mesure de l'année. Également, la nécessité d'opérer un diagnostic clair et rigoureux permettant de repérer les besoins des élèves en amont (ce que Jean-Pierre Astolfi (1992) nomme l'« état des lieux »). Cette étape permet de prendre en compte les représentations préalables des élèves sur le savoir qui va leur être enseigné dans le but d'envisager la résistance de ces représentations au processus d'enseignement.

Cependant, comme le montre Forget et Lehraus (2015), la pertinence des grands classiques du champ de la DP (Freinet, 1926 ; Legrand, 1973 ; Meirieu, 1985 ; Astolfi, 1992)

est sans cesse requestionnée à travers le temps avec le développement depuis les années 2000 des guides pédagogiques (notamment Battut et Bensimhon, 2006 ; Burger, 2010) outillant les lecteurs de concepts et de pistes d'action multiples, voire opposés, attestant d'une hétérogénéité du champ, même au sein de la communauté francophone. En effet, « un même vocable renvoie selon les approches à des ancrages théoriques et pratiques hétérogènes, ce qui ne facilite pas le travail de délimitation du champ ». Par exemple, certains guides proposent de mettre en place des évaluations aux barèmes adaptés pour prendre en compte certains troubles de l'apprentissage, alors que la différenciation, par définition, ne permet pas la différenciation des objectifs. Aussi, les concepts de différenciation peuvent également amener à des situations paradoxales. En effet, pousser la différenciation à son extrême produit l'effet inverse de celui escompté : la production des inégalités (« Différenciation sauvage » – Perrenoud, 1988 / « Différenciation sauvage » - Kahn, 2010/2014). Les différences de traitement, quand bien même inconscientes, menacent l'ordre établi. L'indifférence de traitement envers les élèves devient alors la seule manière de conserver une atmosphère propice aux apprentissages, mais aussi, et paradoxalement, d'offrir une expérience d'égalité aux élèves : puisque l'on s'adressera à chacun de la même manière et que les degrés d'exigence seront les mêmes pour tous, les élèves ne seront pas identifiés au travers de leurs différences (Jacomino, 2012).

Par ailleurs, et de manière incontestable, la différenciation pédagogique entraîne une remise en cause des modalités d'apprentissage traditionnelles puisqu'elle permet une renégociation du contrat didactique : la classe n'est plus considérée comme un tout homogène, il devient alors nécessaire de considérer les spécificités de chaque élève. Ce changement de paradigme inquiète certains auteurs qui dénoncent la différenciation pédagogique comme un outil au service d'une « libéralisation de l'école ». Le rôle des enseignants se rapproche alors de celui de prestataire de services en savoir et connaissances, à l'instar des autres « services publics », utiles à des élèves, devenus des clients, envers lesquels ils ont une « obligation de résultats » (Le Goff, 1999).

Enfin, le cadre législatif de cette recherche dénote un manque de définition du concept de différenciation de la part des instructions officielles. De manière officielle, il n'y est jamais fait mention des différentes manières d'effectuer la différenciation pédagogique (contenus, processus, production, structure – Caron, 2003). Seule son obligation est inscrite. Cependant, son caractère impératif fait-il de la différenciation un vecteur de réussite ? Si l'on prend connaissance du rapport CNECSCO publié en 2016, nous serions tentés de répondre par la négative. En effet, ce rapport signale l'ampleur des inégalités sociales au sein des écoles françaises, remettant en question les pratiques enseignantes censées lutter contre les inégalités.

Ainsi, au vu de l'ensemble de ces écueils, il apparaît nécessaire de confronter la théorie à la pratique, en étudiant la posture des enseignants au regard de la différenciation pédagogique. Ce flou théorique, résultant de la multiplicité des concepts théoriques ainsi que du manque de cadrage par les instructions officielles, se reflète-t-il dans la réalité ? Le manque de données empiriques concernant les pratiques réelles des enseignants, relevé par de nombreux auteurs comme Forget et Lehraus (2015), incite à se pencher sur ce concept et à se demander comment cette pratique est perçue par les enseignants ; que sait-on à l'heure actuelle de ce qui est mis en place dans les classes pour répondre aux intentions démocratiques déployées dix ans plus tôt ? De cette problématisation se dégage donc une question principale : « Dans quelles mesures la remise en cause des modalités d'apprentissage traditionnelles par la différenciation contraint les enseignants à se retrouver dans une posture pédagogique imprécise ? »

#### **4. Hypothèses**

Afin d'envisager plusieurs pistes de réponse à cette problématique, ma première hypothèse est la suivante : bien que la différenciation oblige à établir un profil pour chaque élève qui aidera à cerner la cartographie de ses difficultés, **les professeurs ne savent pas précisément quels éléments fournir pour définir ces différents profils.**

Avec pour cadre théorique la vision bourdieusienne, Baptiste Jacomino (2012) soutient l'hypothèse que la perspective différenciatrice issue de la théorie sociologique se heurte à des obstacles lorsque l'on adopte une posture enseignante, à savoir : l'impossibilité de lister l'entièreté des facteurs sociologiques permettant l'élaboration d'un profil sociologique fiable.

Par ailleurs, Grenier (2013) liste les facteurs de différenciation susceptibles d'influencer les apprentissages, à travers les travaux de recherche traitant de l'hétérogénéité des élèves. Elle dresse une liste exhaustive de caractéristiques : de genre, d'âge, ethnoculturelles, culturelles et socioéconomiques, cognitives, affectives et motivationnelles. Bien que certains auteurs préconisent l'utilisation d'une unique caractéristique pour l'élaboration du profil des élèves (comme par exemple les travaux réalisés aux États-Unis sur les intelligences multiples (Gardner, 1983)), d'autres évoquent le danger de l'enfermement de l'élève dans une seule caractéristique (stigmatisation) et ont opposé à cette vision réductrice la nécessité de considérer la diversité interindividuelle dans sa globalité en prenant en compte plusieurs caractéristiques (Astolfi, 2002 ; Meirieu, 2011). Ces différences de points de vue peuvent donc influencer l'enseignant dans sa manière de mettre en place la différenciation et donc rendre ses représentations imprécises.

Ensuite, ma deuxième hypothèse est la suivante : **Les professeurs ne mettent pas en place le dispositif de différenciation pédagogique car cela leur est chronophage.** En effet, avant d'entamer le processus de différenciation, il est crucial de connaître ses élèves, mais également de suivre une série d'étapes nécessaires à sa mise en place (Exemple : l'« état des lieux » d'Astolfi). Beuchat (2015) évoque le caractère chronophage de ce dispositif attestant que cela demande créativité et imagination. En effet, la différenciation « exige une réflexion pédagogique, la nécessité pour l'enseignant de savoir se remettre en question, être flexible » sans pour autant que l'enseignant ne maîtrise toutes les données et résultantes de cette différenciation. Par ailleurs, Tomlinson et McTighe (2010, citées par Feyfant, 2016) montrent que les attentes quant aux comportements et compétences attendus de la part des enseignants au regard de la DP sont fortes, notamment car il leur faut : définir les notions et habiletés fondamentales du programmes d'études, endosser la responsabilité de la réussite de l'apprenant, encourager le respect entre les apprenants, prendre conscience de ce qui fonctionne pour chaque élève, développer une gestion de routines de classe favorisant la réussite, aider les élèves à devenir des partenaires efficaces de leur propre succès, élaborer des routines d'enseignement souples, accroître son répertoire de stratégies d'enseignement, réfléchir au progrès individuel des élèves tout en gardant en tête leur développement personnel et les objectifs du programme d'études. Ainsi, ces éléments mettent en avant le caractère chronophage de la différenciation pour l'enseignant qu'il sera utile de confronter à la réalité.

Enfin, ma troisième hypothèse est la suivante : **les professeurs ne mettent pas en place le dispositif de différenciation pédagogique car il n'existe pas de langage commun qui leur permette d'avoir un éventail clair des actions possibles grâce à la différenciation.** Comme le remarquent Forget et Lehraus (2015), la polysémie constatée dans le discours des enseignants invite à replacer la DP, en tant que composante incontournable de l'enseignement, sur la liste des préoccupations : il est urgent, pensent les autrices, d'œuvrer dans le sens d'une définition commune et partagée des concepts. De fait, il s'agira d'observer comment les enseignants planifient leurs actions de DP, et sur quels éléments ils s'appuient pour déterminer la validité de cette hypothèse.

## **5. Présentation de l'étude**

### **5.1. Présentation du contexte local de l'étude**

Mon étude porte sur les pratiques différenciatrices des enseignants dans le secondaire c'est pourquoi le recueil de données mis en place a pu s'effectuer en collège mais également en lycée. En effet, j'ai pu m'appuyer sur les expériences des collègues de mon établissement d'affectation, sans que cela n'ait empêché la collaboration avec des enseignants provenant d'autres établissements en France pour augmenter et comparer les résultats de mes recherches. Par ailleurs, cette étude a été réalisée auprès de professeurs de langues car ces professeurs sont familiarisés à l'approche actionnelle, approche qui implique que l'élève soit acteur de son apprentissage.

### **5.2. Méthodologie**

Afin d'assurer la validité de ce recueil de données, les ouvrages d'Alain Blanchet sur la méthodologie de l'entretien, de François de Singly sur la méthodologie du questionnaire et de Michèle Catroux sur la méthodologie de la recherche en didactique des langues ont été d'une aide précieuse à l'élaboration du cadre méthodologique. Dans cette partie seront justifiés les choix méthodologiques des différents modes de recueil de données utilisés pour ce travail de recherche.

#### **5.2.1. Choix méthodologiques et justification**

Ce travail de recherche examine les perceptions des enseignants concernant la différenciation, un domaine sujet à interprétation. Ainsi, il a été impératif d'établir une méthodologie qui permettent d'assurer l'objectivité des résultats de cette étude. À cet égard, Hervé Dumez offre diverses considérations sur la manière d'assurer l'objectivité lors d'une recherche qualitative :

« C'est notamment l'hétérogénéité des sources empiriques dans la recherche qualitative qui en garantit l'objectivité : elle permet en effet la triangulation, c'est-à-dire le fait que des analyses fondées sur un type de données peuvent être confirmées par l'analyse de données obtenues de manière indépendante. Mais elle exige du chercheur, peut-on préciser, un travail particulier : il faut mettre en série ces différents types de données (on ne peut rien faire de quelques données hétéroclites et trop disjointes) et développer des outils pour rapprocher les données entre elles. » (Dumez, 2011, p.50)

Cette citation souligne l'importance d'adopter une approche méthodologique diversifiée afin de permettre la triangulation des méthodes, une pratique visant à renforcer la validité des résultats. Par conséquent, deux méthodes distinctes de collecte de données ont été sélectionnées : l'utilisation d'un questionnaire adressé aux enseignants de langues et la réalisation d'entretiens semi-directifs avec certains de ces mêmes enseignants. Ce recueil de

données permettra donc de s'inscrire au plus proche des enseignants tout en permettant de comprendre les détails de leurs actions de différenciation.

Premièrement, cette sélection a été conforté par la lecture de la méthodologie du questionnaire de François de Singly. En effet, cette recherche porte sur les pratiques des enseignants au regard de la différenciation et François de Singly dans son ouvrage indique que ce mode de recueil de données est approprié à l'étude d'une pratique spécifique :

« Comme elle a pour objectif de produire de la connaissance, l'enquête par questionnaire ne se situe pas à un niveau exclusivement empirique. [...] Le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite. »  
(De Singly, 1992, p.22-23).

En effet, le questionnaire se compose d'une série de questions méthodiquement posées qui ont pour but de « d'expliquer ce que les acteurs font par ce qu'ils sont, et non pas ce qu'ils disent de ce qu'ils font ».

Néanmoins, certaines limites viennent entraver la pertinence de ce type d'outil de recherche. La principale difficulté étant celle du mode de réponse du questionnaire : dans un questionnaire, il est de mise d'être concis, aussi bien dans la formulation des questions que dans celle des réponses. Cela entraîne par conséquent une perte de qualité dans les réponses des personnes interrogées. Le questionnaire a donc été un premier moyen utile d'aborder la définition de la situation autour de la différenciation, et donc d'obtenir une approche quantitative (mais aussi qualitative). Cette étude doit mettre en évidence des opinions, des faits, des comportements, des croyances, mais devra également permettre de comprendre et d'expliquer les pratiques réelles des enseignants. Par conséquent, il sera nécessaire de croiser la méthode du questionnaire avec des entretiens semi-directifs afin d'étudier les pratiques enseignantes dans toute leur richesse et leur complexité. Ainsi, cela permettra de résoudre certains écueils inhérents à la méthodologie du questionnaire comme la possibilité de compléter des réponses peu claires ou bien de développer des thèmes complémentaires et ainsi, de renforcer le degré d'exactitude des réponses émises dans les questionnaires. Ce raisonnement a été confirmé par la lecture de la synthèse d'Alain Blanchet et Anne Gotman sur la méthodologie de l'entretien (2015) qui indiquent que l'entretien et le questionnaire n'ont pas la même manière d'approcher les représentations :

« En tant que démarches interlocutoires différentes, questionnaire et entretien produisent des données différentes : l'opinion (ou l'attitude) produite par questionnaire est issue de la réaction à « un objet qui est donné du dehors, achevé » (la question), alors que l'entretien fait produire un discours. Contrairement aux opinions, les discours recueillis par entretien ne sont pas provoqués ni fabriqués par la question, mais le prolongement d'une expérience concrète ou imaginaire. Ainsi, le choix entre l'entretien et le questionnaire



réside essentiellement dans le type de données recherchées. [...] Quant aux résultats visés, l'enquête par entretien ne peut prendre en charge les questions causales, les « pourquoi », mais fait apparaître les processus et les « comment ». Le questionnaire informe sur les caractéristiques des populations spécifiques et, en les classant, permet d'établir un lien de causalité probable entre les caractéristiques descriptives et les comportements. L'entretien révèle la logique d'une action, son principe de fonctionnement. » (Blanchet & Gotman, 2015, p. 36-37)

Ainsi, le questionnaire et la méthode de l'entretien agissent de manière complémentaire quant à la production de données objectives sur l'étude d'un fait largement subjectif. La présentation détaillée des deux modes de recueil de données dans la partie suivante suit la logique de leur mise en place sur le terrain : les questionnaires ont d'abord été diffusés auprès des enseignants puis des entretiens semi-directifs auprès des enseignants volontaires ont été mis en place.

### **5.3. Le questionnaire auprès des enseignants**

La version du questionnaire distribuée aux enseignants est disponible en annexe 2 de ce mémoire.

#### **5.3.1. Mode de recueil des données**

Le questionnaire, première méthode de recueil de données dans l'ordre chronologique de cette étude, a été diffusé auprès d'enseignants de langues vivantes dans des collèges et lycées d'enseignement général et technologique en France. Afin de maximiser le taux de participation à ce travail de recherche, ce questionnaire était non seulement destiné aux enseignants de ma discipline, l'anglais, mais également aux enseignants d'autres langues vivantes puisqu'ils travaillent, eux-aussi, dans le cadre de l'approche actionnelle. En effet, le questionnaire permet de recueillir des informations auprès d'un grand nombre d'individus : premièrement afin de procéder à un état des lieux de la pratique de la différenciation en classe de langues mais également dans le but de définir le profil des enseignants interrogés (nombre d'années d'enseignement, types d'établissement). En effet, De Singly souligne l'importance d'incorporer des indicateurs sociaux dans tout questionnaire :

« L'objectivation sociologique et statistique met à jour l'intervention de facteurs sociaux qui ne sont pas perceptibles à la conscience des individus. [...] Après avoir expliqué ce que les acteurs font à partir de ce qu'ils sont, il est possible de rendre compte aussi de ce qu'ils disent, de ce qu'ils font ou de ce qu'ils sont à partir de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font. » (De Singly, 1992, p.25-26)

Ainsi, le questionnaire débute par des questions visant à prendre en considération les divers facteurs externes susceptibles d'influencer ce travail de recherche (le nombre d'années

d'expérience dans l'enseignement des participants de l'étude et le type d'établissement dans lequel ils enseignent).

Sur le fond, ce questionnaire se propose de définir les pratiques des enseignants au regard de la différenciation à travers quatre notions principales qui, comme le préconise De Singly, sont en lien avec la problématique et les hypothèses de réponse de ce travail de recherche (1992, p.33) : l'état des lieux des pratiques de DP en classe de langues, la définition du profil des élèves par les enseignants, la perception et le ressenti de la différenciation par les enseignants et l'association des caractéristiques des différents profils d'élèves à des actions précises de DP. Chaque notion a été divisée en plusieurs questions, ce qui a conduit à la création d'un questionnaire assez long, comportant 22 questions au total. Ce choix de la longueur est assumé car comme l'explique De Singly, il est indispensable d'obtenir le plus grand nombre d'indicateurs dans le but de palier ce que De Singly qualifie « d'imperfection de la mesure » et « d'imperfection de l'indicateur » (1992, p.31), c'est-à-dire pour s'approcher au plus près de la réalité. De cet indispensable découle également le choix de la forme du questionnaire.

Sur la forme, le questionnaire est composé de questions ouvertes, ce qui a permis de laisser libre cours à l'expression des participants et ainsi accéder en profondeur à leurs représentations et modes de pratique en faisant émerger des réponses qualitatives. Le questionnaire est également composé de questions fermées et à choix multiples ce qui a permis dans un premier temps de palier la contrainte de longueur du questionnaire en faisant parvenir un questionnaire simple et ainsi garantir un taux de réponse assez élevé, puisqu'il était prévisible dès le choix du mode de recueil de données qu'il n'aurait pas été possible d'effectuer une multitude d'entretiens. Par ailleurs, ce type de questions assure une plus grande facilité de codage des données.

Sur les recommandations de De Singly (1992, p.71), il a également été jugé utile d'ajouter l'option « Autre : » parmi les réponses à choix multiples pour ne pas brider la parole des enseignants et ainsi éviter les réponses choisies par défaut.

### **5.3.2. Données recueillies et mise en forme**

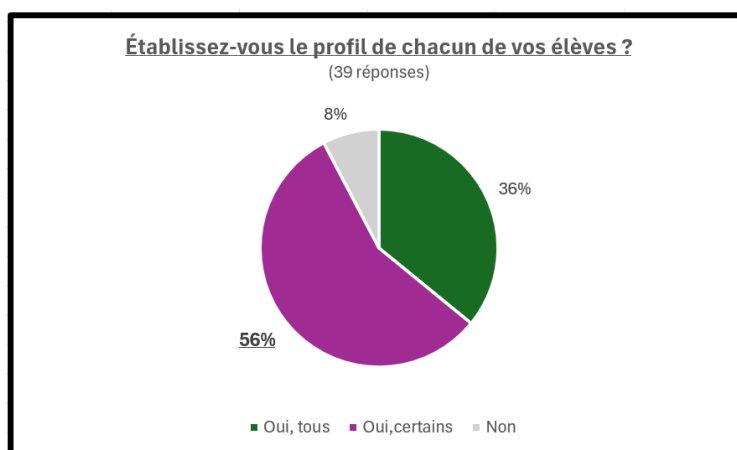
À la suite de leur diffusion, 44 questionnaires ont pu être recueillis et tous se sont avérés conformes pour cette étude. Conformément aux recommandations de Michèle Catroux dans son guide méthodologique de la recherche en didactique des langues (2018, Chapitre 8), il a été nécessaire d'effectuer le codage de ces réponses avant de les mettre en forme dans un graphique.

Pour le codage des questions fermées et des questions à choix multiples, chaque réponse s'est vue attribuer un degré de pourcentage au point près, qui totalisé avec les autres réponses, a permis d'élaborer un pourcentage par rapport aux réponses des autres participants. Afin d'illustrer cette méthode, nous allons prendre pour exemple la question 8 du questionnaire : « Établissez-vous le profil de chacun de vos élèves ? ». Les réponses ont été codées sous la forme d'un tableau, comme suit :

	Oui, tous.	Oui, certains.	Non, aucun.	Total
Effectifs	14	22	3	39
Pourcentage	36%	<b>56%</b>	8%	100

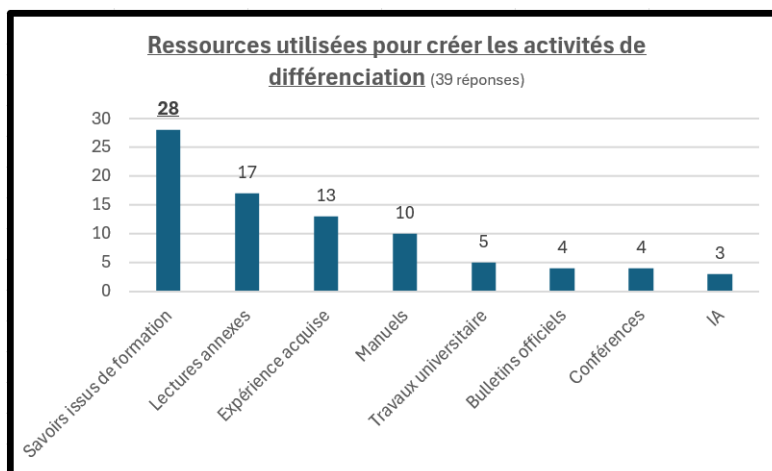
La réalisation de ce type de tableau a permis ensuite la création de diagrammes circulaires, comme celui-ci :

### **Schéma 8 : Établissez-vous le profil de chacun de vos élèves ?**



Ensuite, lorsque la question posée dans le questionnaire était une question à choix multiples, les données ont été présentées sous la forme d'un histogramme groupé. À titre d'exemple, la question 19 a été modélisée de la façon suivante, où le détail du nombre de participants a été inscrit :

## **Schéma 16 : Ressources utilisées pour créer les activités de différenciation**



En ce qui concerne le codage des questions ouvertes, les données ont été regroupées et codées pour éviter l'éparpillement et rendre possible l'analyse statistique. Ainsi, il a fallu sélectionner les éléments jugés pertinents dans les questions posées, comme l'explique De Singly (1992, p.21). Par exemple, une des réponses à une question ouverte était :

« Toutes les activités ne se prêtent pas à la différenciation. De plus, cela prend du temps lors de la conception des séquences. » (Réponse issue d'un questionnaire)

Cette réponse a donc été synthétisée par les mots-clés « activités qui ne peuvent être différenciées » et « manque de temps » pour le graphique, ce qui a permis d'appliquer la méthode de pourcentage citée ci-dessus.

Lors de l'interprétation des résultats, il a fallu procéder au dénombrement puis au croisement des réponses. Ce croisement s'est fait non seulement entre l'identité des répondants et le contenu de leur réponse, mais également entre réponses à plusieurs questions, ce qui a permis de cerner certaines relations de causalité entre deux phénomènes.

### **5.4. L'entretien semi-directif auprès des enseignants**

Le guide utilisé pour mener les entretiens auprès des enseignants est disponible en annexe 3 de ce mémoire.

#### **5.4.1. Mode de recueil des données**

Ces entretiens, qui constituent le deuxième mode de recueil de données de ce travail de recherche, ont été menés auprès de deux enseignantes d'anglais de deux collèges différents de la région Pays de la Loire, toutes deux ayant répondu au questionnaire en amont. Ces deux enseignantes ont été choisies car la mise en relation de leur profil répond

premièrement à une logique de complémentarité : la première enseignante (Enseignante A) est une enseignante expérimentée (35 années d'expérience en responsabilité) et enseigne dans un collège de la banlieue angevine. Elle a également la charge d'une classe ULIS. La seconde (Enseignante B) est novice (2 ans d'expérience en responsabilité) et enseigne dans un collège rural. Cette complémentarité est désirée comme l'évoque Blanchet et Gotman (2015, p.50) qui rappellent la nécessité d'avoir un corpus diversifié pour assurer l'objectivité de l'étude. Par ailleurs, le choix de ces deux profils s'est également reposé sur une logique de représentativité statistique : ces deux profils ont permis de représenter les 17 participants novices ainsi que les 27 participants expérimentés ayant répondu au questionnaire.

Par ailleurs, suite à la lecture de la méthodologie de l'entretien d'A. Blanchet et A. Gotman, le type d'entretien qui a été retenu pour ce mode de recueil de données est l'entretien semi-directif :

« C'est ainsi que l'on peut distinguer les entretiens à structure faible ou forte. Le choix de l'un ou de l'autre de ces types dépend de la connaissance de la situation que l'on veut analyser. L'entretien peu structuré s'emploie lorsque cette connaissance est faible (entretiens exploratoires), alors que l'entretien structuré s'emploie lorsque l'on dispose d'informations plus précises sur le domaine étudié et sur la façon dont il est perçu et caractérisé (enquête principale ou complémentaire). » (2015, p.58-59)

Par conséquent, l'entretien semi-directif est le type d'entretien qui correspond le plus à ce travail de recherche puisqu'il fait suite à un questionnaire qui se veut être un premier état des lieux des pratiques enseignantes. De plus, l'entretien semi-directif laisse la possibilité à la personne interrogée de libérer sa parole et de ne pas cantonner ses réponses à des questions précises, comme pourraient le faire un entretien directif (qui de plus s'apparenterait à un questionnaire oralisé). Enfin, la liberté relative permise par ce type d'entretien permet de laisser place à l'adaptation, avec le rajout si nécessaire d'interrogations pour faire émerger de nouvelles hypothèses.

Par ailleurs, le guide est structuré comme suit : premièrement, un bref rappel de la définition de différenciation est énoncé à destination du sujet de l'étude. Ensuite, le postulat que la différenciation implique la définition de différents profils d'apprentissage est posé. Cette définition et ce postulat doivent être confirmés par le sujet pour que les questions présentes dans le guide puissent être posées. Comme l'explique Blanchet et Gotman, le plan d'entretien, pour être objectif, se doit de provenir du cadre théorique du travail de recherche :

« C'est un premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche (pour soi) en questions d'enquête (pour les interviewés). » (2015, p. 58)

Ainsi, les questions de cet entretien sont divisées en trois axes : les stratégies développées pour gérer les différents profils d'apprentissage, la clarté des concepts théoriques de différenciation dans l'esprit du sujet, le respect des étapes clés définies par les auteurs du cadre théorique. De fait, ces entretiens semi-directifs permettront d'affiner la compréhension de la représentation du processus de DP chez les enseignants.

À titre informatif, ces entretiens feront l'objet d'enregistrement audio, et non vidéo car l'analyse du langage corporel dans ces entretiens ne constituera pas un réel apport dans le cadre de cette recherche.

#### **5.4.2. Données recueillies et mise en forme**

Les entretiens avaient pour but de comprendre en profondeur les pratiques enseignantes au regard de la DP. Afin d'analyser le contenu de ces entretiens, il a d'abord fallu les transcrire puis choisir la méthode d'analyse. En effet, comme évoqué dans le guide d'A. Blanchet et A. Gotman, il existe deux types d'analyse d'un entretien – l'analyse par entretien et l'analyse thématique :

« Alors que le découpage de l'analyse par entretien parcourt les thèmes de l'entretien pour en rebâtir l'architecture singulière, l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. [...] L'analyse thématique est donc cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations » (2015, p.96).

Ainsi, la production des résultats s'est faite selon la méthode donnée dans le guide :

« Pour établir les thèmes et construire la grille d'analyse, il est nécessaire de procéder à la lecture des entretiens un à un. Il s'agit bien ici d'une lecture, et non d'une analyse de contenu au sens où on l'a défini ; cette lecture a pour but la prise de connaissance du corpus. L'identification des thèmes et la construction de la grille d'analyse s'effectuent à partir des hypothèses descriptives de la recherche [...]. » (2015, p.96)

Par conséquent, une grille d'analyse thématique reprenant les thèmes communs abordés par les deux enseignantes dans leur entretien a permis de mettre en avant les points communs ainsi que les divergences décelés dans chacun des entretiens au regard de ces différents thèmes. Les thématiques repérées seront détaillées dans la partie « 6.1. Présentation des résultats. »

La présentation des deux modes de recueil de données utilisés pour cette étude étant désormais achevée, la partie qui suit s'attachera à présenter les données recueillies grâce à ces deux modes de recueil de données, ce qui permettra ensuite d'analyser et de confronter les résultats.

## 6. Présentation et interprétation des résultats

Dans la partie précédente, nous avons présenté les deux modes de recueil de données qui ont été utilisés pour récolter les données analysées lors de ce travail de recherche. Dans cette partie, il conviendra dans un premier temps d'en présenter les résultats obtenus puis de les mettre en relation afin de les interpréter au regard de la problématique et des hypothèses de cette recherche. Enfin, une discussion autour des limites de cette étude permettra de conclure cette partie d'analyse des résultats.

### 6.1. Présentation des résultats

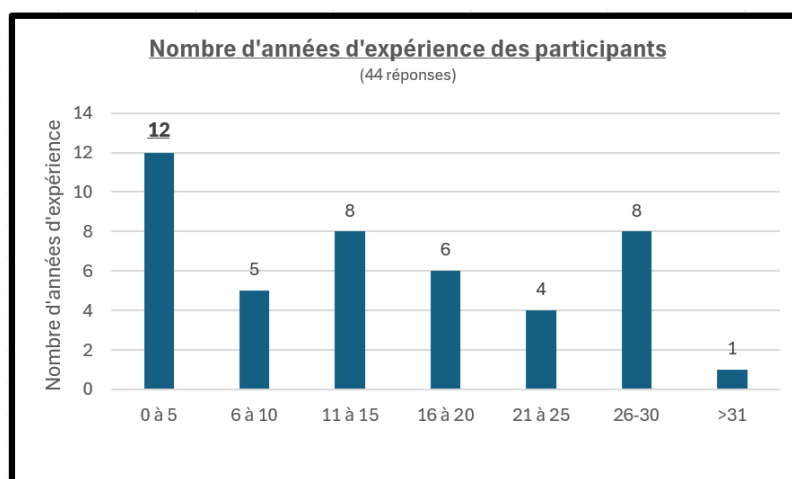
Par souci de clarté et de lisibilité, les résultats seront présentés, pour chaque mode de recueil des données, de manière distincte. En ce qui concerne les questionnaires, 100% correspond au nombre de réponses qui est affiché à côté du titre. Aussi, le pourcentage ou chiffre le plus élevé sera mis en évidence en gras et souligné. Enfin, pour chaque histogramme groupé, l'axe vertical correspond au nombre de participants.

#### 6.1.1. Le questionnaire auprès des enseignants

Ce questionnaire contenait 22 questions regroupées autour de quatre notions principales : l'état des lieux des pratiques de DP en classe de langues, la définition du profil des élèves par les enseignants, la perception et le ressenti de la différenciation par les enseignants et l'association des caractéristiques des différents profils d'élèves à des actions précises de DP. Outre ces quatre notions, les deux premières questions avaient pour but de fixer les indicateurs sociaux des participants. Les graphiques qui suivent se veulent être la synthèse des réponses apportées par les 44 enseignants de langues (ou moins selon les questions). Enfin, il est à noter que, par souci de clarté, seules les questions qui ont été jugées recevables pour l'analyse ont fait l'objet d'une description dans chacune des notions suivantes.

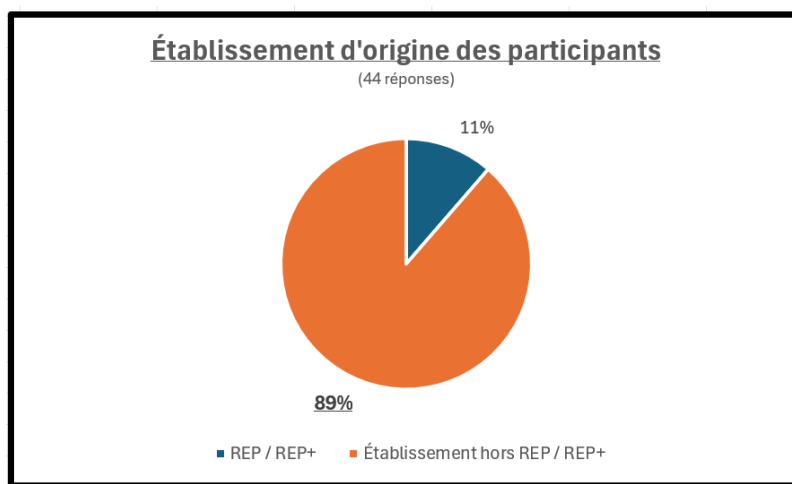
#### 1) Indicateurs sociaux des enseignants interrogés

##### Schéma 1 : Nombre d'années d'expérience des participants



Comme nous pouvons le constater, les profils ayant répondu en majorité à ce questionnaire possèdent entre 0 et 5 ans d'expérience dans l'enseignement. En revanche, si l'on considère qu'un enseignant expérimenté possède plus de 10 ans de carrière, on s'aperçoit qu'une majorité des participants possèdent un profil expérimenté, soit 27 participants au total contre 17 participants en début de parcours (moins de 10 ans d'expérience dans l'enseignement). Ainsi, ce questionnaire se veut être un indicateur fiable des pratiques des enseignants en général. Désormais, il convient d'indiquer le type d'établissement d'origine des participants :

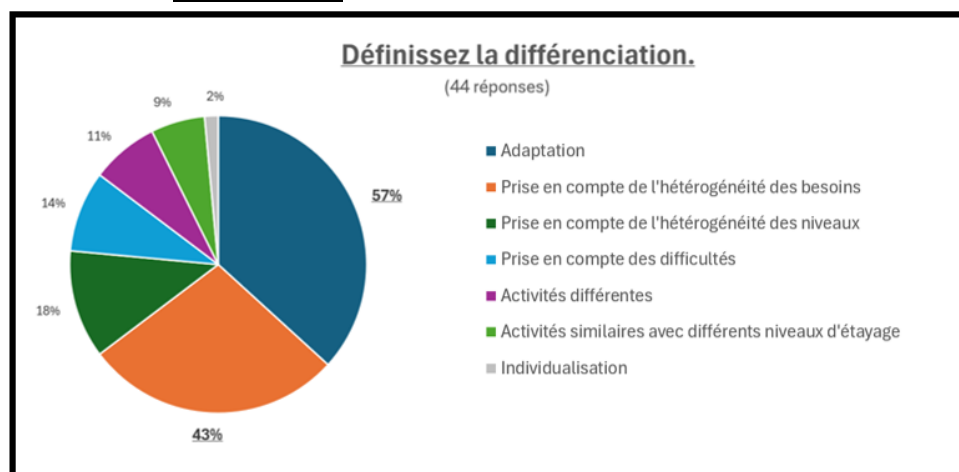
### **Schéma 2 : Établissement d'origine des participants**



Nous pouvons constater qu'une grande majorité des personnes interrogées pour ce questionnaire enseignent dans des établissements hors REP / REP+ et sont donc censés, statistiquement, avoir moins de profils socialement et économiquement défavorisés, ce qui, comme le montre la partie suivante, ne les empêchent pas de mettre en place la différenciation pédagogique.

## **2) L'état des lieux des pratiques de DP en classe de langues**

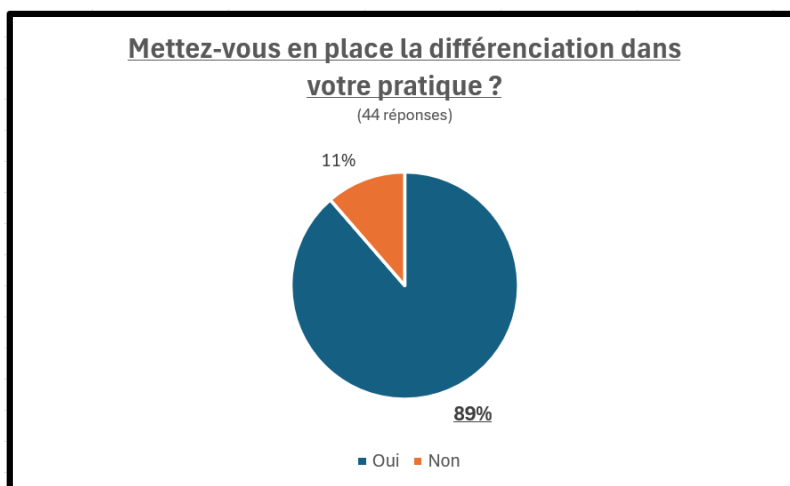
### **Schéma 3 : Définition de la différenciation**





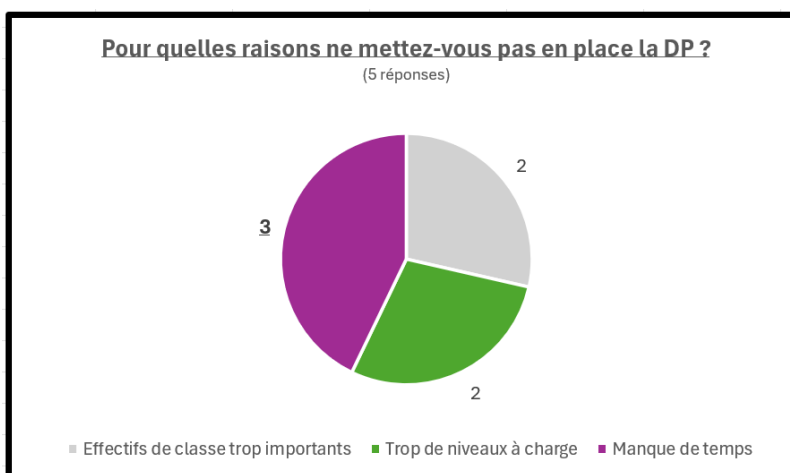
Bien qu'un participant ait défini la différenciation par le terme individualisation, nous pouvons remarquer que pour plus de la moitié des enseignants interrogés la différenciation est synonyme d'adaptation et de prise en compte des besoins / du niveau / des difficultés des élèves. Cette connaissance du principe de base de DP va de pair avec la mise en place de cette pratique :

#### **Schéma 4 : Mettez-vous en place la différenciation dans votre pratique ?**

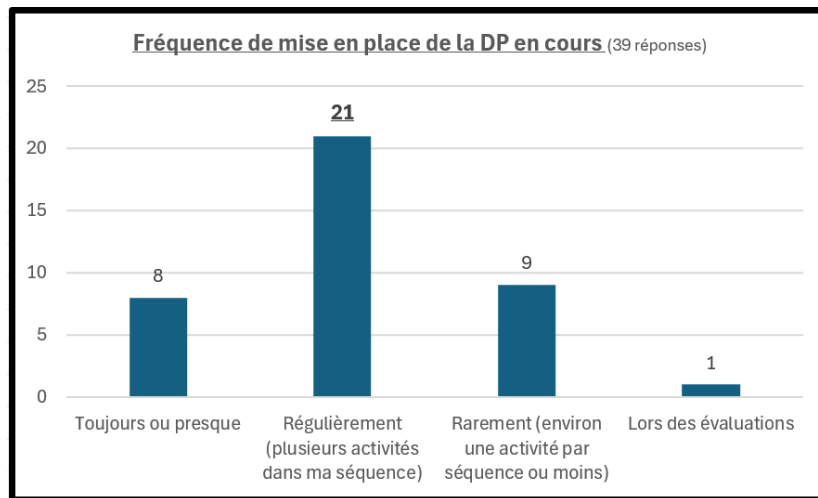


Selon ce questionnaire, la majeure partie des enseignants interrogés mettent en place la DP dans leur pratique. À ce stade du questionnaire, les participants ont été divisés en deux catégories : ceux qui ne mettent pas en place la DP (5) et ceux qui la mettent en place (39). Cette division en deux groupes a permis d'aborder de manière distincte les approches de chacun des deux groupes.

#### **Schéma 5 : Raisons de l'absence de différenciation**

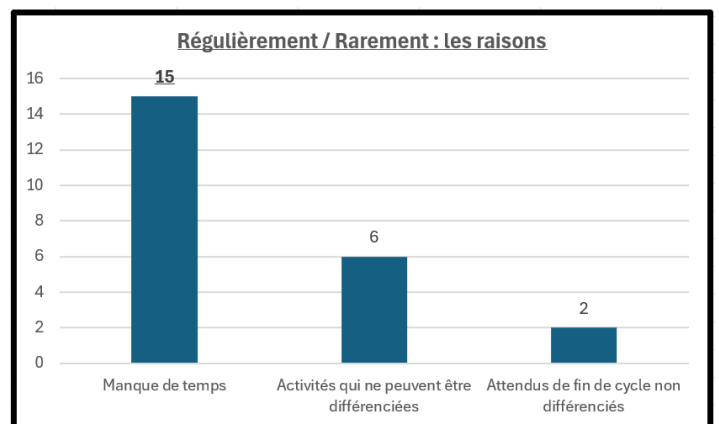
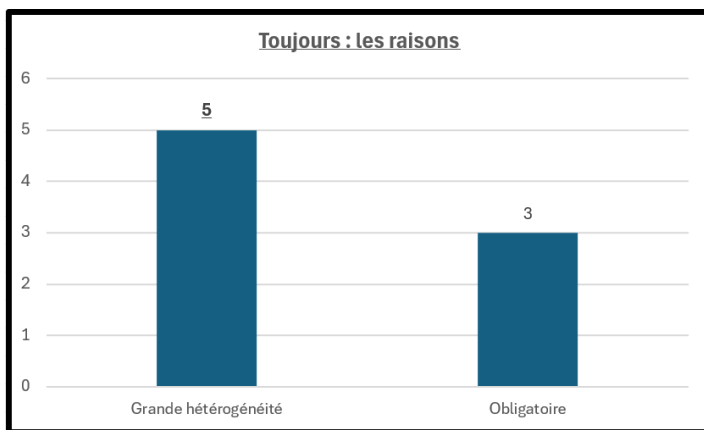


## **Schéma 6 : Fréquence de la mise en place de la différenciation en classe**



Pour les enseignants qui ne mettent pas en place la DP, les raisons sont toutes de l'ordre temporel. Pour les enseignants qui mettent en place la DP, une large majorité d'entre eux le fait régulièrement (plusieurs activités dans une séquence). Il a été demandé aux participants de justifier les raisons de leur fréquence de mise en place :

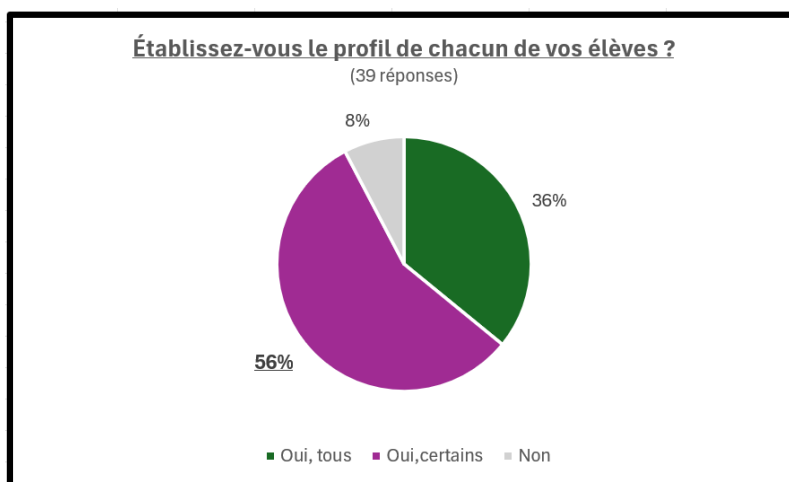
## **Schéma 7 : Justification du schéma 6**



On remarque alors que, pour ceux qui mettent la différenciation en place de manière continue dans leur pratique, des contraintes extérieures les poussent à le faire. Pour les enseignants qui ne la mettent pas toujours en place, la raison semble être de type temporel pour une majorité des participants.

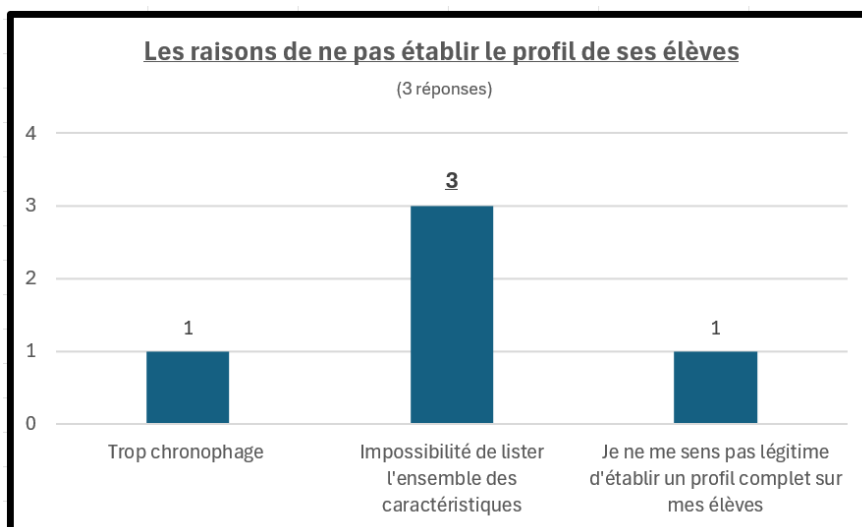
### 3) La définition du profil des élèves par les enseignants

#### Schéma 8 : Établissez-vous le profil de chacun de vos élèves ?



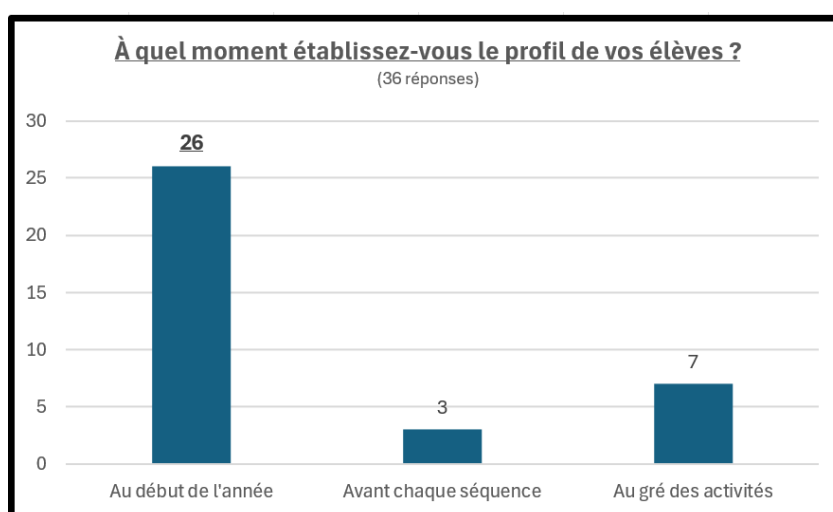
Si 8% des participants qui mettent en place la DP dans leur pratique n'établissent pas le profil de leurs élèves, une écrasante majorité le fait pour tous ou certains de leurs élèves. Dans l'histogramme groupé suivant ont été recensées les raisons des enseignants qui ne définissent pas le profil de leurs élèves :

#### Schéma 9 : Les raisons de ne pas établir le profil de ses élèves



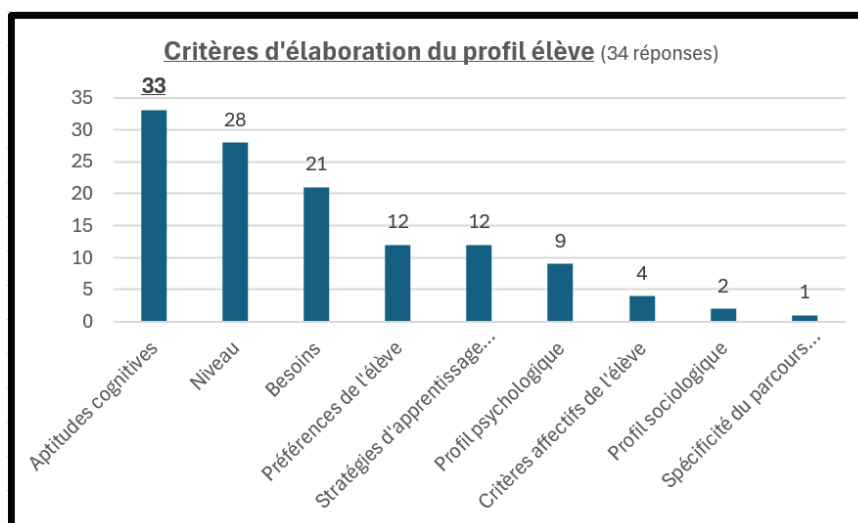
Plus qu'une contrainte de temps, il apparaît que les enseignants se trouvent dans l'incapacité de répertorier l'ensemble des caractéristiques d'un profil élève. Par ailleurs, pour les enseignants qui définissent le profil de leurs élèves, il leur a été demandé de renseigner le moment de sa détermination, moments qui sont recensés dans l'histogramme groupé suivant :

### **Schéma 10 : Moment de définition du profil des élèves**



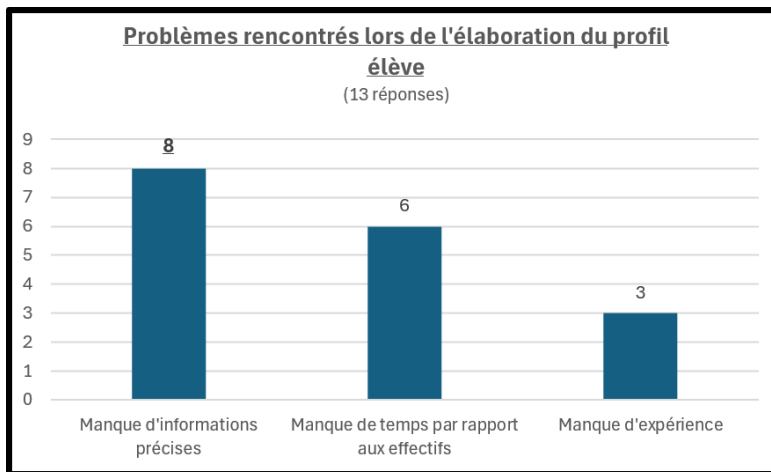
Pour la majorité des enseignants interrogés, la définition de ce profil s'opère au début de l'année scolaire. L'histogramme groupé suivant permet de définir les critères d'élaboration des profils des élèves par les enseignants :

### **Schéma 11 : Critères d'élaboration du profil élève**



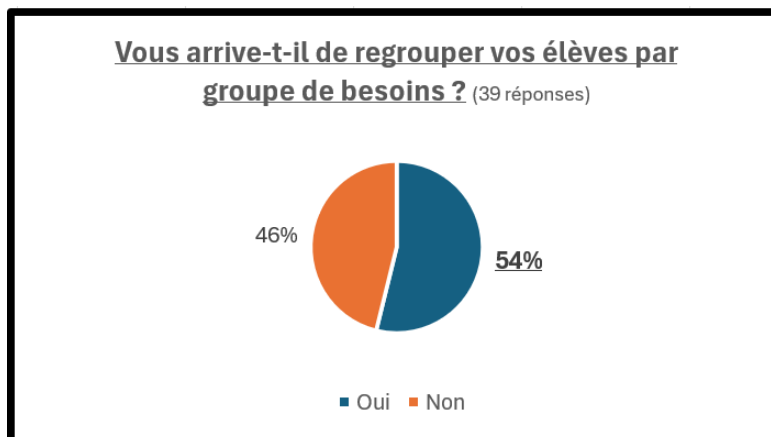
Si la quasi-totalité des enseignants interrogés s'appuient sur le profil cognitif de leurs élèves (mécanisme de pensée : dyslexie, dysorthographe, dysphasie, trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, etc.), nous pouvons constater que d'autres éléments entrent également en compte lors de la définition du profil élève. Cependant, comme le fait remarquer l'histogramme groupé suivant, 13 enseignants sur 34 ont confié rencontrer certains problèmes lors de l'élaboration du profil de leurs élèves :

## **Schéma 12 : Problèmes rencontrés lors de l'élaboration du profil élève**



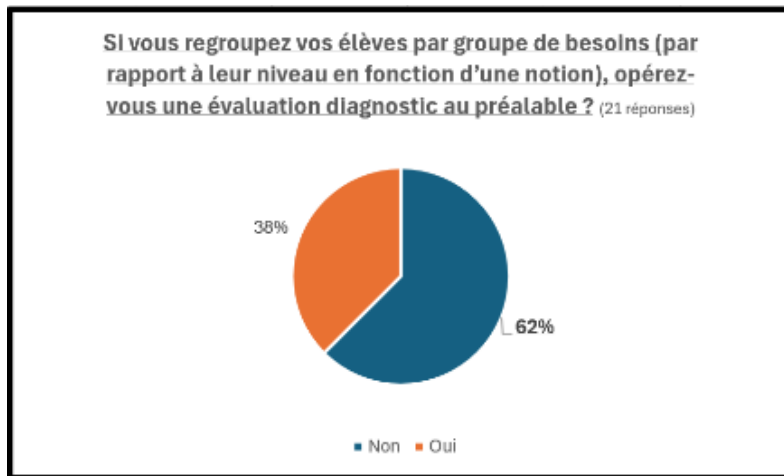
Les divers problèmes rencontrés mettent en lumière un manque (divers) perçu par les enseignants dans leur pratique. Enfin, après avoir demandé aux enseignants s'ils définissaient le profil de leurs élèves, il leur a été demandé s'ils leur arrivaient de regrouper leurs élèves par groupe de besoins (par rapport à leur niveau en fonction d'une notion) :

## **Schéma 13 : Vous arrive-t-il de regrouper vos élèves par groupe de besoins ?**



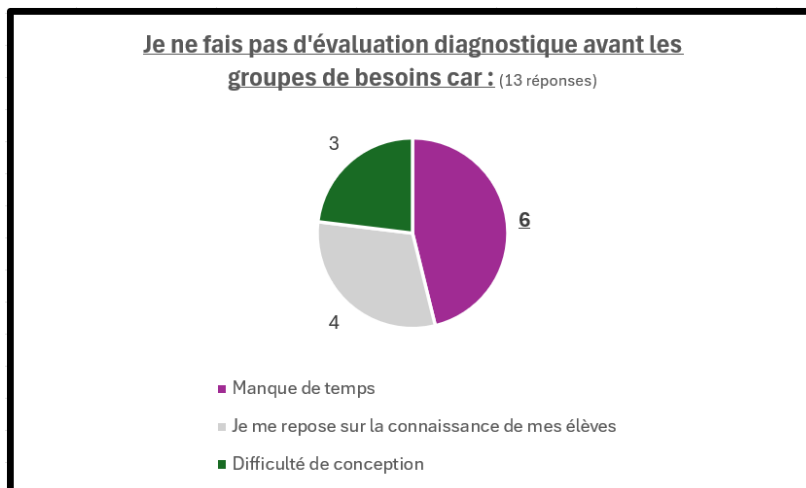
On peut alors constater que la moitié des enseignants interrogés mettent en place des groupes de besoins (différence avec groupe de niveaux : niveau dans la matière). En amont de ces groupes de besoins, il a été demandé aux enseignants qui les mettaient en place s'ils opéraient une évaluation diagnostique en amont de la création de ces groupes de besoins.

### **Schéma 14 : Opérez-vous une évaluation diagnostique au préalable de vos groupes de besoins ?**



On peut noter qu'une large majorité regroupe parfois leurs élèves en groupe de besoins, bien qu'une minorité significative ne le fasse pas. Dans le graphique suivant sont exposées les raisons des enseignants qui choisissent de ne pas mettre en place d'évaluation diagnostique en amont de la formation des groupes de besoins :

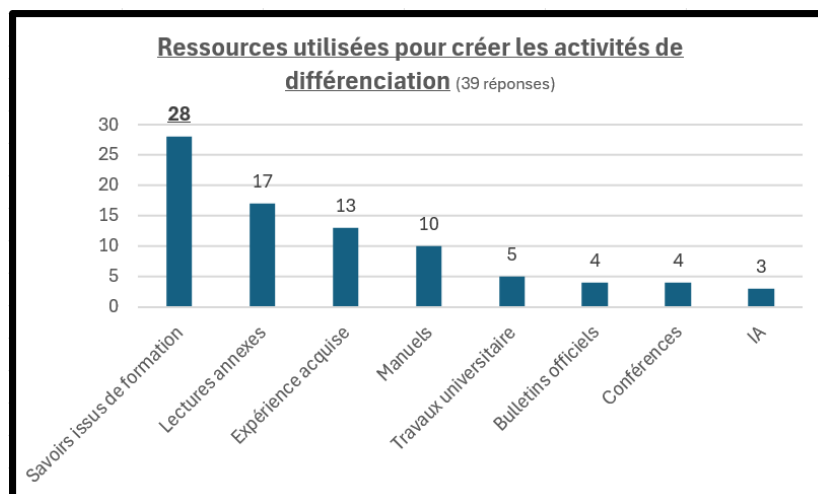
### **Schéma 15 : Raisons de l'absence de mise en place d'évaluation diagnostique**



Les raisons sont d'ordre divers, bien que dans la plupart des cas, un manque de temps soit la principale cause identifiée.

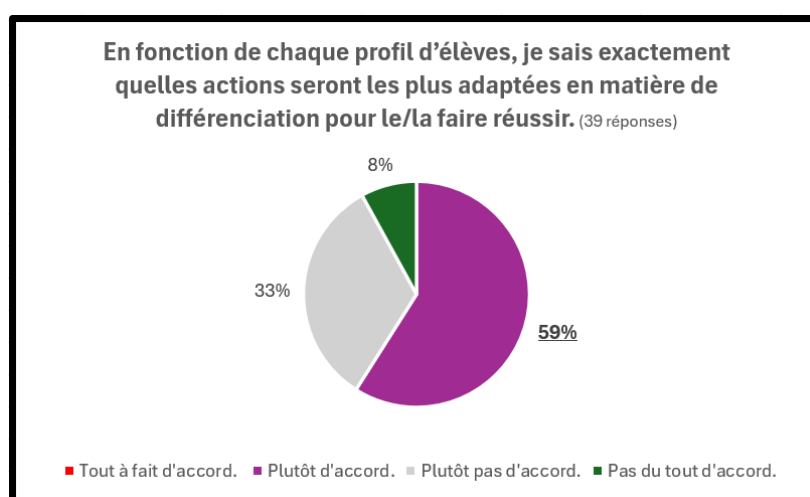
#### 4) L'association des caractéristiques des différents profils d'élèves à des actions précises de DP.

**Schéma 16 : Ressources utilisées pour créer les activités de différenciation**



Pour s'aider dans la conception de la DP, les enseignants interrogés ont cité plusieurs ressources externes, bien que l'on puisse noter qu'un tiers de ces enseignants se repose sur leur expérience personnelle. De manière plus précise, il a ensuite été demandé aux participants de caractériser l'association qu'ils font entre les caractéristiques des différents profils d'élèves et les actions précises de DP. Le graphique suivant montre les résultats :

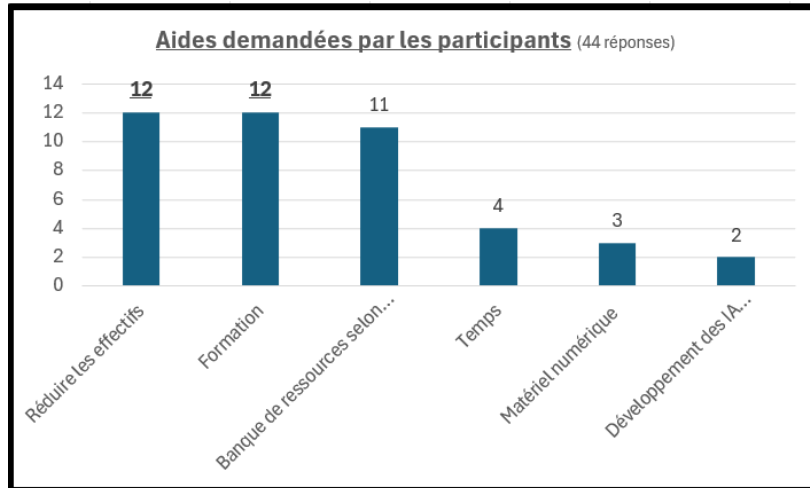
**Schéma 17 : Association d'actions différenciées en fonction du profil d'élèves**



On remarque que bien que cette association entre caractéristiques d'un profil et actions précises de DP ne soit pas totalement précise, elle reste assez claire pour plus de la moitié des sondés. Bien que ce résultat dénote une certaine clarté, il n'en demeure pas moins que la totalité des sondés s'est exprimé en faveur d'une aide qui permettrait de rendre plus efficace

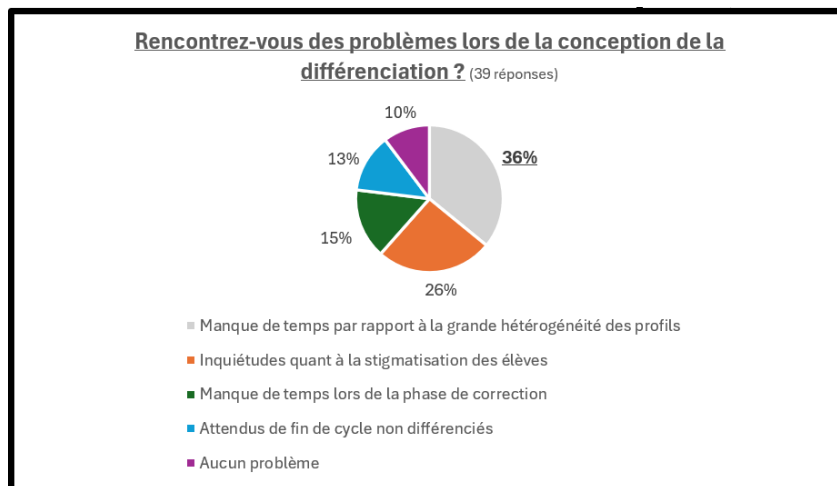
encore la phase de conception de la DP (ou, pour ceux ne la mettant pas en place, les aider à la mettre en place). Les types d'aides demandées par les participants sont recensées dans l'histogramme groupé suivant :

**Schéma 18 : Types d'aides demandées par les participants à l'étude**



**5) La perception et le ressenti de la différenciation par les enseignants**

**Schéma 19 : Problèmes rencontrés lors de la conception des activités de différenciation**

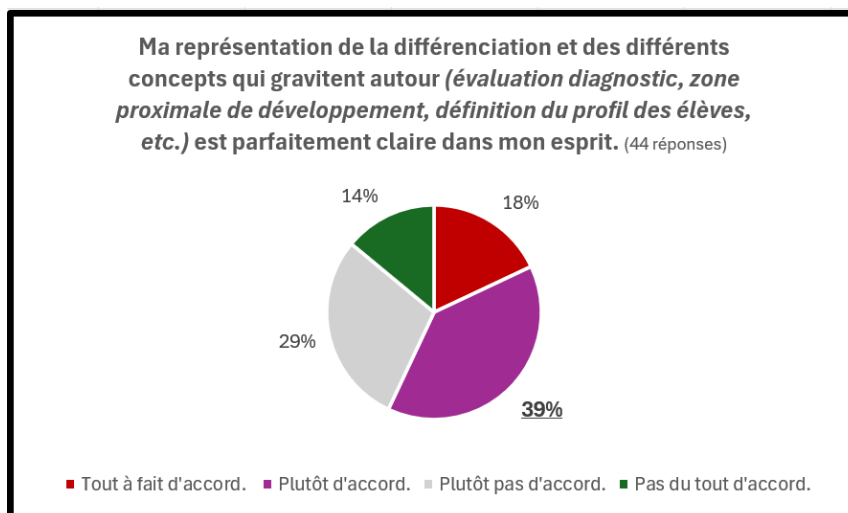


Dans un dernier temps, il a été demandé aux enseignants qui mettaient en place la différenciation dans leur pratique s'ils rencontraient certains problèmes lors de la conception de leurs activités de différenciation. Bien que 90% des enseignants interrogés aient pointé du doigt un problème, on constate cependant que les problématiques rencontrées diffèrent, ce qu'il conviendra d'analyser. De manière plus générale par ailleurs, il a été demandé à



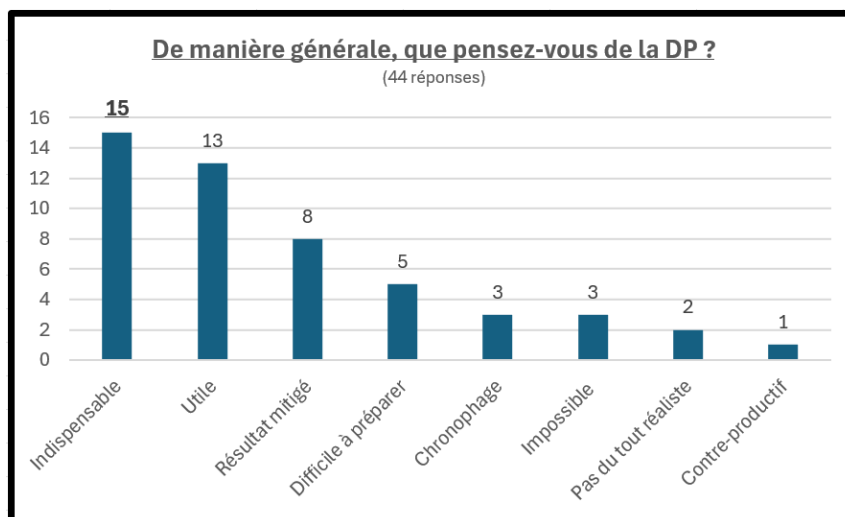
l'ensemble des enseignants interrogés (ceux qui mettent en place la DP et ceux qui ne la mettent pas en place) de définir leur représentation de la différenciation.

**Schéma 20 : Représentation personnelle de la différenciation et ses concepts**



On peut remarquer que, majoritairement, les enseignants interrogés ont une représentation plutôt claire des différents concepts qui gravitent autour du processus de différenciation. Cette remarque permet donc de mieux comprendre l'histogramme groupé suivant :

**Schéma 21 : Avis général sur la différenciation pédagogique**



Cet histogramme montre que la différenciation est considérée comme « indispensable » et « utile » par près de la moitié des participants, tandis qu'une autre moitié se montre plus critique par rapport à la DP.

### **6.1.2. Les entretiens semi-directifs des enseignants**

Considérant qu'un compte-rendu exhaustif des deux entretiens ne serait que peu pertinent pour ce travail de recherche, cette sous-partie mettra en évidence les thèmes importants ressortis durant ces entretiens, sans oublier de porter une attention particulière aux points de convergence et de divergence entre les pratiques et les opinions des interviewés, qui ont, rappelons-le, deux profils bien distincts. Au cours de ces entretiens, les participants ont fait part de leurs pratiques au regard du processus de DP. Comme défini dans la partie « 5.4.2. Données recueillies et mise en forme », une analyse thématique reprenant les thèmes communs abordés par les deux enseignantes dans leur entretien a permis de mettre en avant les points communs ainsi que les divergences décelés dans chacun des entretiens au regard de ces différents thèmes. De fait, nous nous attacherons dans cette sous-partie à présenter les réponses obtenues dans ces deux entretiens au regard des cinq thèmes principaux dégagés lors de l'analyse.

Premièrement, il est apparu que la pratique de la DP a été mise en relation avec l'expérience acquise des deux enseignantes interrogées. Rappelons que l'enseignante A a un profil expérimenté (35 ans d'expérience) contre 2 ans d'expérience pour l'enseignante B.

« Là moi ça fait 35 ans que j'enseigne donc (rires) ... j'ai un peu fait le tour de la question, et encore ! » (Entretien A)

« Fin, j'avoue que l'année de stage, déjà essayer d'avoir des cours bien construits (rires)... ça m'arrive de faire des activités de différenciation, ça je le fais quand même ... de temps en temps mais ... la différenciation ça reste un truc à développer, fin c'est pas complètement acquis. » (Entretien B)

Si la différenciation semble être davantage maîtrisée avec l'expérience, il convient de clarifier cette maîtrise en interrogeant les interviewées sur les solutions qu'elles pensent efficaces lorsqu'elles mettent en œuvre la DP. Les enseignantes se sont donc attachées à décrire le type de pratiques qu'elles pouvaient mettre en place pour différencier les activités pour ensuite les mettre en lien avec leur systématisation au sein de leurs cours :

« Oui, alors déjà moi je pense que ces élèves-là qui ont des difficultés, il faut leur proposer des documents qui ... qui vont faciliter leur accès aux connaissances, aux activités. Et alors, pour le coup, je pense aux élèves, puisqu'on en a parlé, les élèves dyslexiques, on va leur proposer une police de caractère différente à l'écrit. Bon, je pense que cette police de caractère c'est quelque chose qui peut être utile à tous les élèves finalement, moi c'est quelque chose que j'applique systématiquement à tous mes élèves. [...] Si on propose un écrit, je pense que c'est souvent ce qui pose le plus problème aux élèves, souvent, mais euh bah proposer à côté des visuels sur les documents qu'on donne ou sur les documents qu'on projette. Et ça bon ça va aider ces élèves en difficulté mais ça va aussi faciliter le travail pour tout le monde. » (Entretien A)

« Hum... Des solutions qui fonctionnent à tous les coups, non pas nécessairement, après ça ... bah ça dépend aussi du type d'activité proposée mais euh ... ça peut être juste, simplifier les consignes, essayer de ... plus guider, tu vois donner des ... j'en sais rien, je vais te donner un exemple tout bête, mais euh ... quand tu leur demandes de faire un texte à trous par exemple, euh ... donner les mots dans un nuage de mots par exemple pour qu'ils puissent eux-mêmes les replacer plutôt que de leur faire eux deviner complètement, c'est étayer davantage pour euh.. les aider à parvenir à l'objectif. » (Entretien B)

Si les deux interviewées ont pu donner quelques exemples de pratiques différenciatrices à appliquer en fonction des profils, celles-ci n'ont pas procédé à un inventaire complet des pratiques associées à chaque profil qu'elles ont pu rencontrer, ce qui laisse penser qu'il existe une hésitation de la part des enseignantes quant aux moyens déployés en fonction des profils d'élèves. En revanche, l'état des lieux de ces pratiques a ensuite permis de définir l'origine de ces solutions trouvées en fonction des profils.

« Il y a à la fois effectivement tout ce qu'on peut ... moi je pense que quand on est enseignant, il faut pas se dispenser de continuer à s'intéresser à la recherche, donc il faut continuer à lire des documents spécialisés, des articles, pas simplement lire les manuels hein parce que les manuels c'est pas la panacée euh .. même si ça aide mais voilà.

Euh ... il faut aussi ne pas se dispenser de temps en temps de, de faire des stages, moi j'en ai fait beaucoup, peut-être un petit moins maintenant, mais j'ai d'autres activités en parallèle qui font que je continue à réfléchir à tout ça hein. » (Entretien A)

« C'est un peu du pif, j'avoue ... (rires), je sais pas si je peux dire ça. Nan mais oui en vrai tu prends des ressources à droite à gauche, fin c'est aussi, bah c'est continuer de se former soi-même hein, en lisant des articles et tout. Et puis en allant voir les collègues, c'est là aussi où je pioche des trucs. [...] Les collègues, en vrai, les collègues et puis ... bah tu le vois bien aussi en classe, fin c'est l'expérience au fur et à mesure, tu vois bien ce qui marche et ce qui marche pas, comment t'aurais dû étayer et du coup c'est la remédiation a posteriori qui me permet d'apprendre au fur et à mesure. Parce que c'est pas le cours module de différenciation du master qui permet vraiment de construire quelque chose de concret, tu vois. » (Entretien B)

Ainsi, on remarque que, pour les deux interviewées, l'expérience acquise grâce à la lecture d'articles de recherche n'est pas négligeable dans la mise en place de la différenciation pédagogique. Par la suite, il leur a donc été demandé de donner des exemples concrets de concepts théoriques issus de leurs lectures qu'elles appliquaient ensuite en classe.

« Ah oui ! Alors là, non. Oui, oui, ouais. Bah des noms comme ça moi alors j'avoue je lis des choses mais c'est pas forcément, je pourrais pas forcément citer des noms comme ça, je suis pas assez rigoureuse là-dessus. [...] Il y a des erreurs que j'ai faites avec certains élèves autistes notamment dans le dispositif, mais des erreurs pas gravissimes, hein, mais après quand on a fait cette formation, fin c'était sur plusieurs jours et sur plusieurs années mais forcément on voit pas les choses de la même façon

et on intègre finalement les concepts sans forcément avoir retenu les grands noms etc. mais en ayant été sensibilisé de cette façon-là, quoi. » (Entretien A)

« Hum ... Alors il y a des trucs assez controversés comme les intelligences multiples ... donc ça du coup j'essaie de m'en méfier quand même un petit peu (rires). Fin tu vois je le prends en compte et je ferme pas la porte complètement mais je m'appuie pas que sur ça. Voilà ensuite ... quoi d'autre ? ... Je sais pas, après c'est aussi les concepts didactiques de logique et de truc comme ça, tu vois ? [...] Essayer de construire des cours logiques et progressifs. [...] Après, nan j'ai pas de grands noms ou de ... grands concepts à te citer plus que ça. » (Entretien B)

On remarque donc qu'il est difficile pour les deux enseignantes interrogées de donner des exemples de concepts théoriques ou bien de pratiques modèles liés à la différenciation. En revanche, on peut remarquer que même si aucun concept théorique n'ait été donné, les deux interviewés évoquent la mise en place de certaines pratiques sans forcément en connaître le détail de leurs origines scientifiques. Enfin, le dernier grand thème analysé est celui des critères de composition des groupes d'apprentissage en classe.

« Alors, en fait il y a plusieurs critères. Comme j'expliquais ... un exemple avec S. et L., je sais que c'est deux copines. S. qui a de grosses difficultés et qui a besoin d'être portée un petit peu et qui va aussi s'enrichir du fait que l'élève en face la porte un petit peu, mais qui va aussi faire l'effort d'apprendre. Donc il peut y avoir des groupes comme ça euh ... par affinités on va dire, mais euh ... avec un certain équilibre au sein de la paire ou du groupe, c'est-à-dire, euh ... [...] C'est-à-dire que dans le groupe, si c'est deux, il faut un élève quand même qui va être un petit peu plus solide que le deuxième, si c'est deux élèves moyens, ça peut fonctionner, parce que l'un dans l'autre ils vont y arriver, mais je vais éviter par exemple, les deux élèves très faibles ensemble parce que là à mon avis, il ne va rien sortir. [...] Donc il y a ça, les critères je dirais d'affinité, les critères bah de niveau forcément euh ... et puis alors il faut pas non plus, il faut être vigilant sur euh ... avoir quand même un certain équilibre dans les groupes, c'est-à-dire que si on a un élève très bon avec un élève très faible, le travail qui va le faire, quoi ? Et du coup, qu'est-ce que je vais évaluer sur l'élève plus faible ? Le travail de l'autre ? C'est pas non plus souhaitable, hein. Donc il faut arriver à un juste équilibre. » (Entretien A)

« Alors, ça dépend. Ça dépend de mes objectifs. Il y a des fois où justement je vais faire exprès de mettre des élèves euh ... plus en difficulté avec des élèves plus ... autonomes pour que justement ils puissent arriver tous ensemble à ... à effectuer la tâche. Et du coup ça me permet, moi, d'être plus disponible aussi pour les élèves en difficulté ou pour d'autres groupes puisque du coup les élèves plus autonomes vont prendre en charge les élèves qui ont plus de difficultés ... mais le risque c'est aussi des fois de voir que dans le groupe le ... fin, ça dépend des profils d'élèves tu vois parce que t'as des élèves qui sont plus autonomes qui vont avoir du mal à déléguer et du coup qui vont faire tout le travail et au final beh ... l'élève en difficulté il aura pas fait grand-chose de plus... [...] Des fois, je les laisse se mettre en ... fin si je pense que la tâche est faisable de toute façon je les laisse choisir ... et ça m'arrive aussi de les mettre entre niveaux et puis d'apporter des étayages différents tu vois entre élèves en

difficulté. Là j'avoue, je suis assez souple sur ce genre de pratiques. Fin, je varie en fonction de ce que j'ai besoin. » (Entretien B)

Quels que soient les critères de composition des groupes définis, on remarque dans ces extraits que chacune d'elle s'efforce à garder une certaine hétérogénéité dans les groupes lorsque cela est nécessaire pour leur objectif final, tout en veillant à ce que les disparités entre les membres du groupe ne soient pas excessives.

Ainsi, nous avons présenté les résultats obtenus grâce aux questionnaires et entretiens mis en œuvre. Désormais, il convient de mettre en relation ces résultats dans le but de répondre aux hypothèses définies à la suite de la problématisation du sujet de ce mémoire et ainsi comprendre ce que comprennent les enseignants de la différenciation pédagogique.

## **6.2. Mise en relation et interprétation des résultats**

Dans cette partie, il conviendra d'interpréter les résultats obtenus et présentés dans la partie précédente afin de répondre aux hypothèses formulées dans la partie « 4. Hypothèses » de ce mémoire, qui a fait suite à la définition de la problématique de recherche. À la manière d'un commentaire, différents axes d'analyse seront proposés afin de parvenir à une analyse complète du recueil de données mis en place, ce qui nous permettra par la suite de répondre aux trois hypothèses définies en amont.

### **6.2.1. État des lieux de la mise en place de la DP**

#### **6.2.1.1. Une corrélation entre le profil de l'enseignant et la mise en place (ou non) de la DP**

Premièrement, il convient de définir le contexte sociologique de l'étude, comme évoqué précédemment par De Singly. Le schéma 1 indique que 27 des participants à l'étude sont des professeurs expérimentés (plus de 10 ans d'expérience) et 17 participants ont un profil novice (moins de 10 ans d'expérience). Lorsqu'il leur a été demandé s'ils mettaient en place la différenciation dans leurs classes (schéma 4), 5 d'entre eux ont répondu par la négative. Lorsque l'on analyse les deux entretiens, on pourrait s'attendre à ce que les profils qui ne mettent pas en place la DP soient de jeunes enseignants qui manquent de temps :

« Là moi ça fait 35 ans que j'enseigne donc (rires) ... j'ai un peu fait le tour de la question, et encore ! » (Entretien A)

« Fin, j'avoue que l'année de stage, déjà essayer d'avoir des cours bien construits (rires)... ça m'arrive de faire des activités de différenciation, ça je le fais quand même ... de temps en temps mais ... la différenciation ça reste un truc à développer, fin c'est pas complètement acquis. » (Entretien B)

Or, lorsque l'on analyse les questionnaires un par un, on remarque que 4 enseignants sur les 5 qui ne mettent pas en place la DP ont entre 10 et 20 ans d'expérience, soit un profil expérimenté (contre 1 participant avec moins de 5 ans d'expérience). Concernant les établissements d'origine des participants (schéma 2), une large majorité d'entre eux (89%) proviennent d'établissements hors REP/REP+ ce qui signifie que ces enseignants sont censés avoir moins de profils socialement et économiquement défavorisés.

Là encore, lorsque l'on croise ces données sociologiques avec les données du schéma 4, on constate que la DP n'est pas seulement mise en place dans les établissements les plus défavorisés puisque 89% des professeurs interrogés mettent en place la DP alors que seulement 11% d'entre eux proviennent d'un établissement REP/REP+.

Ainsi, une des hypothèses était que le processus de DP était un processus chronophage. De fait, il aurait pu aller de soi que les profils qui ne mettent pas en place la différenciation en

classe soient des profils non-expérimentés, qui n'ont pas encore développé assez de techniques pour mettre la différenciation en place de manière systématique lorsque celle-ci est nécessaire. Or, comme le montre les données précédentes, il n'en est rien. Il convient alors de se demander si la DP est réellement un dispositif chronophage.

#### 6.2.1.2. Un dispositif chronophage

Afin de savoir si la DP est un dispositif chronophage, interrogeons-nous tout d'abord sur les raisons des professeurs qui ne mettent pas en place la DP (schéma 5). Le diagramme circulaire du schéma 5 illustre que, pour les enseignants qui ne mettent pas en place la DP dans leurs classes, les raisons sont les suivantes : le manque de temps (3/5), les effectifs de classe trop importants (2/5) et le nombre élevé de classes à charge (2/5). Bien que le manque de temps soit la raison la plus citée, on constate que les deux autres raisons sont également liées à des contraintes temporelles. En effet, l'augmentation du nombre d'élèves de certains enseignants ne cesse de diviser le temps global qu'ils peuvent accorder à leurs élèves ce qui illustre les défis organisationnels que les enseignants doivent surmonter pour mettre en œuvre la DP. Néanmoins, il convient de remarquer que seulement 5 enseignants sur les 44 interrogés ne mettent pas en place la DP. Qu'en est-il donc de l'avis des 39 enseignants restants ? Le schéma 19 recense les problèmes rencontrés par les professeurs lors de la conception de leurs activités de différenciation. Si 10% d'entre eux ne rencontrent aucun problème, on constate que 51 % d'entre eux dénonce un manque de temps, soit en raison de la grande hétérogénéité des profils, soit lors de la phase de correction.

Ainsi, près d'un enseignant sur deux pense que la DP est un processus chronophage. Par la suite, il a été demandé à ces enseignants de définir la fréquence à laquelle ils mettaient en place la DP au sein de leurs classes. Le schéma 6 indique que 21 des 39 participants (soit la majorité) le font régulièrement et que 10 d'entre eux ne le font que très rarement. Lorsqu'ils ont justifié leurs réponses (schéma 7), 15 des 31 participants qui ne mettent pas en place la DP de manière systématique dénoncent également un manque de temps comme étant la raison principale.

Face au caractère chronophage de la DP dénoncé par les participants, il n'est pas étonnant de constater que lorsque ces derniers sont interrogés sur le type d'aides qu'ils souhaiteraient recevoir pour les aider dans la mise en place de la DP (schéma 18), l'aide principale demandée par 12 des 44 participants à l'étude est de l'ordre temporel (réduire les effectifs dans le but de consacrer plus de temps à chaque élève). Trois autres types d'aides demandées comme les banques de ressources selon les profils d'élèves (11 personnes), du temps (4 personnes) ainsi que le développement des IA (2 personnes) interpellent également puisque ces trois types sont en lien direct avec des problèmes d'ordre temporel. En effet, ces

demandes attirent l'attention sur le fait que, selon 25 participants sur 44, des méthodes doivent être développées pour aider les enseignants à gagner du temps lors de la phase de conception des activités de DP.

Ainsi, on peut donc constater que bien qu'une minorité significative (10 participants sur 39) utilise rarement la DP (schéma 6), la majorité des enseignants (29) mettent en place la DP régulièrement ou de manière systématique. Cela suggère donc qu'il existe une forte adhésion au sein du corps professoral à l'idée que la DP est un outil pédagogique important et efficace pour répondre aux divers besoins des élèves. Cependant, il n'en reste pas moins que les professeurs dénoncent en majorité un dispositif chronophage pour lequel il est urgent de développer des méthodes pour aider à gagner du temps lors de la conception des activités de DP. Après avoir démontré que la DP est un processus chronophage, il convient désormais d'examiner les stratégies que les enseignants mettent en place pour contourner ces difficultés et de déterminer si cette contrainte temporelle les conduit à négliger certaines étapes essentielles de cette pratique.

### **6.2.2. Des différences entre représentations des enseignants et pratiques réelles**

#### 6.2.2.1. Des difficultés à suivre les prérequis

Avant d'entamer le processus de différenciation, il est crucial de connaître ses élèves, mais également de suivre une série d'étapes nécessaires à sa mise en place. Ces étapes ont été définies par les chercheurs présentés dans le cadre théorique de ce mémoire, à savoir tout d'abord la notion de conflit socio-cognitif élaborée par Meirieu qui définit les conditions d'efficacité du travail en groupe d'apprentissage. Il indique qu'il est nécessaire qu'il y ait un décalage entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage pour permettre à l'apprenant d'évoluer positivement. Cependant, « un écart trop important entre les partenaires annule les effets de l'interaction en imposant au sujet une activité intellectuelle hors de sa portée ». Les enseignants devraient alors veiller à ne pas toujours constituer des groupes homogènes. Pour ce faire, il convient pour un enseignant de déterminer en amont quels sont les besoins spécifiques de ses élèves, et donc son degré d'écart avec l'objet d'enseignement. Cela implique donc la définition de différents profils types d'apprentissage pour faciliter la composition des groupes et la mise en place d'activités adaptées à chacun. De fait, un enseignant doit opérer une évaluation diagnostique qui fait office « d'état des lieux » comme mentionné par Astolfi. Dans cette partie, nous nous attacherons donc à déterminer si les professeurs mettent en place les recommandations des chercheurs au regard de la différenciation.



Il a donc été défini dans le cadre théorique que les enseignants se devaient de veiller à ne pas toujours mettre les élèves en groupe de niveaux homogènes afin d'assurer un conflit socio-cognitif aux élèves, et donc leur évolution. Les deux entretiens réalisés confirment tous les deux cette injonction.

« S. qui a de grosses difficultés et qui a besoin d'être portée un petit peu et qui va aussi s'enrichir du fait que l'élève en face la porte un petit peu, mais qui va aussi faire l'effort d'apprendre. Donc il peut y avoir des groupes comme ça euh ... par affinités on va dire, mais euh ... avec un certain équilibre au sein de la paire ou du groupe, [...] C'est-à-dire que dans le groupe, si c'est deux, il faut un élève quand même qui va être un petit peu plus solide que le deuxième, si c'est deux élèves moyens, ça peut fonctionner, parce que l'un dans l'autre ils vont y arriver, mais je vais éviter par exemple, les deux élèves très faibles ensemble parce que là à mon avis, il ne va rien sortir. [...] il faut être vigilant sur euh ... avoir quand même un certain équilibre dans les groupes, c'est-à-dire que si on a un élève très bon avec un élève très faible, le travail qui va le faire, quoi ? Et du coup, qu'est-ce que je vais évaluer sur l'élève plus faible ? Le travail de l'autre ? C'est pas non plus souhaitable, hein. Donc il faut arriver à un juste équilibre, [...] » (Entretien A)

« Alors, ça dépend. Ça dépend de mes objectifs. Il y a des fois où justement je vais faire exprès de mettre des élèves euh ... plus en difficulté avec des élèves plus ... autonomes pour que justement ils puissent arriver tous ensemble à ... à effectuer la tâche. Et du coup ça me permet, moi, d'être plus disponible aussi pour les élèves en difficulté ou pour d'autres groupes puisque du coup les élèves plus autonomes vont prendre en charge les élèves qui ont plus de difficultés ... mais le risque c'est aussi des fois de voir que dans le groupe le ... fin, ça dépend des profils d'élèves tu vois parce que t'as des élèves qui sont plus autonomes qui vont avoir du mal à déléguer et du coup qui vont faire tout le travail et au final beh ... l'élève en difficulté il aura pas fait grand-chose de plus... [...] Des fois, je les laisse se mettre en ... fin si je pense que la tâche est faisable de toute façon je les laisse choisir ... et ça m'arrive aussi de les mettre entre niveaux et puis d'apporter des étayages différents tu vois entre élèves en difficulté. Là j'avoue, je suis assez souple sur ce genre de pratiques. Fin, je varie en fonction de ce que j'ai besoin. » (Entretien B)

On peut donc arriver à la conclusion que chacun des professeurs interrogés prend garde à toujours concevoir des groupes de niveaux hétérogènes lorsque cela est nécessaire, comme cela est indiqué par les spécialistes de la DP. Cependant, le résultat des questionnaires montre une méconnaissance de la théorie de la DP au regard des groupes de besoins.

Lorsqu'il a été demandé aux enseignants s'ils mettaient en place des groupes de besoins (schéma 13), c'est-à-dire des groupes par rapport au niveau des élèves en fonction d'une notion précise, une majorité a répondu par l'affirmative (54%) tandis qu'une minorité tout de même conséquente a répondu par la négative, ce qui montre que les enseignants restent attachés à la mise en place de groupes de niveau (par rapport au niveau général dans la matière).

Le fait que les enseignants préfèrent mettre en place des groupes de niveaux au sein de leurs classes montre déjà qu'il existe une certaine méconnaissance des recommandations des chercheurs pour près d'un enseignant sur deux.

Aussi, il a été demandé aux enseignants qui avaient répondu qu'ils mettaient en place des groupes de besoins dans leurs classes, s'ils élaboraient une évaluation diagnostique au préalable afin d'évaluer le niveau de leurs élèves par rapport à la notion (schéma 14). Là encore, ces résultats montrent qu'il existe une méconnaissance des étapes à respecter lors de la mise en place de la DP, puisqu'une large majorité des enseignants qui mettent en place des groupes de besoins (62%) n'élaborent pas d'évaluation diagnostique au préalable.

Dans le schéma 15 sont exposées les raisons des enseignants qui choisissent de ne pas mettre en place d'évaluation diagnostique en amont de la formation des groupes de besoins. Les raisons sont d'ordre divers, bien que dans la plupart des cas, un manque de temps soit la principale cause identifiée. On remarque également que la majorité des enseignants savent qu'ils doivent mettre en place une évaluation diagnostique puisque le manque de temps évoqué ainsi que la difficulté de conception montre qu'ils ont eu vent de l'évaluation diagnostique auparavant. Aussi, bien que cela soit une minorité, il n'en reste pas moins que 3 participants sur 13 déclarent ne pas faire d'évaluation diagnostique avant de mettre en place des groupes de besoins car celle-ci serait difficile à concevoir, ce qui montre qu'une partie (tout de même faible) des enseignants n'est pas au clair avec cet outil de différenciation pourtant absolument essentiel dans le processus de DP.

Ainsi, à l'inverse des entretiens, les questionnaires montrent qu'une majorité des enseignants ne respectent pas les prérequis définis par les spécialistes du concept de différenciation pédagogique au regard des groupes de besoins. Bien qu'une petite majorité mette en place des groupes de besoins dans leurs classes, la majorité d'entre eux n'élaborent pas d'évaluation diagnostique en amont ce qui démontre une méconnaissance, voire une incompréhension pour une large partie des professeurs des étapes requises à la conception des activités de DP. De fait, cette sous-partie a permis de démontrer qu'il existe des lacunes liées à la définition du profil des élèves en amont de l'élaboration des groupes de besoins. Est-ce également le cas pour l'élaboration du profil général des élèves ?

#### 6.2.2.2. Des difficultés à établir un profil élève type

Selon Sabine Laurent (2001) : « La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement ». Cette définition implique donc de définir le profil

des élèves pour faciliter les dispositifs de traitement des difficultés des élèves. De fait, il a été demandé aux participants s'ils établissaient le profil général de leurs élèves dans leur matière. Le schéma 8 révèle que la majorité des participants connaît la plus-value associée à l'élaboration du profil de ses élèves, mais que des contraintes pratiques viennent limiter la portée de cette pratique puisque seulement un tiers des enseignants (36%) définit le profil de tous leurs élèves, tandis que plus de la moitié des participants (56%) établissent le profil de certains de leurs élèves seulement. Cela suggère que, bien que la pratique de l'élaboration des profils soit courante, elle n'est pas systématiquement appliquée à tous les élèves. De plus, une petite minorité n'utilise pas cette pratique du tout (8%).

Dans le schéma 9 ont été recensées les raisons des 3 enseignants qui ne définissent pas le profil de leurs élèves : plus qu'une contrainte de temps, il apparaît que les enseignants se trouvent dans l'incapacité de répertorier l'ensemble des caractéristiques d'un profil élève, ce qui indique que certains enseignants trouvent la tâche trop complexe ou exhaustive. Néanmoins, il ne s'agit là des réponses d'une minorité seulement. Il convient alors d'expliquer pourquoi, pour une majorité d'enseignants, le profil de tous les élèves n'est pas défini. Le schéma 11 recense les critères utilisés par les enseignants pour définir le profil de leurs élèves. Si la quasi-totalité des enseignants interrogés s'appuient sur le profil cognitif de leurs élèves (mécanisme de pensée : dyslexie, dysorthographe, dysphasie, trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, etc.), nous pouvons constater que d'autres éléments entrent également en compte lors de la définition du profil élève. Lorsque les questionnaires ont été étudiés à un niveau individuel, seulement 2 enseignants sur les 34 définissent le profil de leurs élèves en ne prenant en compte qu'une seule caractéristique. 7 enseignants en combinent deux, et le reste des enseignants (25) en combinent 3 ou plus, ce qui montre que les enseignants savent en général sur quels critères s'appuyer pour définir leur profil. Cependant, un tiers d'entre eux (13) ont défini plusieurs problèmes rencontrés lors de l'élaboration du profil de leurs élèves (schéma 12). Le problème le plus fréquemment mentionné est le problème lié au manque d'informations précises, comme pour les enseignants qui ne définissent pas le profil de leurs élèves (schéma 9). Ensuite, pour presque la moitié des participants, le manque de temps par rapport aux effectifs est le deuxième problème cité. Enfin, une minorité de participants indique un problème lié au manque d'expérience, et donc de recul sur leur pratique. On peut donc constater que les enseignants recensent une insuffisance ou une inexactitude des informations disponibles sur les élèves. Par conséquent, les enseignants ont tout d'abord besoin de données plus spécifiques pour comprendre pleinement les besoins de chaque profil-type d'élèves (en plus d'une réévaluation des effectifs de classe et d'un accompagnement des enseignants novices).

En conclusion, même si une écrasante majorité des enseignants semblent connaître la plus-value associée à l'élaboration du profil de ses élèves, ils rencontrent tout de même certaines difficultés au moment de l'élaboration précise de ces profils. Les professeurs ne savent pas précisément quels éléments fournir pour définir les différents profils. De fait, le non-respect par les enseignants des étapes définies par la recherche, associé à ces difficultés d'élaboration du profil-élève nous font nous interroger sur la représentation et le rapport qu'entretiennent les enseignants avec le processus de DP.

#### 6.2.2.3. Des représentations partagées

Dans la sous-partie précédente, deux difficultés que rencontrent les professeurs ont été mises en avant : la difficulté liée au respect des étapes du processus de DP et la difficulté d'élaborer le profil de leurs élèves. Pour comprendre l'origine de ces difficultés, il convient également de se demander quelle est la qualité du rapport que les enseignants entretiennent avec le processus de DP.

Grâce au schéma 20, on constate que la majorité des participants (57% si l'on combine la mention « tout à fait d'accord » et la mention « plutôt d'accord ») manifestent une compréhension relativement claire de la différenciation pédagogique et des concepts qui lui sont associés. En revanche, 43% (combinaison de « plutôt pas d'accord » et « pas d'accord ») des participants ressentent une certaine confusion ou un manque de clarté à ce sujet.

Rappelons-le, la DP est une stratégie d'enseignement visant à adapter les méthodes et les activités éducatives aux besoins associés à différents types de profils d'élèves. Cela implique donc de maîtriser certains concepts tels que l'évaluation diagnostique, la zone proximale de développement ou encore la définition du profil des élèves. Par conséquent, la compréhension de ces concepts est cruciale pour les enseignants qui veulent mettre en place la DP de manière efficace au sein de leur classe.

Les résultats de ce schéma sont donc contrastés puisqu'ils montrent que le processus de DP divise parmi les enseignants : un peu plus de la moitié des enseignants pensent maîtriser ces concepts tandis qu'une autre moitié ressent un besoin de clarification et de soutien supplémentaire. De leur côté, les entretiens permettent d'expliquer ce paradoxe de représentation imprécise des enseignants lorsque l'on sait que malgré tout, ils mettent en place la différenciation en classe. En effet, on constate tout d'abord que les enseignants interviewés ne peuvent citer d'exemples concrets de concepts théoriques :

« Ah oui ! Alors là, non. Oui, oui, ouais. Bah des noms comme ça moi alors j'avoue je lis des choses mais c'est pas forcément, je pourrais pas forcément citer des noms comme ça, je suis pas assez rigoureuse là-dessus. » (Entretien A)

« ... Hum ... Alors il y a des trucs assez controversés comme les intelligences multiples ... donc ça du coup j'essaie de m'en méfier quand même un petit peu (rires). Fin tu vois je le prends en compte et je ferme pas la porte complètement mais je m'appuie pas que sur ça. Voilà ensuite ... quoi d'autre ? ... Je sais pas, après c'est aussi les concepts didactiques de logique et de truc comme ça, tu vois ? [...] Essayer de construire des cours logiques et progressifs. [...] Ouais, c'est ça. Après, nan j'ai pas de grands noms ou de ... grands concepts à te citer plus que ça. » (Entretien B)

Cependant, on constate par la suite que, même s'ils sont dans l'incapacité de citer des concepts théoriques de DP qui viendraient éclairer leurs représentations, les enseignants utilisent leurs lectures afin de rechercher des idées concrètes de mise en place de la DP :

« [...] fin c'était sur plusieurs jours et sur plusieurs années mais forcément on voit pas les choses de la même façon et on intègre finalement les concepts sans forcément avoir retenu les grands noms etc. mais en ayant été sensibilisé de cette façon-là, quoi. » (Enseignante A)

Comme l'explique l'enseignante B, la pratique vient automatiser la mise en place de méthodes différenciées et concrètes, ce qui réduit l'importance de la compréhension des enjeux et explications théoriques. Pour appuyer cette idée que les enseignants sont davantage à la recherche d'idées concrètes, l'enseignante B de son côté évoque l'importance de ses collègues dans la mise en place d'activité de DP :

#### EXTRAIT – ENTRETIEN B

<b>ENSEIGNANT B</b>	Nan mais oui en vrai tu prends des ressources à droite à gauche, fin c'est aussi, bah c'est continuer de se former soi-même hein, en lisant des articles et tout. Et puis en allant voir les collègues, c'est là aussi où je pioche des trucs.
<b>ENQUÊTEUR</b>	Ok, et tu dirais que c'est plus les collègues qui t'apportent ou les articles, les recherches, etc. ?
<b>ENSEIGNANT B</b>	Les collègues, en vrai, les collègues et puis ... bah tu le vois bien aussi en classe, fin c'est l'expérience au fur et à mesure, tu vois bien ce qui marche et ce qui marche pas, comment t'aurais dû étayer et du coup c'est la remédiation a posteriori qui me permet d'apprendre au fur et à mesure. Parce que c'est pas le cours module de différenciation du master qui permet vraiment de construire quelque chose de concret, tu vois.

Ainsi, on peut clairement voir dans cet entretien le désir de recherche d'éléments concrets au détriment d'explications de processus, ce qui viendrait expliquer le décalage entre représentation imprécise et malgré tout la mise en place de la DP en classe. Par conséquent, cette posture imprécise s'explique par la méconnaissance des enseignants des implications théoriques et des justifications scientifiques, ce qui a pour résultat une mise en place partielle des étapes essentielles du processus de DP (évaluation diagnostique, définition de tous les

profils, etc.). Il est désormais pertinent de s'interroger sur l'ampleur de la méconnaissance des enseignants afin de mieux comprendre les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

### **6.2.3. Les causes de la confusion**

Dans cette partie, il conviendra de déterminer sur quels éléments se porte la confusion des enseignants au regard du processus de DP.

#### **6.2.3.1. Une polysémie des termes dans le discours enseignant**

Cette confusion se remarque premièrement dans les définitions données par les enseignants de la différenciation pédagogique. Grâce au schéma 3, on peut remarquer que globalement une définition commune émerge : la majorité des enseignants décrivent la différenciation comme étant une adaptation / une prise en compte des profils des élèves. Cependant, si l'on analyse ces définitions en détails, plusieurs scissions apparaissent. Premièrement, les enseignants semblent partager entre prise en compte des besoins (43%) et prise en compte des niveaux (18%), ce qui montre qu'il existe une confusion par rapport au principe de DP qui exige la mise en place de ces deux types de groupes. Ensuite, les avis sont partagés entre créer des activités différentes pour les différents profils d'élèves (11%) et des activités similaires pour tous les élèves avec différents niveaux d'étayage (9%). Cela peut donc laisser penser qu'il n'y a pas consensus sur l'obligation d'atteindre les mêmes objectifs pour tous (contrairement aux injonctions officielles et les recherches qui l'oblige). Pour appuyer cet argument, le schéma 6 montre également qu'1 enseignant sur 39 met en place la différenciation pédagogique seulement pendant les évaluations, ce qui montre que pour une partie (même faible) des enseignants, ce principe n'est pas respecté.

Lorsque l'on analyse les entretiens, on remarque que le non-respect du principe de non-différenciation des objectifs de fin de séquence n'est pas dû à une méconnaissance de ce principe, mais plutôt à des raisons d'adaptation à la réalité. Après avoir exposé ce principe dans la définition de la différenciation qui servait d'introduction à l'entretien, il a été demandé aux enseignantes si elles étaient d'accord avec ce principe. Voici leur réponse :

« Euh ... oui, oui ! Je suis assez d'accord avec ça [...] Alors après peut-être parfois ... pour certains élèves par la force des choses, on est obligés de se montrer un peu moins ambitieux quand même, mais dans ce cas-là, on va le faire ressortir au niveau de l'évaluation, au niveau des compétences qu'on valide ou pas. Mais oui effectivement moi c'est une définition qui me semble complète. » (Enseignante A)

« Ouais. Ouais ... je suis plutôt d'accord. Après par contre j'avoue que ... ça m'arrive de différencier les objectifs. Mais je suis d'accord avec la définition de base. » (Enseignante B)

Ainsi, cela montre que les enseignants sont en perpétuellement dans une position ambiguë, mêlant respect des théories différenciatrices et prise en compte de la réalité. D'ailleurs, on peut remarquer que certains enseignants sont bien conscients de la place qu'occupent les attendus de fin de cycle non différenciés. Comme le montre le schéma 19, 13% des enseignants interrogés estiment que le fait que les attendus du programme ne soient pas différenciés est un obstacle rencontré dans la mise en place de la DP, ce à quoi ils remédient, comme le montrent les entretiens, par des adaptations à la réalité du terrain.

En résumé, des dissonances peuvent être observées entre attentes officielles et réalité du terrain ce qui accentue la confusion des enseignants.

#### 6.2.3.2. Un éventail d'actions possibles peu développé

Lorsque l'on poursuit l'analyse de ces résultats, on s'aperçoit que l'éventail des actions possibles de différenciation est peu clair dans l'esprit des enseignants. En effet, comme évoqué par l'enseignante B (enseignante novice ayant obtenu le CAPES), il existe un sentiment de confusion lié à une méconnaissance exacte des moyens pour différencier.

« [...] c'est étayer davantage pour euh ... les aider à parvenir à l'objectif. [...] C'est un peu du pif, j'avoue ... (rires), je sais pas si je peux dire ça. » (Enseignante B)

Par ailleurs, comme évoqué par l'enseignante B par la suite, il existe en parallèle de cette confusion une certaine méfiance de la part des enseignants au regard des principaux moyens menés sur la différenciation :

« Alors il y a des trucs assez controversés comme les intelligences multiples ... donc ça du coup j'essaie de m'en méfier quand même un petit peu (rires). Fin tu vois je le prends en compte et je ferme pas la porte complètement mais je m'appuie pas que sur ça. » (Enseignante B)

La remise en question des théories différenciatrices par d'autres experts montre qu'il n'y a pas de consensus clair sur les moyens de mettre en œuvre la différenciation en classe, et provoque une posture instable chez les enseignants. Cela se reflète dans les types d'aides demandées (schéma 18) par les enseignants en fin de questionnaire qui viendraient clarifier leur pratique. Outre la demande pour une réduction des effectifs, les demandes de formation sont le type d'aide le plus demandé. Cette aide, combinée avec des demandes d'élaboration d'une banque de ressources selon le profil élève, met en avant la solitude des professeurs vis-à-vis de la mise en place de la DP. Cette solitude est d'ailleurs reflétée par la mise en valeur de l'expérience acquise grâce à l'expérience personnelle par rapport à d'autres formes d'aides (formations, lectures, etc.) dans l'entretien de l'enseignante A (enseignante expérimentée).

« Et puis bah évidemment avec l'expérience on peut pas le cacher ça joue énormément : je gère pas une classe comme je la gérais quand j'ai débuté, ce qui, heureusement d'ailleurs parce que sinon je me poserais deux trois questions (rires). »  
(Enseignante A)

À la lumière de cette analyse, il devient donc urgent d'aider les enseignants à la mise en œuvre de la DP.



### 6.3. Discussion, limites et perspectives de l'étude

#### 6.3.1. Réponse à la problématique

Le recueil de données élaboré grâce aux questionnaires et entretiens a permis d'entrevoir des pistes de réponses aux trois hypothèses formulées au début de ce travail de recherche.

#### Hypothèse 1

<b><u>Rappel de l'hypothèse :</u></b> Les professeurs ne savent pas précisément quels éléments fournir pour définir les différents profils.	<b><u>Observables :</u></b> <b>Critère 1 :</b> Les professeurs ne savent pas exactement quels éléments théoriques utiliser pour différencier les profils. <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Observable n°1 :</i> Incapacité à citer les éléments théoriques de DP.</li><li>- <i>Observable n°2 :</i> Des problèmes sont rencontrés lors de l'élaboration du profil élève.</li></ul> <b>Critère 2 :</b> Les professeurs éprouvent des difficultés à réunir l'ensemble des facteurs qui permettent d'élaborer un profil de manière exhaustive. <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Observable n°1 :</i> Un profil n'est pas défini pour tous les élèves.</li><li>- <i>Observable n°2 :</i> Moins de 3 critères dans le profil élaboré.</li></ul>
--	---

Ce travail de recherche confirme l'hypothèse que les professeurs ne savent pas précisément quels éléments fournir pour définir les différents profils. Premièrement, il apparaît que les professeurs rencontrent des difficultés à identifier les éléments théoriques nécessaires à l'élaboration des profils d'élèves. Rappelons-le, la DP est une stratégie d'enseignement visant à adapter les méthodes et les activités éducatives aux besoins associés à différents types de profils d'élèves. Cela implique donc de maîtriser certains concepts tels que l'évaluation diagnostique, la zone proximale de développement ou encore la définition du profil des élèves. Par conséquent, la compréhension de ces concepts est cruciale pour les enseignants qui veulent mettre en place la DP de manière efficace au sein de leur classe. Si plus de la moitié des enseignants pensent maîtriser ces concepts, une proportion significative ressent un besoin de clarification et de soutien supplémentaire puisque le problème le plus fréquemment mentionné par ces enseignants est le problème lié au manque d'informations

précises, suivi par un manque de temps par rapport aux nombreux effectifs. On peut donc constater que près de la moitié des enseignants recensent une insuffisance ou une inexactitude des informations disponibles sur les élèves. Par conséquent, les enseignants ont tout d'abord besoin de données plus spécifiques pour comprendre pleinement les besoins de chaque profil-type d'élèves (en plus d'une réévaluation des effectifs de classe). Par ailleurs, il existe même parfois une certaine méfiance à l'égard de certaines pratiques, comme la théorie des intelligences multiples, théorie la plus connue des enseignants mais également vivement critiquée par les scientifiques.

Enfin, cette insuffisance ou inexactitude des informations disponibles sur les élèves met en avant une approche incomplète et partielle de la différenciation puisque seulement 36% des enseignants définissent le profil de tous leurs élèves. Néanmoins, si la quasi-totalité des enseignants interrogés définit au minimum le profil de certains élèves, 25 enseignants sur 44 s'appuient sur *a minima* 3 critères ou plus, ce qui montre que les enseignants savent en général à quel point il est crucial de s'appuyer sur différents critères pour définir un profil élève.

En conclusion, bien que les enseignants perçoivent la nécessité de définir des profils basés sur différents critères pour mettre la DP au mieux en classe, il n'en reste pas moins qu'une proportion significative des enseignants ne savent pas précisément quels éléments fournir pour définir les différents profils.

## Hypothèse 2

<p><b><u>Rappel de l'hypothèse :</u></b></p> <p>Les professeurs ne mettent pas en place le dispositif de différenciation pédagogique car cela leur est chronophage.</p>	<p><b><u>Observables :</u></b></p> <p><b>Critère 1 :</b> Les enseignants mettent rarement en place des activités de DP dans leurs cours.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Observable n°1 :</i> Il y a environ une activité par séquence ou moins.</li></ul> <p><b>Critère 2 :</b> Les enseignants pensent que c'est chronophage.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Observable n°1 :</i> Mention du mot.</li></ul> <p><b>Critère 3 :</b> Ils ne suivent pas les prérequis.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Observable n°1 :</i> Les enseignants n'élaborent pas d'évaluation diagnostique en amont de la formation de leurs groupes de besoins.</li><li>- <i>Observable n°2 :</i> Les enseignants différencient les objectifs.</li></ul>
---	---

Ce travail de recherche vient partiellement confirmer l'hypothèse selon laquelle les professeurs ne mettent pas en place le dispositif de différenciation pédagogique car cela leur est chronophage. En effet, on constate tout d'abord que la majorité des enseignants interrogés mettent en place la DP de manière régulière (soit plusieurs activités au sein de leurs séquences) et certains parviennent également à la mettre en place de manière systématique. Cela suggère qu'il existe une forte adhésion au sein du corps professoral à l'idée que la DP est un outil pédagogique important et efficace pour répondre aux divers besoins des élèves.

Néanmoins, il n'empêche que la DP est perçue comme étant un processus chronophage. En effet, pour la majorité des étapes de conception de la DP, le problème rencontré principalement est un problème de temps. Pour les enseignants qui ne mettent pas en place la DP dans leurs classes, les raisons évoquées sont toutes liées à des contraintes temporelles. En ce qui concerne les enseignants qui la mettent en place, la moitié évoque également un manque de temps lorsqu'il s'agit de lister les problèmes rencontrés lors de la conception de la DP. Par conséquent, il est logique de constater que les premières aides demandées par les enseignants concernent des remédiations liées au temps : la réduction

des effectifs, une augmentation de leur temps disponible et le développement des Intelligences Artificielles.

Ce manque de temps a pour résultat des effets délétères sur la qualité de la mise en place de la DP. En effet, les enseignants ont tendance à ne pas suivre les prérequis nécessaires. Si les entretiens révèlent que chacun des professeurs interrogés prend garde à toujours concevoir des groupes de niveaux hétérogènes lorsque cela est nécessaire, comme cela est indiqué par les spécialistes de la DP, on remarque cependant que les enseignants restent attachés à la formation de groupes de niveaux (par rapport au niveau général dans la matière). En effet, seulement la moitié des enseignants (54%) mettent en place des groupes de besoins (niveau par rapport à l'objet d'enseignement). Cela montre qu'il existe une certaine méconnaissance des recommandations des chercheurs pour près d'un enseignant sur deux (les chercheurs mettant en avant les effets délétères des groupes de niveaux).

De plus, pour la moitié des enseignants qui mettent en place des groupes de besoins dans leurs classes, 62% d'entre eux n'effectuent pas d'évaluation diagnostique. Là encore, ces résultats montrent qu'il existe une méconnaissance des étapes à respecter lors de la mise en place de la DP, puisqu'une évaluation diagnostique sur l'objet d'enseignement est nécessaire pour placer l'élève par rapport à cet objet d'enseignement (et ensuite établir les groupes de besoins).

Enfin, comme le montre les deux entretiens, les enseignantes interrogées différencient les objectifs finaux pour « s'adapter à la réalité du terrain » ce qui montre qu'il existe une discordance entre les concepts de différenciation et les pratiques réelles des enseignants.

En conclusion, une majorité des enseignants ne respectent pas les prérequis définis par les spécialistes du concept de différenciation pédagogique, au regard des objectifs mais également au regard des groupes de besoins. Bien qu'une petite majorité mette en place des groupes de besoins dans leurs classes, la majorité d'entre eux n'élaborent pas d'évaluation diagnostique en amont ce qui démontre une méconnaissance, voire une incompréhension pour une large partie des professeurs des étapes requises à la conception des activités de DP.

### Hypothèse 3

<p><b><u>Rappel de l'hypothèse :</u></b></p> <p>Les professeurs ne mettent pas en place le dispositif de différenciation pédagogique car il n'existe pas de langage commun qui leur permette d'avoir un éventail clair des actions possibles grâce à la différenciation.</p>	<p><b><u>Observables :</u></b></p> <p><b>Critère 1 :</b> Il existe une polysémie des termes dans le discours enseignant.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Observable n°1 :</i> Une définition commune de la DP n'apparaît pas.</li></ul> <p><b>Critère 2 :</b> L'éventail d'actions possibles en matière de DP n'est pas clair dans l'esprit des enseignants.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Observable n°1 :</i> Des difficultés à associer les facteurs définissant d'un profil à un type de différenciation particulier qui fonctionne de manière systématique.</li><li>- <i>Observable n°2 :</i> Les enseignants demandent de l'aide.</li></ul>
--	---

Ce travail de recherche vient confirmer partiellement l'hypothèse selon laquelle les professeurs ne mettent pas en place le dispositif de différenciation pédagogique car il n'existe pas de langage commun qui leur permette d'avoir un éventail clair des actions possibles grâce à la différenciation. En effet, on sait grâce à l'analyse précédente que les professeurs mettent en place la DP. Cependant, il n'empêche qu'il n'existe pas de langage commun qui leur permette d'avoir un éventail clair des actions possibles grâce à la différenciation.

Premièrement, on a pu remarquer qu'il n'y avait pas d'émergence d'une définition commune, les enseignants étant partagés entre groupes de niveaux et groupes de besoins. De plus, les enseignants sont divisés entre le fait d'élaborer des activités avec différents niveaux d'étayage selon les profils ou bien élaborer des activités différentes. Cette polysémie des termes ne facilite pas la délimitation du champ.

De plus, l'éventail d'actions possibles pour les enseignants n'est pas si clair et laisse les enseignants dans une position confuse : « j'y vais au pif » divulguait une des enseignantes interrogées. De fait, les collègues et les formations se révèlent être des atouts précieux dans ce parcours du combattant, bien plus que l'expérience acquise par les enseignants.

En effet, la difficulté émise par les enseignantes des deux entretiens à associer les facteurs définissant d'un profil à un type de différenciation particulier qui fonctionne de manière

systematique montre que leur éventail d'actions n'est pas si clair. Par conséquent, il est logique de constater que la principale aide demandée par les enseignants pour faciliter la mise en place de la DP dans leur classe (à résultat égal avec la réduction des effectifs) est la mise en place de davantage de formation à ce sujet. Aussi, une autre demande faite par un nombre important d'enseignants est la demande d'élaboration d'une banque commune de ressources réunissant les différentes adaptations possibles selon les différents profils.

En conclusion, le fait que tous les enseignants demandent de l'aide en fin de questionnaires (question pourtant facultative) montre bien que l'éventail d'actions possibles grâce à la différenciation n'est pas parfaitement clair pour l'intégralité des enseignants interrogés, ce qui met en avant un besoin de former / réformer le parcours de formation des enseignants.

### **6.3.2. Limites de l'étude**

« La reconnaissance des limites dans une recherche sociologique est essentielle non seulement pour la crédibilité des résultats, mais aussi pour orienter correctement les futures investigations et éviter les interprétations erronées. » (Touraine, 2018).

Dans un objectif de transparence scientifique, il est crucial de mettre en lumière et d'expliquer les limites inhérentes à ce travail de recherche. Plusieurs contraintes ont été identifiées et leur caractérisation permettra de situer les conclusions de cette étude dans un cadre réaliste en tenant compte des facteurs qui ont pu affecter l'interprétation des données.

Premièrement, il convient d'interroger la méthode du questionnaire qui est le recueil de données principal de cette étude. La principale difficulté dans la mise en place de ce questionnaire a été celle du mode de réponse : dans un questionnaire, il est de mise d'être concis, aussi bien dans la formulation des questions que dans celle des réponses, ce qui entraîne donc une perte de qualité et de profondeur dans les réponses des personnes interrogées.

De fait, la méthode de l'entretien devait venir combler cette limite en permettant aux participants d'exprimer pleinement leurs opinions et nuances, augmentant ainsi la fiabilité des données récoltées. Cependant, ce mode de recueil de données a également montré une limite majeure. En effet, le nombre insuffisant d'entretiens ne permet pas d'enrichir considérablement les données récoltées grâce au questionnaire. En effet, seuls deux entretiens ont été menés : mener et analyser un entretien prend un temps considérable. De fait, le nombre peu élevé d'entretiens présents dans cette étude restreint *de facto* la généralisation des conclusions.

Pour conclure, il est important de rappeler que l'on ne peut pas généraliser les données recueillies lors de ce travail de recherche puisqu'il n'a pas été mené auprès d'un nombre assez

conséquent d'enseignants. Cependant, la reconnaissance de ces limites permet de guider les futures études sur ce sujet en préconisant la mise en place d'une étude au niveau national afin de relayer à plus large et exhaustive échelle l'opinion et les pratiques des enseignants concernant le processus de différenciation pédagogique.

### **6.3.3. Perspectives pour l'amélioration des pratiques enseignantes**

Ce mémoire a pour objectif premier d'encourager le début de recherches qui viendraient mesurer l'évolution de la compréhension des enseignants sur les concepts liés à la différenciation pédagogique. En effet, comme le montrent Forget & Lehraus (2015), il existe un manque de données empiriques concernant les pratiques réelles des enseignants au regard de la différenciation. Ce mémoire a donc pour but principal d'œuvrer en faveur de la mise en place de recherches spécifiques aux pratiques de DP en classe, pour ainsi aider les enseignants en quête de clarté et de certitude.

Les résultats de ces deux recueils de données combinés ont tout d'abord révélé que le sentiment de maîtrise du processus de différenciation pédagogique n'augmente pas systématiquement en fonction de l'expérience des participants. L'assurance plus ou moins grande que développent les enseignants, même expérimentés, face à ce dispositif justifie la revendication de formations, d'ateliers ou de séminaires qui permettraient l'approfondissement de la compréhension des concepts de DP, parfois malmenés comme le montre l'interprétation des résultats de ce mémoire.

Par ailleurs, dans ce recueil de données, on a pu repérer l'importance de la contribution des collègues dans la mise en place d'activités différenciées, ce qui montre que les enseignants ne peuvent se reposer sur leur seule expérience. Par conséquent, il convient d'encourager cette culture de la collaboration à une échelle plus large. En effet, comme le réclament certains participants de cette étude, accentuer les recherches au regard de la DP permettraient de créer des ressources pédagogiques prêtes à l'emploi et vérifiées scientifiquement ou encore des guides pratiques. Toutes ces solutions viendraient alléger la charge de travail des enseignants, qui se retrouvent confrontés à l'heure actuelle à un dispositif chronophage.

En effet, l'entretien avec l'enseignante A a permis de révéler l'importance des formations effectuées par un enseignant au cours de sa carrière pour comprendre les différents problèmes qu'ils rencontrent. De ce fait, offrir des formations spécifiques sur la collecte et l'analyse de données des élèves, ainsi que sur la création de profils, pourrait aider à surmonter le sentiment d'illégitimité parfois rencontré par certains professeurs et ainsi améliorer l'efficacité du processus de DP.

La mise en place de recherches accrues sur le processus de DP permettrait également la prise de conscience par les concepteurs des programmes et décideurs éducatifs de la difficulté de conception des activités de différenciation, dans un système où les attendus de fins de programme ne sont eux-mêmes pas différenciés et qu'aucune aide n'est donnée par les instructions officielles. En effet, l'étude de la différenciation pédagogique permet également de mettre en lumière les difficultés qui gravitent autour du métier d'enseignant. La question du temps accordé à chaque élève qui ne cesse de diminuer liée à des effectifs de classe trop importants ou les nombreux niveaux à la charge des enseignants. Ainsi, réfléchir à des solutions qui viendraient faciliter la mise en place de la DP, c'est aussi réfléchir à des problématiques qui touchent l'ensemble du corps professoral.

En résumé, œuvrer à un niveau national permettrait de mobiliser les différents acteurs de l'éducation (chercheurs, décideurs politiques, formateurs) pour ainsi répondre aux besoins des enseignants et garantir une meilleure mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans les classes pour qu'*in fine*, l'École contribue pleinement à l'égalité des chances et à la réussite de tous.



## 7. Conclusion

Pour conclure, le constat par le CNESCO en 2016 mentionnant l'ampleur des inégalités sociales à l'école a relancé le débat concernant l'efficacité de la différenciation en réponse à l'hétérogénéité du public. En effet, s'il est vrai que chaque classe est soumise à une diversité culturelle et sociale, les élèves sont également différents par leur personnalité, leurs intérêts et leurs capacités. Prendre en compte l'ensemble de ces facteurs ne facilite pas le travail de l'enseignant puisqu'il doit, tout en personnalisant son enseignement, conserver la dynamique du collectif. Ce travail de recherche montre que la différenciation se révèle être une pratique lourde et difficile à mettre en place, bien que (ou car) la littérature théorique autour de ce concept soit considérable. Mener cette recherche a permis de savoir comment les professeurs utilisent la différenciation pédagogique (compétence obligatoire de l'enseignant) pour pallier la différence de niveau, et ainsi d'apporter une piste de réponse au débat sur l'efficacité de cette méthode.

Bien que la différenciation pédagogique soit utilisée par une majorité des enseignants participants à l'étude et reconnue par ces derniers comme un moyen de favoriser l'égalité des chances et la réussite de tous, les données indiquent qu'il existe cependant des obstacles qui empêchent son adoption universelle, et donc nuit à la promesse méritocratique de l'École. Les enseignants sont donc divisés en deux clans : ceux qui pensent maîtriser la démarche qui permet de mettre en place la DP, et une autre partie significative qui y voit un dispositif chronophage, complexe et confus. Le manque de temps accordé à cette démarche (dû aux autres obligations d'un enseignant) est la principale cause recensée venant empêcher la compréhension parfaite de ce dispositif. En effet, l'augmentation du nombre d'élèves à charge ne cesse de diviser le temps global que les enseignants peuvent accorder à leurs élèves ce qui illustre les défis organisationnels qu'ils doivent surmonter pour mettre en œuvre la DP. Deux autres causes, annexes mais non négligeables, sont également à prendre en compte : l'absence d'éventail clair recensant les différentes adaptations possibles en fonction de chaque profil, ainsi que la confusion des enseignants au regard de la définition des profils des élèves viennent également expliquer cette position confuse des enseignants. Par conséquent, il convient donc d'apporter des réponses aux demandes des enseignants qui interpellent quant à la faiblesse du nombre de formations autour de cette thématique, mais également sur la nécessité d'élaborer une banque commune de ressources qui permettrait de mieux percevoir les différentes possibilités d'adaptations pour chacun des profils.

## 8. Bibliographie

- Astolfi, J. P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, France : Éditions Sociales Françaises.
- Astolfi, J. P. (1997). La pédagogie différenciée ou, mieux, la différenciation de la différenciation. *Diversité des élèves. Enjeux et pratiques pédagogiques*. CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique), 19-25.
- Astolfi, J. P. (2002). *L'école pour apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Battut, E. et Bensimhon, D. (2006). *Comment différencier la pédagogie?* Paris : Retz.
- Beuchat, L. (2015). *La pédagogie différenciée : le point de vue d'enseignant.es partagés entre conviction et interrogation*. Mémoire de Bachelor, Haute École pédagogique.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (3<sup>ème</sup> éd.). Armand Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. France : Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction*. France : Les éditions de Minuit.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Burger, O. (2010). *Aider tous les élèves : guide pratique de différenciation*. Lyon : Chronique sociale.
- Burns, R. (1971). *Methods for individualizing instruction*. Postulats traduits et édités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires » de Astolfi, J. P. (1995).
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. France : Les éditions de la Chenelière.
- Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues : guide pratique*. Ellipses.
- CNESCO. (2016). *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : CNESCO.
- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Nathan Université.

- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Research gate*. <https://www.researchgate.net/publication/241759068>
- Feyfant, Annie. (2016). La Différenciation pédagogique en classe. *Institut Français de l'Éducation* (n°113), novembre. Lyon: ENS de Lyon. Repéré à : [La Différenciation pédagogique en classe \(ens-lyon.fr\)](http://ens-lyon.fr)
- Forget, A., & Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? *Formation et profession*, 23 (3), 70-84. doi : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.287>
- Galand, B. (2017). *Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ?* (Notes des Experts, pp 177 - 183). Communication présentée à la Conférence de consensus Cnesco, Paris.
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences*.
- Grenier, N. (2013). *Les pratiques de différenciation d'enseignants du primaire en classe multiethnique au Québec*. Mémoire professionnel. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Hubert, J. C. (1999). De la pédagogie différenciée à la différenciation pédagogique. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 43-55. Repéré à : [HUBERT Jean-Claude De la pedagogie differenciee a la differenciation pedagogique - Spirale HS3 1999 .pdf \(spirale-edu-revue.fr\)](http://www.spirale-edu-revue.fr/HUBERT_Jean-Claude_De_la_pedagogie_differenciee_a_la_differenciation_pedagogique_-_Spirale_HS3_1999_.pdf)
- Jacomino, B. (2012). L'égalisation par la différenciation pédagogique ? *Le Philosophoire*, 37, 85-95. doi: <https://doi.org/10.3917/phoir.037.0085>
- Kahn, S. (2010/2014). *Pédagogie différenciée*. Paris : Éditions De Boeck.
- Key, E. (1910). *Le siècle de l'enfant*. Paris, France : Éditions Flammarion.
- Laurent, S. (2001). *Pédagogie différenciée*. IUFM Aix-Marseille.
- Le Goff, J. P. (1999). *La barbarie douce – La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris, France : Éditions La Découverte.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris, France : Éditions Scarabée-Céméa.
- Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe*. France : Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi*. France : Éditions Sociales Françaises.

- Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. Communication présentée à l'inauguration du cycle de conférence de l'ENPJJ, Roubaix.
- Meirieu, P. (2011). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* Repéré à : [pédagogie différenciée \(meirieu.com\)](http://pedagogie.differenciee.meirieu.com)
- Meirieu, P. (2016, juin). *Louis Legrand et la différenciation pédagogique : les enjeux d'une querelle*. Communication présentée lors du colloque en hommage à Louis Legrand, Strasbourg. Repéré à : [Louis Legrand Ph Meirieu](#)
- Perrenoud P. (1997). *Pédagogie différenciée, Des intentions à l'action*. Paris, France : Éditions ESF.
- Perrenoud, P. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, n° 2, mars-avril, 34.
- Robbes, B. (2009, janvier). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Repéré à : [https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf)
- Terrail, J. P. (2016). Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique. *La Dispute*, p. 140. doi : <https://doi.org/10.4000/lectures.20798>
- Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Toullec-Théry, M., & Marlot C. (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Recherches en éducation, hors-série (n° 4)*, 81–91.
- Toullec-Théry, M. (2016). *Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves*. Paris : CNESCO.
- Toullec-Théry, M. (2018). *Différenciation pédagogique, quel consensus ?* Communication présentée à la Conférence de consensus, Université de la Réunion, site de Bellepierre. Repéré à : [\(7\) Conférence de Marie TOULLEC-THERY - YouTube](#)
- Touraine, A. (2018). *Pour la sociologie*. Points.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin D. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL. doi : [10.4000/books.pul.9522](https://doi.org/10.4000/books.pul.9522)
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

- Washburne, C. (1940). *A Living Philosophy of Education*. New York, États-Unis : Éditions The John Day Company.

## **Annexes**

<b>Annexe 1 : Extrait de l'aide-mémoire proposé par Philippe Perrenoud (2005).....</b>	<b>I</b>
<b>Annexe 2 : Questionnaire enseignant .....</b>	<b>III</b>
<b>Annexe 3 : Guide de l'entretien enseignant .....</b>	<b>VII</b>
<b>Annexe 4 : Entretien - Enseignante A.....</b>	<b>VIII</b>
<b>Annexe 5 : Entretien - Enseignante B.....</b>	<b>XIII</b>

## **Annexe 1 : Extrait de l'aide-mémoire proposé par Philippe Perrenoud (2005).**

- ➔ La différenciation se situe résolument dans la perspective d'une « discrimination positive », d'un refus de l'indifférence aux différences et d'une politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences (...).
- ➔ La différenciation pédagogique porte sur les moyens et les modalités de travail, pas sur les objectifs de formation, ni sur les ambitions implicites que l'enseignant développe à propos de chaque élève. Ce qui suppose cependant une centration sur les objectifs essentiels dans une vision stratégique de l'ensemble de la scolarité.
- ➔ La différenciation n'est pas synonyme de respect inconditionnel des différences, car le projet de l'école est de permettre à chacun d'accéder à une culture scolaire commune, celle de l'éducation de base, par exemple la culture de l'écrit, de l'argumentation, de la formalisation mathématique. (...)
- ➔ La différenciation ne peut ni ne doit aboutir à un enseignement entièrement individualisé. Individualiser les parcours de formation en travaillant en groupes, s'appuyer sur les interactions sociocognitives, tel est le défi. (...)
- ➔ Les cycles pluriannuels sont des structures favorables à une organisation du travail plus flexible et plus coopérative (groupes de besoin, groupes de niveaux, groupes multi-âge, soutien intégré).
- ➔ Il n'y a pas de différenciation sans observation formative, critériée, comparant chaque élève aux objectifs de formation plutôt qu'à ses camarades de classe.
- ➔ On ne peut identifier d'avance les besoins et les acquis des élèves, pour leur administrer un traitement *ad hoc* conçu d'avance ; il faut les engager dans des situations-problèmes ou des projets, qui les confrontent à des obstacles, dont le dépassement devient l'objectif à court terme et pilote des interventions différenciées de l'enseignant.
- ➔ Allonger le temps des études n'est pas la solution, le temps n'est pas la principale ressource, il ne s'agit pas d'apprendre « à son rythme », plutôt d'apprendre à un rythme relativement standard, mais soutenu de façon différenciée par les enseignants ; ce qu'il faut différencier, c'est la part d'investissement subjectif, d'intelligence professionnelle, de créativité, d'enseignement stratégique, de prise en charge personnalisée dévolue à chaque élève. (...)
- ➔ La différenciation pédagogique exige non seulement la maîtrise de dispositifs, mais une formation pointue en didactique, en évaluation, en métacognition, compétences sans lesquelles on ne saura ni s'écarter des situations les plus conventionnelles, ni piloter les processus d'apprentissage. (...)

→ La différenciation doit être pensée et mise en œuvre en équipe, pour confronter plusieurs regards sur les élèves, diviser le travail, gérer plusieurs groupements, travailler les objectifs et les outils ensemble. Inutile de dire qu'il n'y a pas de recette et que différencier est l'affaire de professionnels réflexifs, qui pensent que l'échec n'est pas une fatalité et que leur intervention peut « faire la différence ».



## **Annexe 2 : Questionnaire enseignant**

### **Pratiques enseignantes dans le secondaire : analyse de la différenciation en cours de langues**

**TEMPS ESTIMÉ : 5 min (QCM en majorité)**

Ce questionnaire anonyme fera partie d'un recueil de données pour mon mémoire de M2 MEEF Anglais au sujet de la différenciation. Ce questionnaire a pour but de renseigner sur **le ressenti et les pratiques des enseignants lors de la conception des activités de différenciation pédagogique.**

**1) Nombre d'années d'enseignement :**

**2) Enseignez-vous dans un collège REP/REP+ ?**

Oui  Non

**3) Quelle est la définition de la différenciation selon vous ? + son objectif ?**

**4) Mettez-vous en place la différenciation dans vos pratiques ?**

Oui  Non

**5) Si non, pourquoi ?** (Reportez-vous ensuite aux questions 18b, 19 et 20).

**6) À quelle fréquence mettez-vous en place des activités de différenciation dans vos cours ?**

- Toujours ou presque
- Régulièrement (plusieurs activités dans ma séquence)
- Rarement (environ une activité par séquence ou moins)

**Justifiez votre réponse** (Ex. : Toujours, car je pense que c'est un indispensable.) (Plusieurs réponses possibles) :

**7) Si vous avez répondu que la mise en place de la différenciation était trop chronophage à la question précédente, pouvez-vous expliquer ce qui prend du temps selon vous ?**

**8) Établissez-vous le profil de chacun de vos élèves ?**

- Oui, tous.                       Oui, certains.                       Non, aucun.

**9) Si non, pourquoi ?** (Plusieurs réponses possibles) (Reportez-vous ensuite à la question 13).

- Trop chronophage.
- Manque d'informations sur les élèves / impossibilité de lister l'ensemble des caractéristiques de mes élèves.
- Je ne me sens pas légitime d'établir un profil complet sur mes élèves.
- Autre :

**10) Si oui, à quel moment ?**

- Au début de l'année (profil modulable sous certaines conditions).
- Avant chaque séquence sur une notion spécifique.
- Autre :

**11) Sur quels critères repose l'élaboration du profil de vos élèves ?** (Plusieurs réponses possibles)

- Leur niveau (niveau général dans la matière)
- Leurs besoins (niveau en fonction d'une notion en particulier)
- Leur personnalité (en fonction de leur préférence pour certains types d'activité, orales, écrites, artistiques, etc.)
- Leur profil sociologique (origine sociale)
- Leur profil psychologique (intelligences multiples)
- Leur stratégie d'apprentissage (apprentissage visuel, auditif, verbal, etc.)
- Leurs aptitudes cognitives (mécanisme de pensée : dyslexie, dysorthographe, dysphasie, trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, etc.)
- Les critères affectifs de l'élève (ses ami(e)s)
- Autre :

**12) Justifiez le choix de vos critères :**

**13) Rencontrez-vous certains problèmes lors de l'élaboration du profil de vos élèves ? Si oui, lesquels ?**

**14) Vous arrive-t-il de regrouper vos élèves par groupe de besoins ?**

Oui

Non

**15) Si vous regroupez vos élèves par groupe de besoins (par rapport à leur niveau en fonction d'une notion), opérez-vous une évaluation diagnostic au préalable ?**

Oui

Non

**16) Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?**

**17) Rencontrez-vous des problèmes lors de la conception de la différenciation en général ? Si oui, lesquels ?**

**18) Que variez-vous lorsque vous différenciez ?** (Plusieurs réponses possibles)

- Votre degré d'exigence (difficulté variable des exercices)
- Votre traitement envers les élèves (EX : plus gentil.le avec les plus faibles)
- Le contenu (varier la nature des documents, le nombre de tâches, etc.)
- Le matériel de travail
- Les moyens utilisés par l'élève pour s'appropriier les contenus (tutorat, travail en atelier, accompagnement, etc.)
- Les productions (différences dans le travail à rendre)
- L'environnement de travail (disposition des pupitres, accès aux ressources, etc.)
- Le temps accordé
- L'explicitation
- Les postures enseignantes (EX : plus directif.ve avec ceux qui ont le plus de mal)
- Autre :

**19) Quelles ressources utilisez-vous pour créer vos activités de différenciation ?**

(plusieurs réponses possibles)

- Savoirs théoriques et pratiques issus d'une formation
- Bulletins officiels et définitions pédagogiques
- Conférences
- Lectures annexes (revues pédagogiques, ouvrages sur la différenciation, etc.)
- Travaux de recherches universitaires
- Manuels
- Autre :

**20) Cochez la réponse qui vous convient le plus :**

**a)** En fonction de chaque profil d'élèves, je sais exactement quelles actions seront les plus adaptées en matière de différenciation pour le/la faire réussir.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

**b)** Ma représentation de la différenciation et des différents concepts qui gravitent autour (*évaluation diagnostic, zone proximale de développement, définition du profil des élèves, etc.*) est parfaitement claire dans mon esprit.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

**21) Quelles aides souhaiteriez-vous recevoir pour que la différenciation soit encore plus efficace et utile dans vos classes ? Ou le cas échéant, pour vous aider à la mettre en place ?**

**22) D'une manière générale, que pensez-vous du processus de différenciation en classe de langues (utilité, ressenti, etc.) ?**

**Merci infiniment pour vos réponses !**

## **Annexe 3 : Guide de l'entretien enseignant**

### **Consigne initiale**

Dans un premier temps, je vais donner la définition de la différenciation établie par une chercheuse (Sabine Laurent) et tu vas me dire si tu es d'accord avec cette définition.

Définition : « Différencier la pédagogie, c'est mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement... Toutefois, il ne s'agit pas de diversifier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. » Cette définition implique donc de définir différents profils d'élève. Es-tu d'accord avec cette définition ?

### **Guide thématique (série de thèmes à explorer pendant l'entretien)**

#### **Stratégies développées pour gérer les différents profils d'apprentissage :**

- 1) Peux-tu citer des exemples de profils types d'élèves que tu as repéré au cours de ta carrière ?
- 2) Quelles en sont les caractéristiques ?
- 3) Dirais-tu qu'il existe des solutions qui fonctionnent à chaque fois pour l'ensemble des profils / caractéristiques que tu as donné ?
- 4) Peux-tu donner des exemples ?

#### **Clarté des concepts théoriques de différenciation dans l'esprit du sujet :**

- 5) Connais-tu des grands concepts théoriques qui t'aident à différencier les élèves entre eux en profils types ? Si oui, lesquels ?

#### **Respect des étapes clés définies par les auteurs du cadre théorique :**

- 6) Lorsqu'il y a un travail de groupe en classe, laisses-tu les élèves choisir leur groupe ou constitues-tu les groupes ?
- 7) Lorsque tu constitues les groupes, sur quels critères le fais-tu ?

### Annexe 4 : Entretien - Enseignante A

Temps	Intervention	Locuteur	Discours
1'07	1.	ENQUÊTEUR	Es-tu d'accord avec cette définition ?
1'09	2.	ENSEIGNANT A	<p>Euh ... oui, oui ! Je suis assez d'accord avec ça puisque les profils d'élèves, on a à la fois par exemple des élèves qui ont des difficultés liées à un handicap, on a la dyslexie, la dysorthographe, fin en anglais euh... voilà hein, on sait que pour un dyslexique c'est ce qu'il y a de pire l'anglais comme langue à apprendre mais on a aussi les élèves qui ne travaillent pas à la maison, c'est une réalité, pas forcément parce qu'ils ne veulent pas mais pour certains parce qu'ils ne peuvent pas, ils n'ont pas le matériel nécessaire, ils n'ont pas les conditions nécessaires, ils n'ont pas une famille qui va aller dans ce sens là donc effectivement il faut établir différents profils d'élèves. Et puis effectivement c'est pas forcément multiplier euh ... les activités mais c'est vraiment trouver des activités adaptées pour arriver au même ... au même but, pour arriver à ce que chaque élève aient acquis les notions qu'on a fixé au départ.</p> <p>Alors après peut-être parfois ... pour certains élèves par la force des choses, on est obligés de se montrer un peu moins ambitieux quand même, mais dans ce cas-là, on va le faire ressortir au niveau de l'évaluation, au niveau des compétences qu'on valide ou pas. Mais oui effectivement moi c'est une définition qui me semble complète.</p>
2'36	3.	ENQUÊTEUR	Super. Alors, justement tu as cité des exemples de profils types d'élèves, est-ce que tu peux en citer plusieurs autres que les handicaps dont tu as parlé ou bien ce sont les seuls qui te viennent en tête ?
2'50	4.	ENSEIGNANT A	Alors, disons, on ne peut pas dire qui viennent en tête mais c'est les plus euh ... comment je dirais ... visibles. Enfin non, d'ailleurs je dis ça c'est pas forcément vrai. On a aussi les profils d'élèves décrocheurs qui dès l'entrée en 6 <sup>ème</sup> , on sent bien que ce sont des élèves qui ne sont pas forcément scolaires entre guillemets euh ... qui vont, qui n'ont pas forcément je sais pas moi un trouble de l'attention ou je ne sais quoi qui relèverait là encore du médical mais euh ... ça peut être des élèves tout simplement qu'on verra en fin de 3 <sup>ème</sup> choisir une voie professionnelle plutôt qu'une voie générale, et déjà ça se sent euh ça se sent dès le début de la 6 <sup>ème</sup> ... Voilà, il y a les élèves aussi voilà le contexte familial, il y a plein de choses qui peuvent entrer en ligne de compte et ça relève pas forcément effectivement de handicaps.
3'43	5.	ENQUÊTEUR	Ok, ça marche. Et est-ce que tu dirais du coup qu'il y a des solutions qui fonctionnent à tous les coups pour l'ensemble des profils que t'as cité ? Donc, par exemple pour les profils où le contexte familial joue, est-ce que tu as des solutions particulières ?
4'03	6.	ENSEIGNANT	Oui, alors déjà moi je pense que ces élèves là qui ont des

		A	difficultés, il faut leur proposer des document qui ... qui vont faciliter leur accès aux connaissances, aux activités. Et alors, pour le coup, je pense aux élèves, puisqu'on en a parlé, les élèves dyslexiques, on va leur proposer une police de caractère différente à l'écrit. Bon, je pense que cette police de caractère c'est quelque chose qui peut être utile à tous les élèves finalement, moi c'est quelque chose que j'applique systématiquement à tous mes élèves. Je fais pas un document avec une police et un autre avec une autre police. En revanche, il y a aussi des élèves pour qui il faut imprimer en plus grand, donc ça c'est pas forcément tous les élèves, mais adopter une police de caractère quand on est à l'écrit, oui par exemple. Mais je pense effectivement qu'il y a des, des ... des choses qu'on peut appliquer à toute la classe et qui vont permettre aussi une meilleure compréhension. C'est par exemple euh ... si on propose un écrit, je pense que c'est souvent ce qui pose le plus problème aux élèves, souvent, mais euh bah proposer à côté des visuels sur les documents qu'on donne ou sur les documents qu'on projette. Et ça bon ça va aider ces élèves en difficulté mais ça va aussi faciliter le travail pour tout le monde. Euh ...
5'31	7.	ENQUÊTEUR	Et ... et comment t'as eu toutes ces solutions ? Est-ce que tu les as eu grâce à l'expérience ou tu les as eu en lisant des articles ou ...
5'41	8.	ENSEIGNANT A	Alors euh, bah c'est un petit peu tout ça en fait. Il y a à la fois effectivement tout ce qu'on peut ... moi je pense que quand on est enseignant, il faut pas se dispenser de continuer à s'intéresser à la recherche, donc il faut continuer à lire des documents spécialisés, des articles, pas simplement lire les manuels hein parce que les manuels c'est pas la panacée euh .. même si ça aide mais voilà. Euh, il faut aussi ne pas se dispenser de temps en temps de, de faire des stages, moi j'en ai fait beaucoup, peut-être un petit moins maintenant, mais j'ai d'autres activités en parallèle qui font que je continue à réfléchir à tout ça hein.
6'20	9.	ENQUÊTEUR	Des stages, tu veux dire, des stages de ... ?
6'22	10.	ENSEIGNANT A	Des stages de formation continue, hein, par exemple. Là moi ça fait 35 ans que j'enseigne donc (rires) ... j'ai un peu fait le tour de la question, et encore ! Il y a encore des choses qui m'intéressent hein mais voilà par exemple, là cette année euh ... enfin et l'année dernière, tout le travail dans le graphe sur la phonologie, bah c'est quelque chose aussi qui m'a permis d'être plus sensibilisée à ça au sein de mes cours, et de, de par exemple, de faire en sorte de faire des activités de phonologie qui apportent du sens par rapport aux activités qu'on propose aux élèves, par rapport à la Tâche Finale, etc. Donc moi je pense qu'il faut effectivement, euh ... à la fois ... continuer à s'intéresser aux publications, euh ... aux stages ... Et puis bah évidemment avec l'expérience on peut pas le cacher ça joue énormément : je gère pas une classe comme je la gérais quand j'ai débuté, ce qui, heureusement d'ailleurs parce que sinon je me poserais deux trois

			questions (rires).
7'24	11.	ENQUÊTEUR	Oui, c'est clair (rires). Ok, et du coup est-ce que tu connais des grands concepts théoriques, juste théoriques, qui t'aident à différencier les élèves entre eux en différents profils ?
7'35	12.	ENSEIGNANT A	Euh ... bah des concepts comme ça non pas forcément, après euh ... moi j'ai fait par exemple des formations sur l'autisme, sur ... la dyslexie, en fait je m'en rends compte sur les élèves en difficultés, euh ... c'est pas pour rien non plus que je m'intéresse aux élèves ULIS et que je fais partie des collègues qui les prennent en groupe classe, et puis évidemment en inclusion mais ça c'est tout le monde hein. Alors les concepts, qu'est-ce que tu entends par concepts en fait ?
8'17	13.	ENQUÊTEUR	Des grands noms de la recherche, ou des grands concepts théoriques qui t'aident dans ta pratique, comme par exemple ... je crois que je peux même pas te dire d'exemples.
8'20	14.	ENSEIGNANT A	Ah oui ! Alors là, non. Oui, oui, ouais. Bah des noms comme ça moi alors j'avoue je lis des choses mais c'est pas forcément, je pourrais pas forcément citer des noms comme ça, je suis pas assez rigoureuse là-dessus.
8'37	15.	ENQUÊTEUR	Oui, non, c'est juste un état des lieux ne t'inquiète pas.
8'39	16.	ENSEIGNANT A	Oui mais c'est vrai que par exemple cette formation sur l'autisme, et bah moi ça m'a appris vraiment ce que c'était que l'autisme, ça m'a appris vraiment ce que peut percevoir un autiste, et justement essayer de comprendre ... Il y a des erreurs que j'ai faites avec certains élèves autistes notamment dans le dispositif, mais des erreurs pas gravissimes, hein, mais après quand on a fait cette formation, fin c'était sur plusieurs jours et sur plusieurs années mais forcément on voit pas les choses de la même façon et on intègre finalement les concepts sans forcément avoir retenu les grands noms etc. mais en ayant été sensibilisé de cette façon-là, quoi.
9'25	17.	ENQUÊTEUR	Ok, ça marche. Et du coup ... la dernière phase de l'entretien, lorsqu'il y a un travail de groupes en classe, laisses-tu les élèves choisir leur groupe ou constitues-tu les groupes ?
9'31	18.	ENSEIGNANT A	Alors. Souvent. Souvent, je laisse les élèves choisir leur groupe parce que je trouve que ça permet aux élèves souvent de mieux travailler. Je pense à un exemple, L. [élève au niveau élevé] S. [élève au niveau très faible], je sais que S. par exemple avec L. elle va progresser et qu'il y a une euh ... comment dirais-je une empathie naturelle entre elles-deux, enfin de L. vers S. qui fait qu'il va y avoir une volonté de cet élève là d'aider S.. Au final, je pense que là, dans ce qu'elle vont me faire, ça sera forcément mieux pour S. que si elle l'avait fait avec un autre élève. Après je m'autorise à séparer certains élèves parce que je sais dès le départ que ça va pas fonctionner mais pas systématiquement parce qu'il



			y a des élèves qui peuvent être perturbateurs, qui peuvent bavarder, etc. et puis dans un travail de groupe finalement, euh ... et bah le fait d'être avec un copain avec lequel peut-être en classe autrement il serait pas forcément attentif et bah là ça va fonctionner. Donc, y a pas de règles en fait, c'est vraiment du ressenti, et puis moi ce que je fais souvent c'est vraiment au départ je laisse, et puis vraiment si ça cloche, bon voilà je procède autrement puis j'interviens, mais voilà après quand on en sépare deux on en sépare deux autres aussi donc vaut mieux avoir anticipé quand même avant.
10'57	19.	ENQUÊTEUR	Oui, ok ça marche, et du coup, lorsque toi tu constitues les groupes, sur quels critères le fais-tu ?
11'03	20.	ENSEIGNANT A	Alors, en fait il y a plusieurs critères. Comme j'expliquais ... un exemple avec S. et L., je sais que c'est deux copines. S. qui a de grosses difficultés et qui a besoin d'être portée un petit peu et qui va aussi s'enrichir du fait que l'élève en face la porte un petit peu, mais qui va aussi faire l'effort d'apprendre. Donc il peut y avoir des groupes comme ça euh ... par affinités on va dire, mais euh ... avec un certain équilibre au sein de la paire ou du groupe, c'est-à-dire, euh ...
11'38	21.	ENQUÊTEUR	Tu veux dire une hétérogénéité des ... ?
11'43	22.	ENSEIGNANT A	Oui, oui ! C'est-à-dire que dans le groupe, si c'est deux, il faut un élève quand même qui va être un petit peu plus solide que le deuxième, si c'est deux élèves moyens, ça peut fonctionner, parce que l'un dans l'autre ils vont y arriver, mais je vais éviter par exemple, les deux élèves très faibles ensemble parce que là à mon avis, il ne va rien sortir. Alors ça, donc du coup ça ça arrive donc du coup en général j'anticipe avant et je dis bah non là j'aimerais mieux que tu sois avec quelqu'un d'autre et, j'essaie de faire en sorte que les élèves, voilà, malgré tout, choisissent l'autre en question qui pourrait effectivement ... bon et puis quand c'est pas possible je leur dis moi-même hein. Parce qu'il y a des moments où il faut ... Donc il y a ça, les critères je dirais d'affinité, les critères bah de niveau forcément euh ... et puis alors il faut pas non plus, il faut être vigilant sur euh ... avoir quand même un certain équilibre dans les groupes, c'est-à-dire que si on a un élève très bon avec un élève très faible, le travail qui va le faire, quoi ? Et du coup, qu'est-ce que je vais évaluer sur l'élève plus faible ? Le travail de l'autre ? C'est pas non plus souhaitable, hein. Donc il faut arriver à un juste équilibre, alors pareil quand c'est un groupe de plusieurs élèves, par exemple mon histoire ... de la Tâche Finale avec les 5èmes où il faut écrire une histoire au passé en utilisant différents temps, etc. et puis c'est quelque chose d'assez complexe, euh ... là il faut au sein du groupe, ils sont 4, 3 minimum, mais en général c'est plutôt 4, là il faut vraiment quand même un équilibre, que ça avance quoi dans le groupe. Alors il faut pas quelqu'un qui pèse complètement dans le groupe et qui va se reposer complètement sur les autres, et il faut pas non plus euh ... qu'il y en ait un qui ait la

			sensation de tout faire.
13'35	23.	ENQUÊTEUR	Ok, ça marche. Parfait, l'entretien est terminé.

### Annexe 5 : Entretien - Enseignante B

Temps	Intervention	Locuteur	Discours
0'56	24.	ENQUÊTEUR	Es-tu d'accord avec cette définition ?
0'59	25.	ENSEIGNANT B	Ouais. Ouais ... je suis plutôt d'accord. Après par contre j'avoue que ... ça m'arrive de différencier les objectifs. Mais je suis d'accord avec la définition de base.
1'08	26.	ENQUÊTEUR	Ok. Super. Est-ce que tu peux citer des exemples de profils types d'élèves que tu as repéré au cours de ta carrière ?
1'15	27.	ENSEIGNANT B	Bah t'as tous les élèves à besoins particuliers déjà donc euh tous ceux qu'ont des handicaps reconnus ou alors des ... bah je sais pas, des difficultés reconnues d'un point de vue euh... médical. Donc là de toute façon t'as des aides <> qui sont proposées directement par les médecins, par l'infirmière, par ... fin qui sont marquées dans les PAP.
1'37	28.	ENQUÊTEUR	Ah ouais, il y a marqué dans les PAP le type de différenciation à pratiquer ?
1'42	29.	ENSEIGNANT B	Ouais, ouais dans les PAP des fois il y a ... euh bah cet élève là ne doit pas faire d'écrit, donc l'évaluer uniquement à l'oral ou cet élève là a besoin de ... qu'on lui répète plusieurs fois les consignes, ou cet élève là a besoin de telle ou telle adaptation.
1'56	30.	ENQUÊTEUR	Ok.
2'00	31.	ENSEIGNANT B	Donc voilà, il y a ce type d'élève, ensuite tu as le même type d'élève mais dont les handicaps ne sont pas forcément reconnus parce que les parents ont pas fait ... ont pas fait les démarches. Donc là j'avoue, j'adapte un peu quand même, du coup. À l'inverse, t'as les élèves qui ont ... des grosses facilités et pour qui ... tout va ... fin rien ne va suffisamment vite du coup t'essaies d'adapter des ressources supplémentaires pour pouvoir ... fin ou de complexifier un peu les tâches proposées pour qu'ils ... pour qu'ils s'ennuient pas. Après t'as les élèves, tu sais qui ont simplement différentes façons de penser, différentes logiques, différentes manières d'apprendre, où on leur fait travailler un peu la mémoire visuelle, la mémoire euh ... sensorielle, fin impliquer les sens quoi.
2'54	32.	ENQUÊTEUR	Ok, ça marche. Et ça tu le fais souvent la différenciation à partir des sens ?
3'00	33.	ENSEIGNANT B	Moi, assez peu. Fin, j'avoue que l'année de stage, déjà essayer d'avoir des cours bien construits (rires)... ça m'arrive de faire des activités de différenciation, ça je le fais quand même ... de temps en temps mais ... la différenciation ça reste un truc à développer, fin c'est pas complètement acquis.
3'14	34.	ENQUÊTEUR	Ok. C'est noté. Et pour les profils où t'as pas de directives donc les profils qui n'ont pas de PAP, etc., est-ce que tu as des solutions qui fonctionnent à tous les coups pour les profils où justement il n'y a pas de directions données ?

3'32	35.	ENSEIGNANT B	Hum... Des solutions qui fonctionnent à tous les coups, non pas nécessairement, après ça ... bah ça dépend aussi du type d'activité proposée mais euh ... ça peut être juste, simplifier les consignes, essayer de ... plus guider, tu vois donner des ... j'en sais rien, je vais te donner un exemple tout bête, mais euh ... quand tu leur demandes de faire un texte à trous par exemple, euh ... donner les mots dans un nuage de mots par exemple pour qu'ils puissent eux-mêmes les replacer plutôt que de leur faire eux deviner complètement, c'est étayer davantage pour euh.. les aider à parvenir à l'objectif.
4'13	36.	ENQUÊTEUR	Ok, donc tu dirais que tu apprends avec la pratique ?
4'18	37.	ENSEIGNANT B	Ouais, carrément (rires) ! C'est un peu du pif, j'avoue ... (rires), je sais pas si je peux dire ça. Nan mais oui en vrai tu prends des ressources à droite à gauche, fin c'est aussi, bah c'est continuer de se former soi-même hein, en lisant des articles et tout. Et puis en allant voir les collègues, c'est là aussi où je pioche des trucs.
4'40	38.	ENQUÊTEUR	Ok, et tu dirais que c'est plus les collègues qui t'apportent ou les articles, les recherches, etc. ?
4'47	39.	ENSEIGNANT B	Les collègues, en vrai, les collègues et puis ... bah tu le vois bien aussi en classe, fin c'est l'expérience au fur et à mesure, tu vois bien ce qui marche et ce qui marche pas, comment t'aurais dû étayer et du coup c'est la remédiation a posteriori qui me permet d'apprendre au fur et à mesure. Parce que c'est pas le cours module de différenciation du master qui permet vraiment de construire quelque chose de concret, tu vois.
5'07	40.	ENQUÊTEUR	Oui, ok ça marche. Et est-ce que tu connais des grands concepts théoriques ou des recherches qui t'aident à différencier les élèves en différents profils ?
5'15	41.	ENSEIGNANT B	... Hum ... Alors il y a des trucs assez controversés comme les intelligences multiples ... donc ça du coup j'essaie de m'en méfier quand même un petit peu (rires). Fin tu vois je le prends en compte et je ferme pas la porte complètement mais je m'appuie pas que sur ça. Voilà ensuite ... quoi d'autre ? ... Je sais pas, après c'est aussi les concepts didactiques de logique et de truc comme ça, tu vois ?
5'44	42.	ENQUÊTEUR	Ouais.
5'45	43.	ENSEIGNANT B	Essayer de construire des cours logiques et progressifs.
5'48	44.	ENQUÊTEUR	Ouais, différents degrés d'étayage comme t'as dit tout à l'heure en fait.
5'50	45.	ENSEIGNANT B	Ouais, c'est ça. Après, nan j'ai pas de grands noms ou de ... grands concepts à te citer plus que ça.
5'56	46.	ENQUÊTEUR	Ok ouais, donc tu n'as pas d'articles qui te viennent en tête que tu aurais lu ou ... ?
6'01	47.	ENSEIGNANT B	Là, comme ça, non j'ai rien qui me vient mais ...
6'05	48.	ENQUÊTEUR	Ouais, non mais pas de souci ! Et donc quand il y a un travail de groupe en classe, est-ce que tu laisses tes élèves

			choisir leur groupe ou tu les constitues ?
6'15	49.	ENSEIGNANT B	Ouais. Alors, ça dépend. Ça dépend de mes objectifs. Il y a des fois où justement je vais faire exprès de mettre des élèves euh ... plus en difficulté avec des élèves plus ... autonomes pour que justement ils puissent arriver tous ensemble à ... à effectuer la tâche. Et du coup ça me permet, moi, d'être plus disponible aussi pour les élèves en difficulté ou pour d'autres groupes puisque du coup les élèves plus autonomes vont prendre en charge les élèves qui ont plus de difficultés ... mais le risque c'est aussi des fois de voir que dans le groupe le ... fin, ça dépend des profils d'élèves tu vois parce que t'as des élèves qui sont plus autonomes qui vont avoir du mal à déléguer et du coup qui vont faire tout le travail et au final beh ... l'élève en difficulté il aura pas fait grand-chose de plus...
6'58	50.	ENQUÊTEUR	Ok, ouais, je vois.
6'59	51.	ENSEIGNANT B	Des fois, je les laisse se mettre en ... fin si je pense que la tâche est faisable de toute façon je les laisse choisir ... et ça m'arrive aussi de les mettre entre niveaux et puis d'apporter des étayages différents tu vois entre élèves en difficulté. Là j'avoue, je suis assez souple sur ce genre de pratiques. Fin, je varie en fonction de ce que j'ai besoin.
7'20	52.	ENQUÊTEUR	Ok, donc si on résume, quand tu constitues les groupes, des fois tu les constitues de manière hétérogène, des fois c'est homogène, juste tu fais en fonction de ton activité.
7'29	53.	ENSEIGNANT B	Voilà c'est ça.

## Année universitaire 2023/2024

**Master MEEF « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

***Mention Second degré***

***Parcours Anglais***

**Titre du mémoire : Pratiques enseignantes dans le secondaire : analyse de la différenciation en cours de langues.**

**Autrice : Tessa BLOT**

### **Résumé :**

En France, le souci de démocratisation de l'enseignement au milieu des années 1970 fait réapparaître le concept de différenciation. Cette pratique, qui permet d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves, et donc de gérer des classes avec des disparités de niveaux, mobilisent différentes approches pour assimiler les savoirs attendus. Cependant, l'ampleur des inégalités scolaires relevée par les enquêtes PISA (2022) remet en cause les pratiques de différenciation qui n'induisent pas une amélioration des résultats scolaires, contrairement au but initial. Ainsi, ce travail de recherche visera à faire un état des lieux des pratiques enseignantes au regard de la différenciation pédagogique pour définir, à travers l'exploration des différentes données recueillies, la posture des enseignants par rapport à cette méthode.

**Mots clés :** Différenciation pédagogique – Enseignement secondaire – Diversité des élèves – Classes hétérogènes – Pratiques réelles.

### **Summary:**

In France, the concern for democratising education in the mid-1970s brought back the concept of differentiation. This practice, which allows teaching to be adapted to the diversity of students and thus manage classes with varying levels of ability, employs different approaches to assimilate the expected knowledge. However, the extent of educational inequalities highlighted by the PISA survey (2022) calls into question the practices of differentiation, as they do not lead to an improvement in academic results, despite being the initial goal. Thus, this research aims to take stock of teaching practices regarding pedagogic differentiation, in order to define, through the exploration of various collected data, the stance of teachers towards this method.

**Keywords:** Pedagogic differentiation – Secondary school – Mixed-ability students – Heterogeneous classes – Everyday practice.