

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

*Synthèse du Mémoire de Master*

# **Représentations et pratiques d’enseignants du cycle d’orientation fribourgeois au sujet de la différenciation pédagogique**

Auteur	<b>Chofflon Stéphanie</b>
--------	---------------------------

Directeur	Dr Yerly Gonzague
-----------	-------------------

Date	13.08.19
------	----------

---

## **Introduction**

La mise en place de différenciation pédagogique est une thématique tout à fait actuelle qui prend de plus en plus d’ampleur ces dernières années, afin d’une part, de maximiser la réussite de tous les élèves ; aussi bien les élèves à besoins particuliers que les élèves ordinaires, et d’autre part, d’être plus juste en considérant les facilités et les difficultés de chacun.

Aujourd’hui, les enseignants sont confrontés à des classes de plus en plus hétérogènes, où individualités riment avec différences (Zakhartchouk, 2014). De plus, l’évolution des systèmes scolaires a également placé l’élève au centre de l’enseignement, prônant une réussite de toutes et de tous, luttant, par la même occasion, contre l’échec scolaire, dont la différenciation pédagogique peut

constituer un moyen de réponse (CNESCO, 2017 ; Zakhartchouk ; 2004 ; Fresne, 1994). Par ailleurs, même si la manière de procéder n'est pas clairement explicitée, le Conseil d'État du canton de Fribourg, de par la Loi sur la scolarité obligatoire [LS], (2014), recommande vivement aux enseignants de différencier leurs pratiques, dans le but d'atteindre un enseignement inclusif, permettant la réussite des élèves selon leur potentiel. De plus, la différenciation pédagogique est actuellement fortement mise en avant dans les directives du Canton de Fribourg au travers du « Concept du maintien et du développement de la qualité de l'école » (SEnOF, 2018).

La présente recherche a ainsi pour but de mieux comprendre les représentations d'enseignants du cycle d'orientation au sujet de la différenciation pédagogique, de comprendre pourquoi ils la pratiquent ou non et d'investiguer les différents moyens mis en place au sein des classes. La question de recherche de ce travail est la suivante : *Selon leurs croyances et représentations, comment des enseignants du cycle d'orientation fribourgeois comprennent-ils la différenciation pédagogique et quels sont les dispositifs mis en place à l'intérieur de leurs classes ?* Pour mieux comprendre le concept de différenciation pédagogique, nous avons pris appui sur les différents axes sur lesquels différencier (Feyfant, 2016 ; Caron, 2003 ; Przesmycki, 1991) et les conceptions des enseignants quant à la justice scolaire selon Crahay (2012). Ce principe nous a permis de mieux saisir l'avis des enseignants interrogés sur la différenciation, les éventuelles pratiques mises en place, les facteurs déclencheurs qui l'influencent et les freins décourageant sa mise en œuvre.

L'originalité de ce travail repose, avant tout, sur le lien qui peut être établi entre les représentations d'enseignants sur la différenciation, la mise en place ou non de cette pratique en classe et leur vision personnelle des différents types de justice scolaire. De plus, pour exemplifier et enrichir les pratiques enseignantes, quelques pistes concrètes, pouvant être mises en place, au sein des classes, ont été proposées. Ces propositions permettent de ne pas rester que dans la théorie, mais d'approcher la réalité, en servant la pratique enseignante.

## **Méthode**

Pour mieux atteindre nos objectifs, il a été décidé de mener une recherche qualitative et compréhensive (Miles & Huberman, 2003), par le biais d'entretiens semi-dirigés, permettant une plus grande liberté de parole. Nous avons interrogé 8 enseignants, 5 hommes et 3 femmes, d'un seul cycle d'orientation fribourgeois. L'analyse de cas a été priorisée, car cette étude se situe dans un processus de compréhension, du fait qu'elle cherche à mieux comprendre le phénomène de différenciation pédagogique. La volonté de cette recherche est de comprendre la personne au mieux, sans pour autant juger ses pratiques. L'analyse intra-site a aidé à comprendre, en profondeur, les représentations et pratiques des enseignants interrogés, puis l'analyse inter-sites a contribué à

identifier différents profils, grâce à des représentations graphiques (Miles & Huberman, 2003 ; Albarello, 2007). La demande d'entretien s'est faite par e-mail et la passation a été effectuée individuellement entre le chercheur et le participant dans un intervalle d'un mois et demi. Lors de l'entretien, il a été assuré aux enseignants le non-jugement et l'anonymat.

Le matériel fourni lors de chaque entretien a donné lieu à une analyse de contenu, plus précisément une analyse catégorielle. Celle-ci a permis de rassembler des éléments de même sens, récoltés lors des entretiens, afin d'en dégager le sens. Pour ce faire, les données récoltées ont été codées selon les différentes parties présentées dans le guide d'entretiens, puis catégorisées en fonction des éléments explicités dans le cadre théorique. Ainsi, les représentations des enseignants ont été analysées au regard de leurs conceptions de la justice scolaire (Crahay, 2012), alors que leurs pratiques ont été analysées selon les quatre axes de différenciation suivants : les contenus – les processus – les productions et les structures (Przesmycki, 1991 ; Caron, 2003 ; Feyfant, 2016).

## **Résultats**

Les résultats montrent que les enseignants interrogés ont une représentation de la différenciation qui se rapproche des éléments théoriques présentés, notamment en ce qui concerne les définitions, les conceptions de la justice scolaire et les avantages et les limites de la différenciation. Toutefois, les enseignants questionnés ne sont pas très sûrs de leur définition, par manque de formation.

La plupart d'entre eux conçoivent l'égalité des chances et des acquis comme moteur de leur enseignement, les incitant, ainsi, à mettre en place des pratiques différenciées. Selon eux, il est important de prendre en compte l'élève et ses différences. Seul un enseignant, dont l'enseignement est guidé par l'égalité de traitement, affirme ne pas différencier en classe. Selon lui, la différenciation ne permet pas de préparer les élèves à la suite de leur formation.

Les résultats soulignent également que les activités et les moments de différenciation se font à ces différents niveaux : l'adaptation des exercices, la variation de l'enseignement et l'interaction avec les élèves.

Selon Guay, Legault et Germain (2006), varier son enseignement implique de le faire correspondre au plus grand nombre d'élèves, alors qu'adapter son enseignement vise plutôt à mettre en œuvre des actions pour un élève en particulier. Ainsi, un enseignant qui varie son enseignement diversifie autant les supports de cours que les activités proposées, le matériel mis à disposition ou encore la manière dont il forme les groupes. L'adaptation, elle, consiste plutôt à réfléchir à la situation d'un élève, à ses besoins spécifiques, afin d'adapter l'enseignement à sa particularité, à la demande d'une équipe pédagogique (Guay *et al.*, 2006). Pour ce faire, il est important que l'enseignant s'intéresse à

tous les élèves et qu'il prenne des décisions en adéquation avec leurs besoins. L'aspect chronophage de ce concept devient alors un élément central pour les enseignants interrogés. Par gain de temps et par dynamisme, ceux-ci privilégient la variation, plutôt que l'adaptation au sens de Guay *et al.* (2006), ce qui, parfois, engendre des contradictions entre les pratiques exemplifiées et leurs dires. En effet, les entretiens ont relevé que certains d'entre eux pensent la différenciation, uniquement en termes d'adaptation d'exercices pour chaque élève, requérant beaucoup d'énergie. Par ailleurs, certains enseignants questionnés ne sont pas certains que ce qu'ils pratiquent en classe relève bien de la différenciation. Certains pensent différencier en classe, alors que leurs pratiques consistent plutôt à rendre le cours plus attractif. Ainsi, il a été relevé que les enseignants questionnés sont, pour la plupart, dans l'adaptation, lorsqu'il s'agit de différencier pour les élèves à besoins particuliers. A contrario, ils se situent plutôt dans la variation pour les élèves ordinaires.

Par les exemples donnés, les enseignants interrogés pratiquant la différenciation en classe peuvent le faire de manière consciente et inconsciente. Il a également été relevé dans notre étude que les enseignants questionnés ne sont pas toujours cohérents entre les représentations qu'ils ont de la différenciation pédagogique et ce qu'ils mettent en place en classe. Les résultats indiquent que les enseignants interviewés ne sont pas sûrs que les méthodes, qu'ils mettent en place dans leurs classes, concernent réellement la différenciation.

Même s'ils disposent d'une compréhension de la différenciation pédagogique, qui se rapproche, en de nombreux points, des définitions présentées, la recherche démontre que les enseignants interrogés manquent, parfois, de stratégies pratiques pour différencier. Bien que ceux-ci ne soient pas sûrs de leurs représentations au sujet de la différenciation, ils mettent en place, intuitivement, des pratiques qui correspondent aux définitions théoriques. Les résultats attestent ainsi qu'il est possible de différencier, sous réserve d'une meilleure connaissance du concept.

Enfin, les enseignants questionnés différencient le chemin et non pas l'arrivée de l'apprentissage. Ainsi, il est important de relever qu'aucun d'entre eux ne différencie l'évaluation sommative, ni dans sa forme, ni dans ses résultats, sauf pour les élèves à besoins particuliers. Aussi, les enseignants interrogés prônent, pour la plupart, l'égalité des chances ou des acquis, alors qu'ils sont guidés par l'égalité de traitement pour l'évaluation sommative, ce qui paraît paradoxal, étant donné que ces conceptions de la justice scolaire sont, par principe, opposées. Ils acceptent la différenciation pour que l'apprentissage soit plus juste pour les élèves ; mais, lors de l'évaluation sommative, cette notion de justice implique que tous effectuent les mêmes exercices.

## Conclusion

Une tendance forte est observée entre les représentations des enseignants de notre échantillon au sujet de la différenciation et leurs conceptions de la justice scolaire (Crahay, 2012). Ceci nous permet de mieux comprendre leur représentation et leur motivation à différencier ou non. Ainsi, même si les enseignants interrogés n'ont pas tous les mêmes représentations et pratiques, la majorité d'entre eux a à cœur de considérer l'élève en tant que personne et de le faire évoluer. En résumé, nous pouvons affirmer qu'il est possible de différencier en classe, sous réserve d'une connaissance approfondie des élèves et de la différenciation, surtout concernant sa mise en pratique.

L'apport de ce travail consiste à faire comprendre aux enseignants qu'ils doivent vouloir se servir des différences, avant de mettre en place des pratiques de différenciation. Ce travail permettra aux enseignants désireux de pratiquer la différenciation de se positionner sur le sujet, notamment en s'interrogeant sur leur motivation profonde à vouloir la mettre en place. Par la différenciation, les enseignants peuvent varier les modes de travail, mettre à disposition du matériel (fiches supplémentaires, autocorrectifs), adapter les exercices ou le temps des activités en fonction des besoins des élèves ou encore favoriser les capacités transversales, par le biais du tutorat par les pairs ou d'un coaching. De plus, la différenciation pédagogique nous permet d'apporter des pistes alternatives à l'enseignement standard, lequel se base plutôt sur le talent inhérent des élèves. Ce travail permettra également de conseiller nos futurs collègues, dans leur volonté de mettre en œuvre des pratiques de différenciation, au sein de leurs classes.

## Bibliographie

Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique* (3<sup>ème</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Conseil d'État du canton de Fribourg. (2014). *Loi sur la scolarité obligatoire (LS)*. Consulté le 26 octobre 2018, sur [https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts\\_of\\_law/411.0.1?diff=unified](https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1?diff=unified)

Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* Consulté le 22 mars 2019, sur <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2<sup>ème</sup> éd.) Bruxelles : De Boeck.

- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 113, 1-32.
- Fresne, R. (1994). *Pédagogie différenciée*. Paris : Nathan.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>ème</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF). (2018). *Maintien et développement de la qualité de l'école*. Consulté le 12 février 2019, sur <https://www.friportail.ch/qualite>.
- Zakhartchouk, J.-M. (2004). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP.
- Zakhartchouk, J.-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes* (2<sup>ème</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.