



**Analyse des pratiques enseignantes
et représentations de la différenciation pédagogique en classe de FLE**

Analysis of teaching practices
and representations of pedagogical differencing in FFL classes

Daho Ahmed (*)
universitaire d'Ain-Temouchent, Algérie
dahoahmed@gmail.com

Reçu: 29/11/2020 Accepté: 19/04/2021 Publication : 30/04/2021

Résumé :

L'objet de ce travail est d'analyser le concept de la différenciation pédagogique puis d'en cerner le contenu à travers les représentations des enseignants en situation d'enseignement-apprentissage, compte-tenu de leurs observations et de leurs pratiques enseignantes quotidiennes. Il s'agit évidemment d'une enquête par questionnaire type intuitif à une fin expérimentale menée auprès de 100 enseignants de français du Moyen.

Mots clés :

Différenciation pédagogique, représentations, pratiques enseignantes, projet.

Abstract:

The purpose of this work is to analyze the concept of pedagogical differentiation and then to identify its content through the representations of teachers in teaching-learning situations, taking into account their observations and their daily teaching practices. This is obviously an intuitive questionnaire survey for experimental purposes, conducted among 100 French teachers of the Middle cycle.

Keywords:

Pedagogical differentiation, representation, teaching practices, project.

(*)Auteur correspondant: Daho Ahmed, dahoahmed@gmail.com



Introduction :

L'idée d'une pédagogie qui prend en charge les différences de niveaux et d'apprentissage des élèves est apparue lorsque l'on s'est rendu compte que dans ses pratiques pédagogiques quotidiennes, l'enseignant était confronté aux problèmes engendrés par l'hétérogénéité des niveaux des apprenants. Ainsi, il était non seulement confronté au problème de contenu d'apprentissage, c'est-à-dire les connaissances à transmettre et à installer mais aussi à la manière de le faire. En d'autres termes « comment enseigner ? ». Comme le souligne TOMLINSON (2004), « le programme d'étude nous dit quoi enseigner ; la différenciation nous dit comment ».

L'enquête par questionnaire que nous avons menée porte sur l'analyse des pratiques enseignantes et représentations que font les enseignants de la différenciation pédagogique, c'est-à-dire de son utilité, des processus qui la sous-tendent, de ses difficultés, de ses stratégies, des concepts et notions qui s'y rattachent, etc. En effet, les enseignants ont-ils de vraies représentations et assez de connaissances liées à ce paradigme de différenciation pédagogique ?

Nous postulons que beaucoup d'enseignants ignorent ce qu'est une démarche de différenciation pédagogique et que ceux qui déclarent la connaître en ont des représentations inexactes voire erronées. Nous pensons aussi que ceux ayant le plus de connaissances sur la différenciation pédagogique sont les plus aptes et les plus disposés à appliquer la démarche de différenciation d'une manière consciente et optimale.

De manière générale, cette étude pourrait fournir aux inspecteurs et enseignants-formateurs des outils didactiques pour la formation des enseignants. Il est donc évident que la connaissance du terrain de l'enseignement, des représentations, du discours et de la pratique des enseignants constitue une banque de donnée très utile pour ces formateurs. Ces derniers pourront s'appuyer sur ces représentations pour mener à bien leur mission de formateur.

2. Le concept de la différenciation pédagogique

Quand on s'interroge sur la signification du concept de la différenciation, force est de se référer à l'acceptation la plus classique : la différenciation au sens pédagogique du terme.

En effet, l'idée d'une pédagogie qui prend en charge les différences de niveaux et d'apprentissage des élèves est apparue lorsque l'on s'est rendu compte que dans ses pratiques pédagogiques quotidiennes, l'enseignant était



confronté aux problèmes engendrés par l'hétérogénéité des niveaux des apprenants. Ainsi, il était non seulement confronté au problème de contenu d'apprentissage, c'est-à-dire les connaissances à transmettre et à installer mais aussi à la manière de le faire. En d'autres termes « comment enseigner ? ». Comme le souligne TOMLINSON (2004), « le programme d'étude nous dit quoi enseigner ; la différenciation nous dit comment ». Ainsi, Ce sont les pédagogues qui ont défini rigoureusement la différenciation.

Dans son ouvrage intitulé « La pédagogie différenciée », H. PRZESMYCKI (2014 : 11) rappelle que le concept de la différenciation pédagogique est né de l'évolution progressive de la reconnaissance de l'élève comme une personne à travers de nombreux écrits. En effet, LEGRAND¹ et FREINET² montrent chacun selon son éclairage particulier, que l'élève « existe avec ses désirs, ses soucis, ses richesses », et proposent une pédagogie recentrée sur l'apprenant et ses intérêts véritables en élaborant des projets d'établissement, des projets personnels des élèves qui, par des bilans réguliers, apprennent à s'évaluer en se structurant en groupes de niveaux-matière, etc.

Ph. MEIRIEU, quant à lui, voit la différenciation pédagogique comme une différenciation pédagogique qui permet une progression de l'ensemble du groupe-classe sans pour autant demander à l'enseignant de s'ajuster à chaque élève. En effet, il stipule ceci :

Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la "pédagogie différenciée" comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement [...] celui où s'insinue la personne dans le système [...]. (Ph. Meirieu, 1987 : 29).

Ainsi, une différenciation pédagogique est une pédagogie qui, selon plusieurs auteurs, la démarche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement afin de permettre à des apprenants de profils différents, mais regroupés dans une même classe, d'atteindre des objectifs communs.

H. RAYMOND le définit ainsi :

Démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire



hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs. (Raymond, 1987 : 47)

Ph. MEIRIEU, quant à lui, voit la différenciation pédagogique comme une pédagogie différenciée qui permet une progression de l'ensemble du groupe-classe sans pour autant demander à l'enseignant de s'ajuster à chaque élève. En effet, il stipule ceci :

Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la "pédagogie différenciée" comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement... celui où s'insinue la personne dans le système [...]. (Ph. Meirieu, 1987 : 27).

Cette attitude est souhaitable parce qu'elle exclut tout enseignement uniforme pour les apprenants. Aussi, supprimerait-elle chez eux tout effort d'adaptation.

Tenant compte de tout ce qui a précédé, la définition à laquelle nous adhérons particulièrement ; c'est celle qui a fait l'unanimité au sein-même du Groupe d'Experts³ dirigé par Ch. PUREN, car elle est plus large est englobe tous les paramètres à prendre en considération dans une démarche différenciée :

Elle consiste dans le fait de proposer des objectifs, dispositifs, contenus, supports, aides et guidages, tâches, ou méthodes d'enseignement différents pour chaque élève ou (groupe d'élèves) en fonction de son style d'apprentissage, de son niveau de maîtrise de la langue, de son degré de motivation et d'autonomie, de ses intérêts, de ses objectifs, de ses besoins, de ses capacités, ou de tout autre paramètre dont la prise en compte oblige l'enseignant à des adaptations de sa pratique. (Cité par Puren, 2001 : 4).

3. Enquête par questionnaire

3.1. Présentation de l'enquête

Nous avons soumis aux enseignants un questionnaire relatif à leurs pratiques pédagogiques (pour déduire leurs représentations quant à la différenciation pédagogique). Une étude qui s'avère intéressante pour cerner au mieux le problème et connaître avec plus de précision les positionnements des enseignants par rapport à la pratique différenciée. Nous avons effectué cette enquête pendant la période scolaire des mois de septembre à octobre. Nous avons distribué 100 questionnaires aux enseignants pendant les demi-



journées pédagogiques organisées par les inspecteurs de la matière. Nous en avons recueilli un nombre suffisant, quatre-vingt-cinq (85), constituant un panel représentatif.

Le questionnaire comprend des questions à choix multiples de type fermé et/ou semi-ouvert placés selon l'ordre : du simple au complexe afin d'orienter les informateurs vers le sujet principal de l'enquête.

À l'issue de cette enquête, nous espérons recueillir des données quantitatives suffisantes pour connaître les styles d'enseignement et/ou les méthodes utilisées par les enseignants. En effet, ces informations nous aideront à découvrir les pratiques enseignantes adoptées en classe. Aussi, nous informent-elles du degré de rapprochement ou de l'éloignement de ces pratiques par rapport à la pédagogie de différenciation. Ainsi, nous légitimerons notre hypothèse posée en amont.

3.2. Population d'enquête

Les protocoles sont destinés à des enseignants de français du cycle Moyen tous niveaux confondus, exerçants en milieu urbain et rural, tout sexe et âge confondus et ayant une longue ou courte expérience professionnelle.

3.3. Conditions de l'enquête

La technique utilisée est une enquête par questionnaire. Ce dernier se veut explicatif où il est demandé de répondre par écrit à 10 questions ouvertes et/ou fermées dans le but de collecter les informations sous forme de données en vue de comprendre, d'analyser et d'expliquer les pratiques enseignantes et les représentations que les enseignants ont sur la différenciation pédagogique. C'est une méthode d'investigation collective et quantitative appliquée à un panel représentatif d'enseignant du Moyen. Cette technique de recherche qu'est le questionnaire permet des inférences statistiques.

Il s'agit ici de dégager des informations qui dévoilent les phénomènes subjectifs sur les pratiques enseignantes en relation avec la différenciation pédagogique qui sous-tendent les phénomènes objectifs à expliquer comme les représentations et les opinions. Tout cela dans le but de vérifier l'hypothèse selon laquelle les enseignants de français dans le cycle moyen n'ont aucune notion de la pratique différenciée. Et s'ils la pratiquent des fois, c'est sans une véritable intention de la pratiquer, ni une stratégie pensée à l'avance. Il s'agit ici d'une démarche déductive. Ce questionnaire est donc un outil pour confirmer ou infirmer notre hypothèse par le biais du dépouillement et l'analyse des résultats en relation avec les objectifs de l'enquête.



4. Analyse des pratiques et des représentations

Le questionnaire s'intéresse aux pratiques et démarches enseignantes lors des différentes activités pédagogiques. Ce dernier se compose de dix questions qui pourraient nous dévoiler le positionnement des enseignants vis-à-vis de la pratique différenciée de l'enseignement. Nous les présentons ci-dessous.

4.1. Réponses des Enseignants et Recueil des Données

4.1.1. Pratiques enseignantes

Q.1 : Lors de votre enseignement,

N°	Items	Nombre de réponses	Pourcentage
1	Vous vous occupez de tous vos élèves	77	90.58 %
2	De ceux qui suivent uniquement.	05	05.88 %
3	Particulièrement de ceux qui sont en difficulté.	10	11.76 %

Commentaire :

90, 58 % des enseignants déclarent s'occuper de tous les élèves pendant leurs enseignements. Mais ceci ne signifie pas qu'ils pratiquent la différenciation. Pour eux, il s'agit d'une pratique qui n'exclut aucun des élèves. Car sur le plan éthique nul enseignant n'admettrait pour son compte d'exclure une partie de ses apprenants.

- Q.2 : Certains élèves ralentissent l'avancée des activités. Que faites-vous ?

N°	Items	Nombre de réponses	Pourcentage
1	Vous les prenez en séances de soutien	46	54.11 %
2	Vous réduisez le rythme des activités.	27	31.76 %
3	Vous ne prenez aucune décision	01	1.17 %



4	Vous leur donnez des tâches adaptées.	27	31.76 %
---	---------------------------------------	----	---------

Commentaire :

Nous remarquons que 54 enseignants ce qui représente 63, 52%, représentés dans les cases 2 et 4, pratiquent d'une manière spontanée la différenciation. Ces derniers ont une prédisposition pédagogique à la différenciation qu'il faudra exploiter dans le cadre d'une généralisation possible.

- Q.3 : Les élèves apprennent à des rythmes différents. Vous vous occupez particulièrement.

N°	Items	Nombre de réponses	Pourcentage
1	Des plus rapides.	08	09.41 %
2	Des moins rapides.	52	61.17 %
3	Des plus lents.	23	27.05 %
Autres	06 enseignants (ce qui représente 07.05 %) pensent qu'il faut travailler avec toutes les catégories de la classe. 02 enseignants (ce qui représente 02.35 %) pensent qu'il faut adapter son enseignement aux différents niveaux des apprenants. 01 enseignant (ce qui représente 01.17 %) pense qu'il ne faut s'occuper partiellement que des élèves moyens.	09	10.58 %

Commentaire :

02 enseignants (ce qui représente 02.35 %) pensent qu'il faut adapter son enseignement aux différents niveaux des apprenants. Nous pouvons considérer que quand il s'agit de vitesse d'apprentissage, les enseignants en général n'ont aucune idée sur la différenciation.

- Q. 4 : Selon vous, afin de prendre en charge tous les apprenants, il faut :



N°	Items	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	Un nombre d'apprenants réduit.	51	60 %
2	Des moyens pédagogiques nouveaux.	40	47.05 %
3	Une meilleure disposition des locaux.	08	09.41 %
Autres	01 enseignant (ce qui représente 01.17 %) pense qu'il faut diversifier les méthodes et les moyens		

Commentaire :

Nous remarquons qu'un nombre important d'enseignants puisqu'ils représentent 51(60%) n'ont aucune conscience de la différenciation car ces derniers postulent la résolution du problème d'apprentissage non par la différenciation mais le nombre réduit des apprenants.

Idem pour les 40 enseignants ce qui représente 47.05%. Leur pratique n'implique pas non plus la différenciation car ces moyens « égalitaristes » (fournis par l'établissement) maintiendront les mêmes disparités.

La réponse des 08 enseignants ce qui représente 09.41% du panel implique la différenciation consciente ou inconsciente, eu égard à la disposition standard du mobilier de la salle⁴

- Q. 5 : Procédez-vous par une évaluation diagnostique au début de votre enseignement ?

N°	Items	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	Oui	80	94.11 %
2	Non	03	3.53 %

Commentaire :

Nous remarquons que 80 enseignants ont répondu par oui, ce qui représente 94.11% du panel choisi. Ce choix n'indique pas nécessairement



une pratique de différenciation pédagogique car elle sous-tend une action de remédiation, une mise à niveau normale qu'un enseignant doit appliquer au début de chaque apprentissage. Elle est donc une pratique d'enseignement « habituelle ».

Les 3 enseignants qui représentent 3.53% du panel ont choisi une pratique antipédagogique puisqu'ils ne procèdent pas par une évaluation diagnostique au début de chaque apprentissage.

- Q. 6 : Donnez-vous la même consigne à tous vos apprenants ?

N°	Items	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	Oui	48	56.74 %
2	Non	37	43.52 %

Commentaire :

37 enseignants ce qui représente 43.52% du panel choisi ont répondu négativement à la question. Ils attestent de la différenciation car il est évident qu'on ne peut attribuer à une classe hétérogène les mêmes tâches ou consignes puisque les niveaux diffèrent.

- Q. 7 : Exigez-vous le même contenu linguistique (vocabulaire) de tous vos apprenants ?

N°	Items	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	Oui	26	30.58 %
2	Non	52	61.17 %
Autres	Selon les acquis de chaque apprenant. J'utilise un contenu linguistique spécifié par groupe. Le niveau varie selon les capacités de chacun. Selon le niveau. Selon le niveau de la classe. Les acquis varient d'un élève à	07	08.23 %



N°	Items	Nombre de réponses.	Pourcentage
	l'autre. Tout dépend de l'activité, du contenu et des classes.		

Commentaire :

Nous remarquons que 52 enseignants ce qui représentent 61.17 du panel (ils sont majoritaire) ont répondu par « non ». Ce choix atteste la différenciation. Les 07 enseignants (8.23%) qui ont répondu autrement, attestent eux aussi la différenciation à leur manière.

- Q. 8 : Utilisez- vous une grille critériée lors de vos évaluations ?

N°	Items	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	Oui	63	77.77 %
2	Non	18	22.22 %
	enseignants n'ont pas répondu à la question.		

Commentaire :

Nous considérons que les 18 enseignants (22.22 %) ne procèdent pas à une évaluation rationalisée. Par conséquent, ils sont encore plus éloignés de la différenciation.

- Si c'est oui, est-elle la même pour tous vos apprenants ?

N°	Réponse par oui	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	Elle est la même pour tous.	52	82.53 %
2	Elle n'est pas la même pour tous.	11	17.46 %

Commentaire :

Nous remarquons que 17.50 % des enseignants ayant répondu par oui ont tendance à pratiquer d'une façon intuitive la différenciation. La majorité (82%) n'a pas conscience de la différenciation pédagogique puisqu'elle



utilise une grille critériée unique. Ce qui laisse entendre que ces enseignants considèrent le niveau de la classe comme homogène. Or c'est un déni de réalité. Ce qui explique l'échec de l'évaluation. Ce fait explique la pérennité d'un enseignement uniforme pour tous les apprenants.

- **Si c'est non, comment vous la confectionnez ?**

- **Réponses diverses :**

Conception
Selon les objectifs d'apprentissage ou la compétence disciplinaire visée.
Les apprenants ne reçoivent pas la même consigne donc cette grille d'évaluation va aider l'enseignant à situer la performance de chaque apprenant évalué par rapport à la compétence visée. Elle lui indique son niveau de performance au regard de cette compétence et pas relativement à la performance des autres apprenants.
Selon les compétences de l'apprenant.
Selon le niveau de l'apprenant.
Adaptée au niveau des apprenants moyens.
Suivant le niveau de l'élève.
Suivant le niveau de l'élève.
Selon le niveau.
La tâche demandée est parfois différente donc l'évaluation est forcément différente.
Chaque grille est confectionnée selon le niveau de l'élève.
Selon le niveau de l'élève.

Commentaire :

11 enseignants ce qui représente 17.46% du panel ont déclaré utiliser une grille critériée mais qui n'est pas la même pour tous les apprenants. Ces derniers proposent des conceptions différentes de grilles critériées. Nous considérons que cette catégorie d'enseignants a aussi conscience de la différenciation

5. Conclusion

Sur le plan de la pratique pédagogique la plupart des enseignants ont tendance à pratiquer un enseignement indifférencié par ignorance de la pratique différenciée ou par représentation erronées qui attestent de la non-connaissance des principes de différenciation pédagogique. En effet, la majorité des enseignants déclare s'occuper de tous les élèves en même temps puisqu'ils déclarent donner la même consigne pour tous et proposent des grilles critériées identiques pour tous. Ils ne prennent pas en considération le rythme d'apprentissage des élèves, n'ont aucune idée sur la formation des



groupes de niveaux et préfèrent travailler avec des classes dont le nombre est restreint. Toutes ces représentations déclarées par les enseignants attestent de la non-connaissance des principes de différenciation pédagogique.

Ainsi, nous confirmons notre hypothèse selon laquelle la plupart des enseignants n'ont aucune notion sur la pratique différenciée.

Bibliographie :

⁵Meirieu, Ph. (1987). « Différencier la pédagogie », in *Cahiers Pédagogiques*, n°277

⁶Przesmycki, H. (2014). « La pédagogie différenciée ». Paris : Hachette Éducation, Coll. Profession enseignent. (6^e éd.).

⁷Puren, Ch. (2002). « La pédagogie différenciée en classe de langue » : *les leçons d'un programme de coopération européenne*, Coll. Ressources, N°5-IUFM des Pays de la Loire.

⁸Raymond, H. (1987). « Différencier la pédagogie », *Cahiers Pédagogiques*.

⁹Tomlinson, C. A. (2004). « La classe différenciée ». Montréal : Chenelière

Notes:

¹ L. Legrand, *La différenciation pédagogique*, (1986), s'efforce de proposer un modèle pédagogique intermédiaire entre la pédagogie de *Type I* : Section classique et moderne long, avec des professeurs certifiés ou agrégés, conduisant au lycée, et la pédagogie des *classes III* : Section *de transition*, avec des instituteurs formés aux méthodes actives.

² C. Freinet, *Pour l'école du peuple*, Maspero, (1976), parle de pédagogie qui doit favoriser chez le sujet-élève le passage à l'âge adulte, en organisant des interactions sociales fréquentes et concrètes par une pédagogie coopérative. Les élèves collaborent à un travail commun : imprimer un journal, définir les règles de fonctionnement de la classe, etc.

³ Il s'agit de travaux européens réalisés en 2001 par différents enseignants de dix pays différents, dirigés par Ch. PUREN, qui rentrent dans le cadre du programme de coopération européen : LINGUA-A. Ces travaux consistaient à la réalisation d'enregistrements vidéo pour observer leurs pratiques de différenciation pédagogique en matière d'enseignement des langues avec l'appui de la commission européenne dans le cadre du programme commun européen.

⁴ Tables l'une derrière l'autre ; le bureau de l'enseignant surélevé ; tableau unique... par conséquent, toute autre disposition implique la pratique de la différenciation.