



# Analyse des pratiques de différenciation pédagogique chez les enseignants en exercice au Sénégal : le cas des maîtres de quatre écoles publiques de Rufisque

Amadou Yoro NIANG<sup>i</sup>

Reçu : 30 décembre 2023 / Accepté : 19 avril 2024 / Publié en ligne : 7 juillet 2024

Iga, ENS-Burundi, 2024

## Résumé

Au Sénégal, beaucoup d'enseignants perçoivent l'hétérogénéité des classes comme un obstacle aux apprentissages des apprenants. Or, des travaux de recherche prouvent bien le contraire en considérant les classes hétérogènes comme non pénalisantes pour les enseignants et plus favorables aux apprentissages que celles dites homogènes. Ce travail consiste à analyser les pratiques réelles de différenciation pédagogique chez les enseignants du préscolaire et du primaire dans quatre écoles publiques de Rufisque. La méthodologie appliquée est à dominante qualitative et se caractérise par le recours à des observations *in situ* et à l'analyse de données textuelles par l'entremise de questionnaires adressés à 23 enseignants du préscolaire et du primaire. Il ressort de l'étude que la différenciation successive et de la différenciation simultanée intégrées dans la pratique des maîtres auraient un impact positif sur les phases préactive, active et postactive de la leçon.

**Mots-clés :** Différenciation pédagogique, activités du préscolaire, enseignement primaire, hétérogénéité, pratiques d'enseignement.

**Analysis of teaching differentiation practices among working teachers in Senegal : the case of teachers in four public schools in Rufisque**

## Abstract

In Senegal, many teachers perceive the heterogeneity of classes as an obstacle to learners' learning. However, research proves the opposite by considering heterogeneous classes as not penalizing for teachers and more favorable to learning than so-called homogeneous classes. This work consists of analyzing the real practices of educational differentiation among preschool and primary school teachers in four public schools in Rufisque. The methodology applied is predominantly qualitative and is characterized by the use of *in situ* observations and the analysis of textual data through questionnaires addressed to 23 preschool

and primary school teachers. It emerges from the study that successive differentiation and simultaneous differentiation integrated into the teachers' practice would have a positive impact on the preactive, active and postactive phases of the lesson.

**Keywords:** Educational differentiation, preschool activities, primary education, heterogeneity, teacher practices.

## Introduction

L'hétérogénéité des classes à l'école fait référence à la diversité des élèves au sein d'une même classe en termes de niveaux d'aptitudes, de compétences, de besoins éducatifs, de styles d'apprentissage, de cultures, de langues, etc. Plutôt que d'avoir des classes où tous les élèves sont très similaires sur ces aspects, les classes hétérogènes rassemblent des élèves qui peuvent présenter des différences importantes les uns par rapport aux autres. Au Sénégal, l'hétérogénéité des classes pose beaucoup de problèmes pédagogiques aux maîtres. Elle est même considérée par un bon nombre d'enseignants, comme une difficulté majeure du métier. Pourtant elle est étroitement liée à la nature républicaine et démocratique de l'école. Comme le soutient Bourdieu (1966 : 66), il faut savoir rompre avec « l'indifférence aux différences », tel est bien l'enjeu. Moll et Lévine (2009 : 9) affirment dans ce sens que : « Nous n'avons pas le droit de faire comme si tous les élèves d'une classe d'âge étaient semblables, leur maturité cognitive et affective diffère autant que leur développement physique. » L'hétérogénéité n'est pas un accident ou un dysfonctionnement : elle est la traduction de la diversité. Il est donc nécessaire de la prendre en charge.

Comme le disait Claparède (1967 : 3) :

Lorsqu'un tailleur fait un vêtement, il l'ajuste à la taille de son client et, si celui-ci est gros ou petit, il ne lui impose pas un costume trop étroit sous prétexte que c'est la largeur correspondant dans la règle à sa

hauteur. Au contraire, l'école habille, chausse, coiffe tous les esprits de la même façon. Elle n'a que du tout-fait et ses rayons ne contiennent pas le moindre choix. Pourquoi n'a-t-on pas pour l'esprit les égards dont on entoure le corps, la tête, les pieds ?

Selon la Direction et de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE, 2021), beaucoup d'enseignants ne prennent nullement en compte l'hétérogénéité dans leurs pratiques quotidiennes. Ils se contentent de dispenser un enseignement frontal avec tout le groupe classe renvoyant aux méthodes transmissives. Si certains enseignants sénégalais se contentent d'appliquer les méthodes transmissives, d'autres tentent quand bien même de prendre des initiatives en adoptant d'autres approches pédagogiques. Mais en les observant de près, on s'aperçoit que ces changements d'approche sont extrêmement rares. En effet, dès qu'il y a irruption d'un inspecteur dans leurs classes, ils s'empressent de revenir à la pédagogie « frontale » (Niang, 2017 : 34). Les travaux de Niang (2017, p. 76) indiquent d'ailleurs que 78% des enseignants au Sénégal ne réfléchissent pas sur leur pratique, n'innovent guère et se contentent de transmettre des connaissances devant des élèves qui ont du mal à se motiver et à mettre en avant leur curiosité intellectuelle.

Ainsi les enseignants sénégalais manquent-ils de possibilités de s'émanciper dans le choix des méthodes, et des pratiques professionnelles et sont privées de liberté dans les prises d'initiatives pédagogiques. En effet, s'ils avaient cette autonomie, ils ne chercheraient pas, comme l'affirment Battut et Bensimhon (2006 : 97), à appliquer aveuglément les méthodes fondées sur l'exposé, mais plutôt celles prenant en compte les différences entre les élèves. Cette situation pouvant même conduire à une déprofessionnalisation du maître au Sénégal, on pourrait dès lors se demander si la non prise en compte de l'hétérogénéité des classes par les enseignants n'est pas liée à l'absence ou à une mauvaise pratique de la différenciation pédagogique. Celle-ci consiste, selon Perrenoud (2010 : 112) à proposer des espaces hors du groupe de la classe : soutien, aides individualisées ou personnalisées, accompagnement... Les élèves sont pris à part pour un traitement spécifique. Autrement dit, gérer l'hétérogénéité des classes implique nécessairement la mise en oeuvre d'une pédagogie différenciée.

Alors, pour prendre en compte l'hétérogénéité, l'enseignant ne doit-il pas développer dans sa classe le paradigme de la différenciation pédagogique ? (Burger, 2010 : 23). Dans la pratique quotidienne de classe, ne confine-t-on pas les enseignants en exercice, comme le dit Meirieu (2019 : 123) à un dogmatisme méthodologique qui rend statique la pensée plutôt que de les inciter à la différenciation pédagogique dans les

classes ? Les enseignants ne se focalisent-ils pas trop sur la pédagogie « frontale » au point de se dérober aux véritables fondements éducatifs du métier ? (DPRE, 2021 : 156). Dans quelles mesures les maîtres peuvent-ils mettre à profit les différences entre les élèves comme un véritable atout et s'inscrire ainsi dans la perspective d'une différenciation pédagogique des apprentissages ?

Notre étude cherche à analyser les conditions dans lesquelles un dispositif utilisé dans quatre établissements scolaires de la circonscription de Rufisque peut opérationnaliser la différenciation pédagogique à des fins d'apprentissage qualitatif. Notre question de recherche est de savoir comment la pédagogie différenciée peut-elle servir de levier pour prendre en compte dans les pratiques réelles, l'hétérogénéité des classes et favoriser par delà l'efficacité dans les apprentissages des élèves.

## 1. Cadre théorique

Selon Perrenoud (2010 : 28), Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. Pour pratiquer une pédagogie différenciée, il est indispensable de mettre en oeuvre des méthodes de travail variées et diversifiées, adaptées aux besoins et au style cognitif de chaque élève afin qu'il progresse aussi vite que possible. Selon Meirieu (2015 : 96) : « l'expression de pédagogie différenciée est un pléonasme, il n'y a de Pédagogie que différenciée, puisqu'il n'y a de savoir que dans et par le chemin qui y mène.»

L'expression « pédagogie différenciée » laisse penser, à tort, à une méthodologie compliquée et fastidieuse consistant à démultiplier en autant de stratégies qu'il y a d'élèves dans la classe. Meirieu (2004 : 175) affirme d'ailleurs qu'il n'est « ni possible, ni souhaitable d'individualiser complètement le fonctionnement d'une classe ... La différenciation n'est pas l'atomisation de la classe ou la disparition du cadre scolaire au profit du seul tutorat individuel. » Au contraire, chaque enseignant peut aisément introduire dans sa classe des procédés ou modalités de différenciation, quels que soient les contenus d'apprentissage et les compétences concernés. Comme l'affirme Benard (2005 : 109), « la pédagogie différenciée est avant tout une démarche qui vise à prendre en compte les besoins de tous les élèves, qu'ils soient en réussite généralisée ou en échec patent. Elle

peut s'exercer au quotidien grâce à quelques principes ou méthodes simples ».

Selon Perrenoud (2010 : 34), «La pédagogie différenciée consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres pour organiser les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui.». Différencier, c'est donc repérer dans la palette pédagogique disponible des ressources adaptées. Pour une pédagogie différenciée qui s'exerce au quotidien, on peut combiner plusieurs leviers. Les travaux de Tomlinson (2004 : 54) montrent qu'on peut différencier de plusieurs manières. Il y a le travail de groupe, la création de situations d'apprentissage différentes pour des objectifs ou compétences identiques, le déroulement de sollicitations cognitives différentes, la proposition de tâches et supports différents pour des compétences différentes ou identiques. On peut également traiter de façon systématique les erreurs des apprenants, appliquer l'évaluation formative dans les apprentissages, aider les élèves susceptibles de rencontrer des difficultés avant de démarrer le travail en classe entière, développer l'entraide grâce au tutorat et au monitorat, proposer des devoirs à faire à la maison différents selon les élèves.

Il existe deux formes de différenciation qui sont complémentaires. La première proposée par De Peretti (1993 : 245), est la différenciation successive qui consiste à systématiquement présenter plusieurs approches différentes des mêmes notions en faisant varier différents paramètres (méthodes, situations d'apprentissage, supports, démarches...) afin que chaque élève ait le maximum de chance de rencontrer des méthodes qui lui conviennent. Comme le souligne De Peretti cité par Alexandre (2011 : 87) :

La pédagogie différenciée est une méthodologie d'enseignement et non une pédagogie. Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en oeuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Il doit y avoir une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste. Chaque enseignant est différent dans sa manière de faire et il reconnaît à l'autre le droit d'avoir une méthode différente. La diversification est facteur de réussite.

La seconde forme est la différenciation simultanée proposée par Meirieu (2015 : 45). Elle peut s'exercer selon deux cas de figure. D'une part, les élèves effectuent dans le même temps des activités différentes choisies par eux en fonction de leurs intérêts ou désignées par l'enseignant en fonction des besoins qu'il a identifiés. D'autre part, les élèves

réalisent des tâches identiques mais avec des ressources ou contraintes personnalisées. Il s'agit ici de compenser la tendance que chaque enseignant a, consciemment ou pas, à considérer que la méthode qui lui convient le mieux est la meilleure pour les élèves. C'est aussi solliciter les capacités multiples de chacun pour multiplier les points d'accrochage possibles.

## 2. Méthodologie

Nous avons opté pour une approche méthodologique de type qualitatif fondée sur un questionnaire et une observation *in situ* des pratiques de différenciation pédagogiques. Selon Chevalier et al. (2018 : 367), l'approche qualitative permet d'étudier des phénomènes à la fois complexes et nouveaux en situation réelle. La question centrale de notre recherche portant sur les pratiques réelles de différenciation pédagogique, une approche pédagogique observable en classe, l'approche qualitative est, selon Van Der Maren (1995 : 304) la mieux indiquée pour faire une étude approfondie de la dynamique de différenciation dans la formation continue des enseignants. L'intérêt d'une telle recherche réside dans la description du phénomène de différenciation chez les enseignants à partir des pratiques réelles et non dans celui de l'évaluation des résultats.

### 2.1 Contexte de l'étude et instruments de collecte des données

Les quatre écoles d'application ayant participé à cette étude comptent au total une quarantaine de classes et rassemble 40 enseignants des deux premiers cycles de l'enseignement : 24 enseignants du primaire et 16 enseignants du préscolaire. Nous avons ciblé les enseignants des quatre écoles d'application sur la base de trois critères principaux. Le premier est lié au fait que ces maîtres ont tous le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) qui est le diplôme requis pour être titulaire de classe. Le deuxième critère renvoie à l'expérience capitalisée qui s'élève au moins à dix ans dans ces quatre écoles. Enfin le troisième critère est exclusivement propre aux écoles d'application dont les enseignants peuvent accueillir des élèves-maîtres en stage pratique.

Nous avons procédé en mars 2022 à un recueil de données à partir d'un questionnaire court, avec une prédominance de questions ouvertes, proposé à l'ensemble du corps enseignant ; une observation *in situ* dans les classes des enseignants concernés par l'étude à l'aide d'une grille. Le questionnaire constitue un recueil composé de trois axes : Axe 1 : Données de type démographique (cycle, années d'ancienneté) ; Axe 2 : Représentation de la notion de différenciation

pédagogique à l'aide de questions ouvertes ; Axe 3 : description des pratiques de différenciation effectivement mises en oeuvre par les enseignants dans les classes. Par ailleurs, en procédant à une observation *in situ* des pratiques de différenciation dans les classes des maîtres ayant répondu à nos questionnaires, nous voulions éviter l'impact d'un effet de conformité aux principes pédagogiques qui aurait pu conduire certains enseignants à donner des réponses allant au-delà des pratiques réelles effectivement observées dans les classes. 17 enseignants ont préféré ne pas répondre au questionnaire arguant du fait de ne pas appliquer la différenciation pédagogique dans leur classe. Ils prétendent n'avoir pas été formés à cette approche pédagogique. C'est pour cette raison que nous n'avons pu obtenir que 23 retours, correspondant à un taux de réponse de 57, 5 %.

Notre travail de recherche repose sur la problématique suivante : Comment les formes de différenciation pédagogique se manifestent-elles dans les situations d'enseignement-apprentissage, telles que rapportées par des enseignants et effectivement observées en classe ? Répondre à cette problématique revient à nous interroger autour des questions suivantes :

- 1- Comment les enseignants mettent-ils en œuvre les formes de différenciation pédagogique ciblées dans les séquences d'enseignement-apprentissage ?
- 2- Quels sont les effets des pratiques de différenciation pédagogique dans les apprentissages des élèves ?

## 2.2 Traitement des données

Cette étude s'inscrit, au Sénégal, dans une perspective exploratoire. En effet, il n'existe ni d'outils méthodologiques validés permettant d'étudier les modalités de différenciation pédagogique des enseignants ni de données recueillies permettant d'aborder la différenciation pédagogique dans sa globalité. Dans le questionnaire, nous avons donc proposé une question ouverte visant à inciter les enseignants à décrire leur pratique de la différenciation. La question : « Décrivez votre pratique de différenciation mise en œuvre dans les phases préactive, active et postactive de vos leçons» a été traitée en confrontant les réponses à notre modélisation afin d'inscrire les énoncés recueillis dans les différentes phases de la leçon, mais aussi de dégager les objectifs poursuivis.

### 2.2.1 Analyse textuelle des questions ouvertes

Pour notre recherche, il est important de disposer de techniques d'interprétation des questions ouvertes, qui permettent d'aller au-delà de la simple analyse de contenu manuelle. Le recours à l'analyse textuelle pour ce type de corpus s'avère particulièrement productif (Lebart et Salem, 1994 : 238). Celle-ci

permet notamment, à travers l'analyse de récurrences formelles dans les réponses, d'identifier différentes isotopies. Nous avons utilisé la méthode Alceste qui priviliege une approche statistique identifiant dans un corpus de texte donné (les réponses à la question ouverte) des sous-ensembles homogènes de verbatims sur la base de leur profil lexical. Les classes de réponses obtenues ont été caractérisées par les variables disponibles dans l'enquête qu'elles soient sociodémographiques ou d'attitudes.

Ainsi l'analyse textuelle présente-t-elle l'avantage de dissocier assez clairement deux moments essentiels : d'abord la formalisation des données et leur « traitement », puis l'étude sociologique de ces résultats qu'il faut au préalable construire et argumenter. Au-delà des commentaires statistiques, on livre, en effet, une analyse linguistique et sociologique des textes. L'interprétation des classes identifiées par la méthodologie Alceste s'appuie sur une caractérisation « externe » de la classe (opposition et proximité par rapport aux autres classes), et, sur des critères « internes » (mots et réponses caractéristiques de la classe). Par ailleurs, les variables « illustratives » (variables linguistiques : catégorisation des mots-outils et variables sociodémographiques décrivant les répondants) nous ont conduits à identifier certaines caractéristiques des classes de réponses. Notre objectif consiste à décrire les formes de différenciation pédagogique les unes par rapport aux autres, ce qui permet donc de préciser les variables sur lesquelles elles se distinguent.

### 2.2.2 Traitement des données issues de l'analyse

Nous avons opéré une analyse à la fois sémantique et thématique des résultats de notre questionnaire. En effet, l'analyse brute des réponses a fait surgir des cohérences et une logique qui nous ont permis de trouver des variables pour reconstruire la trame de notre questionnaire. Du point de vue technique, l'opération a consisté à « fermer » les réponses ouvertes qui pouvaient, dès lors, être traitées comme des questions fermées. Nous avons ensuite tenté de regrouper les réponses en fonction de thèmes communs évoqués tout en pratiquant une analyse sémantique des propos. Cette dernière nous a permis de rassembler les réponses aux tonalités identiques en reprenant les éléments des discours tout en les conceptualisant.

Bien que le traitement des données soit très complexe dans la version originale de nos travaux de recherche, nous avons réduit ici, grâce à l'utilisation du logiciel sphinx, les dimensions du traitement des données recueillies à deux de ses composantes. D'une part, nous avons fait état de la description des fréquences et des pourcentages des différentes catégories recouvertes par nos variables. D'autre part, nous avons

présenté les résultats émanant d'une série de calculs bivariés (associant deux variables à la fois) recourant à un certain nombre de mesures d'association respectant les contraintes et les limites de partition de chaque variable en un nombre relativement inégal de catégories.

### 2.3 Méthode d'analyse des données

Les catégories de codage sont organisées sur un axe temporel découplant la pratique de la différenciation en trois phases : préactive, active et postactive. Pour chacune des trois phases, nous déterminons plusieurs formes de différenciation pédagogique que nous associons à différents objectifs en adéquation avec

chacune des phases définies. À partir de certains travaux de recherche et de nos observations sur le terrain, nous avons défini neuf catégories du processus de différenciation pédagogique reliées aux trois phases de l'enseignement. Cette approche vise à proposer un vocabulaire commun qui permette d'ajuster l'approche des pratiques de différenciation tout en proposant une extension de l'éventail des formes de différenciation effectivement exploitées en classe. Les catégories de codage stabilisées au terme de la procédure d'élaboration sont présentées et brièvement définies ci-dessous (tableau 2.)

Tableau 1 : Catégories de la différenciation

Phase préactive	1-Vérifier : cibler les élèves susceptibles de rencontrer des difficultés et les aider dans les prérequis avant de démarrer le travail en classe entière. 2-Aider : Le fait de proposer des aides matérielles différencierées permet à tous les élèves d'avoir les informations nécessaires pour traiter les mêmes problèmes. 3-Préparer : Il s'agit de créer des situations d'apprentissage différentes pour des objectifs ou compétences identiques
Phase active	1- Organiser : Agir sur des configurations de la classe, son organisation ; travail en groupes : groupes de besoin, d'apprentissage, de recherche, de production... ; travail en binômes stables ou temporaires selon l'objectif de la leçon 2- Accompagner : c'est le fait de rendre flexibles ses postures dans la leçon : guidage et étayage variables d'un élève à l'autre en fonction des besoins 3- Pratiquer : Effectuer des sollicitations cognitives différentes par les méthodes déductive, inductive, expérimentale, appel à la créativité...
Phase postactive	1- Consolider : tous les élèves n'ont pas le même niveau de maîtrise des procédures apprises Il s'agit de proposer une batterie d'exercices pour amoindrir les difficultés des élèves. 2- Évaluer : Procéder à des évaluations différencierées prenant en charge la marge de progression et le niveau réel de chaque élève 3- Remédier : Traiter de façon systématique les erreurs des élèves afin d'apporter des remédiations appropriées et différencierées

Source : Enquêtes de terrain (mars 2022)

### 3. Résultats

Les résultats de notre étude sont présentés en distinguant les réponses des enseignants travaillant aux cycles primaire et préscolaire. Les données chiffrées obtenues permettent de décrire les grandes orientations observées et constituent un complément sur les analyses qualitatives réalisées. Nous avons fait état de la description des fréquences et des pourcentages des différentes catégories recouvertes par nos variables. L'exploitation de ces statistiques met particulièrement l'accent sur les phases actives

des leçons déroulées aussi bien au primaire qu'au préscolaire.

#### 3.1 La différenciation pédagogique dans les 3 phases au primaire

Dans le tableau 3, nous présentons la répartition des actions de différenciation pédagogique selon les variables suivantes : les phases préactive, active et postactive d'une séquence d'enseignement-apprentissage donnée et l'objectif assigné à l'action de différenciation.

Tableau 2 : Résultats pour les enseignants du primaire

	Phase préactive de la leçon			Phase active de la leçon			Phase postactive de la leçon		
	vérifie r	aide r	Prépare r	organise r	accompagne r	pratique r	Consolide r	évalue r	reméde r
Elémentair e	0%	1%	5,7%	12,5%	65,7%	1%	0%	3,6%	10,5%
Totaux	6,7%			79,2%			14,1%		

Source : Enquêtes de terrain (mars 2022)

Tableau 3 : Répartition des résultats de la phase active chez les maîtres

Phase active des leçons chez les enseignants du primaire				Pratiquer	Total
Organiser	Accompagner				
	élèves faibles	élèves moyens	élèves forts		
	72,3%	17,2%	10,5%		
17,8%	79,2%			3%	100%

Sources : Enquêtes de terrain (mars 2022)

Les résultats obtenus à partir du tableau 3 montrent d'emblée une prédominance des pratiques de différenciation pédagogique particulièrement dans la phase active de la leçon (79,2 %). En deuxième position, on relève les formes de différenciation pédagogique développées en phase postactive de la leçon (14,1 %). Quant à la phase préactive, les pratiques de différenciation pédagogique y sont relativement faibles avec seulement 5,4 % des fréquences. Ce faible pourcentage en phase préactive peut s'expliquer par la non prise en compte de situations d'apprentissage différentes pour des objectifs ou compétences identiques, l'absence de vérification des prérequis et aides matérielles différencierées (Moll et Lévine, 2009 : 47). Or, lorsqu'on différencie dans la phase préactive, cela permet de vérifier les écarts cognitifs entre les élèves et de les aider à mieux s'adapter aux différentes situations d'apprentissage proposées. Ces résultats montrent que la différenciation pédagogique n'est pas distribuée de façon équitable dans toutes les phases de la leçon, réduisant considérablement son efficacité dans les apprentissages. Cette distribution équitable des offres de différenciation dans les trois phases de la leçon, aurait véritablement permis de satisfaire les besoins et intérêts des apprenants.

Les pratiques de différenciation menées durant les séquences d'enseignement-apprentissage sont de loin plus importantes. Cette phase est représentée dans le tableau 4, à partir des trois catégories que sont *organiser*, *accompagner* et *pratiquer*. Dans la phase active, les pratiques visant à *accompagner* les élèves (79,2 %) dépassent celles relatives à la catégorie *organiser* (17,8 %), même si *organiser* le travail par l'enseignant représente une part non négligeable des pratiques de la différenciation. Quant aux initiatives différencierées portant sur la catégorie *pratiquer* (3 %), elles sont assez rares. Il faut noter que la proportion d'aide destinée aux élèves faibles, moyens et forts a été calculée sur la base des indications fournies par les enseignants enquêtés à partir d'un total de 100% dans la catégorie *accompagner*. Cela permet de mieux apprécier la distribution de la différenciation pédagogique en fonction de l'hétérogénéité des classes.

### 3.2 Pratiques de la différenciation pédagogique dans les 3 phases au préscolaire

Dans le tableau 5, nous présentons la répartition des actions de différenciation pédagogique dans les phases préactive, active et postactive d'une séquence d'enseignement-apprentissage donnée et l'objectif assigné aux activités de différenciation.

Tableau 4 : Résultats pour les éducateurs du préscolaire

	Phase préactive de la leçon			Phase active de la leçon			Phase postactive de la leçon		
	vérifie r	aide r	Prépare r	organise r	accompagne r	pratique r	Consolide r	évalue r	remédie r
Préscolair e	0%	0%	0%	5,8%	46,6%	6,3%	11,7%	13,8%	15,8%
Totaux	0%			58,7 %			41,3%		

Source : Enquêtes de terrain (mars 2022)

Tableau 5 : Répartition des résultats de la phase active chez les éducateurs du préscolaire

Phase active des leçons chez les éducateurs du préscolaire				Pratiquer	Total
Organiser	Accompagner				
	élèves moyens	élèves faibles	élèves forts		

	15,8%	45,3 %	17,4 %		
10,2 %	78,5%		11,3%	100%	

Sources : Enquêtes de terrain (mars 2022)

Ces résultats montrent clairement que la répartition des pratiques de différenciation pédagogique se focalise sur les phases actives et postactive de la leçon. Quant à la phase préactive, elle n'a pas fait l'objet de pratiques de différenciation de la part des éducateurs du préscolaire. En effet, dans le contexte du préscolaire, les différences entre les élèves et les prérequis sont infimes du fait que ces enfants viennent fraîchement d'accéder à une institution préscolaire. Par contre, les pratiques de différenciation en phase postactive font presque le triple (41,3 %) de celles du primaire (14,1 %, cf. tableau 3). De ce point de vue, dans le cycle préscolaire, les pratiques de différenciation en phase postactive (consolider, remédier, évaluer) sont de façon systématique intégrées aux pratiques de classe.

Comme indiqué au tableau 5, les éducateurs du préscolaire ne s'adonnent pas à des pratiques de différenciation pédagogique en phase préactive. Nous prenons donc en compte, au tableau 6, la phase active de l'enseignement et la répartition des résultats dans cette phase. L'accompagnement des apprentissages représente pour cette phase près de quatre-vingt pour cent des réponses recueillies (78,5 %). Le reste portant d'une part sur l'organisation du travail en groupes de besoin, d'apprentissage, de recherche, de production ; travail en binômes stables ou temporaires selon l'objectif de la leçon (10,2 %) et d'autre part sur des sollicitations cognitives différentes par les méthodes déductive, inductive, expérimentale, l'appel à la créativité (11,3 %). Les éducateurs du préscolaire insistent surtout sur l'accompagnement des élèves considérés comme « faibles » (45,3 %) ayant des difficultés dans toutes les activités.

#### 4. Discussions

Dans cette section, nous discutons des pratiques de différenciation pédagogique des enseignants du primaire et du préscolaire, notamment dans les phases préactives, actives et postactives des leçons présentées.

##### 4.1 Les pratiques de différenciation pédagogique au primaire

Les pratiques de différenciation pédagogique des enseignants du primaire ont été analysées à partir des phases préactives, actives et postactives des leçons déroulées.

###### 4.1.1. La différenciation pédagogique en phase préactive

Les activités de différenciation pédagogique en phase préactive, comme précédemment présentées dans les résultats de nos enquêtes sont très peu nombreuses. Mais elles visent presque toutes à préparer les élèves aux apprentissages. Il n'y a pratiquement pas d'exemples visant à faire des aides matérielles différencier. Cela aurait permis aux élèves d'avoir les informations nécessaires pour traiter les problèmes. Les enseignants pourraient également cibler des apprenants susceptibles de rencontrer des difficultés et les aider dans les prérequis avant de démarrer le travail en classe entière. Nos résultats montrent, comme le dit Caron (2008), que la différenciation pédagogique se déploie sous des approches multiformes tout en poursuivant des objectifs multiples et diversifiés, et ce, même si les enseignants n'ont pas encore réellement conscience de son impact dans la qualité des apprentissages.

###### 4.1.2 La différenciation pédagogique en phase active

Pour ce qui concerne l'accompagnement en phase active, ce sont les élèves faibles qui sont les plus concernés. Les enseignants enquêtés mettent l'accent sur deux types d'accompagnement : le guidage et l'étauage. Dans ce cas de figure, l'enseignant adopte la posture qui consiste à lâcher prise pour les élèves faibles qui sont déjà très à l'aise, avec un accompagnement plus ou moins rapproché pour d'autres qui peinent à suivre les enseignements. Or, comme l'affirme Perrenoud (1995 : 28) : « Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. » Par conséquent, une même situation-problème peut faire l'objet d'une mise en oeuvre différenciée quand l'enseignant réserve son aide à ceux qui peinent, fournit des informations supplémentaires à certains mais pas à d'autres selon un étayage ajusté. L'accompagnement, la plupart du temps, comprend une sorte de processus d'étauage qui rend l'apprenant capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans ce guidage, au-delà de ses capacités.

Cet accompagnement consiste essentiellement, pour l'enseignant, à prendre en main des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités de l'élève, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. Cet étayage montre toute l'importance de l'accompagnement dans le développement des apprentissages chez l'élève.

Dans une classe, le maître doit prendre en considération la marge de progression de chaque élève, qu'il soit faible, moyen ou fort. En effet, un élève fort laissé à lui-même, parce qu'il satisfait aux attentes de son maître, peut finir par se désintéresser du cours et « décrocher » par ennui, démotivation, ou sentiment d'être isolé. Par ailleurs, les enseignants doivent savoir que la différenciation pédagogique ne conduit pas forcément à une individualisation puisqu'elle renvoie, toujours, aux méthodes socioconstructivistes mettant surtout l'accent sur les interactions élève/élève.

#### **4.1.3 La différenciation pédagogique en phase postactive**

La plupart des pratiques rapportées en phase postactive concernent une différenciation essentiellement centrée sur la remédiation des apprentissages (10,5 %, cf. tableau 2). Il s'agit pour les maîtres de traiter de façon systématique les erreurs des élèves afin d'apporter des remédiations appropriées et différencier. Comme le dit Astolfi (2015 : 15) : « Dans les modèles constructivistes, les erreurs commises ne sont plus des fautes condamnables ni des bogues regrettables : elles deviennent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée. » Dans cette perspective, l'erreur est considérée comme un élément du processus didactique, c'est-à-dire une information dont il faut élucider les origines pour construire un savoir correct. Il faut aussi noter qu'aucun énoncé des participants ne traite de la pratique de la différenciation pédagogique relative à la consolidation à la suite de l'acquisition d'une notion. Cette pratique peu fréquente s'explique par le fait que les enseignants préfèrent passer directement à l'évaluation de la leçon. Ils exploitent les copies pour identifier les lacunes des élèves et proposer un dispositif de remédiation approprié.

### **4.2 Les pratiques de différenciation pédagogique au préscolaire**

Les pratiques de différenciation pédagogique des éducatrices du préscolaire ont été étudiées à partir des phases actives et postactives des leçons déroulées. En effet, la phase préactive n'a pas fait l'objet de différenciation chez les éducatrices.

#### **4.2.1 La différenciation pédagogique en phase active du préscolaire**

En phase active, les données montrent qu'au préscolaire, la majorité des pratiques de différenciation visant les élèves « faibles » ciblent surtout ceux à besoins spécifiques (enfants trisomiques, enfants albinos etc.). On se rend compte, une fois de plus, que l'accompagnement obéit à des principes de différenciation entre élèves. Du point de vue de la catégorie relative à l'organisation du travail

des enfants, elle est fondée sur le préceptoral associé à la mise en place de groupes de besoin. En effet, au préscolaire, le préceptoral est très souvent lié à l'organisation de groupes de besoins en rapport avec les difficultés des enfants. Même si cette information n'a pas été relevée dans nos données, nous pouvons observer que le recours au travail en groupes de besoin, d'apprentissage, de recherche, de production, le travail en binômes stables ou temporaires selon l'objectif de la leçon permet de libérer l'éducatrice qui peut ainsi fournir un guidage de proximité aux enfants en faisant le tour des groupes.

Cette approche conduit l'enseignant à pratiquer simultanément et ou successivement les différentes modalités de différenciation pédagogique. Pour ce qui concerne la pratique des sollicitations cognitives, les énoncés recueillis rappellent clairement la perspective des travaux d'Alexandre (2011 : 95) sur la différenciation successive où chaque élève a le maximum de chance de rencontrer des méthodes qui lui conviennent dans les apprentissages. Ce type de pratiques justifie dans une certaine mesure, l'utilisation, plus régulière qu'au primaire, des modalités de différenciation successives situées après l'enseignement (sollicitations cognitives différentes). En résumé, nous pouvons affirmer que les éducateurs du préscolaire, en phase active, naviguent entre les formes de différenciation successive et celles dites simultanées (les élèves effectuent en même temps des activités différentes).

#### **4.2.2 La différenciation pédagogique en phase postactive du préscolaire**

Dans la phase postactive, on trouve les modalités « évaluation et remédiation des apprentissages» visant à consolider des connaissances ou des procédures. Les éducatrices du préscolaire mettent beaucoup l'accent sur des dispositifs de remédiation propres aux différentes activités telles que le graphisme, la logicomathématiques, la perceptivomotricité, le langage ou encore les techniques manuelles. On peut, par exemple, imaginer des activités visant à « corriger » des procédures ou des connaissances dans des disciplines comme le langage-structuration ou les logicomathématiques. Une autre spécificité du préscolaire tient à l'importance de la consolidation (11, 7% cf.tableau 4) contrairement au primaire (0%, cf.tableau 2). Perrenoud (1995 : 28) fait remarquer que : « selon la nature des tâches qu'il donne, selon la confiance qu'il fait aux élèves, selon les mécanismes de régulation qu'il met en place, un enseignant peut ou peut ne pas différencier. » Enfin, une partie non négligeable des données du préscolaire se situe dans cette volonté d'exploiter les erreurs des élèves. L'intervention des éducatrices du préscolaire atteste également d'une certaine routine en matière

d'aménagements pour les élèves faibles. Une correction différenciée est réalisée pour la classe et pour les élèves faibles et les erreurs sont également prises en compte.

### 5. Quelques orientations pratiques de la différenciation pédagogique

Tout compte fait, les enseignants tireraient des profits à mettre en oeuvre dans les classes une pédagogie différenciée réaliste au quotidien. En fait, l'une des meilleures réponses à l'hétérogénéité serait de proposer des espaces en dehors du groupe de la classe. Il peut s'agir de soutien, d'aides individualisées ou personnalisées, de consolidation, ou encore d'approfondissement. Les élèves sont ainsi pris à part dans les trois phases (préactive, active et postactive) pour un traitement spécifique. Une mauvaise compréhension de ces espaces en dehors de la classe serait de penser dans le groupe classe. Le cas échéant, on pourrait alors continuer à faire la même chose pour tous et au même rythme. La pédagogie différenciée s'exerce d'abord au quotidien dans la pratique ordinaire de la classe, elle n'est point une pratique extraordinaire ou exceptionnelle, elle s'articule aux ressources pédagogiques disponibles chez l'enseignant.

La différenciation doit être réaliste. Comme le souligne Meirieu (2015 : 126) : « Nous ne connaîtrons jamais toutes les variables qui entrent en jeu dans un apprentissage et a fortiori, nous ne pourrons jamais les maîtriser simultanément. » Il poursuit en soutenant qu' « il faut donc renoncer à concevoir la différenciation de la pédagogie comme la mise en place mécanique d'un système éducatif où la programmation de différentes variables conduirait à définir avec certitude, à chaque instant, la solution unique optimale ». Par conséquent, une maîtrise parfaite de la pédagogie différenciée n'est pratiquement pas possible. Elle est toujours perfectible dans le temps mais elle reste indispensable à l'efficacité des apprentissages.

### Conclusion

À l'issue de cette étude, nous nous rendons compte que la pratique de la différenciation pédagogique intégrée officiellement et délibérément au préscolaire et au primaire accroîtrait considérablement la qualité des apprentissages et contribuerait à l'autonomisation et au développement professionnel des enseignants. La répartition des résultats a surtout mis en exergue des formes de différenciation pédagogique très rarement prises en compte (la phase préactive). Les enseignants doivent en avoir une vision à la fois systémique et globale portant de façon syncretique sur les phases préactive, active et postactive de la leçon. Cette approche leur permettrait de mieux orienter leurs actions et de rendre leurs choix plus pertinents en classe.

Nos résultats montrent par ailleurs que l'accompagnement est plus systématiquement mis en oeuvre pour les élèves faibles dont les besoins sont reconnus sur le plan institutionnel (élèves trisomiques au préscolaire). Un des objectifs principaux de l'accompagnement pédagogique serait donc de porter une attention particulière aux élèves en difficulté dont l'identification du profil d'apprenant est du ressort exclusif de l'enseignant. Ces résultats justifient en définitive la nécessité de développer les compétences didactiques des enseignants dans le domaine du repérage des erreurs, de leur description ou catégorisation, de la recherche des sources d'erreurs et de la mise en place d'un dispositif de remédiation.

### Références bibliographiques

- Alexandre, D. 2011. *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Paris : E.S.F.
- Astolfi, J-P. 2015. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Battut, E. et Bensimhon, D. 2006. *Comment différencier la pédagogie ?* Paris : Retz.
- Benard, C et al. 2005. *La différenciation pédagogique : théories et applications*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports.
- Bourdieu, P. 1966. « L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et la culture ». *Revue française de sociologie*, n° 7, p. 325-347.
- Burger, O. 2010. *Aider tous les élèves : guide pratique de différenciation*. Lyon : Édition Chronique sociale.
- Caron, J. 2008. *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal : Chenelière.
- Chevalier, F., Cloutier, M. et Mitev, N. 2018. *Les méthodes de recherche du DBA*. Paris : Édition Broché.
- Claparède, E. 1967. *L'école sur mesure*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- De Peretti, A. 1993. *Controverses en éducation*. Paris : Hachette Éducation.
- Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation. 2021. *Rapport national sur la situation de l'éducation au Sénégal*. Dakar : Éditions MEN.
- Lebart, L. et Salem, A. 1994. *Statistique Textuelle*. Paris : DUNOD.
- Meirieu, P. 2004. *Faire l'école et faire la classe*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. 2015. *L'école, mode d'emploi*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. 2019. « Richesses et limites de l'approche par 'compétences' de l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui ». *Pedagogía y Saberes*, n° 50, p. 85-96.
- Moll, J. et Lévine, J. 2009. *Prévenir les souffrances d'école*. Paris : ESF éditeur.

Niang, A-Y. 2017. *Étude sur la pertinence des stratégies de formation des enseignants au Sénégal : Les Conseillers Pédagogiques Itinérants (CPI) peuvent-ils constituer un modèle plausible ? À quelles conditions ?* Thèse de doctorat, Lyon : Université Lumière Lyon 2

Perrenoud, P. 1995. *La pédagogie à l'école des différences*, Paris : ESF éditeur.

Perrenoud, P. 2010. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.

Tomlinson, 2004. *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière Éducation.

Van Der Maren. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

---

<sup>i</sup> Amadou Yoro NIANG est titulaire d'un Doctorat en sciences de l'éducation, maître de conférences titulaire au département de psychopédagogie de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Il est également inspecteur de l'éducation nationale du Sénégal et ingénieur de la formation du CESAG (Centre Africain d'Etudes Supérieures en Gestion). Ses recherches s'inscrivent principalement dans l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants et couvrent des questions de psychopédagogie, de didactique des disciplines, de gestion de la classe, de réflexivité pédagogique et d'inclusion scolaire.