

Pratique de la pédagogie différenciée par les enseignants du primaire dans la ville de Bukavu

[The practice of differentiated pedagogy by primary school teachers in Bukavu town]

Alain LUBAMBA KITENGIE and David MALALA NTAMBUE

Département de Psychopédagogie, Institut Supérieur pédagogique (ISP), Bukavu, RD Congo

Copyright © 2018 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the **Creative Commons Attribution License**, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: The present study focuses on the practice of differentiated pedagogy and has a double objective. It aims on the other hand at determining the parameters or strategies used by teachers in order to put in practice differentiated pedagogy in their classrooms and bringing out specific difficulties in the practice of differentiated pedagogy in Bukavu secondary schools on the other hand. It has been noticed that teachers actually use the differentiated pedagogy because they have perfect knowledge of the parameters to be established. However, some difficulties have been mentioned namely a high number of pupils, pupils' multiple difficulties, the heaviness of programmes, the lack of teacher's motivation in the practice and the lack of devices of differentiation.

KEYWORDS: pedagogic differentiation, heterogeneity, school difficulties.

RESUME: Dans cette étude portant sur la pratique de la pédagogie différenciée notre double objectif était d'une part déterminer les paramètres ou les stratégies sur lesquels les enseignants jouent pour la mise en pratique de la pédagogie différenciée dans leurs classes et d'autre part de dégager les difficultés propres à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans les écoles primaires de la ville de Bukavu. Nous avons constaté que les enseignants mettent en pratique la pédagogie différenciée étant donné qu'ils ont une connaissance parfaite des paramètres sur lesquels il faut s'appesantir. Toutefois quelques difficultés sont évoquées. Les plus en vue sont les suivantes : les effectifs trop importants, la multiplicité des difficultés d'apprentissage des élèves, la lourdeur des programmes, le manque de motivation de la part des enseignants de l'appliquer, le manque de temps pour préparer les dispositifs de différenciation.

MOTS-CLEFS: Différenciation pédagogique, Hétérogénéité, Difficultés scolaires.

1 INTRODUCTION

Si parler de l'échec et des difficultés scolaires peut paraître un vieux débat, la recherche des solutions aussi durables reste une question d'actualité étant donné qu'en matière d'éducation rien ne peut être considéré comme acquis. Comme nous le fait remarquer [1], éradiquer l'échec scolaire est une finalité consubstantielle de la scolarité obligatoire dans une société qui se veut démocratique. Y parvenir suppose un changement radical de mentalité car, dans l'imaginaire collectif, la réussite des uns n'a de valeur que grâce à l'existence de l'échec des autres : chacun veut que ses enfants réussissent, mais à condition que les autres y parviennent moins bien...

Les difficultés scolaires et l'échec scolaire sont devenus des problèmes dont on entend souvent parler, mais dont on ne sait pas toujours expliquer les causes [2]. Ainsi, échec scolaire et difficultés scolaires, ces termes sont-ils à définir plutôt du côté de l'élève et des difficultés qu'il a à s'adapter au système scolaire ? Ou plutôt du côté de l'école qui ne réussit pas à mettre en

place des dispositifs pour que tous les élèves trouvent du sens à l'école? L'heure n'est plus celle de la recherche de la responsabilité mais bien des moyens d'en finir avec ce mal.

En dépit de l'explication qu'on peut en trouver, le redoublement et les abandons portent donc préjudice aux élèves faibles. Ils entravent leur progression dans les apprentissages; attribuant leur échec à un manque de capacité, les élèves développent ainsi un sentiment d'incapacité acquis. Aussi, introduisent-ils, les élèves qui en sont l'objet dans une dynamique sociale bien peu favorable à leur épanouissement. L'échec scolaire, plus qu'une difficulté, affecte l'enfant au niveau scolaire mais aussi moralement. L'enfant se trouve alors dans l'incapacité de répondre aux exigences scolaires et c'est ainsi que naît ce malaise entre l'élève et l'école.

Dans pareilles circonstances, que faire pour aider tous ces élèves en difficulté? Pour tenter de répondre à cette préoccupation, nous pouvons emprunter les propos de [1] qui précise qu'on peut agir contre l'échec scolaire à travers la formation à la parentalité : afin que le comportement familial soit plus stimulant et équilibré. On peut aussi agir contre l'échec scolaire, évidemment, à travers un travail pédagogique et didactique rigoureux. On peut, enfin, agir contre l'échec scolaire en travaillant sur la dimension des écoles et des établissements, sur le contexte institutionnel.

Trois grandes causes semblent à l'origine des difficultés que nous rencontrons dans nos classes actuellement : l'hétérogénéité, la motivation, l'écart entre le temps d'apprentissage et le temps d'enseignement. C'est pourquoi à l'issue de cette réflexion et face à ces difficultés, il convient de plus en plus d'adapter sa pédagogie. La pédagogie différenciée et diversifiée n'est certes pas un remède à tous les maux rencontrés, mais elle permet de prendre en compte les besoins des élèves et de gérer leurs difficultés d'apprentissage.

C'est fort de ce constat que nous avons décidé d'orienter notre réflexion dans le travail pédagogique et didactique rigoureux. En d'autres termes, il faut mettre en place des processus différenciés d'appropriation des savoirs, respectueux de l'identité de l'élève tout en lui permettant d'acquérir des outils lui offrant la possibilité de construire et de comprendre son environnement.

Dans le même ordre d'idées, [3] souligne que face à l'élève en difficulté, l'enseignant a la responsabilité d'intégrer ces difficultés dans sa relation pédagogique. Tâche qui ne va pas être facile, car il lui faudra individualiser sans isoler, comprendre sans tout admettre, reconnaître les difficultés ou les lacunes sans bannir les ressources, espérer sans sombrer dans l'illusion que tout est possible, et surtout différencier pour que chaque élève puisse profiter au maximum de ce que l'école a à lui apporter.

A bien y réfléchir, on se rend plus compte que la classe est le reflet de l'hétérogénéité de notre société qui est devenue une mosaïque, un univers éclaté. Il est donc inévitable que cela envahisse peu à peu notre institution.

En effet, c'est la pédagogie différenciée qui a ce mérite de prendre en compte, au sein d'un même groupe, la part d'individualité de chacun et de mettre cette individualité au service d'un progrès dans l'apprentissage de l'élève. Pour leur part, [2] stipulent que cette forme de pédagogie est un dispositif toujours d'actualité avec la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences. Cette pédagogie doit à la fois répondre aux besoins des élèves en difficultés et des élèves en échec scolaire. Elle doit donc s'adapter aux spécificités de chaque apprenant d'où son caractère complexe.

Dans cette perspective de la différenciation pédagogique, il est question, selon Legrand cité par [4] d'une tentative de diversifications méthodologiques susceptibles de répondre à la diversité des élèves. Autrement dit, la pédagogie différenciée représente la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et 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 en une même classe d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs.

A ce sujet, [5] précise que différencier la pédagogie, c'est proposer aux élèves des cheminements et des moyens qui, à la fois, s'adaptent aux caractéristiques personnelles des élèves et respectent les objectifs pédagogiques à atteindre. Ainsi, la pédagogie différenciée légitime bien, comme le dit [6], le caractère collectif de l'école en permettant de scolariser un ensemble des élèves différents en évitant le traitement standard.

L'école congolaise en général, et celle de Bukavu en particulier, ne faisant pas exception, doit lutter contre l'échec et les difficultés scolaires. Cette lutte passe par la bonne gestion de l'hétérogénéité et de la différence de motivation des apprenants voire de l'écart entre le temps d'apprentissage et le temps d'enseignement. Cette lutte doit être centrée dans la gestion de l'individualité de chaque apprenant.

La pratique de la pédagogie différenciée est obligatoire pour une meilleure prise en charge de l'hétérogénéité des élèves dans une classe. Elle permet un meilleur accès au savoir et aux savoir-faire. En clair, nous voulons ici nous interroger sur la mise

en œuvre de la pédagogie différenciée par les enseignants du cycle primaire à Bukavu au sein de leur classe pour pallier aux difficultés et aux échecs des élèves.

Ainsi, de manière opérationnelle, nos principaux axes de recherche s'orientent donc autour des questions suivantes :

- De quelle manière les enseignants mettent-ils en œuvre la différenciation pédagogique avec leurs élèves ?
- Quelles sont les difficultés liées à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans les écoles primaires de Bukavu ?

Nous poursuivons deux objectifs dans la réalisation de cette étude :

- Déterminer les paramètres ou les stratégies sur lesquels les enseignants jouent pour la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans leurs classes ;
- Dégager les difficultés propres à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans les écoles primaires de la ville de Bukavu.
- Tenant compte de notre problématique et de nos objectifs, nous formulons les hypothèses comme suit :
- Etant donné que les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves ne sont pas de même nature, nous pensons que pour la mise en pratique de la pédagogie différenciée, les enseignants procéderaient à la variation des modes de communication, à la diversification des situations d'apprentissage, à la variation des modes de travail et des supports pour les activités, à l'adaptation des activités en fonction des élèves ;
- Les difficultés liées à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée à l'école primaire dans la ville de Bukavu seraient entre autres : le manque de moyen matériel, l'insuffisance d'informations sur le sujet, le manque de formation, la lourdeur des programmes, la multiplicité et diversité des difficultés des élèves, les effectifs trop importants, le manque de motivation pour les enseignants de l'appliquer, etc.

Notre détermination pour réaliser cette étude est fondée d'une part sur l'ampleur des échecs et des difficultés scolaires dans la ville de Bukavu et d'autre part sur l'obligation pour les chercheurs de trouver des voies et moyens pour pallier à ce fléau qui inquiète toutes les parties engagées dans l'éducation scolaire. Elle nous permet de tirer un regard réflexif sur la situation de la pédagogie différenciée dans les écoles primaires de la ville de Bukavu sachant que l'hétérogénéité des élèves est aussi forte que l'on ne s'imagine.

2 CADRE CONCEPTUEL

2.1 LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : HISTOIRE ET THÉORIE

Dans cette section, nous allons tenter de retracer en quelques lignes une brève histoire de la pédagogie différenciée ainsi que les considérations théoriques sur cette pédagogie. Signalons ici que pour cette deuxième partie nous allons nous inspirer des travaux de [7] sur cette pédagogie.

[7] dans son ouvrage *l'école mode d'emploi*, nous permet de comprendre pourquoi différencier s'avère nécessaire. En fait, on s'aperçoit que cette idée n'est pas aussi nouvelle que cela et que des propositions pédagogiques différentes ont été faites depuis les écoles Freinet (aux alentours des années 1920) à nos jours.

La pédagogie différenciée n'est pas une idée nouvelle. Le terme « différencié » est apparu pour la première fois in *le Protocole de Saint Quentin* qui présentait en 1970, le bilan d'expérimentations menées dans plusieurs collèges. C'est une pédagogie qui se veut utiliser une multitude d'outils, de méthodes et de situations pour permettre à tous les membres d'un groupe, aussi hétérogène soit-il, d'atteindre les mêmes objectifs [4]. Le même auteur ajoute que le terme de pédagogie différenciée apparaît en 1973 sous la plume de L. Legrand in « La différenciation pédagogique ».

La pédagogie différenciée repose, selon [8], sur deux fondements philosophiques. Le premier est « *la foi dans les potentialités de l'être humain* », en d'autres termes nous sommes tous éducatibles. Le second est « *l'idéal d'égalité des chances pour tous* » c'est-à-dire que chaque élève en dépit de sa condition sociale, physique et mentale doit avoir les mêmes chances de réussite.

En effet, comme on le constate, les élèves ne sont pas tous les mêmes et n'ont pas les mêmes capacités en même temps, on ne peut les enseigner de la même façon. La pédagogie différenciée apparaît ainsi comme une nécessité pour répondre à l'hétérogénéité des élèves. L'objectif principal étant ici la prise en compte de leurs différences afin qu'ils aient tous la même chance de réussite et qu'ils maîtrisent tous le programme de formation. Elle apparaît aussi comme incontournable pour assurer la réussite de l'ensemble des élèves.

A ce sujet, [9] fait remarquer que « différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité ». Car il faut être conscient des différences de chacun des élèves mais l'objectif est toujours la classe à laquelle on doit pouvoir donner les mêmes connaissances, c'est-à-dire le socle commun de compétences.

2.2 COMMENT ET QUE DIFFÉRENCIER ?

Différencier sa pédagogie, c'est avant tout faire le diagnostic face à l'hétérogénéité, puis concevoir des stratégies d'apprentissage assez souples pour être capable de répondre à la diversité des profils d'élèves. Il faut pour cela, d'après les travaux [7] :

2.2.1 VARIER L'ORGANISATION DU GROUPE CLASSE :

- Situations d'apprentissage collectives ou de groupes (groupes de besoins par objectifs) avec ou non répartition des tâches entre les élèves.
- Situations d'apprentissage individualisées.

2.2.2 PRENDRE EN COMPTE LES NIVEAUX SUR LE PLAN COGNITIF :

- Niveaux de connaissances, compréhension, application, analyse, synthèse.

2.2.3 ADAPTER SES MÉTHODES POUR RESPECTER LA DIVERSITÉ DES PROFILS PÉDAGOGIQUES :

- Les élèves sont-ils à dominante visuelle ou auditive pour ce qui est de la mémorisation d'une notion ? Ont-ils besoin de manipuler ?
- Les élèves sont-ils plus réceptifs à la démarche inductive ou déductive ?

Il faut trouver des outils adaptés à des méthodes diversifiées.

2.2.4 UTILISER TOUR À TOUR LES DIFFÉRENTES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE :

Varié les stratégies permet notamment de développer l'autonomie des élèves et de leur faire envisager les fonctions pédagogiques de l'erreur et de l'évaluation.

2.2.5 VARIER LES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES :

Utiliser pour cela des exercices de métacognition

2.2.6 DIVERSIFIER LES OUTILS D'APPRENTISSAGE :

Le langage et le geste, l'écrit et l'image, les ressources des nouvelles technologies.

2.2.7 DIVERSIFIER LES AIDES MÉTHODOLOGIQUES :

- Utiliser des fiches supports pour guider l'élève dans son travail
- Utiliser des documents adaptés à la variété des styles cognitifs (par exemple création de groupes).
- Avoir recours à des interlocuteurs différents pour l'élève : personnes extérieures (Assistant, parent anglophone, collègues anglophones..., support audiovisuel.....).
- Respecter le rythme des élèves, quand on peut l'évaluer.

Dans la mesure du possible, il convient de ne pas prévoir une progression trop rigide sur le calendrier, l'intérêt de l'élève étant d'avoir travaillé tous les points du programme, mais en les ayant vraiment compris et retenus.

Il faut ajouter à cela, que l'enseignant peut avoir recours à deux types de différenciation : **la différenciation simultanée et la différenciation successive**. Ceci afin que chaque élève ait le maximum de chances de trouver une méthode qui lui convient. [10] in *Outils pour apprendre en groupe*

- **La différenciation successive**, appelée aussi « pédagogie variée ou diversifiée » suppose que le professeur varie, au cours des phases de découverte et d'évaluation d'apprentissage, les outils, les supports et les situations (travail individuel, tutorat, contrats, groupe). C'est l'observation de la classe et l'évaluation formative qui sont, selon l'auteur, le mieux à même de vérifier le bon déroulement de ce type de différenciation.
- **La différenciation simultanée**, suppose la répartition des élèves en groupes selon les objectifs propres aux activités de ces différents groupes. Ce type de différenciation est possible quand les étapes dites « d'intégration individualisée » (moment où l'élève cherche lui-même à l'aide d'exercices d'application à s'approprier l'objectif de la séance d'apprentissage) et de remédiation sont atteintes. Le professeur régule ces activités en circulant au milieu des groupes pour apporter l'aide dont les élèves ont besoin et de façon très spécifique.

3 MÉTHODOLOGIE

Au vu de notre problématique et de notre objectif de recherche, il nous a semblé judicieux de réaliser une enquête de terrain. Au cours de celle-ci, nous nous sommes intéressé uniquement aux enseignants afin d'établir une vision globale de la manière dont ils mettent en œuvre la pédagogie différenciée et d'identifier les raisons qui font que certains ne réussissent pas dans ce domaine. Notre population est constituée de tous les enseignants du niveau primaire dans la ville de Bukavu. Le choix de l'école primaire se justifie non seulement par le fait qu'elle est le socle de l'éducation scolaire mais puisque la pédagogie différenciée est surtout recommandée à ce niveau d'enseignement.

L'univers des enseignants étant vaste, nous avons constitué un échantillon à portée de main de 218 enseignants. Autrement dit, ce sont les enseignants qui avaient accepté de répondre à notre questionnaire qui l'on constitué. Pour cet échantillon, nous avons considéré les caractéristiques ancienneté et degré d'enseignement. S'agissant de l'ancienneté, nous avons catégorisé les enseignants choisis selon qu'ils sont en début (0 à 10 ans), en milieu (11 à 20 ans) ou en fin (plus de 21 ans) de carrière. Ce choix nous a permis de vérifier si l'expérience a un impact sur la pratique de la pédagogie différenciée et, à travers une analyse comparative de leurs propos, si la formation a évolué. Nous avons aussi tenu compte du degré où chaque enseignant preste (degrés élémentaire, moyen et terminal). Cette distinction nous a permis d'étudier une possible influence de l'âge des élèves sur la mise en œuvre de la pédagogie différenciée.

Un questionnaire d'enquête nous a permis de réunir les données de cette étude. Ce questionnaire possédait des questions ouvertes et des questions fermées dont les réponses ont été interprétées séparément. Chaque sujet ayant participé à cette étude recevait individuellement le questionnaire d'enquête. En cas de nécessité, quelques explications supplémentaires sur les objectifs de la recherche et sur le questionnaire étaient fournies.

Lors du traitement des données, nous avons directement procédé à au calcul des fréquences et des pourcentages pour les questions fermées. Par contre, pour des questions ouvertes nous avons procédé par l'analyse de contenu avant d'y arriver. Autrement dit, pour ces questions nous avons commencé par catégoriser les réponses fournies par nos enquêtés étant donné que des réponses similaires revenaient à plusieurs reprises.

Précisons ici que le logiciel SPSS a été utilisé pour les analyses statistiques des données.

4 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Comme nous l'avons souligné un peu plus avant, nous avons un questionnaire constitué de deux types de questions. Nous avons choisi de traiter les questions séparément pour nous rendre compte des visions les plus fréquentes. En effet, chaque question avait pour but de récolter l'opinion des enseignants sur différents points de la pédagogie différenciée. Ainsi le traitement par question a permis de quantifier la fréquence de chaque réponse et d'établir pour notre échantillon :

- les stratégies les plus utilisées pour mettre en œuvre la pédagogie différenciée mais aussi les plus connues ;
- les difficultés de sa mise en œuvre.

Nous tenterons pour chaque question de présenter d'abord les résultats de façon globale indépendamment des caractéristiques de notre échantillon et ensuite les comparaisons en fonction de celles-ci.

4.1 PARAMÈTRES PERMETTANT LA PRATIQUE DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

La question n°1 consistait pour les interrogés à choisir parmi une série de propositions celles qui selon eux se rapprochaient le plus des paramètres sur lesquels on peut jouer pour mettre en œuvre la pédagogie différenciée. Les résultats auxquels nous sommes aboutis sont consignés dans le tableau ci-après :

Tableau 1. Paramètres sur lesquels joués pour la mise en pratique de la pédagogie différenciée par les enseignants de l'école primaire à Bukavu

Paramètres sur lesquels joués	f	%
En variant les modes de communication	72	16,3
En diversifiant les situations d'apprentissage	104	23,5
En ne s'intéressant uniquement aux ...	31	7,0
En variant les supports pour les activités	63	14,3
En variant les modalités de travail	58	13,1
En adaptant les activités en fonction des élèves	114	25,8
Total	442	100

En lisant ce tableau, nous pouvons nous rendre compte que tous les paramètres proposés ont été choisis mais à des proportions différentes. Selon ces résultats, il est clair que l'on peut mettre en pratique la pédagogie différenciée : en adaptant les activités en fonction des élèves (25,8 %), en diversifiant les situations d'apprentissages (23,5 %), en jouant sur les modes de communication (16,3 %), en diversifiant les supports pour les activités (14,3 %), en variant les modalités de travail (13,1 %) et en ne s'intéressant uniquement aux élèves en difficultés (7 %).

On s'aperçoit donc que les paramètres sur lesquels un grand nombre d'enseignants s'accordent sont : l'adaptation des activités en fonction des élèves avec l'utilisation d'exercices différents ou encore des tâches supplémentaires pour les élèves en difficultés et la diversification des situations d'apprentissages.

Quand nous considérons l'ancienneté des enseignants pour voir s'il a une influence sur la pratique de la pédagogie différenciée, nous avons obtenu les résultats résumés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2. : Paramètres de la mise en pratique de la pédagogie différenciée selon l'ancienneté des enseignants

Ancienneté dans la carrière	En début de carrière		En milieu de carrière		En fin de carrière		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Paramètres de mise en pratique								
En variant les modes de communication	26	17,2	16	13,2	30	17,7	72	16,3
En diversifiant les situations d'apprentissage	42	27,8	28	23,1	34	20,0	104	23,5
En ne s'intéressant uniquement aux ...	6	4,0	9	7,4	16	9,4	31	7,0
En variant les supports pour les activités	18	11,9	18	14,9	27	15,9	63	14,3
En variant les modalités de travail	19	12,6	17	14,1	22	12,9	58	13,1
En adaptant les activités en fonction ...	40	26,5	33	27,3	41	24,1	114	25,8
TOTAL	151	100	121	100	170	100	442	100

Au regard de ce tableau, nous remarquons que les enseignants ont choisi en majorité, toutes les tranches d'ancienneté confondues, trois paramètres pour la mise en pratique de la pédagogie différenciée à savoir : adapter les activités en fonctions des élèves en difficultés, diversifier les situations d'apprentissages avec des travaux supplémentaires aux élèves en difficultés et varier les modes de communication.

En comparant ces pourcentages au test de Chi-carré, nous avons trouvé une valeur équivalente à 8,126 avec une probabilité associée de 0,617 supérieure au seuil de 0,05. Avec une probabilité, la différence n'est pas significative. Autrement dit, l'ancienneté dans la carrière enseignante n'influence pas le choix de paramètres la mise en pratique de la pédagogie différenciée.

En vérifiant l'impact du degré d'enseignement sur le choix de paramètres de la mise en application de la pédagogie différenciée, nous avons obtenu, les résultats présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3. Paramètres de la mise en pratique de la pédagogie différenciée selon le degré d'enseignement où prestent les enseignants

Paramètres de mise en pratique	Degré d'enseignement		Elémentaire		Moyen		Terminal		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
En variant les modes de communication	28	21,2	23	14,7	21	13,7	72	16,3		
En diversifiant les situations d'apprentissage	25	18,9	41	26,1	38	24,8	104	23,5		
En ne s'intéressant uniquement aux ...	11	8,3	9	5,7	11	7,2	31	7,0		
En variant les supports pour les activités	21	15,9	21	13,4	21	13,7	63	14,3		
En variant les modalités de travail	16	12,1	20	12,7	22	14,4	58	13,1		
En adaptant les activités en fonction ...	31	23,5	43	27,4	40	26,1	114	25,8		
Total	132		100		157	100	153	100	442	100

De la lecture des résultats contenus dans ce tableau, nous avons vu que trois dimensions peuvent être mises en exergue : l'adaptation des activités en fonction des élèves en difficulté, la diversification des situations d'apprentissage et la variation de modes de communication.

Le test de Chi-carré a révélé une différence non significative étant donné que la probabilité de 0,782 associée au $X^2 = 6,387$ est supérieure au seuil de 0,05. Au regard de cette probabilité, nous trouvons que le degré d'enseignement n'a pas d'influence sur la mise en pratique de la pédagogie différenciée.

4.2 PRATIQUE DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Après s'être penché sur la connaissance des stratégies permettant la mise en pratique la pédagogie différenciée chez les enseignants du primaire à Bukavu, nous nous sommes intéressé à ce niveau de vérifier si les enseignants mettent réellement en pratique la pédagogie différenciée dans leur classe. Concrètement, chaque enseignant participant à l'enquête devait s'exprimer clairement sur l'organisation de ses enseignements et d'expliquer la façon dont il met en œuvre la pédagogie différenciée dans sa classe. Les observations qui découlent du dépouillement de la question n°2 apportent une lumière à propos et sont consignées dans le tableau suivant :

Tableau 4. Répartition des opinions des enseignants sur la mise en pratique de la pédagogie différenciée

Opinions	f	%
OUI	173	79,4
NON	45	20,6
Total	218	100

La lecture de ce tableau nous révèle que 173 sujets sur 218 enseignant enquêtés, soit (79,4 %), avouent qu'ils pratiquent la pédagogie différenciée dans leurs classes. Par ailleurs, 45 enseignants, soit 20,6 % ne mettent pas en pratique cette pédagogie.

De l'analyse des justifications des enseignants ayant répondu par l'affirmatif à cette question, il apparaît clairement que pour la mise en pratique de la différenciation pédagogique : ils s'occupent des élèves en difficultés (31,2 %), ils diversifient et adaptent les activités d'apprentissage (22,3 %), ils jouent sur les modalités de travail (14,2 %), ils changent les méthodes et les procédés (13,6 %), ils proposent des exercices supplémentaires (10,7 %), ils organisent des répétitions multiples et des séances de rattrapage (8,1 %).

Par ailleurs, les enseignants ayant dit qu'ils ne pratiquent pas la pédagogie différenciée dans leurs classes, avancent comme arguments : les effectifs pléthoriques de leurs classes (56,3%), l'insuffisance d'informations sur la pédagogie différenciée (19,8 %), le manque de motivation suite aux salaires médiocres (11,9 %), le manque de moyens matériels (7,2 %), la diversité des difficultés des élèves (4,8 %).

4.3 PRATIQUE DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE AVEC TOUS LES ÉLÈVES

Il était pour nous question de saisir la vision qu'ont les enseignants de la pédagogie différenciée. Autrement dit, les enseignants devraient se prononcer s'ils peuvent mettre en pratique cette pédagogie avec tous les élèves dans leurs classes respectives. Les résultats à ce sujet sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 5. Répartition des opinions des enseignants sur la mise en pratique de la pédagogie différenciée avec tous les élèves

Opinions	f	%
OUI	144	66,1
NON	74	33,9
Total	218	100

Il ressort de ce tableau que sur un total de 218 sujets, 144 soit 66,1 % affirment qu'ils peuvent mettre en pratique la pédagogie différenciée avec tous les élèves dans leurs classes respectives. Par contre, 74 enseignants soit 33,9 % disent qu'ils ne peuvent pas la mettre en pratique avec tous les élèves.

Quand nous considérons l'ancienneté des enseignants la situation se présente comme suit :

Tableau 6. Répartition des opinions des enseignants sur la mise en pratique de la pédagogie différenciée avec tous les élèves en fonction de leur ancienneté

Ancienneté	Opinions		Non		Total	
	Oui f	%	f	%	f	%
En début de carrière	47	32,6	20	27,0	67	30,7
En milieu de carrière	45	31,2	19	25,7	64	29,4
En fin de carrière	52	36,1	35	47,3	87	39,9
Total	144	100	74	100	218	100

De ce tableau, il se dégage que 144 enseignants soit, 66,05 %, pensent que la pédagogie différenciée peut être utile à tous les élèves et 74 enseignants, soit, 33,9 % disent le contraire.

Le test chi-carré a certifié l'existence d'une différence non significative entre les catégories de sujets selon leur ancienneté, étant donné que la $p = 0,279$ pour un Chi-carré de 2,551 est supérieure au seuil de 0,05. Nous pouvons donc dire que l'ancienneté dans la carrière enseignante n'influence pas la pratique de la pédagogie différenciée dans les écoles primaires de Bukavu.

Nous avons aussi envisagé de voir si le degré d'enseignement où preste l'enseignant a une influence sur l'opinion de celui-ci. Ainsi, les résultats y relatifs sont résumés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 7. Répartition des opinions des enseignants sur la mise en pratique de la pédagogie différenciée avec les élèves en fonction du degré d'enseignement

Degré d'Enseign.	Opinions		Non		Total	
	Oui f	%	f	%	f	%
Elémentaire	45	31,2	22	29,7	67	30,7
Moyen	50	34,7	28	37,8	78	35,8
Terminal	49	34,0	24	32,4	73	33,5
Total	144	100	74	100	218	100

La lecture de ce tableau nous révèle que ce sont les enseignants du degré moyen qui, par rapport à ceux des degrés élémentaire et terminal, ont affirmé avec une fréquence élevée (34,7 %) que la pédagogie différenciée peut être appliquée avec tous les élèves. Par contre, ceux du degré terminal ne l'ont qu'à 34 % et ceux du degré élémentaire à 31,2 %.

Au test de chi-deux, nous avons trouvé un Chi-deux de 0,207 avec une probabilité associée qui est égale à 0,902 largement supérieure au seuil de 0,05. Avec une telle probabilité, le degré n'a pas d'impact sur leurs positions par rapport à la pratique de la pédagogie différenciée avec tous les élèves.

4.4 PRATIQUE DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE DANS TOUTES LES DISCIPLINES

La question n°4 nous a servi à obtenir des précisions sur la façon dont les enseignants mettaient en œuvre la pédagogie différenciée dans leur classe. Il s'agissait pour eux d'indiquer s'il était possible de différencier dans toutes les disciplines. Après analyse de données nous avons constaté ce qui suit :

Tableau 8. Répartition des opinions des enseignants sur la mise en pratique de la pédagogie différenciée dans toutes les disciplines

Opinions	f	%
OUI	161	73,9
NON	57	26,1
Total	218	100

Selon les informations contenues dans ce tableau, 161 enseignants (soit 73,9%) pensent que l'on peut mettre en pratique la pédagogie différenciée dans toutes les disciplines de l'enseignement primaire. Par contre, 57 sujets (26,1 %) disent non à la possibilité de différencier dans toutes les disciplines.

Les enseignants ayant dit qu'il n'est pas possible de pratiquer la différenciation pédagogique dans toutes disciplines, pensent qu'ils n'ont pas le temps de le faire vue de contraintes de temps et d'exécution du programme national. Aussi, ont-ils ajouté quelques branches dans lesquelles ils jugent que la pédagogie différenciée serait non indiquée, c'est notamment : la gymnastique, l'éducation civique et morale, l'éducation à la santé et à l'environnement.

4.5 CANAL DE PRISE DE CONNAISSANCE DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Ici les enseignants devaient nous éclaircir sur la manière dont ils ont eu la connaissance de la pédagogie différenciée et sur la manière de sa mise en pratique. Pour ce faire, ils pouvaient choisir une réponse parmi celles qui leur ont été proposées. Les résultats principaux y relatifs sont consignés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 9. Répartition des enseignants selon le canal de prise de connaissance de la pratique de la pédagogie différenciée

Canal de prise de connaissance	f	%
Durant la formation initiale	39	12,7
Durant la formation continue	50	16,2
Au contact avec les collègues	42	13,6
Seul avec l'expérience	177	57,5
Total	308	100

Un regard attentif sur ce tableau nous révèle que plus de la moitié des enseignants enquêtés (soit 57,5%) ont eu des connaissances sur la pédagogie différenciée grâce à leur expérience personnelle. Nous constatons aussi que 28,9 % d'enseignants l'ont apprise au cours des formations initiale et continue. A la lumière de ces résultats, nous pouvons comprendre l'insuffisance de formation et d'informations en la matière.

4.6 OBSTACLES À LA PRATIQUE EFFECTIVE DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Notre principal objectif à ce niveau étaient relever les principales obstacles ou difficultés auxquels les enseignants sont confrontés dans la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Les résultats obtenus se présentent comme suit :

Tableau 10. Obstacles à la pratique de la pédagogie différenciée

Obstacles à la mise en œuvre de pédagogie différenciée	f	%
Manque de moyens matériels	51	9,7
Insuffisance d'informations sur le sujet	59	11,3
Manque de formation	70	13,4
Lourdeur des programmes	55	10,5
La multiplicité des difficultés des élèves	113	21,6
Effectifs trop importants	175	33,5
Total	523	100

L'observation de ce tableau, nous permet de constater que 33,5 % de nos enquêtés ont évoqués les effectifs trop importants comme l'obstacle le plus en vue de la pédagogie différenciée. Il est suivi de la multiplicité des difficultés des élèves citée par 21,6 % de sujets et du manque de formation évoqué par 13,4 % d'enseignants. Enfin, vient l'insuffisance d'informations sur le sujet, la lourdeur des programmes et le manque de moyens matériels qui ont été évoqués respectivement par 11,3 % ; 10,5 % et 9,7 %.

L'analyse des réponses « autres » nous a apporté des précisions supplémentaires sur les obstacles que les enseignants pouvaient rencontrer. Ils ont évoqué entre autres :

- le manque de temps pour préparer les dispositifs de différenciation ;
- les conditions de travail (salaires modiques) ;
- le manque d'autonomie de certains élèves;
- le manque de motivation nécessaire pour pratiquer la différenciation.

5 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Après analyse des données, nous avons pu faire quelques constats. En effet, nous souhaiterions comprendre quels sont les choix privilégiés par les enseignants et quels sont les paramètres qui influent sur ceux-ci.

De façon globale, nous avons pu constater que tous les interrogés, répondant à la première question, avaient sélectionné parmi leur différents choix au moins un paramètre sur lequel il faut jouer pour mettre en œuvre la pédagogie différenciée. Il est donc nécessaire de mettre en avant ce fait qui indique clairement que les enseignants ont une bonne idée globale de ce que recouvre le terme de « pédagogie différenciée ». Ainsi, pour une majorité d'enseignants, la pédagogie différenciée peut être mise en pratique en adaptant les activités en fonction des élèves avec l'utilisation d'exercices différents ou encore des tâches supplémentaires pour les élèves en difficultés et en diversifiant les situations d'apprentissages. Ces résultats se recoupent avec le point de vue de [11] qui, déjà en 1997 mettaient en gardent les enseignants sur le fait que la pédagogie différenciée ne doit pas se réduire à l'individualisation de l'enseignement. Car cette dernière isole, selon lui, l'élève en stigmatisant ses difficultés. Tenir compte de des différences compte des différences, c'est alors placer chacun dans des situations d'apprentissage optimale pour lui. Autrement dit, il faut confronter chacun à ce qui fait obstacle, pour lui, à la construction des savoirs. En effet, si les mêmes objectifs doivent être atteints par l'ensemble des élèves, ajoute-t-il, on ne peut exiger qu'ils parviennent à réaliser des tâches avec des mêmes niveaux de difficultés. Certains auront besoins de tâches plus complexes pour être stimulés et intéressés d'autres auront besoins que celles-ci soient simplifiées.

Concernant la mise en œuvre la pédagogie différenciée, nous nous sommes rendu compte que la plupart des enseignants (79,4 %) la pratique dans leurs classes. L'analyse des justifications de ces enseignants sur leur façon de pratiquer cette pédagogie, révèle qu'ils s'accordent principalement sur trois paramètres à savoir : s'occuper des élèves en difficultés, diversifier et adapter les activités d'apprentissage et diversifier les modalités de travail. Ces facteurs pris à eux-mêmes représentent 67,7 % de réponses fournies à ce sujet. Ces résultats vont dans le même sens avec les recommandations formulées par [2] s'agissant de la mise en pratique de la différenciation pédagogique. Pour ces auteurs, l'enseignant doit travailler sur trois paramètres dans la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Ces facteurs sont notamment la diversification des modalités de travail (particulièrement le travail individuel, collectif, le tutorat, les groupes de besoin et les groupes de niveau) ; la variation d'activités d'apprentissage (la longueur d'exercices, l'étayage des textes, etc.) et l'adaptation des activités en fonction des élèves à savoir leur proposer des tâches qui éveillent leur intérêt et suscitent leur attention.

En outre, il est à noter que bon nombre d'enseignants (20,6 %) ne font pas de différenciation dans leurs classes contrairement à ce que recommande la littérature pour la prise en charge de l'hétérogénéité. Soulignons tout de même le fait que ceux qui affirment ne pas mettre en œuvre la pédagogie différenciée sont conscients qu'ils ne le devraient pas car ils donnent des explications sur les raisons de ce choix. Les raisons mises en avant, sont avant tout, les effectifs pléthoriques de leurs classes, l'insuffisance d'informations sur la pédagogie différenciée, le manque de motivation suite aux salaires médiocres et le manque de moyens matériels.

Aussi, peut-on constater que plus 33,9 % d'enseignants avouent qu'ils ne mettent pas la pédagogie différenciée avec tous les élèves dans leurs classes. Dans le même ordre d'idées, nous avons vu que 26,1 % de nos enquêtés ne jugent pas important de différencier leur pratique dans toutes les disciplines d'enseignement. Ces résultats sont révélateurs d'une mauvaise prise en charge de la diversité des élèves. Ils nous permettent de réaliser qu'en dépit du bon choix des facteurs à faire varier pour différencier, les enseignants n'ont pas suffisamment d'informations sur la pratique de la pédagogie différenciée.

Une meilleure explication sur les raisons qui font que les enseignants ont une mauvaise conception de la pédagogie différenciée, est trouvée dans la manière où ils pensaient avoir appris à la mettre en œuvre. Nous avons relevé qu'une grande majorité des enseignants (57,5 %) affirment s'être formés seuls. Cette autoformation semble non suffisante pour outiller les enseignants à la pratique de la différenciation pédagogique. Dans son article *Former à une pédagogie différenciée*, [6] affirme que les enseignants doivent avoir une « formation didactique pointue » en particulier dans le domaine du traitement de l'erreur, de l'évaluation formative, de la métacognition, etc. pour pouvoir différencier leur enseignement. Cette « formation didactique pointue » dont parle l'auteur, à notre humble, ne pourrait pas être mise en place dans les lectures personnelles ou dans la formation initiale. Nous pensons que lorsqu'on est seul face à des informations, on peut en faire une mauvaise interprétation. Ainsi, ces mauvaises interprétations pourraient conduire à de mauvaises pratiques. Ainsi, nous pensons que les échanges entre collègues seraient beaucoup plus bénéfiques, étant donné qu'ils permettraient la confrontation des divers points de vue avec des collègues, des formateurs ou des experts.

Quand nous considérons les obstacles à la mise en pratique de la pédagogie différenciée, nous nous rendons plus vite compte que les effectifs pléthoriques et la multiplicité des difficultés des élèves sont évoqués en première ligne de compte. Ces deux facteurs représentent 55,1 % d'obstacles énumérés par nos enquêtés. L'importance des effectifs importants de classes dans la non mise en œuvre de la pédagogie différenciée, a été aussi soulevée par [2]. Pour ces auteurs, les classes surchargées empêcheraient de bonnes organisations de l'espace, empêcheraient de considérer tous les profils des élèves et d'accorder le temps nécessaire aux élèves qui en ont besoin. Le nombre d'élèves par classe empêche les enseignants d'organiser des activités de manière à ce qu'elles soient adaptées à chacun.

Aussi, avons-nous vu apparaître la lourdeur des programmes de cours comme un frein de la différenciation pédagogique. Cela révélerait donc que les enseignants seraient peut-être face à un dilemme. Soit ils choisissent de différencier en y mettant le temps nécessaire au risque d'écarter certains points du programme. Soit ils préfèrent mener leur programmation à bien en mettant en œuvre la pédagogie différenciée à certains moments et pas à d'autres. Cette analyse pourrait expliquer pourquoi certains enseignants ne différencient pas dans toutes les disciplines.

Bien que nous apportant une connaissance sur la mise en œuvre de la pédagogie différenciée par les enseignants du primaire dans la ville de Bukavu, cette étude a ses limites. Celles-ci sont dues au choix méthodologique opéré.

Premièrement, la nature de notre échantillon qui ne nous permet pas d'étendre les conclusions de cette recherche sur tous les enseignants. Deuxièmement, l'instrument de collecte des données pose problème. Il a fallu procéder aux observations pour mieux nous rendre compte de la mise en pratique effective de la pédagogie différenciée. Une autre alternative qui nous pouvait nous aider, c'était de recourir à l'entretien avec les enseignants. Ceci pouvait nous permettre de confronter leurs réponses aux questions et celles découlant de l'entretien afin d'avoir une vision plus affinée de leur pratique de la différenciation pédagogique.

6 CONCLUSION

Avant de jeter définitivement l'encre sur cette réflexion, il sied de rappeler ici notre double objectif assigné à cette étude notamment de déterminer les paramètres ou les stratégies sur lesquels les enseignants jouent pour la mise en pratique de la pédagogie différenciée dans leurs classes et de dégager les difficultés propres à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans les écoles primaires de la ville de Bukavu.

Pour réaliser ce double objectif et vérifier nos hypothèses, nous avons collecté les données à l'aide d'un questionnaire administré à 218 enseignants du primaire dans la ville de Bukavu.

Après l'analyse et interprétation des résultats il y a lieu d'affirmer que les enseignants du primaire ont une connaissance des paramètres à varier pour différencier leur enseignement. Pour les enseignants, la mise en œuvre de pédagogie différenciée peut se réaliser en adaptant les activités en fonction des élèves (25,8 %), en diversifiant les situations d'apprentissages (23,5 %), en variant les modes de communication (16,3 %), en variant les supports pour les activités (14,3 %), en variant les modalités de travail (13,1 %) et en ne s'intéressant uniquement aux élèves en difficultés (7 %).

Au regard de ces résultats nous pouvons affirmer que notre première hypothèse selon laquelle, les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves n'étant pas de même nature, nous pensons que pour la mise en pratique de la pédagogie différenciée, les enseignants procéderaient à la variation des modes de communication, à la diversification des situations d'apprentissage, à la variation des modes de travail, à la variation des supports pour les activités, à l'adaptation des activités en fonction des élèves, est confirmée.

S'agissant des difficultés liées à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans les classes du primaire à Bukavu, les enseignants ont évoqué les principaux obstacles comme suit : les effectifs trop importants (33,5 %), la multiplicité des difficultés des élèves (21,6 %), le manque de formation (13,4 %), l'insuffisance d'informations sur le sujet (11,3 %), la lourdeur des programmes (10,5 %), et le manque de moyen matériel (9,7 %). A ces facteurs s'ajoutent aussi : le manque de motivation pour les enseignants de l'appliquer, le manque de temps pour préparer les dispositifs de différenciation, les conditions de travail des enseignants (salaires modiques) et le manque d'autonomie de certains élèves. A la lumière de ces résultats, notre deuxième hypothèse est aussi confirmée.

Cette étude nous a permis de nous rendre compte de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée et de relever les grandes difficultés y relatives. Nous pouvons remarquer une sorte d'insuffisance d'informations et de formation sur la différenciation pédagogique chez les enseignants de la ville de Bukavu. C'est ainsi que nous interpellons les différents décideurs en matières d'éducation de veiller au recyclage en la matière.

REFERENCES

- [1] Meirieu P., Lutter contre « l'échec scolaire » : pourquoi ? comment ?, In Le Café pédagogique, 2008.
- [2] Diedra A. et Kassandre L., Echec scolaire et difficultés scolaires : la pédagogie différenciée, une réponse ? Mémoire de master 2, Université des Antilles et de la Guyane, 2013.
Available : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01017113> (July 1, 2014)
- [3] Oysel S., Comment aider au maximum les élèves en manque de réussite scolaire tout en gérant sa classe entière ? Mémoire de maîtrise en Education, IUFM de Bourgogne, 2005.
- [4] Billiette R. ; Gérer l'hétérogénéité par la pédagogie différenciée. Mémoire de maîtrise en Education, IUFM de Bourgogne, 2004.
- [5] Minder, Didactique fonctionnelle : Objectifs, Stratégies, évaluation, le cognitivisme opérant, 9^{ème} Ed. Bruxelles : De Boeck, 2007.
- [6] Perrenoud, Former à une pédagogie différenciée, 1998.
Available : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers.perrenoud.php_main/php_1998/1998_32.html.
- [7] Meirieu, L'école, Mode d'emploi « des méthodes actives à la pédagogie différenciée, 5^{ème} Ed. Paris : ESF, 1990.
- [8] Przesmycki, Pédagogie différenciée, Paris : Hachette Education, 1991.
- [9] Meirieu, Enseigner, Scénario pour un métier nouveau, Paris : ESF, 1989.
- [10] Meirieu, Outils pour apprendre en groupe, 2^{ème} Ed. Paris : Chroniques sociales, 1987.
- [11] Perrenoud, Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, 5^{ème} Ed. Paris : ESF, 2010.