

UNIVERSITÉ SAINT-ESPRIT DE KASLIK

CENTRE SUPÉRIEUR DE LA RECHERCHE  
DÉPARTEMENT DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Projet de recherche-action

*Intervention d'aide auprès des élèves en difficulté*

Réalisé sous la direction du  
Professeur Norma Zakaria

Ont collaboré à ce projet :

Dr. Mona Zoghbi

Rima Youssef

Yollande Bardaghji

Cristel Bou Rjeily

Jocelyne Daou

Rita Souki

Adèle Bassil

## **Table des matières**

### **Chapitre 1 : De l'hétérogénéité des apprenants à la différenciation en pédagogie**

#### **1. L'hétérogénéité des élèves, une problématique évidente**

- 1.1. Les nouvelles conceptions éducatives et l'hétérogénéité
- 1.2. Les caractéristiques de l'hétérogénéité
- 1.3. Les remédiations à l'hétérogénéité
- 1.4. L'hétérogénéité des élèves, une situation profitable

#### **2. Vers une différenciation efficiente**

- 2.1. La différenciation au fil des idées
- 2.2. Les formes de la différenciation pédagogique

#### **3. La pédagogie différenciée, une nécessité incontournable**

- 3.1. Les différentes conceptions de la pédagogie différenciée
- 3.2. Les objectifs de la Pédagogie différenciée
- 3.3. Les principes de mise en œuvre de la Pédagogie différenciée

#### **4. La mise en œuvre d'une différenciation en pédagogie**

- 4.1. La différenciation pédagogique face aux défis
- 4.2. Les conditions de la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique
  - 4.2.1. La démarche par objectifs
  - 4.2.2. Les phases d'évaluations adéquates
- 4.3. Les modes de différenciation pédagogique
  - 4.3.1. Différenciation par les contenus d'apprentissage
  - 4.3.2. Différenciation par les situations d'apprentissage
  - 4.3.3. Différenciation par les méthodes d'apprentissage et d'enseignement
  - 4.3.4. La pédagogie de maîtrise
  - 4.3.5. Le tutorat entre pairs
  - 4.3.6. L'approche coopérative

#### **5. L'enseignement différencié pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage**

- 5.1. Caractéristiques des élèves ayant des troubles d'apprentissage
- 5.2. Le rôle de l'autonomie sociale
- 5.3. La planification de l'enseignement
- 5.4. Les stratégies d'enseignement
- 5.5. Les accommodations d'enseignement

## **6. La formation de l'enseignant à la différenciation pédagogique**

- 6.1. Au niveau de l'activité d'apprentissage
- 6.2. Au niveau de l'élève
- 6.3. Au niveau de la méthodologie d'enseignement

## **Chapitre 2 : Une pratique d'aide individualisée dans un contexte scolaire francophone libanais**

### **1. Description du projet**

### **2. Présentation détaillée du projet**

### **3. Analyse de la pratique**

- 3.1. La mise en œuvre des outils de recherche
- 3.2. Les difficultés rencontrées
- 3.3. Réflexions sur le déroulement du travail
  - 3.3.1. Le caractère des élèves
  - 3.3.2. Les questionnaires adressés aux élèves
- 3.4. Le travail des éducatrices des 3 classes ciblées
- 3.5. Le travail de la coordinatrice à l'école
- 3.6. Les résultats des élèves
  - 3.6.1. Les contrôles
  - 3.6.2. Les examens
- 3.7. Les enjeux éducatifs du projet

3.8. L'importance de cette recherche au niveau de la recherche-action

**Conclusion et perspectives**

## Préface

Cet ouvrage a pris naissance lors de la conception d'une méthode de remédiation dans une école libanaise francophone, où plusieurs élèves du cycle 2 du primaire présentaient des retards scolaires au niveau de la langue française, déficit très fréquent actuellement dans nos classes. Le point de départ était un projet, intitulé *Intervention d'aide auprès des élèves en difficulté d'apprentissage*, subventionné par le Centre Supérieur de la Recherche à l'Université Saint-Esprit de Kaslik et réalisé par le département de Sciences de l'éducation à la faculté de Philosophie et des Sciences Humaines de cette même université, au cours des années académiques 2007 et 2008.

L'idée de ce projet s'est concrétisée après plusieurs observations dans les classes et la découverte de besoins variés détectés au niveau du suivi des élèves en difficulté d'apprentissage. Conjointement, les enseignants rencontraient des difficultés dans l'intégration et l'adaptation de ces élèves au parcours scolaire normal suivi par la majorité des élèves. Devant cette situation problématique, nous avons ciblé les besoins de formation chez les enseignants de français du cycle mentionné. En effet, pour pouvoir aider les élèves en difficulté à structurer leur démarche de travail et faire progresser leur apprentissage, il faut que l'enseignant ait une bonne formation et qu'il use d'un enseignement efficace et stratégique

Ainsi, nous avons conçu ce projet, complètement convaincus que le champ scolaire doit être éclairé et amélioré par les résultats des recherches effectuées en Sciences de l'éducation, et que la relation théorie/pratique doit être maintenue constamment. Pour cela, nous avons œuvré de manière à assurer aux enseignants une assistance dans leurs pratiques quotidiennes et une initiation inspirée des théories les plus récentes et des méthodes les plus spécifiques en éducation.

La formation proposée a puisé dans les sources théoriques de la didactique plusieurs connaissances, pour que les enseignants s'approprient des modèles d'enseignement nouveaux et efficaces dans leurs pratiques scolaires. Ce passage de la théorie à la pratique était notre souci primordial. En effet, un problème majeur portant sur l'écart entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants, entrave, jusque-là, le développement des compétences professionnelles. Pour beaucoup d'enseignants, c'est effectivement la pratique de classe qui demeure leur véritable école de formation, et, en général, ils écartent toute possibilité de recherche ou de diffusion de leurs actions. Ce préjugé les éloigne de la théorie qui est indispensable pour toute formation, sans toutefois méconnaître qu'une culture professionnelle et pratique s'avère efficace pour l'exercice de l'enseignement.

Un autre problème entrave l'application des nouvelles techniques pédagogiques fournies aux enseignants dans les sessions de formation ou de perfectionnement, de courte durée. Ce problème se situe au niveau de la difficulté de transférer dans l'action en classe ces techniques apprises et au manque de suivi prolongé qui est le plus souvent impossible, puisque la formation se limite généralement à des rencontres ou à des échanges au cours de la session. Pour cette raison, l'expérience dans les classes, telle que

nous l'avons traitée dans ce projet, aidera les enseignants, dans une large mesure, à la mise en pratique des habiletés apprises lors de la formation. Certes, les essais effectués en classe et accompagnés d'une bonne réflexion et d'une fine observation contribuent au développement efficient des compétences professionnelles.

Le projet que nous avons développé en collaboration avec les enseignants de l'école, a mis ces derniers dans une situation de praticiens conscients de leurs tâches et de la valeur de leur assistance auprès des élèves en difficulté. Quant aux élèves ciblés par l'étude des cas, nous les avons initiés à être autonomes et à travailler avec motivation, et ceci en adoptant une pratique de classe basée sur l'aide individualisée qui répond aux besoins de l'hétérogénéité et puise ses principes dans la pédagogie différenciée.

Dans cet ouvrage, nous proposons les pistes de réflexion à partir desquelles nous avons initié les enseignants pour enrichir leurs connaissances théoriques et perfectionner leurs pratiques. Le premier chapitre, partie théorique, présente une approche théorique qui relie les problèmes de l'hétérogénéité des élèves aux solutions offertes par les différentes pratiques de la différenciation pédagogique. Le deuxième chapitre, la réalisation du projet, présente la démarche de travail appliquée dans les classes auprès d'élèves ayant du retard scolaire, et l'analyse des résultats après le suivi qui leur a été assuré. Nous espérons que cette articulation théorique/pratique fournira aux enseignants des éléments concrets pour leurs pratiques, et aux chercheurs en éducation des réflexions pour une recherche-action bien réussie.

Norma Zakaria

# Chapitre I

## De l'hétérogénéité des apprenants à la différenciation en pédagogie

La classe est conçue comme un milieu qui regroupe des individus, vivant dans un environnement déterminé et réunis par des conditions communes pour agir sous l'effet d'une interaction permanente. Étant donné que tout groupe est par nature hétérogène, le groupe-classe n'échappe pas à ce constat. L'un des facteurs qui entrent en jeu ici est celui des différences individuelles qui confèrent à chaque apprenant, dès la naissance, un caractère et une capacité spécifiques pour apprendre et pour réagir face aux phénomènes qui l'entourent ; d'où les confirmations avancées dans les Postulats de Burns qu'il n'y a pas deux apprenants identiques et que, par conséquent, tous les élèves dans une même classe sont différents. Or, cette hétérogénéité, réalité du groupe classe, est perçue par de nombreux enseignants comme un handicap parce qu'elle ne permet pas une préparation et une gestion univoques de la classe. D'où, la nécessité de mettre en place des dispositifs respectant cette différence entre les apprenants.

### 1. L'hétérogénéité des élèves, une problématique évidente

De par sa constitution, la classe est hétérogène et chaque apprenant porte en lui un ensemble de stratégies qu'il utilise dans sa façon de s'approprier son apprentissage. Pour expliciter les divergences dans les situations scolaires hétérogènes, il serait important de signaler qu'une classe hétérogène est celle dans laquelle un même type d'enseignement, accordé à tous les élèves, entraîne des résultats différents et variés. Pour cela, il s'avère nécessaire de trouver des stratégies d'enseignement adéquates pour éviter les échecs et les démotivations en matière d'apprentissage.

#### 1.1. Les nouvelles conceptions éducatives et l'hétérogénéité

Il revient aux penseurs du siècle des Lumières d'avoir agi pour opérer un changement au niveau de la conception que les pédagogues ont de l'enfance et de ses spécificités. Rousseau, précurseur de la théorie élémentaire des stades et de la psychologie de l'adolescence, a pris en considération les facteurs affectifs et naturels qui sont déterminants dans le développement de l'enfant. Il propose de faire de l'apprenant le centre de la pédagogie, de recourir à l'expérience concrète, de développer la curiosité d'apprendre et le désir d'une autoformation. Cette conception s'est développée jusqu'au début du XX<sup>ème</sup> siècle où l'École nouvelle a préparé le terrain pour esquisser le profil d'un apprenant capable d'agir et de construire son apprentissage.

Une vraie révolution pédagogique s'est organisée dans les deux premiers tiers du XX<sup>ème</sup> siècle, véhiculant de nouveaux principes et un nouveau lexique que les

pédagogues les plus connus ont mis en relief : pédagogie centrée sur l'apprenant ; besoin de l'apprenant ; pédagogie par objectifs ; pédagogie de maîtrise ...

C'est dans les années 70, particulièrement, que les résultats des recherches de Benjamin Bloom et de ses collaborateurs ont remis en question la capacité de l'apprenant à réussir son cursus et à apprendre. Leurs travaux ont démontré qu'un enseignant peut amener la très grande majorité de ses élèves à leur réussite, si les formules pédagogiques et environnementales d'apprentissage tiennent compte de leurs particularités au regard d'un objet d'apprentissage bien ciblé. On mit en place la différenciation pédagogique, essentielle pour permettre à tous les élèves d'apprendre et de se développer de façon optimale. C'est pourquoi, la pédagogie cible l'apprenant, en tant que personne, tout en lui permettant d'acquérir non seulement de nouveaux savoirs mais aussi des savoir-faire et savoir-être dans tous les domaines.

Si l'école n'atteint pas cet objectif, c'est que les conditions optimales ne sont pas remplies et que les différences individuelles ne sont pas respectées. Bloom conclut donc à la nécessité d'une pédagogie qui prenne en compte les différences : c'est déjà la notion de *pédagogie différenciée*. De plus, la *pédagogie de maîtrise* postule que l'on peut éviter cette énorme perte de temps, et Bloom fait l'hypothèse que l'on n'observerait pas d'écarts aussi importants si l'école tenait compte de trois variables :

- le degré de maîtrise dans les pré-requis nécessaires à tout apprentissage nouveau ;
- le degré de la motivation à apprendre ;
- la qualité de l'enseignement, appréciée en particulier sur l'aptitude à mettre en œuvre les deux facteurs précédents.

Pour Bloom, la *pédagogie de maîtrise* n'était pas une nouveauté et n'appelait pas d'importants développements théoriques ; elle devait surtout chercher à provoquer chez les élèves des changements d'attitudes, ce qui était déjà la préoccupation majeure de Freinet. Il ne suffit donc pas de pousser les élèves à travailler ; il faut leur donner le temps d'apprendre et leur apporter l'aide qui leur permettra de s'investir davantage, en comprenant comment ils apprennent.

La *pédagogie de maîtrise* est donc une pédagogie essentiellement interactive, qui ne peut se satisfaire d'échanges purement affectifs et entend s'inscrire dans la durée pour accorder à l'élève tout le temps dont il a besoin pour apprendre mais aussi, pour prévenir certaines dérives, et de lui accorder de même toutes les aides qui lui permettront de progresser.

Dès lors, apparaît l'idée de *parcours individuel* impliquant des réponses personnalisées aux besoins des élèves. Tous les élèves étant différents, et les enseignants aussi, prendre en compte cette double diversité implique une connaissance du profil cognitif de chacun ainsi qu'une analyse des méthodes d'enseignement/apprentissage utilisées. Tout enseignant devrait disposer d'une batterie de techniques adaptables et



modulables selon les besoins afin d'élargir le champ de ce qu'on a l'habitude de proposer comme type d'activités.

La *pédagogie différenciée* appelle à varier les démarches didactiques, les formes de travail, les supports utilisés en respectant la singularité de chacun, permettant une forme d'individualisation des parcours des élèves tout au long de leur cursus scolaire. Dans les années 1970, Louis Legrand, chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), visa à adapter les méthodes pédagogiques à l'hétérogénéité des élèves, et ce afin d'améliorer l'égalité des chances et de réduire l'échec scolaire, encore largement déterminé par les inégalités sociales.

C'est pourquoi, étant donné que toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux, nous pensons que la différenciation en pédagogie soit la seule apte à gérer positivement l'hétérogénéité. La différenciation apparaît ainsi comme une démarche privilégiée qui fait de la différence un atout à la disposition de l'enseignant. C'est tout un mode d'adaptation de la pédagogie qui remet en question la diversité des apprentissages, le regard que nous portons sur les élèves, ainsi que sur les pratiques et les méthodes pédagogiques. La différenciation se centre sur le « mieux apprendre » plutôt que sur le « mieux enseigner ». En d'autres termes, le rôle de l'enseignant est désormais axé sur l'aide aux élèves en prenant appui sur leurs différences, en développant leur confiance en eux-mêmes, en les aidant à construire leur propre apprentissage et, par la suite, à se construire.

L'école de nos jours, se trouve confrontée à l'enjeu majeur de réduire, de manière significative au cours des années, le nombre d'élèves en difficulté. Elle se doit, pour cela, d'accentuer la personnalisation du parcours de l'élève tout au long de sa scolarité. On constate qu'un certain nombre d'élèves éprouvent des difficultés ou font preuve de lenteur par rapport à la majorité de leurs condisciples pour réaliser les objectifs assignés à la classe qu'ils fréquentent. Il s'agit d'élèves qui ont leur place dans une classe normale, mais à l'égard desquels il y a lieu de recourir, dans le cadre même des activités de cette classe, à des pratiques scolaires qui visent plus spécialement à les aider à surmonter les obstacles auxquels ils se heurtent.

## **1.2. Les caractéristiques de l'hétérogénéité**

Traditionnellement, en salle de classe, le maître faisait comme si tous les élèves étaient identiques. Or, les élèves arrivent en classe avec un ensemble d'inégalités qui, si elles ne sont pas prises en compte, persistent et même s'accroissent. Mais comment reconnaître cette diversité ? De nos jours, les enseignants savent que les élèves ne sont pas tous identiques et qu'ils ont des attitudes face à l'apprentissage fort diverses. Meirieu

distingue des « variables individuelles en relation avec les stratégies que chacun utilise et des invariants structurels, communs à tous, en rapport avec des opérations mentales qui fondent les apprentissages, le tout traversé par le projet personnel de celui qui apprend » (Meirieu, 2004). Cela signifie que les mécanismes fondamentaux, à la base de la construction des savoirs, sont pour tous à peu près les mêmes ; ce sont les stratégies que chacun met en œuvre pour y parvenir, qui sont personnelles. Or, ces différences ne se situent pas uniquement au niveau des stratégies employées par chacun, mais aussi au niveau de la diversité des conceptions (représentations mentales), qui se rapportent aux contenus et non aux méthodes.

De ces spécifications, découlent différents facteurs individuels, cognitifs et sociaux qui marquent la personnalité humaine et attribuent à chaque individu un caractère et un tempérament qui lui sont propres. De plus, les aspects de l'hétérogénéité sont multiples : hétérogénéité des sexes, des motivations, des cultures, des modes de vie, des aptitudes cognitives, des acquis, des comportements, des rythmes de travail etc. Il serait donc important de mettre l'accent sur quelques sources psychologiques, cognitives, sociales et didactiques qui intensifient les différences individuelles et alimentent les divergences dans les classes.

Dès lors, Jean-Michel Zakhartchouk s'interroge sur les bons moyens de transformer les différences des apprenants en méthodologies pour « mieux apprendre ensemble » (Zakhartchouk, 2000). Cet auteur considère que les élèves sont différents parce qu'ils n'ont pas les mêmes acquis scolaires, ni les mêmes codes culturels, ni les mêmes expériences vécues, ni les mêmes habitudes éducatives, ni le même style cognitif ou les mêmes stratégies d'apprentissage ; ils ne sont pas motivés de la même manière, surtout que chacun a son histoire personnelle.

L'hétérogénéité peut être d'ordre cognitif et/ou d'ordre culturel. Les évaluations témoignent qu'un élève peut avoir des faiblesses dans tel ou tel domaine mais pas dans d'autres. L'identification des divers champs de compétences témoigne de la nécessité de nuancer les profils individuels des élèves. La vocation de l'évaluation est d'aider à situer l'élève dans son parcours individuel par rapport aux objectifs à atteindre ; la diversification des activités et des situations ainsi que l'enrichissement culturel sont alors au cœur des pratiques pédagogiques. De même, la diversification des formes de travail est importante (binôme, individuel, petits groupes, grands groupes) ; il est aussi utile de proposer des ateliers autonomes et des ateliers dirigés.

Du point de vue de la productivité, l'hétérogénéité influence les modes et les niveaux de l'apprentissage. Selon Astolfi, chaque écolier dispose de son propre « système personnel de pilotage de l'apprentissage et le pilote d'une manière plus ou moins consciente » (Houssaye, 1993). D'où l'importance pour l'enseignant de connaître son

propre mode de fonctionnement cognitif et celui de ses élèves. C'est pourquoi, certains élèves adoptent des stratégies pour différer l'entrée dans le travail. Il faut souvent leur expliciter le but des activités tout en les diversifiant et en variant entre les domaines et les disciplines de l'emploi du temps. Ainsi, pour les élèves ayant des difficultés d'ordre méthodologique, il faut travailler sur l'autonomie, le rôle de l'erreur et la valorisation de l'essai et de la copie même.

Du point de vue comportemental, il ne faut pas exclure des élèves du seul fait que leur comportement est inacceptable. Pour faire face à cette réalité, l'enseignant peut demander l'aide d'une équipe spécialisée, permettre à chacun de s'exprimer, d'écrire, de produire, donner à faire et proposer des activités motivantes y compris par la difficulté. De même, le maître peut assurer des fiches d'autoévaluation et des plans de travail individuel afin d'amener l'apprenant à être plus compétent.

### **1.3. Les remédiations à l'hétérogénéité**

Le traitement de l'hétérogénéité des élèves en classe n'est pas un thème central de la didactique, mais relève de la pédagogie, notamment de celle dite « différenciée ». Cependant, la didactique rencontre l'hétérogénéité à de nombreux endroits de théorisation et y répond par un effort de diversification des contenus et des démarches. En plus, la réalité quotidienne de la classe implique, en cas d'hétérogénéité ou non, des interventions didactiques de différents niveaux puisque la didactique aborde généralement les discours portant directement ou indirectement sur l'enseignement (pourquoi, quoi, comment enseigner, à qui, en vue de quoi) et produits sur des supports spécifiques (revues s'adressant aux enseignants, cours de formation) par des producteurs professionnels (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs). La didactique peut donc proposer des façons d'enseigner dans une classe hétérogène et des stratégies d'intervention auprès des élèves en difficultés, et ceci en mettant l'accent sur les habiletés essentielles au développement des compétences relatives à leur savoir-être et à leur savoir-faire.

*Comment peut-on alors faire pour l'analyse et le traitement de l'hétérogénéité ?*

Il s'agit d'abord d'analyser l'hétérogénéité des cadres de référence des élèves au sein desquels l'hétérogénéité des niveaux n'est que le résultat apparent. L'analyse comprend à la fois l'hétérogénéité de leur cadre de vie ainsi que de leurs processus d'apprentissage. De même, seront mises en valeur « les incidences de l'appartenance socioéconomique, socioculturelle, des cadres psycho-familiaux, des stratégies familiales et du cadre scolaire sur la façon dont un élève réussit dans un apprentissage » (Przesmycki, 2004). L'hétérogénéité des processus d'apprentissage met l'accent sur l'importance de la motivation, de l'âge, des rythmes, des styles cognitifs, ainsi que des modes de communication et d'expression.

#### **1.4. L'hétérogénéité des élèves, une situation profitable**

L'hétérogénéité permet des interactions dont il faut tirer partie. À ce titre, il faut convenir que les conditions idéales pour un élève ne sont pas que dans le modèle du préceptorat où le maître accompagne et guide chaque pas de son unique apprenant mais bien d'un apprentissage à l'autonomie au sein d'un groupe, d'un apprentissage éclairé et ouvert à la confrontation des vécus, des conceptions, des représentations et des démarches d'appropriation de la connaissance. Ainsi, en proposant des activités permettant à chaque élève de témoigner de la façon dont il construit ses connaissances, les formulations employées et le type d'erreurs peuvent faire l'objet d'un travail d'analyse approfondi. Les apprenants, placés en situation de chercheurs peuvent échanger régulièrement leurs stratégies et justifier leurs propres démarches afin d'éclairer leurs camarades qui éprouvent des difficultés.

Dans le même esprit, les partisans de la « pédagogie de maîtrise à effet vicariant », entre autres Albert Bandura, nous ont permis de mettre l'accent sur l'intérêt d'apprendre à cause de l'erreur commise par un camarade ou même grâce à la récompense reçue suite à un comportement donné. C'est en voyant ce que son camarade est capable de faire, que l'élève peut élever la hauteur de ses ambitions et de ses exigences propres. La différenciation des activités selon les niveaux d'élèves peut être utile dans le but de montrer aux apprenants que toutes les solutions mènent au bon résultat. À ce niveau-là, la *pédagogie différenciée* promeut avant tout le respect des différences et la possibilité pour chacun de recourir à des stratégies personnelles. Les élèves, différents par nature, trouveront la solution dans la pluralité des rythmes, des groupements, des formes d'évaluation.

## **2. Vers une différenciation efficiente**

La *différenciation* pédagogique et la *pédagogie différenciée* sont devenues des thèmes de l'actualité et constituent, pour la plupart des pédagogues, la réponse majeure à l'hétérogénéité des apprenants. Cependant, généraliser la *pédagogie différenciée* est un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires. Son intégration et sa pratique dans les démarches pédagogiques en classe prêtent à plusieurs difficultés. Elle exige des procédures très particulières et la mise en place, dans une classe ou dans une école, des dispositifs de traitement des difficultés des élèves afin de faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. La *pédagogie différenciée* met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leur propre itinéraire, en utilisant les outils appropriés que l'enseignant leur propose (Zakaria, 2007).

### **2.1. La différenciation au fil des siècles**

Nous sommes habitués aujourd'hui à faire classe devant un public hétérogène. Il n'en a pas toujours été ainsi. L'histoire de l'organisation scolaire démontre que jusqu'au XIX<sup>ème</sup> siècle on était plutôt dirigé progressivement de l'individuel au collectif. Sous l'Ancien Régime, dans les petites écoles, c'était le mode individuel de préceptorat qui dominait. Au XVII<sup>ème</sup> siècle, en réaction à ce mode d'enseignement jugé pernicieux, les Frères des Écoles Chrétiennes inventèrent le mode simultané, qui plaçait le maître en face d'une classe constituée à la fois selon les critères d'âge et de degré d'instruction, et lui permettait de transmettre le savoir selon une démarche collective. Le fondateur de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes introduisit de nombreuses innovations. Parmi celles-ci, nous pouvons noter un nouveau mode de différenciation, en réponse à l'hétérogénéité des élèves, qui partage la classe en trois divisions, « la division des plus faibles, celle des médiocres et celle des plus intelligents ou des plus capables » (Gillig, 1999).

Dans la première partie du XIX<sup>ème</sup> siècle, une autre organisation de l'enseignement primaire fit son apparition, pour des raisons qui tenaient essentiellement à la réduction des coûts d'encadrement. Il s'agissait du mode mutuel, qui permettait au maître de diriger l'ensemble d'une classe de plusieurs dizaines, voire quelques centaines d'élèves, divisée en sous-ensembles de niveau encadrés par des moniteurs, choisis parmi les plus avancés. Ce dispositif réunissant les avantages de la simultanéité et de l'individualité présentait également l'intérêt de proposer des activités d'enseignement correspondant au niveau réel de connaissance des écoliers. Il fut abandonné vers 1850 en raison de l'incompétence des moniteurs et des excès d'une organisation jugée trop militaire.

Ce n'est qu'à l'aube du XX<sup>ème</sup> siècle que des pionniers vont mettre en place des expériences de différenciation pédagogique sous forme de travail individualisé ; cette organisation pédagogique prend en compte la psychologie de l'enfant en tant qu'individu, proposant des remèdes aux maux d'un enseignement simultané où le mode habituel de la démarche pédagogique est la leçon frontale ; les excès dus au didactisme d'une telle méthode obligeait le maître à transmettre le savoir verbalement à quelques dizaines d'enfants astreints à sa réception attentive et passive.

Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, Célestin Freinet systématise en France les outils et les techniques de l'individualisation, et, militant en faveur de la pédagogie active, parvient à diffuser ses idées novatrices. Il s'agit à chaque début de semaine, de planifier le travail individuel des élèves dans les différentes activités qui figurent à l'emploi du temps de toute classe, à partir des résultats obtenus en lecture, orthographe, grammaire, calcul, etc. Le plan se présente sous la forme d'une fiche-grille individuelle comportant l'indication des tâches à effectuer à l'aide des fichiers autocorrectifs selon les indications de l'évaluation formative, et d'autres activités à choisir librement. Une colonne est prévue pour l'autoévaluation. Le matériel mis à la disposition de l'élève est varié. Freinet élabore son action pédagogique en réaction à l'enseignement traditionnel. Sa singularité, c'est d'être parti de l'expérience tâtonnée, pratiquée avec les enfants dans le contexte de l'école ordinaire, et non d'une théorie pédagogique préalable. Il a inventé l'imprimerie à l'école, les fichiers autocorrectifs, les plans de travail, etc.

Peu de temps après, en France, Antoine de la Garanderie a mené une réflexion pédagogique sur les raisons de la réussite et de l'échec des élèves. Il a mis en évidence les différents gestes mentaux qui sont mis en œuvre pour réfléchir et pour apprendre. La démotivation peut provenir d'une incapacité à utiliser le bon geste mental, par l'ignorance de ce dernier. Dans un dialogue pédagogique dont il a codifié les règles, la Garanderie permet aux élèves de connaître leur propre structure mentale, leur profil pédagogique et de découvrir les gestes mentaux qui leur permettront de comprendre, de réfléchir, d'apprendre et d'imaginer. Dans ces travaux, la Garanderie, décrit les processus cognitifs fondamentaux en fonction de profils pédagogiques. Bien sûr, la connaissance de ces travaux n'entraîne pas automatiquement la réussite de tous les élèves, car interviennent la personnalité de l'apprenant et ses motivations. Pour Antoine de la Garanderie, les profils sont déterminés par des habitudes évocatives. Or, les habitudes peuvent se prendre ou se développer. Il est nécessaire pour les élèves n'ayant pas d'habitudes évocatives, soit visuelles, soit auditives, d'en acquérir afin d'éviter les échecs scolaires, car les techniques pédagogiques s'appuient principalement sur un message audiovisuel. Il est de constatation qu'il existe différentes aptitudes scolaires, celles-ci sont déterminées par les habitudes évocatives des élèves. L'élève très auditif qui évoquera auditivement les informations qu'il veut conserver aura une aisance particulière dans le domaine de l'expression soit orale, soit écrite, mais la forme du codage auditif qui suit la pensée exprimée verbalement sera séquentielle et chronologique. Chez le visuel, l'évocation est codée par rapport aux images. « La perception peut être globale ou simultanée et l'on voit les aptitudes particulières dans les activités mathématiques et scientifiques que ce type d'évocation visuelle peut entraîner » (Fresne, 1994). Comme ces différentes activités sont complémentaires, l'idéal pour les élèves serait de gérer visuellement les activités scientifiques et auditivement les activités de communication.

## **2.2. Les formes de la différenciation pédagogique**

La différenciation passe par la prise de conscience et le respect des différences, par l'écoute active, par le droit de s'exprimer librement et d'être entendu, par la possibilité pour chacun de trouver une place, d'être reconnu par le groupe, quelles que soient ses compétences scolaires ou ses appartenances culturelles. La composante affective des relations interpersonnelles existe non seulement entre le maître et chaque élève, mais entre ces derniers et entre chacun et le groupe. Il existe, pour Perrenoud deux cas de différenciation, selon qu'on vise ou non les mêmes types de maîtrises chez tous les élèves (Perrenoud, 1995). Si l'on vise les mêmes maîtrises, les apprenants suivront sinon un curriculum unique, du moins des chemins conduisant en principe aux mêmes compétences ; il s'agit alors de différenciation restreinte ;

- Si l'on ne vise pas les mêmes maîtrises, on répartira en général les élèves en filières, groupes de niveaux, ou cours à option, dotés d'un curriculum spécifique, il s'agit de différenciation étendue.

La différenciation pédagogique a revêtu plusieurs aspects dans les pratiques scolaires. Il serait important, dans le cadre de cette recherche de citer les plus pertinents :

- La **pédagogie différenciée** qui consiste à attribuer à chaque élève une tâche correspondante à ses besoins et à ses possibilités. Il s'agit d'adapter les niveaux d'exigence à partir d'un objectif commun ; c'est une différenciation qui se situe au niveau de l'élève. Elle conduit à simplifier les exercices ou à les réduire, à soutenir l'apprenant dans chaque étape de son travail, à morceler les savoirs pour se les approprier par étapes.

- La **pédagogie variée** qui cherche à varier les formes de présentation ou les situations d'approche d'une même notion ; c'est une différenciation qui se situe au niveau du maître. Elle se traduit dans la multiplicité des démarches : par l'oral, l'écrit, l'image, le geste, et dans une organisation collective, de groupe ou individuelle. Elle permet à chaque élève de trouver le cadre et le support qui lui offrira le meilleur moyen d'apprendre.

- La **pédagogie diversifiée** qui développe la diversité des procédures mentales en fonction des motivations et des stratégies propres à chacun ; c'est une différenciation qui se situe au niveau des savoirs. Elle se propose de multiplier les itinéraires d'apprentissage et les voies d'accès à un savoir selon différentes phases : mobilisation, prise d'information, mémorisation, discussion, tâtonnement, recherche, imitation, etc.

- La **différenciation successive ou alternative** : l'expression « différenciation successive » a été proposée par Philippe Meirieu dans son ouvrage fondamental L'école, mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée (Gillig, 2001). Celle-ci consiste à faire alterner différentes situations d'apprentissage correspondant aux capacités des apprenants sans modifier fondamentalement le déroulement de la classe et dans le cadre d'une séance commune à tous. Ainsi varieront les outils, les supports, les consignes, les situations manipulatoires, les travaux d'expérimentation en petits groupes avec mise en commun des résultats. Le pédagogue conserve la direction du processus pédagogique, mais introduit la flexibilité dans son déroulement, faisant alterner les démarches correspondant au mieux aux capacités de chaque apprenant. Ici, le maître fait appel à ses ressources immédiates et à son ingéniosité à faire varier les outils et les situations permettant à chacun de s'approprier le message pédagogique dans un dispositif qui reste pour l'essentiel collectif. Dans la différenciation successive, le maître fait preuve de flexibilité pédagogique en proposant à sa classe une succession d'activités ordonnées autour d'un même objet, telle que chacun puisse découvrir sa propre stratégie et s'approprier le savoir proposé ; c'est le cadre le plus facile selon lui.

- La **différenciation simultanée** : nous nous trouvons dans une organisation pédagogique beaucoup plus complexe, devant gérer le processus d'apprentissage selon des objectifs et des contenus différents, au même moment. Ce qui est le plus souvent en jeu, c'est que chaque élève développe son autonomie dans des parcours de travail individualisés sur fiches, selon un processus planifié et contractualisé, où le maître met en perspective les tâches à accomplir et propose à l'apprenant un accompagnement – le conseil méthodologique – préconisé par Meirieu. Ce qui évoque précisément le mode de fonctionnement d'une classe où l'on pratique les techniques Freinet ou le travail individualisé type Dottrens. Dans le cadre de la différenciation simultanée, le maître doit non seulement se livrer à une conception très structurée, mais de plus accepter de modifier la relation pédagogique classique. Qu'il s'agisse d'un travail individualisé ou en petit groupe, le passage par le contrat entre maître et élève est incontournable. Ainsi,

il s'agit d'évaluer les besoins par diagnostic, mettre à disposition les ressources et un matériel adéquats – fichiers autocorrectifs, plans de travail individualisés, ensembles documentaires, outils et instruments divers, consignes écrites – élaborer et contractualiser les plans de travail avec les élèves, réguler de manière permanente ce dispositif, pratiquer la relation d'aide et la médiation avec l'apprenant sans le priver de ses propres découvertes, évaluer les résultats obtenus et se donner la capacité de rétroagir. Dans la différenciation simultanée, le maître, à un moment donné, fait que les élèves s'adonnent à des activités définies pour chacun d'eux, en fonction de leurs besoins, de leurs ressources ; il ajoute que c'est un cadre plus complexe à gérer.

### **3. La pédagogie différenciée, une nécessité incontournable**

Le contexte de la pédagogie différenciée est celui de l'hétérogénéité des élèves, elle s'inscrit dans une recherche de solutions à un défi majeur des systèmes d'éducation moderne : la fréquentation de masse, porteuse de l'hétérogénéité des effectifs. Ainsi la visée de la *pédagogie différenciée* est celle de l'atteinte d'objectifs communs et de la poursuite de la réussite éducative pour le plus grand nombre. Il existe plusieurs sens de cette notion, mais tous répondent à une même préoccupation : celle d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves.

#### **3.1. Les différentes conceptions de la pédagogie différenciée**

D'après Louis Legrand (1971), le terme de *pédagogie différenciée* désigne «un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves » (Legrand, 1984).

Philippe Meirieu, quant à lui, affirme que différencier, c'est avoir le « souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité » (1989). Il explique encore que la différenciation, c'est « se laisser interpeller par l'apprenant, par l'élève concret, déroutant et irritant, mettant parfois en échec nos meilleurs intentions, faisant vaciller avec inconscience nos plus beaux édifices ». Dans ce sens, Meirieu déclare que la « pédagogie différenciée est moins un système qu'une démarche, elle n'a de sens que dans un système d'objectifs constants » et affirme que « différencier la pédagogie ce n'est pas renoncer à élaborer des programmes rigoureux, des méthodes bien construites, des principes pédagogiques clarificateurs », enfin il dit « je ne respecte pas les différences, j'en tiens compte » (Meirieu 1989).

De Vecchi (2000) s'oppose à Meirieu qui dit que c'est un nouveau système pédagogique dont la mode pourrait être passagère en expliquant que toute pédagogie, qui a réussi, a été différenciée, c'est-à-dire adaptée aux individus à qui elle était proposée. Dans ce sens, de Vecchi ajoute l'idée que la diversité ne doit plus être considérée uniquement comme un handicap, mais peut devenir une base qui permettra d'obtenir de bien meilleurs résultats et qui, quelquefois, mettra en évidence les richesses de chacun.

En outre, la *pédagogie différenciée* est, selon Przesmycki (1991), une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont



suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire. La pédagogie différenciée se définit comme :

- Une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant des représentations propres de la situation de formation ;
- Une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant au mythe de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et par les mêmes itinéraires.

André de Péretti affirme, quant à lui, qu'il s'agit d'une « méthodologie d'enseignement et non d'une pédagogie » (De Peretti, 1994). Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une « pédagogie » à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Il n'y a pas de méthode unique mais 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.

### **3.2. Les objectifs de la *pédagogie différenciée***

Organisée en situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées aux besoins et aux difficultés spécifiques des élèves, selon des processus diversifiés, la pédagogie différenciée leur permet de prendre conscience de leurs capacités ; développer leurs capacités en compétences ; débloquer leur désir d'apprendre ; sortir de l'échec par la répétition de situations analogues ; trouver leur propre chemin d'insertion dans la société et prendre conscience de leurs possibilités. En outre, la méthodologie suivie pour différencier provoque la réussite scolaire par la réalisation de trois objectifs fondamentaux pour les apprentissages :

- 1) **Améliorer la relation enseignants/ enseignés** : comme le montrent les travaux de Jean-Pierre Changeux et de G. Racle en neurophysiologie du cerveau et en psychologie cognitive, les émotions positives (la confiance, le plaisir, la sécurité) déclenchent la motivation sans laquelle nul apprentissage ne peut s'effectuer, et facilitent le traitement et la mémorisation des informations par les deux hémisphères. La qualité de la relation enseignants/ enseignant est donc primordiale de telle sorte qu'une séquence de pédagogie différenciée laisse le champ libre à l'émergence et à l'existence de ces émotions.
- 2) **Enrichir l'interaction sociale** : des interactions riches permettent l'appropriation durable de savoirs et de savoir-faire : l'élève devient acteur de son apprentissage avec les autres, au sein d'un groupe. Selon les travaux de l'école constructiviste suivant Jean Piaget et ceux d'Henri Wallon, une interaction sociale dynamique et riche permet un meilleur développement cognitif, car elle favorise à la fois l'action et l'échange tout en faisant apparaître le sens et l'intérêt d'une tâche.

- 3) **Apprendre l'autonomie** : des psychologues comme Carl Rogers montrent que favoriser l'épanouissement de l'imagination et de la créativité facilite la compréhension. Pour cela, les élèves ont besoin à la fois d'un cadre sécurisant et de champs de liberté où ils ont le droit de choisir, de décider, d'innover, de prendre des responsabilités. Ainsi, pour favoriser le développement cognitif et les progrès de l'élève, la formation dans le travail autonome, l'auto-évaluation formative, le contrat, la pédagogie du projet et les techniques de groupe s'avèrent indispensables dans le cadre de la pédagogie différenciée.

### 3.3. Les principes de mise en œuvre de la *pédagogie différenciée*

Tout d'abord, il ne faut pas croire que différencier sa pédagogie, c'est proposer à chacun des situations de travail différentes sur des thèmes différents. Ceci n'exclut donc en rien le besoin d'avoir des objectifs communs ou complémentaires. L'important c'est de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. La *pédagogie différenciée* tient compte de la diversité des individus et tire sa richesse de cette diversité. Elle met donc en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leur propre itinéraire, en utilisant les outils appropriés que l'enseignant leur propose. De plus, cette dernière n'exige pas nécessairement la mise en place de dispositifs complexes, elle s'appuie d'abord sur une attention portée à chaque élève dans le quotidien de la classe. L'application de quelques principes simples permet ainsi souvent d'éviter les écueils décourageants qui peuvent apparaître dans la classe :

Quel que soit le mode de fonctionnement d'une classe, il faut toujours mettre en place des évaluations diagnostiques qui permettent de préciser le profil de chaque élève, ses points forts et ses points faibles. Les observations de l'enseignant et les échanges individuels avec l'apprenant permettent d'ajouter des précisions sur ses motivations et ses démarches méthodologiques dominantes.

Avant la séquence, le test diagnostique sert à évaluer les niveaux d'acquisition des préalables par les élèves ; après la séquence, il permet de vérifier les résultats de la différenciation mise en place et de réguler les séquences futures selon une évaluation évolutive. Il porte sur les résultats des élèves dans la réalisation d'objectifs cognitifs, méthodologiques ou comportementaux déterminés par les enseignants. Il est préférable d'effectuer ce diagnostic initial selon une évaluation formative dont les modalités de mise en place comprennent la préparation au cadre de la grille, l'élaboration de la grille et le choix du support.

De cet état des lieux découle souvent une partition du groupe classe en plusieurs sous-groupes relativement homogènes quant à une compétence donnée devant faire l'objet d'un apprentissage. Pour cela, il faut tenir compte des points suivants :

- Les élèves doivent tous entrer en activité en même temps.
- Au cours de cette activité, chaque groupe se trouve confronté à une tâche qui ne doit poser aucun problème d'appropriation.
- Les activités proposées en autonomie ne doivent pas être des situations d'apprentissage.

- L'enseignant doit adapter les activités aux besoins des différents groupements d'élèves.
- L'enseignant doit faire expliciter les consignes de travail par les élèves pour que les apprenants arrivent à structurer leur propre pensée, et que l'enseignant soit informé de la représentation que chacun se fait de la tâche et par la suite apporter des éclaircissements indispensables à la réalisation de celle-ci.
- Le travail de groupe doit permettre les échanges entre les élèves afin d'éviter qu'un apprenant se trouve incapable de réaliser ce qui lui est demandé.
- L'enseignant peut interrompre les activités d'un ou plusieurs groupe(s) seulement pour les mettre en situation d'apprentissage.
- Il faut que l'enseignant respecte lui aussi les règles de vie du travail de groupe.
- Il est nécessaire de mettre à la disposition des élèves toute sorte de matériel conformément à leurs besoins.
- L'acceptation de la différence implique aussi la reconnaissance du droit à la lenteur, même si la rapidité d'exécution d'une tâche constitue une compétence à acquérir. L'enseignant pourra prévoir un dosage différencié de la quantité du travail demandé à chacun.

La différenciation est dite « pédagogique » quand elle s'applique, à certains moments, à l'organisation de la classe elle-même, sous forme de sous-groupes, sans provoquer un effet de filière permanent, ou lorsque l'action de l'enseignant au sein de la classe n'est pas uniforme et varie d'un élève à l'autre en fonction d'un traitement pédagogique particulier convenant aux caractéristiques de chacun.

#### **4. La mise en œuvre d'une différenciation en pédagogie**

D'abord, l'expression « différenciation de la pédagogie » est relativement nouvelle dans le vocabulaire en usage dans le contexte français. Cependant, la notion remonte, sous des formes diverses, à des préoccupations ancestrales soucieuses d'adapter l'enseignement à la diversité des apprenants.

Différencier l'enseignement peut avoir deux sens complémentaires : soit adapter celui-ci à la destination sociale et professionnelle des élèves, soit prendre en compte la diversité individuelle pour les conduire à un objectif commun. Par la suite, les aspects essentiels de la différenciation sont les suivants :

- Connaître les sujets dans leurs spécificités intellectuelles et affectives ;
- Motiver, personnaliser l'enseignement ;
- Concrétiser sous différentes formes ;
- Individualiser l'apprentissage.

##### **4.1. La différenciation pédagogique face aux défis**

La différenciation de l'enseignement se heurte à des obstacles connus : effectif des classes, cloisonnement des degrés, manque de moyens d'enseignement individualisés, silence des méthodologies à ce sujet, absence d'objectifs clairement définis, système d'évaluation inadéquat, insuffisance de la formation de base et continue en matière d'enseignement différencié, importance du travail de préparation, difficultés de gérer en

classe des activités de niveaux et de contenus divers, contraintes de l'horaire scolaire. Ces obstacles, bien réels, ne signifient pas que la différenciation est impossible mais il faut les prendre en compte afin d'améliorer les pratiques de différenciation dans les classes, particulièrement dans les écoles libanaises où ces obstacles sont bien enracinés.

Différencier l'enseignement, c'est inévitablement « rompre avec une forme d'équité » (Perrenoud, 1995), c'est s'intéresser davantage à certains élèves, passer plus de temps avec eux, leur fournir plus de sollicitations, leur proposer des activités différentes, les juger selon des exigences proportionnées à leurs possibilités. De plus, il y a une part importante de distance culturelle dans la relation pédagogique. Entre maîtres et élèves, la communication, la complicité, l'estime mutuelle tiennent largement à des communautés de goûts et de valeurs, dans des domaines en apparence étrangers au programme. On ne saurait sous-estimer ce « choc quotidien des cultures », comme l'appelle Perrenoud (1995). Il n'est pas sans influence sur l'échec scolaire : les rejets, les ruptures dans la communication, les conflits de valeurs et les différences de mœurs comptent autant que l'élitisme éventuel des contenus.

Notons de même que coexister chaque jour pour plusieurs heures, dans un espace clos relativement exigü, restreint les degrés de liberté de chacun dans le choix de ses partenaires. D'autant que le maître ne laisse pas nécessairement le choix des voisinages et des collaborations. Pour un élève, la diversité de ses camarades en classe, peut être menaçante ou au moins problématique, aussi longtemps que, pour certains d'entre eux, il ne dispose pas de schèmes adéquats d'interprétation et de réaction. Un apprenant peut déconcerter ou faire peur parce qu'il a des difficultés d'expression, des réactions violentes, des colères incompréhensibles, des familiarités et des exigences inattendues, parce qu'il souffre d'un handicap, parce qu'il ne respecte pas les usages. Ainsi, dans le groupe, plus la diversité des personnalités, des besoins, des aspirations, des compétences, est grande, plus il est difficile d'entreprendre une activité collective qui plaise à tous et ait un sens pour tous, même si chacun n'y joue pas exactement le même rôle, plus il est difficile encore de trouver un consensus ou une majorité indiscutable lorsqu'il y a une décision à prendre. Pour cela, le rôle et l'attitude de l'enseignant doivent évoluer pour passer du statut d'instituteur à celui d'animateur.

En outre, l'individualisation des parcours exige une rupture radicale avec l'enseignement frontal et oblige plus encore à se centrer sur l'apprenant, non seulement dans chaque situation d'apprentissage, mais aussi pour prendre en compte son histoire de vie éducative, son cheminement au long des années. Elle exige, en plus, un dispositif de régulation qui déborde chaque situation didactique et même le cadre de l'année scolaire. D'autre part, l'enseignant se trouve dans l'obligation d'assurer la réussite de la grande majorité des élèves (pour ne pas dire tous les élèves) qui sont socialement et culturellement plus hétérogènes au sein d'une même classe d'âge, ce qui le responsabilise de plus en plus, et lui crée des tensions d'ordre psychologique : il se sent dépassé, submergé et débordé dans son enseignement.

De plus, mettre en consonance les pratiques de différenciation suppose que l'enseignant dispose de moyens et d'outils appropriés que l'institution doit mettre en place : souplesse du cadrage cyclique, échange de services, temps d'études dirigées.

Ainsi, dans son ouvrage *Les pédagogies différenciées*, Jean-Marie Gillig affirme : « Rien en l'état actuel de la recherche en sciences de l'éducation ne permet d'abord d'affirmer que la pédagogie différenciée soit la seule qui vaille. Du reste, si l'on scrute d'un peu plus près ce qu'implique la notion même de différenciation, on s'aperçoit que celle-ci est plus pertinente au niveau de l'organisation sociale et relationnelle que le pédagogue donne au contenu d'enseignement et d'apprentissage – l'individualisation des tâches, les groupements d'élèves, le contrat personnel avec l'apprenant, par exemple – qu'au niveau de la mise en œuvre proprement didactique de l'acte d'enseigner ou d'apprendre et qui est de l'ordre de la méthode pédagogique » (Gillig, 1999). En ce sens, c'est moins l'acte pédagogique que social qui est différencié entre les élèves d'une classe.

## **4.2. Les conditions de la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique**

La différenciation pédagogique repose sur trois fondements indépendants mais convergents. D'abord, un enjeu de politique éducative, puisqu'elle est liée au souci de faire travailler ensemble des élèves de niveaux différents, au sein de groupes hétérogènes. Ensuite, elle prend appui sur la diversité des systèmes personnels de pilotage de l'apprentissage (auditifs – visuels, dépendance – indépendance du champ, réflexivité – impulsivité), d'où une adaptation aux caractéristiques cognitives des élèves. Enfin, « le fondement *éthique* qui repose sur le postulat d'éducabilité qui conduit à rechercher inlassablement un chemin possible pour apprendre » (Astolfi, 1992) ; d'où l'importance de l'engagement de la part du personnel enseignant, de la direction de l'école et des parents. En effet, l'application des programmes différenciés nécessite, en plus de compétences et d'une qualification professionnelle actualisées, beaucoup de collaboration de la part d'une équipe-cycle ou d'un groupe d'enseignants. Elle suppose également un leadership pédagogique réaffirmé de la direction d'école, une participation soutenue des commissions scolaires à l'effort de différenciation et un appui des parents fondé sur leur compréhension des visées des nouveaux programmes. Elle nécessite un bon nombre de procédures pour son accomplissement :

### **4.2.1. La démarche par objectifs**

Pour diversifier les itinéraires il faut prévoir une conception particulièrement rigoureuse des objectifs et des contenus d'activités, anticipant l'articulation de la progression d'ensemble de la classe aux progressions individuelles dans les tâches différenciées, elles-mêmes planifiées. La démarche par objectifs s'avère adéquate et se caractérise par :

- L'estimation des pré-requis nécessaires à l'entrée dans la phase d'apprentissage.
- La définition des objectifs à atteindre en fin d'apprentissage, en termes de comportements observables.
- Le choix de supports pédagogiques et stratégies pour la réalisation des objectifs.
- L'élaboration et la gestion de grilles de compétences à atteindre par les élèves, mises en regard des contenus d'enseignement et d'apprentissage.
- La planification dans le temps sous forme de programmation de l'ensemble objectifs/activités.
- La prévision de l'évaluation formative des résultats attendus à chaque étape du parcours d'apprentissage.

- Le *feed-back* selon les résultats obtenus.

Il ne peut pas y avoir de différenciation pédagogique si l'enseignant néglige un certain nombre de techniques inhérentes à cette démarche qui ressemble à la *démarche de projet* (le déroulement des opérations se fait selon les mêmes étapes). Ainsi, il est nécessaire de définir les objectifs à atteindre par les élèves en termes de comportements observables pour pouvoir les évaluer correctement.

#### **4.2.2. Les phases d'évaluations adéquates**

C'est le point de départ de toute différenciation, qui s'engage nécessairement avant l'action. En effet, on ne peut différencier les apprentissages des élèves sans avoir mesuré au préalable leurs acquis et leurs pré-requis. Le diagnostic initial faisant l'état des savoirs à l'entrée dans le processus d'apprentissage ou de réapprentissage permet de faire apparaître les compétences de l'élève, ses points forts, ses points faibles, ses lacunes ; il est indispensable de formuler les résultats du diagnostic en acquis et non-acquis en matière de compétences. Les bilans préalables ne nécessitent pas un savoir scientifique du pédagogue, par contre, ce dernier doit maîtriser la démarche par objectifs puisque les objectifs de formation au niveau des élèves indiquent les compétences à atteindre.

Cette phase d'évaluation diagnostique est nécessaire lorsque l'élève n'est pas connu du maître en début d'année, ou lorsqu'il est pris en charge par le maître spécialisé ou de soutien. Lorsque l'action pédagogique est progressivement régulée dans la classe, les données de l'évaluation formative pourront avoir valeur d'évaluation diagnostique à tout moment pour la suite des opérations différenciées à entreprendre.

Une autre phase d'évaluation, l'évaluation formative, présente une composante fondamentale de la différenciation pédagogique puisqu'elle permet de vérifier si les objectifs assignés à son enseignement sont atteints, et si les élèves acquièrent les compétences visées. Il s'agit d'une évaluation intégrée à l'action de formation, qui ne donne pas lieu à une note chiffrée mais à une estimation du degré d'atteinte des compétences par l'apprenant. En général, cette évaluation est binaire – acquis/non-acquis - ou ternaire où la mention « en voie d'acquisition » indique une position intermédiaire. De plus, l'évaluation formative n'a que peu de valeur si elle n'induit pas la régulation des actions d'enseignement et d'apprentissage, soit sous une forme de reprises en vue de combler des lacunes et de parvenir à la maîtrise, soit sous forme d'approfondissement. Il faut aussi concevoir des grilles de positionnement des élèves au regard des compétences qu'ils sont censés atteindre, la grille permet ainsi de réaliser deux fonctions importantes de l'action pédagogique : pratiquer une démarche par objectifs et établir le bilan des acquis au terme d'une ou de plusieurs séances d'apprentissage. Cependant, « les optiques diffèrent selon qu'on se situe dans le contexte néo-béhavioriste ou dans le contexte cognitiviste » (Gillig, 1999) :

- Dans le contexte néo-béhavioriste, il s'agit d'amener le plus grand nombre d'élèves à un niveau élevé de maîtrise des compétences, malgré l'hétérogénéité qui les caractérise. Ce sont des épreuves de tests qui permettent de vérifier, au terme d'une phase d'apprentissage, si les productions des élèves correspondent aux critères définis et fixés au point de départ de l'action de formation. Pour

chaque compétence non acquise, l'enseignant propose des activités de rattrapage/remédiation/correction sous diverses formes : travaux individuels ou en sous-groupes.

- Dans le contexte cognitiviste, on s'intéresse au fonctionnement mental de l'élève devant la tâche proposée. Ainsi, on associe l'apprenant à l'évaluation et on cherche à lui faire conscience des causes d'erreurs commises, afin de pouvoir y remédier plus facilement par la suite. Cette approche de l'évaluation en rapport étroit avec les procédures pédagogiques de la métacognition, rend l'enseignant et l'apprenant particulièrement soucieux des stratégies qui sont à l'œuvre dans la construction des savoirs. Aussi, l'aspect de remédiation est plus développé dans cette approche puisque la démarche de réapprentissage passe par le détour de l'analyse des erreurs commises. En fait, une évaluation formative efficace comporte un dispositif de régulation.

Ainsi, d'une part, l'évaluation formative a pour fonction de permettre à l'élève de se situer dans le processus d'apprentissage par rapport à un but à atteindre. Elle le fait également prendre conscience de son avancement, de ses réussites et des obstacles qu'il a encore à franchir pour atteindre l'objectif visé. D'autre part, l'évaluation formative a pour fonction d'aider l'enseignant à réguler les processus d'apprentissage des élèves. Elle devient formative puisqu'elle a comme but de former les apprenants au type de raisonnement qu'il faut avoir pour réussir l'épreuve. Il existe trois paradigmes de la régulation :

- La régulation interactive : c'est une forme de régulation totalement intégrée à la situation d'enseignement et d'apprentissage qui s'illustre bien par la différenciation successive. Les interactions se font sous forme de guidance individuelle avec chaque élève lors des séances en classe, en grand groupe ou en sous-groupe. Le maître cherche à savoir si les élèves ont compris, et, à travers les échanges, modifie le message pédagogique en conséquence aux caractéristiques individuelles.
- La régulation proactive : faisant suite à l'évaluation des productions des élèves, elle se caractérise par un prolongement de la séance d'apprentissage, mais de manière différée dans le temps, sous forme d'approfondissement et de consolidation des compétences des élèves qui ont déjà atteint le seuil de maîtrise.
- La régulation rétroactive : également différée, c'est celle qui est le plus en usage actuellement. L'évaluation formative ayant fait le constat de productions non satisfaisantes, on revient en arrière pour revoir la construction des savoirs encore non acquis, pour combler les lacunes, pour des actions de répétition, de rattrapage, de soutien (Gillig, 1999).

### **4.3. Les modes de différenciation pédagogique**

La différenciation se fait à plusieurs niveaux ; elle va porter sur les outils, les démarches et les situations d'apprentissage, le degré de guidage des élèves, la place du relationnel, la gestion du temps, la manière de « mobiliser » les apprenants, l'organisation

de la classe, les formes de travail, les consignes données, les formes d'évaluation et les contenus d'apprentissage. Nous avons choisi de développer les trois composantes essentielles de l'apprentissage :

#### **4.3.1. Différenciation par les contenus d'apprentissage**

La différenciation joue sur les contenus dans la classe, lorsque le maître sait doser quantitativement les tâches par rapport aux capacités des élèves. Mais quel que soit le mode de désignation des participants aux activités différenciées, il va de soi qu'elles devraient profiter autant aux plus rapides qu'aux moins avancés, puisque c'est souvent avec ces derniers que le maître se rend disponible pour conduire un groupe d'accompagnement restreint, ce qui ne devrait pas l'empêcher de piloter un groupe en approfondissement. À l'école primaire, la différenciation par les contenus prend surtout du sens lorsqu'il s'agit de faire progresser les élèves au sein de la classe, dans le cadre de la nouvelle organisation en cycles, qui doit pouvoir personnaliser l'itinéraire de formation de chaque apprenant, selon qu'il est en avance ou en retard sur le niveau d'ensemble de la classe.

R. Charnay, quant à lui, parle de la « différenciation par la tâche » (2000) à partir de laquelle il s'agit de mettre en place des ateliers de « soutien » ou de « besoin », « d'entraînement » et « d'approfondissement », dans lesquels des activités différentes et mieux adaptées sont proposées en fonction des besoins évalués de chaque élève. Les apprenants ne travaillent alors pas tous sur la même activité. À certains sont proposées des activités qui peuvent être réalisées en autonomie, ce qui permet au maître de se rendre plus disponible pour les élèves qui ont le plus besoin de sa présence. Cette forme de tutorat vise, en particulier, à tenter de réduire les « distances » entre élèves.

#### **4.3.2. Différenciation par les situations d'apprentissage**

Les diverses situations d'apprentissage dans la classe sont d'une grande richesse et sont nécessaires d'une part pour corriger les excès de la méthode d'enseignement collective, expositive ou interrogative, celle que maîtrise tout pédagogue ; d'autre part pour donner aux apprenants la possibilité de travailler selon leurs goûts, leurs aptitudes, leur profil et leur style cognitifs, leurs manières propres d'élaborer et de mettre en œuvre la démarche de la connaissance, pour parvenir à réaliser les objectifs communs à tous. Toutes les combinaisons sont possibles : travaux en petits groupes, travaux en individuel, travaux dirigés, plus rarement, assistance par des pairs, moniteurs ou tuteurs. Le pédagogue, soucieux de faire réussir tous les apprenants sur le même problème, permet aux uns de le résoudre par des solutions construites par raisonnement formel, hypothético-déductif, aux autres d'y parvenir par raisonnement inductif à partir de situations mimées, manipulatoires ou représentatives. Aussi, le côté relationnel est important du fait qu'il y a des élèves qui préfèrent travailler seuls, d'autres qui ont besoin de sollicitations multiples, d'autres encore qui n'apprennent qu'avec la relation d'aide et des médiations les amenant à développer leurs compétences dans la « zone proximale de développement » (Vygotsky) (Gillig, 1999).



### 4.3.3. Différenciation par les méthodes d'apprentissage et d'enseignement

Antoine de la Garanderie étudie les méthodes dont se servent les meilleurs élèves pour réussir dans leurs études et s'intéresse plus aux processus mentaux des apprenants qu'à la didactique de telle ou telle discipline. Il en conclut que nos perceptions sont de deux sortes : les images mentales auditives et les images mentales visuelles. Il existe donc une langue maternelle pédagogique auditive et une langue visuelle. La gestion mentale est alors la manière dont l'apprenant s'y prend pour activer ou inactiver tel ou tel niveau de la langue maternelle qui est la sienne. Trouver au moyen de l'introspection et de l'évocation de l'image intérieure les gestes intellectuels appropriés pour apprendre et réussir, c'est là l'apport essentiel de la gestion mentale. Il s'agit bien pour le pédagogue de tenir compte des diverses stratégies et méthodes utilisées pour apprendre et de les valoriser chez l'apprenant (La Garanderie, 2001).

Dans le domaine des autres théories de l'apprentissage fondant la légitimité de la différenciation pédagogique, les théories et les recherches de Benjamin Bloom ont été validées par des recherches sur le terrain démontrant que les élèves bénéficiant d'une pédagogie de maîtrise ont des résultats largement supérieurs à ceux obtenus dans l'enseignement traditionnel. Aucun élève n'apprend de la même façon et il est impossible alors à l'enseignant de diversifier ses moyens de manière à répondre à tous en même temps ; il est donc pertinent de varier ses approches et ses pratiques pédagogiques afin d'entraîner l'élève vers la « métacognition » (Meirieu, 1991). Le principe de tâtonnement expérimental apparaît ainsi la démarche naturelle dans laquelle l'élève cherche par lui-même à connaître par essai, analyse, hypothèse et vérification, ce qui s'oppose à la démarche rectiligne de l'éducation qui fragmente l'apprentissage.

En outre, R. Charnay parle de la « différenciation par les procédures » (2000) lorsqu'il s'agit, pour l'enseignant, d'accepter le fait que, dans certaines activités, chacun réponde avec sa propre solution, ses propres procédures, sans forcément établir de hiérarchie entre les solutions. L'inventaire, la confrontation des procédures lors d'une mise en commun sera une occasion de progrès pour certains ; il n'y a plus alors « la bonne solution » mais des solutions qui sont reconnues et prises en compte. L'idée de mise en commun, d'échanges et de débats s'oppose à celle de correction puisqu'il s'agit de mettre l'accent sur les interactions entre pairs et la confrontation des solutions pour provoquer un apprentissage, plutôt que d'exposer et d'expliquer « la bonne solution » en espérant son appropriation par les élèves.

La différenciation en pédagogie ne constitue pas une méthode pédagogique dont les principes et les outils seraient stabilisés. Elle se présente plutôt comme une proposition pédagogique issue des apports convergents. Elle renvoie davantage à une attitude du formateur qu'à une méthode strictement modélisée. En effet, toutes les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans une classe devraient intégrer des paramètres de différenciation se centrant prioritairement sur l'organisation des situations d'apprentissage/enseignement afin de prendre en compte, au mieux, les besoins de chacun des élèves, en respectant leurs niveaux d'acquisition spécifiques et leurs rythmes d'apprentissage particuliers.

Il faudrait tout de même prendre en compte les principaux paramètres de différenciation :

- Organiser des séquences ou des séances d'apprentissage qui visent de façon privilégiée la maîtrise d'acquisitions complexes permettant aux élèves d'identifier le sens des apprentissages et d'être en projet d'apprendre.
- Prévoir, pour une même acquisition complexe, différents niveaux de difficultés, adaptés aux acquis des élèves et à prendre en compte lors de l'évaluation de fin de parcours.
- Veiller à ce que le dispositif pédagogique privilégie des séances de confrontation à la tâche complexe permettant à l'élève de se représenter ce qu'il est en train d'apprendre, ses acquis et ses faiblesses ;
- Développer des pratiques d'évaluation formative. Les temps d'évaluation devraient être principalement orientés vers l'élaboration progressive des grilles de critères de réussite qui permettent aux apprenants de mieux se représenter ce qu'ils sont en train d'apprendre, ce qu'ils savent et ce qu'ils doivent améliorer.
- Proposer des temps, des séances favorisant la prise de conscience des réussites et des différents moyens ou procédures à mettre en œuvre pour réussir.
- En lien avec les différents essais de réalisation de la tâche complexe, proposer aux élèves des exercices d'entraînement spécifiques ou de remédiation autour d'objectifs ponctuels correspondant à leurs besoins.
- Travailler en équipe la répartition et la programmation des apprentissages en délimitant des champs de performance pour chacun des niveaux de classe.

#### **4.3.4. La pédagogie de maîtrise**

C'est Benjamin Bloom qui, le premier, a posé les principes de la pédagogie de maîtrise à Chicago entre 1971 et 1974, comme nous l'avons déjà spécifié au chapitre 1. Pour Bloom, cette pédagogie n'est rien d'autre qu'une forme – redécouverte – de bon enseignement qui n'exige ni la réforme des programmes, ni l'abandon de l'enseignement collectif, ni la modification du calendrier scolaire, ni des changements architecturaux aux classes et aux écoles, ni la révision du ratio maître-élève.

Son modèle est élaboré autour du concept du temps et peut se résumer ainsi : le degré d'apprentissage atteint par un élève est fonction du temps que l'élève consacre à son apprentissage. On comprend alors que la matière à apprendre demeure stable et que le temps pour la maîtriser devient, contrairement à ce qui se passe généralement dans nos écoles, une variable. Pour cela, la pédagogie de maîtrise a comme objectif la maîtrise par tous les apprenants de certaines habiletés et connaissances. Elle se définit donc principalement comme « une stratégie d'enseignement qui suppose quatre éléments fondamentaux » (Bloom, 1976) :

- Avant toute situation d'apprentissage, il faut connaître ce que l'élève sait et est capable de faire.
- La discipline à enseigner est répartie en unités restreintes, organisées et adaptées en fonction du diagnostic initial.

- L'enseignement lui-même est effectué en fonction d'objectifs d'apprentissage intermédiaires et terminaux clairement déterminés.
- L'évaluation de l'apprentissage est fréquente et étroitement reliée à la discipline enseignée. Si, compte tenu des critères fixés au préalable, les résultats obtenus ne sont pas satisfaisants, des mesures sont immédiatement prises en vue de corriger les lacunes constatées. L'enseignant fait alors appel à des ressources et à des stratégies différentes.

En effet, l'essentiel de la pédagogie de maîtrise est l'encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'informations objectives avant et après, portant sur les données cognitives et affectives. L'évaluation, que l'on appelle formative, précisément pour ses fonctions régulatrices, devient un élément essentiel de l'enseignement. L'analyse des objectifs pédagogiques (les taxonomies d'objectifs) dont l'idée centrale est de convenir de ne pas mettre l'accent sur les contenus des programmes mais sur la manière dont les élèves peuvent les aborder et les maîtriser ; d'où la notion de « comportement observable » (Legrand, 1995).

#### **4.3.5. Le tutorat entre pairs**

Sur le plan pédagogique, l'idée que de jeunes élèves pouvaient avoir un rôle d'éducation et de formation sur leurs camarades est certainement ancienne. Selon certains auteurs (Gartner, Kohler et Riessman, 1973 ; Finkelsztein, 1986), l'enseignement mutuel remonterait à l'Antiquité, et on prête à Confucius cette affirmation : « On apprend mieux de ses pairs que de ses propres maîtres » (Gillig, 2001).

Nous distinguons entre le tutorat spontané ou ouvert et le tutorat fermé ou structuré : Concernant le tutorat spontané ou ouvert, l'activité se déroule dans le cadre de l'organisation habituelle de la classe, sans faire appel à des élèves plus âgés. Il s'agit d'une forme de différenciation successive, réplique de celle qu'utilise le maître lorsqu'il adapte le message pédagogique aux caractéristiques des apprenants. Cette forme de tutorat n'est pas construite systématiquement sur l'aide des élèves forts aux faibles, mais sur l'entraide entre camarades à des moments de la vie scolaire où la coopération est nécessaire. Par contre, dans le cadre du tutorat fermé, l'activité requiert une organisation rigoureusement structurée, basée sur la recherche d'objectifs propres à combler des lacunes chez les élèves faibles à tuteurer, et une programmation de tâches supervisées par le maître. Il est question ici d'un complément à l'enseignement, d'où l'expression parfois utilisée de « tutorat d'appoint » (Baudrit, 1999), qui a pour but de placer les élèves en situation de réussite et de leur permettre d'atteindre l'ensemble des objectifs visés dans le domaine des apprentissages fondamentaux (Goulet, 1985). D'évidence, cette forme de tutorat nécessite que soient réunies plusieurs conditions : une formation des tuteurs et une supervision par un maître lui-même averti dans le domaine de la différenciation pédagogique, un aménagement des emplois du temps, un matériel adapté, une information et un accord des parents, un suivi d'évaluation accompagnant la programmation des tâches.

Quel que soit son type, le tutorat présente plusieurs avantages sur les plans socio-affectif et métacognitif : sur le plan socio-affectif, l'élève tuteur est un facilitateur proposant une relation d'aide et non d'autorité ; sur le plan métacognitif, non seulement

les tuteurés apprennent mieux, mais aussi le tuteur s'interroge sur ses propres savoirs et sur la manière dont il les a constitués.

Quant aux limites du tutorat, nous pouvons constater qu'elles ne se situent qu'au niveau des compétences des tuteurs qui, plus avancés dans les savoirs, risquent d'imposer leur point de vue à l'autre et de l'empêcher de progresser. De même, il y a un risque de rétablir la relation de dépendance et de dissymétrie sur le plan des apprentissages ; si l'élève est trop tuteuré, il sera privé de l'expérience nécessaire à la construction d'un savoir autonome.

#### **4.3.6. L'approche coopérative**

Il est à noter que la pédagogie coopérative est, tout naturellement, une « *pédagogie du travail personnel* » (Toraille, 1990), qui exige de l'élève une attitude active dans laquelle il se construit à la fois un savoir et une méthode d'acquisition et d'assimilation de connaissances nouvelles. Sur le plan de la personnalité, cette pédagogie développe le sens de responsabilité, ainsi que la communication et l'expression.

L'approche coopérative consiste à organiser l'enseignement de façon à ce que le soutien et l'entraide soient mis à contribution, d'où la création de petits groupes hétérogènes d'élèves travaillant selon des procédés ou consignes préétablis facilitant la participation de tous à la réalisation d'une tâche scolaire. Grâce au partage des rôles, au développement de la pensée réflexive chez l'apprenant, l'interaction, l'acceptation des autres et l'entraide, cette approche favorise la différenciation de différentes façons : l'enseignant joue le rôle de facilitateur, la classe est davantage centrée sur l'élève et non sur l'enseignant ou le programme d'études, les élèves apprennent à mieux se connaître et deviennent des ressources entre eux, ils acquièrent par eux-mêmes des méthodes d'organisation et de planification. De plus, l'approche coopérative permet l'éclosion de compétences liées à la vie en société et au plein épanouissement de l'individu : autonomie, travail d'équipe, respect des opinions, résolutions de problèmes, expression de la créativité et de la communication.

Bref, les approches qui respectent la diversité des intelligences ainsi que l'approche coopérative, favorisent la différenciation et mènent à de nouvelles façons de développer des compétences et non pas seulement d'acquérir des connaissances.

## **5. L'enseignement différencié pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage**

Les troubles d'apprentissage sont persistants, permanents et intrinsèques à l'élève, sans être liés à son intelligence. Ils influencent les apprentissages et le comportement et se traduisent, entre autres, par des échecs scolaires répétés. Pour cela, en l'absence de l'approche globale, les programmes doivent être axés sur les besoins individuels. Pour aider alors les élèves ayant des troubles d'apprentissage, il est important de comprendre les types de difficultés qu'ils peuvent éprouver durant leurs études scolaires, le rôle de l'autonomie sociale, les stratégies d'enseignement possibles, les accommodations, de même que des stratégies d'évaluation de remplacement.

## **5.1. Caractéristiques des élèves ayant des troubles d'apprentissage**

Chaque élève ayant des troubles d'apprentissage possède un modèle particulier de forces et de besoins qui influent sur son apprentissage. La plupart de ces troubles sont identifiés durant les années du niveau élémentaire. D'où les plans d'intervention individualisés qui fournissent des informations sur leurs besoins ainsi que sur l'intervention et le soutien éducationnel dont ils ont bénéficié. Les élèves pourraient présenter des difficultés dans l'un ou l'autre des domaines suivants :

- Le domaine métacognitif implique un contrôle actif, une coordination et une surveillance des processus et des stratégies d'apprentissage.
- Le domaine du traitement de l'information inclut la manière dont l'information est reçue au niveau sensoriel, perçue, structurée, mémorisée, extraite et exprimée.
- Le domaine des communications inclut des habiletés auditives, de langage réceptif et d'expression du langage.
- Le domaine scolaire inclut la lecture, l'expression écrite, l'orthographe et les mathématiques. À mesure que les élèves progressent dans leurs études, leurs difficultés d'apprentissage deviennent plus évidentes dans certaines disciplines.
- Le domaine de la socialisation et de l'adaptation englobe une compétence sociale qui comprend l'aptitude à s'engager avec succès dans des relations interpersonnelles et à s'adapter au milieu environnant.

## **5.2. Le rôle de l'autonomie sociale**

L'autonomie sociale consiste à agir en son propre nom. Les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ont souvent une faible estime de soi et une attitude de détresse ou d'incapacité apprise. Ils peuvent envisager passivement les tâches à accomplir, attendre souvent des directives et croire qu'ils sont incapables de faire leur travail en restant indépendants. Ces élèves ont besoin d'apprendre à devenir autonomes, à se comprendre en tant qu'apprenants et pouvoir communiquer leurs besoins de manière appropriée. Pour cela, il leur faut jouer un rôle actif dans l'établissement des objectifs, le monitoring, l'évaluation, la prise de décisions en regard des accommodations. Bref, ils ont besoin d'apprendre à élaborer et mettre en application des stratégies d'apprentissage.

Afin d'améliorer les habiletés d'autonomie sociale des élèves ayant des troubles d'apprentissage, les enseignants peuvent considérer les stratégies suivantes :

- Utiliser des questions pour orienter les discussions afin d'aider les élèves à devenir plus autonomes.
- Aider les élèves à déterminer leurs forces et les domaines où ils ont des besoins en les faisant participer à une autoréflexion et à une autoévaluation des exercices, comme compléter des évaluations de leurs besoins et des listes de vérification de leurs préférences d'apprentissage.
- Aider les élèves à identifier des objectifs réalistes et tangibles en ce qui concerne leurs plans d'intervention personnalisés (PIP).
- Aider les élèves à identifier les objectifs de leurs travaux scolaires.

- Encourager les élèves à jouer des rôles de leadership dans leur propre apprentissage en participant activement aux discussions et à l'établissement des objectifs lors de l'élaboration de leur PIP.
- Faire participer les élèves à l'évaluation de leur travail. L'autoévaluation contribue à une meilleure compréhension des domaines où ils ont des forces ou des difficultés.
- Donner aux élèves des rétroactions explicites des stratégies et des accommodations qui augmentent leur succès. Cela permet d'accroître leur aptitude à demander ce dont ils ont besoin.

### **5.3. La planification de l'enseignement**

Planifier en fonction des divers besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage implique la nécessité de prendre des décisions éclairées au sujet des contenus, des documents et des ressources, des stratégies d'enseignement et des procédures d'évaluation. Pour cela, l'enseignant doit prendre en compte les questions suivantes lorsque viendra le moment de planifier des accommodations pour ses élèves ayant des besoins particuliers à savoir, le milieu d'apprentissage, le regroupement et les activités d'apprentissage.

Au moment de l'intervention en classe, il faut présenter le contexte d'apprentissage : objectif, déroulement, aide, outils, durée, exigences de l'évaluation, activer les connaissances antérieures des élèves, établir des rapprochements avec des apprentissages déjà réalisés, tenir compte des aspects affectifs, enseigner de façon explicite et systématique des stratégies cognitives.

### **5.4. Les stratégies d'enseignement**

Les élèves ayant des troubles d'apprentissage tirent avantage d'une combinaison d'enseignement direct et d'enseignement stratégique. L'enseignement direct est un enseignement explicite ayant des objectifs clairement identifiés ; il permet de développer progressivement certaines habiletés chez les élèves au moyen d'explications détaillées, de démonstrations et de liens entre les concepts. L'enseignement stratégique consiste à apprendre aux élèves comment aborder leurs tâches et utiliser leurs connaissances afin de résoudre des problèmes. Ces deux types d'enseignement impliquent un apprentissage par observation des démonstrations, des rétroactions, des transferts de stratégies, ainsi que des pratiques autonomes et orientées. Les enseignants peuvent orienter les élèves vers un apprentissage autonome en enseignant de manière structurée tout type de stratégies (Antaya-Moore, 1996) :

- Des stratégies pour développer le raisonnement.
- Des stratégies pour développer le sens de l'organisation.
- Des stratégies pour développer la mémoire.
- Des stratégies de lecture.
- Des stratégies d'écriture.

Selon Jacques Tardif « l'enseignement, est un ensemble de stratégies mises en place pour contribuer à l'acquisition, l'intégration et la réutilisation de connaissances par l'apprenant. Dans le processus d'acquisition et d'intégration de nouvelles connaissances, les connaissances antérieures de l'apprenant, celles qu'il a déjà en mémoire à long terme, déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises » (Tardif 1992).

### **5.5. Les accommodations d'enseignement**

Certains défis auxquels les élèves ayant des troubles d'apprentissage font face sont rendus plus faciles à relever quand on leur fournit des accommodations d'enseignement. Une accommodation est un changement apporté à la manière dont un élève devrait normalement apprendre, compléter ses exercices et participer aux activités en classe. En ce sens, les accommodations réduisent ou éliminent les répercussions des difficultés d'apprentissage, car elles donnent à plus d'élèves des chances égales de succès. Il existe trois types d'accommodations (Guide de mise en œuvre, 2003) :

- Les accommodations physiques et scolaires (l'emplacement des pupitres dans les classes, du matériel adapté, etc.).
- Les accommodations d'enseignement (des copies de notes, des documents à lire adaptés, etc.).
- Les accommodations d'évaluation et de vérification (des périodes supplémentaires, des examens oraux, etc.).

Une technologie d'aide pour des élèves particuliers fait référence aux objets, aux pièces d'équipement ou aux produits utilisés pour aider des individus à améliorer leur aptitude à exécuter des tâches spécifiques. Les ordinateurs constituent la forme de technologie d'aide la plus connue, mais il existe une grande variété de produits disponibles. Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage n'ont pas tous besoin d'une technologie d'aide. La décision de recourir à une telle ressource doit être prise au cas par cas, après avoir considéré les forces, les besoins et la motivation d'un élève en particulier.

## **6. La formation de l'enseignant à la différenciation pédagogique**

Lorsqu'on est enseignant, on construit son identité sur un rapport intime et positif à la culture générale et aux savoirs grâce auxquels on a accédé aux études longues et à une formation universitaire. Il importe aussi de « reconnaître notre extrême difficulté à tous d'accepter spontanément la différence », comme le préconise Philippe Perrenoud, et d'y travailler en formation professionnelle. Qui va mettre en œuvre la métacognition, la gestion mentale, les ateliers logiques, le développement instrumental, le traitement de l'erreur, l'apprentissage de l'abstraction, les didactiques disciplinaires ? Les enseignants, bien entendu. Mais suffit-il de les informer, de les former, de les nantir de guides et d'outils ? Il faut former, bien évidemment ; former les enseignants continuellement à devenir des « praticiens réfléchis plutôt que des exécutants qualifiés » (Perrenoud, 1995), et ceci à plusieurs niveaux. :

### **6.1. Au niveau de l'activité d'apprentissage**

Il est indispensable que l'enseignant organise une « bonne » activité d'apprentissage :

- Où l'élève peut commencer par utiliser et/ou exprimer ce qu'il sait déjà ; utiliser un matériel pertinent par rapport à la compétence visée ; rencontre une tâche qui l'oblige à se dépasser, tout en restant accessible ; trouver des ressources « extérieures » adéquates à ses interrogations et difficultés ; et enfin, trouver la (les) possibilité (s) de verbaliser « son vécu » intellectuel et affectif.
- Qui comporte des contraintes obligeant l'apprenant à affronter l'apprentissage ; qui s'inscrit dans un ensemble cohérent et régulé d'activités visant la même compétence ; qui permet de maintenir ou d'activer la motivation à apprendre ; et qui fait appel à une certaine globalité de fonctionnement des processus intellectuels et affectifs de chaque élève.
- Où l'enseignant identifie en cours d'activité les obstacles à franchir ; organise des moments de confrontation entre élèves ; exprime régulièrement aux apprenants leurs droits à l'erreur et à la différence de cheminement vers un apprentissage minimum commun ; présente ses consignes oralement et par écrit ; organise le contexte de travail en fonction de ses objectifs ; et se donne un ensemble d'indices auxquels il se réfère pour observer les élèves.

## 6.2. Au niveau de l'élève

Différencier c'est « mettre l'élève, son développement et ses apprentissages au centre de l'action pédagogique »<sup>1</sup>, nous proposons quelques pistes :

- Partir des acquis des élèves et valoriser leurs compétences plutôt que mettre l'accent sur leurs difficultés et leurs lacunes ;
- Observer les élèves pour mieux les connaître et saisir leurs difficultés pour mieux différencier ;
- Prendre en compte les erreurs commises, les confronter et les analyser pour repérer l'obstacle ;
- Ne pas succomber à la tentation du respect inconditionnel des différences, ni à l'acharnement et l'interventionnisme ;
- Ne jamais renoncer à la poursuite d'objectifs semblables en fin de cycle ou de cursus, sous prétexte du respect des différences ;
- Faire de la différenciation une composante ordinaire de l'organisation du travail ;
- Ne pas attendre que les difficultés soient manifestes ou graves, pour adapter les situations et les tâches aux caractéristiques de chacun ;
- S'appuyer sur le travail d'équipe pour offrir aux apprenants des regards portés par des personnes différentes et des dynamiques de groupes différentes, afin de leur permettre de développer leurs compétences et leur personnalité ;
- Diversifier les activités proposées de façon à accroître les chances de chacun de trouver une tâche porteuse de sens et à sa mesure ;
- Travailler de façon pointue sur les erreurs et les obstacles, dans les divers champs disciplinaires ;

---

<sup>1</sup> GPR, « Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles d'apprentissage », département de l'Instruction publique, Ens. Primaire, Genève, Mars 1999, p.11-13.



- Organiser régulièrement des séances en groupes tantôt homogènes, tantôt hétérogènes ;
- Lier constamment objectifs-noyaux, situations d'apprentissage, évaluation formative et différenciation ;
- Mettre en place des règles de vie et une gestion de classe et de cycle favorisant l'autonomie et la responsabilisation des élèves ;
- Ne recourir à des activités collectives avec l'ensemble des élèves que lorsqu'elles ont un sens pédagogique précis.

Pour les élèves en difficulté, l'enseignant est invité à :

- Le considérer de façon globale sans l'étiqueter ni le réduire à ses difficultés ; valoriser ses compétences sans nécessairement minimiser les problèmes rencontrés ;
- Définir ses difficultés en fonction des objectifs à atteindre et non par comparaison avec les autres élèves ;
- Discuter avec lui sur ses difficultés et alterner des moments où il participe au travail commun et d'autres où il travaille sur une notion encore non acquise (sous forme de fiche individuelle) ;
- Valoriser toute forme de collaboration permettant de mieux le comprendre dans différentes situations ;
- Lui proposer une évaluation qui tient compte de ses difficultés (dans le degré d'explication, la longueur de la tâche ou sa complexité).

Pour les élèves qui ont une facilité d'adaptation, il faut :

- Permettre de développer des compétences transversales par le biais d'un matériel diversifié, de tâches complexifiées ;
- Mettre à profit leurs connaissances et leurs compétences pour en faire profiter les autres et pour les faire progresser eux-mêmes.

Enfin, chaque enseignant doit se convaincre que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et qu'il faut tout faire pour que tous les élèves réussissent et atteignent les mêmes objectifs ; il doit tout de même associer les élèves au projet didactique, les impliquer dans le choix et la mise en place des activités ; ainsi que leur présenter les objectifs d'apprentissage de manière compréhensible et les discuter avec eux afin qu'ils se sentent responsables et capables d'auto-évaluation.

### **6.3. Au niveau de la méthodologie d'enseignement**

Le développement d'une différenciation pédagogique cohérente et efficace passe par « une formation continue substantielle » (Guide de mise en œuvre, 2003) :

- La conceptualisation des différences entre élèves et leurs incidences sur le rapport du savoir, leur implication dans le travail et leurs apprentissages ;
- L'appropriation et l'usage des objectifs-noyaux de fin de cursus et de fin de cycle comme grilles d'observations et d'évaluation formative ;
- Les méthodes et les modalités d'observation formative ;
- Le travail par situations-problèmes ;

- Les plans d'action individualisés pour les élèves en grande difficulté ;
- Les moyens de gestion des progressions sur l'ensemble d'un cycle ;
- L'organisation d'une séquence qui privilégie au maximum sa propre disponibilité avec les élèves et surtout les plus lents (certains vont travailler de façon autonome, alors que les autres seront guidés par le maître) ;
- Les explications de la différenciation aux parents ;
- L'appropriation et le développement de technologies et de logiciels soutenant l'apprentissage ou l'évaluation.

Sur le plan de l'engagement, la différenciation pédagogique conduit l'enseignant à renoncer à un ensemble de pratiques fort commodes et bien ancrées dans sa routine journalière. Cela nécessite, d'une part, plus d'efforts et d'organisation de sa part, d'autre part, une autonomie dans sa classe et une réappropriation du temps.

## Chapitre 2

### Une pratique d'aide individualisée dans un contexte scolaire francophone libanais

Pour appuyer la recherche théorique portant sur le thème de différenciation, et toujours dans la perspective de perfectionner les pratiques scolaires et les styles de remédiation adoptés dans les classes, quelques pistes de réflexion s'avèrent utiles pour mettre au point les applications qui ont été faites et vérifier les hypothèses initiales.

Dans le cadre d'un projet proposé dans une école francophone, il a été question, dès le départ, d'encourager les parcours personnalisés des élèves et de promouvoir le thème de la pédagogie différenciée fréquemment abordé, actuellement, dans les discours pédagogiques. Étant donné la popularité de ce concept, nous avons tenté de le rendre plus explicite dans le champ d'expérimentation où nous avons effectué ce travail. Deux interrogations principales au sujet de la pédagogie différenciée nous ont continuellement préoccupés :

- Dans quelle mesure le travail personnalisé pourrait-il aider des élèves en difficulté à avancer dans leur apprentissage ?
- Des enseignants non formés à ce style de travail pourraient-ils, dans un intervalle de temps assez limité, se perfectionner à ce niveau-là ?

Il serait pertinent, dans ce cadre-là de présenter le projet tel qu'il a été conçu, avant d'analyser la pratique qui a été effectuée au niveau de la recherche-action :

#### 1. Description du projet

Le présent projet « *Intervention d'aide auprès des élèves en difficulté d'apprentissage* », se propose de convier le milieu de la recherche et d'encourager les enseignants dans le milieu scolaire à collaborer pour décrire et qualifier la situation existante en matière d'adaptation des élèves en difficulté. Le cadre de l'introduction d'un plan de rénovation à l'école implique une intervention de la part du chercheur dans la situation d'enseignement et d'apprentissage, afin de la transformer et la faire évoluer. Le chercheur est parti prenante de l'action ; il agit sur le changement et participe à l'évolution et à la solution des problèmes. Il essaie de produire des formes d'action nouvelles et d'être en mesure d'isoler le facteur de changement apporté par son action. Le chercheur

sera personnellement impliqué dans le processus même de l'action, son implication pouvant se réaliser par une immersion profonde et de longue durée sur le terrain.

Il s'agit, dans ce projet, d'une réelle collaboration entre le milieu de la recherche (*La faculté de Philosophie et des Sciences Humaines – Département de Sciences de l'Éducation*) et le milieu scolaire (*les écoles appartenant à la congrégation des Moines libanais*) ; on prévoit la collaboration des enseignants des écoles qui vont profiter d'une formation et améliorer leurs pratiques.

La recherche-action fournit le cadre méthodologique de la présente recherche. Cette recherche se vit dans l'action, sur le terrain, avec les avantages et les ajustements que cela comporte. Elle se réalisera en lien étroit avec le projet éducatif de l'école et sera en continuité avec les actions entreprises par l'université. Elle se caractérise par l'implication du chercheur dans l'action et la participation des sujets (les enseignants). Cette méthode de recherche que nous adoptons, permet de limiter l'asymétrie entre les chercheurs et les sujets de la recherche ; elle peut même garantir aux sujets de la recherche un véritable contrôle de la problématisation, du processus de recherche et de la gestion des résultats. Notre recherche se développera ainsi en lien direct avec les préoccupations des praticiens (les enseignants), ces derniers pouvant profiter des connaissances et de l'expertise des chercheurs de l'université pour améliorer leurs pratiques. Ensemble, chercheur et praticiens développeront une dynamique d'acteur-chercheur, qui servira l'intérêt commun des partenaires.

Notre recherche attache donc autant d'importance à l'action comme moyen de transformation de la réalité qu'à la recherche comme moyen de connaître cette réalité ; elle est transformation plutôt que constat, expérimentation plutôt qu'observation. Elle solutionne les problèmes d'enseignement d'élèves en difficulté, en apportant des changements dans la réalité pédagogique de cet enseignement, afin d'en améliorer le fonctionnement. Elle vise aussi à comprendre la transformation de la réalité.

C'est la pratique des enseignants qui est le principal objet de ce projet. On essaiera de contrôler leurs pratiques. Le fait que les enseignants participent à la recherche mènera ces derniers à penser leur action, la raisonner, la critiquer et surtout la transmettre au chercheur. Le degré d'implication des enseignants peut aller de la simple ouverture de

leur terrain au chercheur, à une participation active à la recherche dans sa réalisation et même dans son élaboration.

Ce projet développera considérablement la formation des enseignants (les enseignants sont en plus engagés à coopérer à l'amélioration de leurs compétences et à la solution de leurs problèmes). Le projet développera aussi la capacité de formation doctorale.

La démarche sera réalisée de telle sorte qu'elle puisse être reproduite dans d'autres milieux, dans une optique de transfert des connaissances (toutes les classes primaires et complémentaires).

## **2. Présentation détaillée du projet**

**Objet** : Formation des enseignants de français du cycle primaire 2 concernant des élèves en difficulté au Collège Central, école appartenant à la congrégation des Moines libanais.

**Public ciblé pour l'expérimentation** : Élèves en difficulté d'apprentissage des classes EB4, EB5, EB6.

**Personnel formé** : Enseignants de français du cycle primaire 2 (classes : EB4, EB5, EB6) au Collège Central – Jounieh.

**Chercheur responsable du projet** : Dr. Norma Zakaria, professeur à la faculté de Philosophie et des Sciences Humaines - USEK.

### **Participants :**

- Dr, Mona Zoghbi : Professeur à la Faculté de Philosophie et des Sciences Humaines – USEK.

- Mlle Yolande Bardaghi : Coordonnatrice de langue française (cycle primaire) au Collège Central- Jounieh.

- Cinq étudiantes en Master

- Trois enseignantes de français du cycle P2 au Collège Central – Jounieh. Ces enseignantes seront des sujets et des acteurs dans la recherche et s’engageront dans les différentes propositions de recherches ; ce qui créera une nouvelle dynamique aussi bien dans la recherche théorique que dans la pratique.

***Durée*** : 2 années scolaires.

***Objectifs*** :

- Transformer les pratiques de soutien aux élèves ayant du retard pédagogique mais intégrés dans des classes ordinaires.

- Parfaire la formation d’un groupe d’enseignants, praticiens du cycle primaire 2.

- Effectuer des changements durables dans les pratiques pédagogiques.

- Modifier positivement l’image du professeur, du praticien et des chercheurs.

- Examiner les pratiques pédagogiques des enseignants pour les améliorer et les rendre plus efficaces.

***Activités prévues*** :

*En parallèle des objectifs d’enseignement, des activités seront aussi poursuivies :*

- Création d’exercices adaptés aux besoins individuels des apprenants en fonction.

- Appuyer le milieu scolaire dans le renouvellement des pratiques éducatives.

- Susciter l’émergence de nouvelles approches ou interventions en adaptation scolaire.

- Encourager la collaboration entre le milieu scolaire, les collaborateurs et le responsable du projet.

***Technique adoptée*** : le Travail coopératif

### ***Méthode de recherche : la Recherche-action***

La recherche que nous proposons implique une intervention de la part du chercheur dans une situation scolaire précise, celle des élèves en difficulté d'apprentissage. Les enseignants participeront à la réalisation de la recherche, avec des degrés d'implication divers.

### ***Contenu :***

- Réflexions sur la formation des enseignants en ce qui concerne l'aide individualisée fournie aux élèves manifestant des retards scolaires en langue française.
- Fiches et exercices proposés dans le cadre des remédiations aux problèmes d'apprentissage de ces élèves.

### ***Compétences à consolider :***

- individuelles (niveau du changement et de développement du savoir-faire des élèves en difficulté d'apprentissage) ;
- disciplinaires (niveau du contenu curriculaire proposé dans les classes) ;
- professionnelles (niveau de l'application des pratiques pédagogiques par les enseignants responsables ; améliorer et augmenter *la somme* des connaissances des enseignants concernant l'enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage *ainsi que l'utilisation de cette somme de connaissances pour de nouvelles applications.*) ;
- culturelles (niveau de l'auto-formation et de la recherche).

### ***Les axes du travail :***

Le travail se déroulera à partir de deux axes :

1<sup>er</sup> axe : La formation des enseignants concernés.

2<sup>ème</sup> axe : La pratique dans les classes.

### ***Les mots clés :***

Aide individualisée – élèves en difficulté – hétérogénéité – recherche-action – remédiation – pédagogie différenciée – changement – échec scolaire.

***Les étapes de réalisation :***

1<sup>ère</sup> étape (diagnostique) : recenser et identifier les besoins des élèves en difficulté dans les classes du P2.

2<sup>ème</sup> étape (de préparation) : aider les enseignants des classes concernées à la conception d'un contenu adéquat pour l'aide au niveau des matières où les échecs sont graves. (Le choix des matières sera précisé en commun accord avec le coordonnateur et les enseignants).

3<sup>ème</sup> étape (d'application) : réaliser le travail en classe.

4<sup>ème</sup> étape (de vérification) : comparer les résultats avec les données de départ pour détecter la progression des élèves et évaluer les pratiques professionnelles des enseignants.

***Le calendrier des tâches***

Pour la première année, nous nous proposons d'effectuer la 1<sup>ère</sup> partie.

La deuxième année sera plus particulièrement consacrée à élargir la couverture du contenu méthodologique, en particulier au niveau des cheminements typiques et des applications.

***Conditions de travail :***

Une note sur l'avancement des travaux est à transmettre à la fin du second trimestre et un rapport définitif à la fin du 4<sup>ème</sup> trimestre.

***Caractère novateur du projet :***

Il invite au renouvellement des pratiques pédagogiques du milieu scolaire.

***Réalisme de la démarche (faisabilité) :***

La démarche n'est pas trop ambitieuse. Elle est suffisamment spécifique, n'implique pas trop de cibles et précise comment les résultats seront mesurés.



### ***Impact espéré dans le milieu :***

Le projet fera évoluer les pratiques à moyen et à long terme.

### ***Apports du projet :***

Cette expérience peut être généralisée sur toutes les classes primaires et complémentaires des écoles appartenant à la congrégation des Moines Libanais. Les enseignants qui ont accompli le travail communiqueront leurs idées à leurs collègues. Les élèves qui ont reçu l'aide deviendront plus autonomes dans l'accomplissement de leurs travaux.

Le projet met en avant les pratiques pédagogiques amenées par le renouveau pédagogique et démontre le souci d'une école adaptée à tous ses élèves. Il se réalisera en lien étroit avec le projet éducatif et en continuité avec les actions déjà entreprises par l'école.

### ***Répartition des tâches :***

1. Tâches effectuées par les étudiantes en Master 1 : chaque étudiante prendra en charge 3 classes (3 sections d'une même année, en raison de trois heures d'enseignement par semaine) et corrigera tous les tests et les fichiers effectués par les élèves concernés par l'aide.
2. Tâches effectuées par l'étudiante en Master 2 : elle prendra en charge une classe, en raison d'une heure d'enseignement par semaine. En plus, elle entrera en contact avec la coordonnatrice à l'école et avec les professeurs chercheurs à la faculté et sera chargée de saisir sur ordinateur les documents.
3. Tâches effectuées par les enseignantes : chaque enseignante supervisera le travail des élèves en aide. Elle communiquera les lacunes et les objectifs correspondants pour détecter les besoins. En plus elle évalue le progrès de ces élèves à partir des données du travail quotidien.
4. Tâches effectuées par la coordonnatrice à l'école : elle fera le lien entre les enseignantes, les étudiantes et les professeurs à l'université. Elle supervisera le travail d'enseignement que les étudiantes doivent effectuer pendant les heures

d'aide consacrées aux élèves en difficulté. Elle transmettra les objectifs communiqués par les enseignantes à l'étudiante en Master 2.

5. Tâches effectuées par le professeur aide-chercheur : il élaborera les tests et les fichiers en collaboration avec le professeur responsable du projet et assurera la formation portant sur l'aide individualisée.
6. Tâches effectuées par le professeur responsable du projet : il collaborera dans l'élaboration des tests et fichiers ; supervisera le travail à l'école et à l'université ; analysera et commentera les résultats ; rédigera toutes les notes et les rapports ; assurera les liens entre tous les partenaires et communiquera continuellement avec le Directeur de l'école. En plus, il sera responsable de la diffusion des résultats (articles, colloques...).

### **3. Analyse de la pratique**

Depuis que l'idée de ce projet a pris naissance, notre souci se situait surtout au niveau de la formation des enseignants, sans pour autant négliger l'importance attribuée aux travaux des élèves. En effet, dans un travail pareil, de durée temporelle assez limitée, les progrès concernant l'apprentissage peuvent ne pas être très ambitieux, tandis que ceux portant sur l'enseignement peuvent l'être.

Nous nous sommes lancés dans cette recherche, fondée uniquement sur des principes didactiques de formation, depuis quelques années, dans les écoles où nous avons exercé un travail de coordination et auprès des étudiants à l'université par le biais des activités qui ont été réalisées sur « l'hétérogénéité » au département de Sciences de l'éducation. L'école ciblée dans ce projet, le Collège Central – Jounieh, a constitué pour nous un terrain riche et fertile pour consolider notre recherche. Nous avons donc procédé à une analyse des études portant sur les effets de ce type de pédagogie sur la réussite des élèves en difficulté et nous avons bien exploité les éléments de l'environnement pédagogique où nous avons réalisé notre recherche. Les élèves qui ont constitué l'échantillon ont été choisis parmi les élèves des 3 classes [EB4, EB5, EB6] du sous-cycle primaire P2 (. Ils sont faibles en langue française et ont besoin de soutien à ce niveau-là.

La vérification des hypothèses de départ, dans toutes les étapes de réalisation de ce travail était notre but primordial, et nous avons voulu savoir, sans cesse, quels étaient les effets mesurés. Nous avons adapté la méthodologie au contexte du terrain ciblé et nous avons suivi la démarche de travail proposée dans le projet tout en prenant en considération les modifications qui ont été apportées au projet au début de l'année scolaire 2007-2008. Au début de cette nouvelle année, les parents étaient avertis de la

reprise du travail par l'intermédiaire d'une circulaire que le préfet du cycle primaire, M. Joseph el Rassi, a envoyée. Toutes les étapes de réalisation ont été couvertes dans l'application ; et ceci dans le cadre du temps imparti au projet.

### **3.1. La mise en œuvre des outils de recherche**

Les résultats de la recherche ont été obtenus à partir de diverses approches, et les modèles et les outils utilisés pour la collecte des données ont été variés :

1) Des questionnaires adressés à plusieurs niveaux :

- l'entretien individuel (annexe 1) ;
- la fiche de suivi individuel (annexe 2) ;
- un questionnaire adressé aux élèves à la fin du travail (annexe 3) ;
- un questionnaire adressé aux enseignantes (annexes 4).

2) Des fiches variées préparées et appliquées en classe tout au long des deux années :

- les fiches pédagogiques hebdomadaires ;
- les fiches pédagogiques se rapportant au devoir de vacances pour l'été 2007;
- les fiches relatives aux épreuves de contrôles ;

Les résultats de notre recherche nous ont menée à constater que nos objectifs ont été atteints, même si certaines limites nous ont empêchés parfois d'avancer comme nous le voulons.

### **3.2. Les difficultés rencontrées**

- Dans un contexte scolaire où les interventions proposées en ce qui concerne la pédagogie différenciée n'ont jamais été mises en pratique ni testées sur le terrain, il a fallu faire un double effort pour familiariser le personnel à l'école avec l'idée.
- Les parents n'avaient pas bien compris au début tout le processus du travail ; mais cette difficulté a été dissipée progressivement.
- Au début, les enseignants étaient un peu inquiets à propos de la prise en charge des élèves par l'étudiante participante dans le projet.
- Les élèves très faibles en langue française n'étaient pas toujours motivés à accomplir le travail.
- Le fait de ne pas réserver une période de l'horaire hebdomadaire à cet usage, a nécessité une organisation particulière du contenu des séances.
- L'absence de recherches didactiques relatives à la formation des enseignants du primaire dans le domaine ciblé et portant essentiellement sur le thème de la pédagogie différenciée au Liban, nous a obligée à avoir recours à des contextes scolaires étrangers, particulièrement au contexte scolaire français.

Face à ces difficultés qui relèvent sûrement à la fois, des problèmes d'apprentissage et d'enseignement dans les écoles, notamment en terme de retard scolaire, nous avons pu avec l'aide du personnel à l'école mener à terme ce projet.

### **3.3. Réflexions sur le déroulement du travail**

#### **3.3.1. Le caractère des élèves**

Les élèves recrutés [48 élèves] avaient beaucoup de problèmes, autres que ceux qui sont relatifs à leur retard scolaire. Des rencontres individuelles ont été effectuées avec eux et nous avons pu détecter plusieurs cas critiques ; dans ce qui suit nous allons présenter les particularités de ces cas :

*N.B. Pour des raisons personnelles concernant l'école et pour le respect de l'intimité familiale, nous n'allons pas donner les noms des élèves à cas.*

- un élève dont le père est aveugle
- un enfant qui a été opéré [ressort cardiaque]
- deux élèves dont les parents sont divorcés
- un élève qui vit chez lui parmi 8 frères et sœurs
- trois élèves dyslexiques
- deux élèves dont la santé est délicate
- un élève suivi de près par le psychologue scolaire
- deux élèves dont la mère est très autoritaire
- un élève dont le père est agressif et la mère travaille comme femme de ménage
- un élève dont les absences sont fréquentes
- un élève toujours malade

- deux élèves qui habitent très loin de l'école
- un élève dont la mère est décédée en mars
- deux élèves très gâtés
- huit élèves agités
- un élève qui a fréquemment la migraine
- un élève dont le père est dans l'armée [toujours absent].

### 3.3.2. Les questionnaires adressés aux élèves

#### 3.3.2.1. L'entretien individuel effectué à la 1<sup>ère</sup> séance

L'entretien qui a eu lieu avec les élèves avant de commencer le travail d'aide a mis à jour plusieurs besoins en langue française.

1. Est-ce que tu aimes le français ?

Oui		Non		Un peu	
Nombre d'élèves	Pourcentage	Nombre d'élèves	Pourcentage	Nombre d'élèves	Pourcentage
36	75%	10	21%	2	4%

2. Si non, pourquoi ?

(Voici les réponses des 10 élèves qui ont répondu par Non à la première question)

- Difficulté en grammaire.

- Difficulté en orthographe.
- Difficulté en lecture.
- Difficulté en dictée.
- Difficulté en prononciation du « r »
- Notre propre langue est l'arabe, alors pourquoi le français ?
- Difficulté des mots.
- Mon journal et mon dictionnaire sont des activités pour les bébés.
- Pas de compréhension.

3. Si oui, parmi les activités faites en français, quelle est celle qui te plaît le plus ?

(Tous les élèves ont répondu à cette question, même ceux qui ont répondu non et un peu à la première question)

	Nombre d'élèves	Pourcentage
Lecture	13	27%
Conjugaison	6	13%
Production	2	4%
Tout	4	8%
Grammaire	17	36%
Dictée	3	6%
Nouvelle leçon	1	2%
Projet	1	2%
Journal	1	2%

4. Trouves-tu des difficultés à étudier le français ? Quelles sont ces difficultés ?

Oui		Non		Un peu	
Nombre d'élèves	Pourcentage	Nombre d'élèves	Pourcentage	Nombre d'élèves	Pourcentage
36	75%	9	19%	3	6%

(Chaque élève a donné plusieurs réponses pour les difficultés rencontrées en français. Les réponses ci-dessous sont selon le nombre des réponses des élèves et non pas selon le nombre des élèves)

	Nombre des élèves	pourcentage
Grammaire	16	33%
Vocabulaire	2	4%
Orthographe	2	4%
Difficulté à s'exprimer	4	8%
Difficultés à faire les devoirs	1	2%
Difficultés d'apprendre par cœur	1	2%
Conjugaison	6	13%
Lecture	4	8%
Poésie	1	2%
Conceptualisation	1	2%
Dictée	8	17%
Compréhension des questions	4	8%
Production	1	2%

5. Parviens-tu à faire tes contrôles correctement ? Si non, pourquoi ?

Oui		Non		Parfois oui, parfois non		Je ne sais pas	
Nombre d'élèves	Pourcentage	Nombre d'élèves	Pourcentage	Nombre d'élèves	Pourcentage	Nombre d'élèves	Pourcentage
17	35%	22	46%	8	17%	1	2%

Les causes données par les élèves qui ont répondu non sont les suivantes :

- Oubli.
- Insuffisance du temps.
- Difficultés des examens.
- Pas de confiance en soi.
- Mal compréhension du français et de la grammaire.
- Sentiment de la peur.

6. Veux-tu que quelqu'un t'aide à apprendre le français ?

Oui		Non	
Nombre d'élèves	Pourcentage	Nombre d'élèves	Pourcentage
40	83%	8	17%



7. Penses-tu que ceci puisse t'aider ? Comment ?

Oui		Non	
Nombre d'élèves	Pourcentage	Nombre d'élèves	Pourcentage
45	94%	3	6%

- Bonne explication (mieux comprendre).
- Absence de punitions et de sanctions.
- Bonne prononciation.
- Bonne écriture et bonne lecture.
- Conjugaison.
- Bonne explication de grammaire.
- Les pluriels des mots.
- L'accord des mots avec les articles et les adjectifs.
- Transformations des phrases.

*L'analyse des résultats du contrat de l'élève :*

Au début du projet, et, afin de situer l'apprenant par rapport au savoir et à sa motivation, sept questions furent posées aux 48 élèves sélectionnés.

Dès la 1ère question 75% (36 élèves) disent aimer le français mais rencontrent des difficultés à manier correctement la langue, 21% (10 élèves) avouent ne pas apprécier cette matière et 4 % (2 élèves) l'aimer « un peu ».

Concernant les domaines de la langue que les élèves rejettent, viennent en tête la grammaire et l'orthographe puis la lecture et la dictée ; quelques uns avouent se demander pourquoi apprendre le français alors que leur langue c'est l'arabe !, d'autres reconnaissent ne rien comprendre à cette discipline ; nous supposons que c'est par manque de contact avec elle en dehors de la classe !

Parmi ceux qui disent aimer le français, nous retrouvons en tête de liste des difficultés, encore une fois la grammaire (36%) suivie par la lecture (27%) quant au reste, production, dictée, conjugaison, etc.... ils se répartissent équitablement entre 8% et 2%. Donc les élèves reconnaissent les difficultés à l'apprentissage de cette langue : 75% l'avouent ouvertement ; les 25% restant admettent soit quelques problèmes (6%) soit aucun (19%).

En outre 46% (22 élèves) disent avoir du mal à bien faire leurs évaluations et 17% (8 élèves) ont mal à les faire une fois sur deux. Les raisons avancées sont nombreuses comme : l'oubli des règles apprises, la mauvaise gestion du temps, le sentiment de peur et l'absence de confiance en soi ; il est intéressant de noter la part importante de cette « crainte » avouée par l'élève qui peut être la cause de nombres d'évaluations ratées.

Mais lorsqu'on leur a demandé s'ils désiraient être aidés, la réponse fut quasi unanime puisque 83% (40 élèves) ont répondu oui, reconnaissant qu'une aide leur permettra de mieux réussir aux épreuves et donc de surmonter leurs difficultés : 94% ont admis que cette aide leur sera profitable car ils pourront mieux comprendre, ne plus être sanctionnés, mieux lire et écrire.

Nous retrouvons encore cette peur de la sanction et de l'échec et leur désir de réussite semble motivé par la suppression de ces « punitions ».

Donc dès le contrat, c'est-à-dire dès le questionnaire, apparaissent quatre éléments essentiels :

- Aveu de difficultés
- Désir de surmonter ces difficultés
- Désir de se faire aider
- Désir de ne plus être sanctionné pour ces « erreurs ».

### **3.3.2.2. Le questionnaire administré à la fin du travail**

Après 12 mois de travail les élèves ont répondu au questionnaire qui cible leurs points de vue vis-à-vis des tâches qui ont été réalisées.

1. As-tu aimé le travail que tu as fait pendant les heures d'aide ?

Oui		Non	
Nombre d'élèves	Pourcentage	Nombre d'élèves	Pourcentage
45	98%	1	2%

2. Si oui, numérote par ordre d'importance, ce que tu as aimé le plus.

- Le travail individuel
- La révision par fiches
- La classe en petit groupe
- La reprise des notions grammaticales

Voici les réponses des 45 élèves qui ont répondu par Oui à la première question :

	Le travail individuel		La révision par fiche		La classe en petit groupe		La reprise des notions grammaticales	
Rang	Nombres d'élèves	Pourcentage	Nombres d'élèves	Pourcentage	Nombres d'élèves	Pourcentage	Nombres d'élèves	Pourcentage
1	8	18%	19	42%	11	24%	7	16%
2	16	35%	8	18%	12	27%	9	20%

3	13	29%	9	20%	8	18%	15	33%
4	8	18%	9	20%	14	31%	14	31%

3. As-tu trouvé le travail facile ?

Très facile		Peu facile		difficile	
Nombres d'élèves	Pourcentage	Nombres d'élèves	Pourcentage	Nombres d'élèves	Pourcentage
24	52%	22	48%	X	X

4. Trouves-tu que l'enseignante t'a bien aidé pendant ces heures d'aide ?

Un peu		Plus ou moins		Beaucoup	
Nombres d'élèves	Pourcentage	Nombres d'élèves	Pourcentage	Nombres d'élèves	Pourcentage
6	13%	4	9%	36	78%

5. Quels sont les exercices que tu as trouvés faciles ?

Les compléments d’objet : C.O.D., C.O.I., C.O.S ; les verbes du 3<sup>ème</sup> groupe ; la conjugaison ; les adjectifs qualificatifs : attribut et épithète ; les compléments circonstanciels ; les pronoms personnels ; les types de la phrases ; la natures et la fonction des noms ; le groupe nominal.

6. Si la décision revenait à toi est-ce que tu aurais suivi ces heures d’aide ?

Oui		Non	
Nombre d’élèves	Pourcentage	Nombre d’élèves	Pourcentage
43	94%	3	6%

7. Penses-tu que tu avais besoin de ces heures d’aide ?

Oui		Non	
Nombre d’élèves	Pourcentage	Nombre d’élèves	Pourcentage
39	85%	7	15%

8. Te sens-tu maintenant capable de mieux suivre la classe ?

Oui		Non	
Nombre d’élèves	Pourcentage	Nombre d’élèves	Pourcentage
44	96%	2	4%

### *Analyse des résultats du questionnaire donné aux élèves à la fin du projet :*

Sur les 8 questions posées aux élèves, les réponses vont toutes dans le sens d'un apport positif (98%). En effet dans l'ensemble le projet a porté ses fruits et les élèves impliqués en ont bénéficié.

### *Analyse du détail*

À la première question, à savoir si les remédiations proposées et l'encadrement plus personnalisé ont été satisfaisants, sur 45 élèves, 44 ont répondu par l'affirmative en privilégiant d'abord le travail par fiche (42%), puis le suivi individuel (35%). Les groupes restreints et les reprises de notions n'ont révélé que 33 à 31 % de satisfaction, ce qui est quand même intéressant.

Concernant l'aspect relationnel (enseignant/enseigné) ,78% ont « beaucoup » apprécié le contact personnel avec l'adulte ; il semblerait donc que ce groupe d'enfants fonctionne bien dans une relation plus rapprochée qu'en groupe classe, puisqu'ils vont jusqu'à affirmer à 94% qu'ils auraient choisi ce type d'apprentissage si on leur avait laissé la possibilité du choix ! Ils reconnaissent presque tous (96%) l'apport effectif de cette prise en charge et ne regrettent pas d'y avoir été « forcé » au début.

Ainsi le bilan semble très positif et nos 45 élèves se sentent prêts à mieux intégrer et suivre les cours, après ce détour par ces heures de remédiations ciblées et surtout par un environnement plus sécurisant, semble-t-il, pour eux.

### *Analyse comparative du premier (début du projet) et du dernier questionnaires (fin du projet)*

Le dernier questionnaire laisse apparaître un apport positif pour les élèves de l'ordre de 98%. En effet sur les 48 élèves engagés les 45 qui y ont effectivement participé ont comblé des lacunes, mieux compris ce qui leur était demandé et cela à partir du travail par fiches et du suivi individuel, ils ont aussi gagné en confiance et assurance, c'est donc

surtout l'aspect relationnel qui a été mis en avant par les enfants (78% ont beaucoup apprécié ce contrat), ces derniers ont pu mieux entrer en apprentissage et ainsi montrer leurs compétences grâce à une relation plus personnelle avec l'adulte formateur, (94% d'entre eux auraient choisi ce type d'apprentissage s'ils avaient le choix). Or, si le premier questionnaire mentionnait ce désir d'aide c'était non seulement pour combler des manques en français, mais surtout pour supprimer la crainte et l'angoisse de la sanction d'une mauvaise note lors d'un contrôle raté ; il semblerait donc que la réussite scolaire passe par un environnement sécurisant à partir, il est vrai, de remédiations ciblées afin de réduire les difficultés rencontrées mais aussi par une étroite relation avec l'enseignant qui n'est plus perçu comme un contrôleur ou un juge, mais comme un accompagnateur avec lequel on fait un bout de chemin sur la route de l'apprentissage.

### **3.4. Le travail des éducatrices des 3 classes ciblées**

Les éducatrices ont travaillé avec assiduité conformément au protocole proposé. Avec les modifications apportées au projet en octobre 2008, leur tâche est devenue plus compliquée. Leurs rencontres avec le chef du projet et la coordinatrice à l'école ont été conduites convenablement et dans le but de faire progresser le travail à tous les niveaux. À partir de leurs objectifs hebdomadaires, elles ont préparé, à partir du mois d'octobre 2007 jusqu'en juin 2008, toutes les fiches de soutien. Une analyse de leurs points de vue mettra l'accent sur les points faibles et les points forts du travail. Un questionnaire (annexe 11) est révélateur à ce niveau-là.

*Les propos détectés à travers les réponses des éducatrices sont les suivants :*

À la question « *Avez-vous trouvé que cette expérience de suivi individuel était bénéfique pour les élèves en difficulté d'apprentissage ?* », les éducatrices ont trouvé que ce travail de suivi individuel a permis de combler certaines lacunes détectées chez les élèves en difficulté d'apprentissage. Il a de même aidé à régler quelques difficultés chez ces enfants. Les éducatrices ont encore signalé que la plupart des élèves sont arrivés à faire du progrès, même s'il est minime, à comprendre et à mieux participer en classe. Les avantages desquels les élèves ont pu bénéficier sont importants. Quand aux inconvénients, ils apparaissent particulièrement au niveau du degré d'implication de certains élèves qui, selon le point de vue des éducatrices, n'ont pas pris le travail au sérieux.

À la question « *Quels profits avez-vous tirés de cette expérience au niveau de votre formation professionnelle ?* », les réponses étaient nuancées et les réflexions étaient les suivantes :

- J'ai bien réfléchi à propos de la façon de faire la classe de remédiation
- Quand on suit un élève de près on suit son rythme, on l'encourage lorsqu'il hésite ; cela l'aide à s'améliorer.
- Aider les enfants de près d'une façon plus précise et les inciter à travailler d'une façon autonome pour améliorer leur travail scolaire.

En réponse à la question « *Souhaiteriez-vous que cette expérience soit répétée cette année ? Pour quelles raisons ?* », les éducatrices ont trouvé qu'il est essentiel de répéter cette expérience au cours de l'année 2008-2009, mais d'une façon différente ; c'est-à-dire en fixant une heure à part pour l'aide. Elles ont ajouté : « puisque notre ultime but est le profit de l'élève et l'amélioration de son rendement scolaire, et puisque notre seul souci est de rendre meilleur le résultat des élèves qui ont une difficulté au niveau de l'apprentissage, tout moyen pédagogique aboutissant à cette finalité est un besoin.

- les éducatrices ont manifesté leur désir de faire ce travail en dehors des heures de français. Elles ont ajouté que certains élèves ont considéré que cette période de travail individualisé est une période libre qu'ils ne prennent pas au sérieux. C'est pour cette raison qu'il faut l'intégrer dans l'horaire hebdomadaire et non pas sur les heures de français.

#### *Analyse des réponses des éducatrices*

Les réponses des éducatrices ont révélé des aspects positifs et d'autres négatifs. Concernant les aspects positifs, il n'est pas à contester que les profits étaient considérables au niveau des élèves et des éducatrices dont le souci est de faire progresser les élèves en langue. Cette expérience très nouvelle à l'école, pour les éducatrices et les élèves à la fois, a constitué selon le point de vue des éducatrices une nouvelle expérience où elles ont appris à faire un soutien scolaire selon des normes scientifiques et non comme on le fait toujours par le biais des « leçons particulières ».

En ce qui concerne leurs remarques sur le « sérieux » des élèves, elles ont signalé que l'attitude de quelques élèves n'était pas très adéquate. Ceci est dû, à mon avis, à plusieurs raisons :

- les élèves n'ont jamais fait des heures d'aide à l'école ; donc c'est une expérience qui a surgi pour eux comme n'importe quel changement inattendu.



- Le remplacement de l'éducatrice de la classe par une autre personne [l'étudiante en Master ici] perturbe généralement certains élèves bien que ce soit le même contenu qui est donné, mais dans un autre endroit.
- Le déplacement des élèves et la sortie en dehors du cadre de la classe sont pour certains élèves un facteur d'émancipation et pour d'autres un facteur de stress, puisqu'ils sont loin de leur rangée, de leur copain-voisin et de l'environnement ergonomique dans lequel ils se sentent en sécurité.

En ce qui concerne la remarque relative à l'heure choisie, les éducatrices ont raison : il faut fixer cette période sur l'horaire hebdomadaire ; ce qui était pour nous impossible, pour les raisons suivantes :

- Quand nous avons entrepris le projet, l'horaire hebdomadaire de l'école était déjà fixé et les matières réparties. En effet, cette question ne dépend pas de nous, comme participants dans le projet, mais du système adopté à l'école.

Nous avons au début pris les élèves pendant une heure qui ne fait pas partie des matières de base. Or, il était très difficile, même dangereux, de priver des élèves en difficulté de l'heure de l'éducation physique, de la messe ou de l'heure des activités, puisque ces périodes sont souvent celles où les élèves se sentent en plein épanouissement. L'heure de français était la seule solution pour nous. Si cette expérience va être reprise à l'école, l'organisation devra être faite autrement.

### N.B.

L'important dans ce travail, c'est que les éducatrices ont été formées à effectuer un nouveau genre de travail qu'elles n'avaient pas l'habitude de pratiquer auparavant. Cette conscientisation a été suffisante.

### **3.5. Le travail de la coordinatrice à l'école**

La coordinatrice du primaire à l'école, Mlle Yollande Bardaghji, a supervisé tout le travail à l'école : les fiches, les résultats, les séances de travail et les résultats. Par le biais des entretiens hebdomadaires qu'elle a effectués avec les éducatrices, elle les a formées au niveau de l'aide individualisée et des retards scolaires. Ce travail de conscientisation fut très efficace.

*Son point de vue est le suivant :*

Le projet de remédiation au Collège Central établi au cours de l'année 2007 – 2008 fut une première expérience dans ce domaine. Ce projet a visé le renforcement scolaire des enfants présentant des difficultés d'apprentissage. Les heures qui ont été désignées pour ce fait étaient tirées de l'horaire des classes de français. En principe, il fallait trouver des moments supplémentaires pour effectuer un projet pareil mais la disposition des horaires ne correspondait pas.

De mutuel accord avec les éducatrices du cycle primaire II, nous avons pris la décision suivante : les enfants sortent de la classe une fois par semaine au moment où les autres effectuent un travail sur table comme par exemple un exercice personnel où l'éducatrice doit porter une attention particulière à chaque enfant, et cela dans le but de ne pas faire perdre aux enfants pris en charge de nouvelles notions expliquées durant leur absence.

Suite à plusieurs contrôles d'acquisitions préparés spécialement pour eux, les enfants pris en charge ont effectué les contrôles prévus à toute la classe. Ces contrôles sont donc suffisamment représentatifs. Nous avons constaté que les enfants sont arrivés à rejoindre le niveau de leurs groupes de pairs mais leurs résultats sont restés insuffisants, en général, à part quelques uns qui en ont tiré assez de profit.

Sur le plan psychologique, les enfants concernés ont gagné plus de confiance en eux-mêmes, ce qui leur a permis d'être plus engagés dans leurs travaux faits en classe au niveau de l'écrit et de l'oral.

Nous souhaitons que cette expérience ne s'arrête pas là mais qu'elle puisse se poursuivre. Ce qui serait souhaitable c'est que la prochaine fois, l'expérience se passe non seulement avec des enfants qui ont de grandes difficultés d'apprentissage, mais avec ceux qui ont moins de lacunes ou qui ont des chutes occasionnelles car ceux-là nécessitent un temps plus court et un simple déblocage pour avancer. Cela peut se traduire sur le terrain de la façon suivante : Les périodes de prise en charge deviennent plus limitées et, une fois l'amélioration faite, un autre groupe sera pris en charge ... et ainsi de suite. Cette modalité favorisera la chance à un plus grand nombre d'enfants à être aidé.

Un projet de remédiation devrait avoir pour but d'assurer un soutien pour l'effectif le plus grand possible d'enfants ; car nous tous, pédagogues et coordonnateurs, nous sommes conscients que la plupart des enfants qui n'arrivent pas à réussir vraiment sont ceux à qui il a manqué, un jour, l'assimilation d'une notion ou d'une autre, une attention insuffisante de la part de certains éducateurs ou encore une contrainte familiale imprévue ou un problème de santé. Ces enfants trouveraient leur salut peut-être dans cette action.

Une intervention dans ce domaine est toujours efficace et parfois prodigieuse.

### **3.6. Les résultats des élèves**

Dans l'étude des résultats, nous nous sommes basée sur les contrôles et les examens qui ont été faits tout au long de la réalisation du travail. Dans l'analyse des résultats des élèves nous avons procédé par étapes, mettant en parallèle chacun des résultats avec le premier que nous avons considéré comme stable parce qu'il présente le niveau de positionnement de l'échantillon. Et, pour plus de précision, nous avons séparé les contrôles des examens. Chaque catégorie fut étudiée à part. Dans les grilles qui suivent nous présentons l'étude qui a été faite dans tous ses détails.

### **3.6.1. Les contrôles**

Une première catégorie de contrôles a été faite au 3<sup>ème</sup> trimestre de l'année scolaire 2006 -2007. Les résultats ont été présentés dans le premier bilan (annexe 13) en février 2008.

La deuxième catégorie se rapporte aux contrôles effectués en 2007- 2008. Ces contrôles sont de deux genres :

- ceux que l'école a effectués et qui comportent l'ensemble des notes quotidiennes relatives à une tranche de travail ;
- ceux que nous avons préparés nous-mêmes (annexe 9) et qui répondent à d'autres conditions parce qu'ils ont été faits pendant les heures d'aide. L'épreuve était intitulée « Exercices » parce que nous n'avons pas voulu exposer les élèves à la contrainte du contrôle.

Voici les grilles représentatives de tous les contrôles :

## Grille globale des contrôles

*Cette grille présente les résultats des contrôles tout au long de l'année*

*[entre novembre et mai].*

Noms des élèves	1 <sup>er</sup> contrôle	2 <sup>ème</sup> contrôle	3 <sup>ème</sup> contrôle	4 <sup>ème</sup> contrôle	5 <sup>ème</sup> contrôle
<b><u>EB4 A</u></b>					
Haber Jessica	6½	11	10	14½	11
Hajj Antonio	6½	11½	13½	19	9½
Khoury Gretta	6½	9½	6	15½	6½
MarinaAnna-Maria	11	9	10½	17	7
Khoury Daniel	10	11½	15	16½	8
Dargham Fadi	10	12	9½	15½	9½
<b><u>EB4 B</u></b>					
Bou Mosleh Jacob	4½	9½	7	12	4
Katerji Jessica-Émilie	8	8	8	18	1½
Koshaya Roberto	6	7	4½	15	2
Labaki Antonella	8	6	9½	18	12½
Makhlouf Élio	7	8	9	17½	7
Sakhour Maya	6	9½	8½	15	3
Sayegh Dany	7	9½	6½	16½	9
<b><u>EB4 C</u></b>					
Chamoun Caren	8	9½	10	17	9
Dib Charbel	6½	A	3	A	3

Hatem Maroun	3	5	12	16½	3
Khoueiry Patrik	9	14	11½	18	12
Lteif Elias	7	10	10½	15½	12½
<b><u>EB5 A</u></b>					
Bou Haidar Béchara	7½	9	11	15½	8
Khoury Jean-Paul	7½	6½	8½	15½	8
Khoury Sergio	2	2½	6½	7	7½
Konsol Georgio	2	2	9	13½	5½
Menassa Tanios	12½	7½	14	17	8
<b><u>EB5 B</u></b>					
Adem Ralph	9	8½	8	16½	11½
Ghanem Elissa	9½	6	10½	14	16
Khoury Toni	7½	8	10½	17½	10
Mailaa Charbel	10	11	7	17½	9½
Sfeir Charbel	8	6½	10	13½	13½
<b><u>EB5 C</u></b>					
Bou Stéphan Magali	5	9½	16	13½	12½
Kazan Pia	13	11½	15	18½	13
Melhem Édouard	4½	6	13½	18	15½
Naimé Christian	6	7	11	16½	10
Sfeir Antonio	5	5	6	15½	11
<b><u>EB6 A</u></b>					

Alam Georges	11	9½	8	17½	12½
Béaino Léa	8½	10½	5	17	11½
Farah Jad	8½	12	7	13½	13
Khalil Johny	8	7	5	14½	12½
Khattar Raymomd	5	2½	2½	11½	A
Zouein Jhonny	12½	15	11½	19	13
<b><u>EB6 B</u></b>					
Hakmeh Elias	7½	9	7½	18	12½
Sakhawy Marwan	6½	6½	5	11	6
Sassine Ralph	12	9	1½	11½	6
Slaiby Marc	11½	8	6	15½	11½
<b><u>EB6 C</u></b>					
Abou Maachar Élie	8	12½	A	10½	0
Badawi Jean	4½	9½	8½	12	7½
Katrib Paulina	4	8½	5	16½	11½
Salim Charbel	10	8	6½	13½	13
Yammine Perla	5	11	6½	16	12½

## Grille du 1<sup>er</sup> résultat des contrôles

Cette grille présente la 1<sup>ère</sup> étape de la progression entre le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>ème</sup> résultat.

Nous désignons par [+] ceux qui ont avancé ; par [=] ceux qui sont restés au même statut ; par [-] ceux qui ont régressé. Le nombre total des élèves est **48**

Noms des élèves	1 <sup>er</sup> contrôle	2 <sup>ème</sup> contrôle	
<b><u>EB4 A</u></b>			
Haber Jessica	6½	11	+
Hajj Antonio	6½	11½	+
Khoury Gretta	6½	9½	+
MarinaAnna-Maria	11	9	-
Khoury Daniel	10	11½	+
Dargham Fadi	10	12	+
<b><u>EB4 B</u></b>			
Bou Mosleh Jacob	4½	9½	+
Katerji Jessica-Émilie	8	8	=
Koshaya Roberto	6	7	+
Labaki Antonella	8	6	-
Makhlouf Élio	7	8	+
Sakhour Maya	6	9½	+
Sayegh Dany	7	9½	+
<b><u>EB4 C</u></b>			
Chamoun Caren	8	9½	+
Dib Charbel	6½	A	<b>A</b>

Hatem Maroun	3	5	+
Khoueiry Patrik	9	14	+
Lteif Elias	7	10	+
<b><u>EB5 A</u></b>			
Bou Haidar Béchara	7½	9	+
Khoury Jean-Paul	7½	6½	-
Khoury Sergio	2	2½	+
Konsol Georgio	2	2	=
Menassa Tanios	12½	7½	-
<b><u>EB5 B</u></b>			
Adem Ralph	9	8½	-
Ghanem Elissa	9½	6	-
Khoury Toni	7½	8	+
Mailaa Charbel	10	11	+
Sfeir Charbel	8	6½	-
<b><u>EB5 C</u></b>			
Bou Stéphan Magali	5	9½	+
Kazan Pia	13	11½	-
Melhem Édouard	4½	6	+
Naïmé Christian	6	7	+
Sfeir Antonio	5	5	=



<b><u>EB6 A</u></b>			
Alam Georges	11	9½	-
Béaino Léa	8½	10½	+
Farah Jad	8½	12	+
Khalil Johny	8	7	-
Khattar Raymond	5	2½	-
Zouein Jhonny	12½	15	+
<b><u>EB6 B</u></b>			
Hakmeh Elias	7½	9	+
Sakhoury Marwan	6½	6½	=
Sassine Ralph	12	9	-
Slaïby Marc	11½	8	-
<b><u>EB6 C</u></b>			
Abou Maachar Élie	8	12½	+
Badawi Jean	4½	9½	+
Katrib Paulina	4	8½	+
Salim Charbel	10	8	-
Yammine Perla	5	11	+

Les résultats obtenus sont les suivants :

29 ont avancé [14 en EB4 – 7 en EB5 – 8 en EB6]

4 sont restés au même statut [1 en EB4 – 2 en EB5 -1 en EB6]

14 ont régressé [2 en EB4 – 6 en EB5 – 6 en EB6]

1 absent [en EB6]

## Grille du 2<sup>ème</sup> résultat des contrôles

Cette grille présente la 2<sup>ème</sup> étape de la progression entre le 1<sup>er</sup> et le 3<sup>ème</sup> résultat.

Nous désignons par [+] ceux qui ont avancés ; par [=] ceux qui sont restés au même statut ; par [-] ceux qui ont régressé. Le nombre total des élèves est **48**

Noms des élèves	1 <sup>er</sup> contrôle	3 <sup>ème</sup> contrôle	
<b><u>EB4 A</u></b>			
Haber Jessica	6½	10	+
Hajj Antonio	6½	13½	+
Khoury Gretta	6½	6	-
MarinaAnna-Maria	11	10½	-
Khoury Daniel	10	15	+
Dargham Fadi	10	9½	-
<b><u>EB4 B</u></b>			
Bou Mosleh Jacob	4½	7	+
Katerji Jessica-Émilie	8	8	=
Koshaya Roberto	6	4½	-
Labaki Antonella	8	9½	+
Makhlouf Élio	7	9	+
Sakhour Maya	6	8½	+
Sayegh Dany	7	6½	-
<b><u>EB4 C</u></b>			
Chamoun Caren	8	10	+

Dib Charbel	6½	3	-
Hatem Maroun	3	12	+
Khoueiriy Patrik	9	11½	+
Lteif Elias	7	10½	+
<b><u>EB5 A</u></b>			
Bou Haidar Béchara	7½	11	+
Khoury Jean-Paul	7½	8½	+
Khoury Sergio	2	6½	+
Konsol Georgio	2	9	+
Menassa Tanios	12½	14	+
<b><u>EB5 B</u></b>			
Adem Ralph	9	8	-
Ghanem Elissa	9½	10½	+
Khoury Toni	7½	10½	+
Mailaa Charbel	10	7	-
Sfeir Charbel	8	10	+
<b><u>EB5 C</u></b>			
Bou Stéphan Magali	5	16	+
Kazan Pia	13	15	+
Melhem Édouard	4½	13½	+
Naïmé Christian	6	11	+
Sfeir Antonio	5	6	+

<b><u>EB6 A</u></b>			
Alam Georges	11	8	-
Béaino Léa	8½	5	-
Farah Jad	8½	7	-
Khalil Johny	8	5	-
Khattar Raymomd	5	2½	-
Zouein Jhonny	12½	11½	-
<b><u>EB6 B</u></b>			
Hakmeh Elias	7½	7½	=
Sakhawy Marwan	6½	5	-
Sassine Ralph	12	1½	-
Slaïby Marc	11½	6	-
<b><u>EB6 C</u></b>			
Abou Maachar Élie	8	A	<b>A</b>
Badawi Jean	4½	8½	+
Katrib Paulina	4	5	+
Salim Charbel	10	6½	-
Yammine Perla	5	6½	+

Les résultats obtenus sont les suivants :

27 ont avancés [11 en EB4 – 13 en EB5 – 3 en EB6]

2 sont restés au même statut [1 en EB4 – 1 en EB6]

18 ont régressé [6 en EB4 – 2 en EB5 – 10 en EB6]

1 absent [en EB6]

### Grille du 3<sup>ème</sup> résultat des contrôles

Cette grille présente la 3<sup>ème</sup> étape de la progression entre le 1<sup>er</sup> et le 4<sup>ème</sup> résultat.

Nous désignons par [+] ceux qui ont avancé ; par [=] ceux qui sont restés au même statut ; par [-] ceux qui ont régressé. Le nombre total des élèves est **48**

Noms des élèves	1 <sup>er</sup> contrôle	4 <sup>ème</sup> contrôle	
<b><u>EB4 A</u></b>			
Haber Jessica	6½	14½	+
Hajj Antonio	6½	19	+
Khoury Gretta	6½	15½	+
MarinaAnna-Maria	11	17	+
Khoury Daniel	10	16½	+
Dargham Fadi	10	15½	+
<b><u>EB4 B</u></b>			
Bou Mosleh Jacob	4½	12	+
Katerji Jessica-Émilie	8	18	+
Koshaya Roberto	6	15	+
Labaki Antonella	8	18	+
Makhlouf Élio	7	17½	+
Sakhour Maya	6	15	+
Sayegh Dany	7	16½	+
<b><u>EB4 C</u></b>			
Chamoun Caren	8	17	+
Dib Charbel	6½	A	<b>A</b>

Hatem Maroun	3	16½	+
Khoueiry Patrik	9	18	+
Lteif Elias	7	15½	+
<b><u>EB5 A</u></b>			
Bou Haidar Béchara	7½	15½	+
Khoury Jean-Paul	7½	15½	+
Khoury Sergio	2	7	+
Konsol Georgio	2	13½	+
Menassa Tanios	12½	17	+
<b><u>EB5 B</u></b>			
Adem Ralph	9	16½	+
Ghanem Elissa	9½	14	+
Khoury Toni	7½	17½	+
Mailaa Charbel	10	17½	+
Sfeir Charbel	8	13½	+
<b><u>EB5 C</u></b>			
Bou Stéphan Magali	5	13½	+
Kazan Pia	13	18½	+
Melhem Édouard	4½	18	+
Naimé Christian	6	16½	+
Sfeir Antonio	5	15½	+
<b><u>EB6 A</u></b>			

Alam Georges	11	17½	+
Béaino Léa	8½	17	+
Farah Jad	8½	13½	+
Khalil Johny	8	14½	+
Khattar Raymomd	5	11½	+
Zouein Jhonny	12½	19	+
<b><u>EB6 B</u></b>			
Hakmeh Elias	7½	18	+
Sakhawy Marwan	6½	11	+
Sassine Ralph	12	11½	-
Slaïby Marc	11½	15½	+
<b><u>EB6 C</u></b>			
Abou Maachar Élie	8	10½	+
Badawi Jean	4½	12	+
Katrib Paulina	4	16½	+
Salim Charbel	10	13½	+
Yammine Perla	5	16	+

Les résultats obtenus sont les suivants :

46 ont avancé [17 en EB4 – 15 en EB5 – 14 en EB6]

1 a régressé [en EB4]

1 absent [en EB6]

## Grille du 4<sup>ème</sup> résultat des contrôles

Cette grille présente la 4<sup>ème</sup> étape de la progression entre le 1<sup>er</sup> et le 5<sup>ème</sup> résultat.

Nous désignons par [+] ceux qui ont avancé ; par [=] ceux qui sont restés au même statut ; par [-] ceux qui ont régressé. Le nombre total des élèves est **48**

Noms des élèves	1 <sup>er</sup> contrôle	5 <sup>ème</sup> contrôle	
<b><u>EB4 A</u></b>			
Haber Jessica	6½	11	+
Hajj Antonio	6½	9½	+
Khoury Gretta	6½	6½	=
MarinaAnna-Maria	11	7	-
Khoury Daniel	10	8	-
Dargham Fadi	10	9½	-
<b><u>EB4 B</u></b>			
Bou Mosleh Jacob	4½	4	-
Katerji Jessica-Émilie	8	1½	-
Koshaya Roberto	6	2	-
Labaki Antonella	8	12½	+
Makhlouf Élio	7	7	=
Sakhour Maya	6	3	-
Sayegh Dany	7	9	+
<b><u>EB4 C</u></b>			
Chamoun Caren	8	9	+



Dib Charbel	6½	3	-
Hatem Maroun	3	3	=
Khoueiriy Patrik	9	12	+
Lteif Elias	7	12½	+
<b><u>EB5 A</u></b>			
Bou Haidar Béchara	7½	8	+
Khoury Jean-Paul	7½	8	+
Khoury Sergio	2	7½	+
Konsol Georgio	2	5½	+
Menassa Tanios	12½	8	-
<b><u>EB5 B</u></b>			
Adem Ralph	9	11½	+
Ghanem Elissa	9½	16	+
Khoury Toni	7½	10	+
Mailaa Charbel	10	9½	-
Sfeir Charbel	8	13½	+
<b><u>EB5 C</u></b>			
Bou Stéphan Magali	5	12½	+
Kazan Pia	13	13	=
Melhem Édouard	4½	15½	+
Naïmé Christian	6	10	+
Sfeir Antonio	5	11	+
<b><u>EB6 A</u></b>			
Alam Georges	11	12½	+

Béaino Léa	8½	11½	+
Farah Jad	8½	13	+
Khalil Johny	8	12½	+
Khattar Raymomd	5	A	A
Zouein Jhonny	12½	13	+
<b><u>EB6 B</u></b>			
Hakmeh Elias	7½	12½	+
Sakhawy Marwan	6½	6	-
Sassine Ralph	12	6	-
Slaïby Marc	11½	11½	=
<b><u>EB6 C</u></b>			
Abou Maachar Élie	8	0	-
Badawi Jean	4½	7½	+
Katrib Paulina	4	11½	+
Salim Charbel	10	13	+
Yammine Perla	5	12½	+

Les résultats obtenus sont les suivants :

29 ont avancé [7 en EB4 – 12 en EB5 – 10 en EB6]

5 sont restés au même statut [3 en EB4 – 1 en EB5 – 1 en EB6]

13 ont régressé [8 en EB4 – 2 en EB5 – 3 en EB6]

1 absent [en EB6]

## **Présentation globale des résultats des contrôles**

### **1er résultat : 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> contrôle**

29 ont avancé [14 en EB4 – 7 en EB5 – 8 en EB6]

4 sont restés au même statut [1 en EB4 – 2 en EB5 -1 en EB6]

14 ont régressé [2 en EB4 – 6 en EB5 – 6 en EB6]

1 absent [en EB6]

### **2<sup>ème</sup> résultat : 1<sup>er</sup> et 3<sup>ème</sup> contrôle**

27 ont avancés [11 en EB4 – 13 en EB5 – 3 en EB6]

2 sont restés au même statut [1 en EB4 – 1 en EB6]

18 ont régressé [6 en EB4 – 2 en EB5 – 10 en EB6]

1 absent [en EB6]

### **3<sup>ème</sup> résultat : 1<sup>er</sup> et 4<sup>ème</sup> contrôle**

46 ont avancé [17 en EB4 – 15 en EB5 – 14 en EB6]

1 a régressé [en EB4]

1 absent [en EB6]

### **4<sup>ème</sup> résultat : 1<sup>er</sup> et 5<sup>ème</sup> contrôle**

29 ont avancés [7 en EB4 – 12 en EB5 – 10 en EB6]

5 sont restés au même statut [3 en EB4 – 1 en EB5 – 1 en EB6]

13 ont régressé [8 en EB4 – 2 en EB5 – 3 en EB6]

1 absent [en EB6]

### Grille représentative de ces résultats

Nombre des élèves	1 <sup>er</sup> résultat		2 <sup>ème</sup> résultat		3 <sup>ème</sup> résultat		4 <sup>ème</sup> résultat	
<b>ceux qui ont avancé</b>	29	61.7%	27	57.4%	46	97.8%	29	61.7%
<b>Ceux qui ont gardé le même statut</b>	4	8.5%	2	4.2%	---	-----	5	10.6%
<b>Ceux qui ont régressé</b>	14	29.7%	18	38.3%	1	2.1%	13	27.6%
<b>Absents</b>	1		1		1		1	

#### *L'analyse des résultats des contrôles*

Dans les contrôles, le pourcentage (61.7%) des élèves qui ont avancé à la fin du travail est satisfaisant et répond largement à nos attentes. En effet, le diagnostic effectué au début du travail nous a découragée et nous n'avions pas eu, au début, l'ambition d'obtenir ce résultat qui est pour nous acceptable. Particulièrement, les élèves qui ont régressé sont ceux dont les problèmes familiaux ou de comportement sont les plus graves ; et, nous avons déjà signalé au début de notre rapport que nous allons respecter leur intimité et ne pas révéler leur nom.

De ces constatations nous pouvons déduire que ces enfants ont besoin d'un suivi autre que celui qui est pédagogique, comme par exemple la supervision d'un psychologue scolaire ou d'une assistante sociale. De toute façon, ce travail d'aide nous a encouragée et nous a donné l'espoir d'un redressement à ce niveau-là, puisque la régression a diminué de 29% au début du travail à 21% à la fin.

**N.B.** Pour la clarté de l'exposé, il serait indispensable de commenter les pourcentages du 3<sup>ème</sup> résultat (97.8% des élèves qui ont avancé), puisque ce résultat révèle un pourcentage assez élevé : dans ce contrôle, nous avons adopté une démarche de travail un peu particulière et qui consiste à expliquer les consignes aux élèves pour les guider davantage dans leurs réponses. Ceci a mis en relief l'importance de suivre de près ces enfants. En effet, le fait de leur expliquer les consignes et de leur manifester un intérêt particulier lors du déroulement du contrôle les a sécurisés. Ce facteur est très important. Le suivi est indispensable.

### **3.6.2. Les examens**

Les examens sont au nombre de trois. La répartition adoptée au cours de l'année scolaire 2007-2008 à l'école est trimestrielle.

Il serait intéressant de signaler ici que le contexte des examens est complètement différent de celui des contrôles. Les examens impliquent plusieurs contraintes, telles le changement de la salle de classe, les mélanges des niveaux et des élèves, le changement des surveillants... Toutes ces contraintes constituent des facteurs de dépaysement pour les enfants en général. C'est la raison pour laquelle nous avons séparé les contrôles des examens.

## Grille globale des résultats des examens

*Cette grille présente les résultats des examens [décembre, mars et juin].*

Nous désignons par [+] ceux qui ont avancé ; par [=] ceux qui sont restés au même statut ; par [-] ceux qui ont régressé. Le nombre total des élèves est **48**

Noms des élèves	1 <sup>er</sup> exam en	2 <sup>ème</sup> exame n	3 <sup>ème</sup> exam en
<b><u>EB4 A</u></b>			
Haber Jessica	7½	7½	7½
Hajj Antonio	13	14½	13
Khoury Gretta	10½	8½	9
MarinaAnna-Maria	4	6	6½
Khoury Daniel	7	14	8
Dargham Fadi	15	12½	8
<b><u>EB4 B</u></b>			
Bou Mosleh Jacob	9	7½	4
Katerji Jessica-Émilie	5	2	7
Koshaya Roberto	5	6½	1½
Labaki Antonella	7	2½	8
Makhlouf Élio	10	4	4½
Sakhour Maya	9	2	8½
Sayegh Dany	8½	8	4½
<b><u>EB4 C</u></b>			
Chamoun Caren	11½	5	10

Dib Charbel	6½	3½	3½
Hatem Maroun	7	8	2½
Khoueiry Patrik	12	8½	11
Lteif Elias	10	10½	10½
<b><u>EB5 A</u></b>			
Bou Haidar Béchara	10½	7½	7½
Khoury Jean-Paul	7½	7	7
Khoury Sergio	4	4	2½
Konsol Georgio	4	4	2½
Menassa Tanios	13½	13½	6½
<b><u>EB5 B</u></b>			
Adem Ralph	9	7	9
Ghanem Elissa	7½	6	7½
Khoury Toni	9	8	9½
Mailaa Charbel	10	8	11
Sfeir Charbel	10	3	4
<b><u>EB5 C</u></b>			
Bou Stéphan Magali	7	9	10
Kazan Pia	11½	13	13
Melhem Édouard	7½	4	11
Naïmé Christian	5	6	5½
Sfeir Antonio	3	5	4

<b><u>EB6 A</u></b>			
Alam Georges	11	7½	5
Béaino Léa	9	4½	9½
Farah Jad	10½	8½	7
Khalil Johnny	7	5	6
Khattar Raymond	3½	3	1
Zouein Jhonny	12½	10	5
<b><u>EB6 B</u></b>			
Hakmeh Elias	12	9½	7
Sakhawy Marwan	8	5	4
Sassine Ralph	8	6	8
Slaiby Marc	10	6½	6
<b><u>EB6 C</u></b>			
Abou Maachar Élie	8	4	3
Badawi Jean	4	7½	6½
Katrib Paulina	5	4	8
Salim Charbel	8	5	5
Yammine Perla	8½	7	6



## Grille du 1<sup>er</sup> résultat des examens

*Cette grille permet de détecter les changements effectués au niveau des 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> résultats des examens [entre décembre et mars]*

Nous désignons par [+] ceux qui ont avancé ; par [=] ceux qui sont restés au même statut ; par [-] ceux qui ont régressé. Le nombre total des élèves est **48**

Noms des élèves	1 <sup>er</sup> exam en	2 <sup>ème</sup> exame n	
<b><u>EB4 A</u></b>			
Haber Jessica	7½	7½	=
Hajj Antonio	13	14½	+
Khoury Gretta	10½	8½	-
MarinaAnna-Maria	4	6	+
Khoury Daniel	7	14	+
Dargham Fadi	15	12½	-
<b><u>EB4 B</u></b>			
Bou Mosleh Jacob	9	7½	-
Katerji Jessica-Émilie	5	2	-
Koshaya Roberto	5	6½	+
Labaki Antonella	7	2½	-
Makhlouf Élio	10	4	-
Sakhour Maya	9	2	-
Sayegh Dany	8½	8	-
<b><u>EB4 C</u></b>			

Chamoun Caren	11½	5	-
Dib Charbel	6½	3½	-
Hatem Maroun	7	8	+
Khoueiry Patrik	12	8½	-
Lteif Elias	10	10½	+
<b><u>EB5 A</u></b>			
Bou Haidar Béchara	10½	7½	-
Khoury Jean-Paul	7½	7	-
Khoury Sergio	4	4	=
Konsol Georgio	4	4	=
Menassa Tanios	13½	13½	=
<b><u>EB5 B</u></b>			
Adem Ralph	9	7	-
Ghanem Elissa	7½	6	-
Khoury Toni	9	8	-
Mailaa Charbel	10	8	-
Sfeir Charbel	10	3	-
<b><u>EB5 C</u></b>			
Bou Stéphan Magali	7	9	+
Kazan Pia	11½	13	+
Melhem Édouard	7½	4	-
Naïmé Christian	5	6	+

Sfeir Antonio	3	5	+
<b><u>EB6 A</u></b>			
Alam Georges	11	7½	-
Béaino Léa	9	4½	-
Farah Jad	10½	8½	-
Khalil Johny	7	5	-
Khattar Raymond	3½	3	-
Zouein Jhonny	12½	10	-
<b><u>EB6 B</u></b>			
Hakmeh Elias	12	9½	-
Sakhawy Marwan	8	5	-
Sassine Ralph	8	6	-
Slaïby Marc	10	6½	-
<b><u>EB6 C</u></b>			
Abou Maachar Élie	8	4	-
Badawi Jean	4	7½	+
Katrib Paulina	5	4	-
Salim Charbel	8	5	-
Yammine Perla	8½	7	-

Les résultats obtenus sont les suivants :

11 ont avancé [6 en EB4 – 4 en EB5 – 1 en EB6]

4 sont restés au même statut [1 en EB4 – 3 en EB5]

33 ont régressé [11 en EB4 – 8 en EB5 – 14 en EB6]

## Grille du 2ème résultat des examens

*Cette grille permet de détecter les changements effectués au niveau des 2ème et 3ème résultats des examens [entre mars et juin]*

Nous désignons par [+] ceux qui ont avancé ; par [=] ceux qui sont restés au même statut ; par [-] ceux qui ont régressé. Le nombre total des élèves est **48**

Noms des élèves	2 <sup>ème</sup> exam en	3 <sup>ème</sup> exame n	
<b><u>EB4 A</u></b>			
Haber Jessica	7½	7½	=
Hajj Antonio	14½	13	-
Khoury Gretta	8½	9	+
MarinaAnna-Maria	6	6½	+
Khoury Daniel	14	8	-
Dargham Fadi	12½	8	-
<b><u>EB4 B</u></b>			
Bou Mosleh Jacob	7½	4	-
Katerji Jessica-Émilie	2	7	+
Koshaya Roberto	6½	1½	-
Labaki Antonella	2½	8	+
Makhlouf Élio	4	4½	+
Sakhour Maya	2	8½	+
Sayegh Dany	8	4½	-
<b><u>EB4 C</u></b>			
Chamoun Caren	5	10	+

Dib Charbel	3½	3½	=
Hatem Maroun	8	2½	-
Khoueiry Patrik	8½	11	+
Lteif Elias	10½	10½	=
<b><u>EB5 A</u></b>			
Bou Haidar Béchara	7½	7½	=
Khoury Jean-Paul	7	7	=
Khoury Sergio	4	2½	-
Konsol Georgio	4	2½	-
Menassa Tanios	13½	6½	-
<b><u>EB5 B</u></b>			
Adem Ralph	7	9	+
Ghanem Elissa	6	7½	+
Khoury Toni	8	9½	+
Mailaa Charbel	8	11	+
Sfeir Charbel	3	4	+
<b><u>EB5 C</u></b>			
Bou Stéphan Magali	9	10	+
Kazan Pia	13	13	=
Melhem Édouard	4	11	+
Naïmé Christian	6	5½	-
Sfeir Antonio	5	4	-

<b><u>EB6 A</u></b>			
Alam Georges	7½	5	-
Béaino Léa	4½	9½	+
Farah Jad	8½	7	-
Khalil Johny	5	6	+
Khattar Raymond	3	1	-
Zouein Jhonny	10	5	-
<b><u>EB6 B</u></b>			
Hakmeh Elias	9½	7	-
Sakhawy Marwan	5	4	-
Sassine Ralph	6	8	+
Slaiby Marc	6½	6	=
<b><u>EB6 C</u></b>			
Abou Maachar Élie	4	3	-
Badawi Jean	7½	6½	-
Katrib Paulina	4	8	+
Salim Charbel	5	5	=
Yammine Perla	7	6	-

Les résultats obtenus sont les suivants :

19 ont avancé [8 en EB4 – 7 en EB5 – 4 en EB6]

8 sont restés au même statut [3 en EB4 – 3 en EB5 – 2 en EB6]

21 ont régressé [7 en EB4 – 5 en EB5 – 9 en EB6]





### Grille du 3<sup>ème</sup> résultat des examens

*Cette grille permet de détecter les changements effectués au niveau des 1<sup>er</sup> et 3<sup>ème</sup> résultats des examens [entre décembre et juin]*

Noms des élèves	1 <sup>er</sup> exam en	3 <sup>ème</sup> exame n		
<b><u>EB4 A</u></b>				
Haber Jessica	7½	7½	=	
Hajj Antonio	13	13	=	
Khoury Gretta	10½	9	-	
MarinaAnna-Maria	4	6½	+	
Khoury Daniel	7	8	+	
Dargham Fadi	15	8	-	
<b><u>EB4 B</u></b>				
Bou Mosleh Jacob	9	4	-	
Katerji Jessica-Émilie	5	7	+	
Koshaya Roberto	5	1½	-	
Labaki Antonella	7	8	+	
Makhlouf Élio	10	4½	-	
Sakhour Maya	9	8½	-	
Sayegh Dany	8½	4½	-	
<b><u>EB4 C</u></b>				
Chamoun Caren	11½	10	-	
Dib Charbel	6½	3½	-	
Hatem Maroun	7	2½	-	

Khoueiry Patrik	12	11	-
Lteif Elias	10	10½	+
<b><u>EB5 A</u></b>			
Bou Haidar Béchara	10½	7½	-
Khoury Jean-Paul	7½	7	-
Khoury Sergio	4	2½	-
Konsol Georgio	4	2½	-
Menassa Tanios	13½	6½	-
<b><u>EB5 B</u></b>			
Adem Ralph	9	9	=
Ghanem Elissa	7½	7½	=
Khoury Toni	9	9½	+
Mailaa Charbel	10	11	+
Sfeir Charbel	10	4	-
<b><u>EB5 C</u></b>			
Bou Stéphan Magali	7	10	+
Kazan Pia	11½	13	+
Melhem Édouard	7½	11	+
Naimé Christian	5	5½	+
Sfeir Antonio	3	4	+
<b><u>EB6 A</u></b>			

Alam Georges	11	5	-
Béaino Léa	9	9½	+
Farah Jad	10½	7	-
Khalil Johny	7	6	-
Khattar Raymomd	3½	1	-
Zouein Jhonny	12½	5	-
<b><u>EB6 B</u></b>			
Hakmeh Elias	12	7	-
Sakhawy Marwan	8	4	-
Sassine Ralph	8	8	=
Slaïby Marc	10	6	-
<b><u>EB6 C</u></b>			
Abou Maachar Élie	8	3	-
Badawi Jean	4	6½	+
Katrib Paulina	5	8	+
Salim Charbel	8	5	-
Yammine Perla	8½	6	-

Les résultats obtenus sont les suivants :

15 ont avancé [5 en EB4 – 7 en EB5 – 3 en EB6]

5 sont restés au même statut [2 en EB4 – 2 en EB5 – 1 en EB6]

28 ont régressé [11 en EB4 – 6 en EB5 – 11 en EB6]

## Présentation globale des résultats des examens

Les résultats obtenus sont les suivants :

### 1<sup>er</sup> résultat : décembre - mars

11 ont avancé [6 en EB4 – 4 en EB5 – 1 en EB6]

4 sont restés au même statut [1 en EB4 – 3 en EB5]

33 ont régressé [11 en EB4 – 8 en EB5 – 14 en EB6]

### 2<sup>ème</sup> résultat : mars - juin

Les résultats obtenus sont les suivants :

19 ont avancé [8 en EB4 – 7 en EB5 – 4 en EB6]

8 sont restés au même statut [3 en EB4 – 3 en EB5 – 2 en EB6]

21 ont régressé [7 en EB4 – 5 en EB5 – 9 en EB6]

### 3<sup>ème</sup> résultat : décembre – juin

Les résultats obtenus sont les suivants :

15 ont avancé [5 en EB4 – 7 en EB5 – 3 en EB6]

5 sont restés au même statut [2 en EB4 – 2 en EB5 – 1 en EB6]

28 ont régressé [11 en EB4 – 6 en EB5 – 11 en EB6]

## Grille représentative de ces résultats

Nombre des élèves	1 <sup>er</sup> résultat	2 <sup>ème</sup> résultat	3 <sup>ème</sup> résultat

<b>Ceux qui ont avancé</b>	11	22.91%	19	39.58%	15	31.25%
<b>Ceux qui ont gardé le même statut</b>	4	8.33%	8	16.66	5	1.04%
<b>Ceux qui ont régressé</b>	33	68.75%	21	43.75%	28	58.33%

### *Analyse des résultats des examens*

D'après les résultats nous constatons toujours qu'un bon nombre d'élèves a progressé. On remarque dans la progression une montée entre Noël et Pâques [11 - 19] et une montée entre Noël et fin d'année [11 - 15]. Ceci confirme les résultats des contrôles déjà analysés.

Cependant, les résultats révèlent une chute légère entre Pâques et fin d'année [19 - 15]. Ceci est dû à plusieurs facteurs politico sociaux qui ont perturbé l'ambiance des familles et des écoles au cours du troisième trimestre de l'année 2007-2008. Nous avons constaté ce recul dans les résultats de la majorité des élèves et non seulement dans les résultats des élèves concernés par l'aide.

### **3.7. Les enjeux éducatifs du projet**

Notre étude a porté sur un thème de recherche fort pertinent. Cette pertinence tient au fait qu'aucune étude exhaustive sur ce sujet n'avait encore été entreprise au Liban, comme l'ont fait bon nombre de pays au cours des dix dernières années. C'est donc là un travail de recherche pertinent et original qui aura sans doute apporté quelque lumière sur les démarches à suivre dans le soutien scolaire.

Le désir de traiter un thème récurrent comme le retard scolaire et qui a été pour nous une source de motivation, a été communiqué aux éducatrices qui ont réclamé la reprise de ce travail en 2008-2009, mais cette fois supervisé par l'école elle-même.

Le travail individuel a facilité l'inscription des différences entre les élèves, chacun selon ses besoins. Sur ce plan nous avons pu relever la difficulté pour les enseignants de s'approprier certains résultats de la recherche (comme par exemple la réussite d'un élève très faible dans un contrôle) parce qu'ils ont des préjugés à propos de tel ou de tel élève. Le travail dans le projet a permis de poser un regard sur les démarches, les outils et les résultats de la recherche. Ceci a facilité aux éducatrices la découverte des pistes et des voies pour aider ces élèves de manière à ce qu'ils n'échouent pas et qu'ils ne soient renvoyés de l'école.

### **3.8. L'importance de cette recherche au niveau de la recherche-action**

Les questions qui ont constitué la base de ce travail de recherche ont répondu aux principes de la recherche-action préconisés dans la description initiale du projet.

L'étude a porté sur un échantillon effectif d'élèves (48 qui est le nombre des élèves en difficulté au niveau de la langue française, au cycle P2 de l'enseignement primaire). Les outils de recherche utilisés pour mesurer le rendement scolaire des élèves ont été variés. Sans doute, existe-t-il d'autres facteurs, d'autres causes, non encore étudiés, qui ont des conséquences immédiates ou latentes sur le rendement scolaire et qu'il faudrait aborder dans des études ultérieures. Tenant compte de certains travaux réalisés dans des contextes apparentés à celui du Liban, nous avons formulé certaines hypothèses et recueilli les données nécessaires à leur vérification.

Cette recherche révèle qu'il existe dans l'enseignement primaire des élèves qui présentent des rendements scolaires très en dessous des taux de réussite envisagés, mais qui peuvent progresser avec une aide particulière et selon un programme adéquat.

### **Conclusion et perspectives**

Le travail qui a été organisé et dirigé par le chef du projet a permis aux enseignants à l'école ainsi qu'aux chercheurs à l'université à agir ensemble dans le but d'améliorer la situation scolaire des enfants en difficulté. C'est un type de recherche didactique qui a pu aider chacun des enseignants à s'interroger sur le parcours des élèves qu'il a à sa charge. En effet les échecs scolaires apparaissent actuellement comme un problème récurrent.

Nous proposons de donner une suite à ce travail. En nous appuyant sur nos résultats et nos connaissances actuelles des besoins dans le domaine, nous sommes actuellement capables de questionner ce qui nous semble le plus important : enseignement en milieu difficile, recompositions terrain/théorie...

Afin d'identifier les facteurs associés à ces échecs scolaires, des recherches spécifiques et des études complémentaires peuvent être réalisées dans le cadre d'autres projets ; et ceci, pour savoir à quoi peut être attribuable le problème du dysfonctionnement à ce niveau de l'enseignement fondamental. Il devient donc justifié d'entreprendre une étude sur les facteurs explicatifs des échecs scolaires à ce point tournant du système scolaire libanais qu'est le deuxième cycle de l'enseignement de base.

## Annexes



## Annexe 1

### Contrat de l'élève

Nom et prénom(s) : .....

Classe : .....

#### Questions pour l'entretien individuel

-Est-ce que tu aimes le français ?

.....

-Si non, Pourquoi ?

.....

.....

.....

-Si oui, parmi les activités faites en français, quelle est celle qui te plaît le plus ?

.....

-Trouves-tu des difficultés à étudier le français ? Quelles sont ces difficultés ?

.....

.....

.....

.....

-Parviens-tu à faire tes contrôles correctement ? Si non, pourquoi ?

.....  
.....  
.....  
.....

-Veux-tu que quelqu'un t'aide à apprendre le français ?

.....

-Penses-tu que ceci puisse t'aider ? Comment ?

.....  
.....  
.....

**Questions pour l'entretien avec les parents :**

- Etes-vous satisfaits du résultat de votre enfant en français ?
- Trouvez-vous indispensable que quelqu'un aide votre enfant à développer ses compétences en langue française ?
- Que pensez-vous du projet d'aide proposé par l'université et l'école ?

## Annexe 2

### Fiche de suivi individuel

**Nom et prénom :**.....

**Classe :**.....

**Date :**.....

#### Identification du problème :

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

#### Objectif et compétence ciblés :

.....  
.....  
.....  
.....

#### Outils proposés pour la remédiation :

.....  
.....  
.....

.....  
.....

**Évaluation :**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Observations :**

.....  
.....  
.....  
.....

### Annexe 3

#### Questionnaire adressé aux élèves en aide

Nom : .....

1. As-tu aimé le travail que tu as fait pendant les heures d'aide ?

- Oui       Non

2. Si oui, numérote par ordre d'importance, ce que tu as aimé le plus.

- Le travail individuel  
 La révision par fiches  
 La classe en petit groupe  
 La reprise des notions grammaticales

3. As-tu trouvé le travail facile ?

- très facile     peu facile     difficile

4. Trouves-tu que l'enseignante t'a bien aidé pendant ces heures d'aide ?

- un peu       plus ou moins       beaucoup

5. Quels sont les exercices que tu as trouvé faciles ?

.....  
.....  
.....

6. Si la décision revenait à toi est-ce que tu aurais suivi ces heures d'aide ?

Oui       Non

7. Penses-tu que tu avais besoin de ces heures d'aide ?

Oui       Non

8. Te sens-tu maintenant capable de mieux suivre la classe ?

Oui       Non

#### **Annexe 4**

#### **Questionnaire adressé aux enseignantes**

1. Avez-vous trouvé que cette expérience de suivi individuel était bénéfique pour les élèves en difficulté d'apprentissage ?

Oui     Non

2. Si oui, dites quels sont les avantages desquels les élèves ont pu bénéficier.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

3. Y a-t-il des inconvénients ? Lesquels ?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

4. Quels profits avez-vous tirés de cette expérience au niveau de votre formation professionnelle ?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

5. Souhaiteriez-vous que cette expérience soit répétée cette année ? Pour quelles raisons ?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

## **Bibliographie**

ABDOULAYE Barry, (2004), « *Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux*, *Vie pédagogique*, n<sup>o</sup>130, février-mars.

ASTOLFI Jean-Pierre, (1992), *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur.

BLOOM Benjamin, (1971) « *Mastery Learning* », in *James Block H., Mastery Learning : Theory and Practice, with Selected Papers by Peter W. Airasian, Benjamin S. Bloom and John B. Carroll*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

DE VECCHI G., (1992), *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette.

FRESNE Ronald, (1994), *Pédagogie différenciée*, Paris, Nathan, (Collection Les pratiques de l'éducation).



GILLIG Jean-Marie, (1999) *Les pédagogies différenciées*, Paris, De Boeck & Larcier s.a, (Collection Portefeuille).

GILLIG Jean-Marie, (2001), *Remédiation, soutien & approfondissement à l'école*, 2<sup>ème</sup> édition, Paris, Hachette (Collection Profession enseignant).

GPR, "*Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles d'apprentissage* », département de l'Instruction publique, Ens. Primaire, Genève, Mars, 1999.

HOUSSAYE Jean, (sous la direction), (1993), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur.

LEGRAND Louis, (1995), *Les différenciations de la pédagogie*, Paris, Presses Universitaires de France, (Collection Pédagogues et pédagogies).

MEIRIEU Philippe, (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur.

MEIRIEU Philippe, (1990), *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur.

MEIRIEU Philippe, (1991), *Enseigner aujourd'hui*, Conférence organisée par CADRE, Québec.

MEIRIEU Philippe (2004), *Apprendre, oui mais comment ?*, Paris, ESF éditeur.

PERRENOUD Philippe, (1996), *La pédagogie à l'école des différences, fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF éditeur, 2<sup>ème</sup> édition.

PRZESMYCKI Halina, (1991), *Pédagogie différenciée*, Hachette Éducation, Paris.

TORAILLE Raymond, (1990) *L'animation pédagogique aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, 2<sup>ème</sup> édition, (Collection Science de l'éducation).

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, (2001), *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP, (Collection Enseignants et chercheurs).

ZAKARIA Norma ABOUD (2007), *Dictionnaire de didactique*, Zouk Mikael, Éditions Zakaria,.