

**Faculté des sciences de l'éducation**

## **Différenciation et justice distributive :**

Comment les croyances de justice distributive des enseignants du primaire se traduisent-elles dans leurs pratiques pédagogiques ?

Auteure: Valérie Bouillot  
Promotrice: Liesje Coertjens  
Co-promotrice :Eve Francotte  
Lecteur : Olivier Collard-Bovy  
Année académique : 2024-2025  
Master en sciences de l'éducation à finalité spécialisée



# Remerciements

Je tiens à exprimer ma sincère reconnaissance à toutes les personnes qui m'ont accompagné dans la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je tiens à remercier particulièrement ma promotrice, Madame Liesje Coertjens et ma co-promotrice, Madame Eve Francotte, pour leur accompagnement bienveillant et leurs conseils éclairés.

Ensuite, je tiens à remercier Monsieur Olivier Collard-Bovy, mon lecteur pour l'intérêt porté à mon mémoire.

Un immense merci à ma famille, qui a toujours cru en moi, m'a encouragée dans les moments difficiles et m'a soutenue à chaque étape de ce parcours. Votre présence et votre patience ont été mon moteur.

Je souhaite également remercier mes groupes FOPA pour la richesse de nos échanges, la diversité de nos points de vue et l'énergie collective qui m'a portée tout au long de ces années. Un remerciement tout particulier à Dimitri, avec qui j'ai partagé ces trois années : merci pour ton écoute, ton humour et ton soutien sans faille.

Enfin, merci à toutes les personnes qui ont croisé mon chemin et qui ont contribué à cette aventure.

<b>Remerciements</b> .....	<b>3</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>6</b>
<b>Partie théorique</b> .....	<b>10</b>
<b>CHAPITRE 1 : Inégalités scolaires</b> .....	<b>10</b>
1.1 Historique.....	10
1.2 Constat actuel en Fédération Wallonie-Bruxelles .....	11
1.3 Approche de la Fédération Wallonie-Bruxelles face aux inégalités scolaires.....	14
1.4 Rôle de l'enseignant .....	16
<b>CHAPITRE 2 : Différenciation pédagogique</b> .....	<b>17</b>
2.1 Fondements conceptuels de la différenciation pédagogique.....	17
2.1.1 Définition et principes de la différenciation .....	17
2.1.2 Fondements théoriques .....	19
2.1.3 Conditions et facteurs influençant la mise en œuvre .....	20
2.2 Pratiques de différenciation .....	21
2.3 Différenciation divergente vs convergente.....	24
<b>CHAPITRE 3 : Croyance de justice distributive</b> .....	<b>27</b>
3.1 Dilemme éthique .....	27
3.2 Justice distributive.....	28
3.2.1 Le principe d'équité.....	28
3.2.2 Le principe d'égalité .....	29
3.2.3 Le principe de besoin .....	30
3.3 Justice distributive et enseignants.....	30
<b>Partie empirique</b> .....	<b>33</b>
<b>CHAPITRE 4 : Méthodologie</b> .....	<b>33</b>
4.1 Méthode et question de recherche .....	33
4.2 Participants .....	34
4.3 Modalités de récolte des données. ....	36
4.4 Outils d'analyse de données .....	37
<b>CHAPITRE 5 : Résultats</b> .....	<b>38</b>
5.1 Dans quelle mesure les enseignants fixent-ils leurs objectifs d'apprentissage en fonction de la différenciation ? .....	38
5.1.1 Prise en compte des performances .....	40
5.1.2 Prise en compte des efforts .....	42
5.1.3 Prise en compte du soutien parental .....	43
5.1.4 Prise en compte des habiletés intellectuelles .....	44
5.2 Comment les enseignants répartissent-ils leurs ressources pédagogiques et leur soutien entre les élèves lors de la préparation et de la mise en œuvre des leçons ? À travers quelles pratiques différenciées ces choix se traduisent-ils concrètement en classe ? 45	
5.2.1 Lors de la préparation.....	45
5.2.1.1 En fonction des performances .....	47
5.2.1.2 En fonction des efforts .....	48
5.2.1.3 En fonction du soutien parental .....	48
5.2.2 Lors de la mise en œuvre .....	49
5.2.2.1 En fonction des performances .....	49
5.2.2.2 En fonction du soutien parental .....	50
5.2.2.3 En fonction des capacités intellectuelles .....	52
5.2.2.4 En fonction de l'effort.....	54

5.2.3	Quelles pratiques au sein de la classe ? .....	55
5.2.3.1	Pour les élèves performants .....	55
5.2.3.2	Pour les élèves qui n'ont pas atteint les objectifs .....	56
5.2.4	Quelles pratiques pour les devoirs ? .....	57
5.3	Comment les enseignants du primaire perçoivent-ils ce qu'il est juste de faire dans la répartition de leurs ressources pédagogiques et dans quelle mesure leurs pratiques rejoignent-elles leurs croyances ? .....	59
5.3.1	Croyances .....	59
5.3.2	Réalité .....	60
5.3.3	Cohérence entre les croyances et la réalité .....	60
5.4	Questionnement .....	62
<b>Discussion .....</b>		<b>64</b>
<b>CHAPITRE 6 : Discussion des résultats .....</b>		<b>64</b>
6.1	La différenciation pédagogique .....	64
6.2	Fixation des objectifs d'apprentissage .....	64
6.3	Répartition des ressources et du soutien .....	65
6.4	La question des devoirs .....	69
6.5	Les croyances de justice distributive .....	70
<b>CHAPITRE 7 : Limites, pistes de recherches, implications .....</b>		<b>72</b>
7.1	Limites .....	72
7.2	Pistes de recherche .....	73
7.3	Implications pratiques .....	74
<b>Conclusion .....</b>		<b>75</b>
<b>Bibliographie .....</b>		<b>77</b>

# Introduction

Dans de nombreux systèmes éducatifs, et notamment en Fédération Wallonie-Bruxelles, les inégalités scolaires persistent malgré la succession de réformes visant à promouvoir l'égalité des chances. Les résultats des dernières enquêtes PISA confirment l'existence d'écart de performance très importants entre élèves issus de milieux socio-économiques différents, soulignant que la démocratisation de l'accès à l'école n'a pas nécessairement permis une démocratisation des réussites (Crahay, 1996 ; Kahn, 2015).

Ces constats montrent la difficulté de concilier massification scolaire et justice éducative. Dans ce contexte, l'attention se porte de plus en plus sur le rôle de l'école et particulièrement sur celui des enseignants dans la lutte contre la reproduction des inégalités sociales (Beitone & Hemdane, 2019 ; Denessen, 2017). Si l'école est régulièrement désignée comme un vecteur d'ascension sociale, elle peut aussi, paradoxalement, contribuer à amplifier les écarts entre les élèves. Les attentes implicites du système éducatif, la nature des interactions pédagogiques, mais aussi les pratiques d'enseignement mises en œuvre au quotidien peuvent jouer un rôle déterminant dans l'accès des élèves aux savoirs scolaires (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Beitone & Hemdane, 2019).

Au cœur de cette problématique se trouve la question de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. Les classes actuelles sont marquées par une diversité, qu'elle soit scolaire, linguistique, sociale ou culturelle (Tomlinson, 2014 ; Subban, 2006). Cette diversité représente un défi de taille pour les enseignants qui se voient tenus de garantir la réussite de chacun, tout en évoluant dans un cadre rigide dicté par les programmes officiels. Face à cette situation, la différenciation pédagogique apparaît comme un levier pour tenter de réduire les écarts d'apprentissage. Elle est régulièrement présentée comme la réponse la plus adaptée à la diversité des profils d'élèves (Tomlinson, 2004 ; Subban, 2006 ; CNETSCO, 2017).

Cependant, la mise en œuvre de la différenciation se révèle plus complexe qu'il n'y paraît. Si son principe est largement défendu dans les textes officiels et les discours pédagogiques, sa traduction concrète dans la pratique quotidienne reste sujette à de nombreux questionnements. Plusieurs études montrent que, dans la réalité du terrain,

les enseignants se retrouvent fréquemment confrontés à des tensions entre des objectifs parfois contradictoires : garantir un socle commun de compétences pour tous les élèves tout en répondant aux besoins spécifiques de chacun (Wanlin et al., 2019 ; Vijfeijken et al., 2023b). Ces tensions engendrent ce que Prairat (2014) qualifie de « dilemmes éthiques », situations dans lesquelles plusieurs décisions apparaissent également souhaitables, sans qu'un critère décisif ne permette de trancher aisément.

Derrière cette différenciation se dessine une question fondamentale : celle de la justice distributive. En effet, différencier c'est non seulement ajuster son enseignement aux différences individuelles, mais aussi opérer des choix quant à la manière dont sont réparties les ressources pédagogiques, le temps et l'attention. Ces choix sont loin d'être neutres. Ainsi, les enseignants, qu'ils en aient conscience ou non, s'appuient sur des principes éthiques qui orientent leurs pratiques pédagogiques, notamment en matière de différenciation (Vijfeijken et al., 2021). Trois grands principes sont souvent évoqués dans la littérature pour caractériser ces conceptions de la justice distributive : l'équité, l'égalité et le besoin (Vijfeijken et al., 2021 ; Mijs, 2016).

Or, si ces principes sont théorisés et connus, il est encore difficile de savoir comment ils se traduisent réellement dans les pratiques de différenciation mises en place par les enseignants. Les recherches sur ce sujet tendent à montrer qu'il existe souvent un écart entre les valeurs déclarées par les enseignants et les pratiques qu'ils mettent effectivement en œuvre (van Vijfeijken et al., 2023b).

La différenciation pédagogique quant à elle peut prendre des formes très variées qui n'ont pas toutes les mêmes effets. La différenciation convergente vise à garantir un socle commun de compétences cherchant ainsi à lisser les écarts de réussite entre élèves tandis que la différenciation divergente privilégie une adaptation plus poussée aux rythmes et aux capacités individuelles, au risque de creuser les écarts (Denessen, 2017 ; Bosker, 2005).

Face à ces constats, la présente recherche s'interroge sur la manière dont les croyances de justice distributive des enseignants influencent leurs pratiques pédagogiques, en particulier leurs choix en matière de différenciation. Elle se donne pour objectif d'explorer dans quelle mesure ces croyances se traduisent dans la réalité de la classe, et quels effets elles peuvent avoir sur les inégalités scolaires.

Ainsi, la question générale qui guide cette recherche est la suivante : « **Comment les croyances de justice distributive des enseignants du primaire se traduisent-elles dans leurs pratiques pédagogiques ?** ». Pour y répondre, plusieurs sous-questions guideront l'analyse : la première, « *Dans quelle mesure les enseignants du primaire fixent-ils leurs objectifs d'apprentissage en fonction de la différenciation ?* », la deuxième « *Comment les enseignants répartissent-ils leurs ressources pédagogiques et leur soutien entre les élèves lors de la préparation et de la mise en œuvre des leçons ? À travers quelles pratiques différenciées ces choix se traduisent-ils concrètement en classe ?* » et finalement « *Comment les enseignants du primaire perçoivent-ils ce qu'il est juste de faire dans la répartition de leurs ressources pédagogiques, et dans quelle mesure leurs pratiques rejoignent-elles leurs croyances ?* »

Répondre à ces questions revêt une grande importance aussi bien pour éclairer les mécanismes mis à l'œuvre dans la reproduction ou la réduction des inégalités scolaires, que pour proposer des pistes concrètes d'accompagnement et de formation des enseignants. Mieux comprendre la manière dont les enseignants choisissent entre les différentes logiques de justice distributive et comment ces arbitrages s'appliquent dans leurs pratiques pourrait permettre de développer des stratégies pédagogiques plus cohérentes et plus efficaces dans la lutte contre les inégalités scolaires.

Maintenant que le contexte de notre recherche a été présenté, nous exposons la structure de ce mémoire, qui s'articule en quatre parties.

La première partie constitue le cadre théorique et comprend trois chapitres consacrés respectivement aux inégalités scolaires, à la différenciation pédagogique et à la justice distributive. Cette première partie synthétise ainsi la littérature existante sur ces thématiques.

La deuxième partie aborde l'aspect empirique de la recherche. Le quatrième chapitre y présente la méthodologie mise en œuvre, en détaillant la visée exploratoire de l'étude, le contexte retenu, la constitution de l'échantillon ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données. Le cinquième chapitre, quant à lui, est consacré à la présentation des résultats obtenus.

La troisième partie, dédiée à la discussion, se compose d'un chapitre d'interprétation des résultats, suivi d'un chapitre consacré aux limites de la recherche, aux perspectives envisageables et aux suggestions.

Enfin, la quatrième partie vient conclure ce travail en récapitulant les grandes lignes de la démarche entreprise tout en soulignant les apports de cette étude.

# Partie théorique

## CHAPITRE 1 : Inégalités scolaires

Cette section s'ouvre sur un éclairage historique des inégalités scolaires, puis dresse un état des lieux actuel en Fédération Wallonie-Bruxelles, avant d'analyser les orientations politiques mises en place. Elle se termine par une approche plus micro, centrée sur le rôle de l'enseignant dans la lutte contre ces inégalités.

### 1.1 Historique

Les inégalités scolaires se manifestent différemment selon les périodes historiques (Kahn, 2015). En Belgique, l'obligation scolaire, instaurée en 1914, se structure autour de trois filières distinctes : l'école primaire, destinée aux enfants des classes populaires et d'une durée de six ans, l'école normale, réservée aux employés, artisans et commerçants et s'étalant sur neuf ans et enfin, les collèges ou athénées, fréquentés par la bourgeoisie pour y suivre des humanités modernes. À cette époque, l'avenir des élèves est largement déterminé par la filière d'études suivie, elle-même conditionnée par leur origine sociale (Kahn, 2015).

Dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, l'école évolue vers un modèle plus ouvert, accueillant tous les élèves, quel que soit leur milieu social. Cette démocratisation s'accompagne d'une uniformisation des parcours : chacun reçoit le même enseignement, mais seuls ceux considérés comme « méritants », grâce à leurs efforts ou à leurs talents, accèdent aux études longues et aux professions qui leur étaient autrefois fermées.

En réalité, les enfants issus de milieux défavorisés continuent de rencontrer plus d'obstacles sur leur chemin : redoublements, orientation précoce ou encore orientation fréquente vers l'enseignement spécialisé. Résultat, même si l'école propose un cadre identique à tous, les apprentissages restent inégalement répartis (Kahn, 2015).

Face à ce constat, la simple démocratisation ne suffit pas à gommer les écarts. De nouvelles politiques éducatives voient donc le jour : développement de l'école

maternelle, renforcement du soutien scolaire, dépistage précoce des difficultés et incitation des enseignants à recourir à la pédagogie différenciée (Kahn, 2015).

## 1.2 Constat actuel en Fédération Wallonie-Bruxelles

Les enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis) évaluent les compétences des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. L'enquête de 2022 révèle une baisse générale des résultats dans les pays de l'OCDE, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) se situant dans la moyenne (Baye et al., 2023). Toutefois, la FWB reste parmi les systèmes éducatifs où les inégalités sociales sont les plus fortes. On remarque un écart très important (118 points) entre les 25% d'élèves les plus défavorisés et les 25% les plus favorisés. Comme dans la Communauté flamande, en France ou en Hongrie, l'origine sociale influence fortement la réussite scolaire. Depuis la crise sanitaire, ces inégalités se sont encore creusées. Selon les résultats de PISA (2022), l'écart de performance entre les élèves d'origine belge et ceux issus de l'immigration s'élève à environ 50 points. Toutefois, lorsqu'on tient compte du statut socio-économique des élèves, cet écart se réduit à environ 20 points, ce qui suggère que les différences de résultats sont en grande partie liées aux inégalités sociales plutôt qu'à l'origine migratoire soulignant ainsi le rôle central du statut socio-économique.

Les élèves de milieux populaires sont plus susceptibles d'accumuler du retard scolaire et de redoubler. Le retard scolaire est défini en fonction de l'année de naissance et du niveau scolaire de l'élève (Murat, 2024). Un élève est considéré en retard s'il se trouve à un niveau inférieur à celui attendu pour son âge. En 2018, la FWB affiche un taux de retard scolaire particulièrement élevé par rapport aux autres pays de l'OCDE. L'inefficacité du redoublement a été largement documentée par plusieurs études (Crahay, 2019 ; Goux & Maurin, 2000 et 2005 ; Draelants, 2008). Bien que souvent présenté comme une seconde chance, le redoublement ne permet pas aux élèves en difficulté de rattraper leur retard de manière significative (Murat, 2024). Entre 2015 et 2018, une volonté du système éducatif de la FWB de diminuer l'important taux de retard scolaire a été observée (PISA, 2022). En 2022, 63% des élèves de l'échantillon étaient à l'heure ou en avance. Malgré un recul du pourcentage d'élèves en retard, la proportion d'élèves de 15 ans « à l'heure » dans leur parcours scolaire demeure nettement plus réduite en FWB qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE (PISA, 2022). Selon Murat (2024), le taux de retard scolaire varie selon le niveau de

compétence des parents en compréhension écrite (lecture) et en calcul. Près de 50 % des enfants dont les parents figurent parmi les 25 % ayant les compétences les plus faibles en lecture accusent un retard scolaire. À l'inverse, ce taux chute à un sur cinq lorsque les parents possèdent des compétences élevées dans ce domaine. Des tendances comparables sont également observées pour les compétences en calcul.

Selon l'OCDE, les enfants provenant d'un milieu socio-économique faible ont davantage de risques de ne pas poursuivre des études supérieures. Duncan et collègues (2019) présentent deux perspectives principales expliquant comment la pauvreté et l'inégalité des revenus peuvent influencer le développement de l'enfant et par conséquent ses résultats scolaires. Premièrement, la perspective des ressources et de l'investissement familial : cette perspective met en avant que les parents utilisent leur temps et leur argent pour investir dans leurs enfants. Les familles à faible revenu disposent de moins de ressources pour ces investissements cruciaux, tels que la garde d'enfants de haute qualité, le matériel éducatif (livres, ordinateurs), les activités d'enrichissement (leçons de musique, camps d'été), et le logement dans des quartiers sûrs. Deuxièmement, la perspective du stress familial et environnemental : cette perspective met l'accent sur les niveaux de stress plus élevés vécus par les familles à faible revenu. Les difficultés financières entraînent un stress psychologique chez les parents (dépression, hostilité). Ce stress parental peut se répercuter négativement sur les relations conjugales et les pratiques parentales, qui peuvent devenir plus punitives, incohérentes et moins stimulantes. De plus, les enfants issus de milieux défavorisés sont plus susceptibles de vivre dans des logements surpeuplés, bruyants et avec des problèmes structurels, ainsi que dans des quartiers caractérisés par la criminalité et un manque de services. Les écoles qu'ils fréquentent sont également plus susceptibles d'être surpeuplées et de présenter des problèmes. Davis-Kean (2005), dans une de ses recherches, explique que bien qu'un lien existe entre les ressources financières et les résultats scolaires, ceux-ci sont également influencés par l'éducation des parents. En effet, un environnement émotionnellement stable et stimulant peut réduire les effets de la pauvreté sur le parcours scolaire. De plus, les attentes des parents sont un prédicteur de leurs comportements et de la réussite de leurs enfants. Dietrichsson (2017) indique que les élèves de faible statut socio-économique arrivent à l'école avec moins de compétences cognitives et sociales. Ces compétences étant étroitement liées à la réussite scolaire, elles induiraient des résultats plus faibles. Plusieurs chercheurs

indiquent qu'aucune différence de développement dans la petite enfance ne doit être considérée comme une fatalité (Scobie & Scott, 2017 ; Waldfogel, 2002), le cerveau étant d'une grande malléabilité à cet âge.

De plus, lors de l'étude PISA (Baye, 2023), l'analyse de la conception de l'intelligence révèle une vision largement fixiste en FWB où les élèves perçoivent l'intelligence comme une capacité stable et non modifiable. Cette perception est plus marquée chez les élèves de l'enseignement qualifiant en raison des mécanismes de sélection scolaire (redoublement et filières). À l'inverse, les pays anglo-saxons et scandinaves valorisent une approche évolutive associée à de meilleures performances scolaires (Baye et al. 2023).

Pour Denessen (2017), l'origine sociale des parents ne suffit pas, à elle seule, à expliquer les inégalités scolaires. D'autres facteurs entrent en jeu, et certains relèvent directement de l'école elle-même. Une part importante de ces inégalités trouve son origine dans des malentendus autour des attentes implicites de l'institution scolaire, ce qui rend l'apprentissage moins accessible pour certains élèves (Beitone & Hemdane, 2019).

Ceux qui grandissent dans un environnement familial avec les codes et les attentes de l'école réussissent généralement à décoder ce qui est attendu d'eux. À l'inverse, les élèves moins socialisés à ces exigences peinent à comprendre le sens des tâches proposées (Beitone & Hemdane, 2019).

Face à ces écarts, certains enseignants, désireux de s'adapter aux élèves issus de milieux populaires, adoptent des approches pédagogiques visant à faciliter l'accès aux apprentissages. Mais, sans le vouloir, ils peuvent ainsi réduire le niveau d'exigence, ce qui limite l'exposition des élèves aux savoirs scolaires formels (Beitone & Hemdane, 2019).

Les normes éducatives actuelles encouragent également l'usage de méthodes dites « ludiques » ou « concrètes », censées favoriser l'appropriation des connaissances. Pourtant, ces pratiques peuvent, paradoxalement, rendre l'enseignement plus implicite et freiner l'engagement des élèves dans un apprentissage structuré et exigeant (Beitone & Hemdane, 2019).

Ces mécanismes renforcent les processus d'orientation différenciée, conduisant les élèves de milieux populaires vers des filières moins valorisées, y compris lorsque leurs compétences sont comparables à celles de leurs pairs issus de milieux plus favorisés. Malgré les réformes visant à unifier les parcours scolaires, ces élèves restent sous-représentés dans les filières d'excellence, une situation largement imputable à l'arbitraire culturel qui façonne les contenus et les pratiques scolaires (Beitone & Hemdane, 2019). Murat (2024) met également en lumière l'influence des contextes familiaux sur la réussite scolaire, tout en insistant sur le rôle structurant du système éducatif. Il souligne que la complexité des choix scolaires et que l'appartenance à une classe spécifique créent des écarts qui ne sont pas seulement le reflet des dispositions familiales, mais aussi le produit d'un fonctionnement institutionnel favorisant certains profils d'élèves au détriment d'autres.

De plus, l'enquête PISA (Baye, 2023) met en évidence le fait que les écoles situées dans les quartiers défavorisés ont moins de moyens humains et matériel. Cela se traduit par un absentéisme important des enseignants et du matériel obsolète.

Reynolds et collègues (2010) proposent que des interventions scolaires soient dispensées dans les domaines où les élèves de faible statut économique sont désavantagés : le développement cognitif, le comportement prosocial, le soutien familial, le soutien motivationnel, les attentes accrues et le soutien pédagogique.

### 1.3 Approche de la Fédération Wallonie-Bruxelles face aux inégalités scolaires

Depuis 2015, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) s'est engagée, à travers le Pacte pour un Enseignement d'excellence, dans un vaste chantier visant à améliorer la qualité de l'enseignement et à réduire les inégalités sociales. Ce plan repose sur plusieurs mesures majeures.

La première est l'instauration d'un tronc commun, qui s'étend désormais de la 1<sup>re</sup> maternelle à la 3<sup>e</sup> secondaire. L'idée est d'offrir à tous les élèves un parcours d'apprentissage identique, quel que soit l'établissement fréquenté, afin de limiter les écarts liés à l'origine socio-économique. Les recherches en sociologie de l'éducation montrent que retarder la différenciation des parcours, en maintenant un enseignement commun plus longtemps, tend à réduire les inégalités et à améliorer les résultats

scolaires. L'exemple de la réforme polonaise de 1999, qui a repoussé à 16 ans la première orientation, est parlant : elle a permis d'élever le niveau général tout en réduisant les écarts entre élèves (Duru-Bellat & Van Zanten, 2018). Les comparaisons internationales confirment cette tendance : plus la scolarité commune se prolonge, plus les systèmes éducatifs favorisent la réussite et l'équité, notamment pour les élèves issus de milieux défavorisés.

Une autre mesure importante concerne le renforcement de l'enseignement maternel. La FWB reconnaît le rôle déterminant de cette étape dans la réussite ultérieure : encadrement renforcé, attention à la langue d'enseignement et création d'un référentiel spécifique visent à poser des bases solides dès le plus jeune âge. Comme le rappellent Irwine et collègues (2007), investir tôt dans le parcours des enfants, en particulier ceux qui disposent de moins d'opportunités, peut transformer durablement leur trajectoire scolaire et personnelle.

Le Pacte prévoit également la mise en place progressive de la gratuité scolaire. En réduisant petit à petit les frais liés au matériel, aux manuels ou aux sorties, il s'agit de limiter l'effet des contraintes financières sur la relation entre l'école et les familles.

Pour soutenir les apprentissages fondamentaux, un accompagnement personnalisé est proposé : quatre périodes par semaine en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> primaire, puis deux en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> primaire. L'objectif est clair : renforcer la lecture et l'écriture et diminuer le taux de redoublement, particulièrement élevé en 1<sup>re</sup> primaire. Comme le souligne Morais (2016), la maîtrise de la lecture reste un pilier de la réussite scolaire et de l'intégration sociale.

L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage fait aussi partie du dispositif. Elle consiste à repérer rapidement les besoins des élèves grâce à l'observation et à l'évaluation, puis à ajuster les stratégies pédagogiques en conséquence, suivant les recommandations de Hattie (2013).

Le coenseignement, autre mesure phare, prévoit la présence régulière d'un second enseignant en classe. Cette organisation permet de réduire le ratio élèves/enseignants, d'offrir un suivi plus individualisé, de varier les approches pédagogiques et de faciliter les projets collectifs. Plusieurs études soulignent ses bénéfices, tant pour l'inclusion scolaire que pour la réussite (Tremblay & Granger, 2020 ; Strogilos & King-Sears,

2019 ; Friend & Cook, 2007). Tremblay (2012, 2013) observe par exemple des progrès notables en lecture et en écriture grâce à cette pratique.

Enfin, le Dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE) constitue un outil numérique centralisé, partagé entre enseignants et centres PMS. Il permet un suivi continu, particulièrement précieux en cas de changement d'école. Ce suivi est essentiel : Mehana et Reynolds (2004) ont montré que la mobilité scolaire affecte davantage les élèves issus de milieux défavorisés, avec un impact négatif plus marqué sur les résultats en lecture lorsque le statut socio-économique est faible (corrélation : -0,14,  $p < 0,05$ ).

En somme, ces mesures du Pacte pour un Enseignement d'excellence cherchent à répondre aux constats des enquêtes nationales et internationales, en s'attaquant aux racines des inégalités sociales qui persistent dans le système éducatif de la FWB.

## 1.4 Rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant en classe est l'un des leviers les plus puissants pour réduire les inégalités scolaires. Dans une étude menée en classes préscolaires et primaires, Hamre et ses collègues (2013) montrent combien les interactions entre enseignants et élèves influencent l'apprentissage et le développement des enfants. Trois grands domaines d'interactions se dégagent : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien pédagogique.

Le premier est celui du soutien émotionnel : les enseignants qui soutiennent les élèves en instaurant un climat positif, en limitant les interactions négatives, en prêtant attention aux besoins scolaires et émotionnels des élèves, et en tenant compte de leurs intérêts et points de vue, favorisent l'engagement des élèves et contribuent à de meilleurs résultats.

Le deuxième domaine concerne l'organisation de la classe : la mise en place d'une gestion efficace du comportement et des routines claires et cohérentes ainsi que l'utilisation optimale du temps créent un cadre rassurant et propice aux apprentissages.

Enfin, le soutien pédagogique joue un rôle central : les enseignants à travers la qualité de leurs rétroactions et la variété des méthodes d'enseignement qu'ils vont utiliser peuvent stimuler la compréhension et améliorer les performances des élèves.

Une autre recherche, menée par Atlay et collègues (2019), s'est intéressée à l'effet de trois dimensions de la qualité de l'enseignement sur les écarts de réussite entre élèves issus de milieux socio-économiques différents : l'activation cognitive, la gestion de classe et le climat de soutien. Les résultats sont nuancés, une gestion de classe efficace améliore globalement les performances mais elle ne réduit pas forcément les inégalités. Plus surprenant encore, des approches centrées sur l'activation cognitive (qui visent à développer la compréhension conceptuelle) ou sur un climat de soutien (basé sur des interactions positives) tendent parfois à creuser les écarts. Les élèves de milieux favorisés semblent en profiter davantage, sans doute parce que ces méthodes supposent des compétences telles que l'autonomie, la pensée de haut niveau qui sont plus proches de leur milieu de socialisation. Un autre facteur pourrait entrer en jeu : un biais inconscient qui pousserait certains enseignants à offrir plus d'attention et de soutien aux élèves qu'ils jugent les plus prometteurs souvent issus de milieux plus favorisés.

Ces constats rappellent combien il est important d'adapter les pratiques pédagogiques et le soutien aux besoins réels des élèves. C'est dans cette logique que s'inscrit la différenciation pédagogique, abordée dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE 2 : Différenciation pédagogique

Ce chapitre s'ouvrira sur les fondements de la différenciation, en présentant ses définitions, ses principes, ainsi que ses ancrages théoriques. Nous aborderons ensuite les conditions et les facteurs influençant sa mise en œuvre, avant d'examiner les différentes pratiques qui en découlent. Enfin, nous distinguerons les logiques de différenciation convergente et divergente.

### 2.1 Fondements conceptuels de la différenciation pédagogique

#### 2.1.1 Définition et principes de la différenciation

Selon De Koning (1973 p.3), « la différenciation dans l'éducation est la création de différences entre les parties d'un système éducatif concernant un ou plusieurs aspects ». Cette différenciation peut se réaliser à différents niveaux : au niveau macro par l'organisation de différents types d'écoles ; au niveau méso par la création de

classes tenant compte du niveau de compétence des élèves ; au niveau micro par l'adaptation des apprentissages en fonction des élèves. Si les deux premiers niveaux facilitent la tâche de l'enseignant, ils créent cependant des sélections sur base de caractéristiques socioculturelles (Denessen, 2017). Dans le cadre de ce travail, la différenciation sera abordée au niveau micro.

Perrenoud (1997) donne une définition très large de la différenciation : « Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. » (Perrenoud, 1997 p.47).

Guay et al. (2006) quant à eux décrivent la différenciation pédagogique comme une démarche de l'enseignant qui vise à ajuster les divers éléments d'une situation pédagogique dans l'objectif de favoriser l'apprentissage et de maîtriser les objectifs fondamentaux (CNETCO, 2017). Pour cela, l'enseignant prendra en compte les connaissances et caractéristiques de l'élève, du milieu d'apprentissage et du programme, tout en utilisant des méthodes variées (Guay et al., 2006). En effet, la différenciation impose la connaissance des élèves, l'origine culturelle, la langue utilisée, le niveau de préparation (Hall, 2002 ; Mottet, 2021), mais également le désir des enseignants de soutenir les élèves dans leur réussite scolaire (Smale-Jacobse et al., 2019) par des actions pratiques et proactives et en combinant différentes méthodes d'enseignement (Zerai et al., 2021). Cette différenciation pédagogique doit permettre aux élèves d'atteindre les objectifs académiques (Pozas et al., 2021). Tomlinson et al. (2003) soulignent que les enseignants qui font de la différenciation modifient de manière proactive les programmes, les méthodes et les produits pour répondre aux besoins des élèves.

Tomlinson (2001) conçoit la différenciation pédagogique comme une approche philosophique de l'enseignement, fondée sur l'idée que les élèves apprennent plus efficacement lorsque leurs enseignants tiennent compte de leurs différences de préparation, d'intérêts et de profil d'apprentissage. Cependant, elle ajoute que la

responsabilité de l'apprentissage est partagée entre l'enseignant, l'élève, mais également l'ensemble de la classe (Tomlinson, 2004).

Selon Tomlinson (2014), la différenciation doit permettre d'offrir, à tous les élèves, des défis et du soutien. Les enseignants en tenant compte de facteurs individuels tels que les intérêts des élèves, leur niveau de connaissance ou leur niveau d'apprentissage permettront aux élèves d'augmenter leur potentiel d'apprentissage. Toutefois, la différenciation ne correspond pas à un enseignement individualisé, mais vise plutôt à proposer diverses options pour les activités d'apprentissage au sein d'une classe hétérogène (Tomlinson, 2014 ; Benetti et al., 2021).

La différenciation pédagogique est une approche efficace pour répondre à l'hétérogénéité des classes. Elle favorise l'épanouissement de chaque élève sans risque de stigmatisation et crée un environnement d'apprentissage qui reflète celui de la société (Subban, 2006 ; Tomlinson, 2014).

### 2.1.2 Fondements théoriques

Puzio et ses collègues (2020) rappellent qu'une des théories les plus souvent mobilisées pour justifier la différenciation est celle de la zone de développement proximal (ZPD) développée par Vygotsky (1978), à laquelle s'ajoute le concept d'échafaudage proposé par Wood et al. (1976). La ZPD désigne l'écart entre ce qu'un apprenant peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou de pairs plus expérimentés. Elle reflète ainsi le potentiel d'apprentissage propre à chaque élève. Dans cette perspective, Tomlinson (2004) souligne que les élèves progressent mieux lorsque la tâche proposée est « juste assez » exigeante, c'est-à-dire ni trop difficile ni trop facile. Pour Vygotsky (1978), l'apprentissage se construit toujours dans un contexte donné et en interaction avec les autres. L'Échafaudage correspond alors à l'ensemble des soutiens mis en place pour accompagner l'élève, qu'il s'agisse des explications et aides fournies par l'enseignant, des dispositifs pédagogiques adaptés ou encore de l'entraide entre pairs (Puzio et al., 2020).

Une autre idée qui fonde la différenciation repose sur le fait que chaque apprenant possède sa propre façon d'apprendre et a des besoins spécifiques qui lui sont propres, ce qui implique que l'enseignement doive s'adapter à ces différences (Subban, 2006). Les recherches en neurosciences apportent également un éclairage précieux sur les conditions qui favorisent l'apprentissage. Subban (2006) en identifie trois : un

environnement d'apprentissage sécurisant, des défis adaptés qui stimulent sans décourager et la possibilité pour l'élève de donner du sens à ses apprentissages en établissant des liens avec ses connaissances et expériences antérieures.

Pour mettre en œuvre une différenciation efficace, les enseignants doivent ainsi tenir compte des caractéristiques et besoins de chaque élève (Suprayogi & Valcke, 2016). Ces auteurs identifient cinq dimensions fondamentales qui structurent cette démarche : la gestion de la diversité des élèves, l'utilisation de stratégies spécifiques, la variété des activités d'apprentissage, l'évaluation régulière des besoins individuels et la poursuite de résultats optimaux pour chacun. Dans cette optique, Tomlinson (2014) et Putra (2023) rappellent que l'enseignant occupe une place centrale dans le processus de différenciation. Selon Deunk et collègues (2015, p.56), « les enseignants doivent avoir une vision précise du niveau de compréhension des élèves, et ils doivent savoir quelles instructions et quelles activités d'apprentissage conviennent aux élèves de différents niveaux, en fonction des objectifs qu'ils poursuivent ».

### 2.1.3 Conditions et facteurs influençant la mise en œuvre

Pour être capable de réaliser cette différenciation, Tomlinson (2014) remarque que les enseignants jouent le rôle de coach. Pour y parvenir, il est essentiel qu'ils développent certaines capacités : évaluer le niveau de compétence des élèves, comprendre leurs centres d'intérêt et leurs préférences d'apprentissage, proposer diverses méthodes pour que les élèves puissent recueillir des informations, offrir des approches variées permettant de s'approprier les concepts, et mettre en place des moyens diversifiés pour approfondir leur compréhension. Cependant, selon Tomlinson (2014), la plupart des enseignants n'ont pas reçu de formation sur ce sujet et développent ces compétences au fil de leur carrière. Coubergs et collègues (2017) soulignent la nécessité d'être formé à la différenciation. Puzio et son équipe (2020) indiquent que les enseignants pratiquent déjà une certaine forme de différenciation dans leur instruction, et ce, même avant de bénéficier d'une formation. Selon Schraepen et collaborateurs (2010), les enseignants perçoivent une forte pression et ne se sentent pas suffisamment formés.

Coubergs et son équipe (2017) décrivent cinq principes de différenciation selon la perception des enseignants : l'état d'esprit de croissance des enseignants qui établissent une relation entre les efforts réalisés et les résultats obtenus, la conception du cours en tenant compte de la différenciation, l'utilisation de l'évaluation pour

penser la différenciation, l'enseignant doit donner l'opportunité d'apprendre à chaque élève ; il doit donc utiliser des méthodes et des stratégies permettant aux élèves de s'engager dans la tâche, tenir compte des différents styles d'apprentissage des élèves.

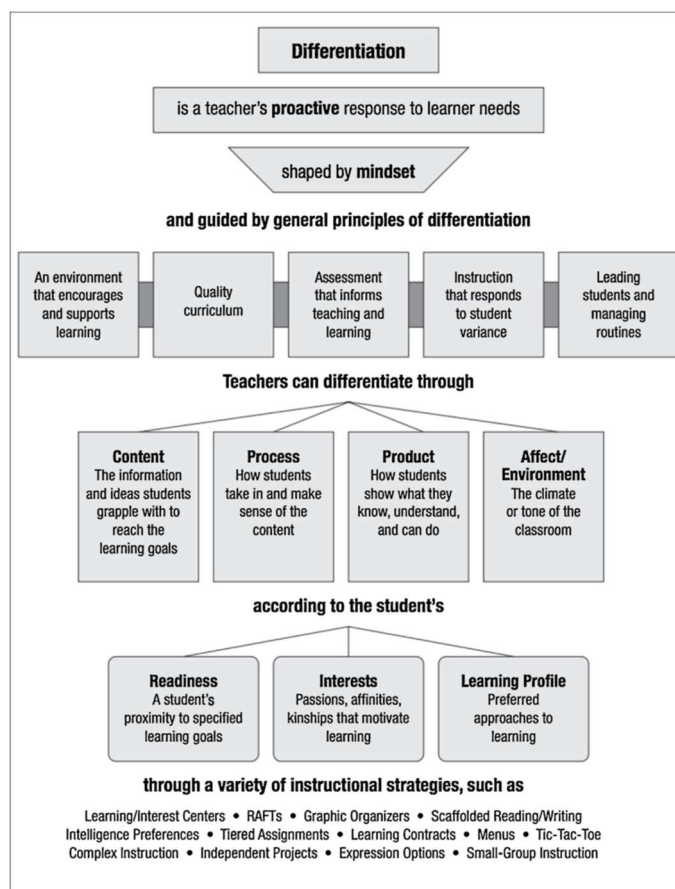
Les convictions philosophiques des enseignants peuvent avoir un impact sur la différenciation. Selon Tomlinson (2014), l'état d'esprit d'un enseignant peut affecter sa capacité à mettre en œuvre la différenciation. Les enseignants ayant un état d'esprit de croissance pensent que les élèves qui s'investissent dans leur travail sont capables d'évoluer et de faire mieux que ce qui était attendu d'eux (Dweck, 2006 cité dans Gheysens et al. 2022). Par contre, les enseignants avec un état d'esprit fixe pensent que les capacités des élèves sont déterminées et sont statiques. Ils sous-estiment donc l'influence qu'ils peuvent avoir dans les apprentissages (Tomlinson et al., 2003). Lors d'une étude, Coubergs et al. (2017) établissent qu'un état d'esprit fixe prédit négativement sa capacité à adapter son enseignement en fonction des besoins, des intérêts ou du profil des élèves. Pour Tomlinson et Imbeau (2023), les enseignants qui envisagent le compas éthique, c'est-à-dire qui basent leur programmation sur l'observation de l'élève plutôt que sur l'observation stricte du programme, ont plus de chance de réaliser de la différenciation. Si la philosophie peut affecter le comportement, comme l'indiquent Brown et Cooney (1982, cités dans Gheysens et al., 2022), alors les convictions philosophiques des enseignants pourraient également influencer leur approche de la mise en œuvre de la différenciation.

## 2.2 Pratiques de différenciation

Les pratiques de différenciation visent à ajuster les éléments d'une situation pédagogique agissant ainsi sur le contenu, le processus ou le produit (Guay et al., 2006). Graham et collègues (2021), dans leur méta-analyse, font ressortir que la plupart des enseignants ne différencient que dans un seul domaine, avec une préférence pour la différenciation du contenu et du processus, la différenciation du produit étant la moins fréquente. Putra (2023) quant à lui propose cinq façons de différencier. Premièrement, varier les contenus, tenir compte des capacités des élèves et de leurs intérêts. Deuxièmement, varier les stratégies pédagogiques, le regroupement d'élèves pourrait être intéressant pour la différenciation. Selon une étude quantitative réalisée aux Pays-Bas, le regroupement par capacités au sein de la classe est très utilisé (van Vijfeijken (2023b). Cependant, la méta-analyse de Deunk et collègues (2018) n'a révélé

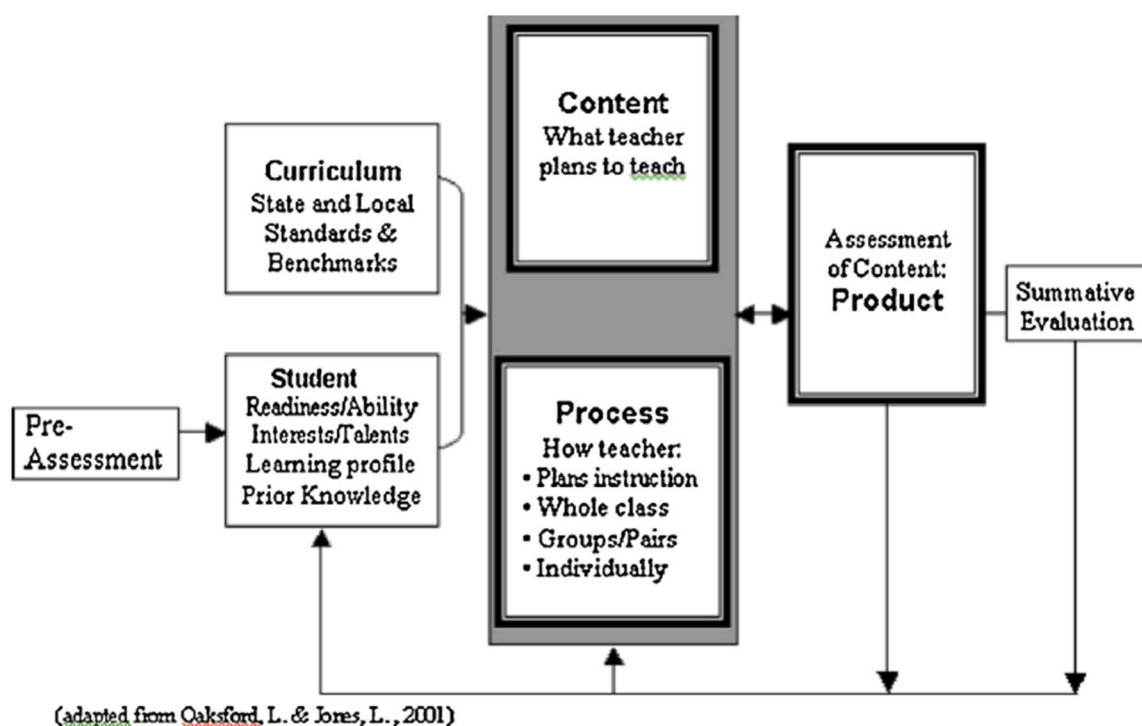
aucun effet significatif global du regroupement homogène, qu'il soit organisé entre classes ou au sein d'une même classe sur les performances académiques des élèves. Elle met même en évidence un léger effet négatif significatif sur les résultats des élèves les plus en difficulté. D'autres stratégies telles que le projet, le travail individuel, la discussion peuvent être mises en place. Troisièmement, l'environnement doit permettre l'apprentissage de tous. Pour certains, l'environnement pourra leur permettre de s'épanouir seuls. En effet, un enseignant ne peut créer autant d'environnement qu'il a d'élèves. Toutefois, Graham et son équipe (2020) ont montré que, pour les enseignants, il était plus important de différencier pour les élèves en difficulté que pour ceux très performants ou à haut potentiel. Quatrièmement, les produits souvent assimilés à l'évaluation. Pour conclure, l'élément clé est l'enseignant qui guide la classe. Selon Reis et Renzulli (2018) et Tomlinson (2014), l'engagement de l'enseignant à mettre en œuvre la différenciation est fondamental. Tomlinson (2014) a schématisé la différenciation (*figure 1*). Tout comme Putra (2023), elle place l'enseignant au centre de la différenciation. L'initiative vient de l'enseignant qui souhaite répondre de manière proactive aux besoins des élèves, avec un état d'esprit de croissance et en s'appuyant sur les principes de différenciation. Cela inclut un environnement positif et motivant, un programme d'études de qualité, des évaluations fournissant des informations utiles aux enseignants et aux élèves, un enseignement adapté aux différences entre les élèves, ainsi qu'une gestion efficace. Pour y parvenir, l'enseignant peut adapter le contenu, les méthodes, les résultats attendus et l'ambiance de la classe, en prenant en compte les singularités de chaque élève, notamment leur niveau de préparation, leurs centres d'intérêt et leur profil d'apprentissage, en utilisant diverses stratégies pédagogiques. Ces stratégies proposées par Tomlinson (2014) (*figure 1*) sont les centres d'apprentissage/d'intérêt, l'utilisation de RAFTs (Rôle, Auditoire, Format, Thème, Verbe fort), les organisateurs graphiques, la lecture et l'écriture guidée, les préférences d'intelligence, les tâches différenciées par niveau de difficulté, les contrats d'apprentissage, les menus d'apprentissage, l'instruction complexe, les projets indépendants, les options d'expression, l'enseignement en petits groupes.

Figure 1 : Model on Differentiated Instruction (Tomlinson, 2014)



Selon Coubergs et collègues (2017), un autre modèle de différenciation refaisant surface est celui de Hall (2002) (figure 2). Ce modèle se base sur l'importance de l'évaluation préalable. C'est au départ de celle-ci que l'on récolte des informations sur le niveau de l'élève, ses connaissances préalables, ses préférences d'apprentissage et ses intérêts. Ces informations permettront de planifier un processus d'apprentissage. L'évaluation est une source d'apprentissage (Hall, 2002) où le feedback prend une importance particulière (Hattie & Timperley, 2007). Pour Meirieu (1985 cité dans Robbes, 2009 p.18), « l'évaluation (...) constitue un préalable essentiel à la différenciation : c'est elle qui permet de construire une méthode appropriée et d'intervenir opportunément dans une progression ». Tomlinson (2001) ajoute que l'évaluation doit être continue et diagnostique, c'est-à-dire qu'elle doit adopter un caractère plutôt formatif.

Figure 2 Model on Differentiated Instruction (Hall, 2002)



Guay et collègues (2006) annoncent que l'évaluation diagnostique a trois fonctions principales : observer les éléments positifs à consolider, les éléments négatifs à contrer et les éléments insuffisants ou absents qu'il faut combler. Elle permet d'identifier les causes d'un apprentissage non optimal. Elle peut être spontanée ou formelle et utilise divers outils. Dans la différenciation pédagogique, elle est primordiale pour que l'enseignant comprenne la situation afin de planifier des interventions efficaces. Enfin, en comparant les résultats initiaux et finaux, elle peut mesurer l'impact de ses actions sur la réussite des élèves. Cependant, l'étude menée par Graham et son équipe (2020) montre que les enseignants recourent très peu aux pré-évaluations ou aux évaluations formatives continues pour orienter leur planification pédagogique

### 2.3 Différenciation divergente vs convergente

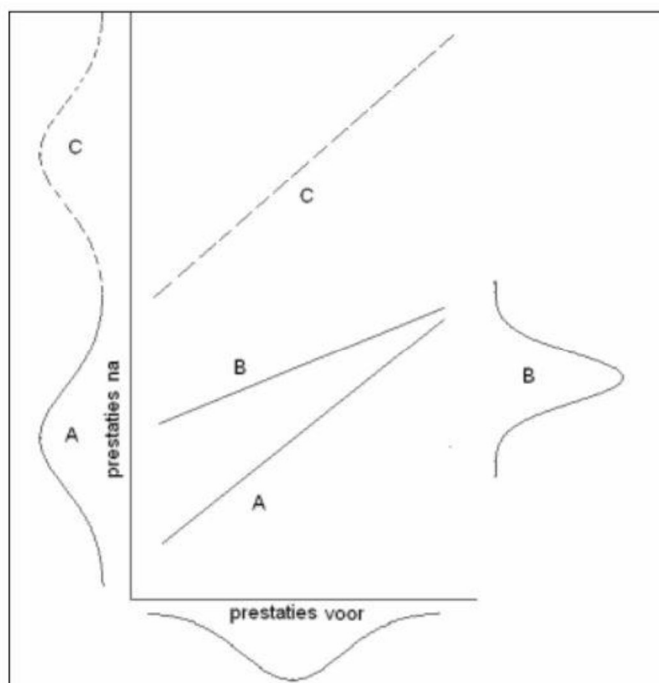
La mise en place de pratiques de différenciation influence les apprentissages des élèves avec des degrés variés d'efficacité, tout en réduisant, augmentant ou ne modifiant pas les écarts de réussite entre eux (Galand, 2009). Deux types de différenciation apparaissent, la différenciation convergente et la différenciation divergente (Tomlinson et al., 2003).

Lors de la différenciation convergente, les enseignants définissent un objectif d'apprentissage commun pour tous les élèves (Denessen, 2017). Le but étant de permettre à chaque enfant d'atteindre un niveau minimal de performance. Les enseignants utilisant ce type de différenciation visent à réduire les disparités cognitives entre les élèves (Deunk et al., 2018 ; Denessen, 2017 ; Bosker, 2005).

À l'inverse, dans la différenciation divergente, les enseignants visent à pousser chaque élève vers leur meilleur niveau de performance (Deunk et al., 2018 ; Denessen, 2017). Cette différenciation permet à chaque élève de progresser à son propre rythme et selon ses besoins spécifiques (Denessen, 2017). Celle-ci implique des objectifs variés selon les capacités des élèves, ce qui pourra accentuer les écarts entre eux : les élèves plus faibles atteindront des objectifs plus modestes par rapport à ceux des élèves plus performants (Denessen, 2017).

Reezigt (1993) a modélisé les effets potentiels des diverses approches de différenciation (*figure : 3*).

*Figure 3: Effets possibles des modèles de différenciation sur les résultats des élèves (Reezigt, 1993).*



L'axe horizontal indique les performances des élèves avant la fin d'une période d'enseignement donnée. L'axe vertical montre les performances des mêmes élèves après qu'ils ont terminé une certaine période d'enseignement.

La situation A illustre l'évolution des performances des élèves après une période d'enseignement non différencié. On observe une augmentation de la performance moyenne, mais les élèves ayant obtenu de faibles résultats avant cette période obtiennent toujours des résultats faibles et ceux avec des résultats plus élevés gardent ceux-ci.

La situation B montre l'évolution des performances des élèves après une période d'enseignement au cours de laquelle la différenciation convergente est intégrée. On constate une réduction des écarts de résultats après ce type d'enseignement. Dans ce cas, l'enseignant fixe des objectifs minimaux que tous les élèves sont censés atteindre, mais concentre ses efforts sur les élèves initialement en difficulté leur permettant ainsi de réaliser d'importants progrès.

Dans la situation C, la différenciation divergente est utilisée. On peut remarquer que tous les élèves progressent dans leurs résultats, les meilleures conditions ayant été créées pour chaque élève. Cependant, il est possible que ce type de différenciation augmente les écarts entre les élèves, entraînant par la suite un besoin encore plus grand de différenciation (Reezigt, 1999).

Ce n'est pas seulement la méthode de différenciation qui affecte l'effet de cette technique. Il est certainement aussi important de mentionner que les perceptions que les enseignants ont de leurs élèves affectent également l'effet de la différenciation (Civitillo et al., 2016). Ainsi, dans leur étude, Civitillo et son équipe (2016) mettent en évidence des perceptions variées de la diversité chez les enseignants, portant sur des dimensions telles que les capacités cognitives, le comportement, la motivation ou le contexte socioculturel. Cependant, ces perceptions ne se traduisent que partiellement dans les pratiques de différenciation, souvent limitées à un soutien aux élèves en difficulté et rarement orientées vers les autres profils. L'enseignement reste majoritairement frontal et peu ajusté, malgré une conscience des différences entre élèves. Ce décalage semble s'expliquer par une approche réactive, une priorité donnée au programme scolaire et un manque de compétences en différenciation.

Les politiques éducatives qui prônent la différenciation pour répondre aux besoins spécifiques d'une population répondent aux critères d'une différenciation convergente (Bosker, 2005). Les politiques éducatives telles que celles du Pacte pour un Enseignement d'excellence en FWB s'inscrivent dans cette logique de différenciation

convergente : elles visent explicitement la réduction des inégalités via des mesures comme le tronc commun, le renforcement de l'enseignement maternel, l'accompagnement personnalisé, la gratuité scolaire, ou encore le coenseignement. Cependant, toujours selon Bosker (2005), dans la réalité ces programmes se traduisent souvent par de la différenciation divergente.

## CHAPITRE 3 : Croyance de justice distributive

### 3.1 Dilemme éthique

La gestion de l'hétérogénéité de niveaux des élèves par rapport au programme officiel est une difficulté rencontrée par les enseignants (Wanlin et al., 2019). Ils tentent de respecter le programme tout en respectant le niveau des élèves.

Ils réalisent des choix afin de trouver un compromis entre les différents intérêts (Levinson, 2016) et où il n'y a pas de bon choix (Chen et al., 2017 ; Flett & Wallace, 2002). C'est ce que Prairat (2014) appelle un dilemme éthique. Il le définit comme « une situation problématique, c'est-à-dire une situation pour laquelle il existe au moins deux solutions possibles, chacune étant considérée comme également souhaitable ou également désirable. Il semble ne pas y avoir de critère décisif pour choisir ou repousser une solution plutôt qu'une autre » (Prairat 2014, p.174). L'étude menée par Wanlin et ses collègues (2019) auprès d'enseignants à Genève et en Belgique met en lumière un équilibre difficile à trouver au quotidien. Pour parvenir à couvrir l'ensemble du programme, beaucoup concentrent leurs efforts sur les élèves les plus performants, tout en déployant des stratégies compensatoires pour soutenir ceux qui rencontrent des difficultés. Dans le même temps, la préparation des leçons est souvent pensée avant tout pour les élèves dits « moyens », considérés comme représentant la majorité de la classe. Ce jeu d'équilibre entre trois publics aux besoins différents pousse les enseignants à faire des choix pédagogiques complexes. Comme le rappellent Chen et ses collègues (2017), enseigner ne se résume pas à transmettre un savoir : c'est aussi un acte moral, qui suppose d'appliquer des principes éthiques de manière réfléchie et adaptée à chaque contexte, en s'appuyant sur l'expérience du terrain. À ce premier dilemme s'en ajoute un autre, tout aussi délicat : celui de la différenciation. Adapter

son enseignement aux différents niveaux des élèves ne consiste pas seulement à varier les activités ou les supports ; cela revient aussi à repenser la manière dont les ressources éducatives sont réparties. Or, cette répartition a un effet direct sur les résultats obtenus par les élèves (van Vijfeijken et al., 2023b). Selon la façon dont elles sont distribuées, certaines opportunités d'apprentissage deviennent plus accessibles pour certains que pour d'autres, ce qui peut creuser des écarts de performance (Rubie-Davies, 2016). Chaque choix pédagogique, aussi anodin qu'il puisse paraître, façonne donc très concrètement les chances de réussite des élèves (van Vijfeijken et al., 2021).

Dans un système scolaire méritocratique, les compétences démontrées par les élèves sont récompensées par l'accès à un enseignement de niveau supérieur et à un statut plus élevé, influençant ainsi la réussite scolaire et la trajectoire de vie (Mijs, 2016 ; Brighthouse, 2018). Selon Mijs (2016), il est essentiel que les enseignants prennent conscience de l'impact moral de leurs décisions et s'assurent d'une répartition équitable des ressources éducatives.

## 3.2 Justice distributive

Pour aider les enseignants à résoudre les conflits de répartition d'un ensemble de biens entre des individus, ils peuvent se baser sur la justice distributive. Les principes de justice distributive appartiennent aux principes de la justice sociale (Vijfeijken et al., 2021). Ils permettent aux enseignants d'évaluer l'équité de la répartition des résultats (Wright & Boese, 2015). Ce type de justice est composé de trois principes qui permettent d'évaluer la justesse de la distribution : l'équité, l'égalité et le besoin (Deutsch, 1975).

### 3.2.1 Le principe d'équité

Le principe d'équité affirme que chaque personne devrait obtenir des ressources en fonction de son mérite, celui-ci est défini par l'effort, la contribution, les compétences et les résultats (Arrow et al., 2018 ; Wright & Boese, 2015). Chaque personne ayant des capacités différentes, la distribution des ressources sera inégale (Vijfeijken et al., 2021). Si cette distribution se fait en fonction du mérite individuel, sans favoritisme, elle est jugée comme juste. Cela implique que chaque élève doit accéder aux ressources éducatives selon ses performances ou sa capacité à les utiliser (Mijs, 2016). Le principe d'équité propose que les élèves avec différents talents acquièrent des ressources éducatives utiles sur le marché du travail (Mijs, 2016). Leur réussite scolaire sera ainsi

récompensée par des avantages et un statut professionnel (Duru-Bellat & Tenret, 2009). Ce principe est donc privilégié dans les contextes économiques et compétitifs y compris en éducation (Tyler, 2015 ; Wright & Boese, 2015).

Les enseignants qui adhèrent à l'équité pensent qu'il faut fixer des objectifs adaptés à chaque élève, permettant à chacun d'apprendre à son propre rythme. De ce fait, les enseignants auront tendance à former des groupes homogènes en fonction des capacités ou des compétences (Vijfeijken et al., 2021).

Dans une étude quantitative menée en Israël, Resh (2009) montre que les enseignants privilégient majoritairement le critère de performance au détriment de l'effort ou des besoins spécifiques des élèves. Cette hiérarchisation des critères de justice distributive révèle une préférence pour une logique méritocratique centrée sur les résultats scolaires, qui peut influencer significativement la manière dont la différenciation est pensée et mise en œuvre.

Certaines politiques éducatives européennes telles que stimuler 'l'excellence' ou mettre en place des stratégies pour répondre aux besoins des 'honor's student' ou bien encore permettre de gagner la 'battle for brains' sont basées sur ce principe (Mijs, 2016 ; Huijts & Kolster, 2020).

Le principe d'équité entraîne des résultats divergents, non pas comme objectif, mais comme le résultat d'un enseignement adapté aux élèves doués (Vijfeijken et al., 2021).

### 3.2.2 Le principe d'égalité

Le principe d'égalité recouvre deux aspects : l'égalité de résultats et l'égalité de la distribution des ressources.

Si des résultats d'apprentissage inégaux peuvent être acceptables lorsque les opportunités sont égales pour tous, ils sont en revanche plus difficiles à accepter lorsqu'ils proviennent de différences dues au milieu familial, comme un soutien parental financier ou culturel insuffisant pour les élèves défavorisés (Mijs, 2016). Afin d'éviter cet écart de résultats dû au milieu socio-économique, un mécanisme compensatoire est nécessaire. Celui-ci implique une répartition inégale des ressources éducatives. Afin de limiter l'écart entre les élèves provenant de milieux variés, les enseignants doivent tenir compte des points de départ de chacun et accorder plus d'aide aux enfants plus faibles afin qu'ils atteignent un seuil minimum de compétences. De

plus, tous les élèves devraient progresser à un rythme uniforme pour éviter des résultats scolaires divergents (Vijfeijken et al., 2021).

L'égalité de la distribution des ressources repose sur le principe selon lequel tout le monde reçoit le même soutien sans tenir compte des compétences démontrées, elle n'est dès lors pas compatible avec une méritocratie (Vijfeijken et al., 2021). Ce principe souvent utilisé demande moins de réflexion. Les enseignants qui adhèrent à ce principe peuvent estimer que, peu importe les différences individuelles des élèves, chaque élève mérite de recevoir la même quantité de ressources. Par ailleurs, ces enseignants peuvent penser que des variations dans les résultats des élèves sont acceptables tant que chaque élève a bénéficié d'un soutien égal de la part de l'enseignant (van Vijfeijken et al., 2021). Une étude menée par van Vijfeijken et collègues (2023b) affirme que les enseignants interrogés soutiennent majoritairement les principes d'équité et d'égalité en termes de ressources égales.

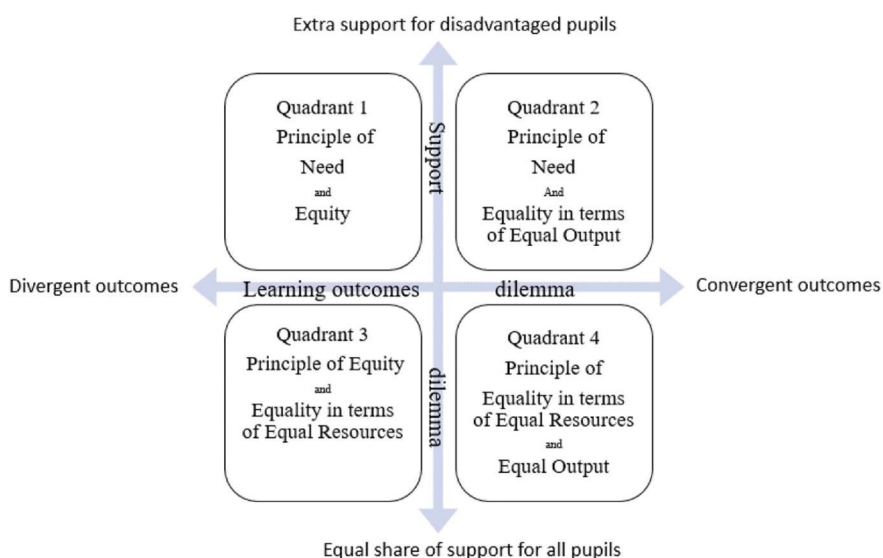
### 3.2.3 Le principe de besoin

Le principe de nécessité base la répartition des ressources sur les besoins des élèves. Les élèves appartenant à un milieu défavorisé bénéficieront de plus de soutien que les élèves plus performants. Cette approche engendre donc une répartition inégale des ressources. Ce principe correspond aux politiques de promotion de l'égalité des chances (Vijfeijken et al., 2021). Pour Kellough (cité dans Vijfeijken et al., 2023b), il est important de tenir compte des points de départ des élèves et de compenser afin d'octroyer une réelle égalité des chances entraînant une convergence des résultats.

## 3.3 Justice distributive et enseignants

Afin de comprendre comment les enseignants choisissent leur justice distributive, van Vijfeijken et collègues (2023b) ont construit un cadre conceptuel basé sur la combinaison de deux dilemmes des enseignants : celui des ressources et celui de résultats permettant d'établir quatre grandes catégories.

Figure 4: Cadre conceptuel (van Vijfeijken et al., 2023b, p 3)



Chacun des quadrants renvoie aux deux principes de justice distributive. En fonction de la combinaison de ceux-ci, la différenciation réalisée en classe sera conçue pour participer à la réduction de façon plus ou moins grande de l'écart de réussite entre les élèves. Le quadrant 1 se focalise sur les résultats d'apprentissage divergents tout en apportant un soutien supplémentaire aux élèves défavorisés. Cela pourrait conduire à des résultats divergents, mais moins importants que dans le quadrant 3. Dans le quadrant 2, l'accent est placé sur la réduction de l'écart de réussite entre les élèves en combinant les principes de besoin et égalités de résultats. Dans le quadrant 3, chaque élève bénéficie d'opportunités d'apprentissage appropriées tout en acceptant d'obtenir des résultats d'apprentissage divergents conformément aux principes d'équité et d'égalité en termes de ressources. Le quadrant 4, met l'accent sur l'égalité en termes de ressources mais également en termes de résultats. Toutefois, cette approche risque d'atténuer la convergence des résultats. En effet, certains élèves nécessitent un accompagnement supplémentaire pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage.

Toutefois, si ce cadre théorique permet de distinguer des logiques différenciées en fonction des principes de justice mobilisés, les résultats empiriques nuancent cette lecture. En effet, dans la même étude, van Vijfeijken et collègues (2023b) ont mis en évidence une faible corrélation entre les croyances des enseignants en matière de différenciation et les pratiques effectivement mises en œuvre. Ce décalage suggère que les pratiques pédagogiques ne traduisent pas nécessairement de manière directe les croyances des enseignants en matière de justice distributive.

Rasegh et al. (2022), dans une recherche menée auprès d'enseignants iraniens expérimentés du secondaire, ont mis en évidence l'existence d'une interaction complexe entre les principes d'égalité et d'équité. Ainsi, certains enseignants adoptent une justice distributive principalement basée sur l'égalité, tandis que d'autres s'alignent majoritairement sur le principe d'équité. Enfin, un troisième groupe utilise initialement le principe d'égalité tout en reconnaissant l'importance de l'équité, le principe de besoin étant peu utilisé. Cette étude a également montré que des facteurs personnels, comme la bienveillance, les expériences vécues et les structures sociales, influencent les conceptions de justice des enseignants.

# Partie empirique

## CHAPITRE 4 : Méthodologie

Avant d'entamer la partie méthodologie<sup>1</sup>, il est bon de savoir que ce mémoire s'inscrit dans une recherche plus large incluant deux autres personnes. Cette recherche est composée de trois parties. La première partie, développée dans le présent travail, porte sur les conceptions de la justice distributive chez les enseignants et la manière dont celles-ci influencent leurs pratiques de différenciation. La deuxième partie, abordée dans le mémoire de Yseline Delire, interroge l'influence de l'indice socio-économique des élèves et de la collaboration entre enseignants sur la mise en œuvre d'une différenciation convergente ou divergente. Enfin, la troisième partie, traitée par Eve Francotte dans sa thèse, s'interroge sur les représentations de la méritocratie dans le discours enseignant. Ces trois entrées permettent d'appréhender de manière complémentaire les enjeux liés aux pratiques d'enseignement différencié en contexte d'hétérogénéité.

### 4.1 Méthode et question de recherche

Ce mémoire tente de répondre à la question de recherche suivante : « ***Comment les croyances de justice distributive des enseignants du primaire se traduisent-elles dans leurs pratiques pédagogiques ?*** ». Pour y répondre, plusieurs sous-questions guideront l'analyse : la première, « *Dans quelle mesure les enseignants du primaire fixent-ils leurs objectifs d'apprentissage en fonction de la différenciation ?* », la deuxième « *Comment les enseignants répartissent-ils leurs ressources pédagogiques et leur soutien entre les élèves lors de la préparation et de la mise en œuvre des leçons et à travers quelles pratiques différenciées ces choix se traduisent-ils concrètement en classe ?* » et finalement « *Comment les enseignants du primaire perçoivent-ils ce qu'il est juste de faire dans la répartition de leurs ressources pédagogiques, et dans quelle mesure leurs pratiques rejoignent-elles leurs croyances ?* »

---

<sup>1</sup> Cette partie a été rédigée en collaboration avec Yseline Delire ; dès lors, certains passages pourraient être communs aux deux mémoires.

À cette fin, une approche qualitative à visée exploratoire est utilisée. Ce type d'approche vise à collecter des données riches et variées dans le but de comprendre comment les enseignants vont s'organiser dans leur travail, la manière dont ils vont prendre des décisions et ce qui guide leurs différents choix. D'ailleurs, Paillé et Mucchielli (2012) rappellent que la recherche qualitative présente une réelle plus-value car elle permet de saisir le sens que les acteurs attribuent à leurs actions et de les replacer dans leur contexte.

## 4.2 Participants

Dans le cadre de notre recherche, nous avons constitué un échantillon intentionnel, c'est-à-dire qu'il est le résultat d'un processus délibéré et stratégique de la part du chercheur (Savoie-Zajc, 2007). Pour cela, nous avons basé notre choix sur la pertinence théorique, conceptuelle et pratique par rapport à l'objet et aux questions de la recherche dans le but de recueillir les perspectives des personnes les mieux placées pour éclairer le phénomène étudié. Il est important de s'assurer que le consentement à participer à la recherche est libre et éclairé, sans qu'aucune forme de pression (psychologique, sociale) ne s'exerce.

Pour cette recherche, nous avons choisi d'interroger des enseignants du primaire dans les premières années de la scolarité exerçant au minimum à  $\frac{3}{4}$  temps et titulaire de classe en FWB (*Tableau 1 : Caractéristiques des participants*). Nous avons fait le choix délibéré de ne pas tenir compte de l'ancienneté des enseignants afin de recueillir des informations assez variées.

Le recrutement des participants s'est effectué directement auprès d'enseignants ou de leur contact ainsi que via les réseaux sociaux, pour élargir le panel.

Au total, 20 enseignants de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> primaire ont participé à l'étude : 8 en 1<sup>re</sup>, 6 en 2<sup>e</sup>, 4 en 3<sup>e</sup> et 2 en 4<sup>e</sup>. Parmi ceux-ci, on compte 2 hommes et 18 femmes. Tous les participants sont titulaires de classe à l'exception d'une enseignante qui est co-titulaire (Elise). Elle enseigne dans une école dont l'indice socio-économique est de 2, ce qui permet un encadrement renforcé. L'établissement a ainsi choisi de placer deux titulaires en première primaire afin d'assurer un accompagnement plus soutenu des élèves.

Tableau 1 : Caractéristiques des participants

	Genre	Prénom	Age (année)	Ancienneté (année)	Charge de travail	Réseaux	Province	ISE	Classe d'enseignement	Nombre d'élèves par classe	Mode de passation	Durée de l'entretien (min.)
1	F	Hélène	48	27	TP	Communal	Bruxelles	12	2	23	Distanciel	57
2	F	Elise	26	6	3/4	Libre catholique	Luxembourg	2	1	21	Distanciel	64
3	F	Lucie	36	14	4/5	Officiel	Bruxelles	4	3	25	Distanciel	42
4	F	Cassandra	29	8	TP	Libre catholique	Hainaut	7	1	22	Présentiel	54
5	F	Rose	24	2,5	TP	Libre catholique	Bruxelles	15	2	20	Distanciel	67
6	M	Jeremy	52	29	4/5	Libre catholique	Namur	12	1	21	Présentiel	62
7	F	Marie	31	9	TP	Libre catholique	Hainaut	5	1	18	Présentiel	53
8	F	Katarina	37	12	TP	Libre catholique	Hainaut	7	2	19	Présentiel	37
9	F	Davina	49	29	TP	Communal	Hainaut	1	3	16	Présentiel	72
10	F	Sabrina	33	10	TP	Libre catholique	Hainaut	5	1	19	Présentiel	59
11	F	Florence	37	11	TP	FELSI	Bruxelles	20	1	21	Distanciel	85
12	F	Myriam	42	18	TP	Communal	Hainaut	10	3	23	Présentiel	58
13	F	Sophie	30	15	TP	Libre catholique	Namur	19	1	24	Présentiel	35
14	F	Alice	27	5	TP	Officiel	Bruxelles	10	3	23	Distanciel	32
15	F	Sabine	28	7	TP	Libre catholique	Namur	18	2	19	Présentiel	30
16	F	Claire	52	30	TP	Libre catholique	Hainaut	6	2	19	Présentiel	29
17	F	Karine	38	20	TP	Libre catholique	Bruxelles	18	1	21	Présentiel	32
18	F	Anne	48	20	TP	Libre catholique	Liège	16	2	23	Présentiel	40
19	F	Adeline	40	15	TP	Libre catholique	Namur	8	4	20	Distanciel	40
20	M	Jérôme	50	25	TP	Libre catholique	Namur	5	4	18	Présentiel	35

Concernant leur régime de travail, 17 enseignants exercent à temps plein, une à trois-quarts temps et deux à quatre cinquièmes temps. Nous avons veillé à représenter l'ensemble des provinces de la FWB et à intégrer des établissements ayant un indice socio-économique (ISE) varié, allant de 1 à 20 : 10 enseignants travaillent dans des écoles dont l'ISE se situe entre 1 et 8 et 10 autres entre 10 et 20.

L'âge des enseignants interrogés varie de 24 à 52 ans. Leur ancienneté dans l'enseignement s'étend de 2,5 à 30 ans. Ils exercent dans différents réseaux d'enseignement : communal, officiel, libre catholique et FELSI.

Nous avons constitué notre échantillon en sélectionnant des participants aux profils très variés. Selon Van Campenhoudt et Quivy (2011), cette approche offre au chercheur les meilleures chances d'obtenir des données riches et contrastées.

Pour sa part, Bertaux (1997) indique que le nombre d'entretiens est déterminé par le principe de saturation, c'est-à-dire que les entretiens sont arrêtés lorsque plus aucune information nouvelle n'émerge. Dans notre cas, bien que le nombre d'entretiens réalisés n'ait pas permis d'atteindre pleinement cette saturation, il s'en approche car les derniers entretiens ont apporté peu d'informations nouvelles.

### 4.3 Modalités de récolte des données.

Le guide d'entretien a été réalisé en collaboration avec les différents intervenants de cette recherche.

Avant de mener les entretiens utilisés dans le cadre de notre recherche, un entretien exploratoire a été réalisé par chacune des mémorantes auprès d'un enseignant ne faisant pas partie de l'échantillon final. Cet entretien avait pour objectif de tester le guide d'entretien initial, d'évaluer la clarté des questions, leur pertinence, ainsi que la durée de l'échange telle que recommandé par Van Campenhoudt et Quivy (2011). Cette étape a permis d'ajuster certains points jugés redondants et/ou peu clairs et de vérifier que le protocole permettait bien de recueillir des données en lien avec les objectifs de recherche (Paillé & Mucchielli, 2016).

Par la suite, des entretiens semi-directifs ont été menés par chacune des mémorantes au cours du printemps 2025. Cette collecte de données s'est principalement déroulée en présentiel. Cependant, afin d'obtenir des participants répartis sur l'ensemble du territoire, certains entretiens ont été réalisés à distance via Teams. La durée des entretiens variait entre 29 minutes et 1 heure 25.

La première partie de l'entretien avait pour objectif de définir le cadre de l'étude et de créer une atmosphère favorable à une communication ouverte et sincère avec les participants. Selon Buckle et al. (2010), il est essentiel d'instaurer un climat de confiance afin de permettre aux participants de livrer des informations riches et approfondies. L'entretien débutait par la présentation de l'objectif de la recherche ainsi que de son utilité. Ensuite, les participants étaient informés que les entretiens allaient être enregistrés et des garanties entourant l'anonymat et la confidentialité de leurs propos, comme le suggèrent Gagnon et al. (2019). Les participants ont complété un document de consentement éclairé (Annexe1). Il leur a également été précisé que toutes les réponses étaient pertinentes, qu'il n'existait ni bonne ni mauvaise réponse,

et qu'aucun jugement ne serait porté sur leurs propos. Cette étape, assurant la protection des données et l'absence de jugement, vise à instaurer un cadre sécurisant, propice à une expression libre et ouverte de la part des participants.

Ensuite, comme le préconise Kaufmann (2016), le début du questionnaire utilise des questions simples qui servent de brise-glace et permettent de mettre les participants à l'aise (Annexe 2 : Fiche d'information sur le participant). Ces questions sont posées dans un discours volontairement neutre, conformément aux recommandations de Loubet del Bayle (2000).

La deuxième partie de l'entretien s'appuie sur les concepts dégagés lors de notre revue de la littérature (Annexe 3 : Guide d'entretien). Elle est organisée en trois sections distinctes. La première porte essentiellement sur les questions de justice distributive. Elle utilise des vignettes présentant des dilemmes à travers des situations concrètes, afin de permettre aux participants de se positionner et de réagir à ces mises en situation. Inspirées des vignettes proposées par van Vijfeijken (2023), celles-ci ont toutefois été adaptées et retravaillées pour les besoins de la recherche. La deuxième section s'appuie sur un questionnaire intégrant une échelle de Likert développée par Céline Darnon, portant sur la méritocratie scolaire. Cet outil permet de situer les enseignants en fonction de leur degré d'adhésion aux principes méritocratiques. Il a également constitué un point d'appui pour engager une discussion, au cours de laquelle les participants ont pu commenter les différents items et enrichir leurs réponses par des apports complémentaires.

Enfin, la troisième section est composée de questions ouvertes. Ce type de question permet de recueillir des données qualitatives riches et nuancées tout en donnant accès aux expériences vécues, aux perceptions et aux significations des participants (Kaufmann, 2016). Cette section s'intéresse à l'influence de l'environnement de travail sur les conceptions de la justice distributive.

#### 4.4 Outils d'analyse de données

Dans le but d'analyser nos données collectées, nous avons décidé de passer par plusieurs étapes de la démarche qualitative.

Pour commencer, chaque mémorante a retranscrit les entretiens semi-directifs qu'elle a préalablement réalisés et enregistrés. Grâce à cette étape de transcription, des

éléments importants et des similarités dans les propos des interviewés ont pu être remarqués. Kaufmann (2016) insiste sur le fait que transcrire ses entretiens personnellement permet de déjà se plonger dans l'interprétation des données. Dès les transcriptions accomplies, une relecture de chaque entretien a été réalisée dans le but de pallier les éventuelles erreurs, de corriger les passages incorrects et également d'anonymiser les entretiens.

Ensuite, chaque mémorante a analysé les 20 entretiens en fonction du sujet de son mémoire. Premièrement, un codage ouvert a été réalisé manuellement sur les transcriptions. Les transcriptions des entretiens ont été lues de manière plus approfondie pour attribuer un code à des segments de discours, en s'appuyant à la fois sur des données émergentes des entretiens et sur des repères issus du cadre conceptuel, tels que les principes de justice distributive mobilisés, les formes de différenciation mises en œuvre, ou encore les croyances des enseignants permettant ainsi une analyse horizontale des données. Dans un second temps, une analyse verticale a été menée : elle consiste à croiser les entretiens en regroupant des codes et en les rangeant par thème. Ce travail comparatif entre participants a permis de faire émerger des régularités, des divergences ou des tensions autour de certains sujets clés. Certains de ces thèmes étaient attendus et donc plutôt logiques tandis que d'autres sont apparus au fur et à mesure des analyses.

La méthode d'analyse peut être qualifiée comme étant semi-inductive car elle se fonde sur le cadre théorique écrit au préalable et sur les données nouvelles apportées par les entretiens (Creswell, 2014).

## CHAPITRE 5 : Résultats

### 5.1 Dans quelle mesure les enseignants fixent-ils leurs objectifs d'apprentissage en fonction de la différenciation ?

Avant de commencer à répondre à la question « Dans quelle mesure les enseignants fixent-ils leurs objectifs d'apprentissage en fonction de la différenciation ? », il est important de constater que 70 % des enseignants interrogés évoquent spontanément la différenciation comme la principale difficulté rencontrée dans leur pratique. Quatorze sur vingt mentionnent spontanément ce défi, et treize soulignent plus précisément la

complexité de gérer les différents niveaux des élèves, en raison des écarts importants observés entre eux.

*« La différenciation si tu veux, comment on peut différencier ces matières qu'on donne selon 3, 4 niveaux différents. » (Hélène)*

Dans le cadre de cette recherche, nous voulions voir si les objectifs des leçons étaient adaptés en fonction de la différenciation et si les facteurs de performance, d'effort, d'habileté intellectuelle et de soutien parental étaient pris en compte pour la fixation des objectifs.

Dans l'ensemble, les enseignants rapportent que les objectifs sont fixés dans la leçon et pour l'ensemble de la classe. Les enseignants parlent donc d'objectifs communs pour tous les élèves et considèrent ceux-ci comme des objectifs minimaux de base.

*« J'ai mon objectif de base que je veux que tout le monde atteigne. » (Katarina)*

Beaucoup d'enseignants expliquent fixer leurs objectifs minimaux en fonction des objectifs proposés par le programme.

*« J'utilise le programme quoi, les attendus des programmes dans ce sens-là oui, sinon en fait je prends toujours mes programmes et en fonction je mets mes objectifs, mes attendus et puis je fais ma trame quoi ». (Sophie)*

Cependant, les enseignants ne considèrent pas leurs objectifs de la même façon. Un enseignant affirme respecter le programme sans en dépasser les limites. À l'inverse, une autre enseignante considère que les objectifs fixés sont tellement faibles que la fixation d'un autre objectif ne peut être envisagée qu'à la hausse.

*« ...pour être rentré dans le nouveau programme avec le tronc commun que les objectifs sont quand même déjà vachement revus à la baisse. Donc différencié encore à la baisse. Enfin, j'estime que ça devient un petit peu compliqué. » (Marie)*

Même si tous les objectifs sont fixés en fonction du programme, une enseignante rapporte qu'elle fixe les mêmes objectifs pour tous, mais qu'elle sait que le chemin suivi et le temps accordé ne seront pas le même pour tous.

*« Alors je, je fixe les objectifs d'apprentissage, les mêmes pour tous. Sauf que dans ma tête et ça je ne le dis pas, je n'ai pas le même. Le même attendu pour*

*tous. Voilà donc je fixe qu'aujourd'hui, par exemple, on va voir la multiplication, imaginons. Mais je sais qu'à la fin, il y en aura qui auront capté ce que c'est une multiplication, d'autres qui auront envie de plus de matériel, plus longtemps et cetera. Mais ça, je le sais, donc je fixe le même objectif, mais qui n'est pas dans le même temps, ça peut être avoir une durée plus longue pour certains. » (Helena).*

Une nuance est apportée par deux enseignantes qui définissent l'atteinte des objectifs en se basant sur deux dimensions distinctes : d'une part, les objectifs d'apprentissage, liés à la compréhension des notions essentielles et à la réalisation d'un minimum d'exercices, d'autre part, les objectifs de performance, évalués à travers l'exécution d'un nombre plus important d'exercices.

*« L'objectif, c'est de voir que les enfants ont compris et parviennent à faire leurs exercices. Et donc, c'est cool. C'est que du coup, tout le monde, même le plus lent. » (Florence)*

*« Par contre, j'ai deux élèves qui n'arrivent pas forcément à l'objectif poursuivi en tant que quantité d'exercices, mais par contre ils arrivent à arriver à l'objectif d'apprentissage. » (Cassandra)*

Dans des situations spécifiques ou particulières, les enseignants adaptent leurs objectifs. Ainsi, deux enseignantes ont nuancé leurs propos en précisant qu'elles ajustaient les objectifs communs. Elise le fait en raison de la présence dans sa classe d'un élève atteint d'une maladie grave et donc souvent absent : elle adapte les objectifs dans le temps. Sabrina, quant à elle, explique qu'un de ses élèves éprouve un mal-être important. Elle privilégie dès lors des objectifs centrés sur le bien-être, les apprentissages venant dans un second temps.

### 5.1.1 Prise en compte des performances

Comme les résultats précédents le montrent, les enseignants fixent généralement un objectif commun pour l'ensemble de la classe. Toutefois, cet objectif peut évoluer en fonction du contexte d'apprentissage.

Quelques enseignants signalent que, lorsque l'objectif de base est atteint rapidement par certains élèves, des objectifs plus élevés dans la même matière peuvent leur être proposés.

*« Peut-être pas pour les objectifs de départ, mais peut-être dans les exercices de dépassement. Parce que les objectifs de départ, on doit tous y arriver. L'objectif est fixé, il est commun. C'est plus dans le dépassement que ça change : tous les enfants doivent avoir un minimum de base, et une fois qu'elle est acquise, on peut fixer d'autres objectifs pour aller plus loin. » (Gaétane)*

Une enseignante de ce groupe signale qu'elle tente de limiter cette pratique car elle estime qu'elle accentue les écarts de résultats entre les élèves.

*« Plus élevés plus élevés non maintenant de temps en temps je donne des dossiers de dépassement donc voilà l'objectif qui devait atteindre est atteint et je leur donne plus pour qu'il se dépasse, mais comme je l'ai dit tantôt j'essaie de pas trop le faire sinon pour moi ça creuse un écart. » (Rose)*

C'est ainsi qu'une enseignante affirme qu'il ne faut en aucun cas fixer des objectifs différents pour les élèves les plus rapides, car cela risquerait d'entraîner des écarts persistants tout au long de leur scolarité.

*« Je pense qu'il faut vraiment lutter sur le cas de figure A parce que je crois que ça crée aussi de la compétition entre les enfants et on n'est pas à l'école pour de la compétition. (...) je pense qu'il ne faut certainement pas donner des exercices de dépassement parce qu'alors, qu'est-ce que tu fais l'année d'après et l'année d'après et l'année d'après ? Ça ne fait que creuser les écarts. » (Florence)*

Par ailleurs, cinq enseignants choisissent également de travailler des objectifs plus transversaux, tels que le développement de l'autonomie ou des compétences relationnelles.

*« ...il y a toujours une compétence ou quelque chose à travailler sur le côté, et ça a toujours été le cas pour mes élèves qui étaient assez forts, l'année dernière j'ai un enfant comme ça aussi qui avait vite fini, mais par contre socialement c'était très compliqué avec les copains, donc voilà, il avait parfois la tâche de, pendant la pause, je dois faire un jeu avec mes copains et essayer de faire en sorte que ça se passe bien, comme ça, voilà. » (Elise)*

*« Ce qui est intéressant, c'est qu'ils sont autonomes. C'est développer l'autonomie, ils doivent se débrouiller tout seuls. Ils doivent aller chercher un*

*tapis, parce qu'ils mettent un tapis sur leur banc, pour ne pas faire du bruit, parce que généralement c'est avec du matériel. Les puzzles, par exemple, par exemple ça s'envole ou quoi. Puis choisir une activité, la réaliser, puis la ranger, puis en prendre une autre, puis à la fin ranger le tapis. C'est tout ça qui est visé. » (Jeremy)*

À l'inverse, pour les élèves en difficulté, pendant les apprentissages, certains enseignants adaptent les exigences en réduisant le nombre d'exercices à réaliser.

*« ...j'essaie de fixer un objectif différent pour les élèves qui ont plus de difficultés dans le sens où je réduis le nombre d'exercices ou ce genre de choses. » (Rose)*

Dans certains cas, si les élèves n'arrivent pas aux objectifs de base fixés dans le temps imparti, les enseignants acceptent, alors, de revoir leurs objectifs pour ces élèves.

*« On essaie de faire en sorte qu'ils arrivent tous au même objectif, mais parfois, c'est pas possible. » (Elise)*

*« Et c'est vrai que quand même, avec remédiation, je n'arrive pas à mon objectif, mais il faut que je réadapte. Parfois par le bas et pour d'autres par le haut. » (Davina).*

### 5.1.2 Prise en compte des efforts

Six enseignants affirment tenir compte des efforts des élèves non pas pour fixer les objectifs de la leçon, mais pour redéfinir ceux-ci pendant la leçon. Ils expliquent que l'objectif initial, notamment en termes de quantité d'exercices, peut être ajusté à la baisse si un élève a déjà fourni un travail significatif et que ses efforts sont reconnus. Cette pratique est également observée dans le cas d'élèves à besoin spécifique.

*« ... pour des enfants qui ont, je le fais pour des enfants (...) qui sont des TDAH par exemple et qui, eux, ne savent pas se concentrer très longtemps ou rester assis très longtemps, et cetera. Donc, parfois (...), je lui dis : voilà, Ben écoute ce qu'on va faire, c'est que j'ai demandé aux autres de chercher 15 mots avec le son, et cetera. Si tu en écris 5 je suis super contente » (Helena)*

Cinq enseignants indiquent ne pas tenir compte des efforts fournis par leurs élèves pour déterminer les objectifs de la leçon. À l'inverse, un enseignant affirme adapter

les objectifs à la hausse lorsque les élèves font preuve d'efforts significatifs, notamment en cas de dépassement des attentes, ce qui, selon lui, renforce leur motivation. Il précise également qu'il peut ajuster les objectifs en lecture pour les élèves allophones, en tenant compte des efforts qu'ils fournissent dans leurs apprentissages.

*Euh oui, mais plus quand ce sont des exercices de dépassement et qu'ils sont motivés et des exercices des années supérieures, souvent ils sont super motivés et donc là ils travaillent d'autant plus. Maintenant, l'apprentissage de la lecture, franchement les Ukrainiens sont très preneurs parce qu'ils ont envie de lire. Peu importe hein, ce sont en ukrainien ou un ou une autre nationalité quand ils apprennent à lire et qu'ils commencent à -comprendre la lecture. Et ils sont très preneurs, (...) la plupart du temps. (Jérôme)*

### 5.1.3 Prise en compte du soutien parental

La majorité des enseignants déclarent ne pas tenir compte du soutien parental. Tous s'accordent à dire que ce soutien varie fortement d'une famille à l'autre. Certains précisent qu'ils fixent leurs objectifs uniquement sur les apprentissages réalisés en classe dans le but de donner les mêmes chances de réussite à chacun.

*« Je vais dire que je les mets quasiment tous sur le même pied en se disant que je fais comme si c'était moi qui leur avais tout tout appris que si les parents ne suivent pas à la maison, ben tant pis. » (Myriam)*

Deux enseignantes mentionnent avoir déjà pris en compte le soutien parental dans des contextes particuliers. La première évoque le cas d'une élève en difficulté, issue d'un milieu socio-économique aisé, pour laquelle une collaboration étroite a été mise en place, incluant des réunions régulières et un suivi individualisé, afin de travailler en équipe et de favoriser l'atteinte des objectifs. La seconde, dans le cas d'un élève présentant des troubles et dont les parents étaient particulièrement impliqués. L'enseignante estime que sans cette collaboration avec la famille, les objectifs fixés n'auraient pas pu être atteints.

*« Si, si, parce que par exemple, un enfant avec des troubles. J'ai déjà eu par exemple un enfant qui écrivait très très mal et qui avait le trouble, n'était pas encore diagnostiqué, qui avait des difficultés pour ses dictées. Mais je sais que*

*les parents étaient très soutenant et donc on fixait la moitié des mots. Par exemple parce que je savais qu'il allait recevoir du soutien à la maison. S'il n'avait pas eu de soutien à la maison, les dictées, elles, seraient passées à la trappe parce qu'il n'aurait jamais pu y arriver sans aide quotidienne. Et il y a ce qu'on faisait en classe. Ce n'était pas suffisant pour lui. On ne pouvait pas faire que ça. » (Katarina)*

Davina explique qu'elle ne tient plus compte du soutien parental, celui-ci étant désormais quasi inexistant dans les familles de ses élèves. Elle a donc adapté ses pratiques en intégrant cette réalité dans sa manière d'enseigner.

*« On ne peut pas, mais ce serait bien. Il y a une époque où on pouvait compter sur le soutien parental, mais chez nous. Mais. Mais ça se passe très bien sans. On a juste réajusté notre manière d'enseigner. Mais on se passe des parents et on se dit qu'enseigner, c'est notre boulot. On est comme ça dans le boulot, c'est pas le leur ». (Davina)*

#### 5.1.4 Prise en compte des habiletés intellectuelles

Dans notre questionnaire, les habiletés intellectuelles ont été présentées comme des habiletés intellectuelles plus élevées, comme un « petit génie ». Les enseignants ont rarement rencontré de cas comme cela dans leur carrière. Dès lors, les enseignants disent qu'ils tiennent peu compte des habiletés intellectuelles de leurs élèves pour fixer les objectifs. Toutefois, une enseignante explique avoir fixé des objectifs nettement plus ambitieux pour un élève à haut potentiel, afin de lui permettre de se dépasser.

*« Tout à fait. Par exemple, il y a une année, j'avais un élève qui était haut potentiel et qui était vraiment très très doué en mathématiques. Ah bah lui par exemple, il était en 4e et son objectif à la fin de l'année, c'était qu'il arrivait à faire un CEB complet parce que tu vois, il avait des troubles de l'attention, mais haut potentiel. Et donc voilà, mon but c'était qu'il se dépasse. » (Adeline)*

Katarina, enseignante en 2<sup>e</sup> primaire, ne pense pas fixer des objectifs plus élevés, mais propose un travail plus complexe et parfois d'année supérieure que l'enfant peut réaliser ou pas.

*« Je ne pense pas que ça soit un objectif. Je propose des activités beaucoup plus complexes. Il y en a par exemple qui font de la lecture niveau troisième ou*

*quatrième primaire. Mais s'ils laissent tomber et qu'ils n'ont pas envie ou qu'ils veulent colorier ou qu'ils veulent lire, je ne vais pas les obliger à faire le travail de troisième ou quatrième. Mais bon, en général, ces enfants-là, ils sont demandeurs, donc c'est pas un objectif en soi. »(Katarina)*

## 5.2 Comment les enseignants répartissent-ils leurs ressources pédagogiques et leur soutien entre les élèves lors de la préparation et de la mise en œuvre des leçons ? À travers quelles pratiques différenciées ces choix se traduisent-ils concrètement en classe ?

À travers cette sous-question de recherche, nous souhaitons comprendre comment les enseignants répartissent leurs ressources et dans quelle mesure ils prennent en compte, pour ce faire, les performances des élèves, le soutien parental, les efforts fournis ainsi que les habiletés intellectuelles.

### 5.2.1 Lors de la préparation

Le dilemme de préparation n'est pas présent de la même manière chez tous les enseignants. En effet, d'une part les enseignants ne sont pas soumis aux mêmes règles concernant la préparation des leçons, ce qui entraîne différentes pratiques de préparation. Par exemple, certains enseignants doivent présenter leur préparation à leur direction. Bien que ces documents soient moins détaillés que ceux exigés durant la formation initiale, ils doivent néanmoins inclure des pistes de différenciation et les enseignants dans cette situation trouvent que cela leur prend beaucoup de temps et n'y trouvent pas toujours une utilité.

*« Maintenant, je ne la décris pas dans ma leçon. C'est le reproche de ma directrice qui me dit que je ne mets pas mes différenciations dans mes leçons et donc malgré tout, je dois encore faire ça. Mais c'est vrai que c'est compliqué. C'est une charge de travail supplémentaire. Qu'est-ce que je pourrais faire ? Et pour toutes les leçons de se dire Tiens, mon élève en super forme, mon élève un peu plus fort, lui je vais lui remettre ça en plus. Ou c'est encore à la recherche d'un travail, peut être de quatrième ou des choses ainsi ? Et c'est vrai que les préparations nous demandent déjà beaucoup. Il y a beaucoup à préparer sur une année, surtout maintenant avec les nouvelles matières qu'on nous donne, qu'on ne connaît pas forcément. » (Myriam)*

Une enseignante, dont l'école a fait l'objet d'un audit en raison de difficultés importantes rencontrées lors de l'élaboration du plan de pilotage (notamment un taux élevé d'absentéisme chez les élèves et les enseignants, un taux de redoublement important et de faibles résultats aux épreuves externes), et actuellement soumise à un pilotage renforcé, indique l'obligation de rédiger ses préparations presque aussi rigoureusement que durant la formation initiale et de créer du matériel pédagogique. Cela lui demande beaucoup de temps. D'un autre côté, une majorité d'enseignants expérimentés indique ne plus rédiger de préparations de leçons écrites, comme cela était exigé durant la formation initiale. Toutefois, ces enseignants continuent de s'interroger sur les dispositifs à mettre en place pour mieux accompagner leurs élèves.

*« Je peux dire la vérité, je ne fais plus beaucoup de préparation. Oui, mais non. Enfin, je pense que c'est quelque chose avec les années qu'on gère beaucoup, beaucoup mieux, beaucoup plus facilement. » (Katarina)*

*« Moi, je partirai plutôt du principe de dire qu'on part sur la même chose au début, qu'on y va par des chemins différents, donc je vais prévoir du matériel, du matériel de plus en moins de moins en moins concret, par exemple, qui va aller de de très concret à de plus en plus de à l'abstraction [...]. Et puis je vais prévoir peut-être pour des enfants plusieurs exercices au lieu d'en avoir un, ils vont en avoir 5. » (Hélène)*

Lors de la préparation de leurs leçons, les enseignants conçoivent d'abord un déroulement commun pour l'ensemble des élèves, puis intègrent des dispositifs de différenciation à destination de ceux qui rencontrent des difficultés. Les enseignants prennent ainsi en compte à la fois les performances et les besoins de leurs élèves afin d'adapter au mieux leur enseignement.

*« Non. Non parce que quand je prévois mon activité, je pars toujours sur une base commune en fait. » (Cassandra)*

*« Allez, j'ai tel enfant en difficulté, je vais prévoir tel travail pour faire différemment ou après. » (Myriam)*

Durant la préparation, pour pouvoir mettre en œuvre cette différenciation, les enseignants évaluent les besoins en matériel permettant d'atteindre les objectifs fixés. Avec l'expérience, ils considèrent souvent avoir déjà le matériel nécessaire en classe, ce qui les conduit à en préparer moins, mais l'expérience joue également un rôle

essentiel pour identifier les besoins et donner l'aide la plus adaptée pour que les élèves puissent surmonter leurs difficultés. En revanche, lorsqu'ils débudent dans un niveau, ils déclarent consacrer beaucoup de temps à la préparation du matériel.

*« Après, quand je prépare, je sais ce que j'ai dans mes armoires et je sais ce que je peux utiliser à tel moment en fonction des difficultés. » (Cassandra)*

*« ... parce que là, avec tout ce que j'ai dans ma classe, vu que j'ai pas mal d'années d'expérience, il m'est arrivé avant de me dire : « Oh là là, ça coince, j'ai pas de matériel. » Mais au fur et à mesure, je l'ai créé, je l'ai trouvé. Et donc là maintenant, en fait, chaque fois que ça coince, j'ai le truc sous la main. Je n'avais peut-être pas forcément prévu de le sortir. Il y a un problème avec l'égalité ? Je vais prendre la balance. Si c'est dans les représentations, je vais peut-être reprendre les pailles, les couleurs... Voilà. Mais donc en général, pour les élèves en difficulté, j'ai tout sous la main. Et pour ceux qui doivent aller plus loin aussi, j'ai des choses à faire en plus. » (Karine).*

#### 5.2.1.1 En fonction des performances

Trois enseignantes tiennent compte des performances des élèves afin que chacun puisse se mettre en recherche soit en adaptant les situations problèmes, soit en réalisant des supports pédagogiques différents en fonction du niveau de leurs élèves ou de leurs troubles « dys ».

*« ... si par exemple je fais une recette, bah je sais que je vais devoir faire plusieurs niveaux de lecture. » (Florence)*

L'une d'entre elles indique appliquer ces adaptations à l'ensemble de la classe.

Trois enseignantes affirment que les préparations leur permettent non seulement d'anticiper le matériel supplémentaire nécessaire, mais aussi de réfléchir aux stratégies pédagogiques qui seront à adopter lors de la mise en œuvre, telles que le travail en demi-groupe, les groupes de niveau, en atelier ou le coenseignement.

*« Oui, vu qu'il va d'office y avoir du matériel où je sais que quand je commence quelque chose de tout nouveau, il va y avoir des demi-groupes, il va y avoir l'aide. Je on va se servir des heures de cotitulariat pour mettre certains apprentissages parce qu'on sait que quand on est deux, ça va être plus facile. Donc oui, c'est anticiper. » (Katarina)*

*« Donc moi en tout cas, je travaille beaucoup par ateliers. Une fois qu'une matière est lancée, je sais que je dois partir sur plein de niveaux avec pour ces quatre-là, souvent des pictogrammes et tout ça. La manière de pallier le problème de la langue pour ceci, cela. Mais il y a des ateliers qui sont au niveau de ceux qui s'en sortent le mieux ou même beaucoup mieux. » (Davina)*

### **5.2.1.2 En fonction des efforts**

Les enseignants tiennent rarement compte de l'effort individuel des élèves lors de la phase de préparation des leçons, ils préfèrent adapter lors de la mise en œuvre de l'apprentissage. Cependant, une enseignante déclare tenir compte de l'écart entre ce qui est connu et ce qui doit être appris pour ne pas demander un trop gros effort à l'enfant. Une autre mentionne qu'elle s'efforce de prendre en compte l'effort que la leçon va exiger des élèves, en veillant à choisir des compétences pertinentes afin que l'effort fourni soit investi dans la bonne compétence.

*« Mais au moment où je vais faire ma leçon. Pas du tout. Maintenant, au moment où je vais me remettre en contexte pour pouvoir donner ma leçon. Oui, je sais très bien que certains enfants vont avoir du mal et là il va falloir trouver, enfin voir ce qu'il a appris et comment moi je peux apporter ce qu'il manque. Mais du coup je ne peux pas anticiper. » (Marie)*

Une enseignante précise que l'effort fait partie de l'apprentissage et qu'elle en tient compte en entrant progressivement dans la matière.

*« Je sais que certains enfants vont être en difficulté quand ils vont y être confrontés. Maintenant, on y va toujours progressivement quoi. Je ne suis pas très partisane de leur donner un défi ultra compliqué et de les laisser patauger, patauger, patauger. Ce n'est pas l'idée, quoi. C'est plutôt d'y aller, d'empiler les couches du gâteau. » (Katarina)*

### **5.2.1.3 En fonction du soutien parental**

Lors de la préparation des leçons, les enseignants ne tiennent pas compte de l'aide que les élèves pourraient recevoir à la maison. Ils conçoivent les apprentissages en se basant sur ce qui a été acquis précédemment en classe.

## 5.2.2 Lors de la mise en œuvre

Les enseignants donnent une leçon commune pour tous les élèves avant d'accorder leur soutien spécifique. Comme lors de la préparation, une différence apparaît entre les enseignants expérimentés qui considèrent être armés pour répondre aux difficultés des enfants et les jeunes enseignants qui estiment que leur formation initiale ne les a pas suffisamment préparés à la réalité du métier. Ils regrettent notamment de ne pas avoir été formés à réagir efficacement "à l'instant T" face aux imprévus ou aux comportements difficiles, tout en espérant que l'expérience viendra progressivement pallier ces manques.

*« C'est rebondir. À l'instant T, c'est pas toujours facile parce qu'on nous apprend des très belles choses quand on est à l'école normale. Mais après quand on est sur le terrain, on voit bien qu'entre la théorie et la pratique, il y a quand même un, mais il y a quand même un monde de différence, voire plus. C'est pas du tout pareil de ce qu'on nous apprend. » (Sabrina)*

### 5.2.2.1 En fonction des performances

Une fois que la leçon commune est donnée, tous les enseignants accordent leur soutien en fonction des difficultés rencontrées par les élèves ou, comme mentionné par un participant, ils accordent du temps aux difficultés. Ils passent plus de temps à réexpliquer, à remanipuler avec les enfants qui n'ont pas atteint l'objectif de la leçon.

*« Forcément, accorder plus de temps aux enfants en difficulté. C'est même pas aux enfants en difficulté. C'est accorder plus de temps aux difficultés, là où il y en a. Tu peux avoir très bien un enfant qui a une difficulté dans une branche, et puis qui... Ou dans une... Dans une tâche qu'on est en train de réaliser et qui n'en a pas dans une autre. » (Jeremy)*

Le soutien semble donc être accordé en fonction de l'objectif de la leçon : lorsque celui-ci n'est pas atteint par tous les élèves, les enseignants mobilisent des ressources supplémentaires afin de permettre à chacun de l'atteindre.

*« ... si je me rends compte qu'il y a une grosse difficulté et que l'objectif n'est pas atteint, forcément, je vais réexpliquer au plus faible. Mais en général, au plus fort, il n'y a pas besoin. Donc c'est logique d'aller vers ceux qui ont besoin de plus. » (Claire)*

Les enseignants précisent toutefois qu'ils accordent également de l'attention aux élèves les plus performants.

*« ...mais en même temps, tous mes élèves qui arrivent très bien. Je me dois aussi de passer à côté d'eux. Vérifier. OK, voilà, c'est bon. Valorisation. Tu arrives, il n'y a pas de souci, je vérifie. » (Cassandra)*

Cependant, sept enseignants déclarent se sentir en difficulté face aux enfants présentant des troubles. Ils se disent démunis et mal outillés pour les détecter, notamment pour distinguer une difficulté passagère d'un trouble plus profond, et pour les accompagner efficacement.

*« La peur de ne pas savoir détecter l'erreur, à quel moment l'erreur est encore normale et à quel moment elle ne l'est plus. Et là, il va falloir mettre des choses en place. Donc j'ai toujours peur de louper ce moment et de me dire bah mince, là, j'aurais peut être pu agir plus vite et là on aurait trouvé une solution et se serait enrayé ou mince, là on ne sait plus rien faire. » (Marie)*

#### 5.2.2.2 En fonction du soutien parental

Pour apporter leur aide à l'un ou l'autre enfant, certains enseignants tiennent compte du soutien accordé à la maison. Cependant, ils ne catégorisent pas les enfants, mais ils remarquent souvent un lien entre le suivi à la maison et les performances.

*« Je sais pas si vraiment je les catégorise enfin en classe, en classe, je les catégorise pas forcément par milieu plus défavorisé ou moins défavorisé, parce que oui, je pense qu'il y a quand même toujours une corrélation et que parfois des enfants issus de milieux défavorisés présentent peut-être plus de difficultés parce que parce qu'il y a moins de suivi à la maison, parce qu'ils sont moins stimulés, parce que le langage est moins stimulé quand ils sont petits et des choses comme ça. » (Anne)*

Sept enseignants affirment tenir compte du soutien parental à la maison pour accorder leur soutien en classe. Ils octroient ainsi plus de temps aux enfants recevant moins de soutien à la maison.

*« ... je me focalise plus en tout cas sur les élèves où je sais qu'à la maison, il n'y aura rien et que donc, s'ils n'ont pas compris en classe, il n'y a aucun autre*

*moment où ils pourront avoir compris et donc, j'essaie de me focaliser sur eux en classe parce que je sais que les autres, ça ira par un autre moyen. » (Rose)*

Deux enseignantes expliquent qu'elles tentent de compenser le manque de soutien familial en adaptant leur pédagogie. L'une met en place des groupes de besoin afin de pouvoir accompagner plus étroitement ces élèves. L'autre prend en considération ce manque pour l'ensemble de la classe, en adaptant ses méthodes de travail, notamment en intégrant les temps de mémorisation à l'école.

*« Enfin, si on fait l'apprentissage de la dictée ou l'apprentissage d'un savoir parler ou un autre apprentissage, tout le monde va le faire tous ensemble. Tout le monde va y participer maintenant. Si j'avais dans ma classe, peut être que des élèves avec des parents qui les font étudier, je ne ferai peut être pas d'étude, enfin ou moins d'étude en classe, mais, mais ce n'est pas le cas de notre établissement. Donc d'office, tout le monde bénéficie de ces apprentissages ou de ces temps de mémorisation. Et ça, c'est d'ailleurs quelque chose qui dans notre école a beaucoup changé je trouve. » (Katarina)*

Une enseignante indique apporter son soutien aux enfants qui ne bénéficient pas d'aide à la maison, tout en soulignant la nécessité de poser des limites pour préserver son propre équilibre.

*« Maintenant, j'essaie aussi de garder ma place d'enseignante parce que j'estime que ce n'est pas à moi de combler tous les manquements non plus. Je voudrais quand même garder une place. C'est pas toujours facile, hein, mais je pense que même pour nous, en soi, en tant que personne, il faut pouvoir garder ses limites parce que sinon c'est vraiment la décadence. » (Marie)*

À l'inverse, certains enseignants estiment inconcevable d'adapter leur soutien en fonction de l'accompagnement parental, considérant que tous les élèves doivent bénéficier d'un soutien équivalent.

*« Ah ça non, non non, ils sont sur le même pied d'égalité, même si c'est pas pour ça que je le constate pas qu'on soit bien clair, mais faut qu'on reste impartial dans notre boulot. » (Sophie)*

Une autre enseignante affirme qu'il lui est difficile de continuer à mobiliser des ressources supplémentaires pour un élève qui ne bénéficie d'aucun soutien en dehors de l'école, malgré les demandes adressées à ce sujet.

*« Après je sais que quand c'est la 10e fois que il a pas fait son devoir ou que t'as t'as déjà rencontré les parents et que t'as demandé qu'il ait, que des choses soient mises en place et que c'est pas fait, ben à un moment donné, on a aussi envie se dire ben, on va se concentrer sur ceux chez qui il y a un suivi sans vouloir mettre l'enfant de côté tu vois, mais des fois, quand tu fais tes efforts, des efforts, des efforts et que tu vois que c'est que d'un côté bah c'est frustrant. » (Alice)*

Il est à noter que la deuxième difficulté la plus fréquemment rapportée par les personnes interrogées concerne la relation avec les parents au sujet de l'école, citée par huit enseignants sur vingt. Ainsi, plusieurs enseignants indiquent qu'il leur est difficile de faire comprendre aux familles le fonctionnement de l'institution scolaire, ses objectifs et ses attendus. D'autres expliquent la complexité de faire comprendre que certains enfants ont besoin d'une aide supplémentaire, ce qui n'est pas toujours bien reçu ou compris par les parents.

### 5.2.2.3 En fonction des capacités intellectuelles

Une partie des enseignants affirme adapter leur soutien en fonction des capacités intellectuelles de leurs élèves, mais tous évoquent uniquement des capacités jugées faibles, perçues comme source de difficultés.

*« Oui parce que ça va forcément pas être le même, ça va forcément pas être le même soutien en fonction de leurs capacités intellectuelles puisque un qui a juste besoin d'un petit coup de pouce parce qu'il a pas bien compris la compris la consigne ou qu'il a pas bien lu la consigne ou ou ou qu'il y a juste un un petit dé clic matière qui ne se fait pas et celui qui a encore énormément besoin de manipuler, de visualiser, et cetera. Le soutien va être mis en place je pense, enfin j'ai l'impression en tout cas de le faire en fonction des capacités, oui. » (Anne)*

Pour certains enseignants, le fait de soutenir les élèves aux capacités jugées faibles s'apparente davantage à une obligation qu'à un choix pédagogique.

*« Oui et non. Ce n'est pas parce qu'un élève a des capacités intellectuelles qu'on ne doit pas s'en occuper. Mais oui, logiquement, on doit plus s'occuper des enfants qui ont moins de capacités. Mais moi, je pars du principe qu'on doit s'occuper des deux. » (Claire)*

Par ailleurs, une enseignante s'interroge sur la pertinence d'accorder un soutien important à des élèves présentant des capacités très faibles relevant parfois de l'enseignement spécialisé si cela se fait au détriment d'autres élèves, légèrement plus autonomes, mais ayant eux aussi besoin d'accompagnement.

*« Tu vois, je suis toujours en porte à faux en disant, mais en fait pourquoi ils reçoivent toute ton énergie alors que c'est des enfants qui ne devraient normalement pas être dans l'enseignement ordinaire ? On va dire ça comme ça, alors que tu pourrais aider plutôt des enfants plutôt moyens, qui ont certaines difficultés. » (Helena)*

Pour deux enseignantes, lorsqu'un élève présente des capacités intellectuelles très faibles, les temps de coenseignement sont mis à profit soit pour permettre une prise en charge par un autre intervenant, soit pour retravailler la matière avec l'élève.

*« Et justement, cet enfant-là, au niveau intellectuel, c'est très compliqué, parce qu'il a accumulé tellement de retard qu'il n'a aucune base de troisième primaire. Donc, il n'a même pas la base de première primaire, parce que je dois refaire des exercices de première qu'il n'arrive toujours pas à faire. Donc, voilà, ça demande beaucoup de temps. Mais finalement, on y travaille avec le coenseignement. Donc, à ce moment-là, il n'est plus en charge par moi ou par ma collègue. Alors, nous, on gère le groupe. » (Lucie)*

Pour Jérémy, le soutien ne doit pas être destiné aux élèves ayant de grandes habiletés intellectuelles, car ils parviendront à réussir sans l'aide de l'enseignant ; selon lui, l'attention doit avant tout se porter sur les élèves en difficulté.

*« Non, je fais pas ce choix-là, parce que je te dis, j'ai compris. Celui qui doit faire l'unif ou celui qui doit faire des études supérieures, il les fera. Qu'il aille dans n'importe quelle école, une école... Une école en grande difficulté ou en population socioculturellement un peu élevée, il fera ses études, parce que, je pense, il y en a qui arrivent à apprendre à lire comme ça, sans aide, ça leur tombe du ciel. Voilà, ils ont les capacités intellectuelles pour... donc nous, on*

*est là pour ceux qui ont besoin d'aide et ceux qui n'y arrivent pas, pour aider ceux qui n'y arrivent pas. » (Jeremy)*

#### 5.2.2.4 En fonction de l'effort

Certains enseignants accordent du soutien supplémentaire en fonction de l'effort, celui-ci étant mentionné par les enseignants comme un effort réalisé pour atteindre ou pour s'approcher de l'objectif fixé de la leçon.

*« ...parce que je vois qu'il y a des élèves qui ont envie, qui font l'effort de progresser, mais voilà, les difficultés sont là donc il n'y a pas forcément de progrès qui sont établis, il n'y a pas forcément de progrès dans la note à la fin sur l'évaluation ou de résultats sur la feuille d'exercice, mais je vois qu'ils ont envie donc on continue et voilà, on continue à stimuler, on continue à faire ce qu'il faut. »(Rose)*

Cependant, deux enseignantes indiquent accorder également du temps aux élèves peu investis dans leur tâche, en cherchant à les motiver et en restant à proximité pour les encourager à s'engager dans l'activité.

*« Trois élèves ou si je ne passe pas régulièrement derrière eux pour vérifier qu'ils sont dans la bonne direction, qui travaillent, qu'ils ont le matériel qui leur faut pour travailler, ils attendent devant leur feuille et ne font rien. Et c'est vrai que si je ne passe pas à côté de cela. Ils passent à côté de l'apprentissage. » (Cassandra)*

Deux enseignantes reconnaissent qu'il est difficile d'apporter un soutien aux élèves qui ne fournissent pas ou plus d'efforts, mais elles s'efforcent malgré tout de les accompagner.

*« ... j'ai des élèves qui sont un peu défaitistes dans le sens où ils ne vont pas faire l'effort et donc ça, j'avoue que j'ai beaucoup de mal dans le sens où je me dis je suis là pour t'aider, je fais en sorte de t'aider et tu n'en as un peu rien à faire, tu me regardes l'air de dire qu'est-ce que tu me racontes et voilà. » (Rose)*

Une enseignante indique ne pas prendre en compte l'effort fourni, estimant que les élèves sont encore jeunes et n'ont pas encore développé la persévérance.

### 5.2.3 Quelles pratiques au sein de la classe ?

Comme mentionné ci-dessus, les enseignants fixent des objectifs de base donnés par le programme similaire pour tous les élèves. Ensuite, sur le terrain, ils adaptent leurs pratiques en fonction du niveau atteint par les élèves. Par exemple, ils divisent leur groupe classe souvent en deux catégories : les forts qui ont atteint l'objectif et les faibles qui ne l'ont pas encore atteint. Dès lors, ils mettent en place des pratiques de différenciation.

#### 5.2.3.1 Pour les élèves performants

Une pratique très répandue est le dépassement, en présentant aux élèves d'une part des exercices supplémentaires soit identiques, soit plus complexes contenant une difficulté supplémentaire ; d'autre part en leur donnant une autre matière.

*« J'ai mon objectif de base que je veux que tout le monde atteigne. Et du coup-là c'est moi qui fais le tutorat et qui aide les enfants en difficulté et les autres, soit ils font la même chose, enfin ils font la même chose, mais en plus grande quantité, enfin plus de ou alors ils font carrément du dépassement. Oui, il y a des enfants, j'en ai plusieurs. Ils font. Ils travaillent tout seuls. J'imprime des feuilles. Ils travaillent tout seuls. Ils font autre chose. » (Katarina)*

Une enseignante prévoit des fichiers accessibles pour les élèves qui finissent plus tôt. Cependant, certains enseignants mentionnent le fait que les enfants n'ont pas toujours envie de faire du travail en plus. Dès lors, des activités complémentaires plus ludiques leur sont proposées.

*« ...ils ont des activités parfois un petit peu plus ludiques, ils ont accès à des exercices sur la tablette ou accès à des livres ou ou à des coloriages codés. »(Anne)*

Le tutorat est parfois proposé, mais les enseignants signalent que tous les enfants n'ont pas nécessairement envie de le faire et qu'il est difficile à mettre en place chez les petits. De plus, une enseignante signale que le profil de la classe doit permettre un tutorat dans la bienveillance et que cela n'est pas toujours possible dans toutes les classes.

*« ...mon idéal ce serait le tutorat entre pairs. Donc la 2e proposition, maintenant, de nouveau il faut vraiment voir le profil des élèves hein, parce que l'année passée que les élèves les bons que j'avais, j'aurais jamais osé faire*

*ça parce qu'ils t'auraient démonté les plus faibles tu vois, ils les auraient vraiment pointés du doigt en disant ouais, mais t'es vraiment nul et ils se seraient foutus d'eux. Donc ça dépend vraiment de ton profil de classe, vraiment. » (Adeline).*

### **5.2.3.2 Pour les élèves qui n'ont pas atteint les objectifs**

Les enseignants proposent différentes manières d'accompagner les élèves n'ayant pas atteint les objectifs définis. La pratique la plus mentionnée par les enseignants est la réduction de la quantité d'exercices.

*« ...je vais me dire ok tu me fais cet exercice-là cet exercice-là et cet exercice-là les autres exercices on les laisse tomber pour voilà que les enfants qui ont plus de difficultés aient un objectif différent des autres, mais que ça reste dans leur capacité pour pas qu'ils se sentent non plus frustrés. » (Rose)*

D'autres enseignants apportent du matériel supplémentaire pour que les élèves puissent remanipuler tout en recevant un soutien supplémentaire de l'enseignant.

*« En variant le matériel, en variant peut être mon geste pédagogique en variant ce que je leur dis. En variant, bah peut être le la place où ils sont le groupe dans lequel ils sont. » (Sophie)*

Certains enseignants créent des petits groupes ou des groupes de besoin pour retravailler avec les élèves en difficulté.

*« ... d'ailleurs, quand on travaille par groupes de besoins, la majorité de la classe, je vais les prendre une fois dans la semaine pour l'atelier, et les autres, ils vont faire une deuxième fois, parce qu'ils en ont besoin. » (Karine)*

Les groupes de besoin sont aussi fortement utilisés lors des heures de coenseignement où un des deux enseignants prend le groupe de besoin pour remanipuler ou prendre des enfants individuellement.

*« Et les heures d'aide, je peux vraiment la prendre, dire voilà, j'ai deux ou trois enfants là, ça, ça a vraiment pas été, tu veux bien ? Juste avec ces trois-là bien matériels, réussir à refaire un petit exercice supplémentaire? Revois un peu et c'est elle qui corrige sa feuille. Là, c'est vraiment soit en petits groupes, soit individuel. » (Myriam).*

Un soutien supplémentaire peut être également donné en individuel

*« Ce que je fais beaucoup ! Je prends les enfants en difficulté à mon bureau, ils viennent très régulièrement en individuel, et je cible alors la difficulté. Je réexplique, mais vraiment en individuel. » (Sabrina)*

Quatre enseignantes déclarent prolonger le soutien apporté à leurs élèves en dehors des heures de classe, que ce soit sous forme de remédiation après l'école, d'étude dirigée, ou encore durant les récréations et la pause de midi.

*« Dans l'école, on fait un projet où certains enfants en difficulté, on les reprend parfois après l'école, donc ça non, je sais plus ce que c'est. C'est un projet, et cetera, donc ce n'est pas des études hein, c'est pas ça, c'est vraiment moi qui aide certains enfants de ma classe après l'école, donc je préviens les parents. Début d'année j'ai dit voilà vos enfants, je vais les prendre, est-ce que vous êtes d'accord ? Je vais le prendre le lundi, le mardi de 04h00, je vous laisse une petite récré de 04h00. À 04h30 et je vais retravailler certaines choses avec eux. Donc ça je ça, on le fait. » (Helena)*

#### 5.2.4 Quelles pratiques pour les devoirs ?

Lorsque le mot soutien parental a été abordé, tous les enseignants nous ont parlé des devoirs. Les enseignants se rendent tous compte que le soutien parental accordé aux enfants est différent d'une famille à l'autre.

*« ... j'ai vraiment des parents fort différents, donc j'ai des parents qui n'interviennent pas du tout dans les devoirs ou dans la mise en place du travail au quotidien à la maison. Et à l'inverse, j'en ai d'autres qui font l'extrême, qui sont tous les jours à faire de la lecture principalement, pas à faire vraiment. » (Cassandra).*

La majorité des enseignants donnent de la lecture à réaliser à la maison, considérant que celle-ci doit-être automatisée.

*« On sait bien que la lecture c'est un automatisme. Et si malheureusement les enfants n'ont pas d'aide chez eux, ça reste très compliqué quoi. » (Sabrina).*

Une enseignante explique que pour atteindre l'automatisation de certains apprentissages, notamment les calculs, le temps de classe n'est pas suffisant et demande donc que cela soit réalisé en partie à la maison.

*« Oui, souvent même, chez les petits. Parce qu'on essaie d'automatiser pas mal de choses, quand même : des petits calculs à retenir par cœur. Et il n'y a rien à faire, ils sont petits... On le fait beaucoup en classe, mais c'est difficile de travailler ça uniquement en classe. Donc parfois on demande aux parents de jouer avec eux, à la maison. » (Karine)*

La majorité des enseignants donne également d'autres devoirs. Ils disent essayer de tenir compte du soutien parental à la maison dans le choix des devoirs donnés. Beaucoup d'enseignants indiquent que le devoir contient de la matière qui a déjà été abordée à l'école et qui est normalement maîtrisée. Ils pensent que les enfants sont capables de les réaliser seuls.

Une enseignante confie qu'elle donne des devoirs simples qui ne sont pas obligatoires afin de ne pas mettre les élèves en difficulté.

*« Ils ne sont pas obligés de les faire les devoirs, vu qu'ils sont en deuxième primaire. J'en propose, mais ils ne sont pas obligés et c'est vraiment toujours très très très simple quoi. » (Katarina)*

Une enseignante en P3 explique que les devoirs sont accompagnés d'une synthèse et d'un exemple afin de faciliter la réalisation à la maison et de pouvoir trouver de l'aide au besoin.

*« Oui, les devoirs, en fait, j'essaie vraiment un maximum de donner pour qu'il puisse y avoir ce soutien parental à la maison, pour qu'il puisse vraiment tous les aider. Donc, je prévois vraiment la synthèse. Au début de chaque devoir, il y a quand même encore un récapitulatif de ce qui est attendu, avec un exemple, pour que les parents puissent vraiment s'investir et les aider et les soutenir. Mais malheureusement, dans le milieu où je suis, j'en ai quand même beaucoup trop qui ne sont pas du tout soutenus. » (Lucie)*

Une aide peut être apportée par le prêt de matériel aux élèves pour les accompagner dans leurs devoirs, comme le rapportent deux enseignantes, bien qu'elles expriment une certaine inquiétude quant à son éventuel non-retour.

*« Mais par exemple, s'ils doivent lire un maximum de mots en une minute ou faire des petits calculs en une minute, on va mettre un petit sablier, pour qu'il y ait quand même un peu tout le matériel à la maison. Que ce ne soit pas trop dépendant de l'environnement ou du soutien des parents. » (Karine)*

### 5.3 Comment les enseignants du primaire perçoivent-ils ce qu'il est juste de faire dans la répartition de leurs ressources pédagogiques et dans quelle mesure leurs pratiques rejoignent-elles leurs croyances ?

#### 5.3.1 Croyances

Lorsque nous avons interrogé les enseignants sur la manière dont ils considéraient qu'il était juste de répartir leurs ressources entre les élèves, beaucoup ont éprouvé des difficultés à formuler une réponse claire. Leurs propos faisaient davantage référence à leurs pratiques habituelles en classe, ce qui laisse penser que cette question ne s'était pas encore réellement imposée à eux comme objet de réflexion.

Après avoir précisé ce que les ressources pouvaient être, notamment la répartition du temps d'enseignement, cinq enseignants n'ont pas été en mesure d'exprimer ce qu'ils considéraient comme une répartition juste. L'une d'entre eux s'est référée à ce qui lui est demandé, à savoir consacrer davantage de temps aux élèves en difficulté.

Les quinze autres enseignants ont affirmé souhaiter répartir leur temps de manière égale entre les élèves. Toutefois, trois d'entre eux insistent sur la nécessité d'accorder une attention particulière aux élèves en difficulté, tandis que cinq autres soulignent l'importance d'accompagner chaque élève au maximum de ses possibilités.

*« Idéalement, j'aimerais que mon attention se porte sur chacun de mes élèves avec le même temps. » (Rose)*

*« Alors je pense que il faut un pot commun à tout le monde, donc il faut que chacun ait un minimum. Et puis en fonction des besoins, ben on rajoute des petits plus à gauche à droite. » (Florence)*

*« Je ne suis pas partisane de lisser, de lisser les classes. Je trouve que ces gamins qui ont du mal, ils ont le droit d'avoir plus de temps pour eux pour apprendre et un soutien plus fort de l'enseignant. Et d'un autre côté, je trouve*

*aussi que les enfants qui ont plus de capacités, ils doivent aller au maximum de leurs capacités. » (Katarina)*

De plus, un enseignant estime qu'il doit veiller à ce que les résultats de ses élèves tendent vers une certaine convergence.

*« Ah oui, notre métier c'est ça, c'est lisser, on sert à lisser. Les bons ils sont bons. » (Jeremy).*

### 5.3.2 Réalité

Dans les faits, douze enseignants déclarent consacrer davantage de temps aux élèves en difficulté.

*« Alors moi je vais plus donner du temps aux élèves en difficulté. Parce que je sais que c'est eux qui vont moins vite comprendre et moins vite, rentrer dans ce que je vais demander. Et donc une fois que les autres ont compris, ben je vais le laisser en autonomie. Moi je vais reprendre les enfants qui ont des problèmes de compréhension pour travailler avec eux d'une autre manière. Ce que j'ai demandé, donc je me rends compte que je c'est les élèves qui ont des difficultés que je que je vais plus reprendre en petit groupe. » (Hélène)*

Trois affirment chercher à faire progresser chaque élève, quel que soit son niveau, et une enseignante indique répartir son temps de manière égale entre tous les élèves.

### 5.3.3 Cohérence entre les croyances et la réalité

Lorsque nous interrogeons les enseignants sur l'alignement entre leurs croyances et leurs pratiques, la majorité d'entre eux décrivent leurs pratiques sans qu'elles ne reflètent réellement les convictions qu'ils expriment, et ce, quelles que soient leurs années d'expérience.

*« En fait, c'est compliqué parce que. Le mieux serait de donner la même chose à tout le monde. Mais comme on le dit, tout le monde n'a pas besoin de la même chose. Donc je pense que d'instinct tu donnes un peu plus là où il y a besoin d'un peu plus et tu essaies qu'il y ait quand même toujours un niveau minimum quoi ? » (Marie)*

En effet, seulement six enseignants présentent une cohérence entre leur conception de ce qui est juste et ce qu'ils mettent effectivement en place en classe. (Tableau 2 : croyances vs réalité)

*« Oui, j'espère d'être en cohérence. Je crois que j'aurais du mal à travailler en n'ayant pas cette cohésion entre mes croyances et ma pratique. » (Cassandra)*

Parmi ceux dont les croyances rejoignent les pratiques, une enseignante se distingue par la clarté de sa vision quant à la répartition des ressources éducatives, vision qu'elle parvient à concrétiser dans sa pratique quotidienne. Elle défend une répartition égale, mais dans des temporalités différentes : le temps de préparation est principalement consacré aux élèves les plus avancés, afin qu'ils puissent ensuite travailler en autonomie en classe, ce qui lui permet de dégager du temps en classe pour accompagner les élèves en difficulté. Consciente que cette approche mènera à des résultats d'apprentissage divergents entre les élèves, elle l'assume pleinement, considérant que chacun progresse à son rythme selon ses besoins.

*« Moi personnellement, je pense qu'en amont, en dehors du temps scolaire, si on prépare du travail pour justement tous ces élèves qui s'en sortent bien et qui ont besoin d'être nourris et qui ont besoin de se surpasser, c'est sur ce temps hors scolaire qu'il faut préparer tout ça. Et pendant le temps scolaire, c'est s'occuper des enfants qui sont en difficulté et qui ont besoin de plus d'aide. C'est comme ça que je mets la barre. » (...) « Par du dépassement vers le haut pour les élèves qui ont plus de capacités, je creuse l'écart à coup sûr. » (Katarina)*

Tableau 2 : croyances vs réalité

Légende : les cases vertes sont les enseignants qui sont en cohérence entre leurs croyances et leurs pratiques.

Enseignants	Années d'expérience	Répartition juste	Répartition réalité
Adeline	15	égal	égal
Davina	29	égal	besoin
Sabrina	10	égal	besoin
Marie	9	égal	besoin
Rose	2,5	égal	besoin
Sabine	7	égal	besoin
Elise	6	égal	besoin
Katarina	12	égal + progression de chacun	égale + progression de chacun
Anne	20	égal + progression de chacun	égale + progression de chacun
Myriam	18	égal + progression de chacun	besoin
Lucie	14	égal + progression de chacun	besoin
Hélène	27	égale + progression de chacun	besoin
Cassandra	8	Égale + soutien des difficultés	Égale + soutien des difficultés
Florence	11	Égale + soutien des difficultés	Égale + soutien des difficultés
Jeremy	29	Égale + soutien des difficultés	Égale + soutien des difficultés
Karine	20	X	égale + progression de chacun
Jérôme	25	X	X
Alice	5	X	X
Claire	30	X	X
Sophie	15	X	X

## 5.4 Questionnement

Certains enseignants expriment le sentiment de ne pas en faire suffisamment pour les élèves les plus performants. Ils estiment consacrer une grande partie de leur temps aux élèves en difficulté, au détriment de ceux qui avancent plus aisément.

*« Je pourrais les faire avancer plus loin quand tu vas me dire ça va creuser l'écart. Moi je suis bien d'accord, mais en attendant, quand t'es tout le temps*

*occupé avec les enfants en difficulté, un truc qui ne va pas non plus ? Moi je me suis souvent je me dis ce n'est pas, ce n'est pas juste en fait. Pourquoi les enfants qui ont pas de difficultés, qui sont là qui suivent l'école qui sont... Pourquoi est-ce que moi je suis toujours amenée à ne pas travailler vraiment avec eux ? » (Hélène)*

# Discussion

## CHAPITRE 6 : Discussion des résultats

Avant d'entrer dans le détail des résultats, il convient de rappeler que cette recherche qualitative a pour objectif d'explorer comment les croyances de justice distributive des enseignants du primaire se traduisent dans leurs pratiques pédagogiques en particulier concernant la fixation des objectifs d'apprentissage, la répartition des ressources pédagogiques et du soutien, ainsi que la cohérence entre leurs croyances de la justice et leurs pratiques en classe.

### 6.1 La différenciation pédagogique

Il est frappant de constater que la différenciation pédagogique est spontanément mentionnée par 70 % des enseignants interrogés comme la principale difficulté rencontrée dans leur pratique. Ce constat résonne avec la littérature qui souligne la complexité de sa mise en œuvre, malgré une large adhésion à son principe dans les textes officiels et les discours pédagogiques (Tomlinson, 2004 ; Subban, 2006 ; CNESCO, 2017). La gestion de l'hétérogénéité des élèves, qu'elle soit scolaire, d'origine sociale, culturelle et linguistique, est perçue comme un défi de taille. Les enseignants se retrouvent fréquemment confrontés à des tensions entre des objectifs parfois contradictoires.

### 6.2 Fixation des objectifs d'apprentissage

Les résultats révèlent que les objectifs d'apprentissage sont communs à tous les élèves et qu'ils correspondent aux objectifs minimaux prescrits par les programmes officiels. Cette approche s'aligne initialement sur le principe de la différenciation convergente, qui vise à garantir un socle commun de compétences pour tous les élèves et à réduire les écarts de réussite (Denessen, 2017 ; Bosker, 2005 ; Reezigt, 1993). L'idée que « tout le monde doit y arriver » est prédominante.

Cependant, une nuance importante est apportée par certains enseignants qui, bien que fixant les mêmes objectifs formels, admettent un « attendu » différent en termes de chemin et de temps accordé à chaque élève. Cette divergence dans le processus, même

pour un objectif commun, est une forme implicite de différenciation, illustrant une adaptation aux besoins dans la perspective de la zone proximale de développement (Vygotsky, 1978) et de l'échafaudage (Wood et al., 1976).

La distinction faite entre « objectifs d'apprentissage » et « objectifs de performance » illustre également une adaptation pragmatique des attentes, que Tomlinson (2014) identifie comme une flexibilité pédagogique au service de l'équité. Cependant, cette adaptation soulève la question de savoir si s'arrêter à la simple compréhension d'une tâche est suffisant pour permettre l'automatisation des apprentissages. Cette réflexion s'inscrit dans un cadre théorique dans lequel l'automatisation, définie comme la capacité à réaliser une tâche sans effort cognitif conscient, est importante pour libérer des ressources mentales, notamment en lecture ou en calcul, et constitue un préalable à des apprentissages plus complexes (Dehaene et al., 2010 ; Leplat, 2005). Or, plusieurs enseignants reconnaissent ne pas toujours atteindre cette étape, faute de temps ou de moyens, ce qui pourrait freiner la consolidation des acquis chez les élèves les plus fragiles.

Les objectifs sont peu adaptés et, lorsqu'ils le sont, c'est en fonction des performances et des besoins des élèves. Pour les élèves les plus performants, la pratique du « dépassement » est courante. Celle-ci pourrait correspondre au principe d'équité de la justice distributive (van Vijeiken, 2021), qui alloue les ressources en fonction des performances, ce qui peut entraîner un écart dans les résultats d'apprentissage. Toutefois, cette pratique suscite des interrogations chez certains enseignants, qui préfèrent développer des compétences relationnelles plutôt que d'approfondir la matière, potentiellement pour ne pas creuser davantage le fossé académique. Ces enseignants s'orientent ainsi vers des résultats convergents, conformément au modèle de Reezigt (1993).

### 6.3 Répartition des ressources et du soutien

Les résultats confirment les études qui ont mis en évidence que les enseignants planifient généralement leurs leçons en fonction de l'élève moyen (Wanlin et al., 2019 ; Civitillo et al., 2016). Ce choix peut être motivé par des contraintes de temps et reflète une volonté de maintenir un rythme collectif tout en assurant une conformité aux programmes. Cependant, le fait de se centrer sur l'élève moyen tend à laisser de côté les autres élèves, qu'ils soient en difficulté ou plus avancés. Cette pratique conduit à

une différenciation réactive plutôt que proactive. Cette observation fait écho aux travaux de Denessen (2017), qui soulignent que les enseignants qui se basent sur un élève moyen pour structurer leur enseignement risquent de reproduire, voire de renforcer, les inégalités existantes. Elle rejoint également les recherches de Crahay (2019), qui met en évidence qu'une pratique d'enseignement « pour tous » peut devenir inéquitable dans un contexte hétérogène, car elle ignore les écarts initiaux entre les élèves.

Les données recueillies révèlent une distinction marquée dans les pratiques de préparation selon l'expérience professionnelle des enseignants ou selon les exigences des directions. Tandis que les enseignants débutants ou faisant l'objet d'un contrôle de la part de leur hiérarchie décrivent des préparations détaillées, parfois proches des exigences de la formation initiale, les enseignants plus expérimentés ou non contrôlés tendent à s'en affranchir, préférant une préparation mentale ou informelle. Cette évolution semble s'expliquer par une meilleure connaissance des attendus du programme, une maîtrise des dispositifs pédagogiques ainsi qu'un répertoire important de ressources. Toutefois, si cette flexibilité permet une plus grande réactivité en classe, elle peut également conduire à une planification moins explicite des dispositifs de différenciation. Ce constat soulève la question de l'équilibre à trouver entre autonomie professionnelle et explicitation des pratiques différenciées. Comme le soulignent Coubergs et al. (2017), la différenciation efficace nécessite non seulement une bonne connaissance des élèves, mais aussi une planification consciente des adaptations pédagogiques. Or, cette planification, souvent implicite chez les enseignants expérimentés, pourrait gagner à être davantage formalisée, notamment dans une visée réflexive ou collaborative.

Lors de la mise en œuvre des leçons, les enseignants commencent généralement par une séquence commune à l'ensemble de la classe avant de proposer un soutien adapté aux élèves en difficulté, entre autres à travers la mise en place de groupes de travail. Lorsque ces dispositifs ne suffisent pas, les élèves qui rencontrent encore des difficultés peuvent bénéficier d'un accompagnement plus individualisé grâce au coenseignement, lorsqu'il est disponible dans la classe. Dans ce cas, le coenseignement apparaît comme un levier précieux pour mettre en place des groupes de besoin et offrir un accompagnement plus individualisé. Ce type de soutien différencié s'inscrit clairement dans le principe de besoin tel que défini par la justice distributive. Par

ailleurs, il peut s'apparenter à des approches pédagogiques plus structurées, comme le modèle Response To Intervention (RTI) (Fuchs & Fuchs, 2006). Ce modèle repose sur trois niveaux d'intervention : un enseignement universel de qualité (niveau 1), un soutien ciblé pour les élèves présentant des risques d'échec (niveau 2) et un accompagnement intensif et individualisé pour les élèves en grande difficulté (niveau 3). Si les enseignants interrogés ne mentionnent pas explicitement ce cadre, certaines de leurs pratiques telles que le travail en petits groupes ou le recours au coenseignement s'en rapprochent nettement.

Comme mentionné plus haut, le soutien est majoritairement alloué en fonction des difficultés rencontrées par les élèves et de la non-atteinte de l'objectif de la leçon. Cela correspond clairement au principe de besoin de la justice distributive, où les ressources sont distribuées de manière inégale pour compenser les désavantages et promouvoir l'égalité des chances (Vijfeijken et al., 2021). Les enseignants consacrent plus de temps aux élèves qui n'ont pas compris ou qui sont plus lents. Toutefois, cette priorisation soulève un dilemme éthique majeur pour les enseignants, plusieurs d'entre eux expriment un sentiment d'injustice envers les élèves les plus performants, estimant ne pas leur consacrer suffisamment de temps ou d'énergie. Ainsi, beaucoup d'enseignants donnent du travail supplémentaire sous forme de dépassement. La volonté de proposer des activités de dépassement ou des objectifs transversaux pour les élèves rapides illustre une tentative de répondre à leurs besoins et de les pousser au maximum de leurs capacités, ce qui est une caractéristique de la différenciation divergente et du principe d'équité basé sur le mérite (Mijs, 2016 ; Vijfeijken et al., 2023b ; Tomlinson, 2014).

D'un autre côté, de nombreux enseignants déclarent réduire les exigences pour les élèves faibles, en diminuant le nombre d'exercices ou en simplifiant les tâches. Si cela s'inscrit dans une logique d'adaptation pédagogique conforme à la ZPD de Vygotsky (1978) et à l'échafaudage (Wood et al., 1976), cela pose la question du maintien de l'ambition scolaire. En effet, Beitone et Hemdane (2019) alertent sur le risque d'amoindrissement des objectifs d'apprentissage pour les élèves issus de milieux populaires, lorsque les enseignants, cherchant à être bienveillants, finissent par les priver d'un accès équivalent au savoir. Cette différenciation « par le bas » peut alors donner l'impression que les faibles résultats sont normaux et renforcer des logiques qui enferment les élèves dans leurs difficultés, ce qui va à l'encontre de l'objectif de

réduction des inégalités. Il est donc important de se demander où se situe la limite entre une adaptation bienveillante et un certain abandon des exigences scolaires, et de soutenir des pratiques qui allient exigence et accompagnement, comme le propose Tomlinson (2014).

Il est également possible d'interpréter la réduction de la quantité d'exercices pour certains élèves, non seulement comme une adaptation à leurs capacités, mais aussi comme un moyen implicite de préserver la progression générale de la classe. Face à la pression de terminer le programme dans les temps, certains enseignants peuvent être amenés à sacrifier la consolidation des apprentissages de certains élèves, en apparence pour les soulager, mais en réalité pour ne pas ralentir le rythme collectif (Perrenoud, 1997 ; Crahay, 2019). Cette tension entre la logique de soutien individualisé et celle de l'efficacité scolaire souligne une limite de la différenciation, surtout quand elle doit se faire dans un temps limité et sans réelle adaptation du programme.

La prise en compte du soutien parental demeure une question délicate. Si la majorité des enseignants choisissent de ne pas en tenir compte lors de la fixation des objectifs afin de préserver l'égalité des chances en classe, sept enseignants sur vingt adaptent néanmoins leur soutien en fonction de l'aide disponible à la maison. Ils consacrent davantage de temps aux élèves peu soutenus à domicile, tout en soulignant que ces derniers sont souvent aussi ceux qui rencontrent le plus de difficultés scolaires. Ce faisant, ils tentent de compenser les inégalités liées au milieu familial, ce qui est une application du principe de besoin et de l'objectif d'égalité des résultats comme décrits par Vijfeijken et collègues (2021).

Il convient de souligner un effet pervers, souvent négligé, lorsque le soutien en classe est identique pour tous, les élèves bénéficiant d'un fort soutien familial cumulent deux sources d'aide, tandis que les élèves peu accompagnés n'en reçoivent qu'une seule. Cela correspond à un effet cumulatif ou « effet Matthieu » (Merton, 1968), souvent observé dans les systèmes éducatifs inégalitaires (Bourdieu & Passeron, 1970).

Concernant les habiletés intellectuelles, le soutien est principalement orienté vers les élèves perçus comme ayant des capacités plus faibles. Certains enseignants se questionnent face à l'obligation d'accorder du temps de soutien supplémentaire aux enfants qui selon eux devraient être dans des structures plus adaptées, alors qu'ils voudraient soutenir d'autres élèves. Cette situation met en lumière le dilemme éthique

de la gestion des ressources pédagogiques limitées, comme le décrit Prairat (2014). Par ailleurs, un enseignant affirme que les élèves ayant de grandes capacités réussiront de toute façon, ce qui, selon lui, justifie de centrer l'attention sur ceux qui rencontrent le plus de difficultés, adoptant ainsi une logique fondée sur le principe de besoin.

La prise en compte de l'effort est peu observée dans l'allocation du soutien. Elle est présente uniquement chez les élèves peu performants. Des enseignants accordent un soutien supplémentaire aux élèves qui fournissent des efforts, même si les progrès ne sont pas immédiats. Cependant, l'effort est une notion subjective et difficile à quantifier, ce qui peut complexifier son intégration comme critère de distribution de soutien.

Plusieurs enseignants accordent une attention particulière au soutien émotionnel des élèves confrontés à des situations difficiles. Pour eux, il s'agit d'une étape essentielle avant même de pouvoir engager les apprentissages. Cette vision rejoint les propos de Hamre et al. (2016), qui soulignent l'importance du lien entre l'élève et l'enseignant..

#### 6.4 La question des devoirs

Plusieurs enseignants affirment confier des devoirs à la maison, notamment en lecture ou en calcul, dans l'objectif explicite d'atteindre l'automatisation. Cette stratégie, si elle peut sembler efficace sur le plan cognitif, repose fortement sur l'environnement familial : la régularité, la disponibilité d'un adulte et les outils pédagogiques adéquats. Cela introduit donc une inégalité entre les élèves selon le niveau de soutien parental et la familiarité avec la culture scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Beitone & Hemdane, 2019). Ainsi, les élèves issus de milieux favorisés bénéficieront d'un entraînement intensif et soutenu, tandis que ceux qui n'ont pas de soutien à domicile resteront seuls face à leurs difficultés. La pratique des devoirs constitue ainsi une forme de différenciation invisible, pouvant accroître les écarts de performance entre les élèves.

Ce constat met en lumière un découplage particulièrement frappant entre la connaissance explicite qu'ont les enseignants des inégalités de soutien familial et la poursuite d'une pratique potentiellement inéquitable : celle de donner des devoirs à tous les élèves, dans des conditions pourtant très inégales. Cette situation reflète une

adhésion implicite à une forme d'égalité formelle, parfois en contradiction avec une intention affichée de compensation et de justice fondée sur les besoins.

Il est intéressant de mettre ces pratiques en perspective avec les prescriptions officielles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui en P1 et P2 autorisent seulement des tâches orales ou de lecture (Circulaire 9308, 2024). Or, plusieurs enseignants interrogés reconnaissent proposer des activités d'entraînement à domicile telles que la lecture, mais également des devoirs écrits, parfois présentés comme « facultatifs » ou « de soutien », mais qui peuvent, dans les faits, augmenter l'écart de réussite entre les élèves.

## 6.5 Les croyances de justice distributive

Bien que les enseignants n'emploient que très rarement les termes d'égalité, d'équité ou de besoin, l'analyse montre que ces trois principes, issus du cadre de la justice distributive, traversent implicitement leurs pratiques et leurs arbitrages pédagogiques. Ce cadre théorique permet de mieux comprendre les décalages observés entre leurs intentions déclarées, leurs croyances sur ce qu'il est juste de faire, et les actions concrètes qu'ils mettent en œuvre en matière de différenciation. Cette absence de formulation explicite pourrait refléter une appropriation encore implicite de ces notions, ou une réflexion éthique qui reste en grande partie informelle. Or, dans la mesure où l'enseignement s'inscrit dans une pratique morale, Chen et al. (2017) insistent sur l'importance pour les enseignants de disposer de repères éthiques clairs, à mobiliser en fonction des situations rencontrées en classe.

Le premier décalage qui émerge de notre analyse concerne l'écart entre les croyances déclarées des enseignants concernant la distribution des ressources et la manière dont ils fixent leurs objectifs d'apprentissage. La majorité des enseignants affirment vouloir répartir de manière égale leur temps et leurs ressources entre tous les élèves, ce qui traduit une adhésion au principe d'égalité dans la répartition des ressources, tel que défini dans la théorie de la justice distributive. Ce constat rejoint les travaux de Vijfeijken et collègues (2021), qui montrent que ce principe est fréquemment mobilisé par les enseignants. Lorsqu'il s'agit de définir les objectifs d'apprentissage, ceux-ci sont communs à l'ensemble de la classe. Cette logique s'apparente à une volonté d'égalité des résultats. Or, comme le rappellent les mêmes auteurs, une telle visée ne

peut être atteinte que si l'on prend en compte les différences de point de départ entre les élèves, en répartissant les ressources de façon inégalitaire.

Ainsi, ce décalage met en lumière une articulation difficile entre deux conceptions de l'égalité. D'un côté, les enseignants souhaitent offrir à tous les élèves les mêmes ressources et de l'autre, ils visent une réussite commune en maintenant des objectifs identiques. Cette double référence aux principes d'égalité des ressources et d'égalité des résultats montre que les enseignants sont confrontés à un dilemme décrit par Prairat (2014) comme des situations où plusieurs décisions sont également souhaitables sans qu'un critère décisif ne permette de trancher aisément.

Le second décalage révélé par notre analyse tient à l'écart entre les objectifs que les enseignants déclarent poursuivre et les pratiques pédagogiques qu'ils mettent effectivement en œuvre. Les enseignants affirment viser des objectifs communs pour l'ensemble de leurs élèves. Afin de permettre à chacun de les atteindre, ils apportent un soutien spécifique aux élèves en difficulté. Cette approche s'inscrit dans une logique de justice fondée sur le principe de besoin, où l'on donne davantage à ceux qui ont le plus de mal à progresser. Cependant, parallèlement, les élèves plus avancés se voient proposer des activités supplémentaires. Ces prolongements, bien qu'issus d'une volonté de maintenir l'engagement des élèves, s'apparentent à une application du principe d'équité tel que défini par Mijs (2016).

Cette tension met en évidence la coexistence de plusieurs logiques de justice dans les pratiques enseignantes. Si les enseignants poursuivent explicitement une visée égalitaire à travers des objectifs communs, leurs pratiques traduisent une adaptation différenciée où se mêlent principes de besoin et d'équité, souvent sans que les enseignants en aient conscience.

Ce deuxième décalage met en lumière un paradoxe entre les intentions déclarées des enseignants et les effets potentiels de leurs pratiques. Ainsi, bien que les enseignants disent mettre en place de la différenciation pour soutenir les élèves en difficulté et garantir de la sorte des objectifs communs pour l'ensemble de leurs élèves, dans une logique de réduction des écarts de réussite (Denessen, 2017), leurs pratiques de différenciation tendent à produire l'effet inverse. En effet, pour permettre aux élèves en difficulté d'atteindre les objectifs, les enseignants mettent en place des dispositifs de soutien. Dans le même temps, les élèves qui atteignent rapidement les attendus se

voient proposer des activités complémentaires souvent sous forme d'exercices de dépassement. Ces tâches supplémentaires ne sont généralement pas conçues dans l'intention explicite de viser des objectifs plus élevés, mais elles renforcent néanmoins la maîtrise des apprentissages de ces élèves et peuvent même approfondir leurs connaissances et risquent de creuser à nouveau les écarts que les enseignants cherchent justement à réduire.

Ces résultats rejoignent, en partie, les constats de Rasegh et al. (2023), qui mettent en évidence l'existence d'une interaction complexe entre les principes d'égalité et d'équité dans les croyances enseignantes. En revanche, le principe de besoin y est moins présent que dans notre étude. La différence de public cible pourrait constituer une piste d'explication.

## CHAPITRE 7 : Limites, pistes de recherches, implications

### 7.1 Limites

Une première limite concerne la taille de l'échantillon. Cette recherche repose sur 20 entretiens, qui ont permis de recueillir des données riches et nuancées. Toutefois, la saturation recommandée par Albarello (2007) n'a pas été pleinement atteinte, même si peu d'informations nouvelles ont émergé lors des derniers échanges. Il est donc possible que certaines perspectives, potentiellement pertinentes, n'aient pas été capturées. De plus, la difficulté, exprimée par certains enseignants, à mettre en mots leurs croyances en matière de justice distributive a limité le nombre de réponses exploitables concernant le lien entre ces croyances et les pratiques mises en place.

La deuxième limite se rapporte à la méthode d'échantillonnage. En effet, le recours aux réseaux sociaux, au bouche-à-oreille et à la participation volontaire a pu introduire un biais de sélection. Il est probable que les enseignants qui ont accepté de participer soient dans une démarche réflexive. Par ailleurs, plusieurs participants étaient eux-mêmes en formation dans un master en sciences de l'éducation, ce qui a pu influencer leurs réponses.

La troisième limite a trait au recueil de données. De fait, les données recueillies reposent sur les déclarations des enseignants. Celles-ci peuvent être affectées par un biais de désirabilité sociale ou par un écart entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives (Maxwell, 2013).

Par ailleurs, si l'utilisation de vignettes lors des entretiens a permis de plonger directement les participants dans des situations concrètes, facilitant ainsi leur projection, les propositions contenues dans ces vignettes ont également pu orienter ou influencer les prises de position des enseignants. En outre, la première vignette mériterait d'être améliorée : elle lie des éléments relatifs aux pratiques mises en œuvre en classe à des aspects liés à la fixation des objectifs, qui relèvent plutôt de la phase de préparation en amont.

La quatrième limite à cette recherche est la position de la chercheuse. Dans la mesure où la chercheuse, elle-même, est engagée dans une démarche de réflexion personnelle sur la mise en œuvre de la différenciation dans sa propre pratique, a pu influencer tant la collecte que l'interprétation des données. Malgré une vigilance constante pour maintenir une posture réflexive et respecter les principes de rigueur scientifique, une part de subjectivité demeure inhérente à toute analyse qualitative (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

## 7.2 Pistes de recherche

Plusieurs pistes de recherche pourraient être explorées. Une première piste consisterait à compléter les entretiens par des observations directes en classe, permettant de confronter les pratiques déclarées aux pratiques effectives et ainsi de mieux cerner l'écart entre les croyances des enseignants et leurs actions pédagogiques.

La seconde piste importante est une recherche sur l'influence de l'environnement de travail sur les pratiques de différenciation. Cette recherche en cours dans le cadre du mémoire d'Yseline Delire devrait apporter un angle d'analyse complémentaire pour comprendre comment les enseignants effectuent le choix de leurs pratiques pédagogiques.

Une troisième piste de recherche pourrait s'intéresser à un public scolaire en fin de primaire ou au début du secondaire, afin d'examiner si les pratiques mises en place et les croyances des enseignants restent similaires. Dans ces niveaux, le temps passé avec

les élèves est différent et les apprentissages ne se limitent plus uniquement aux bases, ce qui pourrait influencer à la fois les approches pédagogiques et les conceptions de justice des enseignants.

La dernière piste proposée pour prolonger ce travail serait de réaliser une analyse quantitative sur le lien entre les croyances de justice distributive des enseignants et leurs pratiques de différenciation. Par ailleurs, il serait également intéressant d'examiner dans quelle mesure les pratiques déclarées par les enseignants sont associées à l'évolution des résultats scolaires de leurs élèves, afin de mieux cerner l'impact concret de ces choix pédagogiques sur les apprentissages.

### 7.3 Implications pratiques

Cette recherche met en évidence plusieurs leviers concrets pour renforcer l'accompagnement et la formation des enseignants. Il apparaît essentiel de développer la capacité des enseignants à identifier et à analyser les dilemmes éthiques, en intégrant explicitement les notions de justice distributive et leurs implications sur les résultats. Une telle approche pourrait favoriser des prises de décision plus conscientes et plus cohérentes avec leurs valeurs professionnelles.

De plus, afin d'éviter le sentiment d'injustice que certains enseignants disent éprouver, des formations ciblées sur la différenciation devraient mettre l'accent sur des stratégies permettant de répondre aux besoins des élèves les plus fragiles, tout en continuant à stimuler les plus performants. Le recours au coenseignement ou à des ressources mutualisées pourrait à ce titre offrir des réponses concrètes.

Soutenir une culture de mindset de croissance (Dweck, 2006), encourageant les enseignants à croire au potentiel évolutif de chaque élève, apparaît également comme un axe porteur. De même, il conviendrait de renforcer leurs compétences en matière de dépistage précoce.

Enfin, la question des devoirs à domicile devrait être discutée afin de s'assurer qu'ils ne renforcent pas involontairement les inégalités liées au soutien parental.

# Conclusion

L'OCDE encourage les systèmes éducatifs à recourir à la différenciation pédagogique pour mieux répondre à l'hétérogénéité des élèves et réduire les écarts de réussite. En Fédération Wallonie-Bruxelles, cette recommandation s'inscrit dans les priorités du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Dans ce contexte, ce mémoire avait pour objectif d'explorer dans quelle mesure les croyances de justice distributive des enseignants du primaire influencent leurs pratiques pédagogiques et plus particulièrement leurs choix en matière de différenciation. Pour ce faire, trois axes ont guidé l'analyse : la manière dont les enseignants fixent leurs objectifs d'apprentissage, la répartition des ressources pédagogiques lors de la préparation et de la mise en œuvre des leçons, et la cohérence entre leurs conceptions de la justice et les pratiques effectivement observées en classe.

L'étude a tout d'abord montré que la majorité des enseignants interrogés fixent des objectifs d'apprentissage communs à l'ensemble de leurs élèves. Ils sont conçus comme des seuils minimaux et correspondent au programme de la FWB.

En ce qui concerne la répartition des ressources pédagogiques, l'analyse révèle que les enseignants adaptent leurs pratiques surtout en fonction des performances et dans une moindre mesure des efforts perçus, du soutien parental et des habiletés intellectuelles. Le soutien tend à se concentrer sur les élèves en difficulté. Les élèves les plus performants reçoivent souvent des activités de dépassement, celles-ci ne s'inscrivent pas toujours dans une programmation formalisée. Les pratiques observées oscillent ainsi entre une différenciation convergente visant à amener tous les élèves vers un socle commun et une différenciation divergente qui permet à chacun d'aller à son rythme, au risque d'accentuer les écarts de performance.

Enfin, l'étude met en évidence un écart fréquent entre les croyances des enseignants sur les principes de justice distributive et leurs pratiques effectives. En effet, les enseignants avancent souvent vouloir répartir leurs ressources de manière égale entre les élèves, toutefois, leurs pratiques témoignent souvent de l'utilisation du principe de besoin. Néanmoins, certains enseignants parviennent à combiner plusieurs principes de justice dans leur réflexion, mais il est rare que leurs pratiques reflètent parfaitement leurs convictions. Cela illustre la difficulté de répondre aux dilemmes éthiques liés à

la différenciation tout en étant cohérent avec ses croyances de justice distributive. Ainsi, une formation pour aider les enseignants à identifier et à analyser les dilemmes éthiques pourrait être mise en place. Les notions de justice distributive pourraient y être dispensées ainsi que l'effet des pratiques pédagogiques sur l'écart de résultats.

# Bibliographie

- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*.
- De Boeck Université. Arrow, K., Bowles, S., & Durlauf, S. N. (2018). In Arrow K., Bowles S. and Durlauf S. N.(Eds.), *Meritocracy and economic inequality*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691190334>
- Atlay, C., Tieben, N., Hillmert, S., & Fauth, B. (2019). Instructional quality and achievement inequality: How effective is teaching in closing the social achievement gap? *Learning and Instruction, 63*, 101211. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.008>
- Baye, A., Bricteux, S., Crépin, F., Demonty, I., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2023). *Résultats de PISA 2022 en Fédération Wallonie-Bruxelles* (Les cahiers des Sciences de l'Éducation). Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement.
- Beitone, A., & Hemdane, E. (2019). L'origine sociale, facteur principal des inégalités scolaires. *Travail, genre et sociétés, 41*(1), 153-158. <https://doi.org/10.3917/tgs.041.0153>.
- Benetti, A. C., D'Addona, C., & Dechamboux, L. (2021). Les dilemmes de l'éthique au cœur des pratiques de différenciation. *Éducation Et Socialisation, 60* <https://doi.org/10.4000/edso.14740>
- Bertaux, D. (1997). *Les récits vie, perspective ethnosociologique*, Paris : Nathan.
- Bosker, R. J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éd. de Minuit.

- Brighthouse, H., Ladd, H. F., Loeb, S., & Swift, A. (2018). Educational Goods. Value, Evidence, and Decision Making. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226514208.001.0001>
- Buckle, J. L., Dwyer, S. C., & Jackson, M. (2010). Qualitative bereavement research: incongruity between the perspectives of participants and research ethics boards. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(2), 111-125.
- Chen, X., Wei, G., & Jiang, S. (2017). The ethical dimension of teacher practical knowledge: A narrative inquiry into chinese teachers' thinking and actions in dilemmatic spaces. *Journal of Curriculum Studies*, 49(4), 518-541. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1263895>
- Civitillo, S., Denessen, E.J.P.G. & Molenaar, I. (2016). How to see the classroom through the eyes of a teacher: Consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (s1), 587-591
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>
- Crahay, M. (2019). Introduction. Dans M. Crahay Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? (4<sup>e</sup> éd., p. 21-51). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2019.01.0021>.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education Limited.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement : The Indirect Role of Parental Expectations and the HomeEnvironment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Filho, G. N., Jobert, A., Dehaene-Lambertz, G., Kolinsky, R., Morais, J., & Cohen, L. (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science (American Association*

*for the Advancement of Science*), 330(6009), 1359-1364. <https://doi.org/10.1126/science.1194140>

Denessen, E. J. P. G. (2017). Dealing responsibly with differences. Socio-cultural backgrounds and differentiation in education. *Education and Child Studies, Social and Behavioural Sciences*, Leiden <https://hdl.handle.net/1887/64329>

Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms : A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. GION onderwijs/onderzoek

Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>

Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as a basis of distributive justice? *The Journal of Social Issues*, 31(3), 137–149. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1975.tb01000.x>

Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A.-M. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status : A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243-282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>

Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement : Enseignement d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Education Et Sociétés*, <https://doi.org/10.3917/es.021.0163>

Duncan, G., Magnuson, K., Murnane, R., & Votruba-Drzal, E. (2019). Income inequality and the well-being of American families. *Family Relations*, 68(3), 313-325. <https://doi.org/10.1111/fare.12364>

- Duru-Bellat, M. & Tenret, É. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ?. *Revue française de sociologie*, 50, 229-258. <https://doi.org/10.3917/rfs.502.0229>
- Duru-Bellat, M., Farges, G. & Van Zanten, A. (2018). Chapitre 5. Les scolarités dans leur contexte. *Sociologie de l'école* 5e édition. (p.103 -123). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.zante.2018.01.0103>.
- Dweck, C. S. 2006. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Flett, J. D., & Wallace, J. (2002). Change dilemmas for classroom teachers: Curriculum reform at the classroom level. *International Journal of Educational Reform*, 11(4), 309-333. <https://doi.org/10.1177/105678790201100404>
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Co-teaching. Interactions : collaboration skills for professionals (5th ed.)*. Pearson.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Gagnon, M., Beaudry, C., & Deschenaux, F. (2019). « Prendre soin » des participants lors d'entretiens réalisés en contexte de recherches sensibles. *Recherches Qualitatives*, 38(2), 71-92. <https://doi.org/10.7202/1064931ar>
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves en apprentissage : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Cahier De Recherche En Éducation Et Formation*.
- Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2022). Differentiated instruction: The diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1383-1400. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739>

- Goux D., & Maurin E. (2000). La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire. France, portrait social, INSEE, p. 87-98.
- Goux, D., & Maurin, É. (2005). Composition sociale du voisinage et échec scolaire Une évaluation sur données françaises. *Revue économique*, . 56(2), 349-361. <https://doi.org/10.3917/reco.562.0349>.
- Graham, L. J., de Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation : Investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9(1), 161-198. <https://doi.org/10.1002/rev3.3238>
- Guay, M. H., Legault, G., & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4
- Hall, T. (2002). Differentiated Instruction. Effective Classroom Practices Report. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J., DeCoster, J., Mashburn, A., M Jones, S., ...Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. (2013). What is the nature of evidence that makes a difference to learning? *Form@re*, 13(2) <https://doi.org/10.13128/formare-13253>
- Huijts, T., & Kolster, R. (2020). Excellence programmes in higher education: selection of students, effects on students, and the broader impact on higher education institutions. *European Journal of Higher Education*, 11(1), 4–12. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1850313>
- Irwine, L., Siddiqui, A., & Hertzman, C. (2007). Early Childhood Development : A powerful equalizer—*Final report for the World Health Organization's*

*Commission on the Social Determinants of Health. Human Early Learning Partnership*

- Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 39-49. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0039>
- Kaufmann, J.-C. (2016). Chapitre 2. Commencer le travail : Rapidité, souplesse, empathie. Dans J.-C. Kaufmann (Dir.), *L'entretien compréhensif* (4e éd., p. 33-58). Armand Colin.
- Leplat, J. (2005). Les automatismes dans l'activité : Pour une réhabilitation et un bon usage. *Activités (Vitry-Sur-Seine)*, 2(2), 43-68. <https://doi.org/10.4000/activites.1797>
- Levinson, M., & Fay, J. (2016). *Dilemmas of educational ethics: Cases and commentaries*. Harvard education press.
- Loubet del Bayle, J (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. L'Harmattan
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach: An interactive approach*. sage.
- Mehana, M., & Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 93-119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.004>
- Mijs, J.J.B. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, 29(1), 14-34. <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0>
- Morais, J. (2016). Lire, écrire et être libre : de l'alphabétisation à la démocratie. Collection Odile Jacob.
- Mottet, G. (2021). Les enseignants et la diversité ethnoculturelle : Entre différenciation et homogénéisation dans les discours et les pratiques

- Murat, F., (2024) Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents. *Economie et statistique*, n°424-425, 2009. Mesurer les compétences des adultes avec l'enquête Information et vie quotidienne (IVQ) pp. 103-124; <https://doi.org/10.3406/estat.2009.8033>;
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd. ed.). Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. ESF.
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K. T., & Schwab, S. (2021). DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept. *Frontiers in Education*, 6, Article ID: 729027
- Prairat, E. (2014). *L'éthique de l'enseignement : enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Presses universitaires de Nancy.
- Putra, G. (2023) The Misconception in Differentiated Instruction Practices: A Literature Review. *Open Journal of Social Sciences*, 11, 305-315. <https://doi.org/10.4236/jss.2023.111022>.
- Puzio, K., Colby, G. T., & Algeo-Nichols, D. (2020). Differentiated Literacy Instruction : Boondoggle or Best Practice? *Review of Educational Research*, 90(4), 459-498. <https://doi.org/10.3102/0034654320933536>
- Rasegh, A., Zandi, H., Firoozi, T. *et al.* Teachers' conceptions of classroom justice: An empirical study. *Soc Psychol Educ* **26**, 1–24 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09735-1>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2018). The Five Dimensions of Differentiation. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 6, 87-94.

- Resh, N. (2009). Justice in grades allocation: Teachers' perspective. *Social Psychology of Education*, 12(3), 315–325. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9073-z>
- Reezigt, G.J. (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool*. Dissertatie.
- Reezigt, G.J. (1999). Differentiatie in het onderwijs. In H.P.J.M. Dekkers (Red.) *Omgaan met Verschillen. Onderwijskundig Lexicon, Editie III* (pp. 11-23). Alphen aan den Rijn: Samsom Groningen: RUG / GION. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Reynolds, D. (2010). Failure-free education? *British Journal of Educational Technology*, 41(6), E164-E164. [https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01135\\_2\\_8.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01135_2_8.x)
- Robbes B. (2009). La pédagogie différenciée. Contenu conférence Janvier 2009.
- Rubie-Davies, C. (2016). Becoming a high expectation teacher *British Journal of Educational Technology*, 47(1), E9. <https://doi.org/10.1111/bjet.12418>
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- Schraepen, B., J. Lebeer, L. Vanpeperstraete, and T. Hancké. 2010. Draagkracht ten aanzien van diversiteit en inclusief onderwijs voor lagere scholen in de provincie Antwerpen. Antwerpen: Plantijn Hogeschool.
- Scobie, G., & Scott, E. (2017). Rapid evidence review : Childcare quality and children's outcomes. *NHS Health Scotland*, 35.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, Article No. 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Strogilos, V., & King-Sears, M. E. (2019). Co-teaching is extra help and fun: Perspectives on co-teaching from middle school students and co-

- teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 92-102. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427>
- Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International Education Journal*, 7, 935-947. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Suprayogi, M. N., & Valcke, M. (2016). Differentiated instruction in primary schools : implementation and challenges in Indonesia. *PONTE JOURNAL*, 72(6), 2–18. <https://doi.org/10.21506/j.ponte.2016.6.1>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (1st ed.). Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, 26(4), 188-200.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2d ed.). Association for Supervision & Curriculum Development
- Tomlinson, C. A., Imbeau, M. B., & ASCD. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom, 2nd edition*. ASCD
- Tremblay, P. (2012) Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage en Communauté française de Belgique. *Revue française de pédagogie*. 179(2), 63-72.
- Tremblay, P. (2013). Comparative Outcomes of Two Instructional Models for Students with Learning Disabilities: Inclusion with Co-teaching and Solo-taught Special Education. *Journal of Research in Special Education Needs*. 13(4), 251-258.

- Tremblay, P., & Granger, N. (2020). Regards croisés sur le coenseignement en francophonie. *Éducation Et Francophonie*, 48(2), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1075032ar>
- Tyler, T. R. (2015). Social justice. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, J. F. Dovidio, & J. A. Simpson (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Vol. 2. Group processes* (pp. 95–122). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14342-004>
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). Observer comment? Les instruments d'observation et la collecte des données. Dans L. Van Campenhoudt, J. Marquet & R. Quivy (Dir.), *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd., p. 150-182). Malakoff : Dunod.
- van Vijfeijken, M., Denessen, E., van Schilt-Mol, T., & Scholte, R. (2021). Equity, equality, and need: A qualitative study into teachers' professional trade-offs in justifying their differentiation practice. *Open Journal of Social Sciences*, 9 (8), 236-257 <https://doi.org/10.4236/jss.2021.98017>
- van Vijfeijken, M., van Schilt-Mol, T., van den Bergh, L., Scholte, R. H. J., & Denessen, E. (2023a). How teachers handle differentiation dilemmas in the context of a school's vision: A case study. *Cogent Education*, 10(1)<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2165006>
- van Vijfeijken, M., van Schilt-Mol, T., van den Bergh, L., Scholte, R. H. J., & Denessen, E. (2023b) A quantitative study of teachers' beliefs and practices regarding fair classroom differentiation. *SN Soc Sci* 3, 13 . <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00590-7>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

- Waldfogel, J. (2002). Child care, women's employment, and child outcomes. *Journal of Population Economics*, 15(3), 527-548. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/child-care-womens-employment-outcomes/docview/230445562/se-2>
- Wanlin, P., Dessart, P., & Crahay, M. (2019). Hétérogénéité des niveaux et rythmes des élèves : Dilemmes d'enseignants du primaire en formation et titulaires dans deux contextes. *Éducation Et Socialisation*, <https://doi.org/10.4000/edso.7518>
- Wood, d., Bruner, J., & ross, G. (1976). the role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. Wright, S. C., & Boese, G. D. (2015). Meritocracy and Tokenism. In Wright, J. (Ed.), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences* (2d ed., pp. 239-245). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.24074-9>
- Zerai, D., Eskela-Haapanen, S., Posti-Ahokas, H., & Vehkakoski, T. (2021). The Meanings of Differentiated Instruction in the Narratives of Eritrean Teachers. *Pedagogy, Culture and Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1914712>

Cette recherche s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation, en analysant les pratiques de différenciation mises en œuvre par les enseignants ainsi que dans celui de la sociologie de l'éducation, avec un intérêt particulier porté aux inégalités scolaires.

L'étude a été menée en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) où, selon les enquêtes PISA, le taux de retard scolaire demeure particulièrement élevé par rapport aux autres pays de l'OCDE. Parmi les leviers préconisés par l'OCDE pour réduire ces écarts figure la différenciation pédagogique. Or, comme le souligne Tomlinson (2003), celle-ci peut revêtir deux formes : une différenciation convergente, visant à réduire l'écart des résultats scolaires entre les élèves, et une différenciation divergente, qui tend au contraire à l'accroître (Denessen, 2017). D'un autre côté, les enseignants possèdent des croyances quant à la manière de répartir leurs ressources entre les élèves, lesquelles s'appuient sur différents principes de justice distributive : principe d'égalité, principe d'équité et principe de besoin (Van Vijfeiken, 2021), ce qui peut entraîner chez eux des dilemmes éthiques (Prairat, 2014).

Sur la base d'une recherche qualitative, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 20 enseignants exerçant dans les premières années de l'enseignement primaire. L'objectif de cette étude est de comprendre comment les croyances des enseignants en matière de justice distributive se traduisent dans les pratiques pédagogiques, que ce soit lors de la fixation des objectifs, de la préparation des leçons ou de leur mise en œuvre.

La recherche montre que les enseignants adoptent majoritairement des pratiques orientées vers la convergence des résultats, en fixant un objectif commun et en apportant un soutien ciblé aux élèves en difficulté (principe de besoin). Toutefois, les activités de dépassement pour les plus performants et certaines pratiques, comme les devoirs, peuvent favoriser une divergence des résultats. Sur le plan des croyances, ils privilégient le principe d'égalité dans la répartition des ressources, avec un faible alignement entre croyances et pratiques déclarées.

Les implications de ces résultats soulignent l'importance d'une formation pour aider les enseignants et futurs enseignants à identifier et analyser les dilemmes éthiques, à considérer les principes de justice distributive dans leur différenciation et ainsi comprendre les impacts de leurs choix pédagogiques sur les élèves.

Une piste de recherche serait d'enrichir les entretiens par des observations directes en classe, afin de mieux comprendre les écarts entre les pratiques de différenciation et les croyances de justice distributive des enseignants.