

La pédagogie différenciée à l'ère de la pandémie de Covid-19 au Maroc

Achraf El Filali



La pédagogie différenciée à l'ère de la pandémie de Covid-19 au Maroc

Achraf EL FILALI

Résumé :

Aujourd'hui et suite à la pandémie de Covid-19 qui envahit le monde, y compris le Maroc, une contrainte cruciale s'est imposée au système d'enseignement au Maroc. Le Ministère d'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur est dans l'obligation d'arrêter les cours en présentiel et de s'orienter vers l'enseignement à distance. Ce mode d'enseignement est nouveau au Maroc, ce qui doit adapter l'école marocaine publique aux différents besoins des apprenants, filles et garçons ; ce qui doit mener à recourir aux préceptes de «la pédagogie différenciée» comme outil de la différenciation entre les apprenant.es. Cette étude vise à analyser l'ampleur de cette pédagogie dans la conjoncture actuelle, dans le contexte rural et urbain marocains.

Mots-clés : Pédagogie différenciée, Enseignement à distance, monde rural, monde urbain.

Keywords: Differentiated pedagogy, Distance learning, rural area, urban area.

Abstract:

Today and following the Covid-19 pandemic which is invading the world including Morocco, a crucial constraint has imposed itself on the education system in Morocco. The Ministry of National Education and Higher Education was under an obligation to stop face-to-face courses and move towards distance education. This mode of teaching is new, which must adapt to the different needs of learners, which resort to "differentiated pedagogy" as a tool of differentiation between learners. This study aims to analyze the extent of this pedagogy in the current situation in the rural context and urban.

الملخص:

اليوم وبعد جائحة Covid-19 الذي يغزو العالم بما في ذلك المغرب، فرض قيد أساسي على نظام التعليم في المغرب حيث أن وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي أصبحت ملزمة بوقف التعليم الحضوري و استبداله بالتعليم عن بعد. هذا النمط من التدريس جديد ويجب أن يتكيف مع الاحتياجات المختلفة للمتعلمين، الذين يلجؤون إلى "أصول التدريس المتميزة" كأداة للتمييز بين المتعلمين

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل مدى نجاعة هذه البيداغوجية التربوية في الوضع الراهن في السياق الريفي والحضري.

Introduction :

Le secteur de l'enseignement est parmi les secteurs les plus stratégiques d'un Etat vu son importance, en terme de développement et son rôle dans l'émergence de l'économie nationale. Pour cela, le Maroc a bien investi dans ce secteur à travers plusieurs programmes, comme « le Plan d'urgence » et « la Vision stratégique 2015-2030 ». Des mesures qui visent à la généralisation de la scolarisation et la lutte contre l'analphabétisation, le renforcement de l'infrastructure (construction de plus d'écoles) et l'amélioration des compétences des enseignants ; qui va faire renforcer la qualité et la quantité de l'offre pédagogique.

Les dispositifs pris par notre pays font face aujourd'hui à un grand défi, celui de la pandémie de Covid-19, qui a touché le monde entier, et qui a amené le Ministère de tutelle à fermer l'ensemble des établissements scolaires et universitaires et de s'orienter vers « l'enseignement à distance » comme alternative pour assurer « la continuité pédagogique ». Par ailleurs, et selon l'expérience vécue par certains enseignants, les plateformes créées pour cette finalité ne permettent pas de saisir le degré d'assimilation du contenu pédagogique offert, les besoins de chaque apprenant.e et l'évaluation objective des acquis. Ceci nous renvoie à l'utilité de la théorie de « la pédagogie différenciée », vu son rôle dans l'identification particulière des besoins et l'adaptation du contenu pédagogique qu'elle permet au niveau des apprenants.

Notre étude vise à mettre en œuvre cette théorie dans la conjoncture actuelle de « l'enseignement à distance » et de relever l'ensemble des défis rencontrés afin d'orienter les recherches académiques vers ce sujet d'étude.

Par conséquent, la question qui se pose et qui constitue la problématique de notre investigation est « **Quelle voie pour la pédagogie différenciée en contexte de de l'enseignement à distance au Maroc ?** »

A travers deux volets d'analyse, nous allons montrer théoriquement, l'importance de la pédagogie différenciée en amélioration de la qualité de l'enseignement et d'analyser l'expérience de son application dans le contexte actuel de « l'enseignement à distance », dans deux contextes différents : celui urbain et celui rural.

L'approche mobilisée en vue de réaliser notre investigation, s'articule autour de l'approche qualitative, en nous basant sur la recherche théorique puis le recueil des données primaires et secondaires à travers les entretiens et l'analyse du terrain. L'analyse des résultats se fait à travers une grille élaborée à partir de la référence bibliographique.

I. Pédagogie de différenciation : méthode interactive

La diversité et l'hétérogénéité sont deux critères qui caractérisent généralement une classe. Pour la réussite des élèves, pratiquer une pédagogie différenciée, qui est un effort pédagogique qui exige de l'observation sociologique de la part de l'enseignant.e, est définie selon Philippe Perrenous, comme suit : « 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 didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune, dans une situation optimale »⁷⁷. Pour sa part, Legrand (1986) la présente comme « une activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics »⁷⁸(p. 38). Les deux définitions s'entendent sur l'autonomie de l'enseignant.e à diriger sa classe, à son propre gré, en veillant à créer une dynamique interactionniste, en classe. Or, à l'ère de la crise sanitaire actuelle, l'enseignement à distance s'impose et remplace l'ancienne méthode de classe, en recourant à des visioconférences, pour donner des cours diversifiés. Nous nous concentrons sur l'enseignement du Français langue étrangère, comme exemple pratique.

La difficulté que rencontre l'enseignant.e dans son travail est d'arriver à aider les élèves à progresser et à développer des compétences dans une classe hétérogène fortement liée à la question des pratiques d'enseignement. La performance interactionniste est une méthode qui dynamise la classe et crée des activités collectives. Or le choix d'enseignement à distance demeure insuffisant aux yeux de plusieurs enseignant.es, qui manquent des moyens nécessaires pour s'adapter à la précarité économique des élèves, surtout, ceux et celles habitant dans la zone rurale. C'est pourquoi la pédagogie peut devenir une pédagogie de différenciation, à cause des disparités sociales qui existent entre les élèves. De cette observation relève un problème pertinent, celui de se demander si les élèves peuvent apprendre « un ensemble de savoirs et de savoir-faire commun à tous » à distance.⁷⁹

L'enseignement à distance est une réussite ou un échec ?

Partant du fait que si la classe est un ensemble d'individus ayant des « perceptions, des modes de pensée, des façons de traiter l'information, des ambitions différentes », enseigner dans un espace qui réunit enseignant.e et enseigné.es est nécessaire pour l'apprentissage et le développement cognitif des élèves. Intervenir pédagogiquement et didactiquement (travail en équipe et individuel), est une manière de favoriser la socialisation en classe, ce que l'outil numérique ne peut pas atteindre. Bien que le Ministère de l'éducation et de la recherche scientifique a accordé toute une importance aux méthodes numériques (les visioconférences,

⁷⁷Perrenoud, Philippe & Issy-les Moulineaux : ESF (2004). Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. (Pédagogies). - ISBN 2-7101-1674-X. Ce livre tente de faire le point sur l'état des principaux chantiers de la pédagogie différenciée. Chacun est confronté au même dilemme : comment tenir compte des différences sans enfermer chacun dans sa singularité, son niveau, sa culture d'origine ? 370A PER P.

⁷⁸Legrand, L. (1995). Les différenciations de la pédagogie. P.U.

⁷⁹Altet, M. (2002). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: Une démarche d'articulation pratique. In Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (Ed.), Analyser les pratiques professionnelles [5ème éd.]. Paris: l'Harmattan. (Original publié en 1998).

le E-learning), les écrits et les travaux se sont fait rares sur la différenciation pédagogique au Maroc. Mis à part l'intérêt que portent les formateurs pédagogiques de l'Ecole Normale Supérieure, ou le Centre Régional des métiers de l'éducation, qui incitent à s'intéresser aux réalités de classe, l'étude du contexte, comme variable géographique consistant à réorienter l'enseignant, seul pilote de sa propre classe, n'est pas suffisamment prise en compte ; d'où l'intérêt de cet article.

L'un des défis et des enjeux majeurs de la pédagogie de différenciation est la nécessité de penser à une logique de raisonnement pour ne pas sombrer dans l'individualisation : il s'agit de différencier entre les élèves qui sont par défaut différent-e-s, selon différentes variables de l'âge, du sexe, de l'ethnie, du sociolecte, du rang socioéconomique...).⁸⁰. Nous retenons la variable du sexe pour vérifier si les filles et les garçons ont les mêmes opportunités de scolarisation dans le contexte de crise que représente la pandémie actuelle. Sans nous contredire, transposer la pédagogie de différenciation à une action d'adaptation éducative inclut des difficultés d'ordre de moyens que les instances publiques mettent à la disponibilité de l'enseignant.e.

Aussi nous proposons de tenir en compte, une logique d'analyse qui prend en compte le sens épistémologique et axiologique de l'approche de différenciation. La théorie de l'action inspirée des travaux de Wittgenstein (1953, 1964) et d'Anscombe (1957) insiste sur le pourquoi de l'action. Les réponses à cette question s'inscrivent dans la causalité et la raison. Les causes sont une relation de continuité logique déterminante, l'action ne peut pas précéder la cause, c'est l'effet contraire.⁸¹

Les interactions manquent dans la pratique de l'enseignement à distance, les élèves sont individualisées et chacun travaille seul devant son outil technologique. La méthode peut paraître ludique pour certain.es élèves, et encourage l'apprentissage, dans des conditions confortables et intelligentes.⁸²L'approche peut devenir une méthode de rattrapage dans un environnement de travail hostile, pour des enseignant.es qui sont incapables de rejoindre leurs classes comme c'est le cas dans la zone rurale. Toutefois, la pédagogie de différenciation représente pour des enseignant.es la différence à s'adapter au niveau des élèves et à s'adapter à la précarité des outils mis à disposition des élèves. En tant que philosophie de l'enseignement, la pédagogie différenciée aide notamment l'intégration des élèves en trouble de langage et de lacunes qui demandent des stratégies de compréhension, ou l'incitation à des modules en phonétique, le cas de l'enseignement primaire.⁸³. C'est une situation récurrente dans l'enseignement du français langue étrangère chez nos élèves dans la zone rurale comme

⁸⁰Bour Pol. Vers la mise en œuvre des pratiques de pédagogie différenciée. L'éducateur, n° 9, avril 2002, 68 p

⁸¹Bazan, M. (1993). Modèles pédagogiques et recherche en didactique. In Aster N°16, Modèles pédagogiques 1 (pp. 3-7). Paris: Cedex 05.

⁸²Przesmycki, H., & Peretti, A. (1991). Pédagogie différenciée. Paris: Hachette éducation.

⁸³ Lire le mémoire de Nathalie Gauthier, l'application de la différenciation pédagogique: identification, description et comparaison des pratiques d'enseignantes en classe de 1 re année du 1 er cycle du primaire en situation d'enseignement de la lecture, Université de Montréal 2011.

urbaine. Il faut aussi prendre en considération lors de la différenciation, un ensemble de variables importantes, permettant de soulever les défis d'apprentissage. Le premier élément à souligner lors de la mise en œuvre de cette approche est la concentration sur l'outil d'apprentissage ; ce dernier peut être comme un facilitateur ou une entrave en processus d'enseignement -apprentissage, vu le niveau d'appropriation de l'outil pédagogique en question par l'apprenant. Le deuxième élément important concerne le degré d'intervention de l'enseignant.e, sa présence à travers l'encadrement permet à la fois d'identifier les lacunes de l'apprenant.e et de le/la guider vers la résolution de la situation-problème, l'adoption de l'approche de « laisser- faire » dans ce cas par l'encadrant.e mènera à la perte de la concentration de l'élève. La distance peut devenir un écran qui pulvérise la concentration. Le troisième élément à signaler est l'organisation de la classe : plus les groupes de travail sont constitués, plus les apprenants profitent entre eux des atouts de chacun.e et les dépassent selon une approche socio-constructive, mais cela va limiter le suivi personnel. ⁸⁴Ainsi, il faut organiser les tâches selon un planning et ne peut pas se permettre de se perdre dans les détails, ce qui nous renvoie à l'importance de la gestion du temps comme un élément fondamental qui permet de se concentrer sur l'essentiel et de répondre efficacement aux lacunes et besoins des 'apprenant.es. A la fin du processus de l'enseignement – apprentissage, on trouve l'évaluation comme un élément primordial qui clôture la série, qui permet de juger et de certifier les acquis des apprenant.es et améliorer le contenu pédagogique par l'enseignant.e. On note également que cette opération doit tenir compte l'effort personnel de chaque apprenant. L'enseignement à distance se trouve confronté à tous ces éléments.

Le deuxième axe traite la mise en pratique de cette théorie dans le contexte d'enseignement à distance à l'ère de la pandémie de Covid-19 au Maroc, selon deux contextes différents.

II- La pédagogie différenciée en enseignement à distance au Maroc à l'ère de la pandémie Covid-19

Tout au long de cet axe, nous tenterons de faire la mise au point sur la pédagogie différenciée dans le contexte actuel à travers un cas concret qu'on a choisi à partir de notre expérience professionnelle : il s'agit de l'école Dar Gueddari et de l'établissement scolaire Amrou Alem.

1- Présentation du champ d'investigation :

Le collège Dar Gueddari à Sidi Kacem appartient au monde rural ; il est situé à près de 60 KM par rapport à la ville de Kenitra. Il est créé en 1980, possède aujourd'hui 22 salles, et des infrastructures de sport. L'institution manque encore de bibliothèque et de l'outil informatique. Des efforts sont entrepris actuellement pour l'amélioration de son infrastructure.

Le collège de Amrou Alem se trouve au cœur du quartier Takdoun à RABAT, possède trois départements avec des laboratoires, des salles multimédias et une bibliothèque. Il dispose aussi

⁸⁴Jean-Michel Zakhartchouk, INRP, collection "Enseignants et chercheurs", 2001

de sept bureaux administratifs, ainsi que de cinq terrains d'éducation sportive (handball, football, volley—Ballet basket-ball...). Sans oublier une quarantaine de classes et deux salles d'activités.

2- Méthodologie adoptée :

L'échantillon du collège de Dar Gueddari est au nombre de 04 enseignants, répartis sur un ensemble de matières (français, Éducation islamique, arabe et Mathématiques) alors que le collège Amrou Alem compte pour différentes spécialités.

Nous avons mobilisé pour cette étude l'approche qualitative, pour cela nous avons choisi un guide d'entretien composé d'un ensemble d'items. Nous avons effectué des entretiens via le téléphone, par souci de confinement.

Par ailleurs, pour formuler les questions et analyser les réponses du guide d'entretien, nous avons procédé à identifier une grille d'étude sur la base de la recherche bibliographique. Les indicateurs sont :

- Les outils d'apprentissage
- Les degrés de guidance
- La gestion du temps
- L'organisation de la classe
- Les formes d'évaluation

3- Analyse des résultats :

L'analyse du guide d'entretien nous montre qu'en moyenne les professeurs interrogés doivent avoir 6 classes pour chacun.e, ce qui donne un total de 60 classes. Par conséquent, 60 classes virtuelles doivent être créées.

Or, et dans le monde rural- et suite à un ensemble de contraintes (perte de contact avec les apprenant.es, l'insuffisance des ressources financières et techniques) - l'unique outil mobilisé par les enseignant.es est les réseaux sociaux. A ce stade, trois groupes sur Whatsapp et Facebook ont pu être constitués (Il est noté que les enseignant.es ignorent la diffusion des cours dans la plateforme créée par le Ministère) mais il y a eu un manque d'interactivité à cause de la circulation de l'information entre les apprenant.es. Malgré cela et pour garantir un degré de compréhension adaptable pour chaque élève selon son niveau intellectuel et ses particularités, les enseignants ont pu faire un cadrage des élèves de la troisième année, classe certifiante pour le passage au lycée, à travers un suivi personnel pour chaque élève mais ça touchait un nombre limité des élèves qui ont accédé aux groupes déjà créés.

Pour le problème de la gestion du temps, la plupart des enseignant.es ont prouvé qu'ils travaillent en moyen 2 h par journée avec les élèves, en tenant compte de l'effectif restreint, ce qui facilite l'exécution du cours et l'émission des questions par les élèves et la préparation des réponses par les enseignant.es.

Par rapport à l'organisation de la classe dans les groupes créés et selon les réponses collectées, les enseignant.es travaillent avec la classe entière pour la résolution d'une solution-problème à cause de la difficulté du travail en sous-groupes au virtuel vu l'effectif des élèves réduit, ce qui les amène à dynamiser l'ensemble des élèves sur une seule interrogation et en recensant finalement les besoins de chaque apprenant après cette opération d'une manière individuelle. Étant donné que l'exercice est individuel, donc l'évaluation se fait personnelle aussi et les apprenant.es passent le même devoir et obtiennent des retours personnels sur chaque travail fait.

Dans le monde urbain, les résultats ne sont pas les mêmes. En analysant les guides d'entretien élaborés avec l'échantillon, nous trouvons que le nombre des groupes conçus sur Whatsapp atteint 30. Les enseignant.es ignorent également la diffusion des cours dans la plateforme ministérielle. Contrairement au cas du collège « Dar Gueddari », les enseignant.es de « Amrou Alem » ont pu créer des groupes pour les élèves de la première année et de la deuxième année (au nombre de 7 et 9 groupes respectivement) pour les 440 élèves inscrit.es. Suite au manque de formation aux réseaux sociaux dans l'enseignement, il était éprouvant de faire une supervision personnelle des élèves. Donc les enseignant.es se sont contenté.es de faire un suivi collectif et de faire la mise au point sur les soucis très souvent rencontrés par les élèves afin de proposer des pistes de remédiation.

Le nombre élevé a posé autant un problème dans la gestion de temps, dans le sens où la totalité des questions dépasse le volume horaire du cours. Au regard de l'absence d'un « emploi du temps virtuel » qui prévoit un temps déterminé pour faire les cours, des fois les enseignant.es s'attardent à bien expliciter « des points simples » au détriment de ceux multiples qui sont ceux jugés compliqués, suite à la différence entre le niveau des élèves et le niveau d'adaptation face à l'enseignement à distance.

L'organisation de la classe, et vu l'effectif, se fait par le chemin d'une distribution des travaux homogènes et suivant la position de chaque catégorie. Chaque groupe bénéficie d'un degré de devoirs qui correspond à ses acquis, ce qui permet d'apprécier facilement le degré de compréhension chez les élèves et de pouvoir réaliser des objectifs selon « les catégories d'élèves ».

Pour cela, les enseignant.es de ce collège fédèrent une diversité d'outils d'évaluation ; ces outils tendent tous vers la contextualisation du niveau commun de la catégorie d'élèves et parmi ces moyens mobilisés on trouve : les exercices et recherches faites par groupe.

4- Discussion des résultats :

On peut débattre et interpréter les résultats de l'enquête suivant 4 facteurs essentiels, qui se répartissent selon la technologie, l'organisation, la pédagogie et les moyens financiers.

a- Facteurs technologiques :

Le premier élément explicatif qui marque les résultats obtenus lors de l'investigation est le facteur technologique, car la pédagogie différenciée en contexte marocain ne prévoit pas l'inclusion de la dimension technologique dans le processus de l'identification des besoins de chaque élève. Les réseaux sociaux utilisés par les enseignant.es aujourd'hui en situation de l'enseignement à distance ne permettent pas d'évaluer l'évolution du processus d'enseignement — apprentissage efficacement et l'atteinte des objectifs du cours. Le problème du manque de l'interactivité est crucial et prive une grande partie des élèves de profiter de leur droit en enseignement. En rajoutant le souci du manque de formation, que ça soit pour les enseignant.es ou bien chez les apprenant.es dans les nouvelles technologies, ce qui rend leur utilisation plus complexe dans l'enseignement. On peut dire que l'ensemble des issues relevées d'après l'analyse des résultats sont valables pour les deux contextes étudiés (rural et urbain).

b- Facteurs pédagogiques :

La communication constitue un pilier important qui encadre la relation entre l'apprenant.e et l'enseignant.e, or la formalité de communication adoptée en enseignement en présentiel n'est pas la même en enseignement à distance, plus spécialement dans les réseaux sociaux, ce qui décourage une grande partie des apprenant.es à poser des questions. L'enseignement à distance est récemment adopté au Maroc, ce qui pose un problème dans la composition des relations en triangle didactique (enseignant, apprenant et savoir) et encore plus spécifiquement dans la transposition du savoir-savant vers un savoir enseigné. On peut rajouter qu'il y a une difficulté d'insertion des principes d'une telle pédagogie dans ce genre d'enseignement vu les confusions de gestion du temps, de la manière de travailler (constitution des groupes et travail individuel) et le manque de critères d'évaluation précis etc...

c- Problèmes organisationnels :

Pour pouvoir assurer la pédagogie différenciée, il faut prévoir des classes ayant un effectif restreint qui ne dépasse pas 20 élèves, c'est le taux moyen adopté par les pays européens des élèves en classe. Or dans le contexte marocain, on trouve des classes qui dépassent 45 élèves, ce qui rend l'évaluation des besoins des élèves très difficiles (dans le contexte d'enseignement présentiel et à distance). On peut ajouter en outre un problème qui complique la bonne intégration de cette pratique dans le contexte existant qui est l'ancrage de la perception de « l'évaluation collective » dans le système d'enseignement marocain, dans le sens où il y a une évidente généralisation des problèmes éducatifs sur l'ensemble des élèves, au lieu de les « catégoriser » sur la base de leurs problèmes réels, ce qui va à l'encontre de cette approche et les bonnes pratiques de l'enseignement à distance. Cette opération devient très difficile, quand il s'agit d'individualiser et de répertorier les problèmes des élèves, vu le manque de contact physique entre l'enseignant.e et l'apprenant.e.

d- Facteurs financiers :

Le problème financier est un facteur aussi présent dans l'exercice des efforts d'insertion de la pédagogie différenciée en « continuité pédagogique » que le Maroc a entrepris durant la période de confinement sanitaire. Le monde rural a souffert avant l'apparition du virus Covid-19 et a continué à le faire après son émergence ; la précarité a augmenté davantage, ce qui n'engage pas les familles dans l'enseignement à distance (acquisition de tablettes , de PC et de cellulaire pour leurs enfants scolarisés), par conséquent cela engendre un manque d'interactivité chez les élèves, surtout parmi les filles.

Ce problème ne se pose pas dans le contexte urbain généralement, car la plupart des habitants ont un pouvoir d'achat, qui permet l'acquisition des outils d'informatiques et un débit d'internet fixe, donc assurer l'enseignement à distance. Ceci se traduit par le taux d'interaction élevé des élèves.

Conclusion :

L'enseignement à distance est considéré comme une évolution importante pour l'école marocaine et un grand pas pour le système d'enseignement marocain vers l'inclusion des Technologies de l'Information et de Communication (TIC) dans les programmes scolaires et universitaires. Un défi nécessitant un grand investissement matériel, mais aussi immatériel à travers la sensibilisation à l'importance de l'utilisation des outils informatiques afin de réussir le grand chantier que notre pays a entrepris vers la généralisation de la transition numérique. La pandémie de Covid-19 est une conjoncture temporaire, alors cela doit stimuler l'intelligence collective de l'ensemble des intervenants dans le secteur de l'éducation à remédier aux lacunes de la présente expérience et anticiper sa progression après Covid-19, tout en tenant compte des besoins des apprenant.es et essayer en sorte d'y répondre. Il suffit alors de faire de l'apprenant.e un vrai acteur pour son apprentissage, en lui garantissant les outils nécessaires, la motivation pécuniaire pour les enseignant.es dans le but de travailler à distance avec les élèves, la résolution des problèmes organisationnels liés à l'effectif important des élèves, la généralisation de la culture de l'écoute et le respect des règles pédagogiques qui déterminent le lien entre l'enseignant.e et l'apprenant.e

Bibliographie :

Altet, M. (2002). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: Une démarche d'articulation pratique. In Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (Ed.), *Analyser les pratiques professionnelles* [5ème éd.]. Paris: l'Harmattan. (Original publié en 1998).

Bazan, M. (1993). Modèles pédagogiques et recherche en didactique. In *Aster N°16, Modèles pédagogiques 1* (pp. 3-7). Paris: Cedex 05.

Bour Pol. Vers la mise en œuvre des pratiques de pédagogie différenciée. *L'éducateur*, n° 9, avril 2002, 68 p

Jean-Michel Zakhartchouk, INRP, collection "Enseignants et chercheurs", 2001

Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. P.U.

Nathalie Gauthier, *l'application de la différenciation pédagogique: identification, description et comparaison des pratiques d'enseignantes en classe de 1 re année du 1 er cycle du primaire en situation d'enseignement de la lecture*, Université de Montréal 2011.

Perrenoud, Philippe & Issy-les Moulineaux : ESF (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. (Pédagogies). - ISBN 2-7101-1674-X.

Przesmycki, H., & Peretti, A. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette éducation.