



**LABORATOIRE DE PEDAGOGIE ET DE DIDACTIQUE DES  
HUMANITES / ENS-UAC BENIN**

**REVUE  
PEDAGOGIE ET HUMANITES**

2 REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES N°2-NOVEMBRE 2023  
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du 28/11/2023  
Bibliothèque Nationale du Bénin

**© REVUE / PEDAGOGIE ET HUMANITE**

Le Code de propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle

La Revue " **PEDAGOGIE ET HUMANITES**" est une revue des sciences pédagogiques, ouverte sur la problématique de la production des connaissances dans le champ des sciences humaines en général. La revue est affiliée au Laboratoire de Pédagogie et de Didactique des Humanités (LAPEDIH) de l'ENS-UAC Bénin. Elle constitue de ce fait un espace de promotion et de vulgarisation des travaux de recherches effectués par les enseignants-chercheurs évoluant dans le vaste domaine des sciences humaines et sociales. Les axes thématiques de contribution pour la parution du mois de novembre 2023 sont :

**Axe 1 : Approche par compétences et différenciation pédagogique**

- Les stratégies d'apprentissage à l'épreuve des défis en milieux scolaires
- La sociologie de l'éducation en contexte africain et le socle commun de compétences
- Obstacles épistémologiques aux processus d'enseignement-apprentissage dans les disciplines scolaires : EPS-Français-Anglais-Espagnol-Allemand-Mathématiques-PCT-Histoire et Géographie-Philosophie
- Différenciation pédagogique et atteinte des objectifs en milieux scolaires

**Axe 2 : Recherche et innovation**

- Recherche et innovation en pédagogie : Défis et opportunités pour l'atteinte de l'Objectif de Développement Durable (ODD) en Afrique
- Recherche scientifique et innovations dans les ENS d'Afrique francophone : enjeux et perspectives
- Ethique et financement de la recherche dans les ENS d'Afrique francophone

**Axe 3 : Langues et sociétés**

- Modélisation des langues en contexte plurilingue en Afrique francophone
- Didactique des langues et acquisition des compétences en langues africaines.
- Connexion linguistique et approches pédagogiques : la psycholinguistique et la littérature orale en question

**Axe 4 : Formation des formateurs**

- La pédagogie universitaire en question
- La formation dans les ENS d'Afrique francophone : vers quelles réformes ?
- Le statut des ENS d'Afrique francophone

**Axe 5 : Techniques de l'Information et de la Communication et Education**

## COMITE DE REDACTION DE LA REVUE

➤ **Directeur de publication**

Pr Jean-Claude HOUNMENO / ENS-UAC-Bénin

➤ **Rédacteur en chef :**

Dr Clarisse NAPPORN / FASH-UAC-Bénin

➤ **Secrétaire de rédaction**

Dr (MC) Coovi Clément BAH / ENS-UAC-Bénin

## COMITE SCIENTIFIQUE DE LA REVUE

### Président

Pr HOUNMENO Jean-Claude, Professeur Titulaire des Universités  
CAMES / Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin)

### Membres

Pr. Maxime DA-CRUZ, Professeur Titulaire des Universités CAMES  
Université d'Abomey Calavi, (UAC-Bénin)

Pr. Moussa DAFF, Professeur Titulaire des Universités CAMES,  
Université Cheick Antar Diop, Dakar (UACD-Sénégal).

Pr. Afsata PARE-KABORE, Professeur Titulaire des Universités  
CAMES, Université Norbert Zongo de Koudougou  
(UNZK-Burkina-Faso).

Pr. Moustapha TAMBA, Professeur Titulaire des Universités  
CAMES, Université Cheick Antar Diop, Dakar (UACD-  
Sénégal).

Pr. Pierre FONKOUA, Professeur Titulaire des Universités CAMES,  
Université de Yaoundé (UY1/Cameroun).

Pr Amadé BADINI, Professeur Titulaire des Universités CAMES,  
Université Norbert Zongo de Koudougou (UNZK-  
Burkina-Faso).

Pr. Abdel Rahamane BABA MOUSSA, Professeur Titulaire des  
Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi,  
(INJEPS-UAC-Bénin).

Pr Bernard FANGNON, Professeur Titulaire des Universités CAMES,  
Université d'Abomey-Calavi, (ENS-UAC-Bénin).

- Pr Sena Yawo AKAKPO-NUMADO, Professeur Titulaire des Universités CAMES, Université de Lomé (UL-Togo)
- Pr Aicha NANA GOZA, Professeur Titulaires des Universités CAMES, Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM-Niger).
- Dr Gervais KISSEZOUNON, Professeur Titulaires des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Mohamed Moussa Sagayar, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM-Niger).
- Dr Ibrahim YEKINI, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Clarisse NAPPORN, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Juvénal AGBAYAHOUN Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr David BALUBI, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Abel DIDEH, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Jules ODJOUBERE, Maître Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Clément BAH, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Akimi YESSOUFOU, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Koba Yves-Marie TOGNON, Maître Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).

### **COMITE DE LECTURE DE LA REVUE**

- Dr Hyacinthe OUINGNON, Maître Assistant des Universités  
CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Achille GNIDEHOUE, Maître Assistant des Universités CAMES,  
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Crépin LOKO, Maître Assistant des Universités CAMES,  
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Roland TECHOU, Maître Assistant des Universités CAMES,  
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Béatrice AGBO, Maître Assistant des Universités CAMES,  
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Victoire AHOTIN, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).

<b>SOMMAIRE</b>		
1	Les représentations de l'approche par compétences en Afrique : quelle cohérence avec les méthodes d'enseignement ? <b>Jean-Claude HOUNMENOU</b>	<b>9-34</b>
2	La pratique de la pédagogie différenciée dans l'enseignement apprentissage de la lecture : Difficultés de mise en œuvre à l'école primaire <b>Casimir KABORE</b> <b>Adama KERE</b>	<b>35-58</b>
3	Motivation en Formation par alternance et validation des acquis des étudiants formateurs dans l'enseignement professionnel en Côte d'Ivoire : cas de l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel <b>Rachel N'goran KOUASSI</b> <b>Mesmin Adigra EHUI</b>	<b>59-72</b>
4	Implementation of Cooperative Learning in EFL Classrooms: Issues and Perceptions from Teachers <b>OUSSEINI Hamissou</b> <b>MOUSSA M. Sani</b>	<b>73-88</b>
5	Obstacles à l'accès aux apprentissages scolaires des apprenants déficients auditifs du Collège Professionnel d'Apprentissage des Sourds Muets d'Akogbato : analyse, défis et perspectives <b>HOUEDENOU Florentine Adjouavi</b>	<b>89-106</b>
6	Illettrisme pédagogique et autoformation : analyse quantitative des déterminants motivationnels des enseignants du second degré au Bénin <b>BELLO Abdou Wahidi</b> <b>DJIMA Fatahou</b>	<b>107-136</b>
7	Modèle didactique de formation des enseignants des sciences expérimentales et construction de compétences pour enseigner. <b>Mathias KYÉLEM</b>	<b>137-164</b>
8	Ressentis émotionnels des élèves du cm2 par rapport aux évaluations au Burkina Faso. <b>TAMBOURA Amadou</b>	<b>165-190</b>
9	Evaluation de l'autoformation des professeurs d'allemand dans les Lycées et Collèges au Bénin <b>Laetitia A. DAGNONHOUEON</b> <b>Jean-Claude HOUNMENOU</b>	<b>191-208</b>

10	Pratiques d'utilisation des outils numériques pour rechercher l'information sur internet par des collégiens et lycéens du lycée professionnel régional du centre de ouagadougou- burkina faso <b>KABORE Dimkêg Sompasaté Parfait</b> <b>SIA Benjamin</b> <b>OUEDRAOGO Emile</b> <b>Léo Paul BERE</b> <b>Pr Afsata PARE / KABORE</b>	209-228
11	Digitalisation des contenus, techno-transposition et enseignement/apprentissage numérique interactif : De l'alphabétisation technologique des enseignants à une gestion réflexive de la « distance Education » dans les écoles normales d'instituteurs au Cameroun <b>TAMO FOGUÉ Yannick</b> <b>SIH Marie – Pascale</b> <b>NGUELE OWONO Marie Joelle</b>	229-250
12	Les technologies de l'information et de la communication (tic) dans l'enseignement et l'apprentissage socioconstructiviste <b>GOHI Lou Gobou Bien-aimée</b>	251-274
13	Orientation des apprenants en Sciences de l'éducation au Bénin : choix raisonné ou par défaut ? <b>ZANOÛ Kouassi Valentin</b> <b>HOUËSSOU Mahounan Modeste</b>	275-294
14	Perception de la carrière des parents et choix de carrière chez les enfants <b>Komlan AKOSSOU</b> <b>Badji OUYI,</b>	295-316
15	Innovation par le management qualitatif dans l'enseignement secondaire. Comment y parvenir dans le contexte du Burkina Faso ? <b>Abdoulaye OUEDRAOGO</b>	317-332
16	Dynamiques de nomination des responsables d'établissements universitaires au Bénin : état des lieux, enjeux et perspectives <b>BAH Coovi Clément</b>	332-360



La pratique de la pédagogie différenciée dans l'enseignement-<sup>35</sup>  
apprentissage de la lecture : Difficultés de mise en œuvre à l'école primaire

---

Par

**Tanga Casimir KABORE**

Enseignant-Chercheur en Sciences de l'Éducation/  
Psychopédagogie à l'École Normale Supérieure,  
Koudougou (Burkina Faso)

Kaborecas68@yahoo.fr ; téléphone : (00226) 58 14 54 73

-----&-----

**Adama KERE**

Enseignant-Chercheur en Sciences de l'Éducation/  
Psychopédagogie à l'École Normale Supérieure,  
Koudougou (Burkina Faso)

adamakere@yahoo.fr ; téléphone : (00226) 70 26 20 49

-----&-----

## Résumé

Cet article qui porte sur la pratique de la pédagogie différenciée dans l'enseignement apprentissage de la lecture : difficultés de mise en œuvre a pour objectif général de répertorier les difficultés qui entravent la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans l'enseignement apprentissage de la lecture. La recherche s'est basée sur le constructivisme et le socioconstructivisme qui sont les théories de base de tout apprentissage. L'étude a adopté une méthode de recherche mixte, quali-quantitative afin de prendre en compte toutes les difficultés possibles qui empêchent la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. A partir de cette méthode mixte qui a utilisé le questionnaire et le guide d'entretien, les résultats ont révélé que la majorité (86,66%) des enseignants n'ont pas été formé en pédagogie différenciée. Également une minorité (13,33%) des enseignants ont une insuffisance de formation en pédagogie différenciée. En somme les résultats sont orientés dans le même sens que notre hypothèse générale qui admet que le manque de formation des enseignants constitue une difficulté dans la mise en œuvre de la pédagogie différenciée en lecture. La principale proposition pour solutionner ces difficultés est l'élaboration de module de formation en pédagogie différenciée qui s'adapte aux besoins holistiques de l'enseignant.

Mots clés : Pédagogie différenciée- Difficultés- Lecture- Enseignement apprentissage

## Abstract

This article, which concerns the practice of differentiated pedagogy in teaching learning reading: difficulties of implementation, has the general objective of listing the difficulties which hinder the implementation of differentiated pedagogy in teaching learning reading. The research was based on constructivism and socioconstructivism which are the basic theories of all learning. The study adopted a mixed, qualitative research method in order to take into account all the possible difficulties that prevent the implementation of differentiated teaching. From this mixed method which used the questionnaire and the interview guide, the results revealed that the majority (86.66%) of teachers were not trained in differentiated teaching. Also a minority (13.33%) of teachers have insufficient training in differentiated teaching. In short, the results are oriented in the same direction as our general hypothesis which admits that the lack of teacher training constitutes a difficulty in the implementation of differentiated teaching in reading. The main proposal to resolve these difficulties is the development of training modules in differentiated teaching that adapts to the holistic needs of the teacher.

Keywords: Differentiated teaching - Difficulties - Reading - Teaching learning

## Introduction

37

Le Burkina Faso à l'instar des autres pays s'engage à faire de l'éducation pour tous, son cheval de bataille à travers différents plans comme le PDDEB (plan décennal de développement de l'éducation de base) de 2001 à 2010 et le PDSEB (programme de développement stratégique de l'éducation de base) de 2012 à 2021. Cette dynamique a permis d'améliorer l'accès à l'éducation de 41,2% en 2000 à 72,2% en 2017. Mais force est de constater que les difficultés en lecture des élèves impactent négativement les résultats scolaires. Les rapports d'évaluation des acquis scolaires en 2016 (DGESS/MENA) présentent des taux de succès en lecture qui sont en deçà de la moyenne (16,5% pour le CP2 et 48,2% pour le CM1). Cependant la pédagogie différenciée fait partie des innovations pédagogiques actuelles mises en œuvre pour redynamiser les résultats scolaires car elle semble répondre aux exigences du moment en ce sens qu'elle permet à l'enseignant de se donner les moyens de répondre à la diversité et à la l'hétérogénéité de élèves présents dans la classe. Selon R. Henry (1987, p47) la pédagogie différenciée est une « démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes de comportements de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs. ». Cette déclaration de Henry montre l'efficacité de la pédagogie différenciée dans l'atteinte des objectifs pédagogiques de l'enseignement apprentissage. Malheureusement sa mise en œuvre rencontre des difficultés sur le terrain. C'est dans l'optique de comprendre les réalités sur le terrain que nous avons retenu le thème suivant : « Pratique de la pédagogie différenciée dans l'enseignement-apprentissage de la lecture : difficultés de mise en œuvre à l'école primaire ». Il s'agit de s'interroger sur la nature des difficultés liées à la pratique de la pédagogie différenciée qui empêchent sa mise en œuvre. Après les constats d'échecs enregistrés au niveau des réformes de l'éducation rurale en 1962 et celle dite DAMIBA en 1976 et le rejet du projet de réforme CNR (école révolutionnaire) en 1986, les autorités en charge de l'éducation tout en reconnaissant les faiblesses innombrables du

système en vigueur vont par mesure de prudence renoncer à toute idée d'une réforme globale et radicale de l'école. En lieu et place des réformes qui exigent des moyens exorbitants sans garantie d'atteinte de leurs objectifs, le Burkina Faso a opté pour des innovations touchant tous les aspects du système (contenu, programme, méthode, calendrier, organisation, évaluation, formation personnelle) mais aussi tous les ordres d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire, supérieure). Toutes les innovations entreprises visent une amélioration de l'éducation et de formation tant au niveau de la quantité que de la qualité. C'est ainsi que sont nés le système des classes à double flux (CDF) en zones urbaines et le système des classes multigrades (CMG) en zones rurales en 1992 sur proposition de la banque mondiale ainsi que les écoles satellites (ES) et les centres d'éducation de base non formelles (CEBNF) en 1995. Ces expériences ont été peu concluantes et ont amené les autorités à l'instar des autres pays du monde a ratifié les objectifs du millénaire pour le développement (OMD) adopté en 2000 à New-York. Ils viennent donc (OMD) renforcer le programme décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB). Ces programmes ambitionnent de développer l'offre éducative et d'améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation au Burkina Faso. Malgré tous ces efforts, les résultats sont insatisfaisants. Les déperditions scolaires sont considérables, le taux des redoublements est compris entre 5.1 et 19.9 et celui des abandons 7.6 la moyenne nationale (CF l'annuaire statistique 2016-2017 de la DGESS/MENA et ce malgré les mesures d'instauration de passage automatique dans les premières divisions et de la limitation du taux de redoublement à 10% dans les deuxièmes divisions (CF lettre de politique de l'éducation dans le décret N°2001-179/PRES/PM/MEBA du 2 Mai 2001. Face à tous ces défis, les difficultés de lecture des élèves sont une réalité dans les écoles. Il est également démontré que l'assimilation et l'acquisition des autres apprentissages dépendent largement de la qualité des acquis en lecture. Elle est la base de tous les autres apprentissages. Selon les instructions officielles (IO) de 1958,

la lecture apparaît comme la discipline clé, puisque sans elle, les autres disciplines ne sont pour les élèves que des domaines fermés. 39

L'évaluation des acquis scolaires (EAS) au niveau national montre que de nombreux élèves ne savent pas lire. Les rapports d'évaluations des acquis scolaires de 2012 à 2016 (DGESS/MENA) l'indiquent à travers ces résultats :

- En 2014, deux classes à savoir le CP1 et le CE2, ont été évaluées et elles ont obtenu respectivement un taux de succès de 8,6% pour la CP1 et 46,8% pour le CE2

En 2016, les classes concernées par l'évaluation étaient le CP2 et le CM1. Le CP2 a obtenu 16,5% et le CM1 48,2% de taux de succès. Ce constat nous interpelle et nous amène à nous pencher sur ce sujet portant sur la pédagogie différenciée. Cette étude nous permet de constater si sa pratique est effective dans les classes, de relever les difficultés de toutes natures liées à sa mise en œuvre et aussi faire des suggestions pour une mise en œuvre effective. Certaines solutions sont souvent proposées telles que la construction des salles de classes pour désengorger les effectifs, la réduction des effectifs des classes mais la problématique de la mise en œuvre demeure car la politiques des infrastructures de nos Etats (pays du tiers monde) ne suivent pas le rythme des flux de la scolarisation. En plus l'enseignant lui-même qui un acteur clé dans la mise en œuvre de la pédagogie différenciée n'est pas souvent pris en compte dans la plupart des propositions. Ains, ces propositions sont certes pertinentes mais ne prennent pas en compte les difficultés pédagogiques que les enseignants rencontrent dans la pratique de la pédagogie différenciée en relation avec la lecture. Ce qui nous amène à nous poser les questions suivantes :

- Comment amener les élèves à atteindre les mêmes objectifs en lecture avec des démarches et approches différentes en tenant compte de leur hétérogénéité ?
- Comment à partir de sa spécificité, favoriser les apprentissages en lecture ?

Pour notre part, la connaissance du profil de l'apprenant dans la classe peut contribuer à améliorer son apprentissage en lecture et par ricochet les autres apprentissages. A partir de ces questions, nous avons profilé nos questions de recherche qui s'intitulent :

Quelles sont les difficultés qui empêchent la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans l'enseignement apprentissage de la lecture ? De cette question générale de recherche, nous avons pour objectif général de répertorier les difficultés qui entravent la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans l'enseignement apprentissage de la lecture.

## **1. Concepts de la pédagogie différenciée et théories**

La pédagogie différenciée étudie les différents caractères en psychologie (caractériologie en vue des stratégies d'éducation et d'enseignement adéquats à chaque caractère. Elle est aujourd'hui la prise en compte de toutes les particularités de l'apprenant dans la conduite de l'acte pédagogique pour accroître ses chances de succès. Il s'agit de son profil d'apprentissage, de son profil de production, de son rythme d'apprentissage, de sa situation socio-économique, de son état de santé, de son quotient intellectuel...

Selon Przesmycki (1991) la pédagogie différenciée peut se définir comme une pédagogie des processus. Elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicites et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et des savoirs faire communs exigés.

Pour nous la pédagogie différenciée peut s'entendre comme une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation pédagogique. Elle est une chance pour mobiliser l'élève une occasion précieuse pour lutter simultanément contre l'ennui et l'échec qui sévissent dans nos écoles en ce sens qu'elle

cherche à adapter les méthodes et l'environnement d'apprentissage 41  
aux besoins et aux caractéristiques de chaque apprenant.

La pédagogie différenciée apparaît comme une piste à privilégier à l'école. La mise en œuvre de cette approche pédagogique suggère que l'enseignant cherche à rejoindre l'enfant en adaptant son enseignement à ses potentialités physiques, intellectuelles et sociales. C'est à la lumière des recherches en psychologie cognitive et surtout différentielle que la pédagogie différenciée se pose comme un moyen permettant de remettre l'éducation au goût du jour.

La construction de l'être humain obéit aujourd'hui à la mise en place de stratégies variées et c'est ce qui motive Burns (1971, P.P. 55.56) à affirmer que :

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse. Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude. Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportement. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt. Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »

Ces propos tenant lieu de postulats soulèvent l'épineux problème de la gestion de l'hétérogénéité au sein des classes. Dans une classe à large effectif, la gestion pédagogique de la classe devient aussi difficile dans la mesure où tout apprenant a besoin d'un traitement qui s'adapte à lui.

Selon Legendre (1993, p.49) le groupe est un ensemble de personnes considérées comme une entité partageant des valeurs, des intérêts, des traits de caractère communs et agissant en interaction en vue d'exécuter les mêmes tâches ou d'atteindre un objectif commun » et il précise que :

« la pédagogie de groupe est une situation d'apprentissage dans laquelle des personnes communiquent, s'organisent et partagent en ayant recours à des interactions susceptibles d'enchaîner des mécanismes d'apprentissage. En situation d'apprentissage scolaire, elle est un système d'organisation de travail du groupe classe. Elle instaure le travail à plusieurs comme une autogestion ou plutôt une cogestion de la collectivité par les élèves eux-mêmes, chacun étant initié à se prendre en charge à s'initier au sens de la responsabilité. »

La pédagogie de groupe est la mise en œuvre de techniques d'organisations de la classe s'appuyant sur la réalité et la dynamique du groupe pour que sa taille devienne une ressource valorisante et non un facteur négatif entravant le bon déroulement des activités et l'atteinte des objectifs. Elle est le passage d'une éducation individuelle orientée vers la connaissance à une éducation tournée vers l'entraide et la coopération ; alors que lorsque la taille d'un groupe augmente, les ressources du groupe aussi tendent à augmenter, mais leur potentiel maximum n'est pas utilisable pour la résolution de problèmes à moins qu'il ne se produise une augmentation correspondante de certains types d'interactions. C'est ainsi que le rôle de l'enseignant devient déterminant lorsqu'il est formé pour gérer les interactions et apporter des soutiens individualisés.

Notons dans le même ordre d'idée que Cousinet (1959) a montré le caractère dynamique du travail libre par groupe et la fécondité de l'entraide qui, dans les situations pédagogiques correspondantes, se transforme en enseignement mutuel. Il explique que les représentations de l'enfant qu'en enseigne un autre et celles de son camarade qui apprend sont très proches ; ce qui n'est pas le cas dans la relation adulte-enfant. Alors, celui qui apprend comprend mieux ce que l'autre lui donne à entendre et en même temps, à travers les explications qu'il doit fournir à l'autre, celui qui enseigne parachève la compréhension qu'il a du contenu enseigné.

- Les réseaux de communication se multiplient dans la classe parce qu'elle permet d'alterner activités individuelles (AI) activités de groupe. (AG) et activités collectives (AC) favorisant ainsi la mise en place d'une pédagogie participative, excitatrice de la pensée enfantine.
- Elle responsabilise l'élève qui est amené à assumer différents rôles (secrétaire, responsable de matériel, porte-parole...) au sein du groupe : chacun doit faire sa part pour être considéré comme membre du groupe
- Pour les élèves, elle est une école d'apprentissage de la démocratie et de l'autodiscipline.



- Elle accélère et renforce la prise de conscience par l'élève de la valeur des activités scolaires qu'il accomplit avec joie et détermination. 43
- L'élève n'est plus seul face à ses difficultés scolaires et il ne se culpabilise plus en allant chercher une information, une explication, un soutien auprès de ses camarades.

Certains pédagogues ont souligné dans leurs travaux, l'importance du travail de groupe dans le processus de la construction de l'intelligence humaine. En situation de travail de groupe, il intervient des échanges qui suscitent des conflits sociocognitifs au cours desquels l'apprenant rompt avec ses conceptions initiales pour laisser passer les nouvelles. Le conflit sociocognitif est l'élément déclencheur de l'apprentissage et Meirieu (1984, P.17) va à ce propos soutenir que :

« son efficacité est liée à l'importance du décalage entre un stade donné de développement cognitif et l'élément nouveau qui vient opérer un réajustement, en exigeant du sujet la réorganisation de ses connaissances, un écart trop important entre les partenaires annule les effets de l'interaction en imposant au sujet une activité intellectuelle hors de sa portée. C'est pourquoi le conflit est plus constructif quand il met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité mais qui, de plus sont capables de se comprendre, c'est-à-dire disposent d'un matériau commun quant aux structures cognitives et outils linguistiques. »

Nous avons retenu la pédagogie de groupe parce qu'il a un lien avec notre sujet d'étude qui est la pédagogie différenciée. Lorsque l'enseignant, au cours d'une séquence d'apprentissage fait appel à la pédagogie de groupe, il pratique déjà la pédagogie différenciée. Il développe et entretient chez les élèves des dispositions d'acceptation de la différence, de la solidarité et de l'entraide toute chose qui aide à leur socialisation et facilite leur formation morale et civique.

Le constructivisme étant une théorie cognitiviste de l'apprentissage qui met particulièrement l'accent sur la capacité et l'activité intrinsèque à chaque sujet répond au mieux à notre sujet d'étude surtout quand on sait que

les résultats de l'apprentissage ne dépendent pas seulement de l'enseignant mais aussi de l'apprenant qui est au centre de de son apprentissage. Le modèle constructiviste fait de l'apprenant l'acteur ; central de l'édifice cognitif. Piaget développe une théorie de l'intelligence où il place l'apprenant au cœur du processus de l'enseignement apprentissage. Il suppose que le sujet construit sa connaissance à travers des interactions incessantes avec les phénomènes et les objets. Pour Piaget « connaître » c'est construire une forme d'activités nouvelles ou assimiler une structure d'actions qu'il désigne sous le nom de « Schème » Selon Dube (1986) le schème est une « forme de comportement qui se structure à l'intérieur de l'organisme » Les schèmes sont des structures mentales qui se construisent en nous après le phénomène d'assimilation. (Piaget, 1947)

D'un point de vue pédagogique, l'approche piagétienne reconnaît selon Goupil et Lusignan (1995) la nécessité d'utiliser différentes expériences de manipulations d'objet, de procéder à des essais et de faire réfléchir les enfants sur les résultats de leurs expériences ou sur les questions soulevées par celle-ci. Selon cette théorie toute connaissance est le résultat d'une expérience individuelle d'apprentissage par un processus d'assimilation / accommodation. Le premier permet d'assimiler de renouveler de nouvelles connaissances à celles déjà en place dans les structures cognitives et le second permet à son tour une transformation des actions afin de s'adapter aux nouvelles situations. Le principe de théorie constructiviste se comporte de la manière suivante : l'accommodation transforme les schèmes de la pensée et vient le plus souvent s'opposer aux savoirs établis pour créer un conflit cognitif.

C'est de ce conflit cognitif que découle une décision à prendre : soit l'apprenant maintient son ancien savoir à défaut d'une nouvelle information ou parce que ce savoir continu de bien fonctionner en faveur de ses intérêts, soit il modifie son ancien savoir pour se conformer à la nouvelle connaissance acquise. C'est à partir de cette étape bien précise que le sujet à vraiment appris. C'est d'ailleurs pour cela que Piaget qualifie la théorie cognitiviste de théorie de la découverte. Celle-ci présente l'apprentissage

comme un processus naturel ou la seule contrainte pour y accéder est <sup>45</sup> de respecter la place centrale qu'occupe l'élève et sans qui rien ne peut réussir. L'activité intellectuelle de l'élève étant dans ce cas seule gage d'auto- construction.

La pratique de la pédagogie de groupe s'inscrit dans cette dynamique, car elle permet, aussi à l'élève d'être valoriser et d'être le conquérant de son savoir à travers son implication réelle dans les travaux de groupe. Nous comprenons que selon le concepteur constructiviste, l'élève apprend seul et personne ne peut le faire à sa place. L'acquisition d'un nouveau savoir ne sera effective que s'il est reconstruit par l'enfant lui-même de sorte à pouvoir s'intégrer à son réseau conceptuel. Mais il faut reconnaître que cette théorie n'intègre pas la condition selon laquelle il peut y arriver. Il peut avoir des situations ou l'élève ne parvient pas (ou même parvient difficilement) à trouver les données nécessaires en son propre sein pour espérer le changement positif attendu. Vygostki (1985) reproche à la théorie constructiviste son épistémologie individualiste. En effet, elle ne fait pas cas de l'apport de l'autre et du social dans la formation intellectuelle de l'enfant.

C'est pourquoi il nous semble nécessaire de compléter le champ d'action de l'apprenant en explorant une autre théorie dans laquelle l'enseignant peut mettre un dispositif d'apprentissage en place en vue de permettre à ses élèves de construire les savoirs par une sorte d'interaction avec le milieu.

Le lien avec le constructivisme et notre thème de recherche est qu'il permet à l'élève d'être l'acteur principal de son propre savoir. Le rôle de l'enseignant est de tenir compte de ce paradigme lorsqu'il pratique la pédagogie différenciée en évitant de tout faire à la place de l'élève. Pour l'approche socioconstructiviste, les apprentissages ne sont pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes, mais l'apprentissage est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; il est aussi la maîtrise d'outils.

Pour Barnier (2001), il est admis par les adeptes de cette approche que la construction du savoir s'effectue par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves). Barnier aborde dans le sens que Bruner

(1981) pour qui, apprendre est un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres. Il note qu'il est montré que la simple transmission des connaissances, en général, n'est pas suffisante pour que les élèves s'en approprient. Il est alors très important de considérer d'abord la dimension du savoir comme un processus. De ce fait, l'enseignant est invité à davantage se positionner comme un médiateur, un tuteur, un passeur, un accompagnateur, un régulateur, une personne ressource dans les dispositifs de mise en activités des élèves.

La pédagogie de groupe évoquée ci-dessus est admise par les pédagogues socioconstructivistes. Ces derniers privilégient le travail coopératif qui est plus constructif, plus motivant et plus valorisant socialement car il apporte plus de profit à l'apprenant et à ses collaborateurs. C'est le lieu où les interactions favorisent les conflits cognitifs qui sont très importants à l'évolution des représentations des apprenants. Par le travail coopératif, l'enseignant joue effectivement le rôle de guide de facilitateur et non plus celui d'instructeur ; il présente désormais des exemples, définit l'objectif, donne des indices.

### 1.1. Les implications théoriques sur la pédagogie différenciée

En prenant pour appui la pédagogie de groupe, le constructivisme et le socioconstructivisme comme théories de base dans cette étude implique que l'enseignant qui pratique la pédagogie différenciée doit d'abord partir d'une maîtrise de la pédagogie de groupe (puisqu'il interagit dans un groupe classe) pour définir les besoins individuels des élèves. Nous pouvons donc dire que la pédagogie du groupe est le point de départ pour la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. L'enseignant doit ensuite reconnaître la place de l'apprenant (élève) dans la construction des savoirs (idée majeure du constructivisme). Ignorer que l'apprenant est au centre de l'apprentissage, c'est négliger sa capacité dans la construction des connaissances alors qu'un enseignant qui a une attitude pessimiste envers ses apprenants (élèves) se trouve dans une dynamique de soit vouloir tout apporter (le principe de

tabula rasa) ou de ne pas pouvoir déceler un besoin particulier propre à chaque apprenant (le principe de tous les apprenants sont les mêmes). Un enseignant dans cette posture ignore complètement les différents profils des apprentissages des apprenants et les différences interindividuelles, champ d'étude de la psychologie différentielle (Michel, 2005). Enfin le socioconstructivisme prône le travail en groupe en mettant l'accent sur la solidarité. Cette solidarité permet même l'acceptation des élèves en situation de handicap. Également le socioconstructivisme met l'accent sur l'enseignant qui facilite la construction des connaissances chez l'apprenant. Pour cette théorie, l'enfant apprend auprès d'un adulte. Notre sujet d'étude vise également l'enseignant qui rencontre des difficultés dans la mise en œuvre de la pédagogie différenciée notamment l'hypothèse générale qui aborde sa formation. Si le guide (enseignant) rencontre des difficultés ou n'est pas formé, il lui serait difficile de pouvoir faciliter la construction du savoir chez l'apprenant comme le veut le socioconstructivisme. En considérant notre question générale de l'étude, nous admettons l'hypothèse générale suivante : Le manque de formation des enseignants constitue une difficulté dans la mise en œuvre de la pédagogie différenciée en lecture. Quelle méthodologie adopter pour cette étude ?

## **2. Méthodologie de la recherche**

En considérant la nature de notre sujet d'étude : « Pratique de la pédagogie différenciée dans l'enseignement apprentissage de la lecture : difficultés de mise en œuvre », la population de notre étude prend en compte les enseignants, les directeurs et les encadreurs pédagogiques. Nous avons élaboré des outils de recherche comme le questionnaire et le guide d'entretien pour recueillir les données sur les difficultés de mise en œuvre de la pédagogie différenciée auprès de la population d'étude. Un échantillon a été choisi de la population de façon raisonné pour une efficacité dans l'étude. Ainsi deux (02) Inspecteurs de l'Enseignement Primaire et de l'Education Non Formelle (IEPENF), quatre (04) ex Instituteurs Principaux (IP), dix (10) directeurs d'école et trente (30) enseignants ont été retenus pour l'échantillon d'enquête. L'étude s'est déroulée dans la commune rurale

de Dapélogo qui connaît les mêmes difficultés de mise en œuvre de la pédagogie différenciée tout comme la plupart des communes rurales et urbaines du Burkina. Également les résultats scolaires en lecture de cette commune rurale sont en deçà de la moyenne, c'est ce qui a motivé notre choix de cette commune comme zone d'étude. Le tableau suivant représente les effectifs de la population d'étude et l'échantillon retenu.

Tableau n°1 : Représentation des effectifs de la population et de l'échantillon d'étude

<b>Population</b>	<b>Effectif total</b>	<b>Echantillon retenu</b>	<b>% représenté par l'échantillon</b>
Enseignants + Directeurs	254	30 +10	15,74%
IP	04	04	100%
IEPENF	02	02	100%
C/CEB	01	01	100%
	<b>261</b>	<b>47</b>	<b>18,00%</b>

Source : Etude de terrain (Kaboré & Kéré, 2023)

Ce présent tableau présente la population d'étude qui regroupe les enseignants et les directeurs d'école, les instituteurs principaux, les inspecteurs de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle. L'échantillon d'étude prélevé de la population représente 18,00% de la population de base. Dans cette étude où la méthode mixte est privilégiée, il ne s'agit pas de chercher à avoir une représentativité de l'échantillon car la dimension qualitative de l'étude est dominante sur celle quantitative. Le choix de l'échantillon est plutôt raisonné parce qu'il s'est appuyé sur des critères (ancienneté 11 ans minimum pour les directeurs et titre capacité professionnelle) qui visent la qualité des données.

### 3. Résultats

Les résultats sont organisés suivant les rubriques telles que la formation des enseignants en pédagogie différenciée, les difficultés des élèves en lecture, les difficultés pédagogiques et psychopédagogique et le contenu des entretiens réalisés avec la CCEB et les deux inspecteurs.

#### 3.1. Les résultats sur la formation des enseignants en pédagogie différenciée

Pour renseigner cette rubrique, nous avons voulu savoir si les enquêtées ont déjà bénéficié d'une formation en pédagogie différenciée. Le tableau n°2 fait l'état des réponses reçues.

Tableau n°2 : État des réponses concernant la formation des enseignants en pédagogie différenciée.

<b>Réponses</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Total</b>
Nombre d'enseignants formés en pédagogie différenciée	04	26	30
<b>Pourcentage</b>	<b>13,33</b>	<b>86,66</b>	<b>100%</b>

Source : Etude de terrain (Kaboré & Kéré, 2023)

A la question de savoir si les enquêtés avaient reçu une formation sur la pédagogie différenciée : vingt-six (26 enseignants soient 86,66% des enquêtés affirment n'avoir pas reçu de formation sur la pédagogie différenciée contre quatre (04) enseignants soient 13,33% qui affirment avoir déjà bénéficié d'une formation sur la pédagogie différenciée. Qu'en est-il du manque de manque de formation comme un obstacle à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée ?

Tableau n°3 : Le manque de formation comme obstacle à la pratique de la pédagogie différenciée en lecture.

Réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'enseignants	30	00	30
Pourcentage	100%	00%	100%

Source : Etude de terrain (Kaboré & Kéré, 2023)

Trente (30) enseignants soit 100% des enseignants estiment que le manque de formation des enseignants à cette approche constitue un obstacle à la pratique de la pédagogie différenciée en lecture. Ces résultats dénotent une absence de formation d'une part et d'une insuffisance d'autre part. Il est difficile à un enseignant d'adopter une démarche de pédagogie différenciée sans aucune formation ou avec une insuffisance de formation. Les résultats révèlent également que les politiques adoptées sur les innovations pédagogiques ne sont pas vécues dans la pratique puisque que les acteurs (enseignants) qui doivent mettre ces politiques éducatives en œuvre ne sont pas formés ou ont une insuffisance de formation. La non mise en œuvre de la pédagogie différenciée entraîne certainement des difficultés d'apprentissage chez les élèves.

### 3.2. Les difficultés des élèves en lecture

Les difficultés recueillies sont entre autres le mauvais déchiffrement des mots, la mauvaise compréhension des textes, la méconnaissance des étapes dans l'organisation du travail du groupe et du tutorat, la non maîtrise des démarches d'apprentissage et du profil d'apprentissage. Pour le mauvais déchiffrement des mots et la mauvaise compréhension des textes de lecture, trente (30) enseignants soit 100% des enseignants estiment que cela est une réalité sur le terrain. Beaucoup d'élèves ont des difficultés de déchiffrement des mots et ne comprennent pas les textes de lecture. Les résultats sur les difficultés des élèves en lecture viennent confirmer que la pédagogie différenciée n'est pas mise en œuvre à cause de l'absence ou de



l'insuffisance de formation des enseignants. Tous les enseignants <sup>51</sup>  
enquêtés affirment que les élèves rencontrent des difficultés en lecture.

### 3.3. Les difficultés pédagogiques rencontrées par les enseignants

Vingt-six (26) enseignants soit 86,66% ne connaissent pas les étapes dans l'organisation du travail de groupe et du tutorat contre quatre (04) enseignants soit 13,33% qui connaissent les étapes dans l'organisation du travail de groupe et du tutorat. Vingt-six (26) enseignants soit 86,66% ne maîtrisent pas les démarches d'apprentissage contre quatre (04) enseignants soit 13,33% qui disent maîtriser les démarches d'apprentissage. La première difficulté relevée, celle de l'absence ou d'insuffisance de la formation conduit inéluctable aux difficultés pédagogiques. C'est évident que l'absence ou l'insuffisance de formation d'un enseignant le conduise vers une méconnaissance des méthodes, des stratégies, des techniques et des démarches pédagogiques dans l'apprentissage. Alors qu'un enseignant sans bagages pédagogiques ne saurait être efficace dans une pratique classe avec une diversité d'élèves qui ont besoin d'une pédagogie différenciée.

Les directeurs d'école ont relevé les mêmes difficultés pédagogiques que les adjoints rencontrent. Il s'agit du manque de formation, les effectifs pléthoriques, l'insuffisance de matériel didactique la méconnaissance des étapes dans l'organisation des travaux de groupe et la méconnaissance du profil d'apprentissage des élèves.

### 3.4. Les difficultés psychopédagogiques rencontrées par les enseignants

Vingt-six (26) enseignants soit 86,66% ne connaissent pas le profil d'apprentissage contre quatre (04) enseignants soit 13,33% qui disent connaître le profil d'apprentissage des élèves. Au niveau psychopédagogique les difficultés sont très profondes car il s'agit pour l'enseignant de connaître la psychologie de l'apprenant afin de pouvoir adapter sa pédagogie. La connaissance de la psychologie de l'apprenant

prend en compte les différents styles d'apprentissage des élèves, chaque élève avec son bord d'apprentissage afin de pouvoir ajuster le contenu au profit de chaque apprenant et apporter une remédiation ou un étayage au temps opportun.

Tableau n°4 : Synthèse des difficultés entravant la mise en œuvre de la pédagogie différenciée en fonction de la déclaration des enseignants

Difficultés	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Insuffisance de la formation	30	100%
Insuffisance du matériel didactique	27	90%
Insuffisance de documents pédagogiques sur la pédagogie différenciée	30	100%
Insuffisance d'espace dans la classe	14	46,66
Insuffisance de tables bancs	21	70%

Source : Etude de terrain (Kaboré & Kéré, 2023)

Tous les enseignants enquêtés soulignent l'insuffisance de la formation et l'insuffisance de documents pédagogiques sur la pédagogie différenciée comme obstacle obstruant la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Également l'insuffisance du matériel didactique (par exemple livres de lecture) et des tables bancs a été relevée par la plupart des enseignants ainsi que le manque d'espace dans les salles de classe. De ces obstacles relevés, nous retenons d'une part des difficultés pédagogiques organisationnelles et d'autre part des difficultés didactiques épistémiques qu'une formation en adéquation avec les besoins réels peut solutionner.

### 3.5. Les résultats des entretiens avec les encadreurs et la CCEB

Les entretiens ont été menés avec la CCEB et les deux inspecteurs. Nous les avons rejoint chacun dans son bureau pour conduire ces entretiens ce qui leur a permis de faire des commentaires et d'aborder les aspects non pris en compte par le questionnaire. Il portait essentiellement sur sept (07) séries de questions qui concernaient précisément l'effectivité de la formation sur l'approche, les difficultés liées à sa mise en œuvre. Pour la première

question à savoir si les enseignants ont reçu une formation en 53  
pédagogie différenciée les trois (03) encadreurs ont répondu par la négative. La 2<sup>ème</sup> question se rapportait à l'appréciation de la pratique de l'approche en lecture. Les encadreurs ont tous reconnu l'importance de la pratique de l'approche en lecture. Madame la CCEB dira à ce propos « la pratique de l'approche en lecture permettra de résoudre les problèmes de lecture des élèves en tenant compte de leur rythme et profil d'apprentissage »

La 3<sup>ème</sup> question faisait allusion aux difficultés liées à la pratique de la pédagogie différenciée en lecture. Les trois encadreurs ont répondu sans ambages que le manque de formation est la principale difficulté. Quant à la question n°5 à savoir si les enseignants peuvent dégager suffisamment du temps pour soutenir les plus faibles en lecture. Tous les encadreurs ont répondu par la négative.

La 6<sup>ème</sup> question était la suivante : les écoles disposent – elles suffisamment de livres pour les activités de lecture ? Ils répondent tous que les livres sont insuffisants dans les écoles. En fin pour la question n°7, quelles suggestions faites – vous pour une bonne mise en œuvre de la pédagogie différenciée en lecture ?

La synthèse de cette question se résume :

- assurer une formation et des recyclages réguliers des enseignants sur cette nouvelle approche,
- multiplier le suivi accompagnement de la pédagogie différenciée,
- intégrer le module de formation sur la pédagogie de groupe, la pédagogie différenciée et le tutorat dans les Ecoles Nationales des Enseignants du Primaires (ENEP),
- mettre à la disposition des enseignants des méthodologies simplifiées sur la pédagogie différenciée.

#### 4. Discussion

La pédagogie différenciée telle que définie et présentée dans les concepts et théories a beaucoup d'exigences et le point de départ pour sa mise en œuvre est la formation. L'enseignant doit être formé sur plusieurs plans : pédagogique, didactique, relationnel et la connaissance des apprenants (les profils d'apprentissage) étudiée en psychologie des apprentissages et en psychopédagogie.

Une étude menée sur l'observation des pratiques enseignantes en relation avec les apprentissages montre que les enseignants qui ont été formés ont un déséquilibre dans les pratiques sur le plan pédagogique, didactique et relationnel. Par exemple en structurant les pratiques enseignantes en trois domaines : pédagogique, didactique et relationnel, les résultats de la recherche ont montré d'une manière générale que la gestion pédagogique représente 41,97 %, le climat relationnel 30,10% et la gestion didactique 27,93% (Altet & Paré.Kaboré & Sall, 2016). Si avec une formation, des enseignants présentent toujours des disparités dans leur pratique, quels peuvent être les résultats des enseignants sans formation sur le plan pédagogique, didactique et relationnel.

Notre étude a révélé que la réussite de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dépend de la formation de l'enseignant. Sans négliger la part de l'apprenant qui construit ses propres connaissances selon le constructiviste de Piaget, l'apport de l'enseignant est très considérable dans la réussite de la pédagogie différenciée. Il doit être multitâches : jouer le rôle de guide, de facilitateur, d'organisateur etc. et surtout celui qui apporte un soutien individualisé en fonction des profils d'apprentissage des élèves (Michel, 2005). Pour bien jouer ce rôle, il a besoin d'être formé avec efficacité. Ce rôle dédié à l'enseignant fait allusion au socioconstructivisme de Vygotski qui donne une importante place à l'adultes dans la construction des connaissances de l'apprenant.

La formation de l'adulte (l'enseignant) fait partie de ses qualités intrinsèques sur lesquelles il doit s'appuyer pour aider l'apprenant. Il apparaît donc impératif, d'élaborer des modules de formation sur les innovations pédagogiques en général et la pédagogie différenciée en particulier. La formation en pédagogie différenciée consiste à outiller les enseignants en mettant l'accent sur l'hétérogénéité des élèves dans la classe qui ont besoin d'atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage avec des démarches différentes. 55

Ces modules de formation, pour un besoin holistique doivent prendre en compte la psychologie différentielle, la psychologie des apprentissages, la pédagogie générale et la psychopédagogie. Si 86,66% des enseignants disent n'avoir pas été formés en pédagogie différenciée alors qu'ils sont sollicités pour la mettre en œuvre dans leurs pratiques classes, c'est inquiétant. Cette inquiétude est d'autant plus prononcée car un enseignant sans formation rencontre non seulement des difficultés pour la mise en œuvre de ce à quoi il n'a pas été formé mais adopte des pratiques hasardeuses qui peuvent inhiber l'apprentissage des élèves.

Le mauvais déchiffrement des mots et la mauvaise compréhension des textes de lecture par les élèves sont souvent tributaires d'une pratique hasardeuse des enseignants sans formation. A défaut de former les enseignants sur un programme précis, qu'ils ne soient pas sollicités pour la mise en œuvre de ce programme. S'il est vrai qu'un médecin sans formation sur un mal est un danger pour le patient qui souffre de ce mal, il est aussi évident qu'un enseignant sans formation peut être un danger pour ses apprenants.

## **Conclusion**

Au terme de cette recherche, il nous paraît judicieux de rappeler ce qui a fait l'objet de notre recherche. En effet l'étude a porté sur les difficultés de mise en œuvre de la pédagogie différenciée en lecture. Elle a pour objectif de relever les difficultés qui entravent la mise en œuvre de celle-ci. L'étude a pris appui sur le constructivisme et le socioconstructivisme avec pour hypothèse générale : Le manque de formation des enseignants constitue une difficulté dans la mise en œuvre de la pédagogie différenciée en lecture. Les résultats de l'étude révèlent une absence de formation pour la majorité des enseignants et une insuffisance pour la minorité. Cette absence ou insuffisance de formation se répercute sur l'apprentissage de la lecture des apprenants qui connaissent d'énormes difficultés en lecture. Il est important de résoudre ces difficultés qui obstruent la mise en œuvre de la pédagogie différenciée et qui causent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture des élèves par des modules de formation qui prennent en compte les besoins des enseignants (pédagogique, didactique, relationnel, connaissance des profils d'apprentissage).

## **Références bibliographiques**

- Altet M. & Paré-Kaboré A. & Sall N. A. 2016. Observation des Pratiques Enseignante en relation avec les Apprentissages. Burkina Faso : Rapport de recherche.
- Barnier G. 2001. Le tutorat dans l'enseignement et la formation. Paris, L'Harmattan.
- Dubé L. 1986. La psychologie de l'apprentissage, deuxième édition, Presse de l'université du Québec, Sillery, Québec.
- Éducation Pour Tous. 2014. Rapport Mondial sur le suivi.
- Éducation Pour Tous. 2015. Rapport Mondial sur le suivi.

- Goupil & Lusignan. 1993. Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Montréal : Gaëtan Morin éditeur. 57
- Przesmycki H.1991. Pédagogie différenciée, Paris, Hachette-Education.
- Henry R. 1987. Cahiers Pédagogiques « Différencier la pédagogie ».
- Jérôme B. 1981. Le Développement de l'enfant, Savoir-faire, savoir dire (1966). Paris : PUF.
- Le Grand L. 1986. La différenciation pédagogique. Paris : Edition du Scarabée.
- Legendre R. 1993. Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal/Paris : Guérin/Eska.
- Meirieu P. 1986. L'école, mode d'emploi des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée. Paris : ESF.
- Meirieu P. 2000. Itinéraire des pédagogies de groupes. Apprendre en groupe. Lyon Chronique sociale.
- Meirieu P. 2014. Le plaisir d'apprendre. Éditions Autrement.
- Michel J-F. 2005. Les 7 profils d'apprentissages pour former et enseigner. Paris : Éditions d'Organisation.
- Ministère de L'Éducation Nationale. 2010. Module de formation de la conférence annuelle des encadreurs pédagogiques. Ouagadougou.
- Ministère de L'Éducation Nationale. 2010. Module de formation en pédagogie différenciée pédagogie de groupe et tutorat. Ouagadougou.
- Ministère de L'Éducation Nationale. 2012. Programme de développement Stratégique de l'Éducation de Base. Ouagadougou.

Ministère de L'Éducation Nationale. 2016. Rapport d'évaluation des acquis scolaires. Ouagadougou.

Organisation Nations Unies. 1948. Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948.

Piaget J. 1947. La psychologie de l'intelligence. Paris: A. Colin.

Roger C. 1959. Pédagogie de l'apprentissage, Paris, Presses Universitaires de France.

Rousseau J. J. 1996. Émile ou de l'éducation. Paris : Garnier Flammarion, 629P.

Vygotski L. S. 1985. Pensée et langage (trad. F. Sève). Paris : Éditions Sociales (1ère édition en russe, 1934).



## REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES MODALITES DE SOUMISSION DES ARTICLES

Les propositions d'articles sont envoyées au secrétariat de la revue avec copie au directeur de publication aux adresses suivantes :

- revuepedahum@gmail.com
- jchounmenou@yahoo.fr
- Les articles sont évalués sous anonymat par trois instructeurs dans un délai de 15 jours dès réception et sont renvoyés aux auteurs pour insertion des corrections et recommandations
- Le retour des articles corrigés par les auteurs est attendu par la rédaction pour un délai de 10 jours au maximum
- Les articles rédigés en français doivent comporter un résumé de 25 lignes maximum en anglais et ceux rédigés en anglais un résumé en français
- Le nombre de pages des articles est limité à 25 au maximum et 12 au minimum
- La présentation des articles se fait selon le format ci-dessous :
  - Mise en page : Format A4 / Marges 2,5 cm (droite, gauche, haut, bas) / Police Times New Roman / Taille 13 / Sans couleurs / Interligne simple
  - Références bibliographiques (exemples)
    - ✓ Diallo, S. 2023. Histoire et humanités. Paris, P.U.F.
    - ✓ Doufi, S. 2021. La pédagogie et ses repères. Pédagogie et humanité 30 : 26-34
    - ✓ Boudri, P. 2009. Didactique et crise scolaire. Consulté le 12 septembre 2021 sur <http://ben.uc.edu/y/PSO/PS-22pdf>.
- Ethique et authenticité  
La revue invite tous les auteurs à s'assurer de l'authenticité de leurs productions en évitant toute forme de plagiat. Elle rappelle à cet effet l'obligation de citer les auteurs et les sources des citations

362 REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES N°2-NOVEMBRE 2023  
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du 28/11/2023  
Bibliothèque Nationale du Bénin

**REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES**  
**N°2-NOVEMBRE 2023**  
**ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du**  
**28/11/2023**  
**Bibliothèque Nationale du Bénin**