

Pratiques déclarées et pratiques observées en matière de différenciation pédagogique : étude auprès des maîtres d'application du CRFPE de Dakar

Amadou Yoro NIANG

Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal

Résumé

Cette étude analyse la concordance entre les pratiques déclarées et les pratiques effectivement observées de différenciation pédagogique chez les maîtres d'application du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar. Inscrite dans une approche qualitative interprétative, elle mobilise une triangulation méthodologique fondée sur des questionnaires ouverts, des entretiens semi-directifs et des observations de leçons auprès de vingt maîtres d'application. Les données ont été soumises à une analyse de contenu thématique afin de confronter les discours professionnels aux pratiques réelles. Les résultats montrent que les participants maîtrisent globalement les principes de la différenciation pédagogique et y adhèrent, mais que leur mise en œuvre demeure partielle, essentiellement réactive et limitée à des adaptations ponctuelles. Les écarts observés s'expliquent principalement par les effectifs élevés, le manque de ressources, les contraintes temporelles et un accompagnement insuffisant. L'étude conclut à la nécessité de renforcer la formation initiale et continue ainsi que les dispositifs d'accompagnement afin de favoriser une différenciation pédagogique plus systématique et efficace.

Mots-clés : différenciation pédagogique ; pratiques déclarées ; pratiques observées ; formation initiale des enseignants ; maîtres d'application ; CRFPE de Dakar.

Abstract

This study examines the consistency between declared practices and actual classroom practices of differentiated instruction among cooperating teachers at the Regional Teacher Training Center (CRFPE) in Dakar, Senegal. Adopting a qualitative interpretive approach, the research relies on methodological triangulation through open-ended questionnaires, semi-structured interviews, and classroom observations involving twenty cooperating teachers. The data were analyzed using thematic content analysis to compare teachers' professional discourse with their actual classroom practices. The findings indicate that participants generally demonstrate a sound understanding of the principles of differentiated instruction and express a strong commitment to them. However, their implementation remains partial, largely reactive, and confined to occasional instructional adaptations. The discrepancies between declared and observed practices are mainly explained by large class sizes, insufficient teaching resources, time constraints, and inadequate pedagogical support. The study

concludes that strengthening both pre-service and in-service teacher education, together with sustained professional support mechanisms, is essential to promote more systematic and effective implementation of differentiated instruction.

Keywords: differentiated instruction; declared practices; observed practices; initial teacher education; cooperating teachers; Dakar Regional Teacher Training Center (CRFPE).

Introduction

La diversification croissante des profils d'élèves constitue aujourd'hui l'un des principaux défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs. Les classes contemporaines accueillent des apprenants présentant des rythmes d'apprentissage, des acquis, des besoins éducatifs particuliers, des intérêts et des styles cognitifs très variés. Cette hétérogénéité remet en question les modèles d'enseignement uniformes et conduit les enseignants à adapter leurs pratiques afin de garantir à chaque élève des conditions favorables à la réussite scolaire. Dans cette perspective, la différenciation pédagogique s'impose progressivement comme l'un des fondements de l'école inclusive et de la qualité des apprentissages.

Au Sénégal, cette exigence s'inscrit pleinement dans les orientations des politiques éducatives nationales. Les réformes engagées depuis plusieurs décennies, notamment dans le cadre du Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence de l'Éducation et de la Formation (PAQUET-EF, 2018), mettent l'accent sur l'amélioration de la qualité des apprentissages, la professionnalisation des enseignants et le développement de pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion de tous les élèves. Les Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) occupent, à cet égard, une place stratégique dans la préparation des futurs enseignants. Au sein de ces dispositifs, les maîtres d'application jouent un rôle déterminant puisqu'ils assurent l'encadrement des stages pratiques, accompagnent les élèves-maîtres dans la construction de leurs compétences professionnelles et constituent des modèles de référence dont les pratiques sont susceptibles d'influencer durablement

les futurs enseignants. Dès lors, la manière dont ces enseignants mettent en œuvre la différenciation pédagogique dépasse la seule gestion de leur classe pour devenir un enjeu majeur de la qualité de la formation initiale.

L'étude de ces pratiques nécessite cependant un cadre théorique capable d'expliquer comment les enseignants prennent en compte l'hétérogénéité des élèves tout en poursuivant des objectifs communs d'apprentissage. Parmi les différentes approches mobilisées dans les recherches sur l'enseignement, la théorie de la pédagogie différenciée apparaît particulièrement pertinente. Elle permet en effet d'analyser simultanément les choix didactiques, les décisions pédagogiques et les adaptations réalisées par les enseignants face à la diversité des situations d'apprentissage. Plus qu'une simple technique pédagogique, la différenciation constitue aujourd'hui une compétence professionnelle complexe qui mobilise des savoirs, des capacités d'analyse des situations, des compétences d'ajustement et une réflexion permanente sur les besoins des élèves. C'est pourquoi cette recherche s'inscrit principalement dans les travaux fondateurs de Meirieu (2021a), Perrenoud (1997, 2005), Tomlinson (2017) et Robbes (2024b), dont les contributions offrent un cadre théorique complémentaire particulièrement adapté à l'analyse des pratiques enseignantes.

Meirieu (2021a) montre que différencier consiste avant tout à diversifier les médiations pédagogiques afin de permettre à tous les élèves d'accéder aux mêmes savoirs, sans renoncer aux exigences communes. Cette perspective met l'accent sur la responsabilité pédagogique de l'enseignant dans la conception de situations d'apprentissage accessibles à chacun. Perrenoud (1997, 2005), quant à lui, considère la différenciation comme l'une des compétences professionnelles essentielles de l'enseignant, indispensable pour gérer efficacement l'hétérogénéité des classes et réguler les apprentissages en fonction des besoins observés. Les travaux de Tomlinson (2017) viennent compléter cette approche en proposant un modèle opérationnel de différenciation articulé autour des contenus, des processus, des productions et de l'environnement d'apprentissage. Enfin, Robbes (2024b) rappelle que la différenciation ne peut se

réduire à une succession d'ajustements ponctuels ; elle suppose une planification réfléchie et cohérente intégrée à l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage. La complémentarité de ces approches offre ainsi un cadre d'analyse particulièrement pertinent pour comprendre les pratiques des maîtres d'application du CRFPE de Dakar et apprécier leur degré de cohérence avec les principes de la pédagogie différenciée.

Le cadre conceptuel retenu dans cette étude repose ainsi sur une conception multidimensionnelle de la différenciation pédagogique. Celle-ci englobe la différenciation des contenus, des démarches d'apprentissage, des productions attendues, des modalités d'évaluation ainsi que des environnements d'apprentissage (Tomlinson, 2017). Cette conception s'inscrit également dans le paradigme de l'éducation inclusive, selon lequel les adaptations pédagogiques doivent bénéficier à l'ensemble des élèves et non uniquement à ceux présentant des besoins éducatifs particuliers. Elle conduit à considérer la différenciation comme une pratique planifiée, réfléchie et intégrée au fonctionnement ordinaire de la classe plutôt que comme une réponse ponctuelle à certaines difficultés scolaires. Malgré le consensus scientifique et institutionnel qui entoure aujourd'hui cette approche, de nombreuses recherches montrent que sa mise en œuvre demeure difficile. Les contraintes liées aux effectifs, au temps d'enseignement, aux ressources pédagogiques, à la charge de travail ou encore à la formation professionnelle limitent souvent l'application effective des principes de différenciation. Les enseignants expriment généralement une forte adhésion aux valeurs de l'école inclusive et déclarent mettre en œuvre des pratiques différenciées. Toutefois, plusieurs études soulignent que ces pratiques demeurent fréquemment limitées à quelques adaptations occasionnelles plutôt qu'à une véritable organisation différenciée des apprentissages.

Cette difficulté renvoie à une problématique plus générale largement documentée en sciences de l'éducation : celle de l'écart entre les pratiques déclarées et les pratiques effectivement observées. Les enseignants décrivent souvent leurs pratiques en référence aux prescriptions institutionnelles, aux normes professionnelles ou aux

savoirs issus de leur formation, tandis que les observations réalisées en situation révèlent parfois des écarts significatifs entre le discours professionnel et l'activité réelle. Perrenoud (2005) souligne notamment que les enseignants adhèrent fortement aux principes de la différenciation tout en reconnaissant les difficultés rencontrées pour les traduire dans leur pratique quotidienne. Dans le contexte particulier du CRFPE de Dakar, cette problématique revêt un intérêt scientifique et professionnel majeur. Les maîtres d'application ont pour mission de servir de modèles professionnels auprès des futurs enseignants ; leurs pratiques constituent donc un vecteur essentiel de professionnalisation. Pourtant, les recherches portant sur la cohérence entre leurs pratiques déclarées et leurs pratiques effectivement observées demeurent encore peu nombreuses.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche, dont la question principale est la suivante : dans quelle mesure les pratiques de différenciation pédagogique déclarées par les maîtres d'application du CRFPE de Dakar correspondent-elles aux pratiques effectivement observées dans leurs classes ? Cette interrogation conduit à trois questions secondaires : quelles représentations les maîtres d'application se font-ils de la différenciation pédagogique et quelles pratiques déclarent-ils mettre en œuvre ? Quelles pratiques effectives de différenciation sont observables dans leurs situations d'enseignement ? Enfin, quels facteurs permettent d'expliquer les convergences ou les écarts entre les pratiques déclarées et les pratiques observées ? L'objectif général de cette recherche est d'analyser la concordance entre les pratiques déclarées et les pratiques observées de différenciation pédagogique chez les maîtres d'application du CRFPE de Dakar. Trois hypothèses guident l'étude : les maîtres d'application possèdent une bonne maîtrise conceptuelle de la différenciation pédagogique et déclarent mettre régulièrement en œuvre des pratiques différenciées ; les observations de classe révèlent une mise en œuvre partielle de cette différenciation, davantage centrée sur des ajustements ponctuels que sur une démarche systématique ; enfin, les écarts constatés s'expliquent principalement par les contraintes liées aux effectifs, au temps disponible, aux ressources pédagogiques et à l'accompagnement professionnel.

Afin de répondre à ces questions, cette étude adopte une démarche qualitative à visée compréhensive fondée sur la triangulation des données. Celle-ci associe des questionnaires ouverts, des entretiens semi-directifs réalisés auprès de vingt maîtres d'application sur les trente-six que compte le CRFPE de Dakar, ainsi que des observations directes de séances d'enseignement. Cette stratégie méthodologique permet de confronter les représentations professionnelles aux pratiques effectivement déployées dans les classes et de renforcer la crédibilité des résultats grâce à la complémentarité des sources d'information (Creswell et Poth, 2023 ; Braun et Clarke, 2022).

En s'intéressant aux pratiques de différenciation pédagogique des maîtres d'application du CRFPE de Dakar, cette recherche contribue aux travaux consacrés à la professionnalisation des enseignants et au développement de pratiques inclusives en contexte africain. En mettant en regard les discours professionnels, les prescriptions institutionnelles et les pratiques effectivement observées, elle apporte des connaissances utiles pour améliorer les dispositifs de formation initiale, renforcer l'accompagnement pédagogique des maîtres d'application et soutenir le développement de compétences professionnelles adaptées aux réalités des systèmes éducatifs africains.

1. Cadre méthodologique

Cette section de notre recherche tourne respectivement autour du type et approche de la recherche, du terrain de l'étude, de la population et échantillonnage, des techniques de collecte des données, des procédures de collecte, de l'analyse des données, de la rigueur scientifique, des considérations éthiques et des limites de la recherche

1.1 Type et approche de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative de type descriptif et compréhensif, relevant du paradigme interprétatif. Cette démarche vise à comprendre les pratiques de différenciation pédagogique des maîtres d'application du Centre Régional de

Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar ainsi que les écarts éventuels entre leurs pratiques déclarées et leurs pratiques effectivement observées. Selon Creswell et Poth (2023), la recherche qualitative permet d'appréhender les significations que les acteurs attribuent à leurs expériences dans leur contexte naturel. Cette posture s'inscrit également dans une perspective constructiviste selon laquelle les pratiques professionnelles sont socialement construites et influencées par les contextes institutionnels et les interactions professionnelles. Le recours à une stratégie de triangulation méthodologique (Denzin, 1978 ; Creswell et Poth, 2023) permet de croiser plusieurs sources de données afin d'améliorer la crédibilité et la robustesse des résultats.

1.2 Terrain de l'étude

Le terrain retenu est constitué du CRFPE de Dakar et de ses écoles d'application. Ce choix se justifie par le rôle central des maîtres d'application dans la formation initiale des enseignants. Ces professionnels assurent simultanément l'enseignement dans les classes et l'accompagnement pédagogique des élèves-maîtres en stage. Les écoles d'application constituent ainsi des espaces privilégiés pour observer les pratiques de différenciation pédagogique dans des situations authentiques d'enseignement, conformément au principe des *information-rich cases* décrit par Patton (2015).

1.3 Population et échantillonnage

La population est composée des 36 maîtres d'application exerçant dans les écoles d'application du CRFPE de Dakar. Un échantillonnage raisonné (*purposeful sampling*) a permis de retenir 20 participants, sélectionnés selon des critères d'expérience, d'exercice effectif de la fonction, d'accueil d'élèves-maîtres et de consentement volontaire. Ce mode d'échantillonnage est recommandé en recherche qualitative lorsqu'il s'agit de sélectionner des participants susceptibles de fournir des informations riches sur le phénomène étudié (Patton, 2015 ; Creswell et Poth, 2023). La taille de l'échantillon répond au principe de saturation des données, selon lequel la collecte s'interrompt lorsque

les nouvelles informations n'apportent plus de connaissances substantielles (Merriam et Tisdell, 2016).

1.4 Techniques de collecte des données

La collecte repose sur trois techniques complémentaires. Le questionnaire à questions ouvertes permet de recueillir les représentations des enseignants, leurs pratiques déclarées ainsi que les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Les entretiens semi-directifs, d'une durée moyenne de 45 à 60 minutes, approfondissent les choix pédagogiques, les logiques professionnelles et les contraintes rencontrées. Selon Kvale et Brinkmann (2015), cette technique permet d'accéder au sens que les acteurs attribuent à leurs pratiques. Enfin, une observation directe non participante des séances de classe est réalisée à l'aide d'une grille construite à partir des travaux de Tomlinson (2017), Perrenoud (2012) et Meirieu (2021b). Cette observation permet de confronter les pratiques déclarées aux pratiques effectivement mises en œuvre.

1.5. Procédure de collecte

Après l'obtention des autorisations administratives du CRFPE et des écoles d'application, les participants ont été informés des objectifs de la recherche et ont signé un consentement libre et éclairé. La collecte des données s'est déroulée en trois étapes successives : administration du questionnaire, réalisation des entretiens puis observation des séances de classe. Toutes les données ont été anonymisées, codifiées et conservées dans un espace sécurisé afin de garantir leur confidentialité.

1.6 Analyse des données

L'analyse de contenu thématique constitue la principale méthode d'analyse retenue dans cette recherche. Elle est particulièrement adaptée aux recherches qualitatives portant sur les représentations, les pratiques professionnelles et les expériences des acteurs. Cette méthode consiste à identifier, organiser et interpréter les thèmes significatifs qui émergent des données recueillies. La démarche suivie s'inspire des travaux de Braun et Clarke (2022), qui proposent une

analyse thématique réflexive organisée autour d'un processus itératif de familiarisation avec les données, de codage, de construction des thèmes, de révision, de définition et de production du rapport analytique. Cette approche est largement reconnue pour sa souplesse méthodologique et sa capacité à rendre compte de la complexité des phénomènes étudiés. Dans un premier temps, l'ensemble des questionnaires, des transcriptions d'entretiens et des notes d'observation a fait l'objet d'une lecture approfondie afin de permettre une immersion progressive dans les données. Cette phase de familiarisation a facilité l'identification des premières idées, des récurrences et des particularités présentes dans le corpus. La deuxième étape a consisté à procéder à un codage ouvert des données. Chaque segment de texte présentant un intérêt au regard des objectifs de la recherche a été associé à un code descriptif.

Les codes ont été attribués de manière inductive, c'est-à-dire à partir des données elles-mêmes, tout en tenant compte des concepts issus du cadre théorique de la différenciation pédagogique. Les codes obtenus ont ensuite été regroupés en catégories plus larges correspondant aux principales dimensions de la différenciation pédagogique : la différenciation des contenus, des démarches d'enseignement, des supports pédagogiques, des productions attendues, des modalités d'évaluation, de l'organisation de la classe et des interactions pédagogiques. D'autres catégories ont émergé des données, notamment celles relatives aux contraintes institutionnelles, à la gestion des effectifs, aux ressources disponibles, au développement professionnel et aux représentations des enseignants. La phase suivante a consisté à construire des thèmes analytiques permettant d'organiser les catégories autour de dimensions interprétatives plus globales. Ces thèmes ne se limitent pas à une simple description des données ; ils visent à mettre en évidence les logiques professionnelles qui sous-tendent les pratiques observées ainsi que les facteurs explicatifs des écarts entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives. Enfin, les thèmes retenus ont été confrontés aux objectifs de la recherche, au cadre théorique et aux résultats issus des différentes sources de données afin d'assurer leur cohérence conceptuelle et leur pertinence scientifique.

1.7. Rigueur scientifique, considérations éthiques et limites

La qualité scientifique de l'étude repose sur les critères de crédibilité, transférabilité, dépendabilité et confirmabilité proposés par Lincoln et Guba (1985). La crédibilité est renforcée par la triangulation des données, la transférabilité par une description détaillée du contexte, la dépendabilité par la traçabilité des procédures et la confirmabilité par une posture réflexive du chercheur. Sur le plan éthique, la recherche respecte les principes du consentement libre et éclairé, de l'anonymat, de la confidentialité et du respect des participants. Enfin, les principales limites concernent le caractère contextualisé de l'approche qualitative, la taille de l'échantillon et les biais potentiels liés aux données déclaratives et à l'effet d'observation. Toutefois, la triangulation des méthodes contribue à limiter ces limites et à renforcer la fiabilité des résultats.

2. Résultats

Cette section présente les principaux résultats de l'étude portant sur les pratiques déclarées et observées de différenciation pédagogique chez les maîtres d'application du CRFPE de Dakar. Les données, issues des questionnaires, des entretiens semi-directifs et des observations de leçons, sont analysées selon une démarche de triangulation afin de confronter les discours des participants à leurs pratiques effectives. Cette approche permet d'appréhender les représentations, les modalités de mise en œuvre, les contraintes rencontrées ainsi que les besoins de développement professionnel. L'analyse met également en évidence les convergences et les écarts entre les pratiques déclarées et les pratiques observées, offrant ainsi une compréhension approfondie des conditions de mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans le contexte de la formation initiale des enseignants.

2.1. Des résultats issus des questionnaires

Cette section présente les résultats obtenus à partir du questionnaire à questions ouvertes administré auprès des vingt (20) maîtres d'application exerçant dans les écoles d'application du CRFPE de

Dakar. Conformément à l'approche qualitative retenue dans cette recherche, les réponses ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique permettant d'identifier les principales tendances relatives aux conceptions, aux pratiques déclarées et aux difficultés rencontrées en matière de différenciation pédagogique. Afin de faciliter la lecture, certains résultats qualitatifs ont été synthétisés sous forme de fréquences descriptives. Ces dernières ne poursuivent aucun objectif de généralisation statistique ; elles permettent uniquement de mettre en évidence le poids relatif des thèmes récurrents identifiés dans les discours des participants.

2.1.1. Profil professionnel des maîtres d'application.

Les vingt participants présentent des profils relativement homogènes. Tous exercent simultanément les fonctions d'enseignant titulaire de classe et de tuteur des élèves-maîtres en stage. Leur expérience professionnelle varie néanmoins selon l'ancienneté et le niveau d'enseignement. Les données du tableau 1 montre que 55 % des maîtres d'application disposent d'une expérience supérieure à quinze années d'enseignement. Cette ancienneté témoigne d'un niveau élevé d'expertise pédagogique susceptible de favoriser l'accompagnement professionnel des élèves-maîtres. En revanche, l'expérience spécifique dans la fonction tutorale demeure plus récente pour certains enseignants, puisque seulement 35 % exercent cette responsabilité depuis plus de dix ans. Ces résultats confirment que les maîtres d'application constituent un groupe professionnel expérimenté, ce qui correspond aux exigences institutionnelles de la formation initiale. Toutefois, l'ancienneté professionnelle ne garantit pas automatiquement la maîtrise des approches pédagogiques innovantes.

Tableau 1. Caractéristiques professionnelles des participants (n = 20)

Variables	Effectif	Pourcentage (%)
Sexe		
Homme	13	65
Femme	7	35

Ancienneté professionnelle		
5–10 ans	3	15
11–15 ans	6	30
16–20 ans	7	35
Plus de 20 ans	4	20
Expérience comme maître d'application		
Moins de 5 ans	4	20
5–10 ans	9	45
Plus de 10 ans	7	35

Comme le souligne Perrenoud (2004, p. 42), la différenciation pédagogique relève moins de l'expérience accumulée que de la capacité de l'enseignant à analyser continuellement les besoins des élèves et à adapter son enseignement en conséquence.

2.1.2. Représentations de la différenciation pédagogique.

L'analyse des questionnaires révèle une compréhension globalement satisfaisante de la notion de différenciation pédagogique. Le Tableau 2 indique que la très grande majorité des participants associe spontanément la différenciation pédagogique à l'adaptation des apprentissages aux besoins des élèves (90 %). Les enseignants insistent également sur la nécessité de prendre en compte les différences individuelles (85 %) et de diversifier les méthodes d'enseignement (80 %). Cependant, près d'un tiers des répondants confond encore différenciation et individualisation complète des apprentissages, traduisant une compréhension partielle du concept. Ces résultats traduisent une appropriation relativement satisfaisante des principes fondamentaux de la différenciation pédagogique. Ils rejoignent les travaux de Tomlinson (2023, p. 18), selon lesquels différencier consiste avant tout à ajuster l'enseignement afin que chaque élève puisse progresser vers les mêmes objectifs à partir de parcours adaptés.

Tableau 2. Représentations déclarées de la différenciation pédagogique

Représentation identifiée	Fréquence	%
Adapter l'enseignement aux besoins des élèves	18	90
Tenir compte des différences individuelles	17	85
Utiliser plusieurs méthodes pédagogiques	16	80
Individualiser totalement les apprentissages	6	30
Faire réussir tous les élèves	15	75

Ces résultats corroborent également l'analyse de Meirieu (2021a, p. 127), qui rappelle que différencier ne signifie pas enseigner différemment à chacun, mais organiser des situations variées permettant à tous d'apprendre.

2.1.3. Les pratiques déclarées de différenciation pédagogique. Les participants déclarent mobiliser différentes stratégies de différenciation dans leur pratique quotidienne. Le tableau 3 montre que la diversification des exercices constitue la pratique la plus fréquemment déclarée (70 %). La majorité affirme également utiliser régulièrement plusieurs supports pédagogiques ainsi que des travaux de groupes. En revanche, la différenciation des modalités d'évaluation apparaît nettement moins développée. Ces résultats mettent en évidence une différenciation essentiellement centrée sur les activités proposées aux élèves, alors que les dimensions évaluatives restent moins investies.

Tableau 3. Fréquence des pratiques déclarées

Pratiques	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement
Diversification des supports	60 %	30 %	10 %	0
Travail en groupes	45 %	35 %	20 %	0
Différenciation des exercices	70 %	20 %	10 %	0
Tutorat entre élèves	40 %	35 %	25 %	0

Évaluation différenciée	30 %	40 %	30 %	0
-------------------------	------	------	------	---

Cette tendance rejoint les observations de Philippe Perrenoud (2004, p. 68), qui souligne que les enseignants privilégient généralement les adaptations visibles (supports, exercices) avant d'engager une véritable différenciation des processus d'évaluation.

2.1.4. Les dimensions de la différenciation pédagogique mobilisées.

Le tableau 4 montre que les enseignants privilégient essentiellement les adaptations portant sur les supports et les activités d'apprentissage. À l'inverse, moins d'un enseignant sur deux déclare adapter véritablement les modalités d'évaluation. Cette hiérarchie confirme que la différenciation demeure principalement conçue comme une adaptation des situations d'enseignement plutôt que comme une transformation globale du processus pédagogique.

Tableau 4. Dimensions les plus fréquemment citées

Dimension	Pourcentage
Supports pédagogiques	90
Activités proposées	85
Organisation du travail	75
Gestion des rythmes	65
Évaluation	45

Or, selon Carol Ann Tomlinson (2017, p. 34), une différenciation efficace suppose surtout d'agir simultanément sur quatre dimensions : les contenus, les processus, les productions et l'environnement d'apprentissage.

2.1.5. Contraintes déclarées.

Il apparaît dans le tableau 5 que l'effectif élevé des classes apparaît comme la principale difficulté mentionnée par les participants (95 %). Les contraintes matérielles et le manque de temps sont également

largement évoqués. Ces résultats illustrent les tensions entre les prescriptions institutionnelles en faveur d'une école inclusive et les réalités du terrain.

Tableau 5. Principales difficultés rencontrées

Contraintes	%
Effectifs élevés	95
Insuffisance de matériel pédagogique	85
Manque de temps	80
Hétérogénéité importante	75
Formation insuffisante	65
Programmes trop chargés	55

Ils rejoignent les conclusions de l'UNESCO (2020), selon lesquelles les systèmes éducatifs africains sont confrontés à des défis structurels (taille des classes, ressources limitées, formation des enseignants) qui freinent la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique effective.

2.1.6. Besoins de développement professionnel. Les réponses mettent en évidence une forte demande de renforcement des compétences professionnelles. Le tableau 6 ci-dessous montre que les enseignants expriment prioritairement le besoin de formations concrètes, contextualisées et directement transférables dans leurs pratiques de classe. Il ressort de ce constat que les maîtres d'application ne remettent pas en cause la pertinence de la différenciation pédagogique, mais souhaitent être davantage accompagnés pour sa mise en œuvre.

Tableau 6. Besoins exprimés

Besoins	%
Formation pratique sur la différenciation	90
Production de ressources pédagogiques	80
Accompagnement par les inspecteurs-formateurs	75
Échanges de pratiques entre pairs	70
Formation à l'évaluation différenciée	85

Cette conclusion rejoint les travaux de Tomlinson (2023, p. 211), qui considère que la différenciation constitue une compétence professionnelle évolutive nécessitant un développement continu, ainsi que ceux de Robbes (2024a), qui souligne que les dispositifs de formation continue fondés sur l'analyse des pratiques favorisent une appropriation durable des démarches différenciées.

2.2 Des résultats issus du guide d'entretien

Les résultats présentés dans cette section proviennent de l'analyse thématique des entretiens semi-directifs réalisés auprès des maîtres d'application du CRFPE de Dakar. Cette démarche qualitative avait pour objectif de compléter les données issues des questionnaires en permettant aux participants d'explicitier leurs conceptions, leurs pratiques réelles, les difficultés rencontrées ainsi que les stratégies qu'ils développent dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. L'analyse des verbatim a conduit à l'identification de cinq thèmes majeurs : (1) les représentations de la différenciation pédagogique, (2) les pratiques effectivement mises en œuvre, (3) les obstacles rencontrés, (4) les stratégies d'adaptation développées et (5) les besoins de formation exprimés.

2.2.1. Des représentations de la différenciation pédagogique.

Les entretiens montrent que l'ensemble des maîtres d'application possède une représentation globalement positive de la différenciation pédagogique. Celle-ci est principalement définie comme une adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves. Plusieurs participants associent spontanément la différenciation à la prise en compte de l'hétérogénéité des classes. « Tous les élèves n'apprennent pas au même rythme. Il faut donc adapter notre manière d'enseigner. » (MA3). D'autres mettent davantage l'accent sur l'équité pédagogique. « La différenciation, ce n'est pas faire des traitements différents, mais donner à chacun les moyens de réussir. » (MA7). Quelques enseignants relient directement cette pratique aux prescriptions institutionnelles. « Aujourd'hui, avec l'Approche par les compétences, nous sommes obligés de tenir compte des différences entre les élèves. » (MA5).

L'analyse des discours révèle néanmoins une certaine diversité dans la compréhension du concept. Si certains participants développent une conception relativement élaborée intégrant les dimensions de contenus, de processus et d'évaluation, d'autres limitent la différenciation à une simple aide apportée aux élèves en difficulté. Cette hétérogénéité conceptuelle confirme que la différenciation pédagogique demeure une notion encore partiellement maîtrisée par certains praticiens, malgré son inscription dans les programmes de formation. Ces résultats rejoignent les travaux de Perrenoud (2012), qui montrent que la différenciation pédagogique est souvent comprise comme une remédiation destinée aux élèves faibles alors qu'elle constitue un ensemble beaucoup plus large de pratiques visant l'adaptation de l'enseignement aux besoins de tous les apprenants.

2.2.2 Les pratiques réellement mises en œuvre.

Les entretiens permettent d'identifier plusieurs pratiques effectivement mobilisées dans les classes. La première pratique évoquée concerne l'organisation du travail en groupes. « Je constitue souvent des groupes selon le niveau des élèves afin que chacun puisse progresser. » (MA2). Les maîtres d'application mentionnent également l'utilisation de questions différenciées. « Pendant les échanges, je pose des questions plus simples à certains élèves et des questions plus complexes à d'autres. » (MA8). Plusieurs participants déclarent adapter les activités selon les capacités des élèves. « Certains terminent rapidement. Je prépare donc des exercices supplémentaires pour eux. » (MA4). L'accompagnement individualisé apparaît également comme une pratique fréquente. « Je circule beaucoup dans la classe pour aider individuellement les élèves qui rencontrent des difficultés. » (MA6).

Cependant, les observations montrent que ces adaptations demeurent essentiellement ponctuelles et reposent largement sur l'expérience professionnelle des enseignants plutôt que sur une planification systématique. Les maîtres reconnaissent eux-mêmes que les adaptations concernent principalement les élèves en difficulté, tandis que les élèves les plus avancés bénéficient rarement de

dispositifs spécifiques. Ces résultats illustrent un niveau de différenciation principalement réactif plutôt que proactif. Les enseignants adaptent leurs interventions en fonction des difficultés rencontrées pendant la leçon mais prévoient encore peu de scénarios pédagogiques différenciés dès la phase de préparation.

2.2.3 Les principaux obstacles à la différenciation pédagogique.

Les entretiens mettent en évidence plusieurs catégories de difficultés. L'ensemble des participants considère le nombre important d'élèves comme le principal frein. « Avec plus de cinquante élèves, il devient très difficile de suivre chacun. » (MA1). Les enseignants estiment que les exigences du programme réduisent les possibilités d'adaptation. « Nous devons terminer le programme. Cela laisse peu de temps pour différencier réellement. » (MA9). Plusieurs participants regrettent le manque de matériel. « Nous n'avons pas suffisamment de supports différents pour adapter les activités. » (MA10).

La majorité des répondants considère que leur formation initiale n'a pas suffisamment développé les compétences relatives à la différenciation. « Nous avons étudié le principe, mais pas vraiment comment le mettre en œuvre dans une classe pléthorique. » (MA5). Les enseignants évoquent également la rigidité des emplois du temps et les exigences administratives. Ces résultats montrent que les difficultés rencontrées relèvent simultanément de facteurs individuels, institutionnels et organisationnels. La différenciation pédagogique apparaît ainsi comme une compétence fortement dépendante du contexte d'exercice.

2.2.4 Les stratégies développées par les maîtres d'application.

Face aux contraintes identifiées, les participants décrivent plusieurs stratégies d'adaptation. La plus fréquente consiste à favoriser l'entraide entre élèves. « Les meilleurs élèves accompagnent souvent ceux qui rencontrent des difficultés. » (MA12). Les enseignants utilisent également le tutorat. « Je désigne parfois un élève tuteur dans chaque groupe. » (MA3). D'autres privilégient la diversification des supports. « J'essaie d'utiliser des images, des manipulations et parfois des jeux pédagogiques. » (MA6). Plusieurs maîtres expliquent également qu'ils procèdent à des évaluations

diagnostiques rapides avant certaines séquences. « Je commence souvent par quelques questions pour identifier les difficultés avant de poursuivre. » (MA11). L'ensemble de ces stratégies traduit une volonté d'adaptation malgré des conditions d'enseignement parfois difficiles. Ces pratiques témoignent du développement progressif de compétences professionnelles construites principalement par l'expérience. Elles illustrent les mécanismes de régulation de l'action décrits par Schön (1983) dans son modèle du praticien réflexif.

2.2.5 Les besoins de formation exprimés. Les entretiens montrent un consensus important concernant les besoins de développement professionnel. Les maîtres souhaitent principalement : des formations davantage centrées sur des situations pratiques ; des démonstrations de séances différenciées ; des échanges de pratiques entre collègues ; un accompagnement plus régulier par les inspecteurs-formateurs du CRFPE ; des ressources pédagogiques adaptées aux réalités des classes sénégalaises. Plusieurs participants insistent également sur l'importance de la formation continue. « Nous avons surtout besoin d'exemples concrets et d'observer des collègues qui réussissent cette pratique. » (MA2). Un autre précise : « Les formations devraient être régulières et accompagnées d'un suivi dans les écoles. » (MA8). Ces attentes confirment que le développement des compétences en différenciation pédagogique nécessite un accompagnement durable reposant sur des dispositifs de formation continue, des communautés de pratique à travers les Cellules d'Animation Pédagogique (CAP) et un suivi de proximité. Elles rejoignent les travaux de Desimone (2009) et de Timperley (2011), qui montrent que les formations les plus efficaces sont celles qui articulent apports théoriques, expérimentation en classe, accompagnement et réflexion collective.

2.3. Des résultats issus des observations de leçons

Cette section présente les résultats des observations de leçons réalisées auprès des maîtres d'application du CRFPE de Dakar. Contrairement aux questionnaires qui renseignent sur les pratiques déclarées et aux entretiens qui permettent d'accéder aux perceptions des acteurs, l'observation directe offre une vision des pratiques effectivement mises en œuvre en situation de classe. Elle constitue ainsi un moyen

privilegié de confronter les discours des enseignants à leurs actions pédagogiques réelles. L'analyse s'appuie sur une grille d'observation structurée autour des principales dimensions de la différenciation pédagogique : la planification, l'organisation de la classe, les démarches d'enseignement, les interactions pédagogiques, l'évaluation des apprentissages et la gestion de l'hétérogénéité.

2.3.1 De l'hétérogénéité dans de la planification des leçons.

Les observations montrent que la planification des leçons repose généralement sur une progression commune destinée à l'ensemble de la classe. Dans la majorité des séances observées, les objectifs d'apprentissage, les contenus, les activités et les critères d'évaluation sont identiques pour tous les élèves. Les adaptations prévues avant la séance demeurent relativement limitées. Peu de fiches de préparation comportent des variantes d'activités ou des dispositifs spécifiques destinés à répondre aux besoins de groupes d'élèves présentant des niveaux de maîtrise différents. Lorsque des adaptations existent, elles concernent principalement les élèves identifiés comme étant en difficulté. En revanche, les élèves ayant des acquis plus avancés bénéficient rarement d'activités d'approfondissement ou d'enrichissement. Ces résultats traduisent une faible anticipation de la différenciation pédagogique. Les enseignants privilégient une planification uniforme, laissant les ajustements intervenir essentiellement au cours de la mise en œuvre de la leçon. Cette logique de régulation en situation correspond davantage à une différenciation réactive qu'à une différenciation planifiée.

2.3.2 Des modalités d'organisation pédagogique observées.

L'observation des séances révèle une prédominance des dispositifs collectifs. La plupart des leçons débutent par une phase d'enseignement magistral suivie d'exercices réalisés individuellement. Le travail collectif constitue ainsi le mode d'organisation dominant. Toutefois, plusieurs enseignants mettent ponctuellement en œuvre des activités en petits groupes ou en binômes, principalement lors des exercices d'application ou des activités de manipulation. Le recours au tutorat entre pairs est également observé dans certaines classes,

notamment lorsque les enseignants sollicitent les élèves les plus avancés pour accompagner leurs camarades rencontrant des difficultés. En revanche, les groupes sont rarement constitués à partir d'une analyse explicite des besoins des apprenants. Ils reposent davantage sur des critères pratiques ou organisationnels. Ces résultats montrent que les enseignants disposent de plusieurs modalités d'organisation favorables à la différenciation, mais celles-ci restent encore peu systématiques et insuffisamment structurées autour d'une véritable analyse des profils d'apprentissage.

2.3.3 Des pratiques de différenciation observées en cours d'apprentissage.

Les observations mettent en évidence plusieurs formes de différenciation mises en œuvre au cours des activités d'apprentissage. Dans plusieurs séances, les enseignants reformulent les consignes auprès des élèves rencontrant des difficultés de compréhension. Ils utilisent également des explications complémentaires ou des démonstrations individuelles lorsque cela s'avère nécessaire. Les enseignants circulent fréquemment dans la classe afin d'apporter un soutien individualisé. Les aides prennent différentes formes : explications complémentaires ; guidage méthodologique ; encouragements ; démonstrations ; vérification des productions. Ces interventions sont principalement destinées aux élèves en difficulté.

Quelques enseignants utilisent des supports variés (images, objets de manipulation, affiches, matériel concret) afin de faciliter les apprentissages. Cependant, les supports demeurent généralement identiques pour l'ensemble de la classe. La différenciation des tâches apparaît relativement limitée. Dans la majorité des séances, tous les élèves réalisent les mêmes exercices avec les mêmes consignes et dans le même temps imparti. Quelques adaptations sont néanmoins observées : réduction du nombre d'exercices pour certains élèves ; exercices complémentaires pour les élèves plus rapides ; accompagnement individualisé pendant les activités. Les observations montrent que la différenciation pédagogique se traduit principalement par une adaptation des aides apportées aux élèves plutôt que par une diversification des tâches, des objectifs ou des parcours

d'apprentissage. Cette approche demeure essentiellement corrective et intervient après l'apparition des difficultés.

2.3.4 Des interactions pédagogiques.

Les interactions observées témoignent d'une relation pédagogique globalement bienveillante. Les enseignants sollicitent régulièrement la participation des élèves à travers des questions orales, des échanges collectifs et des corrections interactives. Les observations montrent également une forte disponibilité des maîtres d'application pour accompagner individuellement les élèves. Cependant, les interactions demeurent davantage centrées sur les élèves qui participent spontanément ou qui manifestent des difficultés importantes. Les élèves plus discrets interviennent moins fréquemment. Ces résultats soulignent la qualité du climat pédagogique tout en mettant en évidence la nécessité d'une gestion plus équitable de la participation afin de favoriser l'engagement de l'ensemble des apprenants.

2.3.5 Des pratiques d'évaluation observées.

Les observations révèlent une prédominance des évaluations orales réalisées au cours des apprentissages. Les enseignants utilisent fréquemment : des questions-réponses ; des exercices au tableau ; des corrections collectives ; des vérifications individuelles des cahiers. Les rétroactions sont généralement immédiates et permettent aux élèves de corriger rapidement leurs erreurs. En revanche, peu d'indices témoignent d'une véritable différenciation de l'évaluation. Les critères de réussite restent identiques pour tous les élèves, tandis que les modalités d'évaluation varient peu selon les profils d'apprentissage. Ces résultats indiquent que les pratiques évaluatives demeurent principalement centrées sur une logique de contrôle des acquisitions plutôt que sur une évaluation véritablement formative et différenciée.

2.3.6 Des contraintes observées lors des séances.

Les observations permettent également d'identifier plusieurs contraintes susceptibles de limiter la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Les principales difficultés concernent : les effectifs souvent élevés ; l'espace parfois restreint des salles de

classe ; le temps limité consacré aux activités ; l'insuffisance du matériel pédagogique ; la diversité importante des niveaux des élèves. Ces contraintes conduisent fréquemment les enseignants à privilégier des modalités collectives d'enseignement plus faciles à gérer dans les conditions ordinaires d'exercice. Ces observations confirment que les pratiques pédagogiques sont fortement influencées par les conditions matérielles et organisationnelles de l'enseignement. La différenciation pédagogique apparaît ainsi comme une compétence professionnelle dont l'exercice dépend autant des ressources disponibles que des savoir-faire des enseignants.

3. Discussion

La discussion tourne autour des résultats tirés du questionnaire, des entretiens semi-directifs et des observations de leçons. Pour ce qui concerne les résultats issus des questionnaires, ils montrent que les maîtres d'application disposent d'une culture professionnelle favorable à la différenciation pédagogique. Ils adhèrent aux principes de l'école inclusive et développent déjà plusieurs pratiques compatibles avec cette approche. Toutefois, cette appropriation demeure partielle et essentiellement centrée sur les dimensions les plus visibles de l'enseignement. Cette situation met en évidence un décalage entre les prescriptions institutionnelles et les réalités du terrain. Alors que les référentiels de compétences professionnelles insistent sur une différenciation intégrée à toutes les étapes du processus d'enseignement-apprentissage, les pratiques déclarées montrent une mise en œuvre encore incomplète, principalement limitée aux supports et aux activités. Ces premiers résultats constituent ainsi une base essentielle pour la triangulation méthodologique. Ils seront confrontés, dans les sections suivantes, aux données issues des entretiens semi-directifs et des observations de leçons afin d'examiner dans quelle mesure les pratiques effectivement observées confirment ou nuancent les déclarations des enseignants.

Quant aux résultats des entretiens, ils apportent un éclairage essentiel sur les mécanismes qui sous-tendent les pratiques déclarées dans les questionnaires. Ils montrent que les maîtres d'application

adhèrent largement aux principes de la différenciation pédagogique et développent plusieurs formes d'adaptation compatibles avec les exigences de l'école inclusive. Toutefois, ces adaptations demeurent essentiellement réactives, ponctuelles et fortement dépendantes des contraintes du contexte scolaire. La confrontation avec les travaux de Tomlinson (2017), Perrenoud (2012), Schön (1983), Desimone (2009), Timperley (2011), OCDE (2023) et UNESCO (2024) met en évidence un constat majeur: la différenciation pédagogique ne dépend pas uniquement des compétences individuelles des enseignants, mais également de la qualité de leur formation, de l'accompagnement institutionnel dont ils bénéficient et des conditions matérielles dans lesquelles ils exercent. Ces résultats complètent ceux issus des questionnaires en montrant que le décalage entre les pratiques déclarées et les pratiques effectivement mises en œuvre s'explique moins par une absence d'adhésion des enseignants que par des contraintes structurelles persistantes. Cette conclusion sera approfondie dans la section suivante consacrée aux observations de leçons, afin de vérifier dans quelle mesure les pratiques observées confirment les perceptions exprimées lors des entretiens.

Les observations montrent que les maîtres d'application disposent d'une bonne maîtrise de la conduite générale des leçons, mais rencontrent davantage de difficultés lorsqu'il s'agit d'adapter l'enseignement aux besoins spécifiques des élèves. Les dimensions les plus complexes de la différenciation – diversification des tâches, constitution de groupes de besoins, adaptation des critères d'évaluation ou personnalisation des parcours d'apprentissage – restent peu mobilisées. Ces résultats rejoignent les travaux de Perrenoud (1997), qui souligne que la différenciation pédagogique ne consiste pas seulement à varier les activités, mais implique une transformation profonde de l'organisation de la classe, de la planification et des modalités d'évaluation. Ils corroborent également les analyses de Tomlinson (2023), selon lesquelles de nombreux enseignants adhèrent au principe de différenciation sans parvenir à le traduire de manière systématique dans leurs pratiques quotidiennes.

Les écarts constatés entre les pratiques déclarées et les pratiques observées peuvent être interprétés à la lumière des travaux d'Altet

(2002) sur la distinction entre pratiques prescrites, pratiques déclarées et pratiques effectives. Les enseignants expriment généralement une adhésion aux principes de la différenciation, mais leur mise en œuvre est limitée par des contraintes institutionnelles, le manque de ressources pédagogiques, des effectifs souvent élevés et un accompagnement insuffisant. Les entretiens réalisés dans cette étude confirment ces facteurs explicatifs, notamment le temps de préparation nécessaire, l'hétérogénéité des classes et l'insuffisance de formations ciblées. Enfin, la triangulation des données issues des questionnaires, des entretiens et des observations renforce la crédibilité des résultats. Alors que les questionnaires mettent en évidence une perception globalement positive de la différenciation pédagogique et que les entretiens révèlent une bonne connaissance de ses principes, les observations montrent que sa mise en œuvre demeure partielle et sélective. Cette convergence conduit à considérer que les maîtres d'application du CRFPE de Dakar sont engagés dans une dynamique favorable à la différenciation, mais que le passage d'une adhésion de principe à une pratique pleinement intégrée nécessite un renforcement du développement professionnel, un accompagnement de proximité et des dispositifs de formation davantage centrés sur les pratiques effectives en classe.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'analyser la concordance entre les pratiques déclarées et les pratiques effectivement observées de différenciation pédagogique chez les maîtres d'application du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar. En mobilisant une démarche qualitative fondée sur la triangulation des questionnaires, des entretiens semi-directifs et des observations de leçons, elle a permis de porter un regard approfondi sur les pratiques professionnelles des enseignants-formateurs et de dépasser les seules représentations déclaratives pour accéder à la réalité des pratiques de classe.

Les résultats mettent en évidence un constat central : les maîtres d'application adhèrent largement aux principes de la

différenciation pédagogique et disposent d'une compréhension globalement satisfaisante de ses fondements. Toutefois, cette adhésion se traduit encore difficilement par une mise en œuvre systématique dans les situations d'enseignement. Les observations montrent que les adaptations pédagogiques demeurent principalement réactives, centrées sur l'accompagnement des élèves en difficulté, la reformulation des consignes ou le tutorat entre pairs, tandis que la différenciation des contenus, des parcours d'apprentissage, des productions et des modalités d'évaluation reste peu développée. La confrontation des différentes sources de données confirme ainsi l'existence d'un décalage entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives, décalage qui s'explique davantage par les contraintes organisationnelles, matérielles et institutionnelles que par un manque d'engagement ou de volonté de ces enseignants du primaire.

Au-delà de ce constat, cette recherche montre que la différenciation pédagogique constitue une compétence professionnelle complexe qui ne peut être réduite à un ensemble de techniques isolées. Elle suppose une planification réfléchie, une analyse continue des besoins des élèves, une capacité d'adaptation en situation ainsi qu'un accompagnement professionnel durable. Les résultats soulignent ainsi la nécessité de faire évoluer les dispositifs de formation initiale et continue vers des approches davantage centrées sur l'analyse des pratiques, les observations accompagnées, les communautés professionnelles d'apprentissage, le mentorat pédagogique et le développement de compétences réflexives.

La principale contribution scientifique de cette étude réside dans la mise en évidence, à partir d'une triangulation méthodologique, des écarts entre les prescriptions institutionnelles, les représentations professionnelles et les pratiques effectivement observées chez les maîtres d'application du CRFPE de Dakar. Elle enrichit ainsi les travaux consacrés à la professionnalisation des enseignants en apportant des données empiriques sur un objet encore peu documenté dans le contexte sénégalais et, plus largement, dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne.

La portée socio-utilitaire de cette recherche apparaît tout aussi importante. Les résultats constituent un outil d'aide à la décision pour

les responsables des politiques éducatives, les concepteurs des curricula de formation, les directions des CRFPE, les inspecteurs-formateurs et les maîtres d'application eux-mêmes. Ils mettent en évidence la nécessité de renforcer les dispositifs d'accompagnement pédagogique, de produire des ressources didactiques adaptées aux contextes de classes hétérogènes, de promouvoir les communautés de pratiques professionnelles et d'améliorer les conditions d'exercice des enseignants. En contribuant à une meilleure préparation des maîtres d'application, cette recherche participe indirectement au renforcement des compétences des futurs enseignants, à l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves et à la promotion d'une école plus inclusive, plus équitable et davantage capable de répondre à la diversité des besoins éducatifs.

Dans le contexte des réformes éducatives engagées au Sénégal, ces résultats offrent également des repères utiles pour consolider les politiques de professionnalisation des enseignants et favoriser une meilleure articulation entre les prescriptions curriculaires, les dispositifs de formation et les réalités des pratiques de classe. Ils rappellent que la réussite de la différenciation pédagogique ne repose pas uniquement sur les compétences individuelles des enseignants, mais également sur un environnement institutionnel favorable, des ressources suffisantes et un accompagnement continu.

Enfin, si cette recherche est circonscrite au contexte du CRFPE de Dakar et repose sur un échantillon volontairement limité conformément aux exigences de la recherche qualitative, elle ouvre plusieurs perspectives. Des études comparatives entre différents CRFPE, des recherches mobilisant des méthodologies mixtes ou longitudinales, ainsi que des investigations portant sur les effets de la formation des maîtres d'application sur les pratiques des élèves-maîtres permettraient d'approfondir la compréhension des mécanismes favorisant une différenciation pédagogique durable. De telles recherches contribueraient à éclairer les politiques de formation des enseignants et à soutenir le développement de pratiques pédagogiques susceptibles de garantir, dans les contextes africains,

une éducation de qualité fondée sur les principes d'inclusion, d'équité et de réussite pour tous.

Références bibliographiques

ALTET Marguerite, 2002. « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle ». Revue Française de Pédagogie, N°138, pp.85–93.

BRAUN Virginia et CLARKE Victoria, 2022. *Thematic analysis: A practical guide*, SAGE Publications, Londres.

CRESWELL John Ward et POTH Cheryl, 2023. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE Publications, Londres.

DENZIN Norman Kent, 1978. *The Research Act* (2nd ed.), McGraw-Hill, New-York.

DESIMONE Laura Marie, 2009, «Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures.» *Educational Researcher*, 38(3), pp.181–199.

KVALE Steinar et BRINKMANN Svend Brinkmann, 2015. *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3rd ed.), Sage, Thousand Oaks, Californie.

LINCOLN Yvonna Sessions et GUBA Egon, 1985. *Naturalistic Inquiry*, Sage Publications, Beverly Hills.

MEIRIEU Philippe, 2021a, «Petite histoire de la pédagogie différenciée...». Dans le site de Philippe Meirieu. http://www.meirieu.com/ARTICLES/HISTOIRE_PEDA_DIFF.pdf

MEIRIEU Philippe, 2021b. *Apprendre... oui, mais comment*, ESF Éditeur, Paris.

MERRIAM Sharan et TISDELL Elizabeth, 2016. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.), Jossey-Bass, San Francisco.

OCDE, 2023. *Teaching and Learning International Survey (TALIS 2024): Insights and Implications*, OECD Publishing, Paris.

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*, Éditions UNESCO, Paris.

PAQUET, 2018, «Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence», Secteur Education Formation 2018-2030, Version du 26 février 2013, Éditions MEN, Dakar.

PATTON Michael Quinn (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.), Sage, Thousand Oaks.

PERRENOUD Philippe, 1997. *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*, ESF Éditeur.

PERRENOUD Philippe, 2004. *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*. ESF Éditeur, Paris.

PERRENOUD Philippe, 2005. *La Pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, ES, Paris.

PERRENOUD Philippe, 2012. *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* (5e éd.). ESF Éditeur, Paris.

ROBBES Bernard, 2024a. *Accompagner les pratiques enseignantes : Analyse, réflexivité et développement professionnel*, ESF Sciences Humaines, Paris.

ROBBES Bernard, 2024b. *La pédagogie différenciée : actualisation des variables permettant la mise en place de pratiques de différenciation pédagogique et proposition d'une bibliographie de référence*, CY Cergy, Paris.

SCHÖN Donald Alan, 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New-York.

TIMPERLEY Helen, 2011. *Realizing the power of professional learning*. Open University Press, Berkshire, Royaume-Uni.

TOMLINSON Caroll ann, 2017. «How to differentiate instruction in academically diverse classrooms ? » ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), Alexandria, Virginie.

TOMLINSON Caroll Ann, 2023. *Everybody's classroom: Differentiating for the shared and unique needs of diverse students* (avec M. B. Imbeau), Teachers College Press, Third edition, Alexandria, Virginie.