



**HAL**  
open science

**“ Prendre en compte la diversité des élèves ” : entre gestes professionnels et ancrages identitaires de l’enseignant. Une étude de cas à l’école maternelle.**

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. “ Prendre en compte la diversité des élèves ” : entre gestes professionnels et ancrages identitaires de l’enseignant. Une étude de cas à l’école maternelle.. Les Dossiers des sciences de l’éducation, 2011, 26 pp.83-99 10.4000/dse.1106 . hal-01715830

**HAL Id: hal-01715830**

**<https://hal.umontpellier.fr/hal-01715830v1>**

Submitted on 23 Feb 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## « Prendre en compte la diversité des élèves » : entre gestes professionnels et ancrages identitaires de l'enseignant. Une étude de cas à l'école maternelle.

*Perez-Roux Thérèse, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, Université de Nantes-IUFM, Laboratoire du CREN-EA 2661.*

### 1. Introduction

#### 1.1. Enjeux institutionnels

Depuis une quarantaine d'années, l'institution scolaire se préoccupe de la prise en compte de la diversité des élèves tout en essayant d'assumer une triple fonction de production des savoirs, d'intégration et de sélection des élèves (Dubet, 1991). Cette demande institutionnelle traverse tous les niveaux du cursus scolaire et suppose de la part des enseignants des compétences professionnelles mettant en jeu des savoirs pluriels et composites. Il s'agit dans notre étude de comprendre comment ces savoirs se déclinent et se combinent plus spécifiquement à l'école maternelle lorsqu'il faut prendre en charge l'hétérogénéité des élèves. Plus précisément, le « cycle des apprentissages premiers » (cycle 1) concernant les élèves de 2 à 5 ans, est organisé autour de six principaux domaines : s'approprier le langage, découvrir l'écrit, devenir élève, agir et s'exprimer avec son corps, découvrir le monde et percevoir, sentir, imaginer, créer (Programmes officiels de 2008)<sup>1</sup>.

Complémentairement, de nombreuses publications spécifiques (ouvrages et sites internet) insistent sur des enjeux d'apprentissages dont les programmes officiels de 2008 donnent les contours : « *L'école maternelle est une étape décisive dans l'appropriation progressive par les élèves des connaissances et des compétences du socle commun. Les enseignants [doivent y] mettre en œuvre des démarches pédagogiques respectueuses des besoins des jeunes enfants* ». Cette affirmation met en perspective des formes de différenciation pédagogique dont la littérature professionnelle s'est emparée à travers les travaux de Meirieu (1996), Perrenoud (1997) et bien d'autres. Notre propos ne consiste pas à développer cette problématique de la différenciation mais plutôt, à partir d'une étude de cas, à rendre compte de façon inductive de stratégies conduisant à gérer l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves. Cette approche s'inscrit dans un questionnement plus large sur les dispositifs mis en place à l'école maternelle. Il est à noter que certains dispositifs à visée intégrative (regroupements, ateliers), peuvent générer des formes d'inégalités scolaires en raison de pratiques différenciatrices des enseignants. Par exemple, l'étude de Joigneaux (2009) montre que lorsqu'il s'agit de solliciter la réflexivité des élèves, nombre d'enseignants ont tendance à réduire les consignes pour les élèves en difficulté, ce qui conduit ces derniers à envisager la tâche de façon parcellaire et à ne plus en saisir l'enjeu principal, ce que Bautier et Goigoux (2004) ont nommé « *processus de secondarisation* ». Par ailleurs, en s'intéressant à la gestion de l'espace interpersonnel chez les élèves de Petite Section de maternelle, Roques, Strayer, Jeunier et Talbot (2009)

---

<sup>1</sup> Programmes officiels pour la maternelle. Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, Hors série n°3 du 19 juin 2008.

reviennent sur la nécessaire compétence des enseignants à aménager des espaces, à organiser des activités sollicitant l'autonomie des élèves à des degrés divers mais surtout à observer les comportements des élèves pour mieux comprendre leur mode d'implication dans les apprentissages.

Ainsi, au-delà des recommandations institutionnelles relativement générales inscrites dans un référentiel de compétences, que font réellement les enseignants dans leur classe ? Dans quelle mesure les gestes professionnels repérables dans leur activité et dans les discours qui les accompagnent rendent-ils compte d'une professionnalité enseignante intégrant une capacité à prendre en charge la diversité des élèves (Perez-Roux, 2007) ?

## 1.2. Professionnalité et compétences professionnelles

La notion de professionnalité interroge l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité. Comment se combinent, dans la pratique du métier considéré, les savoirs, les expériences et les relations ? Comment s'articulent ressources personnelles et contraintes environnementales ? Quel équilibre entre les dimensions cognitive, institutionnelle, organisationnelle voire militante et celles personnelle, subjective engagées dans l'activité considérée ?

S'intéresser à la professionnalité suppose aussi de saisir la singularité des parcours professionnels (et non pas seulement les carrières et les qualifications) et de prendre au sérieux le point de vue des professionnels qui sont les mieux placés pour décrire et analyser leur travail. Il s'agit alors d'articuler parcours professionnel et subjectivité biographique, réflexivité à partir des expériences singulières et construction d'un positionnement professionnel en lien avec des pratiques effectives.

Les travaux de Courtois, Mathey-Pierre, Portelli et Wittorski (1996), envisagent la professionnalité enseignante dans une approche multidimensionnelle supposant un apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants, pluriels et composites, incluant des savoirs didactiques et pédagogiques, mais aussi des savoirs relatifs à la personne elle-même. La professionnalité intègre donc la complexité des compétences à construire, tout en s'appuyant sur l'histoire de l'individu et son système de valeurs. Ce système de valeurs renvoie à un critère ultime d'appréciation et de justification pour la réflexion comme pour l'action car « [la valeur] *n'est pas seulement principe de jugement, elle est aussi source d'émotion et principe d'action : la valeur nous mobilise, nous appelle, nous engage ; c'est une idée, mais en même temps une force, tout à la fois impérieuse et matérielle* » (Forquin, 1994, p. 1026). Nous développerons plus loin les relations entre valeurs et pratiques pour rendre compte d'une dimension identitaire plus large.

Enfin, si la professionnalité renvoie à l'ensemble des compétences reconnues socialement comme caractérisant une profession, elle suppose une capacité à faire face aux exigences professionnelles réelles en situation (Casalfiore et Paquay, 1998 ; Durand, 1996) qui dépasse la définition *a priori* de compétences idéales ou balisées par l'institution. En d'autres termes, cette professionnalité intègre des qualités, des ressources diversifiées qui sont activées en situation.

De nombreux sites web à orientation pédagogique-institutionnelle attestent d'un intérêt pour la classe de maternelle, soulignant la nécessité de renforcer la formation initiale, souvent peu centrée sur ce niveau d'enseignement. Deux publications récentes (Florin et Crammer, 2009 ; Gioux, 2009) donnent un certain nombre de pistes décrivant, en quelque sorte, le type de professionnalité enseignante attendue en maternelle.

L'étude présentée dans cet article se centre sur le cas d'une enseignante de maternelle dont il s'agit d'analyser la professionnalité en cherchant à comprendre comment s'articulent

compétences et identité professionnelle (Beckers, 2007). Au plan des compétences, un document paru au BO du 3 septembre 2009 présente une déclinaison du référentiel de compétences des enseignants avec des spécificités liées à la maternelle<sup>2</sup>. Nous nous centrerons particulièrement sur la sixième compétence intitulée « prendre en compte la diversité des élèves » en montrant dans quelle mesure elle s'articule avec d'autres et les dépasse, mobilisant en cela des qualités spécifiques, des ressources construites dans différents espaces professionnels et personnels et engageant, de fait, une réelle dimension identitaire.

### **1.3. Des gestes professionnels ancrés dans une dimension identitaire**

L'étude cherche à repérer les gestes professionnels de l'agir enseignant (Bucheton, 2009) mobilisés dans l'espace de la classe, à saisir leur éventuelle relation avec l'identité professionnelle. Ces gestes professionnels se définissent comme des configurations d'actions (actes de langage, gestes, expressions du visage, etc.) et forment un système. Ils renvoient à cinq macro-préoccupations fortement articulées : pilotage (didactique mais aussi spatio-temporel), tissage (entre activités ou avec des propositions antérieures), étayage (aide, encouragement, soutien de l'enseignant vis-à-vis des apprentissages de l'élève), atmosphère (ambiance de classe, climat relationnel) visant à faciliter l'acquisition des savoirs ; cette dernière macro-préoccupation se situe au centre du système.

Au plan identitaire, nous nous intéressons aux transactions biographiques et relationnelles qui structurent en partie le rapport au métier (Dubar, 1992). De façon complémentaire, nous appréhendons l'identité professionnelle à travers une troisième transaction, très opérante lorsqu'il s'agit d'individus plus expérimentés et/ou plus âgés ou chez les professionnels ayant à gérer plusieurs fonctions de façon concomitante (Perez-Roux, 2011). Cette transaction « intégrative » vise la construction d'un équilibre dans le temps et dans l'espace personnel, social et professionnel, entre les différents rôles à tenir et les formes de relation à autrui, générées par les contextes de travail ou hors travail qu'il est nécessaire de rendre relativement compatibles. Elle reste fortement ancrée dans les valeurs du sujet.

Ceci nous amène à aborder l'identité professionnelle à partir de composantes (valeurs, représentations, savoirs et pratiques) dont la synergie débouche sur des principes d'action affirmés et assumés par les professionnels, avec la part de distanciation que cela suppose par rapport aux injonctions institutionnelles d'une part, aux pratiques ordinaires de la communauté enseignante et aux attentes des familles d'autre part. Si l'étude de l'agir enseignant (Bucheton, 2009) constitue un moyen d'approcher les pratiques effectives dans leur complexité sans en réduire la richesse, nous soulignons le fort maillage entre les gestes professionnels et les valeurs, les représentations et les savoirs notamment lorsqu'il s'agit de gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe.

De ce point de vue, si la prise en compte de la diversité des élèves relève d'une compétence attendue par l'institution scolaire, elle semble activer chez les professionnels des ressources multiples, renvoyant à des pratiques expertes, mais aussi à des valeurs plus ou moins mobilisatrices au plan identitaire.

---

<sup>2</sup> Huit compétences sont reconnues comme prioritaires : 1) Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ; 2) Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; 3) Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; 4) Concevoir et mettre en oeuvre son enseignement ; 5) Organiser le travail de la classe ; 6) Prendre en compte la diversité des élèves ; 7) Évaluer les élèves ; 8) Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.

## 2. Méthodologie

Nous avons choisi de présenter le cas d'une enseignante travaillant à mi-temps dans l'école (les deux premiers jours de la semaine) et effectuant l'autre partie de son service en formation à l'IUFM. Cette enseignante nous intéresse pour son expertise reconnue au niveau de la maternelle. Elle est elle-même intéressée pour contribuer à cette recherche dans le sens où elle souhaite approfondir la question des savoirs professionnels et des conditions de leur transmission en formation. Cette étude est abordée de façon longitudinale à l'échelle d'une année, pour rendre compte de gestes professionnels inscrits dans la durée et nourris des représentations et valeurs de l'enseignante, livrées dans l'interaction avec le chercheur<sup>3</sup>.

Cette étude qualitative, à visée compréhensive, a été diversement documentée. Tout d'abord, l'enseignante a été observée trois lundis matins au cours de l'année 2009-2010 (septembre, février et juin), de telle sorte que soient réunies les mêmes conditions d'accueil (premier jour de la semaine, même ATSEM<sup>4</sup> dans la classe, mêmes types de dispositifs) et pour tenter de repérer, sur la durée, les évolutions des élèves et les stratégies de l'enseignante pour prendre en compte leur hétérogénéité<sup>5</sup>.

Cette observation démarrait dès l'ouverture de l'école et intégrait donc l'accueil des élèves et de l'adulte (ou des adultes) accompagnateur(s) dans la classe par l'enseignante. Elle portait ensuite sur le fonctionnement de la matinée (organisation du temps et des espaces, modes de groupement des élèves), sur les dispositifs proposés (regroupement, ateliers, motricité dans une salle attenante, retour en classe et bilan de la matinée dicté à l'adulte), sur l'activité de l'enseignante et des élèves. Les trois matinées ont été enregistrées et intégralement retranscrites. Cette retranscription n'est pas utilisée pour cet article qui s'appuie sur deux types de données : les notes d'observation du chercheur et les entretiens avec l'enseignante réalisés en septembre (ES) et en juin (EJ)<sup>6</sup>, immédiatement après l'observation qui constitue donc la toile de fond des échanges.

Dans ce cadre, il s'agissait d'abord de donner la parole à l'enseignante pour revenir sur les écarts entre prévu et réalisé, sur des moments jugés importants pour elle, sur ce qui avait pu fonder ses choix didactiques et pédagogiques. Un autre volet consistait à éclairer, par l'échange, un questionnement du chercheur sur un certain nombre d'observations concernant tant les situations, que les contenus ou les élèves. En effet, ce dernier, non spécialiste de la maternelle, cherchait à comprendre ce qui avait organisé l'activité de cette enseignante.

Ces entretiens ont été enregistrés et intégralement retranscrits. Nous avons choisi ici de nous centrer sur ce corpus. L'analyse des entretiens a été conduite de façon inductive à partir de ce qui semblait orienter ou organiser la prise en compte de la diversité des élèves. Sans entrer dans une analyse thématique avec des catégories pré-construites, le chercheur a procédé à des recoupements, des réorganisations de fragments de discours, toujours en lien avec l'activité observée, permettant d'accéder aux valeurs qui organisent l'action de l'enseignante. Ce travail inductif s'est adossé à de nombreux travaux portant sur la différenciation pédagogique dont ceux de Meirieu (1996) et Perrenoud (1997).

---

<sup>3</sup> Ce travail exploratoire est prolongé en 2010-2011 dans un collectif de chercheurs (psychologie du développement, didactique professionnelle) qui, d'une part, analyse de façon croisée l'ensemble du corpus et d'autre part met en perspective l'élaboration d'un cadre conceptuel élargi, associé à une méthodologie permettant de travailler avec d'autres professionnels dans les classes.

<sup>4</sup> Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelle dont le rôle est d'aider l'enseignante dans l'accueil des élèves et l'animation de la classe. A noter que l'enseignante travaille avec une ATSEM différente le lundi et le mardi.

<sup>5</sup> Les choix réalisés pour l'analyse ne rendent pas compte de façon exhaustive de l'ensemble des stratégies mises en oeuvre par l'enseignante.

<sup>6</sup> En février, il ne fut pas possible d'assurer cet entretien.

### 3. Résultats

#### 3.1. Présentation du cas et contexte scolaire

Martine est une enseignante de 53 ans. Après une première carrière comme éducatrice de jeunes enfants durant 14 ans, elle a choisi de devenir professeur des écoles. Elle est affectée très rapidement en maternelle et reste sur ce niveau. Elle enseigne 10 ans en ZEP<sup>7</sup> dans une classe maternelle multi-niveaux, en étroite collaboration avec l'équipe enseignante et, depuis 8 ans, dans une école maternelle au public socialement assez favorisé mais sans travail d'équipe, excepté pour des modes d'organisation de « l'espace motricité », pensé pour la semaine, et dans lequel chaque enseignant inscrit ses activités.

Au terme de cinq années d'activité, elle passe le CAFIPEMF<sup>8</sup> et devient donc Professeur des Ecoles Maître Formateur (PEMF), puis est recrutée à ce titre comme formatrice à l'IUFM. Durant l'année où se déroule la recherche, elle intervient à mi-temps à l'IUFM. Son autre mi-temps (lundi et mardi) est consacré à l'enseignement dans une classe à double niveau réunissant 11 élèves de Petite Section (PS) et 17 élèves de Moyenne Section (MS). Elle n'a jamais eu la charge de ces élèves auparavant. Elle souligne la qualité du travail avec l'ATSEM, en poste depuis plusieurs années dans l'école. Celle-ci « fait le lien » avec l'enseignante en charge de l'autre mi-temps, une néo-titulaire que Martine a accompagnée en formation deux ans auparavant et avec laquelle elle dit partager « *les mêmes valeurs en termes de pédagogie* » et être « *d'accord sur l'essentiel* » (ES, 71).

#### 3.2. Des principes qui organisent l'action : représentations et valeurs

##### 3.2.1. Centration sur les rythmes d'acquisition de l'élève

Les entretiens réalisés à l'appui des observations mettent en relief une réelle centration sur l'élève et ses rythmes d'acquisition. Pour Martine, la maternelle est un lieu d'apprentissage comportant un certain nombre d'exigences en termes de travail, mais qui doit tenir compte des potentialités et du degré de maturité de l'enfant :

*« Il ne faut pas tomber dans l'affectif, « ah ce pauvre élève, il a des difficultés avec sa famille, etc. », parce que [l'école] c'est un lieu d'apprentissage, mais que, quand même, il faut réussir à respecter la part de la personne dans l'élève »* (EJ, 56).

Pour autant, la question de la posture de l'adulte, l'étayage qu'il propose, semble viser l'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages, avec rigueur mais sans excès :

*« Il y a une autre valeur à laquelle je suis très attachée, c'est ce que Maria Montessori appelait les périodes sensibles. C'est-à-dire qu'il y a un apprentissage qui se fait aisément à un moment quelconque, et c'est pas de le faire six mois avant en poussant, tirant, qu'il va y arriver, et que laisser passer c'est dommage. Donc c'est très exigeant parce que c'est vrai que souvent je prépare ma classe avec cinq niveaux d'exigence différents. Et puis, pour certains enfants, je ne demande pas tout de suite. Donc ça peut sembler, effectivement, très curieux »* (EJ, 26).

Ce point de vue assumé sur le respect des rythmes d'acquisition de l'élève conduit à une distance critique avec les injonctions institutionnelles, voire avec les pratiques du collectif enseignant et/ou la pression des parents inquiets que tel ou tel apprentissage ne soit pas encore mis en œuvre ou qu'il le soit de façon différenciée :

---

<sup>7</sup> Zone d'éducation Prioritaire.

<sup>8</sup> Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur

« *Je crois qu'il y a cette histoire de respecter le rythme de chacun. Parce qu'à l'école on arrive, on nous dit : il y a des programmes, il faut faire ci, il faut faire ça. C'est sécurisant en fait ; en moyenne section on doit apprendre dix mots de vocabulaire sur un thème, bon, bah, voilà : c'est très bien, sauf qu'apprendre dix mots, pour certains, c'est beaucoup, pour d'autres c'est pas du tout assez (rires). Et puis dix mots tous les quinze jours est-ce que c'est si intéressant que ça ? Si c'est pas en rapport avec ce qu'on est en train de travailler, j'en suis pas sûre* » (EJ, 35).

Une distance critique avec les injonctions institutionnelles s'opère ici, à la faveur d'une recherche de pertinence, qui pourrait participer d'un processus de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2009), organisé autour du sens donné aux situations et des enjeux d'apprentissage.

### **3.2.2. Connaissance des élèves et confiance dans leurs potentialités**

L'entretien réalisé à la suite de l'observation de début d'année montre une connaissance précise des élèves : « *je savais qu'Arthur avait compris* » (ES, 28), « *Charlie a vraiment deux facettes... Je pense que c'est celui pour lequel c'est le plus voyant en moyenne section* » (ES, 31).

On repère par ailleurs une disponibilité à accueillir les évolutions parfois inattendues, avec le souci de ne jamais figer les impressions premières :

« *J'essaie de les connaître très vite. En faisant fi de ce que j'ai vu d'eux en récréation quand ils étaient en petite section. C'est-à-dire que l'image que j'avais de Léo était plutôt négative : il bousculait, il n'écoutait pas, il ne se rangeait pas quand la cloche sonnait, enfin j'avais vraiment l'impression que, ouh la la ! Et dans la classe, il ne pose pas du tout ce genre de problèmes-là* » (ES, 53).

Dans cette même perspective, l'évaluation devient un moyen de (re)connaissance des acquisitions ayant échappé à l'enseignante qui se saisit de cet espace pour revoir son jugement et réorienter éventuellement son action :

« *Et justement, Anne nous a vraiment étonné au moment des évaluations, malgré tout ce que je peux avoir contre les évaluations, elles ont au moins eu l'avantage de me montrer qu'elle connaît le nom de toutes les lettres de l'alphabet. Et ça je ne l'aurais pas imaginé. Donc elle apprend. Pas forcément comme on aurait pensé, mais elle apprend* » (EJ, 17).

Le souci de laisser ouvert le regard sur l'élève amène cette enseignante refuser des prédictions hasardeuses sur l'avenir qui, sous couvert d'évaluation et de détection des difficultés, sont parfois énoncées dès la PS :

« *Ça c'est flagrant sur les livrets d'évaluation qui sont remplis en fin d'année pour la petite section, il faut mettre un commentaire, je m'abstiens de commentaire parce que c'est très souvent des choses avec des prédictions sur l'avenir et, ça, on ne sait pas* » (ES, 123).

Sur ce point, l'enseignante développe des nombreuses stratégies, coordonnées avec l'ATSEM, de manière à permettre au maximum les apprentissages autonomes, ce qui suppose là encore une connaissance précise des élèves :

« *Oui, alors ça, ça va aussi avec ma formation d'éducateur puisque... on travaillait beaucoup autour de la pédagogie de Maria Montessori, qui dit en une phrase : apprends-moi à faire tout seul. Et donc c'est vraiment ça qu'on essaie de faire.* » (ES, 107).

Le développement de l'autonomie demande du temps, des relances personnalisées. On repère chez l'enseignante une organisation de la classe et des interventions très orientée vers la prise de responsabilité des élèves, avec le souci de les accompagner dans cette voie, en tenant compte là encore des potentialités de l'élève, ce qui suppose des formes d'individualisation et d'étayage spécifiques et évolutives.

### **3.2.3. Individualisation et étayage**

Le temps de préparation de la classe est donc un moment capital pour cette enseignante qui cherche la meilleure adéquation entre le niveau de l'élève et le degré d'exigence de la tâche proposée. Si cette adéquation n'est pas toujours optimale : « [quand je prépare] *j'essaie d'être à peu près dans le niveau d'apprentissage. Là, je crois que j'ai visé un peu haut* » (ES, 57), le recul réflexif permet de réadapter la proposition pour la fois suivante ou, lorsque c'est possible, d'ajuster le degré de difficulté en situation. Par ailleurs la différenciation, prise en compte dans le temps de préparation, se poursuit au niveau de l'étayage apporté par l'enseignante :

*« Pour certains, je dis : bah non, toi tu dois y arriver tout seul. Si vraiment tu as besoin tu viens me demander mais, à mon avis, tu vas y arriver. Il y a celui pour qui je veille en me disant : ça va peut-être être difficile, je reste à disposition. Et puis, après, il y a dans les exigences du résultat, parce qu'il y a quand même un résultat qu'on regarde. Et là aussi, pour certains je félicite alors que ça pourrait sembler moins bien que pour d'autres. Mais ils y ont mis vraiment du leur, ils ont appris quelque chose »* (EJ, 30).

L'enseignante semble ainsi agir de façon très individualisée pour permettre à chacun de progresser, à son rythme, sans jamais inscrire le travail réalisé dans une logique de comparaison-compétition entre pairs. Elle revendique un suivi au plus près des potentialités de chaque élève, fortement orienté par l'observation fine de leur engagement dans les situations, dans lequel l'essentiel reste le développement de nouvelles compétences cognitives, sociales, affectives :

*« C'est tellement individualisé que je suis pas sûre qu'ils réalisent... le grand écart qu'il peut y avoir, par exemple entre ce que je demande à Elwis, qui est encore en grande difficulté – le « w » de son prénom ressemble plus à un « m » ou à on ne sait pas quoi – et Lola qui sait lire et qui écrit son prénom en cursives. Mais jamais Lola m'a dit : pour Elwis tu trouves que c'est très bien... Et en plus, je crois qu'ils m'ont toujours entendue dire qu'on devait faire du mieux qu'on pouvait, et que c'était chacun qui devait progresser tout le temps »* (EJ, 31-32).

Cette émergence progressive des principes qui organisent l'action trouve de nombreuses incidences dans les pratiques effectives.

### **3.3. Des pratiques attestant d'une différenciation à l'œuvre sur plusieurs registres**

Nous avons choisi de cibler notre analyse sur deux aspects qui renvoient de façon complémentaire et fortement imbriquée à la prise en compte de la diversité des élèves : l'individualisation par rapport aux rythmes d'apprentissage et la construction d'une autonomie progressive.

#### **3.3.1. Une individualisation organisée dans des temporalités différentes**

En début d'année, le choix des élèves d'aller sur tel ou tel atelier nécessite pour l'enseignante d'anticiper les possibles adaptations des consignes et le niveau de difficulté des propositions. Nous rendons compte ci-dessous d'une activité de lecture proposant des enveloppes au contenu différencié : il s'agit de prénoms inscrits sur des étiquettes découpées que les élèves doivent reconstruire. Il y a des intrus et des graphismes différents :

*M : « Pour Thomas, il y avait sept prénoms dans son enveloppe, alors que pour Betty, à côté, il y en avait que quatre... Et puis Thomas il a tout un tas de pièges. Avec Thomas il y a aussi Thibault et il y a aussi Tom, pour l'obliger vraiment à aller plus*



*loin que la lecture de l'initiale, ou du « th ». Et donc, mais pour lui, finalement, c'était beaucoup* (ES, 59-60)

*C : Donc, quand tu prépares cet atelier, tu penses le contenu de chaque enveloppe en fonction de ce que tu as repéré du niveau de l'enfant ?*

*M: Oui, oui. Ou ce que je veux leur faire apprendre. Par exemple Caroline, elle continue de prendre l'étiquette de Camille. Donc dans [son] enveloppe... il y a trois mots : Camille, Caroline, et un autre prénom complètement différent, histoire qu'elle ait le plaisir d'y arriver. Mais l'obliger à affiner sa lecture »* (ES, 62).

Enfin, au fil de l'année des différences d'acquisitions se confirment. Il s'agit par exemple de gérer en MS les élèves déjà lecteurs, dont l'enseignante s'est assurée des acquis :

*« Un beau matin, Lola m'a dit tout bas « tu sais, je sais lire », elle est partie chercher un livre et elle a lu la première page... Depuis ce jour, elle a un travail particulier, elle a un fichier de CP quoi... Donc ça fait encore un autre niveau mais celui-là on le compte pas (rires)... C'est au-delà (rires) »* (EJ, 45-47).

### **3.3.2. Une construction progressive de l'autonomie**

Au fil de l'année, les trois temps d'observation montrent des évolutions notables dans le choix laissé aux élèves de s'engager dans tel ou tel atelier : en septembre, ils sont orientés vers une situation d'apprentissage ; en février, ils sont invités à se déterminer par rapport à un certain nombre de choix au regard de ce qu'ils ont déjà fait. Le tableau récapitulatif sur lequel il s'agit de se reconnaître et de s'inscrire est diversement investi. Certains élèves savent très rapidement où aller, d'autres semblent en proie aux hésitations ou incompréhensions. Peu à peu, avec l'aide de l'adulte (ATSEM ou enseignante), les uns et les autres éliminent, prennent une option, vérifient la pertinence du choix au regard des consignes et se rendent plus ou moins rapidement sur l'atelier du jour. Le guidage est différencié mais le choix revient prioritairement à l'élève. En juin, des progrès sont perceptibles au niveau du temps mis à choisir ou à se situer de façon autonome. L'organisation est plus fluide et les ateliers plus rapidement investis :

*« Savoir ce qu'on a déjà fait, c'est important. Donc ils doivent aussi marquer quand ils sont passés dans un atelier... Et je pense que c'est important de pouvoir choisir ce qu'on fait et quand on le fait... On dit que ce sont des ateliers de choix, c'est parfaitement illusoire puisque, de toute façon... c'est un choix relatif... disons qu'il y a des incontournables »* (EJ, 70-74).

Une forme d'autonomie se construit donc entre choix de l'élève et éléments incontournables en termes d'apprentissage qui orientent l'action de l'enseignante. La responsabilisation a pour but de respecter en partie les intérêts de l'élève et de lui donner, par le jeu des échanges lorsque se font les bilans, l'envie d'aller se confronter à d'autres situations d'apprentissage vécues par les pairs.

Ces stratégies d'enseignement construites pour favoriser les « apprentissages premiers », fondées sur des valeurs et ancrées dans des pratiques formalisées, ne rencontrent pas l'adhésion systématique de la part des différents acteurs (collègues, parents). Par ailleurs, elles créent un certain nombre de tensions qu'il convient de souligner.

### **3.3.3. Des tensions à dépasser**

En septembre, l'enseignante exprime les difficultés à gérer à la fois le contrôle du groupe et des avancées différenciées. L'observation de classe met en relief un engagement variable des élèves dans les activités liées au domaine « découvrir l'écrit ». Bien que Martine évoque un début d'année qui « globalement, roule plutôt bien », elle souligne un manque évident du côté de l'accompagnement des plus petits :

*« Alors, effectivement, les élèves de petite section ce serait bien qu'ils puissent être plus encadrés mais on ne peut pas être partout à la fois... Les débuts d'année sont toujours difficiles... Ce qui serait bien, ce serait de pouvoir rester à un atelier.... Mais il faut bien voir ce qui se passe à côté. Parce que mon idée c'est quand même d'être avec cet atelier-là mais... je n'ai pas pu le tenir parce que je pensais vraiment que les élèves de petite section allaient plus s'intéresser aux photos » (ES, 21-25).*

Cette dernière remarque montre les décalages existant entre ce qui semble possible pour les élèves du point de vue de l'enseignante et leur implication effective dans la tâche proposée.

Par ailleurs, de façon plus globale, la prise en compte de la diversité semble faire problème dans les séances de motricité placées en fin de matinée et reliées au domaine « agir et s'exprimer avec son corps ». Celles-ci se déroulent dans une organisation collective de l'espace, identique pour toutes les classes de maternelle. Martine choisit de faire des groupes mixtes PS/MS qui circulent sur les différents ateliers dans lesquels l'élève doit s'adapter aux contraintes de l'environnement :

*« En principe je peux moduler un petit peu la difficulté avec le recul des lattes par exemple. C'est le principe, mais dans la réalité, c'est pas toujours facile. Là, je crois que les cerceaux sont plus grands que la semaine dernière. Ils étaient plus petits donc il fallait réussir à viser plus juste. Donc c'est pour ça qu'assez vite j'ai fait reculer les lattes » (ES, 35-37).*

Ces ajustements ne règlent pas les écarts repérés entre les élèves en termes de ressources motrices. L'enseignante, prise dans une organisation collective et visiblement moins à l'aise en éducation physique, éprouve au final quelques difficultés à prendre en compte la diversité des élèves :

*« Je pense qu'un enfant comme Charlie, par exemple, il n'apprend pas grand chose sur ce genre d'atelier. Parce que, justement, physiquement, il se débrouille très très bien... Il ne s'ennuie pas au point de s'en aller ou de faire autre chose mais, en termes d'apprentissage... Disons qu'il y a une moitié de classe qui travaille vraiment. Pour les autres je ne me fais pas beaucoup d'illusions. C'est pour ça que ça me satisfait pas » (ES, 41-42).*

Dans les entretiens successifs, Martine revient sur sa difficulté à investir différemment les temps de motricité, soulignant à la fois l'organisation prévue sans elle en fin de semaine et un manque de repères didactiques et pédagogiques dans ce domaine.

### **3.4. Une intercompréhension avec les parents au service des apprentissages**

La prise en compte de la diversité s'opère aussi à travers une relation aux parents perçue par Martine comme essentielle et nécessairement multiforme. En effet, chaque famille construit un rapport à l'école singulier, fait d'espoirs, de peurs, de décalages, de crispations, parfois de malentendus. L'enseignante mobilise donc différents moyens pour favoriser une intercompréhension au service de l'élève par exemple à travers l'affichage des différentes activités réalisées ou des projets à venir.

L'accueil des parents (ou adultes accompagnant l'enfant) vise aussi une meilleure communication sur le travail scolaire. Pour l'enseignante, certains enfants parlent peu de ce qu'ils font à l'école, de sorte que de nombreux parents ignorent les types d'apprentissages proposés. Il s'agit donc d'inviter tous ceux qui le souhaitent à entrer dans ce lieu particulier qu'est la classe, avec sa structuration de l'espace et ses multiples codes et rituels :

*« En principe, les parents rentrent très très peu dans les classes. Donc c'est très difficile de les faire franchir cette porte et qu'ils rentrent vraiment... C'est pour ça que je laisse les ateliers en place, qu'Eiwen a gardé son tableau double entrée... Je suis*

*pas sûre qu'il aurait réussi à expliquer à sa grand-mère... Au moins, là, il pouvait montrer ce qu'il avait fait* » (ES, 81).

Pour l'enseignante, cet accueil, souvent réalisé par les enfants eux-mêmes permet de faire comprendre ce qui se passe à l'école : « *Plus le parent saura ce qu'il s'y passe, plus l'enfant se sentira reconnu comme élève. Donc si je suis un élève, je travaille* » (JS, 83).

Cette ouverture de la classe aux parents reste fortement articulée à la prise en compte de la diversité des élèves et à son accompagnement dans les apprentissages :

*« Je pense que les enfants ont vraiment besoin de voir qu'il y a... une certaine entente entre les adultes chargés de son éducation et de son instruction. Parce que s'il se sent tirillé, à mon avis, ça n'ira pas à l'école »* (EJ, 42).

Par ailleurs, chaque fin de matinée se termine par un regroupement qui permet de faire le bilan des avancées sur tel ou tel atelier. Les élèves font ensuite une « dictée à l'adulte » pour rendre compte des activités réalisées. Martine veille aux tours de parole. Ce bilan est affiché à l'extérieur de la classe chaque soir et remis aux parents en fin de semaine. Il s'accompagne d'une fiche récapitulative en fin de période où les différentes activités sont mises en lien avec les compétences attendues en PS ou MS :

*« Ce sont les compétences répertoriées par rapport aux IO<sup>9</sup>... retraduites quand même. Surtout maintenant, parce qu'il n'y a plus grand chose dedans. Et à quoi ça correspond comme activité faite par l'élève. Donc où les parents peuvent aller chercher »* (ES, 89-90).

Au final, l'observation des pratiques et les entretiens mettent en avant une recherche de continuité et de cohérence pour favoriser la prise en compte de la diversité. A l'échelle de la classe, le travail collaboratif avec l'ATSEM et avec l'autre enseignante à mi-temps est fortement investi. Du point de vue de l'articulation école-famille, de nombreux dispositifs sont activés. Enfin, cette enseignante veille, dans la mesure du possible, à l'orientation des élèves dans la classe de GS la mieux adaptée aux potentialités de chacun :

*« C'est une répartition qui va se faire... Parce que certains enfants qui ont bien réussi à prendre en main leur autonomie, qui sont très très responsables, j'ai évité de les mettre dans la classe de l'enseignante où : si on est du groupe jaune on va faire ça à telle heure, et on fait comme ci et on fait bien comme le copain d'à côté. Donc j'essaie d'éviter ça. Avec espoir de ne pas étouffer des petites lumières qui commençaient à briller »* (EJ, 48)<sup>10</sup>.

### **3.5. Respect des différences et accompagnement de tous comme miroir identitaire**

De nombreuses transactions d'ordre biographique et relationnel éclairent les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignante. Ancrés de façon très assumée dans des valeurs, ils organisent l'action au quotidien. Tout d'abord, le premier métier d'éducatrice de jeunes enfants semble constituer un socle sur lequel l'identité professionnelle s'est construite :

*« En tout cas ce n'est pas ce que j'ai appris à l'École Normale qui m'a appris à mesurer ce que savent faire les élèves, c'est l'obligation qu'on avait, à l'école d'éducateurs de prendre le temps de se poser et de regarder les élèves, enfin de regarder les enfants, puisque c'était en halte, en crèche etc... Et donc j'ai sans doute pris cette habitude, et je m'autorise à ne pas être tout le temps dans l'activité avec les élèves mais de prendre du recul et d'être là pour les regarder... »* (ES, 95).

Par ailleurs, en miroir, le parcours d'élève est aussi réactivé. Le versant subjectif de cette expérience scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996), avec ses brimades et ses injustices, participe

---

<sup>9</sup> Instructions Officielles

<sup>10</sup> Nous ne développerons pas dans cet article les enjeux professionnels liés à de fortes différences dans les pratiques des enseignants de l'école et les effets sur le parcours scolaire des élèves.

à la prise en compte des différences et des singularités qui s'expriment dans la classe, en lien avec ce qui se joue pour l'élève à l'extérieur de l'école. Il s'agit d'une autre culture à accueillir/comprendre pour accompagner l'enfant dans son parcours d'élève :

*« J'ai énormément souffert à l'école... j'ai trouvé ça très très injuste... En rester à ce qu'on m'a dit là, alors que moi je sais des choses autour. Et ça m'a énormément troublée. Et puis je trouvais qu'il fallait rentrer dans un moule et que ça m'allait pas. Donc forcément, je fais pas classe comme si j'avais été quelqu'un qui rentrait bien dans les clous » (ES, 104).*

Enfin Martine se réfère à son rôle de mère et à un enfant qu'il a fallu accompagner, tout en résistant aux pronostics énoncés par le milieu enseignant :

*« Il y a aussi mon passé de maman... moi j'ai un enfant qui a énormément galéré à l'école... il ne s'y plaisait pas, et puis il était pas fait pour ce monde-là en plus. Et on l'a porté à bout de bras jusqu'à la fin de la troisième... Et il n'a réussi que par la confiance qui lui était accordée à la maison. Donc, c'est vrai que j'en vois qui sont moins dans les apprentissages, et je me dis mais il faut leur laisser toute la place à ceux là. Il y a un endroit où ils sont bons. Et ça je crois que c'est dans un coin de mon esprit » (ES, 122).*

On repère donc ici l'importance du propre parcours personnel et professionnel dans la prise en compte de la diversité des élèves. Cette entrée fait sens pour Martine et devient en quelque sorte le cœur de sa professionnalité d'enseignante.

## **4. Prise en compte de la diversité et dynamiques identitaires**

### **4.1. Du côté des gestes professionnels articulés**

Les analyses montrent de nombreux gestes professionnels articulés (Bucheton, 2009), fonctionnant comme un système dans lequel la prise en compte de la diversité des élèves constitue un axe structurant l'activité enseignante. Le savoir en est bien l'élément central : toujours présent mais abordé de façons différenciées et en tenant compte des rythmes d'acquisition des élèves. Cette orientation suppose une très bonne connaissance des élèves, de leur potentiel et une lecture des situations fouillée. Si les données choisies dans cet article ne rendent compte que partiellement d'un ensemble d'actions très significatives allant dans ce sens, notamment lors des temps de regroupement<sup>11</sup>, nous observons la mise en place d'un climat favorable aux apprentissages avec un souci de prise en compte de chacun, à son niveau de ressources. Les gestes de pilotage, assurés par l'enseignante et relayés par l'ATSEM, donnent un cadre structuré aux élèves. Les trois observations conduites au cours de l'année mettent en relief la construction progressive et différenciée d'une autonomie pour circuler, s'orienter et choisir à l'intérieur du cadre proposé par l'enseignante. Si les gestes de tissage concernent la classe dans sa totalité (temps de regroupement), les gestes d'étayage sont à la fois structurés pour la classe (documents d'appui par exemple auxquels les élèves peuvent se référer) et différenciés en fonction de l'avancée des élèves et de leur degré d'autonomie. Par ailleurs, une autre forme de tissage se développe avec les parents, pour donner des repères communs ; en favorisant l'accès au sens des apprentissages, il s'agit progressivement, pour l'enfant, de « devenir élève ».

Cet ensemble de gestes, observables dans la classe et relayés par la parole de l'enseignante dénotent d'une articulation des différents domaines à développer au cycle des

---

<sup>11</sup> Des analyses croisées entre chercheurs aux orientations théoriques différentes et portant sur ces temps de regroupement, en début et en fin de matinée, sont en cours.

« apprentissages premiers ». Ils rendent compte par ailleurs d'un maillage souple des différentes compétences professionnelles attendues d'un enseignant en maternelle<sup>12</sup>. La prise en compte de la diversité des élèves est fortement liée à la conception et la mise en œuvre de son enseignement, à l'organisation du travail de la classe, à une collaboration avec les parents au service d'un accompagnement optimal des apprentissages.

Cependant, il faudrait analyser plus finement l'activité de l'enseignante et des élèves pour saisir si la manière de prendre en compte la diversité des élèves ne renvoie pas, de façon cachée, à des pratiques différenciatrices (Joigneaux, 2009) et pour envisager dans quelle mesure se construit un *processus de secondarisation* permettant aux élèves de s'ancrer sur de véritables enjeux d'apprentissage.

Enfin, l'organisation des activités visant à solliciter l'autonomie des élèves à des degrés divers, l'observation des comportements des élèves pour mieux comprendre leur mode d'implication dans les apprentissages (Roques et al., 2009) semblent structurer l'action de cette enseignante. Pour autant, la professionnalité ne se construit pas seulement à travers des compétences. Elle active d'autres ressources personnelles renvoyant à une dimension identitaire.

#### **4.2. Du côté des transactions identitaires**

Dans le cas étudié, la préoccupation liée à la prise en compte de la diversité des élèves s'inscrit dans une dynamique identitaire plus globale où se croisent des transactions d'ordre biographique et d'ordre relationnel.

Les premières supposent de préserver le sentiment de rester le même et de conserver ses valeurs durant son parcours tout en s'adaptant aux différentes situations, contextes et/ou changements qui surviennent dans son environnement professionnel. Le parcours de l'enseignante suivie dans l'étude atteste bien de cette migration des valeurs autour de l'éducation de l'enfant, construites dans des espaces professionnels différents ; elle rend compte par ailleurs de souvenirs, d'images identitaires activées comme des miroirs renvoyant à l'enseignante ce qui s'est joué pour elle, en tant qu'élève atypique forcée d'entrer dans un cadre institutionnel et dans une culture *a priori* peu compatible avec sa culture familiale.

On saisit à ce niveau le lien étroit avec des transactions d'ordre relationnel qui articulent reconnaissance ou non reconnaissance sociale. Dans le cas étudié, la reconnaissance de nombreux acteurs semble présente : parents, élèves, ATSEM, étudiants en formation, institution (à travers le rôle de formatrice). Selon l'enseignante, seuls les collègues de l'établissement remettent en cause un certain nombre de choix pédagogiques qui viennent perturber les habitudes du collectif. Mais si l'identité se fonde sur des actes d'attribution des autres, elle s'appuie aussi sur des revendications d'appartenances et de qualités, pour et par soi-même. Ces autodéfinitions s'incarnent dans des rôles mais intègrent aussi paroles et attitudes des autres.

On repère ainsi une dimension intégrative dans laquelle la diversité des espaces (personnel et professionnel), des rôles (mère, éducatrice, enseignante, formatrice) se trouve fédérée par des valeurs qui organisent l'action et lui donnent sens. Il s'agit pour l'enseignante, de rejouer dans le monde scolaire la possibilité de laisser « se » construire un enfant, de le laisser apprendre, de respecter des rythmes d'acquisition différenciés.

Enfin, la compétence « prendre en compte de la diversité des élèves » semble mettre en lumière un positionnement identitaire nécessitant des transactions à opérer entre enjeux institutionnels déclinés/réinvestis à l'aune de l'acceptable, pour les élèves comme pour

---

<sup>12</sup> BO n° 32, 3 septembre 2009

l'enseignante, et enjeux sociaux et psychologiques qui traversent et dépassent les situations d'enseignement ou de formation.

### 4.3. Du côté de la formation

Cette étude laisse en suspend la question de la transmission de ces gestes professionnels, fortement ancrés dans une trajectoire professionnelle et personnelle. L'observation d'un enseignant expérimenté par un novice, ne suffit pas à comprendre ce qui se joue en termes de différenciation des parcours, des étayages, des attentes. L'affirmation de principes d'action, la distance critique par rapport aux injonctions institutionnelles, le lien avec les familles pour que l'élève construise des repères participent d'une forme d'expertise, relayée et étayée par la posture de formatrice (Perez-Roux, 2009). Ces principes n'ont pas toujours l'écho attendu chez les futurs enseignants débutants dans le métier : *« ce que je voudrais leur faire passer [en tant que formatrice], c'est que derrière l'élève, il y a un enfant. Qu'on lui doit le plus grand respect. Et qu'il y a des apprentissages à faire, mais pas à n'importe quel prix. Et c'est pas facile... je trouve que les dernières générations sont très accrochées aux programmes »* (EJ, 56-57). La question des temporalités se pose de façon quasi similaire pour les élèves et pour les enseignants débutants qu'il s'agit de former : comme les enfants apprennent à devenir élèves, il faut sans doute laisser aux étudiants le temps de devenir enseignants, de se décentrer pour regarder et comprendre les processus d'acquisition des élèves et soutenir/structurer leurs premiers apprentissages scolaires. Cela suppose du professionnel en charge de les accompagner, à la fois un engagement dans sa mission de formateur capable de prendre en compte la diversité des formés et une distanciation par rapport à son rôle d'enseignant.

### Conclusion

Notre contribution visait à comprendre comment peut être prise en compte la diversité des élèves. A partir d'une étude de cas, nous avons mis en relief quelques principes, adossés à des valeurs fortement revendiquées, organisant les gestes professionnels d'une enseignante de Maternelle. Ces principes, énoncés en relation avec des observations de classe, révèlent une dimension identitaire construite dans différents espaces professionnels et personnels que l'enseignante mobilise pour donner sens à son action. Pour des raisons de choix théoriques et méthodologiques, l'étude laisse dans l'ombre des aspects liés à l'analyse de l'activité de l'enseignant et des élèves, sur la base de traces objectivées. Cet éclairage complémentaire s'inscrit dans un programme de recherche en cours qui devrait étendre les investigations en maternelle à d'autres enseignants et d'autres contextes.

A l'heure où se met en place la réforme de la formation des enseignants, une autre perspective s'ouvre, visant à mieux comprendre comment et dans quelle mesure le fait d'explicitier de plusieurs points de vue l'agir professionnel (Bucheton, 2009) d'une enseignante expérimentée, peut aider les étudiants, notamment lors des stages en situation, à élaborer des repères sur l'action et à construire progressivement une professionnalité enseignante.

## Références bibliographiques

- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 87-97.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Casalfiore, S. & Paquay, L. (1998). *Le paradigme de l'action située : regard sur l'activité enseignante et implications pour l'évaluation de la qualification des enseignants*. Louvain la neuve : UCL, Département des Sciences de l'Education.
- Courtois, B., Mathey-Pierre, C., Portelli, P. & Wittorski, R. (1996). Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise. In J.-M. Barbier ; F. Berton, & J.-J. Boru (dir.). *Situations de travail et formation*. Paris : l'Harmattan.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33 (4), 505-529.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Florin, A. & Crammer, C. (2009). *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels*. Paris : Hatier.
- Forquin, C. (1994). Valeurs. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.1025-1029). Paris : Nathan.
- Gioux, A-M. (2009). *L'école maternelle, une école différente ?* Paris : Hachette.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 17-28.
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée*. Paris : Nathan.
- Perez-Roux, T. (2007). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*. 40 (4), 107-134.
- Perez-Roux, T. (2009). Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire, *Travail et Formation en Education*, 4 | 2009, [En ligne], mis en ligne le 09 mars 2010. URL : <http://tfe.revues.org/index940.html>.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>
- Perrenoud, P. (1997). *La pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy les Moulineaux : ESF.
- Roques, P., Strayer FF., Jeunier, B. & Talbot, L. (2009). Gestion de l'espace interpersonnel chez les enfants de petite section de maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 29-42.
- Programmes officiels pour la maternelle. Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale, Hors série n°3 du 19 juin 2008.
- Enseignants du premier degré exerçant en classes et écoles maternelles. Circulaire n° 2009-098 du 17-8-2009 (NOR [MENE0900711C](#)). Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale, n° 32, 3 septembre 2009.