

Journée d'étude – Pacte pour un enseignement d'excellence

Université de Namur – 29 janvier 2018

Quelles pratiques de différenciation pédagogique au sein du tronc commun ?

Quelques retours partiels d'une riche Journée d'étude...

Marc Romainville inaugure la journée devant un public d'une centaine de personnes, en rappelant l'état actuel du chantier du Tronc commun et en soulignant le fait que la réussite de celui-ci passe par une évolution des pratiques vers davantage de différenciation pédagogique, en ce compris à travers la future grille-horaire des élèves. Il s'agit en effet de prendre en charge l'hétérogénéité de ces élèves par des moyens plus positifs que l'échec et la relégation.

Il laisse place à la première oratrice, Alexia Forget, chargée d'enseignement à l'Université de Genève, et spécialiste de la différenciation pédagogique. Elle rappelle d'abord que le souci de différencier les pratiques pédagogiques est ancien et que l'on en trouve des traces dès le Plan Dalton aux États-Unis (1911) et dans la pédagogie Freinet dans le monde francophone dès 1926. Elle présente ensuite une démarche globale de différenciation distinguant :

- les **temps** de la différenciation : on peut différencier son enseignement *avant* celui-ci (par exemple, en réalisant des diagnostics individualisés), *pendant* ou *après* (par exemple, en prévoyant des modes d'exercisation différents) ;
- l'**objectif** de la différenciation car il est capital que « l'enseignant ne varie pas au hasard mais en en réponse à des besoins identifiés chez les élèves » ;
- les **conditions d'efficacité** de la différenciation qui sont au nombre de 4 selon Alexia Forget. L'une d'entre elles est de veiller à un équilibre entre étayage et désétayage. Si bien sûr, la différenciation vise à offrir des outils intellectuels permettant à l'élève de rencontrer les exigences de l'activité, il faut également penser au fait que « L'apprentissage se joue après le retrait des aides » et que l'élève doit donc aussi apprendre à devenir autonome. Autre équilibre à trouver, il faut aussi « permettre aux élèves de travailler selon leurs propres itinéraires et rythmes d'appropriation » mais « tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés. »

Alexia Forget évoque ensuite quelques dispositifs de différenciation comme la table d'appui, le tutorat, les plans de travail ou encore les groupes de besoin. La table d'appui, par exemple, est un espace matérialisé et institutionnalisé dans la classe « où l'interaction élève-enseignant pourra se dérouler dans des conditions optimales ».

Alexia Forget répond enfin à quelques questions de la salle. En réponse à ce qui inciterait les enseignants à développer de telles pratiques, elle met en avant la question du temps nécessaire à l'appropriation des principes et des outils, la création d'une culture commune et la mise en mouvement du corps enseignant en posant des choix sur quelques points d'action tout en mettant l'accent sur les bénéfices pour l'enseignant (notamment en termes de bien-être au travail : constater, par exemple, que des obstacles sont surmontés par les élèves). La

question du manque de moyens est également soulevée, ce qui permet à Alexia Forget de rappeler la mise en adéquation importante entre un dispositif de différenciation et ses conditions d'implantation, le tutorat étant par exemple une option lorsqu'il y a un grand nombre d'élèves dans la classe et que la possibilité d'avoir deux enseignants est inenvisageable.

Michel Grangeat, professeur émérite de Sciences de l'éducation à l'Université Grenoble Alpes, investit ensuite la question de l'équilibre des différents types de temps de classe (temps de l'élève et temps de l'enseignant) pour une efficacité de la différenciation pédagogique. Il établit des liens avec les points soulevés par Alexia Forget, notamment la question du travail métacognitif de l'élève.

Il propose un exposé axé sur quelques points majeurs : les différents temps de classe, les activités dans et hors la classe et la métacognition. Quatre manières de gérer l'équilibre des temps de classe sont présentées : jouer sur le temps de classe des élèves (par exemple, allonger la journée des élèves en difficulté), sur le temps d'enseignement ou de présence dans l'établissement des professeurs, organiser des interventions spécialisées en petits groupes ou en individuel pendant le temps de classe et combiner une diversité des temps dans la classe au sein de la séquence pédagogique. Il insiste par la suite, d'une part, sur la complexité de chacun de ces dispositifs et, d'autre part, sur la fonction d'évaluation formative que doit revêtir chacun de ces systèmes de différenciation pédagogique.

Il revient notamment sur l'importance de l'enseignement explicite, en matière aussi d'accompagnement personnalisé. Il s'agit de veiller à rendre visibles les processus implicites qui sous-tendent l'accompagnement ainsi que de varier et de coordonner les différents temps de l'enseignement. Avant l'activité, les élèves doivent avoir une idée claire des compétences visées, des critères servant à les identifier et des difficultés possibles. Au début de l'activité, les élèves doivent s'y engager d'une manière qui leur fasse comprendre les buts visés. En cours d'activité, des activités guidées, souvent réalisées en petits groupes, ménagent du temps pour des interventions individualisées. En fin d'activité, une phase de clôture, d'institutionnalisation, puis de pratique indépendante doit être offerte aux élèves de manière à ce qu'ils puissent tester leur maîtrise des compétences.

Michel Grangeat insiste aussi sur l'importance de la prise de conscience par l'élève de son apprentissage -la métacognition. Les élèves eux-mêmes doivent être conscients de ce qui se joue dans l'accompagnement et ce n'est qu'à cette condition qu'ils seront capables, au bout d'un certain temps, de réguler de manière métacognitive, l'avancement de leurs apprentissages. . En prolongement, il évoque comme conditions d'efficacité de la différenciation pédagogique, le travail coopératif des enseignants et le soutien de l'institution comme solides atouts face au changement. Les temps de classe concernent les enseignants, mais aussi et surtout, tous les acteurs de l'enseignement, ce qui marque à nouveau, comme souligné par Alexia Forget, l'importance du facteur « temps » dans le processus de changement. L'exposé se conclut par quelques questions de l'audience, notamment en ce qui concerne l'externalisation des connaissances d'abord tacites afin de les catégoriser pour pouvoir un jour les mettre en application concrète sur le terrain.

S'ensuivent quatre comptes rendus et analyses d'expériences menées en Fédération Wallonie-Bruxelles notamment en matière d'intégration de l'accompagnement individualisé dans la grille-horaire des élèves.

Claire Baudson présente une recherche-accompagnement menée à l'UNamur sur des projets d'inclusion et de différenciation pédagogique au sein du 1^{er} degré commun de l'enseignement secondaire. Ce projet s'est déroulé en deux phases, l'analyse des dispositifs en place d'abord et le repérage des conditions de mise en œuvre et d'engagement, ensuite. Après un rappel sur la diversité des points de vue en termes de différenciation (des contenus ? des activités ? sur le long terme ? etc.), Claire Baudson présente les 4 axes mobilisés lors de l'implantation de ces projets : la remédiation, l'approche orientante, le soutien et l'évaluation et explicite les effets de la mise en pratique de certains dispositifs, comme l'enseignement modulaire par exemple, avec la mise en place du P45. Dans certaines conditions, ce dispositif peut avoir, au niveau des élèves, un impact sur le taux de réussite et le niveau de bien-être ressenti. Au niveau des enseignants, le développement, entre autres, du travail collaboratif est identifié comme une plus-value, mais tous ces effets ne sont observés que sur le long-terme, et jamais à court-terme.

Alain Koeune, directeur du Collège Notre Dame de Bellevue à Dinant présente l'expérience de mise en place d'un système P90 au service de l'accompagnement des élèves et ce, au sein de son établissement. Ce système a été implanté dès 2014. Les objectifs organisationnels s'articulent autour de la libéralisation de temps et d'espace (gain d'une récréation, d'intercours, mais aussi d'une après-midi pour des ateliers « hors cours »). Les objectifs pédagogiques, directement liés, se présentent comme un pari en vue de changer la manière de travailler des enseignants grâce à un changement structurel. Alain Koeune présente une grille horaire effectivement épurée, avec la mise en évidence de moments dédiés aux ateliers (temps de mise en projet, de dépassement et de consolidation, la remédiation imposée n'ayant pas fonctionné auprès des élèves). Parmi les retours de la part des élèves et des enseignants ayant choisi à 80% de continuer la P90, on note, entre autres, une augmentation de la sérénité au sein de l'établissement, une évolution de la pédagogie et une motivation grandissante de la part des différents acteurs de l'établissement pour les ateliers.

Pierre Hella et Franck Livin, du Service général de l'Inspection de la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous font part du récent rapport sur l'évaluation du dispositif P45/P90 dans une dizaine d'établissements scolaires. Les motivations pour implémenter le dispositif sont diverses, comme la lutte contre l'échec scolaire ou encore l'organisation différente du temps scolaire afin d'aménager de la place pour de nouvelles activités. L'organisation du dispositif est également fort variable en fonction des établissements et amène à se poser la question de l'efficacité de ce système. Effectivement, que ce soit en termes de clarté dans les apprentissages visés ou dans les activités imposées, le manque de cohésion dans l'implémentation du dispositif au sein d'un établissement (professeur responsable ou direction, compétences visées explicitées ou non, etc.) contribue parfois à un manque global d'efficacité du dispositif. Les bénéfices escomptés vont de l'amélioration du climat scolaire au rôle culturel et social de ces « bouffées d'air » ; les freins de l'expérience ont surtout trait à la

mise en place logistique du dispositif (organisation, manque d'infrastructure, etc) et au nécessaire mais difficile changement de posture des enseignants qu'il requiert.

Olivier Van Wassenhove, de la Cellule d'appui pédagogique du Service général de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, conclut cette journée en présentant, quant à lui, une expérience de Dispositif Intégré d'Evaluation, comprenant notamment un « bulletin » électronique consultable à distance (y compris par les parents), en temps réel, sur le mode d'un portfolio évolutif relatant les progrès et difficultés de l'élève en termes d'attendus validés en amont par l'équipe enseignante lors d'un travail collaboratif. L'évaluation étant alors davantage continue, cette formule permet de libérer 4 semaines environ consacrées antérieurement en décembre aux révisions, examens et jours « blancs ». Cette organisation contribue à augmenter le temps alloué à la différenciation pédagogique continue.

Au final, si la Journée d'étude a été riche en nouveaux apports sur la question de la différenciation pédagogique, elle a aussi montré que les bénéfices que l'on peut en attendre dépendent d'un nombre important de conditions telles que l'autonomisation progressive de l'élève et la prise de conscience de celui-ci de ses propres mécanismes d'apprentissages, la mobilisation de l'ensemble des équipes enseignantes, l'accompagnement de ces équipes face au changement ou encore le soutien de l'institution.