



CONFÉRENCE DE CONSENSUS

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

COMMENT ADAPTER L'ENSEIGNEMENT POUR LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES ?

RECOMMANDATIONS DU JURY

Mars 2017

En partenariat avec :



Avant-propos de la présidente du jury

“



En France, l'École ne réussit pas à assumer sa mission de la même manière avec tous les élèves. C'est un pays qui maintient voire creuse les écarts entre les élèves « forts » et les élèves « faibles ».

Le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon se sont saisis de ce constat pour organiser, dès 2015, une première conférence, intitulée « Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ». La recherche a fourni un faisceau de réponses qui prennent de revers un certain nombre d'allants-de-soi. Ainsi, si la majorité des Français croit aux vertus du redoublement, les conclusions de cette première conférence sont sans ambages : « **face à la difficulté scolaire à l'école et au collège, le redoublement est une réponse à la fois inefficace et inéquitable (...).** Continuer à faire redoubler ne fera qu'apporter une réponse inadaptée à la difficulté scolaire contribuant à creuser les inégalités scolaires à l'école ».

Comment alors lutter contre le redoublement si ce n'est en orientant cette fois l'attention de tous les acteurs de l'École vers ce qui se fait dans les classes, dans les écoles, dans les établissements scolaires pour que tous les élèves progressent dans leur diversité ? C'est ce qu'ont proposé le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon avec l'organisation, les 7 et 8 mars 2017, de cette conférence de consensus, « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? ».

Le problème est de taille car, quand il est question des pratiques, beaucoup d'allants-de-soi traversent les métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. **Il est admis que les élèves n'apprennent pas à la même vitesse ; qu'ils ne font pas, n'agissent pas de la même manière ; qu'ils ne rencontrent ni les mêmes réussites, ni les mêmes obstacles** ; que certains sont confrontés régulièrement à des difficultés d'apprentissage, et que d'autres, dans certains domaines, apprennent très vite. De plus, les discours des professionnels pointent fréquemment le caractère chronophage de la différenciation pédagogique, la difficulté de réserver du temps à ceux qui en ont le plus besoin, le fait que les enseignants ne s'occuperaient plus que des élèves avec des difficultés et moins des bons élèves. Dans leurs discours, les familles remettent aussi parfois en cause la différenciation, quand des aménagements différents sont proposés dans le parcours scolaire de leur enfant et qu'elles ne comprennent pas toujours ce qu'ils recouvrent.

Valeurs éducatives et pratiques effectives entrent alors en tension et créent des dilemmes souvent insolubles. Face à ces obstacles, il est nécessaire de convoquer les travaux de recherche pour qu'ils puissent recommander des pratiques efficaces.

Après l'audition de chercheurs de courants scientifiques différents, les membres du jury, composé d'acteurs de terrain exerçant à différents niveaux de la communauté éducative, se sont attelés à la lourde charge de synthétiser les apports des chercheurs et de les transformer en principes généraux et en recommandations. Nous nous sommes mis au travail, dans une diversité d'organisations : collectivement, en groupes plus restreints, et individuellement. Nous avons, en présentiel et à

distance, appris, ouvert nos horizons de pensée, densifié nos références, discuté, négocié, à partir de nos expériences, de nos parcours, de nos métiers, avec chacun nos points forts, nos points faibles, nos intérêts, nos désintérêts, nos certitudes, nos doutes...

Ce qui suit est donc une véritable œuvre collective de 19 professionnels. Que chacun soit remercié de son énergie, son enthousiasme, de son opiniâtreté, de sa bonne humeur... Que tous nous gardions trace de cette expérience.



Marie Toullec-Théry

**Maître de conférences en didactique comparée
à l'université de Nantes (CREN) et à l'Espé de l'Académie de Nantes**

Une expérience de membre du jury : ce qu'ils en retiennent

« Je retiens surtout la capacité de chacun à collaborer pour atteindre un objectif commun. Issus de zones géographiques diverses, assurant des fonctions et vivant des expériences très différentes, nous sommes tout de même parvenus à une production finale. Aurions-nous gagné le pari de l'intelligence collective ? »

Françoise Guichard-Sanchis, directrice d'école d'application

« J'ai adoré le fait de trouver dans cette conférence des travaux scientifiques qui apportent un véritable éclairage sur ma pratique quotidienne de classe. »

Carole Amsellem, professeure en lycée

« Je retiens de cette expérience que différencier n'est pas une réponse en soi, mais au contraire un questionnement permanent. »

Marine Delépine, professeure des écoles

« J'ai apprécié de mettre à distance mes propres conceptions pour croiser les questionnements des autres membres, auditionner les experts et tisser une toile, ensemble. »

Astrid de la Motte, IEN

« Faire le point en groupe, pouvoir échanger, se questionner devraient être des moments moins rares dans le métier... Cela faisait longtemps que je n'avais pas eu le sentiment d'appartenance grâce à des valeurs partagées par tous et pour tous les élèves qui nous sont confiés... Je sors grandie, curieuse et pleine d'espoir! »

Sandrine Simon, formatrice en Espé

Les retours des membres du jury sont à retrouver p.24.

Qu'est-ce qu'une conférence de consensus ?

Les 7 et 8 mars 2017 s'est tenue la quatrième conférence de consensus intitulée : « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? » organisée par le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon.

Une conférence de consensus (Cnesco et Ifé/ENS de Lyon), vise à **faire le lien entre, d'un côté, les préoccupations et les questions des praticiens et, de l'autre, les productions scientifiques.**

Quels sont les objectifs de la conférence de consensus ?

- Elle constitue **une passerelle entre le monde de la recherche et les univers des praticiens et du grand public** qui échangent autour des travaux de la recherche afin d'aboutir à des conclusions fondées scientifiquement. À l'issue de la conférence, le consensus se concrétise sous la forme de constats et de recommandations rédigés par un jury d'acteurs de terrain après l'audition d'experts.
- Elle agit comme **un levier pour le changement dans le système éducatif français** : ses résultats, largement diffusés dans la communauté éducative grâce à des partenariats multiples (Café Pédagogique, Canopé, ESENER, Réseau des Espé), permettent, à la fois, d'aider les parents dans leur rôle d'éducateur, et d'éclairer, dans leurs pratiques, les professionnels de l'éducation.

Comment sont rédigées les recommandations ?

Les **dix-neuf membres du jury** de la conférence de consensus, après avoir pris connaissance de la recherche scientifique sur les différents aspects de la différenciation pédagogique et, lors des séances publiques, écouté les experts, se sont réunis pour aboutir, par consensus, à la rédaction de conclusions.

Comment se poursuit le travail de recommandations de la conférence de consensus ?

Un dossier de ressources de la conférence est mis en ligne [sur le site Internet du Cnesco](#). Celui-ci permettra de diffuser aux professionnels de l'éducation un fonds documentaire, les vidéos de présentation et les notes des experts ainsi que les recommandations du jury. **Une conférence virtuelle interactive** sera organisée afin de permettre un échange direct entre experts et praticiens autour des recommandations du jury.

Les partenaires du Cnesco et de l'Ifé/ENS de Lyon (ESENER, Réseau Canopé, Réseau des Espé) pourront travailler à la **production d'informations et de ressources pour la formation des professionnels de l'éducation**. Réseau Canopé s'est d'ores et déjà engagé en **mobilisant des équipes d'enseignants qui vont tenter de s'approprier et de mettre en œuvre**, dans leur pratique professionnelle quotidienne, les recommandations produites par les membres du jury de la conférence.

Quelle est la composition du jury de la conférence de consensus ?

Le jury a été présidé par **Marie Toullec-Théry**, maître de conférences en didactique comparée à l'université de Nantes (CREN) et à l'Espé de l'académie de Nantes.

Il était composé des personnes suivantes :

- **AMSELLEM Carole**, professeure en lycée (93)
- **BEAUFRÈRE Nathalie**, formatrice à l'ISFEC Lasalle Mounier (75)
- **CHICH Paule**, principale de collège (13)
- **CONROY Jérôme**, inspecteur de l'Éducation nationale (88)
- **DE LA MOTTE Astrid**, inspectrice de l'Éducation nationale (82)
- **DELÉPINE Marine**, professeure des écoles (35)
- **DRIAY Bérangère**, conseillère pédagogique (26)
- **FOURTOY Virginie**, professeure des écoles (69)
- **GISBERT Vanessa**, professeure en collège (92)
- **GUICHARD-SANCHIS Françoise**, directrice d'école d'application (13)
- **HAMMOUMI-ABDESLAM Nadia**, proviseure adjointe de lycée (21)
- **KHEROUFI-ANDRIOT Olivier**, formateur en Espé (62)
- **LOMMÉ Claire**, professeure en collège (76)
- **QUESNEY Paul**, conseiller pédagogique (77)
- **ROCHARD Hélène**, inspectrice d'académie IA-IPR (33)
- **SATHICQ Virginie**, chargée de mission d'une Cardie (77)
- **SIMON Sandrine**, formatrice en Espé (18)
- **VILMAIN Valérie**, enseignante spécialisée (76)

Introduction

L'école française peine à mener tous les élèves vers l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun. Alors qu'en France, la scolarisation est un droit, il existe, dans les faits, des inégalités d'entrée dans les apprentissages. Pour les réduire, un des messages institutionnels, adressé aux écoles et aux établissements scolaires du second degré, met en avant la différenciation pédagogique. **En rupture avec la tradition d'égalité de traitement** (donner la même chose à tous), **cette injonction de différenciation pédagogique place la question de l'équité au cœur de la réflexion de l'enseignement** (donner plus ou donner autrement à ceux qui ont moins).

L'expression « différenciation pédagogique » renvoie à un univers sémantique varié qui en atténue la lisibilité : adaptation, diversification, personnalisation, individualisation. Sans définition précise et stabilisée, il est complexe de cerner les attentes de l'institution et de construire des pratiques solides. Beaucoup d'enseignants évoquent d'ailleurs leur grand désarroi : **comment conduire tous les élèves, dans leur hétérogénéité, à travailler, progresser et acquérir des connaissances et des compétences communes ?** Comment faire apprendre les élèves, tout en veillant à ne pas réduire le niveau d'exigence face aux difficultés de certains ? En effet, s'il est admis que toutes les pratiques ne se valent pas, il est en revanche difficile de trouver des pistes concrètes, étayées par la recherche, sur la manière de s'y prendre pour faire progresser tous les élèves dans leur hétérogénéité. Des croyances, des doxas existent depuis longtemps dans le monde enseignant, sans avoir fait preuve de leur pertinence. Elles associent ainsi souvent différenciation et aide aux élèves les plus fragiles, ce qui conduit majoritairement les enseignants à plutôt remédier aux difficultés des élèves *a posteriori* des séances en classe, dans des groupes homogènes très restreints et souvent hors de la classe. Ce type de différenciation risque alors de maintenir certains élèves en dehors de l'avancée collective du temps des apprentissages. Comment faire pour ne pas les « décrocher » ?

Des questions méritent donc d'être approfondies :

- Quelle est la nature précise des difficultés d'apprentissage que rencontrent les élèves ? Les obstacles sont-ils liés à la construction du savoir lui-même ? Quelle est la part du cognitif, des compétences langagières, du contexte socio-culturel ?
- Tout en maintenant le cap de programmes scolaires ambitieux, à quoi les enseignants doivent-ils être attentifs pour que les compétences à mobiliser dans les apprentissages soient réellement mises en œuvre par tous les élèves ? Quels principes peuvent aider les enseignants à faire des choix entre plusieurs démarches ou dispositifs ? Comment s'articulent ces choix ?
- Qu'est-ce que l'École doit faire en plus, ou mieux, ou différemment, pour que les élèves les moins « outillés », les plus éloignés de l'école et de ses normes, puissent progresser, sans les exclure ou les juxtaposer à la classe ?
- Quelles formes de travail vaut-il mieux développer au sein des établissements et des écoles pour assumer collectivement la responsabilité des progrès de tous ?

La question de la conférence de consensus « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », organisée, en ce mois de mars 2017, par le Cnesco et l'Ifé-ENS de Lyon, n'aura sans doute jamais de réponse unique. L'audition des dix-sept experts nationaux et internationaux a cependant offert un observatoire des questions vives qui occupent les scientifiques. Si la différenciation pédagogique est une notion que la recherche ne peut, à l'heure actuelle, appréhender dans son ensemble, des objets qui la composent ont néanmoins été étudiés.

La recherche, d'une part, montre qu'une indifférenciation, c'est-à-dire un enseignement identique (de la même chose, de la même manière, en même temps) pour tous les élèves, a des effets différenciateurs. **Un enseignement indifférencié crée en effet des écarts entre élèves dans la mesure où il renforce des différences dans l'appropriation de leurs connaissances.**

D'autre part, des travaux attestent qu'une pédagogie différenciée systématiquement centrée sur l'individu(alisation) peut engendrer une école « à plusieurs vitesses » qui demande moins à ceux qui ont déjà le moins et qui est donc tout aussi différenciatrice. **Si le « tout » collectif est souvent une tentation pour les enseignants et le « tout » individuel, un idéal infaisable, disent les enseignants, la recherche montre qu'aucune de ces manières de penser et de faire la classe n'est efficace**, quand elle est appliquée de manière systématique. Différencier se jouerait davantage dans une pluralité articulée de manières de faire. Chercher à comprendre comment faire apprendre tous les élèves relève donc du défi de faire cohabiter des principes, des méthodes et des dispositifs variés.

Le jury a relevé quelques résultats scientifiques consensuels, issus des contributions des chercheurs, qui mettent au jour des modalités de différenciation efficaces, mobilisables par les acteurs de l'enseignement :

- **la nature et la qualité des situations d'apprentissage important plus** que ce que les enseignants perçoivent ou supposent des caractéristiques générales des élèves ;
- **les enseignants doivent avoir une bonne maîtrise des contenus** à enseigner et des relations qui les unissent ;
- les enseignants doivent avoir une expertise des conditions d'appropriation de ces contenus par les élèves ; leur « vigilance didactique » est essentielle, c'est-à-dire qu'ils doivent être capables d'ajuster leur activité à tous les stades d'une séquence d'enseignement ;
- **il est nécessaire de maintenir un niveau d'exigence élevé pour tous les élèves** ; les aides sont à penser comme des palettes de propositions pour soutenir les apprentissages collectifs ;
- **les apprentissages sont plus efficaces lorsqu'un bon climat de classe existe** ; mais bon climat de classe et apprentissages ne se construisent pas de manière dissociée. L'un n'est pas le préalable de l'autre ;
- **des routines, des habitudes d'action sont à stabiliser chez les professeurs** (gérer une phase d'explicitation, gérer une phase de synthèse de productions d'élèves, gérer les comportements des élèves dans l'instant) pour installer les conditions d'un enrichissement futur de leurs pratiques ;

- **l'évaluation fine des connaissances préexistantes des élèves**, et pas seulement des manques, est source d'informations essentielles pour orienter l'action des enseignants ;
- **les élèves apprennent parce qu'ils sont confrontés à ce qu'ils ne savent pas** (le nouveau), mais avec un appui suffisant sur des connaissances déjà là (de l'ancien) ;
- **le temps d'exposition des élèves au savoir** doit être suffisamment long et consistant ;
- **l'engagement de l'élève dans les apprentissages est grandement renforcé par l'auto-évaluation** ;
- **une coopération entre élèves, cadrée et anticipée**, peut avoir un effet démultiplicateur des apprentissages ;
- **la différenciation pédagogique s'exerce dans la classe, mais aussi dans le cycle et dans l'établissement** ;
- **au-delà d'être seul dans sa classe, chaque enseignant doit pouvoir prendre appui sur une dimension collective** où tous les enseignants partagent la responsabilité de faire progresser tous les élèves ;

C'est à partir de cette synthèse que le jury a construit des principes et des recommandations, sur lesquels les enseignants, les formateurs et les cadres pourront s'appuyer pour agir, dans la classe, l'école ou l'établissement. Délibérément, le jury a circonscrit son propos aux pratiques pédagogiques dans la classe et aux ingénieries pédagogiques dans les écoles, les circonscriptions, les établissements sans s'attacher à ce stade à définir plus largement les conditions de politiques nationales ou académiques favorables à la différenciation pédagogique. Il s'agit d'abord de contribuer ainsi à capitaliser des connaissances scientifiques déjà produites et, à l'aune de ces résultats, d'étoffer les palettes de pratiques des enseignants, des cadres et des formateurs. Cette articulation entre résultats de la recherche et pratique est un défi majeur que s'est donnée cette conférence de consensus. L'épreuve des faits, éclairée par la recherche, est fondamentale et inversement.

Tout d'abord, le jury a tenu à développer quatre grands principes généraux qui favorisent l'accès des élèves aux savoirs scolaires. Ensuite, les recommandations elles-mêmes sont réparties en quatre grandes parties, qui recouvrent différents aspects de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique : les pratiques enseignantes ; des exemples de dispositifs au sein de la classe ; le pilotage pédagogique des établissements, des circonscriptions et des écoles ; et enfin, la formation des enseignants.

Par l'importance qu'elle a dans l'apprentissage des élèves et spécifiquement dans les processus de différenciation pédagogique, la question de l'évaluation (formative) est omniprésente dans l'ensemble des recommandations.

Des recommandations qui concernent la différenciation pédagogique, à l'échelle locale de l'établissement et de la classe

Si les propos de cette conférence portent sur la différenciation pédagogique, donc ciblent des résultats de recherche à l'échelle de l'établissement et des classes, le jury ne peut néanmoins passer sous silence l'existence d'une différenciation structurelle, construite à l'échelle plus large du système éducatif lui-même. Cette différenciation structurelle prend essentiellement deux voies, celle du redoublement et celle des filières ou quasi-filières (comme la 3^e prépa pro). Ainsi, en France, le redoublement a longtemps été une réponse de l'École aux difficultés de certains, en les séparant de leur classe d'âge. En outre, l'école conserve des tendances à regrouper des élèves, selon leurs aptitudes (filières, options, classes de niveau...).

Il existe pourtant un consensus du point de vue de la recherche. La différenciation structurelle (le redoublement et les filières, ainsi que la ségrégation socio-spatiale) n'est pas efficace¹ par sa rigidité. C'est une réponse qui intervient trop tard, sur la base de constats qui ne ciblent pas les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves. Elle est aussi stigmatisante et désocialisante. Enfin, elle fait écran à la mise en place de la différenciation pédagogique. Ce type de différenciation a donc tendance à accroître les inégalités scolaires et sociales. En effet,

- à performances scolaires identiques, les élèves défavorisés, issus de milieux populaires redoublent plus souvent (en 2012, un élève dont le père est au chômage ou travaille à temps partiel a deux fois plus de risques d'avoir redoublé qu'un élève dont le père travaille à temps plein. (Cnesco, 2014)) ;
- les élèves d'origine modeste sont surreprésentés dans les filières professionnelles, alors que les élèves de milieux privilégiés y sont sous-représentés (un tiers des élèves de l'enseignement professionnel sont boursiers, soit le double des élèves de l'enseignement général. (Cnesco, 2016)).

Des recommandations qui s'adressent à l'École ordinaire, durant la scolarité obligatoire

Les recommandations n'évoquent pas les adaptations plus spécifiques aux apprentissages des élèves à besoins éducatifs particuliers. Néanmoins, elles permettent de déconstruire l'image de « l'élève normal » et les principes qui les fondent sont favorables aux apprentissages de *tous* les élèves, de l'école au collège, tout au long de leur scolarité obligatoire, et même sans doute au lycée. La différenciation pédagogique doit en effet être comprise comme un ensemble de moyens rendant les apprentissages accessibles à l'ensemble des élèves. Ces recommandations sont bien sûr à adapter, à moduler selon l'âge des élèves et selon les contenus à enseigner.

¹ Conférence de consensus « Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives », Cnesco, Ifé-ENS Lyon, 27 et 28 janvier 2015.

Principes généraux pour favoriser l'accès aux savoirs scolaires

P1. Les élèves doivent être accompagnés pour construire un rapport adéquat aux situations et aux savoirs scolaires

Dans chaque activité scolaire, se joue la rencontre entre deux logiques, celle de l'enfant (ou de l'adolescent) et celle de l'École. Devenir élève, c'est entrer dans le jeu scolaire, qui n'est pas de même nature que les expériences accumulées hors de l'école.

Il s'agit donc pour les élèves de passer de leur « univers de référence » (leur environnement familial, culturel et social) à celui des savoirs scolaires. Les logiques d'arrière-plan, les rapports au savoir, les préconceptions des élèves peuvent alors constituer des obstacles à leurs apprentissages, surtout quand les élèves sont éloignés des attentes scolaires. Il ne suffit en revanche pas de faire émerger ces préconceptions en classe, dans leur hétérogénéité ; ce qui importe, c'est de mettre en place des situations d'apprentissage qui conduisent les élèves à passer de représentations « premières » sur le monde, issues de leurs perceptions et de leurs expériences, à des connaissances « mises en disciplines ».

Il s'agit aussi de créer régulièrement les conditions pour que les élèves s'expriment et mettent en mots les interprétations qu'ils se font des situations d'apprentissage et de leurs buts, dans le cadre d'interactions variées : élève/élève ; élèves/enseignants. C'est ainsi qu'ils distinguent l'important du secondaire. Dans sa dimension souvent spécifique à l'univers scolaire, le langage est en effet essentiel pour apprendre à organiser, classer, expliquer, discuter le monde. Des malentendus sur le sens des tâches scolaires sont ainsi limités.

Le « contrat » qui lie le professeur aux élèves ne réside donc pas uniquement, pour les élèves, à répondre à des questions des professeurs – format d'interaction souvent privilégié à l'école –, mais à ce qu'ils agissent et qu'ils pensent les situations par eux-mêmes, avec l'accompagnement des enseignants. Cette démarche nécessite que les enseignants fassent partager aux élèves la manière scolaire de voir les situations. Elle exige aussi qu'ils leur fassent rencontrer les « textes de savoirs », et qu'ils leur fournissent des moyens langagiers et conceptuels pour que chacun gagne en autonomie : les élèves doivent pouvoir identifier ce qu'ils ont à retenir, avec une précision de langage propre à une discipline, et qui sera progressivement adoptée dans la classe.

P2. Les élèves tirent profit d'un environnement structuré où des aides et des repères leur sont proposés.

Les élèves qui présentent des difficultés ne sollicitent majoritairement pas d'aide ou en sollicitent très peu. Quand ils le font, c'est souvent à un moment inopportun. De surcroît, leur formulation d'aide ne correspond pas toujours à l'obstacle d'apprentissage qu'ils rencontrent.

Les enseignants ont donc intérêt à veiller à engager les élèves dans des situations structurées autour de synthèses régulières, avec des retours aux consignes pour s'assurer que les réponses sont compatibles avec ce que les élèves cherchent ou ont à faire. Ils repèrent ainsi plus facilement ce qui peut générer des incompréhensions chez certains élèves.

Les enseignants doivent donc être régulièrement vigilants à :

- encourager, d'abord, les élèves à dire ce qu'ils savent faire dans la situation étudiée ou encore à formuler ce qui leur manque, ce qui leur semble difficile ;
- choisir de faire étudier aux élèves des situations déjà résolues (éventuellement de façon partielle), plutôt que des situations à résoudre et de leur faire exprimer ce qu'ils comprennent des procédures déjà mises en œuvre ; d'alterner ces deux formats de situations (résolues et à résoudre).

C'est par l'analyse en amont de la situation proposée, par l'observation des élèves au travail et par leurs échanges avec les élèves, que les enseignants pourront réaménager/réorganiser la situation d'apprentissage. Ce réaménagement en cours d'action, pourra être effectué par exemple, en formalisant des aides pour rendre les savoirs accessibles, selon les difficultés qu'ils auront décelées chez les élèves.

P3. Les élèves, parce qu'ils ont des connaissances hétérogènes, doivent disposer d'un temps d'apprentissage ajusté.

Le temps est un facteur clé pour que les élèves apprennent. Apprendre, c'est en effet combiner des objectifs atteignables à court terme avec des enjeux d'apprentissage à plus long terme. Or il n'existe pas deux élèves qui soient prêts à apprendre en même temps, ni qui progressent à la même vitesse. Pourtant, chacun doit avoir le droit d'essayer, de recommencer, si nécessaire, pour réussir. Mais le temps n'est pas extensible à l'envi. Aussi, au sein des programmes, il est nécessaire d'identifier, les savoirs essentiels, cruciaux, pour chaque classe. On ne peut en effet pas viser l'exhaustivité d'une notion. Il faut anticiper sur les priorités qui seront modulées, en fonction des élèves, au cours du cycle, tout en respectant, au final, les objectifs du socle commun. Quand on donne la préférence à certains objets d'apprentissage, alors les élèves les fréquenteront plus souvent et les stabiliseront mieux.

Plusieurs choix s'offrent alors :

- réorganiser, pour certains élèves, les apprentissages à l'intérieur du temps même d'enseignement ; les élèves doivent alors connaître, de manière explicite, les buts visés par les situations proposées. Ils gagnent ainsi du temps ;
- allonger le temps d'enseignement en veillant aux risques de dilatation de ce temps. Pour éviter un allongement sans fin de l'apprentissage, qu'induit une « remédiation » *a posteriori*, les élèves doivent pouvoir préparer leurs apprentissages. Cette manière de faire implique 1) d'anticiper (en amont de la séance) certains apprentissages collectifs avec quelques élèves ou 2) de demander à tous les élèves de réaliser, en amont de la séance collective, certaines explorations, recherches ou prises d'informations.

P4. Les élèves tirent profit à ne pas être confrontés trop souvent à des situations d'apprentissage qui comportent trop d'informations ou des sous-tâches inutiles.

Les apprentissages scolaires se différencient d'autres formes d'apprentissages (comme se tenir debout, marcher, parler...) parce qu'ils demandent toujours aux élèves deux types d'efforts imbriqués :

- un effort d'accès aux savoirs inhérents à la discipline proposée ;
- un effort de réalisation d'une tâche scolaire.

Quand une tâche véhicule trop d'informations et que plusieurs sont inutiles, certains élèves peuvent être en surcharge cognitive, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent plus allouer suffisamment d'attention à la tâche principale ou aux savoirs en jeu dans cette tâche. Ils n'ont pas, ou plus, les ressources disponibles pour mener ce double effort. Il ne s'agit alors pas de baisser le niveau d'exigence de l'activité visée, mais de réduire le nombre d'informations inutiles dans les énoncés, d'apprendre aux élèves à hiérarchiser les informations ou sous-tâches utiles, voire parfois d'en travailler quelques-unes isolément. Ainsi, il a été montré que certains manuels scolaires émaillent leurs pages d'illustrations surabondantes, au nom d'une « motivation externe », et proposent aussi un nombre pléthorique de documents. Les enseignants ne doivent pas hésiter à épurer les présentations et les documents pour centrer les élèves sur les enjeux principaux de l'apprentissage ciblé.

Recommandations pour des pratiques enseignantes vigilantes à l'hétérogénéité des élèves

R1. Identifier les processus susceptibles d'accroître les différences entre élèves

Il existe dans l'enseignement des processus invisibles et non volontaires qui produisent des effets négatifs, accroissant ainsi les écarts entre élèves : l'ensemble de ces processus relève d'une « différenciation passive » qui peut se produire quand un enseignant attend des élèves (le plus souvent de façon inconsciente) quelque chose qu'il ne leur a pas enseigné (comme mettre en relation différentes situations ou informations). Par exemple, dans un exercice de mathématiques, un élève peut se référer à une situation du quotidien, alors que le professeur attend une procédure qui s'appuie sur les notions vues en cours. La réussite scolaire dépend d'un certain nombre de dispositions et d'attitudes que l'école n'enseigne pas forcément ou qu'elle ne contribue pas à développer (ce que c'est qu'écouter, comprendre un texte, respecter une consigne, argumenter ou critiquer), et dont certains élèves sont plus dépourvus que d'autres. Elle place alors involontairement ces élèves « hors-jeu » et ce processus discriminant est souvent lié à leur origine sociale. C'est donc par un enseignement d'abord collectif où les enseignants s'attachent à expliciter les attendus, à faire des liens entre les savoirs visés et les procédures possibles, à agir en médiateur entre les univers culturels des élèves et la culture de l'école, que l'on optimisera les chances de chacun d'accéder aux savoirs.

R2. Garantir des objectifs ambitieux communs à tous

Certaines stratégies de différenciation pédagogique ont des effets défavorables sur les résultats des élèves, surtout quand elles se reproduisent avec une trop grande fréquence. Ainsi, celles induisant une réduction des attentes, peuvent, à l'insu de l'enseignant, renforcer ou accroître les écarts de niveaux entre les élèves. Souvent, les situations proposées aux élèves que les enseignants considèrent en difficulté sont moins stimulantes, l'exigence s'amenuise, les sollicitations diminuent ; les élèves disposent de moins de temps pour répondre, les *feedbacks* sont moins précis ; les enseignants ont alors aussi tendance à laisser à ces élèves moins d'autonomie. Une priorité est parfois donnée à la réussite immédiate. Ce n'est pourtant pas la réussite immédiate qui prime (elle n'est pas synonyme d'apprentissage), mais les progrès des élèves.

Si l'entraînement des élèves sur des tâches à automatiser est nécessaire, on ne peut, sous prétexte de difficultés pour certains, perdre de vue les habiletés de plus haut niveau. Les enseignants doivent donc être vigilants à ne pas systématiquement simplifier ni morceler les tâches ; cela peut être de plus perçu par les élèves comme une forme supplémentaire d'iniquité de traitement. Il ne s'agit donc pas de rendre la tâche plus facile, mais de rendre l'objectif d'apprentissage plus accessible, en proposant aux élèves une palette diversifiée de manières de faire pour les atteindre. C'est à cette condition que tous les élèves accéderont aux tâches complexes. Les enseignants doivent alors veiller à mettre en œuvre des temps ponctuels de synthèse des savoirs.

R3. Prendre en compte l'hétérogénéité tout en maintenant des situations et des enjeux collectifs

La recherche montre que les élèves ont souvent davantage d'occasions d'apprendre dans une classe hétérogène. Pourtant, la gestion de l'hétérogénéité des élèves est souvent considérée par les enseignants comme une difficulté de leur métier. Face aux disparités de compétences des élèves, nombre d'enseignants pensent qu'individualiser les parcours est une solution, notamment pour faire progresser les plus faibles. Or, une différenciation trop centrée sur l'individu (sur l'individualisation des tâches) fait courir aux élèves le risque d'une rupture avec les processus collectifs d'apprentissages et augmente les écarts entre élèves. Le développement singulier a besoin du collectif, notamment à travers des échanges langagiers exigeants conduits par les enseignants pour rendre visibles les savoirs en construction. La conduite de séances collectives n'est pas contradictoire avec la prise en compte des cheminements cognitifs singuliers des élèves. Ainsi, à partir des productions des élèves, si les enseignants les classent et les hiérarchisent, de la procédure utilisée plus simple à la plus experte, alors chaque élève peut repérer où il en est. Lors de la mise en commun, il lui revient d'identifier sa procédure, et de s'appropriier une procédure proche, plus experte que la sienne. Ainsi la connexion permanente avec le collectif évite le risque de multiplier les temps d'enseignement et d'apprentissage parallèles, ce qui crée des écarts entre élèves parce que leurs expériences avec le savoir ne sont pas équivalentes. D'où la nécessité de, collectivement, désigner les connaissances qui ont été apprises, de les consigner, pour construire progressivement, tout au long de l'apprentissage, un texte de savoir. Cette phase d'institutionnalisation est essentielle.

R4. Agencer les différentes phases d'apprentissage pour viser un enseignement cohérent

L'attention aux cheminements singuliers des élèves ne doit pas conduire à un enseignement sans repères ni agencement des phases d'apprentissage collectives. Augmenter la qualité des activités collectives nécessite d'opérer des choix de situations variées et connectées entre elles, certaines prêtant à l'entraînement, d'autres à la résolution de tâches plus complexes. Or, les approches d'enseignement les plus ouvertes, laissant un trop grand degré de liberté aux élèves, ne sont pas les plus efficaces pour tous les élèves. Les enseignants doivent donc, en premier lieu, être vigilants à anticiper les obstacles didactiques potentiels que recèle une situation d'apprentissage. Ces derniers pourraient en effet activer des difficultés chez certains élèves. Il s'agit, aussi, lors de la préparation de toute séquence d'enseignement, de s'attacher à définir ce que l'on veut faire apprendre par les élèves, tout en précisant les « compétences clés », les objectifs spécifiques et les niveaux de maîtrise attendus. De même, il est important de réfléchir au choix des voies par lesquelles les élèves s'approprient progressivement des connaissances et les mémorisent. Une différenciation peut donc intervenir donc à tout moment de la séquence, selon des intentions variées :

- avant l'enseignement, pour réactiver les connaissances, pour identifier la nature de ce qui est déjà appris ou encore fragile, pour préparer la tâche en fournissant des clés d'accès vers ce qui suit ;
- pendant l'enseignement, pour soutenir l'apprentissage, pour aménager la tâche en la rendant accessible, pour évaluer le cheminement des élèves *via* une analyse des erreurs et les contenus des interactions ;
- après l'enseignement, pour exercer, pour revoir ce qui n'a pas été compris, pour vérifier l'autonomie acquise par l'élève sur les objets d'apprentissage. C'est en effet dans une pratique autonome que l'élève teste sa maîtrise des compétences.

R5. Penser un étayage (guidage) des activités des élèves, mais aussi un désétayage progressif dès que possible

Un guidage (ou étayage) par les enseignants, des activités des élèves, d'abord serré, permet d'optimiser leur action et d'accroître leurs capacités d'auto-régulation. Ils peuvent alors mieux gérer leurs propres processus d'apprentissage. Cet étayage effectué par les enseignants maintient, structure et ajuste le traitement des informations par les élèves afin d'éviter qu'ils aient à gérer seuls trop de dimensions d'une activité. Les élèves prennent ainsi conscience des propriétés fondamentales de la situation. Il peut s'agir d'aider à la sélection d'informations, à l'identification des procédures à mobiliser, à la planification des étapes de travail. Il est en revanche inutile et contre-productif d'étayer les activités d'élèves qui ont suffisamment de connaissances pour atteindre, sans aide, l'objectif pédagogique fixé.

Si le guidage (l'étayage) est à prévoir, il est d'emblée à envisager de manière temporaire, il convient en effet toujours de le réduire progressivement, c'est la phase de désétayage. C'est par la construction d'outils intellectuels internes (*via* la métacognition et l'auto-régulation) qui se substituent aux aides externes (guidage de l'enseignant) que les élèves seront capables de mobiliser d'eux-mêmes les connaissances et compétences nécessaires pour accomplir une tâche, dans son intégralité et dans sa complexité. Ils seront alors en mesure de décontextualiser les savoirs, en ne les rattachant plus à une seule situation et de catégoriser des classes de situations.

R6. Adopter des postures enseignantes variées, pour plus de réflexivité et de créativité chez les élèves

Des recherches montrent que les élèves éloignés de la culture scolaire adoptent majoritairement des postures de dépendance et de conformité à la tâche, tandis que les autres, proches de la culture scolaire, sont capables de mobiliser un éventail plus large de postures dont des postures réflexives, ludiques et créatives. Le travail des enseignants consiste alors à encourager ces élèves à élargir leur palette de postures ce qui sera possible s'ils font varier eux-mêmes leur rapport aux élèves, selon le contexte.

Quand les enseignants adoptent une posture de contrôle, cela signifie qu'ils cadrent la situation par un pilotage serré. Ils cherchent ainsi à faire avancer tout le groupe en même temps. Une variante de cette posture consiste à sur-guider, jusqu'à parfois accomplir les tâches à la place des élèves. Ces postures, quand elles sont majoritairement utilisées par les enseignants, déresponsabilisent les élèves, vis-à-vis de leur apprentissage, induisant chez eux de la passivité et leur offrant peu d'espace pour penser.

A contrario, des enseignants adoptent plus volontiers une posture d'accompagnement, c'est-à-dire une aide ponctuelle donnée en individuel ou en collectif, en fonction des obstacles rencontrés. Cette posture a des effets favorables sur les progrès des élèves. De plus, les enseignants enclins à varier leurs postures en fonction du contexte, autorisent alors les élèves à expérimenter les chemins qu'ils choisissent et donc les responsabilisent dans leur travail.

Ménager des temps conséquents à l'accompagnement en favorisant les échanges, la réflexion, rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves et de leur créativité sont des facteurs qui aident aux apprentissages.

R7. Faire expliciter par les élèves les visées de l'apprentissage et les comportements souhaités

Rompre avec une école différenciatrice (qui crée des différences), c'est rendre visibles et explicites les processus qui sous-tendent les apprentissages, mais aussi donner les moyens aux élèves d'agir sur ce qu'ils font. En cours d'activité, les élèves doivent être amenés régulièrement à expliciter leurs procédures, leurs cheminements de pensée, pour rendre objectif et saisissable ce qu'ils ont appris, en utilisant un langage adapté qui forge la pensée. C'est ce qui peut mener les élèves vers la capacité à faire seuls ce qu'ils ne savaient pas faire avant. Cette explicitation des élèves ne peut se faire sans l'accompagnement des enseignants. Des recherches montrent que cet accompagnement est efficace lorsque les enseignants :

- fournissent, par des *feedbacks*, des critères précis et explicites qui attestent de progrès chez les élèves et leurs donnent des objectifs à poursuivre ; ils réajustent ensuite régulièrement ces objectifs en concertation avec les élèves ;
- enseignent explicitement et en contexte les comportements souhaités face aux apprentissages en classe et hors de la classe.

Quelques exemples de pratiques peuvent donner des pistes de réflexion :

- Dans le dispositif de la « table d'appui » par lequel les enseignants matérialisent, dans la classe, un espace (table spécifique) d'aide, ils amènent les élèves à expliciter à voix haute leurs démarches pour les analyser. Les élèves peuvent ainsi les mesurer à celles des autres et en mesurer la pertinence ou l'efficacité au vu des objectifs d'apprentissage.
- Dans les dispositifs d'apprentissage coopératifs par regroupement en petits groupes, afin de s'assurer que les élèves sont interdépendants dans leurs buts, les enseignants demandent aux élèves (1) d'exprimer ce que les membres du groupe comprennent ; (2) de trouver les moyens de s'assurer que tous les membres du groupe sont d'accord sur une réponse commune ; (3) d'écrire une réponse commune sur la feuille de groupe.

R8. Responsabiliser davantage les élèves *via* une auto-évaluation, à divers moments des apprentissages

L'enjeu est de créer les conditions pour que les élèves formulent, avec leur(s) enseignant(s), les critères de réussite des tâches qu'ils ont à accomplir. Ils peuvent ainsi s'impliquer dans l'activité parce qu'ils sont ainsi susceptibles de :

- déceler préalablement les buts visés et envisager les ressources qu'ils doivent mobiliser pour les atteindre ;
- conscientiser les procédures qu'ils vont pouvoir activer ;
- activer les critères qui leur permettront d'évaluer le résultat obtenu.

Donner aux élèves des opportunités de régulièrement construire avec leur enseignant une grille progressive et explicite des buts visés leur donne des appuis pour repérer ce qui est essentiel dans les activités scolaires à venir et/ou dans celles qu'ils ont déjà réalisées. Ils disposent alors de moyens, en situation, pour s'auto-évaluer ce qui a des conséquences positives sur leur sentiment de compétence, donc sur leur motivation. Les élèves, surtout dans les situations où ils présentent des difficultés, doivent bénéficier d'interactions avec leur(s) enseignant(s) pour :

- qu'ils situent leurs apprentissages, sans perdre de vue l'objectif commun à tous les élèves ;
- qu'ils bénéficient d'un retour rapide sur leurs acquis et leurs erreurs, au plus près de leur activité.

R9. Identifier les obstacles que peuvent présenter des supports numériques pour ajuster le guidage et l'accompagnement des élèves

Utiliser un document numérique requiert une palette de compétences insoupçonnées : parcourir, naviguer, sélectionner un lien pertinent, construire des parcours de navigation cohérents. Ces compétences relèvent de stratégies complexes dont ne disposent pas d'emblée tous les élèves, parce que la lecture linéaire d'un texte « papier » est d'un autre ordre. Multiplier les documents, aux sources ou formats d'informations très hétérogènes a un coût cognitif important et peut désorienter des élèves car ils doivent prendre des décisions, organiser leur parcours, se représenter le document. Cette multiplication de documents peut alors s'avérer contre-productive. Autrement dit, si la présence de deux formats de présentation d'une même information accroît les possibilités de mémorisation, elle peut constituer une difficulté supplémentaire pour certains élèves.

Appréhender une ressource numérique nécessite donc de faire apprendre aux élèves des stratégies d'exploration, d'organisation et de traitement des relations entre les informations sous peine de creuser les écarts entre élèves.

L'apprentissage de ces stratégies nécessite alors une approche différenciée. Selon les élèves, il sera nécessaire, face à un document numérique :

- d'intégrer spatialement les formats d'information (texte/image, par exemple) pour favoriser le référencement mutuel des parties ;
- de mixer les informations picturales (images) et verbales (textes) pour conserver l'attention des élèves ;
- d'aider à sélectionner les informations pertinentes, mais aussi leurs relations ;
- de renforcer le guidage de l'attention par la signalisation explicite des informations pertinentes et le traitement des relations entre les informations ;
- de s'assurer que les élèves disposent déjà de connaissances qui facilitent l'intégration des formats d'information et permettent aux élèves de s'auto-réguler ;
- de proposer un guidage plus incitatif que restrictif, pour aller vers sa disparition progressive, avec l'augmentation du niveau de l'élève.

R10. Éviter les difficultés que peut générer le travail hors de la classe pour ne pas accroître les écarts entre les élèves

Au terme d'une phase d'apprentissage collective, il est nécessaire de prévoir un approfondissement individuel qui renforce les compétences des élèves, mais celui-ci ne doit pas comporter de difficultés majeures. Il s'agit ainsi de veiller que les devoirs donnés aux élèves en dehors de la classe soient à leur portée. Les enseignants privilégient alors la consolidation des apprentissages déjà effectués en classe, *via* l'automatisation et la mémorisation. Les révisions sont préalablement planifiées (hebdomadaires, mensuelles). Les enseignants précisent les critères de réussite des tâches. Ils définissent avec les élèves ce qui est à retenir et explicitent précisément que ces apprentissages sont à maîtriser en vue d'une évaluation, qu'elle soit formative ou certificative.

Recommandations pour des dispositifs qui soutiennent la différenciation pédagogique

R11. Varier l'organisation des modalités de travail pour mieux accompagner les élèves

Une diversité d'organisation, entre collectif, groupe et individuel, permet aux enseignants de moduler leur positionnement et le degré de responsabilité des élèves. Les travaux de groupes et/ou les travaux individuels peuvent ainsi accorder aux enseignants une disponibilité, en les libérant momentanément de la gestion collective de la classe, et leur permettent d'accompagner un ou quelques élèves qui ont besoin d'un guidage renforcé.

Par exemple, à un moment de la journée, après un temps collectif, un dispositif de consolidation des apprentissages tel que le « plan de travail », offre à l'enseignant la possibilité de mener un atelier dirigé auprès d'un petit groupe d'élèves dont il a perçu des difficultés pendant la séance. Ce type d'atelier, issu de la culture de l'école maternelle, permet à l'enseignant un accompagnement ajusté aux besoins des élèves grâce aux interactions constructives du petit groupe. Dans le même temps, avec leur propre « plan de travail », les élèves qui ne participent pas à l'atelier dirigé travaillent à leur rythme, en réalisant les exercices dont ils peuvent choisir l'ordre et le rythme de résolution. Cependant, laisser aux élèves le choix du degré de difficulté de la tâche n'est pas efficace pour l'apprentissage. Le temps accordé à cette organisation atelier dirigé/plan de travail doit être court, d'autant que certains élèves sont seuls face à la tâche. De retour en collectif, les enseignants doivent s'assurer que les connaissances travaillées dans les petits groupes ou en individuel sont suffisamment construites ou solidifiées pour une avancée collective des apprentissages.

Quel que soit le dispositif, l'enseignant veille à ce que tous les élèves soient confrontés à une variété de tâches dont des tâches complexes (avec une entrée par compétences), plus stimulantes que les tâches simples (centrées sur une technique).

R12. Travailler à plusieurs enseignants pour accorder une attention plus fine à tous les élèves

Favoriser une différenciation pédagogique peut consister à faire en sorte que des enseignants travaillent à plusieurs avec les mêmes élèves. Des modalités de travail existent alors, relevant d'un co-enseignement ou d'une co-intervention. Elles gagnent à être mises en œuvre dans leur diversité, selon les besoins repérés par les enseignants.

Co-enseigner consiste à partager, à deux enseignants au moins, un même espace-temps : soit les deux enseignent en même temps ; soit l'un enseigne, l'autre aide ; soit les deux aident, le tout dans la même salle de classe. Co-intervenir fait plutôt référence à un mode de division du travail, les lieux et les objectifs n'étant en effet pas obligatoirement communs aux deux enseignants. Cette division peut prendre la forme d'ateliers, d'une séparation du groupe-classe en deux sous-groupes ou de la mise en place d'un groupe d'élèves identifiés dans le cadre d'une aide externalisée.

Le co-enseignement, en posant pour principe que les enseignants sont conjointement responsables des objectifs d'apprentissage à atteindre, atténue les risques de déconnexion des élèves des apprentissages collectifs. En effet, pour ajuster leurs interventions, les deux enseignants doivent penser et construire ensemble les enjeux des apprentissages et leur organisation, dès leur travail de préparation effectué en amont des séances. Le co-enseignement est de ce fait très bénéfique du point de vue des professeurs qui co-observent, co-produisent et co-analysent leurs pratiques respectives. Cette pratique constitue alors un vecteur efficace de développement professionnel.

Pour que le co-enseignement soit efficace, sa mise en œuvre doit être régulière. Partager le travail plusieurs fois par semaine est un gage de réussite. Cependant, toutes les situations d'apprentissage ne nécessitent pas la mise en place d'un co-enseignement : des choix de priorités sont donc à opérer, au sein de l'équipe enseignante, et plus particulièrement d'un cycle.

La co-intervention peut, quant à elle, être efficace avec des groupes restreints d'élèves en difficulté, sous conditions de pratiques ayant fait leurs preuves (par exemple un enseignement porté sur les stratégies d'apprentissage et soutenu par des interactions plus nombreuses entre les élèves et l'enseignant et entre les élèves eux-mêmes, centrées sur les savoirs). En revanche, des risques existent, notamment des risques de stigmatisation parce qu'un ou quelques élèves de la classe sont séparés du groupe-classe. On repère aussi des risques de consolidation des écarts de niveaux entre les élèves parce que se développent des systèmes parallèles entre la classe et le groupe externalisé. Ces systèmes parallèles ont alors pour conséquences :

- Le risque, pour quelques élèves, d'être exposés à des savoirs déconnectés de ceux de la classe. En effet ce qui est fait hors de la classe est souvent très différent de ce qui est fait en classe. Pendant ce temps-là, les apprentissages en classe se poursuivent et les élèves du groupe externalisé en sont privés ;
- Le risque de ne pas reconnecter les apprentissages effectués dans le groupe externalisé avec ceux de la classe. C'est souvent aux élèves eux-mêmes de faire le lien entre les deux espaces ; or, plus un élève éprouve des difficultés, moins il est en mesure d'opérer ces liens seul ;
- Le risque pour les élèves de se voir proposer des situations de plus en plus simples, au sein d'un regroupement homogène d'élèves avec des difficultés ; or, quand les situations sont trop simples, les élèves ont peu d'occasions de progresser.

R13. Faire coopérer les élèves pour favoriser l'acquisition de savoirs et de compétences relationnelles

Un travail coopératif dans un groupe (de 2 à 5 élèves) est bénéfique à chacun de ses membres : les réussites des uns favorisent les réussites des autres, les différences de chacun sont alors force d'apprentissage. Mais, pour qu'un travail coopératif existe, la tâche réalisée par le groupe doit résulter d'un apport de chaque individu dans le collectif. L'efficacité de cette forme de travail repose sur une organisation structurée, avec des responsabilités fonctionnelles, sociales et cognitives partagées.

Un apprentissage est donc nécessaire, dans un temps suffisamment long, dont le but consiste à amener les élèves à améliorer leurs relations sociales. Les interactions entre élèves sont donc à privilégier dans la mesure où elles permettent de construire, ensemble, des connaissances et des compétences et d'en approfondir la maîtrise. Les enseignants doivent veiller, dans leur organisation, à ce que les élèves disposent d'un temps de réflexion sur le fonctionnement de leur groupe.

L'enseignant a un rôle déterminant dans cette forme de travail coopératif : il observe, écoute, stimule la réflexion et ajuste ses actions.

R14. Regrouper temporairement un petit nombre d'élèves autour d'un même besoin

Composer un groupe réduit d'élèves sur un temps spécifique est bénéfique aux apprentissages si ce groupe est composé autour d'un besoin commun, décelé par l'enseignant. La constitution de ce groupe repose donc sur l'évaluation préalable d'une compétence précise (cette évaluation peut consister en une observation des élèves en situation ou de leurs productions, pas nécessairement d'une évaluation écrite formalisée). Le groupement doit être flexible et réévalué en fonction des progrès des élèves, pour éviter la stigmatisation et la démotivation. Les temps en groupes homogènes gagnent à être réguliers, mais leur existence limitée. Ils disparaissent dès qu'ils ne sont plus nécessaires. De plus, ils doivent rester nettement inférieurs au temps en groupe-classe hétérogène.

R15. Organiser un tutorat entre élèves pour que l'élève tuteur et l'élève tutoré en bénéficient

Le tutorat est un dispositif de guidage des élèves qui ont des difficultés afin qu'ils puissent s'engager cognitivement dans des activités. L'intervention d'un élève tuteur est en effet un moyen de répondre aux obstacles rencontrés par un élève tutoré. Cette intervention (re)sollicite ou complète, de manière moins formelle que celle d'un enseignant en groupe-classe, des aspects encore non maîtrisés d'apprentissages déjà effectués dans le collectif de la classe. La recherche montre cependant que si les bénéfices ne sont pas systématiques pour les élèves tutorés, ils le sont pour les élèves tuteurs. Le tutorat permet en effet au tuteur, parce qu'il lui offre des occasions d'explicitation, de consolider le degré de maîtrise des savoirs et savoir-faire qu'il transmet.

Il est donc important que les élèves tuteurs bénéficient d'une préparation pour accompagner les tutorés pour que chacun y tire avantage. Le binôme tuteur/tutoré gagne aussi à être constitué en fonction d'une compatibilité d'aptitudes et d'attitudes entre les élèves.

Recommandations pour un pilotage pédagogique des établissements, des circonscriptions, des écoles

R16. Désigner l'établissement, la circonscription ou l'école comme lieu de construction de la pédagogie

C'est à l'échelle de l'établissement scolaire, de la circonscription, de l'école, selon les contextes et les besoins identifiés, que des cadres collectifs pédagogiques sont posés :

- en favorisant une collaboration entre acteurs pour engager les équipes à mutualiser leurs questionnements, leurs besoins et leurs pratiques ; en les incitant à co-observer et co-analyser les difficultés des élèves et les pratiques des enseignants ;
- en capitalisant les connaissances produites lors de ces activités ;
- en structurant un cadre de collaboration fondé sur des objectifs communs à atteindre pour tous les élèves ;
- en explicitant les exigences des programmes et du socle commun, en harmonisant leur opérationnalisation dans les cycles, dans les classes par des pratiques d'enseignement cohérentes.

R17. Retenir l'établissement ou l'école comme lieu privilégié du changement des pratiques, et de la prise en compte de l'hétérogénéité des apprentissages des élèves

La recherche montre que les établissements scolaires ou les écoles qui agissent sur les pratiques enseignantes pour une meilleure prise en compte des apprentissages des élèves présentent :

- une organisation du travail des enseignants flexible et négociable, en fonction des besoins ou/et des initiatives ; par exemple, au collège, une souplesse des emplois du temps avec des heures en barrette permet, à plusieurs enseignants, d'envisager des travaux communs aux élèves de plusieurs classes, que ce soient la mise en œuvre de dispositifs spécifiques d'apprentissage ou la mise en œuvre de projets ;
- une capacité à mettre en place un projet négocié qui emporte l'adhésion de la majorité de l'équipe éducative et alimente la construction d'une culture commune et partagée ;
- une reconnaissance des compétences professionnelles des différents acteurs.

R18. Favoriser l'hétérogénéité des regroupements des élèves, tout en organisant des groupes restreints temporaires

La différenciation, par classes ou groupes de niveaux ou par options - pour le second degré -, effectuée de manière permanente, amplifie les écarts de performances entre élèves et creuse les inégalités, notamment celles liées à l'origine sociale. Les établissements et les écoles doivent privilégier les classes hétérogènes. Toutefois, des recherches montrent que des regroupements homogènes peuvent être efficaces s'ils visent l'acquisition d'une compétence très précise et s'inscrivent exclusivement dans la durée d'une séquence d'apprentissage.

Aussi, tout au long de la scolarité, les opportunités offertes par les cycles pluriannuels d'apprentissage gagneraient à être exploitées. Il s'agirait ainsi de planifier des emplois du temps en barrettes. L'utilisation de la souplesse potentielle des cycles constitue un levier organisationnel pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. En effet, ceux-ci peuvent permettre, par exemple, des décloisonnements ou des mises en place de groupements temporaires d'élèves, selon des besoins identifiés en amont.

R19. Être attentif à certains facteurs d'efficacité d'un établissement scolaire ou d'une école et développer leur mise en œuvre

Un consensus se dégage sur certaines caractéristiques définissant un établissement scolaire ou une école efficace. Ainsi, parmi les facteurs fortement corrélés aux performances scolaires des établissements ou des écoles efficaces, on retiendra en matière de pilotage :

- un *leadership* fort de la direction, basé sur la coopération et la pratique d'une gouvernance partagée centrée sur les performances des élèves ;
- la création d'un cadre sécurisant et structuré, pérenne, admis et lisible par tous qui conditionne un climat propice aux apprentissages ;
- des attentes élevées concernant les performances de tous les élèves ;
- la mise en place des conditions pour un travail collaboratif entre les enseignants d'un même cycle pour assurer une continuité dans les parcours des élèves.

Recommandations pour la formation des enseignants à des principes et des actions relevant de la différenciation pédagogique

R20. Développer localement, par la formation, une culture professionnelle collective partagée

La formation gagne à se tenir sur les lieux d'exercice (les établissements scolaires et les écoles), lors de moments formels et informels, en équipe. La différenciation pédagogique ne peut constituer en soi une thématique de formation, sans lien avec les apprentissages disciplinaires. Elle doit donc être intégrée, de façon transversale, aux contenus de formation. Fédérer les enseignants autour de la différenciation pédagogique, c'est prévoir un accompagnement dans un temps suffisamment long. Ainsi, le formateur peut s'inscrire dans un système de valeurs à construire collectivement : il s'appuie sur l'intelligence collective et la capacité de chacun à réfléchir, à apprendre et à évoluer. Des outils pédagogiques et didactiques, des recueils d'expérience, des apports de la recherche liés à la différenciation pédagogique sont autant de ressources qui construiront cette culture commune.

R21. Former efficacement les enseignants, dès la formation initiale et tout au long de la vie, à ce qui peut faire obstacle aux apprentissages des élèves

Il s'agit de former les enseignants à repérer les obstacles potentiels de situations d'enseignement-apprentissage et à connaître les difficultés que ces obstacles peuvent provoquer sur les apprentissages des élèves. Les entrées didactiques sont précieuses et peuvent se révéler efficaces, sans être uniques. Les formateurs accompagnent les enseignants à être en mesure d'opérer des choix. La recherche fait consensus sur l'efficacité, en formation, de certains leviers qui font évoluer les pratiques dans le domaine de la différenciation pédagogique : l'observation des élèves au travail, en situation ou par l'usage de la vidéo ; l'étude de productions d'élèves ; les entretiens avec des élèves. Dès la formation initiale, les étudiants et les professeurs stagiaires sont entraînés à observer l'activité des élèves confrontés à des tâches scolaires, et à comprendre la nature des difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

R22. Concevoir une formation fondée sur des expériences vécues par les enseignants

Il faut engager les enseignants dans des temps de formations filées, accompagnées, construites à partir de l'observation des élèves ; en travaillant à la fois sur le prescrit des programmes, les savoirs de la recherche ; en proposant de tester des outils et en faisant des retours après expérience. Au cours des temps de formation continue, les enseignants doivent bénéficier d'accompagnement leur permettant :

- de comprendre les intérêts et les limites des différentes modalités pédagogiques qu'ils peuvent mettre en œuvre dans la classe pour faire apprendre les élèves ;
- de vivre la richesse des préparations communes de séances d'enseignement ;
- de revenir collectivement sur leurs expériences, leurs croyances et leurs connaissances.

La formation des formateurs aux acquis de la recherche, dans ses différents champs (psychologie et neurosciences, sociologie, didactiques, pédagogie...) est un levier essentiel pour permettre aux enseignants de bénéficier des éclairages les plus bénéfiques à leur action.

Conclusion

L'École doit passer d'une logique de démocratisation de l'accès aux études à celle d'une démocratisation de la réussite scolaire sans baisser le niveau d'exigence. La différenciation pédagogique au sein de la classe est un levier de ce changement, mais elle ne saurait en constituer la seule condition.

- La formation initiale et continue des enseignants, des formateurs et des cadres de l'Éducation nationale est à penser. En effet, les recommandations peuvent devenir des objets à diffuser, à faire vivre, en les mettant en pratique, dans une expérience dynamique mêlant savoirs de la recherche et savoirs de l'action ;
- La différenciation pédagogique est à inscrire dans le double contexte de la classe et des établissements scolaires/circonscriptions/écoles. L'ignorer, c'est courir le risque de ne pas accéder à la compréhension de l'articulation de tous les niveaux du système éducatif français. La réflexion au sein des établissements et des écoles, sous l'impulsion des personnels d'encadrement et d'accompagnement dans les bassins et les circonscriptions, doit être un moyen à privilégier pour favoriser la collaboration et l'implication du plus grand nombre.

De larges sphères restent certes encore à étudier et à découvrir. Les chercheurs en éducation, dans une étroite collaboration avec les établissements scolaires, les circonscriptions, les écoles et les enseignants eux-mêmes, ont donc à investir davantage le champ des pratiques effectives dans les classes. Ils gagneront en effet à étudier ce qui, dans ces pratiques, réduit les écarts entre les élèves tout en leur assurant un apprentissage de qualité.

Une expérience de membre du jury : ce qu'ils en retiennent

« J'ai apprécié l'aventure collective, le dialogue avec et entre les acteurs de la communauté éducative, avec les chercheurs, mais aussi la remise en question de mes pratiques et de celles de l'institution. »

Vanessa Gisbert, professeure en collège

« Je retiens surtout la capacité de chacun à collaborer pour atteindre un objectif commun. Issus de zones géographiques diverses, assurant des fonctions et vivant des expériences très différentes, nous sommes tout de même parvenus à une production finale. Aurions-nous gagné le pari de l'intelligence collective ? »

Françoise Guichard-Sanchis, directrice d'école d'application

« Je retiens de cette expérience que différencier n'est pas une réponse en soi, mais au contraire un questionnement permanent. »

Marine Delépine, professeure des écoles

« Faire le point en groupe, pouvoir échanger, se questionner devraient être des moments moins rares dans le métier... Cela faisait longtemps que je n'avais pas eu le sentiment d'appartenance grâce à des valeurs partagées par tous et pour tous les élèves qui nous sont confiés... Je sors grandie, curieuse et pleine d'espoir! »

Sandrine Simon, formatrice en Espé

« J'espère, je pense, je suis certain que nous permettrons, par ces recommandations, à chacun des acteurs d'ouvrir dans leurs pratiques pédagogiques de nouveaux chantiers pour avancer vers plus d'efficacité, de pertinence et surtout d'équité. »

Paul Quesney, conseiller pédagogique

« J'ai apprécié de mettre à distance mes propres conceptions pour croiser les questionnements des autres membres, auditionner les experts et tisser une toile, ensemble. »

Astrid de la Motte, IEN

« J'ai compris combien la recherche est LE moyen de se convaincre soi-même et de convaincre les autres de la nécessité de modifier en profondeur ses pratiques de classe pour que TOUS les élèves progressent. »

Valérie Vilmain, enseignante spécialisée

« J'ai adoré le fait de trouver dans cette conférence des travaux scientifiques qui apportent un véritable éclairage sur ma pratique quotidienne de classe. »

Carole Amsellem, professeure en lycée

« Je ne m'étais pas projetée dans l'écriture des recommandations. Et pourtant, ça a été le moment le plus passionnant : un travail de synthèse stimulant et ardu, mais aussi une très belle expérience collaborative »

Virginie Sathicq, chargée de mission d'une CARDIE

« La fierté d'avoir participé à une œuvre collective pour qu'un jour proche, tous nos élèves trouvent leur place dans une Ecole qui permette à chacun d'apprendre et de s'épanouir sereinement »

Nathalie Beaufrère, formatrice à l'ISFEC Lasalle Mounier

« La participation au jury m'a également apporté une expérience significative en termes d'organisation d'un travail collaboratif ambitieux. »

Jérôme Conroy, IEN

« La fierté d'être un acteur de cette conférence de consensus sur une question qui m'interpelle, me questionne et m'intéresse. »

Olivier Kheroufi-Andriot, formateur en Espé

« L'exigence et la motivation de tous les acteurs engagés ont permis des échanges qui nous ont enrichis et ont contribué à développer une culture commune »

Claire Lommé, professeure de mathématiques



Cnesco

Carré Suffren
31 – 35 rue de la Fédération
75 015 Paris

cnesco.communication@education.gouv.fr



École normale supérieure
Institut français de l'éducation

19 allée de Fontenay
69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr