

Cercle d'études et de recherches sur la formation professionnelle
CERFOP

COLLOQUE 2017 du CERFOP

DIVERSITE DES ELEVES ET PRATIQUES DE DIFFERENCIATION
PEDAGOGIQUE
DANS LE CADRE DU COLLEGE

PARIS, le mercredi 24 mai 2017

EREA-LEA « Alexandre Dumas », 29 bis rue de Cronstadt, 75015 Paris

CERFOP 227 rue Saint Martin 75003 PARIS
Tel : 06.76.07.73.12 & courriel : cerfop.cpc@wanadoo.fr
Site web : www.revuecerfop.org

Sommaire

Projet de colloque	p.3
Programme du colloque.....	p.4
Esquisse de la problématique.....	p.6
Présentation des interventions.....	p.14
Textes officiels de référence.....	p.21
Extraits des textes officiels.....	p.22
Documents.....	p.24
Bibliographie succincte.....	p.27

PROJET DE COLLOQUE 2017 DU CERFOP

Thème, lieu et date

Diversité des élèves et pratiques de différenciation pédagogique dans le cadre du collège
EREA-LEA « Alexandre Dumas », 29 bis rue de Cronstadt. Paris XV° (Métro Convention)
mercredi 24 mai 2017

Objectifs

- ❖ Reconnaître ce que recouvre cette diversité
- ❖ Analyser la manière dont elle est abordée
- ❖ Identifier les types de différenciation pédagogique et leurs implications
- ❖ Appréhender les conditions institutionnelles des pratiques de différenciation
- ❖ Inventorier les modalités des différenciations pédagogiques
- ❖ Relater des pratiques de différenciation des enseignants : PLC, PES et PLP
- ❖ Apprécier les effets de ces pratiques, avec leurs avantages et leurs risques
- ❖ Discerner les possibilités d'une culture d'équipe en matière de différenciation
- ❖ Préciser les conditions de formation des enseignants en vue de différencier sans stigmatiser

Contenus

- ❖ La diversité appréhendée à travers des catégories d'élèves
- ❖ La diversité appréhendée à partir des besoins éducatifs particuliers
- ❖ Politique d'inclusion des élèves et pratiques de différenciation
- ❖ Conceptions des différenciations pédagogiques
- ❖ Contextes institutionnels des différenciations pédagogiques
- ❖ Exemples de pratiques de différenciation
- ❖ Effets des différenciations pédagogiques
- ❖ Approche d'équipe de ces différenciations
- ❖ Possibilités de formation des enseignants aux pratiques de différenciation

Public

Tous les personnels impliqués dans les enseignements adaptés du second degré : PES, PLC, PLP, les équipes de direction des collèges avec SEGPA et celles des EREA, ainsi que les différents corps d'inspection concernés : IEN-ASH, IEN-ET, IA-IPR des disciplines et de la vie scolaire.

Responsable du colloque

André PHILIP, responsable de la rédaction de la revue du CERFOP.

Programme du Colloque 2017 du Cerfop

9h	Introduction en forme de remarques et de questions	André Philip
	La différenciation puzzle. Quand chaque acteur du système apporte sa pièce au puzzle	Amélie Aïmedieu , PES (D), Ilhem Amira , PLC Histoire-Géo, Clara Mondésir , PLC Lettres modernes, Fanny Simo , PLC Lettres classiques
	Différenciation et fonction exécutive. Articuler pratiques différenciées et développement des fonctions exécutives auprès des élèves à BEP,	Elise Phalipaud , PES (F), Brigitte Fabrigoule , PLC Technologie
	La différenciation pédagogique : de la pratique prescrite au réflexe professionnel induit...	Samuel Machepy , DACS, Frédéric Lacour , PLC SVT & Stéphane Jach , IA-IPR Lettres, Nolwenn Delmarle , PES (F), Véronique Dordain , PLC de Lettres.
	Les pratiques d'enseignement différenciées et inclusives en SEGPA : enjeux et limites...	Thierry Troncin , ESPE de Bourgogne, chercheur associé à l'IREDU
12h30	Pause	Pause
14h	Faut-il penser en termes de différenciations ?...	Sabine Kahn , professeure en sciences de l'éducation à l'université libre de Bruxelles
	Cadre personnalisé pour les élèves de SEGPA afin de favoriser autonomie, responsabilité et coopération.	Cyrille Addadi , DACS du Collège de Craon
	Mieux se connaître pour mieux apprendre : un préalable à la différenciation ? ...	Véronique Foubard , DACS, Nathalie Sailly , PE, Pascal Roucou , PE, Séverine Gressier , DACS, Fabienne Patin , C P

Quand la SEGPA dynamise le collège...

Monique Balloy, *DACS*,
Frédéric Blandin, *principal*,
Katy Rapanakis, *PES (F)*,
Sabrina Ziani, *PLC Français*

Expériences de différenciation en collège à Paris...

Marie-Aude Laurent, *professeur
formateur académique inter-
degrés ASH*

Esquisse d'une problématique

Un jeu de questions

Dans un article des Cahiers pédagogiques de 2013 S. Grandserre nous propose un jeu de questions qui peut inspirer les réflexions et les échanges à susciter lors de ce colloque sur la « diversité des élèves et les pratiques de différenciation pédagogique ». A propos de ces pratiques, il s'interroge : « Où ? Quand ? Comment ? Avec qui ? Pourquoi ? A quelle fréquence ? Combien de temps ? Jusqu'où ? Et comment en rendre compte ? »¹ Nous essayerons de les examiner et d'y répondre, sans s'interdire d'en discerner d'autres, dans la mesure où nous les considérons dans le cadre institutionnel du collège, avec le souci des besoins spécifiques de tous les élèves, mais avec une attention particulière pour ceux qui éprouvent le plus de difficultés dans leurs apprentissages, vis-à-vis desquels les enseignements adaptés ont une responsabilité particulière, sans en avoir le monopole. Mais avant de considérer les formes de différenciation et les pratiques qu'elles induisent, il nous faut examiner ce que recouvre la diversité des élèves. La diversité scolaire est en effet plus une notion indicatrice qu'un concept explicatif.

Des modes d'appréhension de la difficulté scolaire

Un premier mode d'appréhension de cette difficulté revient à en faire une caractéristique de certains élèves. En conséquence, des mesures spécifiques sont prises et des dispositifs créés pour ces élèves. Des catégories sont fabriquées pour les identifier et les répartir : élèves aux difficultés graves et durables, élèves handicapés, élèves allophones arrivants, élèves présentant des troubles du comportement, etc. Une autre entrée consiste à reconnaître des besoins particuliers à ces élèves plutôt qu'à les identifier exclusivement par leurs difficultés. Les textes officiels reconnaissent d'ailleurs qu'ils n'ont pas que des besoins, mais aussi des aspirations qui doivent, elles aussi, être prises en considération pour favoriser leurs apprentissages. Depuis quelques années, une autre approche insiste sur la dimension situationnelle des difficultés d'apprentissage. Il est ainsi question des situations de handicap et des situations de difficulté scolaire². Ce qui est reconnaître que les élèves ne sont pas seuls en cause dans la genèse des difficultés d'apprentissage.

En ce qui concerne la grande difficulté scolaire qui concerne plus que d'autres les enseignements adaptés, le rapport de J.P. Delaubier de 2013 estime que sur les 7 % d'élèves du collège qui en relève, 3 % seulement sont pris en charge par les EGPA³. Une approche plus extensive des difficultés d'apprentissage consiste à admettre que tout élève au cours de sa scolarité, à tel ou tel moment de son parcours, telle ou telle année, dans telle ou telle discipline, peut se trouver en difficulté. Les besoins spécifiques ne seraient plus seulement le fait de certains élèves, mais potentiellement, de façon variable, de tous les élèves accueillis. Il y aurait lieu en général de discriminer des différences

¹ « Les différends de la pédagogie différenciée », Cahiers pédagogiques n°503, février 2013.

² J.P. Delaubier dans la préconisation 3 de son Rapport (p.15) évoque la « situation de grande difficulté » sur le modèle de la « situation de handicap » que les textes réglementaires des années 2000 reconnaissent.

³ Rapport n°2013-095 (novembre 2013) : 3% en SEGPA sur une estimation de 7% à 12% d'élèves en grande difficulté selon les indicateurs choisis (p.36).

de degré dans les difficultés plutôt que des différences de nature, en considérant des écarts au regard des normes édictées par l'école.

Bref, il conviendrait de s'interroger sur nos représentations de la difficulté scolaire, car elles engagent d'emblée des stratégies de traitement très contrastées. Sans méconnaître pour autant des phénomènes de « passivité cognitive » observés chez les élèves, avec un intérêt restreint pour l'objet d'étude et un investissement limité de l'apprentissage proposé, une absence parfois de mobilisation sur la tâche et de persévérance dans l'effort, une analyse partielle de l'énoncé et du problème, une réflexion réduite sur le traitement et la stratégie à adopter, ou encore la peur de l'erreur et de l'échec, source d'inhibition, il n'en demeure pas moins qu'un certain consensus se manifeste pour ne pas rabattre les difficultés scolaires sur les seuls élèves et pour tenir compte des inégalités sociales face à une scolarité et ne pas sous-estimer la responsabilité de l'école et de ses acteurs dans la production des difficultés d'apprentissage.

D'une différenciation institutionnelle à une différenciation pédagogique

Quant aux pratiques de différenciation, elles ne sont pas nouvelles. Elles sont mises en œuvre depuis longtemps, mais sous des formes et des modalités différentes selon les époques. Dans la mesure où le système éducatif définit des catégories d'élèves, il tend à proposer des conditions différentes pour les instruire et les éduquer. Les élèves accueillis actuellement dans les EGPA ont été d'abord considérés comme « inadaptés »⁴. Quand ils n'étaient pas orientés vers les établissements médico-sociaux, ils étaient formés dans les ENP et les SES. La différenciation pratiquée proposait un traitement dans des écoles et des classes spécialisées, au sein ou hors des établissements scolaires. Il en a été de même lorsqu'à partir de 1975 ces élèves furent appréhendés comme relevant du handicap. Mais le développement de la politique d'intégration à partir des circulaires de 1982 et de 1983 permit les premières expériences d'accueil de ces élèves en milieu ordinaire. L'émergence entre 1985 et 1989 des enseignements adaptés du second degré favorisa progressivement les relations et coopérations entre les enseignements ordinaires des collèges et des lycées professionnels et les EGPA. Il n'en demeure pas moins que la formation de ces élèves s'effectuait dans des structures (les SEGPA) ou des établissements (les EREA) séparés. Nous avons affaire à des dispositifs de différenciation institutionnelle. La loi actuelle du système éducatif du 8 juillet 2013, en instaurant l'inclusion comme principe d'organisation et de fonctionnement de l'Education nationale, tend à promouvoir une pratique de la différenciation pédagogique dans les classes ordinaires des écoles et des EPLE. Dans sa mise en œuvre elle ne vise pas seulement les élèves les plus en difficulté, mais potentiellement tous les élèves accueillis, dans leur diversité. L'accompagnement des élèves avec la prise en compte de leurs besoins spécifiques concerne en effet l'ensemble de la population scolaire. Dès lors la différenciation pédagogique n'est plus seulement envisagée dans des classes adaptées et pour les élèves aux difficultés graves et persistantes. La nouvelle donne suppose de la pratiquer dans les classes ordinaires des collèges avec tous les élèves. Elle devient l'affaire de tous les enseignants. Le contexte et les modalités de la différenciation s'en trouvent modifiés. Dans le même temps les relations et collaborations entre enseignants ordinaires (PLC) et enseignants plus

⁴ Circulaire n°65-348 du 21 septembre 1965.

ou moins spécialisés (PE et PLP) en sont à terme changées. Sur les plans didactique et pédagogique une approche d'équipe peut voir le jour, tandis que les difficultés et les troubles des apprentissages peuvent être appréhendés différemment, de manière moins stigmatisante.

Enseignements adaptés et pratiques de différenciation.

Dans la mesure où ces enseignements sont confrontés à la grande difficulté scolaire, ils tendent à s'adapter à leur public. Dès leur création, leurs « méthodes pédagogiques sont *adaptées à la diversité de leurs élèves* ». En effet, dans la circulaire d'organisation de ces enseignements il est indiqué en 1990 qu'« *une pédagogie adaptée cherche, au-delà des performances actuelles des élèves, la mise à jour d'un fonctionnement intellectuel différencié selon les activités et le développement systématique du potentiel d'apprentissage* »⁵. Même quand il n'est pas question explicitement de différenciation, les recommandations des textes officiels en relèvent. Les orientations pédagogiques de 1998 seront dans leurs prescriptions encore plus précises que les textes fondateurs des EGPA de 1989 et de 1990. Elles mentionnent que « l'adaptation des enseignements dispensés aux élèves passe par l'aménagement des situations, des supports et des rythmes d'apprentissage, l'ajustement des méthodes pédagogiques et des approches didactiques, la modification des contextes et des conditions où les apprentissages sont proposés.» Par les possibilités ouvertes, « cette adaptation favorise les pratiques de différenciation et d'individualisation pédagogiques »⁶. Cette différenciation s'opère au sein des classes adaptées. Ces recommandations seront reprises dans les circulaires ultérieures qui régiront les EGPA. Elles en constituent en effet le fonds pédagogique. Dans leur diversité ces adaptations n'excluent pas des aides spécifiques et des démarches de remédiation mises en œuvre face aux difficultés récurrentes de certains élèves. Dans cette perspective l'individualisation des démarches pédagogiques apparaît comme la figure extrême de la différenciation ou sa limite. La pratique de la différenciation s'effectue aussi entre les classes des EGPA. Ce qui apparaît nettement dans la circulaire de 2009. Si « les enseignements en SEGPA s'appuient sur les programmes et les compétences visées en collège », « la différenciation entre les classes repose davantage sur les activités, les situations et les supports d'apprentissage que sur les compétences qui, plus encore que dans les autres classes, se construisent dans la durée »⁷. Tout en reprenant les recommandations pédagogiques de 1998 et de 2009, la circulaire de 2015 n'envisage plus seulement les démarches d'adaptation, avec les aménagements qu'elles supposent et les pratiques de différenciation qu'elles induisent, dans le seul cadre des classes adaptées, mais aussi dans les classes ordinaires du collège. La mise en œuvre du principe d'inclusion des élèves des EGPA engage à pratiquer la différenciation dans les classes de référence, et aussi bien avec les élèves en difficulté de ces classes qu'avec ceux qui y sont inclus partiellement ou complètement.

Le consensus sur l'exigence ou la nécessité des démarches d'adaptation face à la diversité et à l'hétérogénéité des élèves accueillis dans les enseignements adaptés du second degré n'exclut pas de s'interroger sur les interprétations et les effets de ces pratiques. D. Seghetchian énonce ainsi le « dilemme » de l'adaptation⁸. Si l'on adapte les activités au public, en réduisant les objectifs et en

⁵ Circulaire n°90-340 du 14 décembre 1990 (§3.1 et 3.2), BOEN n°47 du 20 décembre 1990.

⁶ Circulaire n°98-129 du 19 juin 1998 (§ I), BOEN n°26 du 25 juin 1998.

⁷ Circulaire n°2009-060 du 24 avril 2009 (§ I,2 et I,6), BOEN n°18 du 30 avril 2009.

⁸ « S'adapter aux élèves ? » (p.39), Cahiers pédagogiques n°503, février 2013.

simplifiant les contenus, « on risque de leurrer élèves et parents en masquant derrière du faire et du quantitatif l'absence de réels apprentissages ». Ce faisant, on tend à « maintenir les élèves dans une posture intellectuelle passive ». Mais à l'inverse, si l'« on fait le choix de l'exigence dans les apprentissages cognitifs », on court le risque de « désavantager les élèves en opérant des coupes claires dans les programmes », ou en les mettant en échec.

Pourquoi pratiquer la différenciation didactique et pédagogique ?

Selon la loi du système éducatif « le principe du collège unique n'est pas synonyme d'uniformisation de l'enseignement et des parcours de réussite »⁹. Ce faisant, elle tend à promouvoir des pratiques de différenciation didactique et pédagogique afin de mieux tenir compte de la diversité des élèves accueillis. Dans la mesure où ce système ambitionne de recevoir tous les élèves et de les faire progresser dans leurs apprentissages, se contenter de définir des programmes et un socle commun de connaissances, de compétences et de culture n'est pas possible. La mise en œuvre du principe d'inclusion « implique des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, d'une durée adaptable, suivant une progression accordée à celle de l'élève »¹⁰. Une connaissance plus précise et une conscience plus aiguë des inégalités sociales face à l'école et ses attendus est susceptible dans une certaine mesure d'inciter à plus et mieux différencier sa pratique enseignante. De même un discernement des implicites d'une scolarisation permet un accompagnement amélioré des apprentissages d'une population d'élèves hétérogène. D'autant que les élèves ont de nos jours à construire des compétences. Ils ne peuvent plus « se limiter à exécuter des actions stéréotypées listées sous forme d'objectifs. Ils doivent pouvoir repérer dans une tâche nouvelle les traits pertinents pour résoudre le ou les problèmes qui y sont liés, repérer parmi leurs acquis les instruments intéressants pour cette résolution et combiner ces instruments en vue de la résolution des problèmes posés par la tâche complexe.¹¹ » Ce qui suppose de favoriser des pratiques pédagogiques différenciées en vue de cette construction.

Quelles que soient les raisons de les promouvoir, il ne faut cependant pas se masquer les obstacles importants qui entravent la diffusion de telles pratiques, obstacles de nature différente, tels que la prévalence d'un traitement égalitaire des élèves, la rareté des formations des enseignants en ce domaine, des effectifs de classe souvent peu propices, des réunions de concertation peu fréquentes et difficiles à organiser - entre autres. Nous aurons l'occasion d'y revenir. La différenciation entre conquête de nouveaux possibles et risques récurrents.

Une différenciation dynamique tend à associer « le travail sur le collectif et la recherche de situations favorisant les apprentissages de chaque élève »¹². Elle articule le droit à la différence et le droit à la ressemblance. Comme le souligne Philippe Meirieu elle représente un « projet éminemment subversif »¹³, dans la mesure où elle affirme l'égalité du droit à l'éducation pour tous et l'éducabilité de tous les élèves. Elle cherche à concilier « le droit d'être considéré en fonction de

⁹ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, J.O. du 9 juillet 2013. Annexe (p.28)

¹⁰ Décret n°2014-1377 du 18 novembre 2014, J.O. du 20 novembre 2014 (article 1)

¹¹ Actualité de la pédagogie différenciée. Avant propos par S.Kahn et D.Seghetchian (p.10), Cahiers pédagogiques n°503, février 2013.

¹² Ph. Meirieu « Primat de l'individu ou primat du sujet ? » (p.14), Cahiers pédagogiques n°503, février 2013.

¹³ Article cité (p.15)

son histoire singulière et celui d'être intégré dans un groupe qui permet de faire société »¹⁴. Cette différenciation est nécessairement sous tension. Le souci de différencier n'exclut pas de gérer les apprentissages de chacun dans un cadre collectif pour favoriser les interactions entre apprenants. Il ne s'agit pas d' « enfermer l'élève dans son individualité »¹⁵, dans ses caractéristiques singulières, par une individualisation à outrance. Les pratiques d'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages peuvent se doubler d'un encouragement « à échanger, à s'entraider, à avoir recours à un tuteur. » Bref, « le travail personnel, en partie personnalisé, s'équilibre avec des projets collectifs mobilisateurs »¹⁶, qu'il s'agisse d'une exposition à préparer, d'une sortie liée à un événement historique ou à un monument, d'un film ou d'une pièce de théâtre à aller voir, d'un texte ou d'un journal à élaborer ou d'une enquête à mener.

Néanmoins « toute pédagogie court le risque d'être différenciatrice, c'est-à-dire constructrice de différences potentiellement sources d'inégalités », comme nous en avertit Sabine Kahn. Dans sa mise en œuvre, la pédagogie différenciée n'échappe pas¹⁷ toujours à un tel risque. Jean-Yves Rochex a mis en relief « les pièges de la différenciation »¹⁸ en discernant les risques contraires d'une différenciation passive et d'une différenciation active, à l'œuvre dans des pratiques enseignantes, à l'insu de leurs acteurs.

Dans le premier cas de figure, selon une « pédagogie de l'abstention pédagogique », « les situations et pratiques mises en œuvre présupposent que les élèves puissent tous effectuer un certain nombre d'activités sans que celles-ci leur aient été enseignées ». Si certains élèves sont familiarisés en dehors de la classe à ces exigences implicites et « perçoivent les enjeux de savoir au-delà de la succession des tâches demandées par l'enseignant », d'autres élèves ne décryptent pas ce qui est attendu d'eux, alors même que les enseignants ne sont pas nécessairement conscients de la nécessité d'explicitier ces exigences¹⁹. D. Seghetchian donne l'exemple de l'absence d'interrogation sur le genre et le nombre du terme « parallèle » dans différents contextes. Les élèves peuvent ainsi passer « d'une discipline à l'autre, sans être accompagnés dans les changements de posture que cela exige »²⁰.

Une autre logique participe d'un processus de différenciation active. Elle prend en compte les difficultés perçues chez les élèves et cherche à « adapter les tâches, les exigences, les supports de travail ou les modalités d'aide », mais sans se fonder nécessairement sur une analyse précise de ce qui fait difficulté d'apprentissage. Cette différenciation « conduit fréquemment à leur proposer des tâches restreintes, de plus en plus morcelées, qu'ils peuvent effectuer et réussir les unes après les autres, sans trop d'effort, sans qu'il y ait « de réel apprentissage ni de réelle construction de savoir »²¹. Pour promouvoir des pratiques de différenciation qui échappent à ces risques contraires, une différenciation des modes de faire à l'école devrait se fonder sur « l'analyse des pratiques et des

¹⁴ Ph. Meirieu, article cité (p.14)

¹⁵ Article cité (p.14)

¹⁶ S. Grandserre, « Les différends de la pédagogie différenciée » (p.13). Cahiers pédagogiques n°503 (2013).

¹⁷ S.Kahn, « Entre ambition et nécessaire déclinaison ». Avant propos (p.10). Cahiers pédagogiques n°503.

¹⁸ « Les pièges de la différenciation », (pp.37-38). Cahiers pédagogiques n°503, février 2013.

¹⁹ J.Y. Rochex, article cité (p.38)

²⁰ Article cité (p.38)

²¹ Article cité (p.38)

contenus de savoir et des obstacles sociocognitifs sur lesquels achoppe leur appropriation »²². À cette condition elle serait susceptible de contribuer à la réduction des inégalités sociales et non à leur maintien ou à leur amplification.

Des modalités de mise en œuvre d'une différenciation

Où et comment se joue cette mise en œuvre ? Si la loi du 8 juillet 2013 et ses textes d'application indiquent les orientations de la politique éducative actuelle et font un certain nombre de propositions pour traduire le principe d'inclusion de tous les élèves, il n'en demeure pas moins que « la mise en œuvre des modalités de différenciation relève de l'autonomie des établissements »²³. Ce qui veut dire que ces modalités peuvent varier d'un établissement à l'autre, compte-tenu d'un certain nombre de paramètres : contexte géographique et environnement du collège, population d'élèves accueillis, personnels et moyens disponibles, histoire et culture pédagogique de l'EPLE... Avec l'équipe de direction du collège, le conseil pédagogique est censé jouer un rôle déterminant dans cette mise en œuvre. Mais c'est dans chaque classe et dans chaque discipline que se pratique ou non cette différenciation, avec ses modalités diverses.

Une pédagogie différenciée implique d'identifier les besoins spécifiques des élèves rassemblés. Comme le montre Philippe Tremblay, cette différenciation peut s'opérer a priori, in situ ou a posteriori²⁴. Ces trois modes de différenciation peuvent se conjuguer dans une pratique enseignante. La différenciation a posteriori tire parti des expériences menées et permet de proposer des différenciations a priori. Les différenciations in situ, effectuées au cours des activités réalisées, peuvent aussi nourrir les différenciations a priori. Elles peuvent avec les différenciations a posteriori modifier ces différenciations.

En ce qui concerne les enseignements adaptés, différentes formes de pratiques différenciées ont été suggérées : co-enseignements, groupes de besoins, tutorats, sans que ces formes soient exclusives d'autres possibilités, puisqu'il est fait appel aux « innovations et initiatives pédagogiques des équipes enseignantes »²⁵. Dans la perspective d'une inclusion scolaire ce sont moins des groupes d'élèves qui sont différenciés au regard de leurs caractéristiques que des modalités d'enseignement et d'accompagnement des apprentissages. Cette différenciation suppose que les approches didactiques et les méthodologies proposées soient diversifiées pour tenir compte d'une population d'élèves hétérogène dans son accès au savoir et dans son parcours d'apprentissage.

Dans sa mise en œuvre, la pédagogie différenciée implique aussi des collaborations entre enseignants et non un exercice solitaire du métier. Lors des coopérations entre professeurs de disciplines différentes, mais aussi de formations différentes, quand il s'agit de coordonner des PLC, des PES et des PLP au cours de la réalisation de projets, de séquences ou d'actions décidés de concert, il est nécessaire de préciser le partage des rôles et des tâches des intervenants et de réguler le jeu des relations entre les partenaires. Confrontée aux difficultés, ordinaires ou non, des apprentissages, une pédagogie différenciée s'interroge sur ce qu'il est nécessaire de différencier et

²² Article cité (p.38)

²³ Décret n°2014-1377 du 18 novembre 2014 (art.30), J.O. du 20 novembre 2014.

²⁴ Ph. Tremblay. « Le co-enseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? » (pp.39-42), Formation et profession 23(3), 2015.

²⁵ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, Annexe de la loi (p.28)

sur la manière de procéder, pour faire progresser les élèves au lieu de les stigmatiser et d'accroître leurs difficultés. Mais elle a plus de probabilité d'être pratiquée si un nombre significatif d'élèves avec des difficultés d'apprentissage importantes est inclus dans la classe ordinaire, comme le remarque P. Tremblay²⁶.

Des conditions institutionnelles d'une pédagogie différenciée

Sans prétendre repérer l'ensemble de ces conditions, un certain nombre d'entre elles émerge des expériences déjà conduites en matière d'inclusion. Tout d'abord l'implication et l'investissement de l'équipe de direction du collège, y compris le responsable de la SEGPA. L'intégration de cette pédagogie dans le projet d'établissement et sa politique apparaît indispensable. Les pratiques de différenciations didactiques et pédagogiques n'ont de chances de se diffuser que si elles engagent une approche d'équipe et pas seulement la mobilisation de quelques « bonnes volontés », que si elles deviennent un enjeu pour le collectif d'enseignants. Ces pratiques supposent une préparation et une concertation pour déterminer le partage des rôles, des tâches et des actions. Toutes les expériences probantes montrent que la possibilité de se réunir pour se coordonner et anticiper est une condition du succès. Pour ce faire du temps doit être prévu par la direction, selon des modalités variables d'un EPLE à l'autre, comme par exemple « l'heure bleue » du collège André Malraux d'Asnières²⁷ ou les dispositions décidées lors des expériences menées par les départements du Nord et du Pas de Calais²⁸. L'organisation des emplois du temps des élèves et des services des personnels est à prévoir dans la perspective d'une pédagogie différenciée, en particulier quand il s'agit d'instaurer des co-enseignements et des groupes de besoins. Les effectifs des classes sont aussi à considérer pour mener à bien les pratiques de différenciation. Les classes trop chargées rendent plus difficile la prise en compte des besoins spécifiques des élèves. Enfin la formation des personnels, qu'elle soit initiale ou continue, apparaît comme un facteur déterminant pour la promotion et la diffusion d'une pédagogie différenciée. Elle requiert en effet un autre regard sur les élèves et leurs apprentissages, en prenant en compte les situations où les élèves sont placés, en s'interrogeant sur les choix didactiques et pédagogiques des enseignants et sur le parti possible à tirer des erreurs dans les apprentissages.

De la formation des enseignants à la différenciation pédagogique et didactique

Si, sur le principe, une pédagogie qui ne serait pas « indifférente aux différences » paraît ne pas faire débat de nos jours, sa mise en œuvre néanmoins ne va pas de soi. S. Grandserre observe que « la pédagogie différenciée n'est pas une sinécure pratique »²⁹. Au-delà du consensus sur la nécessité de s'adapter à la réalité des élèves et des classes, il reconnaît que « ce n'est tout de même pas rien de mettre en œuvre une pédagogie que l'on n'a le plus souvent ni vécue, ni même observée ! »³⁰. Dans son rapport de 2013 sur le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire,

²⁶ Ph. Tremblay, article cité (p.41)

²⁷ Revue du CERFOP n°31, décembre 2016

²⁸ Revue du CERFOP n°30 (2015) et n°31 (2016)

²⁹ « Les différends de la pédagogie différenciée » (p.12), Cahiers pédagogiques n°503, février 2013.

³⁰ Article cité (p.12)

l'inspecteur général Jean-Pierre Delaubier constate en effet que « les enseignants peinent à différencier leur pratique professionnelle et expriment largement leur besoin de formation dans ce domaine. »³¹ Aussi une circulaire de 2016 a-t-elle prévu de faire participer les enseignants et les conseillers principaux d'éducation à des formations portant sur la différenciation pédagogique³². Encore faut-il que cette formation ne soit pas simplement optionnelle dans le cadre exclusif d'une formation continue. Jean-Pierre Delaubier considère que « l'acquisition des connaissances nécessaires pour appréhender la diversité des élèves est plus un préalable de la formation. » En effet, « si la formation ne prend pas en compte dans son fondement que l'enseignant aura à gérer dès sa première leçon des élèves présentant une hétérogénéité forte et sans doute des situations de grande difficulté »³³, il n'y aura ni prévention, ni réponse adaptée aux difficultés d'apprentissage. Mais au cours de cette formation, qu'elle soit initiale ou continue, il faudra surmonter la tendance à donner la priorité à la gestion du collectif par rapport au traitement des besoins spécifiques des élèves. Ce qui implique de concevoir autrement l'acte d'enseigner, lequel consisterait d'abord à « faire progresser dans leurs apprentissages des élèves différents qui ont tous des besoins différents »³⁴. De même, la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique et didactique suppose de ne pas séparer « les contenus disciplinaires et les dimensions pratiques de la gestion de la classe ou des groupes d'élèves »³⁵. Dans les approches didactiques les contenus des différentes disciplines ont d'emblée à intégrer l'éventail des difficultés d'apprentissage. Mais si nous voulons promouvoir une pédagogie différenciée, il faut aussi cesser de la vouloir « intégrale, permanente, totale. » Si nous avons le souci de sa faisabilité, il convient de reconnaître « qu'elle ne peut être mise en place qu'en étant accessible, modeste, pratique »³⁶, comme le suggère S. Grandserre.

André Philip, responsable de la rédaction de la revue du Cerfop

³¹ Rapport n°2013-095, novembre 2013 (p.160)

³² Circulaire 2015-106 du 30 juin 2015 (§ 8.2)

³³ Rapport cité (p.160)

³⁴ Rapport cité (p.160)

³⁵ Rapport cité (p.143)

³⁶ S. Grandserre, « Les différends de la pédagogie différenciée » (p.13), Cahiers pédagogiques n°503 (2013)

Présentation des interventions

La différenciation puzzle : quand chaque acteur du système apporte sa pièce au puzzle.

Intervenants

Amélie AIMEDIEU, *Professeure d'école spécialisée (option D)*,

Ilhem AMIRA, *PLC Histoire-Géographie*,

Clara MONDESIR, *PLC Lettres modernes*

Fanny SIMO, *PLC Lettres classiques*, du Collège André Malraux d'Asnières (92)

Intervention

Au sein du système collège, le monde du Co (co-intervention, co-présence, co-enseignement) a été initié avec plusieurs professeurs de collège volontaires. Les enseignants participant au projet du « design universel » sont Mme Aimedieu, professeur spécialisé option D, Mme Amira, professeur certifié d'histoire/géographie, Mme Mondésir, professeur certifié de lettres modernes, Mme Simo, professeur certifié de lettres classiques. Chaque coopération est différente en fonction des besoins des élèves et varie quant aux formes et aux configurations d'intervention. Mais pour toutes, nous avons défini un cadre organisationnel, un cadre temporel (planification) et des objectifs. Nous pensons que la différenciation pétrie du Co se forge autour de trois axes :

- différencier en tenant compte des obstacles et des potentialités de chacun,
- différencier pour transférer et diffuser à tous les élèves dans toutes les disciplines,
- différencier en ayant une souplesse d'ajustement.

Plusieurs axes de différenciation ont été mis en place. Chacun sera présenté et analysé.

1^{er} axe : une différenciation quotidienne des contenus (exercices, supports et formulations différentes, coups de pouce, fiches outils),

2^{ème} axe : une différenciation des structures et des ressources. Dans une visée systémique, toutes les ressources et les structures (AVS, enseignante spécialisée, enseignant d'une discipline, emplois du temps individualisés...) sont mis à disposition de l'ensemble des élèves.

3^{ème} axe : une différenciation des productions a été engagée : des évaluations écrites et/ou orales. Nous axerons l'étude sur la différenciation par potentialités à travers le projet « Je fais classe ».

4^{ème} axe : une différenciation des processus (varier les moyens et les situations d'apprentissage en tenant compte des manières dont les élèves traitent l'information pour favoriser l'apprentissage visé). Nous exposerons une pédagogie du co-projet sur contes et fables dans 2 classes de 6[°] intégrant une diversité de styles cognitifs avec une différenciation des processus de compréhension.

Différenciation et fonction exécutive. Articuler pratiques différenciées et développement des fonctions exécutives auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Intervenants

Elise PHALIPAUD, *Professeure d'école spécialisée (option F)*

Brigitte FABRIGOULE, *PLC Technologie* du Collège André Malraux d'Asnières (92)

Intervention

La différenciation est une préoccupation qui concerne toutes les disciplines, tous les dispositifs, tous les collégiens. La démarche réflexive que nous suivons s'amarre à la volonté de travailler avec toujours plus de juste flexibilité, d'adaptation et de coopération entre pairs. La différenciation doit être pensée et mise en œuvre en équipe pour confronter plusieurs regards sur les élèves et travailler ensemble les objectifs et les outils. C'est pourquoi nous avons fait le pari d'engager les élèves dans des projets interdisciplinaires, de les confronter à des obstacles dont le dépassement devient l'objectif et pilote des interventions différenciées des enseignants impliqués, en vue d' « une école à la fois juste pour tous et exigeante pour chacun ». Il s'agit en effet selon la loi du 8 juillet 2013 de « faire de l'école un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous ». D'après Philippe Perrenoud, « différencier l'enseignement, c'est faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage décidées pour lui ».

Aujourd'hui nous cherchons à développer la différenciation des processus (le comment de la tâche) en mettant en exergue, en enrichissant, en déployant les fonctions exécutives chez chacun, les rendant transférables, au service des parcours inclusifs des élèves à BEP. Comment favoriser des processus différenciés afin de développer les fonctions exécutives ? Comment, par des pratiques différenciées axées sur les fonctions d'anticipation et de planification, faciliter l'accès des élèves à un contrôle de leur activité ? Les fonctions exécutives correspondent aux capacités nécessaires à une personne pour s'adapter à des situations nouvelles, c'est-à-dire non routinières, pour lesquelles il n'y a pas de solution toute faite. S'adapter est le maître mot pour des élèves qui arrivent en sixième. En effet, les élèves s'adaptent à un cadre spatial nouveau (le collège), un cadre organisationnel complexe (un emploi du temps variable selon les semaines, selon les inclusions), un cadre humain multiple, varié, hétérogène, mais aussi un cadre méthodologique variable (selon les enseignants). Dans ces situations, il n'y a pas de solution toute faite. Il est nécessaire de faire des choix, de sélectionner des actions, de prendre des décisions. Un plan d'action doit être élaboré, puis mis en œuvre. Afin de les accompagner dans ce complexe adaptatif, un travail collaboratif autour des fonctions exécutives a été entrepris auprès d'une classe de sixième. La fonction de planification, d'anticipation a été retenue comme focale. Il va s'agir de permettre aux élèves de sélectionner un schéma d'actions et de piloter le déroulement d'une activité. La technologie, terreau fertile en projets, sera le support de cette réflexion où les axes de différenciation seront exploités conjointement par un professeur de Technologie et un professeur des écoles spécialisé option F.

La différenciation pédagogique : de la pratique prescrite au réflexe professionnel induit

Intervenants

Samuel MACHEPY, DACS,

Frédéric LACOUR, PLC de SVT du collège Lamartine de Cambrai (59)

Stéphane JACH, IA-IPR de Lettres, **Nolwenn DELMARLE**, PES (F), **Véronique DORDAIN**, PLC de Lettres.

Intervention

a) Présentation du contexte par le DACS du collège Lamartine et de l'expérimentation d'une 6^e inclusive, notamment des modalités de la mise en dispositif. Ce qui a amené les enseignants à changer/aménager leur pratique pédagogique. Les difficultés et réussites des PLC dans l'accueil d'élèves en grande difficulté en classe ordinaire. Etat de la différenciation pédagogique mise en place en classe par les PLC. Analyse des freins et des réussites Perspectives de progrès (via un questionnaire individuel).

b) Témoignage de Frédéric Lacour, PLC en charge de l'enseignement de SVT en SEGPA. La différenciation pédagogique en classe de SEGPA. Comment répondre à ce qui s'apparente à une gageure : tenir des objectifs fixés par les programmes d'enseignement avec des élèves qui, pour certains, n'ont pas validé les compétences du palier 2 du socle commun de connaissances et de culture ? Exemple d'une démarche pour une séance différenciée en 6^e.

c) Intervention de Stéphane Jach, IA-IPR de Lettres. Quelle place pour la différenciation pédagogique dans la pratique professionnelle des PLC ?

Les pratiques d'enseignement différenciées et inclusives en SEGPA : enjeux, bénéfices et limites.

Intervenant

Thierry TRONCIN, ESPE de Bourgogne. Chercheur associé à l'IREDU.

Intervention

Si les SEGPA, pour l'heure structures adaptées, sont invitées à partir de la circulaire de 2015 à devenir des dispositifs inclusifs, cela suppose que les collèges, tant structurellement que pédagogiquement, évoluent vers une mutualisation plus effective des compétences professionnelles et un enrichissement des pratiques pédagogiques. Ce mouvement inclusif ne saurait masquer les caractéristiques cognitives et psychoaffectives des adolescents inscrits dans la grande difficulté scolaire, qu'ils soient scolarisés en SEGPA ou dans les classes ordinaires du collège. Mieux connaître

les freins et les obstacles à leurs apprentissages d'une part et les situations d'enseignement favorisant leur engagement et leur persévérance dans les tâches proposées d'autre part, nous permettra d'identifier les conditions pour favoriser leur prise en charge pédagogique. De même que l'inclusion ne se décrète pas mais se construit au quotidien entre les acteurs concernés, nous devons admettre qu'il n'existe pas une seule voie inclusive. Ces « possibles » sont à inventer par tous les acteurs de la communauté éducative au sein de chaque collège. Nul acteur ne peut être considéré comme le spécialiste de cette question de la grande difficulté scolaire, problématique dont la complexité appelle au partage des expériences et des expertises. Ainsi nous tenterons d'apporter des éléments de réponses à plusieurs questions parmi lesquelles : les élèves de SEGPA sont-ils vraiment des collégiens comme les autres ? Pouvons-nous les considérer comme des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Comment œuvrer pour développer le fonctionnement inclusif des SEGPA ? Quels sont les leviers à privilégier et les freins à considérer ?

Faut-il penser en termes de différenciations ?

Intervenant

Sabine KAHN, *professeure en Sciences de l'Education à l'Université Libre de Bruxelles.*

Intervention

L'injonction à différencier a largement percolé dans les milieux enseignants. Les enseignants (au moins ceux de l'enseignement primaire) se sentent redevables de pratiquer une pédagogie différenciée (Kahn & Belsack, 2017). Différentes pistes et propositions d'organisation ont été publiées (de l'organisation de groupes de besoins didactiques à la prise en compte de particularités liées à la nature des élèves comme peuvent l'être les intelligences multiples, par exemple). Pour l'heure, aucune de ces organisations n'a fait massivement ses preuves, autrement dit, aucune recherche basée sur la preuve n'en a démontré l'intérêt en termes de lutte contre la difficulté scolaire (Jobin & Gauthier, 2008). Il reste que les enseignants doivent gérer l'hétérogénéité de leur public d'élèves et que la limitation du recours au redoublement, aux pratiques d'orientation précoces ainsi que l'édiction des Socles de compétences...n'ont fait qu'augmenter la pression qui pèse sur leurs épaules. Comment rendre compétents tous mes élèves et chacun d'eux ? C'est la quadrature du cercle. Nous proposons d'examiner, dans cette conférence, les différentes logiques d'organisation de la différenciation, pour mettre le focus sur certains principes pédagogiques essentiels en termes d'acquisition de compétences pour tous les élèves.

Kahn, S. & Belsack, E (2017) « Pédagogie différenciée et doxa : quand l'arbre cache la forêt », in Education et formation (à paraître)

Jobin, V.& Gauthier, C. (2008), « Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique », Brock éducation journal, vol.18, n°1, p.34-45

Cadre de travail personnalisé pour les élèves de SEGPA en vue de favoriser l'autonomie, la responsabilité et la coopération.

Intervenant

Cyrille ADDADI, *coordonnateur SEGPA* du collège Volney de Craon (53)

Intervention

Un important travail d'équipe dans notre SEGPA ces dernières années a consisté à repenser entièrement nos pratiques pour proposer un cadre différencié plus important qu'auparavant pour nos élèves. Nos premiers objectifs étaient de répondre de manière plus satisfaisante à l'hétérogénéité du public accueilli, tout en essayant de développer chez eux des compétences transversales fondamentales pour les apprentissages. Certaines leur font souvent défaut, telles les capacités à se montrer autonome, à faire preuve d'initiative, ou encore à travailler seul et en équipe, à demander de l'aide à bon escient...

Après avoir commencé à mettre en place ce cadre en mathématiques, chacun a alors fait en sorte de l'étendre à toutes les matières qu'il enseignait. Nous avons ensuite continué à développer différentes idées en équipe jusqu'à mettre en question une grande partie de notre fonctionnement pour tendre vers un système coopératif généralisé à l'ensemble de la SEGPA.

Depuis l'an dernier cette coopération ne se fait plus seulement au sein des classes, dans lesquelles les élèves sont toujours amenés à construire à leur rythme les compétences tout en s'entraîdant et en mutualisant ce qu'ils ont parvenu à maîtriser, mais aussi entre élèves d'âges différents. Deux questions nous inspirent cette année : « Que peuvent apporter les élèves plus âgés aux plus jeunes ? Comment faire pour que celui qui sait et maîtrise un sujet, dont il est passionné, transmette à celui qui a envie de s'y intéresser et de savoir ? »

Mieux se connaître pour mieux apprendre : un préalable à la différenciation ?

Intervenants

Véronique FOUBARD, *DACS* du collège Brédenarde d'Audruicq (62),

Nathalie SAILLY (*PE*),

Pascal ROUCOU (*PE*),

Séverine GRESSIER, *DACS*

Fabienne PATIN, *Conseillère pédagogique*

Intervention

Pédagogie différenciée, différenciation pédagogique, enseignement différencié, diversification des pratiques, différenciation des pratiques...autant de termes qui ont conduit l'enseignant(e) malgré lui(elle) à s'éloigner des savoirs collectifs, communs à la classe, prenant le risque de déconnexion des élèves, notamment les plus fragiles, du temps didactique de la classe (Toullec-Théry 2016). C'est ainsi que l'amalgame a pu être fait entre individualisation et différenciation, l'une étant perçue comme la conséquence de l'autre. Si la différenciation est la prise en compte de chaque individu, elle n'induit pas une approche individuelle mais une manière d'accompagner l'individu au sein d'un collectif. Nous prendrons ici le parti de retenir comme concept de différenciation pédagogique tous les moyens utilisés permettant aux élèves de se développer de façon optimale à partir de leurs ressources internes.

Quand la SEGPA dynamise le collège...

Intervenants

Monique BALLOY, DACS du collège R. Cassin de Chanteloup les Vignes (78),

Frédéric BLANDIN, Principal,

Kathy RAPANAKIS, PES (F)

Sabrina ZIANI, PLC Français.

Intervention

Depuis septembre 2016, les élèves pré-affectés en SEGPA sont totalement inclus dans les classes de 6°. Tous les éléments étaient réunis pour rendre cette organisation possible, lesquels ? Qu'est-ce que cela a changé dans les pratiques des enseignants ? Adaptation et différenciation, quels bénéfices et pour qui ?

Expériences de différenciation en collège à Paris.

Intervenant

Marie-Aude LAURENT, professeur formateur académique inter-degrés ASH

Intervention

« Tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson sur ses capacités à grimper à un arbre, il passera sa vie à croire qu'il est stupide » Albert Einstein

A l'heure où le rapport « Innocenti 13 » de l'UNICEF place la France en 35^{ème} position sur 37 pays de l'Union Européenne et de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques en matière d'inégalités dans l'enseignement, la différenciation pédagogique prescrite dans le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation apparaît comme un levier pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves. La diffusion progressive des pratiques inclusives dans le champ éducatif invite les enseignants à repenser leur enseignement dans une logique de prise en compte de la diversité des élèves. Loin du mythe de l'âge d'or quand les élèves et le niveau étaient meilleurs, la classe d'aujourd'hui est bel et bien un milieu dans lequel évoluent des jeunes gens avec des aptitudes, des connaissances et des compétences qui leur sont propres, des besoins et des stratégies d'apprentissage particuliers, des caractéristiques socioculturelles et psychologiques individuelles, une histoire personnelle. La différenciation consiste à prendre en compte, positivement, l'hétérogénéité qui en résulte. L'enjeu est fort mais la perspective de faire réussir tous les élèves ne constitue-t-elle pas le cœur du métier de professeur ? C'est en tout cas ce qui anime un certain nombre d'entre eux, professeurs en collège à Paris, avec qui j'ai eu l'opportunité d'échanger sur ce sujet, qui m'ont donné l'occasion d'observer leurs tâtonnements pédagogiques. Ils se sont ouverts sur leurs ambitions et leurs interrogations... A travers les témoignages de ces PE, PLC, PLP, les questions suivantes seront abordées : Pourquoi différencier ? Pour quels élèves ? Comment et dans quelle mesure ? Quand ? Quels problèmes cela pose-t-il ? Quels points de vigilance avoir et quels leviers envisager ?

Textes officiels de référence

- **Loi n° 2013-593 du 8 juillet 2013**, dite loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, J.O. n°0157 du 9 juillet 2013. Annexe de la loi : repenser le collège unique (p.28)
 - Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation, BOEN n°30 du 25 juillet 2013.
 - **Décret n°2014-1377 du 18 novembre 2014**, J.O. du 20 novembre 2014 : suivi et accompagnement des élèves
 - **Circulaire n°2013-060 du 14 avril 2013**, BOEN n°15 du 11 mai 2013 (circulaire de rentrée 2013)
 - **Circulaire n°2014-068 du 20 mai 2014**, BOEN n°21 du 22 mai 2014 (circulaire de rentrée 2014)
 - **Circulaire n°2015-085 du 3 juin 2015**, BOEN n°23 du 4 juin 2015 (circulaire de rentrée 2015)
 - **Circulaire n°2015-106 du 30 juin 2015**. Enseignements au collège : organisation
 - **Circulaire n°2016-058 du 13 avril 2016**, BOEN n°15 du 14 avril 2016 (circulaire de rentrée 2016)
-
- **Circulaire n°2009-060 du 24 avril 2009**, BOEN n°18 du 30 avril 2009
 - **Circulaire n°2015-176 du 28 octobre 2015**, BOEN n°40 du 29 octobre 2015 (SEGPA)
 - **Circulaire n°2017-076 du 24 avril 2017**, BOEN n°17 du 27 avril 2017 (EREA)

Extraits des textes officiels

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013

« Le collège unique est organisé autour d'un tronc commun qui nécessite des pratiques différenciées adaptées aux besoins des élèves. Celles-ci doivent favoriser l'épanouissement personnel et la construction de l'autonomie intellectuelle des élèves. Elles permettent la prise en charge spécifique des élèves, notamment de ceux en grande difficulté scolaire. Ces pratiques différenciées s'enrichissent de toutes les innovations et initiatives pédagogiques des équipes enseignantes, de manière à ce que le principe du collège unique ne soit pas synonyme d'uniformisation de l'enseignement et des parcours de réussite. Il convient de remettre en cause tout dispositif ou classe d'éviction précoce qui détournerait les élèves de l'objectif du socle et les enfermerait trop tôt dans une filière.(...) Le fonctionnement du collège doit permettre d'organiser un tronc commun de formation pour tous au cours du premier cycle grâce à une différenciation des approches pédagogiques et à des actions de soutien pour les élèves qui éprouvent des difficultés » (Annexe de la loi de 2013 : p.28)

Décret n°2014-1377 du 18 novembre 2014, J.O. du 20.11.2014

« Le programme personnalisé de réussite éducative (...) permet de coordonner des actions mises en œuvre lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle. Il implique des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, d'une durée ajustable, suivant une progression accordée à celle de l'élève. L'essentiel de ses actions est conduit au sein de la classe » (art.1) « Le collège offre, conformément au principe d'inclusion prévu à l'article L111-1 et sans constituer de filières, un enseignement et une organisation pédagogique appropriés à la diversité des élèves, afin de leur permettre d'acquérir, au niveau de maîtrise le plus élevé possible, les connaissances et compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture mentionné à l'article L122-1- 1. L'enseignement repose sur des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées qui visent à permettre à tous les élèves de progresser dans leurs apprentissages et qui intègrent les aides appropriées aux difficultés rencontrées. Ces pratiques sont régulièrement ajustées pour tenir compte de l'évolution des besoins de l'élève. La mise en œuvre des modalités de différenciation relève de l'autonomie des établissements » (art.30)

Circulaire n°2013-060 du 10 avril 2013, BOEN n°15 du 11.4.2013

« Proposer des réponses pédagogiques différenciées, en fonction des besoins des élèves, est une exigence à laquelle le collège doit répondre. Chaque élève doit pouvoir trouver en son sein une solution adaptée à sa situation personnelle, notamment s'il est en situation de difficulté scolaire : il s'agit d'accorder une attention bienveillante à chaque élève et de mobiliser toute l'équipe pédagogique et éducative, notamment dans le cadre du conseil pédagogique, pour l'accompagner sur un chemin personnalisé de réussite et lui permettre de révéler son potentiel. Il convient d'écarter toute forme de relégation et d'orientation précoce » (II,1). Rénover le collège unique :

offrir des réponses pédagogiques différenciées pour garantir à tous les élèves l'acquisition du socle commun.

Circulaire n°2014-068 du 20 mai 2014

« Tout acte d'enseignement suppose l'accompagnement de l'élève au plus près de ses besoins. La différenciation pédagogique permet de faire progresser tous les élèves au sein de la classe, notamment en mettant en place des pratiques pédagogiques diversifiées. Si nécessaire, des aides spécifiques peuvent aussi être apportées, en veillant au respect du principe d'inclusion » (II,4)
« Mieux aider et accompagner les élèves qui en ont le plus besoin »

Circulaire n°2015-085 du 3 juin 2015

« Tous les enfants, sans aucune distinction, sont capables d'apprendre et de progresser : ce principe d'une école inclusive qui ne stigmatise pas les difficultés mais accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire constitue le cœur du décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves et doit concerner l'ensemble des pratiques pédagogiques. Dans son travail quotidien en classe, l'enseignant fait en sorte que chaque élève progresse au mieux dans ses apprentissages. Il ne s'agit plus seulement de répondre aux difficultés de certains élèves, mais de donner à tous les moyens de progresser, en mobilisant des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, grâce notamment aux outils et ressources numériques. Les enseignants organisent leurs enseignements en équipe afin d'assurer une continuité des apprentissages des élèves au sein de chaque cycle ; le conseil école-collège est en cela un outil important pour le cycle 3 » (I,2) « Tenir compte des spécificités de chaque élève pour permettre la réussite de tous. »

Circulaire n°2015-106 du 30 avril 2015

« L'organisation du collège renforce l'autonomie des établissements et des enseignants et par conséquent leur capacité d'adaptation aux besoins et aux aspirations des élèves. Les pratiques différenciées s'enrichissent de toutes les innovations et initiatives pédagogiques des équipes enseignantes. Les enseignements obligatoires se répartissent en enseignements communs à tous les élèves et en enseignements complémentaires (accompagnement personnalisé et enseignements pratiques interdisciplinaires) qui contribuent à la diversification et à l'individualisation des pratiques pédagogiques » (1) « Les enseignants et les conseillers principaux d'éducation participeront à des formations sur : (...) -la différenciation pédagogique » (8,2)

Circulaire n°2016-058 du 13 avril 2016, BOEN n°15 du 14 avril 2016

« Différencier les pratiques pédagogiques vise aussi à garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves relevant de la grande difficulté scolaire. » (1,3)

Circulaire n°2009-060 du 24 avril 2009, BOEN n°18 du 30 avril 2009

« L'adaptation des enseignements dispensés aux élèves passe par l'aménagement des situations, des

supports et des rythmes d'apprentissage, l'ajustement des démarches pédagogiques et des approches didactiques. Cette adaptation favorise des pratiques de différenciation et d'individualisation pédagogique. » (I,2) « Les enseignements en SEGPA s'appuient sur les programmes et les compétences visées en collège. La différenciation entre les classes repose davantage sur les activités, les situations, les supports d'apprentissage que sur les compétences qui, plus encore que dans les autres classes, se construisent dans la durée » (I,6)

Circulaire n°2015-176 du 28 octobre 2016, BOEN n°40 du 29.10.2015

« Les enseignants spécialisés de la SEGPA répondent aux besoins spécifiques des élèves qui en bénéficient par les méthodes pédagogiques relevant de l'enseignement adapté. Avec toute la souplesse requise dans une démarche d'adaptation, ils organisent leur action à partir des programmes en prenant en compte les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves. Pour les points du programme ou des disciplines qui font l'objet d'un enseignement dans une autre classe du collège, l'enseignant spécialisé intervient en amont et en aval des apprentissages sur l'acquisition et le réinvestissement des compétences. Dans tous les cas, il convient de favoriser, au travers d'échanges au sein de l'équipe enseignante, la mutualisation des compétences professionnelles sur les difficultés des élèves, sur la manière de les surmonter, les objectifs à atteindre et sur les aménagements à mettre en œuvre dans le cadre de la différenciation pédagogique » (§3,1)

« L'adaptation des enseignements dispensés aux élèves passe par l'aménagement des situations, des supports et des rythmes d'apprentissage, l'ajustement des démarches pédagogiques et des approches didactiques. Cette adaptation favorise les pratiques de différenciation et d'individualisation pédagogique, tout en maintenant un haut niveau d'exigence, en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Des pratiques de projet sont mises en œuvre tout au long de la scolarité. (§5)

Circulaire n°2017-076 du 24 avril 2017, BOEN n°17 du 24 avril 2017.

« L'adaptation des enseignements dispensés aux élèves passe par l'aménagement des situations, des supports et des rythmes d'apprentissage, l'ajustement des démarches pédagogiques et des approches didactiques. Cette adaptation favorise les pratiques de différenciation et d'individualisation pédagogiques et propose aux élèves des pratiques de projets ambitieux, notamment avec les EPI au niveau du collège et un haut niveau d'exigence en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture tout au long de la scolarité. » (§6)

Documents

L'école comme facteur de différenciations

« L'école est, dans sa forme classique, profondément différenciatrice : elle induit la différence entre les élèves jugés bons et ceux qui sont considérés comme mauvais. Bien entendu les différentes pratiques de pédagogie différenciée visent à contrecarrer cette dynamique » (p.40)

Sabine Kahn. « Différenciation et traitement scolaire des différences », NRAS n°70-71, juillet 2015

« Les systèmes scolaires restent profondément différenciateurs et ce sont les élèves des milieux les moins favorisés qui en pâtissent le plus (...) Tous les élèves ne réalisent pas les mêmes apprentissages, même s'ils sont censés recevoir le même enseignement (...) La moindre réussite scolaire ou l'échec reste corrélé à l'origine des élèves. Le parcours des élèves est semé d'embûches : redoublements, classes de niveau, évictions vers l'enseignement spécialisé, orientations précoces. Telles sont les formes de différenciation que prennent les parcours scolaires, au sein d'un système pourtant conçu comme structurellement indifférencié, pérennisant ainsi les difficultés en les rendant visibles à tous (...) Alors que les systèmes scolaires s'affichent comme démocratiques, en permettant l'accès de tous, ils sont de fait peu démocratisants : les parcours scolaires restent fortement corrélés à l'origine sociale des élèves. » (p.43)

Différence comme relation et différence comme caractéristique

« ... en rassemblant en un même lieu, la classe, des élèves censés être de même niveau et de même âge, la forme scolaire a donné une visibilité institutionnelle au fait que certains apprennent selon des voies, des rythmes et des moyens différents. Du coup, ces différences sont toujours tendance à apparaître comme des déficits ou des retards, selon la proximité plus ou moins grande avec l'attendu scolaire. Dans le même mouvement, elles sont interprétées comme des caractéristiques intrinsèques des élèves qui les manifestent. Pourtant, au sens strict du mot on ne peut parler de différence qu'entre deux objets ou individus ; autrement dit la différence est une forme de relation. Dans le classement scolaire des individus, la différence cesse d'être une relation, pour devenir le caractère propre de l'individu. Chaque individu devient identifié par ce qui le distingue de la norme. » (p.42)

Inclusion et traitement de la différence

« Le postulat de l'inclusion est aussi celui du traitement de la différence, autrement dit, dans le monde scolaire, celui de la pédagogie différenciée (...) Le traitement de la différence n'est pas qu'un problème de technologie et d'organisation pédagogique. Il plaide en faveur d'un changement de regard sur l'élève et sur le processus d'enseignement-apprentissage pour une sortie de l'implicite qui caractérise l'enseignement scolaire, préalablement ou concomitamment à toute tentative d'inclusion » (p.39)

Une pédagogie différenciée et ses conditions

«... saisir les conditions d'une pédagogie différenciée qui éviterait de renforcer les différences. Ce serait une pratique pédagogique qui ne s'appuie pas exclusivement sur une caractérisation de l'élève, mais qui s'établit à partir d'une investigation de la culture scolaire. En ce sens, faire de la pédagogie différenciée, ce serait d'abord avoir repéré tous les présupposés implicites des activités scolaires et avoir trouvé les moyens de les faire saisir par les élèves. Anticiper, par exemple, qu'une partie des élèves s'attachera à l'activité, à la manipulation de matériel, la production, plutôt aux apprentissages pour lesquels cette activité n'est qu'un moyen ou prétexte ; pour ensuite repérer les malentendus et développer des parades qui les contreront (rappeler aux élèves l'intérêt de l'activité, son but et son intérêt second, leur demander ce qu'ils ont retenu, ce qui leur semble essentiel et dans quels problèmes ils pourront élucider avec ce qu'ils ont appris). Accepter que d'autres élèves, ceux qui précisément ne sont pas dans le malentendu, conduisent des activités qui ne nécessitent pas l'attention de l'enseignant pour que ce dernier s'intéresse plus particulièrement aux élèves plus ou moins englués dans l'activité. Voilà une piste qui semble prometteuse... (p.47)

Pédagogie différenciée et organisation de la classe

« Pour qu'elle soit acceptée par les élèves et qu'elle trouve sa place dans l'emploi du temps, c'est toute l'organisation de la classe qui doit être pensée pour tenir compte de l'évidence de la diversité des enfants. Les élèves doivent être habitués à travailler en autonomie, mais aussi en tutorat. À tout moment de la journée un élève qui a fini ce qui est demandé peut s'avancer dans son plan de travail. Une telle individualisation doit être équilibrée par un fonctionnement coopératif de la classe. Les élèves sont ainsi autorisés et même encouragés à échanger, à s'entraider, à avoir recours à un tuteur. Des interactions sont permises pour échanger... » (p.13)

S. Grandserre « Les différents de la pédagogie différenciée », Cahiers pédagogiques n°503, février 2013

Mise en œuvre de la pédagogie différenciée

« La pédagogie différenciée peut être mise en œuvre dans le moindre geste et de manière très simple, dans le quotidien de toutes les classes (...) Interrompre une explication pour demander aux élèves de formuler une définition par écrit, chacun à leur manière, c'est de la pédagogie différenciée: cela desserre l'étau de l'instruction-normalisation et ouvre un espace au sujet et à sa singularité: cela rend possible l'exercice de la pensée, la réflexion et l'appropriation. De même, alterner des méthodologies dans une même séquence permet au plus grand nombre de s'y retrouver et, pour peu qu'on prenne le temps de s'interroger sur ce que l'on a compris, à quel moment et comment, cela permet à chacun d'identifier les stratégies d'apprentissage les plus efficaces pour lui. Bien sûr, il faut, chaque fois que l'on peut, aller plus loin et multiplier les chemins d'accès vers les mêmes objectifs en variant les supports, les types de regroupement, les modalités de travail, etc. (p.15)

Philippe Mérieu. Propos recueillis par S. Kahn, Cahiers pédagogiques n° 503, février 2013.

Indifférence aux différences, différenciation intentionnelle et «différenciation sauvage»

« L'indifférence aux différences n'est jamais absolue. Aucun enseignant ne traite tous ces élèves comme égaux en droits et en devoirs. Il pratique, volontairement ou non une forme de différenciation de l'enseignement. Un groupe de 20 à 30 élèves ne forme pas un public auquel on s'adresserait sans cesse frontalement,(...) une partie des interactions didactiques se noue entre le maître et un élève, ou un petit groupe, et sont donc inévitablement différenciées, dans leur ton, leur contenu, leur durée, leur intention, leurs effets. À l'indifférence aux différences on oppose généralement une différenciation intentionnelle de l'action pédagogique, à laquelle on prête de nobles mobiles. Dans le débat pédagogique, la différenciation est une valeur progressiste, on parle de discrimination positive, de soutien intégré, d'éducation compensatoire. C'est bien entendu la différenciation la plus avouable parce qu'elle est délibérément orientée vers l'aide aux enfants défavorisés. Il est plus inconfortable d'envisager l'existence d'une différenciation élitiste qui choisirait de privilégier délibérément les privilégiés, voire d'enfoncer plus encore les mauvais élèves. Cela arrive. Pourtant, les discriminations négatives délibérées sont sans doute négligeables au regard des discriminations involontaires. Il existe, dans chaque classe, une part importante de différenciation sauvage, dont les enseignants ont faiblement conscience et qu'ils ne maîtrisent pas. Elle naît de la pression de la situation, de l'urgence, des sollicitations, des personnalités et des cultures en jeu, du fait que dans aucune interaction sociale on ne peut traiter ses interlocuteurs exactement de la même façon. Dans la vie on ne peut pas fonctionner sans différencier, mais cette différenciation nous échappe largement, elle se joue en partie au niveau inconscient, à travers des automatismes, au gré des circonstances : il y a dans nombre d'interventions pédagogiques une part d'aléas. L'action du maître est loin d'être toujours programmé. » (p.26-27)

Philippe Perrenoud. Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action. Paris. 1997. ESF

Bibliographie succincte

- Pédagogie différenciée. Cahiers pédagogiques n°239, 1985
- Louis Legrand. « *La différenciation pédagogique*. Scarabée-CEMEA. Paris. 1986
- Louis Legrand. « *Les différenciations pédagogiques*. Paris. 1996. PUF
- Philippe Meirieu. « *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée* ». 2°partie : « *Vers une école plurielle ou différencier la pédagogie* » (p.101 et sv) Paris. 1985. ESF
- A. de Peretti. « *Les points d'appui de l'enseignant : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée* ». Paris 1984. INRP
- Philippe Meirieu. « *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, chap.9 : « *pédagogie différenciée et conseil méthodologique* » (pp.126 & sv.) Paris 1989 (1995) ESF

- Philippe Perrenoud. « *La pédagogie à l'école des différences* ». Paris.1995. ESF
- Philippe Perrenoud. « *Concevoir et faire progresser les dispositifs de différenciation* », L'éducateur n°13, 1997 (pp.20-25)
- Philippe Perrenoud. « *La pédagogie différenciée : des intentions à l'action* ». Paris. 1997. ESF
- Philippe Perrenoud. « *Dix nouvelles compétences pour enseigner* », chap.3 : « *concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation* » (pp.57 et sv.). Paris. 1999. ESF
- Sabine Kahn. « *Pédagogie différenciée* ». Bruxelles.2010. De Boeck
- Actualité de la pédagogie différenciée. Cahiers pédagogiques n°503, février 2013.
- Sylvain Grandserre « *Les différends de la pédagogie différenciée* » (pp.13 & sv.), Cahiers pédagogiques n°503.
- Philippe Meirieu « *Primat de l'individu ou primat du sujet ?* » (pp.14 & sv.), Cahiers pédagogiques n°503.
- Jean-Yves Rochex « *Les pièges de la différenciation* » (pp.37 & sv.), Cahiers pédagogiques n°503.
- Jean-Yves Rochex « *Les pièges de la différenciation. Traquer les impensés didactiques et sociologiques* », Revue du Cerfop n°28, décembre 2013 (pp.31-34).
- Dominique Seghetchian « *S'adapter aux élèves ?* » (p.39), Cahiers pédagogiques n°503.
- Céline Walkowiak, Francis Blanquart « *La complexité pour tous* » (pp.41 & sv.), Cahiers pédagogiques n°503.
- Philippe Meirieu « *Pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* » : www.meirieu.com/articles/pedadif.pdf
- Philippe Tremblay « *Le co-enseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ?* », Formation et profession 23 (3), 2015 (pp.33-44).
- Sabine Kahn « *Différenciation et traitement scolaire des différences* », NRAS (INSHEA) n°70- 71, juillet 2015 (pp.39-49).
- Bénédicte Dubois « *La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ?* », NRAS (INSHEA) n°74, juillet 2016 (pp.79-87).
- Conférence de consensus organisée par le CNECSO et l'IFE-ENS Lyon sur la différenciation pédagogique le 7 et 8 mars 2017 à Paris. La différenciation pédagogique en classe par Annie Feyfant. Dossier de veille n°113 de l'IFE, nov.2016 (28 p.) ENS de Lyon. Différenciation pédagogique. Recommandations du jury et video en ligne, 30 mars 2017.