

La différenciation en classe, objet de recherche dans nos écoles

ANNE LEBLANC

Pour réussir le pari du tronc commun, l'avis numéro 3 du Pacte tablait sur le dispositif remédiation/consolidation/dépassement. Tour d'horizon des expériences pilotes menées dans les écoles belges et françaises.¹

Tout d'abord, changement d'intitulé : on parle désormais de « *différentiels de différenciation et d'accompagnement personnalisé* ». Pour leur donner toutes les chances de réussite, l'autorité publique a associé acteurs de l'école et chercheurs universitaires dans le cadre d'expériences pilotes. Dans un premier temps, celles-ci sont circonscrites à la différenciation dans l'apprentissage de la lecture pour le cycle 5/8. Le co-enseignement est également au cœur de ce projet.

Une démarche de co-construction

Selon Frédéric Coché, secrétaire général adjoint de la FédEFoC – la branche du fondamental du SeGEC – et membre du comité de suivi, la volonté était de co-construire avec les équipes pédagogiques et c'est très positif. Il ne s'agissait pas de venir « plaquer » des solutions toutes faites, mais bien d'accompagner les enseignants dans leurs démarches. Concrètement, les quatre consortiums scientifiques (universités associées parfois à des hautes écoles pédagogiques) ont adopté des postures assez différentes.

À titre d'exemple, l'ULB a proposé un « méta-outil » qui se voulait un soutien au travail réflexif des enseignants. Il s'agissait qu'ils construisent eux-mêmes les bonnes pratiques pour l'accompagnement des élèves. Du côté de l'ULiège et de l'UCLouvain, le suivi avait une dimension beaucoup plus didactique. L'équipe des deux universités a fourni une palette d'outils sur les différentes facettes de l'apprentissage de la lecture. S'il salue ce souci de co-construction, Frédéric Coché exprime cependant un regret : le manque de protocole scientifique permettant de mesurer concrètement

l'impact de l'accompagnement personnalisé sur les résultats des élèves. Il n'y a pas eu de prise de données avant et après. Or, cette étape est importante pour valider la pertinence des résultats de l'expérience.

Des difficultés

La première vague du projet a démarré en septembre 2019 et a donc été rattrapée par une autre vague, celle de la pandémie. Ce n'est pourtant pas le plus gros écueil rencontré. Ainsi, au début du processus, les écoles ont reçu 6 périodes de co-enseignement par classe. Dans les rapports intermédiaires, les chercheurs avaient relayé un besoin exprimé par les enseignants. Selon eux, pour garantir la qualité de cette co-intervention, il faut du temps. Ils ont besoin de moments de dialogue pour que les intervenants s'approprient, que chacun trouve ses marques et sa place avec les élèves. Or, pour la poursuite de l'expérience, en septembre 2020, on est passé à trois enseignants pour deux classes durant deux périodes par semaine.

Cette diminution des moyens a parfois suscité une démobilitation du terrain. Des écoles ont arrêté l'expérience. Les chercheurs citent également le témoignage d'un professeur affecté à l'accompagnement personnalisé sur son impression « *d'être partout tout le temps sans être jamais vraiment quelque part* ». L'emploi du temps des profs combine souvent plusieurs fonctions et cela ne facilite pas la tâche. C'est la conséquence, selon les directions, du saupoudrage des ressources (français langue d'apprentissage, logopède, inclusion, accompagnement personnalisé...). Pour organiser un horaire correct au personnel, il faut jongler avec les différents moyens octroyés aux établissements.

Retenons quand même que si le premier confinement a freiné le processus, dans un deuxième temps les ressources numériques ont plutôt « boosté » la dynamique de recherche. Les plateformes ont permis un vrai travail collaboratif à différents niveaux. Au sein de l'école, mais aussi entre les intervenants de différentes écoles. Cet enrichissement pédagogique par le partage d'expériences et de connaissances n'aurait pas été aussi fructueux sans cet investissement inédit dans les outils numériques.

Le co-enseignement : une plus-value

Au-delà de ces constats, Frédéric Coché insiste sur la pertinence du co-enseignement. Certes, il y a les effets directs et positifs sur les apprentissages de l'élève. Mais la démarche réflexive qu'elle induit casse aussi certains tabous. Grâce à la co-intervention sous toutes ses formes, les professionnels reconnaissent que les enfants n'avancent pas tous au même rythme. On sort de l'éternelle logique d'externalisation de l'élève en difficulté. On accepte progressivement de penser et de travailler autrement quand on est seul dans la classe. L'enseignant change de posture. Il intègre les pratiques de différenciation dans chaque situation pédagogique et didactique. Plusieurs recherches internationales confirment cette nouvelle forme de « professionnalisation ». Pour avoir un peu de recul sur tout cela, notre interlocuteur nous invite à jeter un œil sur l'expérience française.

« Plus de maîtres que de classes »

En France, à partir de l'élection de François Hollande en 2012, les écoles primaires accueillant un public défavorisé ont pu bénéficier d'un enseignant



supplémentaire à temps plein. L'objectif était identique aux projets pilotes actuels chez nous. Dans le cadre de la refondation de l'école, la volonté politique était de mettre l'accent sur la maîtrise des compétences de base. Le dispositif «*Plus de maîtres que de classes*» a été largement plébiscité par les professeurs. Pourtant, à partir du quinquennat suivant, il a été lentement remplacé par le dédoublement des classes. L'option «*petits effectifs*» (12 élèves par classe) a été préférée à la démarche de co-intervention.

Qu'est-ce que cela nous dit ? D'abord que l'autorité publique en France octroie des postes temps plein pour la différenciation. On n'est pas dans la logique de saupoudrage regrettée par les directions chez nous. Ensuite, qu'en la matière, il faut choisir son camp ! En effet, il n'y a pas d'unanimité dans le monde scientifique. Ainsi, Bruno Suchaut², professeur à l'Université de Lausanne, considère que la recherche a prouvé

une plus grande efficacité de la réduction drastique du nombre d'élèves par classe. L'élève est plus souvent sollicité par l'enseignant. Ces nombreux temps d'interactions sont un facteur important d'amélioration des résultats au moment de l'apprentissage de la lecture.

Pourtant, d'autres scientifiques contestent ce point de vue en s'appuyant sur une étude danoise, vantant les mérites du co-enseignement³. Celle-ci démontrerait bel et bien une amélioration des résultats, surtout en lecture. Mais elle pointe aussi les conditions de réussite. Le co-enseignant doit avoir au moins cinq ans d'expérience et le titulaire ne doit pas être réticent au travail en duo.

Le débat reste donc vif chez nos voisins à ce sujet. En janvier 2019, une première évaluation du dédoublement a certes montré une amélioration en lecture et en mathématique, mais en deçà de ce qui était espéré. Le ministre français de l'Éducation, Jean-Michel Blanquer, considère que c'est une avancée importante. Il

souhaite d'ailleurs étendre ce dispositif à toutes les écoles. Il évoque le projet américain STAR (Student-Teacher Achievement Ratio) mené dans le Tennessee, une référence, selon lui, en matière de politique d'égalité des chances⁴.

Les moyens budgétaires suivront-ils ? L'élection présidentielle de 2022 changera-t-elle de nouveau la donne ? Quelles seront les priorités pour l'école après deux années scolaires fortement perturbées par la pandémie ? Nul ne le sait. Gageons quand même que le souci d'un système scolaire plus équitable restera des deux côtés de la frontière un objectif central. ■

1. Pour plus d'informations : <https://www.e-classe.be/thematic/differenciation-et-accompagnement-personnalise-424>

2. https://www.scienceshumaines.com/plus-de-maitres-ou-moins-d-eleves-par-classe_fr_39046.html

3. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/01/23012019Article636838530002992760.aspx>

4. https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/01/23/premiere-evaluation-encourageante-pour-les-cp-de-doubles_5413434_3224.html