

Individualiser pour faire apprendre ?

Il y a trois ans, XYZep consacrait un dossier à l'individualisation et ses paradoxes. Les questions posées à l'époque prennent chaque jour une acuité de plus en plus grande qui impacte directement le quotidien des métiers de l'éducation prioritaire confrontés à la mise en œuvre de la demande d'« égalité des chances ». Enseignants, assistants d'éducation, coordonnateurs, référents, conseillers d'éducation, chefs d'établissements, inspecteurs cherchent à décliner au quotidien cette exigence de faire apprendre tous les élèves tout en faisant réussir les plus fragiles. Tentative d'éclairages...

Si c'était simple...

Catherine Pérotin

La question de l'hétérogénéité, naguère surtout posée aux territoires de l'éducation prioritaire, se diffuse désormais dans tous les établissements, soumis de plus en plus à des comportements d'élèves qui s'éloignent de l'idéal-type attendu par le professeur.

Les politiques publiques, dont celle de l'éducation prioritaire, mettent en tension des logiques territoriales et des logiques individuelles. Les politiques de réussite éducative du plan de cohésion sociale ont pour objectif d'apporter « *hors temps scolaire des moyens et des outils nouveaux pour donner des chances de réussite à chaque enfant ou adolescent présentant des signes de fragilité* », par un « *soutien individualisé* ». Tous les acteurs, tous les métiers sont impliqués dans ces dispositifs. Dans l'école, on demande aux équipes de mettre en place le Projet personnalisé de réussite éducative (PPRE), « *dispositif temporaire* » destiné à « *prévenir* » ou à « *pallier* ». Les logiques de « *diagnostic* » et de « *remédiation* » interrogent les enseignants qui ont à faire face à des évolutions notables de leur métier.

Des mots nouveaux se diffusent dans l'espace sémantique. Les contributions de nos invités montrent l'importance des concepts, derrière ces mots. « Individualiser » ne se confond pas avec « personnaliser », et « parcours indivi-

duel » n'est pas synonyme d'apprentissage solitaire. Mais ce ne sont pas que des mots, et les questions qu'ils posent sont délicates pour les enseignants, les assistants d'éducation, les référents...

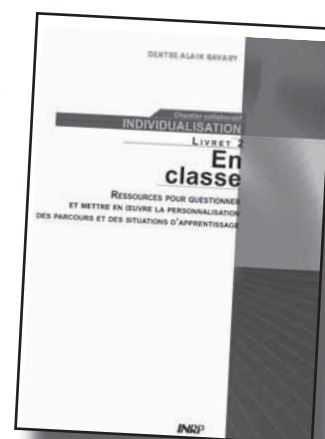
Du point de vue des apprentissages, que fait-on dans les dispositifs d'aide, qui serait très différent de ce qu'on fait en classe ? Que pourrait-on davantage prendre en compte dans la classe, qui limiterait le recours à l'externalisation ? Où l'élève doit-il « apprendre », faire les exercices et les répétitions qui contribuent au développement ?

Ce dossier invite à marquer un temps de réflexion dans la course aux dispositifs, dont plusieurs rapports constatent l'empilement ou même parfois la redondance.

C'est aussi la démarche à laquelle vous invitent les livrets¹ *Repères* et *En classe* mis à votre disposition sur le site du centre Alain-Savary. Ils ont pour but de vous aider à préciser en équipe vos points de vue, accords et divergences sur ces difficiles questions. Avec une seule ambition : être utiles pour l'action au quotidien. ■



Catherine Pérotin
est responsable
du centre Alain-Savary



1. Livrets téléchargeables librement sur le site du centre Alain-Savary <<http://cas.inrp.fr>>, voir aussi p. VIII de ce dossier.



Regard historique

Anne-Marie Chartier

Dans les années soixante-dix, quand j'ai été nommée en école normale, la sociologie traitait de l'école comme un système inégalitaire, la psychologie voyait dans l'enfant une intelligence en développement, les didactiques élaboraient des progressions en cohérence avec les sciences de référence. Ces discours généraux n'aidaient guère les maîtres, car ils disaient tout ce qui détermine la fonction des enseignants, mais rien qui définisse leur espace d'action et de responsabilité.

Faire classe, c'est en effet définir un espace d'action intégrant les contraintes de situation. Il s'agit toujours d'articuler des formes collectives, imposées (les programmes), interprétées (une progression) ou décidées (un projet de classe) avec le traitement individuel des parcours. Or, dispositifs d'enseignement et parcours d'apprentissage ont été articulés diversement au cours de l'histoire, ce qui peut nous faire prendre du recul par rapport à la situation actuelle.

La formation des élites et l'encadrement des études

À partir du XVI^e siècle, l'élite sociale est formée dans des collèges (l'université délivrant les diplômes « professionnels » de droit, de médecine, de théologie). Comment les jésuites ont-ils conçu ce programme pour « l'honnête homme » ? Destinés à combattre le protestantisme en Europe et à convertir les Indiens, les jésuites devaient maîtriser les savoirs de la modernité (exégèse, mathématiques, sciences de la nature, et pas seulement Aristote et saint Thomas) et la rhétorique pour prêcher dans les cours d'Europe aussi bien qu'en Chine. Loyola impose donc aux novices un cursus complet, classes de grammaire latine (de la 6^e à la 3^e), rhétorique (Cicéron est l'orateur modèle) et philosophie, avant de commencer des études théologiques. Ces noviciats sont ouverts, contre rétribution, à des enfants nullement destinés à devenir des religieux. Le modèle se diffuse partout en Europe et des générations sont ainsi formées dans un univers catholique alliant humanités classiques et ouverture aux sciences. La progression prévue accorde une forte attention aux besoins individuels. Les novices, plus âgés que les collégiens, encadrent les études qui suivent chaque cours et font répéter déclinaisons, grammaire, textes latins. Auxiliaires de

l'enseignement magistral, ces élèves-maîtres s'initient à leur futur métier en même temps qu'ils s'instruisent.

Les lycées du XIX^e siècle héritent de cette forme, sans son encadrement religieux. Les humanités classiques continuent de former les élites laïques. En revanche, les étudiants qui encadrent les études ne sont plus considérés comme de futurs collègues par les professeurs. La création de nouvelles disciplines (histoire, sciences, langues vivantes) rogne le couplage qui associait à chaque cours son heure d'étude.

La réforme de 1902 met la filière « moderne » à égalité avec la filière « classique » pour conduire au baccalauréat. Les progressistes qui imposent cette réforme pour rendre le lycée moins élitiste ne voient pas qu'elle ébranle le dispositif d'aide individuelle de l'ancien système. Les étudiants répétiteurs de l'entre-deux-guerres doivent surveiller les élèves, pas les aider. Après la Libération, la crise du recrutement est telle que les « pions » deviennent tous adjoints d'enseignement. Les établissements sont des « machines à cours » et les élèves font leurs devoirs à la maison, sauf s'ils sont « collés ». Seuls les internats ont des études obligatoires, mais beaucoup ferment dans les années soixante. Ce système ancien demeure pourtant visible dans les classes préparatoires, avec des études, des colles individuelles et l'abondance de « copies » à rendre. Ce sont donc les familles qui doivent désormais encadrer les enfants : en 1964, Bourdieu et Passeron peuvent à juste titre parler des effets inégalitaires de « l'héritage culturel ».

L'école chrétienne des Frères entre mémoire orale et alphabétisation

Le second modèle est celui d'où est sortie notre école primaire laïque. La *Conduite des études*, règlement des Frères des écoles chrétiennes, expose des choix pionniers : enseignement gratuit, simultané, en français, pour apprendre à lire, écrire, compter, six heures par jour, cinq jours sur sept (le jeudi est vacant pour faire le catéchisme aux enfants non scolarisés). L'organisation collective démultiplie le nombre d'élèves « instruits », puisque chaque classe a de 40 à 50 élèves. En pratique, deux dispositifs coexistent :

- un apprentissage collectif appuyé sur l'écoute et la récitation orale du catéchisme. Inutile de savoir lire pour commencer. La lecture du catéchisme sera grandement facilitée quand l'élève le découvrira imprimé, puisqu'il l'aura déjà entendu plusieurs fois ;
- un apprentissage individualisé dans un enseignement collectif gradué par niveau :

chaque nouvel élève rejoint la « division » correspondant à son niveau de lecture, et monte à son rythme. Les neuf étapes correspondent à neuf supports de lecture, du tableau des lettres aux textes manuscrits (lettres commerciales, factures, contrats), en passant par les prières courantes syllabées ou les textes latins pour servir la messe. Suit l'apprentissage de l'écriture et du calcul.

Tous les élèves peuvent ainsi acquérir les savoirs requis pour la communion solennelle, « examen » marquant l'entrée dans la vie adulte, même si leur lecture reste déficiente. Le temps d'école est très court (trois ans environ), car la communion solennelle a lieu à douze ans (à quinze ans en terres protestantes). C'est donc sur la mémoire orale des textes écrits qu'on s'appuie, aussi bien pour relire ses prières que pour acquérir le « décodage » : chaque enfant analyse les unités qui composent un mot (*No-tre / Pè-re*) en les épelant syllabe après syllabe (*Enne-O / NO*). Après avoir appris ces correspondances sur des textes connus, l'élève doit/peut les transférer sur des textes inconnus (les psaumes, la civilité, les manuscrits).

Jean-Baptiste de la Salle, qui veut christianiser le peuple urbain, sait que l'école sera attractive si elle améliore la vie sociale des pauvres. Si un élève doit quitter prématurément l'école, il recommande de l'initier d'urgence à la lecture manuscrite : tant pis pour les psaumes et la Civilité. L'école des Frères, qui offre une voie sûre vers l'incontournable communion solennelle, fait découvrir les écrits en usage chez artisans et boutiquiers, forge de bonnes habitudes de politesse et moralité.

Le modèle lassallien est ruiné par la mutation technologique des années 1850. Avec crayons et ardoises, plumes métalliques et cahiers, un débutant peut s'exercer à tracer des lettres et à copier des mots ou des phrases dès les petites classes, à « déchiffrer » des mots puis des textes inconnus, sans passer par la mémoire orale catéchétique. L'enseignement républicain s'édifie sur cette maîtrise initiale de la lecture et de l'écriture acquises en même temps (CP-CE), pour introduire ensuite (CM-CS) les textes des savoirs laïques (sciences et littérature) qui prennent la place de la religion.

L'école au temps du collège unique

Avec la réforme Haby (1975), l'école élémentaire devient l'antichambre du collège unique. On souligne souvent la « secondarisation » des contenus (mathématiques et non plus calcul), moins souvent celle des supports du travail scolaire : cahier de textes, classeurs disciplinaires à la place du cahier du jour.

Les devoirs du soir ne sont plus des leçons à réciter, mais des exercices écrits. C'est qu'il faut apprendre de plus en plus tôt aux élèves à être autonomes, à travailler seuls en vue du collège : lire les consignes silencieusement, écrire directement sur les fichiers imprimés, faire des « interrogations écrites ». Jusqu'aux années soixante l'école valorisait au contraire l'effort de mise au propre après correction collective, sans jamais noter le premier jet du brouillon.

En 1975 comme en 1902, au moment où se massifient les études secondaires, se défont aussi les dispositifs d'aide au travail individuel dont les nouveaux arrivants auraient eu le plus besoin. Les didacticiens oublient de prévoir, dans leurs progressions, le temps des reprises et répétitions collectives, privilégiant les écrits de premier jet. L'oral est consacré à « communiquer et s'exprimer » et non plus à fixer en mémoire les savoirs écrits de référence. Devant l'échec massif, il faut réinventer à grands frais des dispositifs spécifiques, destinés à « compenser » les écarts que l'école a elle-même produit.

Le passé révolu est révolu. On peut souligner, en revanche, à quel point les réformateurs qui voulaient ouvrir l'école aux enfants du peuple ont été aveugles aux dispositifs d'aide à l'apprentissage individuel, qui faisaient l'efficacité des modèles anciens. Les instructions officielles des années soixante-dix supposaient que la bonne volonté des maîtres suffirait pour les mises en œuvre, d'où la tendance à reprocher leur résistance au changement devant les constats d'échec. Or, l'histoire montre que ce sont des « routines instituées » (études encadrées, récitation collective, enseignement concentrique, lecture à voix haute, reprises et révisions) qui ont porté l'aide individualisée aux apprentissages, à une époque où pourtant personne ne se souciait de l'échec scolaire.

Le détour par l'histoire montre ainsi qu'aucune institution ne perdure sans forme scolaire conjuguant des dispositifs collectifs (programmes, matériel pédagogique, formation des enseignants) et des dispositifs d'aide individualisée. Faute de quoi la tâche d'accompagner chaque enfant retombe sur les familles : solution injuste et irresponsable, qui se paie toujours par une nouvelle forme d'échec scolaire. ■



Richard Étienne, professeur des universités, directeur du département « Sciences de l'éducation » à l'université Paul-Valéry-Montpellier 3

Individualiser... ou personnaliser ?

Richard Étienne

Analyser l'action n'a d'intérêt que pour retourner à l'action... Tentons de préciser le sens des mots, les obstacles et les leviers permettant le retour à l'action.

Individualisation renvoie à *individu*. Alain disait que l'individu n'est que la moitié d'un homme, auquel manquerait l'humanité. Penser « individu », c'est penser responsabilité de l'individu, selon le sens issu du droit juridique romain. Et rendre chacun responsable de ses résultats et de ses performances oblige immédiatement à se demander comment concilier cette injonction avec la notion polysémique « *d'égalité des chances* ». On risque de glisser vers des stigmatisations : une fois qu'on a « maximisé les chances de réussir » par des dispositifs divers, qui est responsable des écarts de réussite ou d'apprentissage entre élèves, à la fin du processus ? N'associons donc pas trop vite *l'apprentissage* avec *l'individu*, pour ne pas stigmatiser ni isoler. Tout ce que nous connaissons nous amène à penser que c'est la socialisation démocratique qui construit l'élève comme personne.

Persona est un mot d'origine étrusque qui signifie masque. Le masque protège sur la scène sociale tout en garantissant l'intimité. Pour aider quelqu'un à se construire en tant que personne, vous devez le faire sans jamais entrer dans son intimité. La personne est toujours dans une société, elle interprète un rôle. Le masque antique amplifiait aussi la voix... Car c'est bien la personne qui doit se faire entendre et se soucier de son développement.

L'infans, enfin, c'était celui qui n'avait pas la parole. Notre enjeu est donc bien de l'aider à se transformer progressivement en élève puis en personne, donc de l'éduquer.

Pour parler d'individualisation, nous sommes allés voir ce qui se passe dans des ateliers de pédagogie individualisée. Nous avons souvent vu de la *pédagogie par objectif*, chaque élève ayant sa propre fiche de travail. Nous y découvrons très peu d'apprentissage social : le sujet cognitif est présumé capable d'atteindre seul les objectifs qui lui sont assignés.

Personnaliser, c'est situer la personne dans sa capacité à agir en fonction de la manière dont elle se projette dans l'avenir. Dès que vous

avez des personnes qui travaillent ensemble, vous avez des projets. En terme pédagogique, ce n'est évidemment pas la même réponse. Je suis de ceux qui pensent que le couple diagnostic/remédiation est à laisser au monde médical, parce que les élèves ne sont pas des malades. Travailler en projets, c'est évidemment très difficile à construire (on confond souvent projet et thématique) et à évaluer. Certes, si on individualise, on peut faire des bilans. Mais évaluer, c'est donner de la valeur, c'est co-construire, pas seulement étalonner sur des normes...

Et si on pensait différenciation ? « *On ne peut pas montrer de pédagogie différenciée, mais on peut voir de la différenciation pédagogique* », pourrait-on faire dire à Louis Legrand. Sans doute y a-t-il à creuser ce qu'apporte la didactique, qui occupe parfois toute la place, comme la pédagogie l'occupa il y a quelques années... Les ponts entre la didactique professionnelle et la didactique des disciplines sont à lancer, pour que les savoirs, les élèves et les enseignants soient autant pris en compte les uns que les autres...

La différenciation, c'est aussi la différenciation des parcours, si possible en regardant les choses de la maternelle à l'université, comme nous y invite Stéphane Beaud. L'orientation tout au long de la vie ne devrait plus être une abstraction.

Comment construire une grammaire du changement ?

Disposer de savoirs est utile pour les universitaires, mais comment travailler avec les enseignants chargés de classe, et d'abord en éducation prioritaire ? Dans la recherche que nous avons faite à La Paillade, nous tentions de comprendre ce que font les élèves et les enseignants durant les vingt premières minutes de classe. Parfois, malgré l'ingéniosité des dispositifs pédagogiques, ça ne démarre pas, tant la myriade de gestes à faire pour gérer les imprévus occupe tout l'espace mental de l'enseignant. La différence entre les débutants et les chevronnés, c'est que ces derniers savent utiliser les imprévus pour revenir aux savoirs alors que les premiers tentent de revenir à leur fiche de préparation.

L'ergonomie du travail enseignant, longtemps négligée par les textes injonctifs, est à prendre au sérieux, et il faut pour cela travailler « à grain fin » dans la classe. Dans une classe de latin, par exemple, faire naître en chaque élève le projet d'apprendre le latin, au-delà des volontés des parents, demande

à l'enseignant de disposer d'un répertoire d'actions possibles qu'il va ajuster à chaque situation.

Développer le répertoire des enseignants, par la formation continue, c'est leur permettre de comprendre progressivement les gestes essentiels pour faire de la classe un lieu social d'apprentissage : tissage, atmosphère, pilotage des tâches et étayage, au sens de Bruner. Parce que l'enseignant a beaucoup de choses à faire à la fois, il va se forger progressivement les outils qu'il va intérioriser, réaliser « sans y penser » et dégager des ressources pour être attentif aux élèves et aux personnes.

Comme le font les enseignants de classe unique, il faut s'appuyer sur l'hétérogénéité (et les classes de ZEP sont souvent trop homogènes, au sens social du terme) et créer une situation dans laquelle les élèves se mettent au travail collectivement. Si les choses ne sont pas trop rigidifiées, avec une compétence didactique, on pourra observer l'engagement personnel des élèves dans les apprentissages et leur permettre de se donner des objectifs émancipateurs.

Sans doute, le statut actuel des enseignants, qui ne règle que leur travail devant une classe, est-il un obstacle. Il serait à reconstruire avec la profession en évitant de l'imposer.

Voici, sans prétention d'exhaustivité, quelques pistes pour ce parcours :

- développer le travail en équipes pluricatégories, pour ne pas faire endosser aux enseignants tous les rôles (éducateurs, psychologues, etc.) ;
- outiller davantage les enseignants, ne pas leur laisser la charge de tout inventer ;
- favoriser les situations dans lesquelles on analyse l'action, en dehors de l'urgence de la gestion de classe ;
- promouvoir l'approche clinique non thérapeutique, la controverse professionnelle, pour renforcer les collectifs, dans une logique de développement ;
- développer la formation de formateurs, pour pouvoir accompagner ces mouvements ;
- limiter les ruptures entre les niveaux d'enseignement pour favoriser les continuités ;
- revoir en profondeur les modalités d'orientation et donc d'évaluation...

Travailler de manière systémique se révèle alors indispensable : on ne résoudra pas une question aussi complexe avec une ou deux mesures emblématiques... Action, réflexion, retour à l'action... ■

Des pistes de réflexion et de travail

Bernard Bier, INJEP

Il n'y a d'apprentissage qu'individuel. Mais il n'y a d'apprentissage que dans des interactions...

Éduquer c'est être dans les deux logiques à la fois, synthèse réalisée dans l'expression chère au GFEN d'« auto-socio-construction des savoirs ».

La prise en compte du multiple comme condition d'une approche éducative collective/démocratique

On ne peut plus penser une éducation, un système d'instruction démocratique pour tous sur le modèle de l'élève type, mais il y a nécessité de penser le groupe éducatif comme regroupement de dissemblables, de singuliers. Cela n'est d'ailleurs paradoxalement pas très nouveau puisque déjà Bourdieu et Passeron, comme nous le rappelle Stéphane Bonnéry dans *Comprendre l'échec scolaire*, le disaient dans *Les Héritiers* : « L'indifférence aux différences est propice à la production d'inégalités scolaires ». Je renverrai aussi à l'ouvrage de Thin et Millet qui montrent, dans *Ruptures scolaires*, comment la rupture scolaire est le fruit d'un certain nombre de phénomènes qu'un élément dans l'école ou hors de l'école peut faire basculer, mais qu'un élément dans l'école ou hors de l'école peut permettre de raccrocher.

Un groupe à construire, un groupe comme ressources

Cela nous amène à dire que la vraie question est non pas l'opposition individuel/collectif, mais celle de l'articulation entre le singulier et le groupe, entendu comme espace coopératif, permettant de renouer avec les fondements de l'école républicaine, à l'articulation du cognitif et du politique. Il ne s'agit pas de se focaliser *a priori* sur un modèle normatif, même si n'importe quelle institution éducative ne peut travailler hors un certain nombre de normes – différence classique en sciences de l'éducation entre normatif et normalisateur, il y a souvent des confusions stupides entre les deux termes –, mais bien de partir de l'élève, de son niveau d'acquisition, de compétence, de ses acquis, de ce qui lui permettra de s'inscrire dans une trajectoire de réussite, et de penser conjointement le groupe comme objectif à construire, comme moyen mais aussi comme ressource.

Ces choix imposent de penser la mise en œuvre du partenariat éducatif, avec les collectivités territoriales, avec les associations, les autres services de l'État, d'un partenariat qui ne soit ni contraint, ni assujéti comme il l'est souvent posé au service de l'école, sur son territoire et quand elle le juge bon. Pour cela il faut accepter aussi de reconnaître ce qui fait débat, de ne pas l'occulter.

Les tensions, bien gérées, sont productrices de dynamiques et de sens. Paul Ricoeur utilise pour ce dire la belle expression de « *consensus conflictuel* », il pourrait nous conduire aussi à penser ces coopérations entre acteurs comme une chance, une richesse, une occasion de construire et de se construire, nous mettant dans la situation de s'apprendre mutuellement. « *Tous formés, tous formateurs* » était un des slogans d'une fédération d'éducation populaire. On voit le sens que cela peut avoir à l'intérieur de la classe entre élèves, entre adultes et enfants dans tous les secteurs de la vie sociale. Avec cette idée aussi que nous éducateurs, on a toujours à apprendre de quelqu'un, on sait et on a besoin d'apprendre, ce qui me semble quand même la meilleure manière de pouvoir avancer ensemble. ■



Françoise Clerc,
professeur émérite
à l'université Lumière-Lyon II

L'individualisation, toujours paradoxale...

Françoise Clerc

« Parcours », « accompagnement » et « compétences » sont des termes désormais emblématiques du vocabulaire de l'institution. Grâce à l'analyse du travail enseignant et à celle de l'activité de l'élève, on comprend également mieux ce qui se joue dans la relation pédagogique. Socialement, la classe est un OVNI : elle constitue un collectif où chacun est censé fonctionner de façon individualisée, une sorte de collectif individualiste. En situation « frontale », malgré une gestion des communications qui tend à éliminer les interactions entre eux, de nombreux échanges informels élève/élève ont lieu, qui ont un effet sur le face-à-face entre la classe et l'enseignant. Ces échanges informels sont à l'image de la diversité des élèves. Pourtant, l'enseignant a tendance à s'adresser surtout aux élèves proches de son idéal-type. Dans les dispositifs d'aide, l'individualisation ne va pas non plus de soi : la plupart du temps, même en petits groupes, l'enseignant travaillant avec un élève particulier doit toujours se préoccuper du groupe qu'il ne peut mettre entre parenthèses.

La pression de la demande sociale

L'individualisation est donc un objet paradoxal : la demande sociale d'individualisation est forte, mais complexe et contradictoire. Cette demande adressée à l'école, mais aussi à la santé. Dans les deux cas, elle transforme le travail des personnels, les amène à se professionnaliser, à exercer des compétences plus qu'à exécuter des prescriptions (être flexibles, adaptables, responsables, autorégulés). La formation des personnels se transforme : ils doivent apprendre à tenir compte de l'histoire personnelle, de la culture, de la trajectoire sociale et de l'expérience antérieure des personnes avec qui ils travaillent.

Or les changements sociaux exigent mobilité accrue et flexibilité. Les individus ne sont pas tous également outillés pour faire face à ces exigences. Si les classes moyennes et supérieures sont intéressées par les bénéfices du « nomadisme » dont parle Julia Kristeva, les classes populaires ont au contraire tendance à se replier sur le territoire, le groupe social, et sont en difficulté pour valoriser leur ce que Pierre Bourdieu nommait « le capital culturel ». Que fait l'école pour réduire l'écart ?

Les tensions entre les différentes réponses de l'école

Dans une société où l'interdépendance entre les êtres est de plus en plus forte, en même temps que la conscience de soi grandit, les réponses de l'école sont *en tension* entre deux paradigmes :

– l'un qui prend son origine dans la relation de face-à-face individualisée entre un maître et son élève. Présent dans l'*Émile* de Rousseau, version bourgeoise du préceptorat, qui commence à considérer l'éducateur comme un professionnel, contrairement aux traditions de l'Ancien Régime qui n'en faisait qu'un subalterne, il émerge en même temps que se modifie, au XVIII^e siècle, la représentation de l'enfant et de la famille. L'éducation contribue à accompagner la construction de la personne. C'est une idéologie éducative purement individualiste, centrée sur le seul développement des potentialités de l'enfant ;

– l'autre, que j'appellerai « groupiste », existe depuis les jésuites, et a été récupérée par la République à la fin du XIX^e siècle. Il faut rationaliser les moyens d'enseignement, avec les ressources et les outils disponibles, dont le tableau noir qui permet la gestion collective du travail et les interactions cognitives entre les élèves. Ce modèle accorde une place ambiguë à l'individuel et au collectif qui s'imbriquent étroitement lors des apprentissages.

La plupart des enseignants sont marqués par les deux paradigmes, et y font alternativement référence selon le contexte. Dans la conduite de la classe également, ils les font coexister intimement.

L'apprentissage et la trajectoire

À plusieurs reprises, le système éducatif a tenté de s'adapter à la demande de démocratisation de l'enseignement et aux évolutions économiques et sociales. De 1965 à 1970, la « différenciation pédagogique » s'attache à prendre en compte les différences sociales et psychiques entre les individus. À partir de 2000, la problématique classique de l'orientation, avec son cortège de frustrations, est concurrencée par la problématique du « parcours », plus à même de prendre en considération les fluctuations de l'expérience personnelle.

Mais il ne faut pas confondre dans une même représentation de l'individualisation, ce qui

concerne l'apprentissage et ce qui concerne la trajectoire. La maîtrise des connaissances est le fait d'un sujet et son évaluation est forcément individuelle, mais leur construction est un phénomène social. L'apprentissage doit être compris comme la socialisation de la pensée : on n'apprend pas tout seul. Les élèves inscrivent leurs itinéraires particuliers à travers des dispositions curriculaires communes. De sorte que la notion de parcours possède deux faces : l'itinéraire d'un sujet (individuel), ou les possibles de l'offre de formation et du système éducatif (social)¹.

Primaire, secondaire, deux histoires

Divers courants pédagogiques ont tenté des réponses : travail de groupe, fichiers autocorrectifs... Mais l'école primaire, le collège et le lycée ne marchent pas du même pied sur cette question de la différenciation. Le secondaire, régi par une logique de disciplines, ne peut reprendre telles quelles les solutions inventées à l'école primaire : cycles, variations dans les modes d'organisation interne de la classe. L'articulation entre le travail scolaire des élèves et le travail pédagogique des enseignants y est encore largement un objet à analyser, car l'organisation du travail pédagogique de l'enseignant structure, souvent au détriment de l'apprentissage, le travail scolaire de l'élève. L'aide externalisée et les différentes modalités de soutien continuent à être fortement structurées autour du clivage « forts/faibles », et les tentatives de constituer des groupes hétérogènes, en fonction d'un objectif d'apprentissage clairement identifié, restent globalement lettre morte. De la même façon, les tentatives d'organisation du travail scolaire alternatives sont souvent limitées à des établissements expérimentaux.

Si on tente de concilier les besoins individuels, la gestion des situations d'apprentissage et les objectifs des programmes, il faut avoir des outils, notamment d'analyse des besoins des élèves. Les sciences cognitives, malheureusement trop peu diffusées dans les formations, donnent des pistes intéressantes sur le fonctionnement de la mémoire par exemple. L'entrée par les compétences, même si elle a suscité des oppositions, peut aussi être un bon levier pour l'évolution des pratiques et les stratégies d'évaluation. Il est dommage que le socle commun, dans sa forme actuelle, soit une médiocre référence pour soutenir de nouvelles pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Mais il faut sans doute, pour avancer sur ces questions, avancer aussi sur la transformation de la profession. Il faudrait notamment que les professionnels de l'enseignement cessent

de se concevoir comme médiateurs indispensables et permanents du savoir, et acceptent de se mettre en situation d'observateurs, de conseillers... Cela supposerait de réorganiser le travail des établissements et, loin de supprimer des postes, d'y mettre les moyens pour une véritable autonomie pédagogique dans un cadre national commun.

Parcours et accompagnement

Sur le marché du travail, l'émergence des compétences met l'accent sur l'adaptabilité et la responsabilité individuelle. La notion est, notamment, concurrente de la qualification, plus protectrice parce qu'intégrée dans des accords négociés collectivement. « L'employabilité » tend à remplacer dans le discours managérial cette notion traditionnelle. Elle tient compte de l'expérience du sujet, mais risque de pénaliser ceux qui ne savent pas la valoriser, parce qu'ils n'en ont pas les outils mentaux et sociaux. Quoi qu'on pense de cette évolution, les élèves d'aujourd'hui vont être confrontés demain à cette nouvelle donne. Il revient à l'école de leur fournir les outils nécessaires pour faire face à ces nouvelles situations. Cela passe par un accompagnement renforcé, une articulation entre les situations d'enseignement et des parcours hors de la classe, des formes d'évaluation progressives laissant une place importante aux expériences (portefeuille de compétences par exemple). En Europe, le consensus autour d'une élévation du niveau moyen de formation place le lycée dans la zone d'attraction de l'enseignement supérieur, y compris pour les titulaires d'un bac professionnel. Les niveaux précédents (école et collège) sont de plus en plus considérés comme un tout, une « école fondamentale » en référence au socle commun. Il faut y voir une possibilité pour les personnes de se situer par rapport à des exigences sociales communes et pas seulement par rapport à des connaissances disciplinaires. Pour faciliter l'appropriation par les élèves et leur famille de ces références, le socle commun doit cesser d'être défini comme une finalité de l'enseignement obligatoire. Il devrait définir, comme en Belgique, des références pour accompagner la progression des parcours pendant toute la scolarité obligatoire. ■

1. Donner aux individus la possibilité de s'engager dans des parcours de formation réellement diversifiés et choisis est, à mon sens, l'un des enjeux majeurs de la réforme des lycées. Roger François Gauthier insistait récemment, dans un colloque d'Éducation & Devenir sur le fait que la France est un des seuls pays d'Europe où les choix d'orientation sont faits par les professionnels de l'éducation, alors qu'ailleurs on est plus souvent dans une logique de parcours à la carte. En France, ce changement constituerait une mutation considérable de la culture scolaire. Et si on essayait ?

Dans le cadre de l'INRP, le centre Alain-Savary est un lieu où on tisse les liens entre recherche et formation, pour que les apports de la recherche alimentent le travail pédagogique, et que la réalité de la classe nourrisse les recherches. Il ne sert à rien de déplorer que les enseignants ne tirent pas assez leçons de la recherche (lecture, place des parents, redoublement, etc.).

Ce qui est difficile, c'est de trouver des modalités qui permettent aux enseignants de travailler à ces questions, seuls ou accompagnés. À vous de juger ?

Des outils pour l'action

Les livrets mis à disposition par le centre Alain-Savary ont été construits pour contribuer à articuler les entrées théoriques et les entrées pragmatiques, en travaillant sur un sujet « chaud » à tous points de vue. Dans ce but, un chantier collaboratif a réuni un groupe d'experts aux statuts très divers, pendant deux ans. « *Nous sommes partis des préoccupations des enseignants, pour produire des "ressources d'accompagnement professionnel" dont deux livrets sur huit sont maintenant finalisés* » expliquent Joce Lebreton et Agnès Cavet, deux des initiatrices du projet.

Le livret *Repères* et le livret *En classe* ont été construits dans l'idée d'aider les enseignants à « faire une pause » sur tous les dispositifs organisationnels mis en œuvre (ateliers, classes en barrettes, modules, etc.) pour faire face aux difficultés. Il s'agit de repérer les points sensibles qui influencent l'action, de mettre en mots des points de convergence et de divergence qui risquent de bloquer l'action, ou de ne pas pouvoir dépasser l'affectif. Quand on est plus serein, on est plus professionnel... Nous sommes actuellement dans un contexte où on pense trop souvent que l'action doit primer sur les discussions et les échanges professionnels. Mais même si on a peu de temps pour oser ces prises de distances, ou qu'on craint de rompre les fragiles équilibres entre les personnes, entre les métiers, ces temps sont féconds lorsqu'ils sont outillés.

Quels sont les points-clés des livrets ?

Dans le livret *Repères*, nous avons choisi de travailler d'abord sur le *sens* des mots. Pas pour faire la leçon de vocabulaire, mais pour permettre aux équipes qui s'empareront de ce livret de trouver des points d'accord ou de controverse.

Nous avons aussi fait deux focales sur le *social* et sur les *politiques* éducatives, pour réfléchir sur l'articulation entre l'apprentissage scolaire et une perspective d'apprentissage « tout au long de la vie », mais aussi pour souligner que d'autres choix éducatifs ont été faits dans d'autres pays, ou ne pas oublier de prendre en compte, dans le travail enseignant, les processus sociaux qui produisent les inégalités.

Nous avons fait aussi le choix de faire une place explicite aux *tensions*, qu'elles soient pédagogiques (élève type/élève réel), organi-

sationnelles (enseignement collectif/dispositifs individualisants) ou qu'elles touchent à l'identité professionnelle (dimension individuelle/collective du métier). Trop souvent, on cherche à éliminer les tensions, en oubliant que dans la vie c'est un phénomène normal, surtout dans le travail à plusieurs. Le prendre en compte dans le travail collectif est un levier indispensable, pour permettre de mettre à jour les différentes conceptions et références des uns ou des autres, pour qu'une instruction, individuation et socialisation soient trois pôles qui puissent fonctionner en réseau dans l'école...

Livret « en classe »

« *Très souvent, on s'engage dans des nouveaux dispositifs compliqués à mettre en œuvre, avant même de prendre le temps de savoir ce que fait chacun, et pourquoi il le fait. Ce temps-là n'est pas du temps perdu, s'il permet de développer des controverses professionnelles, de se dégager des conflits de personnes en mettant sur la table ce qui nourrit les choix de chacun* ». Pour Joce Lebreton, ce livret est un outil pour aider les équipes à penser leur activité, faire des choix pédagogiques concrets. « *Nous avons essayé d'identifier ce qui était stratégique, avec les "points de vigilance pédagogique" sur lesquels on risque de faire des impasses, quelle que soit l'organisation pédagogique dans laquelle on travaille. Nous avons rassemblé de brefs éclairages théoriques sur les enjeux du travail scolaire, l'organisation des différents temps dans la classe, les modalités d'évaluation, les différents dispositifs possibles. Mais notre document prévoit explicitement des temps de formalisation au cours desquels les équipes puissent échanger et écrire ensemble leur point de vue de synthèse sur une question, élaborer collectivement et décider ensemble de ce qu'ils peuvent mettre en œuvre.* »

Vous avez téléchargé ces livrets, sur <<http://cas.inrp.fr>> et vous avez commencé à travailler ensemble ? Votre avis nous intéresse, donnez-le par courriel à l'adresse : <cas@inrp.fr>.

INTRODUCTION

SENS
DES MOTSÉCLAIRAGES
SOCIAUXÉCLAIRAGES
ÉDUCATIFSGESTION
DES TENSIONSBIBLIOGRAPHIE
SÉLECTIVE

INTRODUCTION

PROCESSUS
D'APPRENTISSAGEPARCOURS
D'APPRENTISSAGEORGANISATION
PÉDAGOGIQUETABLEAUX
DE SYNTHÈSEBIBLIOGRAPHIE
SÉLECTIVE