

Approche historique de la prise en compte des différences entre les élèves depuis 1970

Bernard LEBRUN

IA-IPR EPS, Nantes

L'école en France s'est toujours fixé comme objectifs de répondre aux besoins de tous les élèves. Une approche historique permet de distinguer différentes formes de lutte contre les inégalités et d'analyser les choix qui les sous-tendent depuis la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. Ces formes différentes ne se présentent pas comme des couches étanches, mais comme des stratégies qui perdurent et continuent d'être mises en œuvre, alors que de nouvelles perspectives apparaissent. De sorte que s'il est possible de dater l'émergence de ces différentes perspectives d'adaptations aux caractéristiques de tous les élèves, il n'est pas possible d'en indiquer la fin. Toutes ces formes peuvent être de nos jours, simultanément mobilisées, au sein d'un même établissement.

Des interrogations se portent sur le principe de l'égalité républicaine.

Dans les années soixante-dix, de nombreux travaux des sociologues de l'éducation¹ remettent en question un des principes organisateur de l'école unique des années 70 : « pour assurer l'égalité de tous, il est nécessaire d'offrir à tous les élèves les mêmes conditions de scolarisation ». Ils montrent que parce que l'école prend appui et diffuse les valeurs et la culture des couches sociales favorisées, elle leur assure la réussite scolaire, alors que le décalage entre la culture scolaire et celle des couches sociales les moins favorisées génère pour elles de l'échec scolaire. Ces analyses sont à l'origine de l'idée que l'école ne doit plus s'adresser à tous les élèves de la même manière, mais qu'elle doit prendre en compte les différences entre les élèves.

Parmi toutes les stratégies de différenciations, se distinguent : la démarche centrée sur la prise en charge particulière des territoires défavorisés, les démarches visant à regrouper les élèves selon des modalités différentes, les projets d'établissement, la pédagogie du soutien et la personnalisation des parcours et des apprentissages.

¹ P.BOURDIEU, J.C.PASERON, « Les Héritiers », 1964



Des ZEP au « réseau Éclair », une pédagogie adaptée à des territoires ciblés

La création des ZEP

Ces constats sur les inégalités sociales dans la réussite scolaire sont à l'origine de la création, en 1981, des « zones prioritaires » (ZP), devenues « zones d'éducation prioritaires » (ZEP). Cette politique marque une rupture essentielle avec la précédente. Il ne s'agit plus d'attribuer de façon égalitaire des moyens d'enseignement sur l'ensemble du territoire, mais de « donner davantage à ceux qui en ont le plus besoin ». Cette inégalité des moyens vise à compenser les effets des difficultés socio-économiques pour obtenir une égalité de résultats dans des zones particulièrement défavorisées qui sont déterminées en fonction de critères essentiellement sociaux². En 1982, la France comptait 363 ZEP.

Les stratégies pédagogiques développées dans les ZEP sont les suivantes : attributions de moyens supplémentaires, ouverture du système éducatif sur l'extérieur et les partenaires, élaboration d'un projet éducatif par les acteurs.

Des ZEP aux RAR

En 1990, s'observe une première relance des ZEP, avec Lionel Jospin comme ministre de l'Éducation Nationale. Des partenariats sont créés avec les quartiers et la politique des villes, dans un contexte social de violences urbaines et de problèmes dans les banlieues. Jusqu'en 1998, les préoccupations dans les ZEP se concentrent essentiellement sur l'illettrisme et la violence scolaire, avec l'apparition de la dénomination « zone sensible ».

En 1998, le territoire et le nombre de ZEP est élargi avec la création des REP, Réseau d'Éducation Prioritaire. Ces réseaux, qui se situent dans des secteurs défavorisés, regroupent les collèges et les écoles qui les alimentent.

En 2006 sont créés les RAR, (Réseau Ambition Réussite). Le comité exécutif du RAR est le lieu de la réflexion pédagogique qui associe les équipes pédagogiques du collège et des écoles primaires appartenant au réseau. Le rapport de 2009 de l'IGEN sur les RAR souligne la nécessité de favoriser les actions pédagogiques en faveur des élèves en difficulté à l'intérieur de chaque cours et de chaque discipline, sans privilégier uniquement des dispositifs originaux mobilisant beaucoup de moyens. Il indique par ailleurs que le terme « individualisation des apprentissages » commence à être utilisé, alors qu'il n'est pas toujours défini, ni opérationnalisé de manière précise.

Le programme ECLAIR (Ecole, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite)

À la rentrée 2011, le programme ECLAIR introduit quelques perspectives nouvelles. Dans ces réseaux, le recrutement par les chefs d'établissement des personnels sur postes à profils vise à intégrer des personnels motivés et à instaurer un minimum de stabilité des équipes. La nomination d'un préfet des études est une des innovations importantes du programme ÉCLAIR, son rôle est d'impulser une dynamique d'équipe sur un niveau donné, de renforcer les liens entre le pédagogique et l'éducatif, de mettre en place des suivis individualisés des élèves et de développer les relations

² C.BAUDELOT, R.ESTABLET, « *L'École capitaliste en France* », 1972.

avec les parents et les partenaires. Par ailleurs, ces établissements doivent permettre aux élèves de s'investir dans des projets transdisciplinaires. Ils sont invités à encourager la pratique régulière d'activités physiques et sportives, d'activités artistiques, en agissant notamment sur l'organisation du temps scolaire. Ils doivent mettre l'accent sur les projets d'orientation. Dans la continuité de ce qui existait pour les RAR, la construction d'un réseau ECLAIR regroupant un collège et les écoles qui l'alimentent, vise à assurer un suivi régulier et coordonné des élèves, tout au long de leur scolarité préélémentaire et obligatoire, en les aidant à mieux appréhender les ruptures et les continuités.

Des ZEP au réseau ECLAIR les politiques pédagogiques se sont infléchies. Les préoccupations ont évolué. L'accent est mis dans la période la plus récente sur la liaison inter-degrés, sur la nécessité de développer des instances et des personnels pour améliorer la coordination des actions pédagogiques. Mais le principe de prise en charge des difficultés scolaires reste le même : permettre à des établissements appartenant à des territoires ciblés comme ayant un pourcentage important d'élèves en difficulté, de promouvoir des démarches de projets, de favoriser les partenariats, en bénéficiant d'une gestion des ressources plus adaptée à leur contexte. Ces établissements apparaissent comme des laboratoires qui expérimentent, à l'échelon local, des innovations pédagogiques qui s'adressent à tous les élèves. Se constate, en effet, que les dynamiques pédagogiques qui naissent dans les ECLAIR se diffusent ensuite vers les établissements accueillant des élèves majoritairement en réussite.



La quête de solutions

Regrouper autrement les élèves

Cette stratégie pédagogique fait l'hypothèse que, substituer au groupe classe hétérogène des regroupements d'élèves ayant des caractéristiques semblables, permet à tous de progresser avec plus d'efficacité. Se distinguent les groupes de niveau, dans lesquels les élèves sont regroupés à partir d'un bilan de l'enseignant, des groupes de besoin, dans lesquels les critères des regroupements sont issus des attentes et des demandes des élèves. (C'est le cas des menus pour les élèves de terminale en EPS).

Cette démarche pédagogique impose, lorsqu'elle est conduite sur plusieurs classes, un alignement des emplois du temps. Bien sûr, des groupes de niveau ou de besoin sont possibles à l'intérieur d'une même classe. C'est alors le même enseignant qui prend en charge les différents groupes, et qui définit leurs contenus d'enseignement. Une des conditions de la réussite de cette organisation pédagogique réside dans la capacité de l'enseignant à proposer à ses élèves des démarches d'apprentissage dans lesquelles ils peuvent apprendre dans une relative autonomie, car le professeur ne peut pas être présent en même temps dans tous les groupes.

Le rapport LEGRAND³ de 1982 met bien en évidence le problème essentiel des groupes de niveau qui est celui de la mobilité, c'est-à-dire la possibilité pour les élèves de passer d'un groupe à l'autre, sans laquelle il y a reconstruction de filières. Cette mobilité, qui permet d'éviter des groupes de niveau ne profitant essentiellement qu'aux meilleurs, implique des contenus d'enseignements qui ne soient pas sur des thématiques trop différentes d'un groupe à l'autre. Elle est par ailleurs conditionnée à l'existence d'échanges réguliers entre les enseignants pour harmoniser leurs contenus, et organiser les changements de groupes. Dans beaucoup de cas, les rythmes d'apprentissages, différents d'un groupe à l'autre rendent la mobilité très difficile, et cette organisation pédagogique accentue les inégalités, au lieu de les réduire.

³ L.LEGRAND, « Pour un collège démocratique », Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, 1982.

Le projet d'établissement, un outil au service de l'adaptation aux caractéristiques des élèves

L'article 18 de la loi d'orientation de 1989 demande de généraliser à tous les établissements un dispositif majeur dans la prise en compte des particularités et des spécificités des élèves : le projet pédagogique de l'établissement. Cette démarche apparaît au moment où se développent, au début des années quatre-vingt, les politiques de décentralisation visant à faire prendre en charge par les acteurs locaux, les problématiques locales. S'inscrivant dans le principe de l'autonomie, parce qu'il est construit à partir d'une analyse des caractéristiques des élèves, le projet définit les objectifs, les choix pédagogiques et didactiques pour les atteindre, en prenant en compte la situation locale.

Cette démarche de projet a été légèrement infléchie dans les années 2000 avec la notion de contrat d'objectif qui offre aux établissements des marges d'autonomie moins grandes. Ce contrat définit, en effets, les objectifs et les procédés que l'établissement se fixe, compte tenu de ses caractéristiques locales, pour atteindre les objectifs académiques fixés par le Recteur et les objectifs nationaux.

La pédagogie du soutien

La pédagogie du soutien est une pédagogie du rattrapage, une pédagogie réparatrice qui propose une aide ponctuelle visant à reprendre les apprentissages de base avec un surplus de temps d'explication, pour des élèves ciblés considérés comme étant en difficulté. Parce qu'elle se met en place hors du groupe classe, en isolant les élèves en difficulté durant un temps particulier, elle s'inscrit dans la logique de la compensation, puisque la démarche vise à offrir un supplément de formation éducative pour des élèves en difficulté. Se retrouve ici, à l'échelon du groupe classe, la stratégie consistant à offrir plus, à ceux qui sont le moins armés en compétences scolaires. Fréquemment employée, y compris dans le secteur du soutien scolaire payant, elle présente néanmoins plusieurs caractéristiques qui limitent son efficacité. L'extraction des élèves en difficulté, hors du groupe de la classe, peut générer un risque de stigmatisation. Le manque de temps peut donner lieu à des problèmes d'organisation, et le recours fréquent à des intervenants distincts de l'enseignant habituel, peut engendrer une perte de continuité didactique. Par ailleurs, elle se présente comme une démarche qui peut inciter à tolérer une indifférence aux différences durant l'enseignement en groupe classe normal, parce qu'elle réserve à la pédagogie du soutien la prise en charge des élèves en difficulté.



La personnalisation des parcours

La notion de personnalisation des parcours et des apprentissages est liée à la mobilisation, qui devient massive dans les années quatre-vingt-dix, des perspectives du cognitivisme dans le domaine de l'éducation. Lorsqu'il s'inscrit dans la personnalisation des parcours, l'enseignant cherche à identifier les opérations mentales qui doivent être réalisées par l'élève pour acquérir un savoir particulier, afin de mettre en place des dispositifs susceptibles de les générer et de les faciliter.

Parce que la même opération mentale peut-être effectuée de différentes manières, l'efficacité pédagogique dans la prise en compte des différences entre les élèves sera liée à la possibilité d'investiguer de différentes façons un même apprentissage. L'élève est donc ici pris en compte dans sa singularité puisque l'enseignant lui permet de réaliser l'apprentissage selon des modalités qui lui sont propres, c'est-à-dire qu'elles peuvent être différentes d'un élève à un autre, pourtant confronté au même problème.

Bernard Lebrun

Comment prendre en compte les élèves dans leur singularité, leurs difficultés, la construction progressive de leur autonomie ?

Lorsqu'il s'inscrit dans la perspective de la personnalisation des parcours, l'enseignant se donne le pouvoir d'agir en mettant au point des méthodes, des situations, des dispositifs, des outils pédagogiques qui permettent à des élèves différents d'apprendre. Pour se faire, il leur donne la possibilité de diversifier leurs activités et leurs démarches, tout en maintenant des objectifs communs. Il prend ainsi en charge la diversité et les différences entre les élèves, sans les enfermer dans cette différence, puisque les objectifs à atteindre sont les mêmes. Trois points de vigilance sont à retenir car ils contribuent à rendre cette personnalisation effective : proposer aux élèves des tâches ouvertes et complexes, offrir des conditions et des outils permettant une variété des démarches d'apprentissage, l'écoute et l'observation des élèves.

Construction de situations d'apprentissage ouvertes et complexes

Pour permettre la personnalisation des parcours, le professeur doit d'abord présenter à l'élève des tâches complexes, ouvertes qui autorisent des cheminements différents et des démarches diversifiées pour résoudre le problème. Le professeur n'impose ni ses solutions, ni même ses démarches et laisse la priorité à la relation entre l'élève et le savoir à acquérir.

Conditions et outils permettant la variété des démarches d'apprentissage

L'enseignant qui s'inscrit dans cette perspective doit être capable d'aider l'élève à progresser dans son apprentissage, sans l'enfermer dans ses propres solutions. Le temps laissé aux élèves est une variable didactique importante. Il doit être suffisamment souple pour autoriser un temps optimal d'assimilation adapté à chacun.

Permettre à l'élève de s'engager dans la personnalisation de ses apprentissages ne doit pas signifier qu'il se retrouve seul, confronté au problème posé. L'enseignant n'abandonne pas l'idée d'accompagner l'élève dans ses apprentissages, mais il propose pour cela plusieurs outils, plusieurs démarches possibles. Il peut, par exemple, solliciter son attention sur la nature des variables de la tâche, sur les conséquences de leur manipulation, et l'aider à réfléchir sur les relations qui unissent ces variables. Il peut, enfin, porter sa vigilance sur la nature des ressources dont l'élève dispose pour appréhender la tâche.

L'écoute et l'observation des élèves

L'observation de l'élève au cours de l'apprentissage est le vecteur essentiel de l'adaptation aux différences. En l'observant de manière fine, en l'interrogeant sur ce qu'il est en train de faire, en le questionnant sur les difficultés qu'il rencontre, en sollicitant sa réflexion sur les ressources qu'il est en train de mobiliser, le professeur deviendra capable de comprendre la démarche singulière mobilisée par l'élève et pourra intervenir en intégrant cette particularité. La personnalisation des parcours amène le professeur à adapter les apprentissages en fonction de la singularité des apprenants, elle prend en compte les démarches réelles des élèves leurs acquis, leur temps d'assimilation⁴.

⁴ D.EVAIN, « de la personnalisation à la personnalisation et réciproquement », e-nov EPS n° 3, juin 2012

Conclusion

Parmi toutes les démarches permettant de prendre en compte les différences entre les élèves, la personnalisation des parcours occupe une place particulière pour deux raisons essentielles :

- elle reconnaît l'élève dans sa singularité alors que toutes les autres s'adressent à des groupes d'élèves, dont il s'agit de s'efforcer de limiter l'hétérogénéité, ou pour lesquels sont adaptés des contenus particuliers.
- elle s'inscrit dans une relation au temps d'apprentissage qui la distingue des autres propositions de différenciations.

Alors que toutes les autres démarches définissent, avant la mise en activité, de quelle manière les élèves peuvent se montrer différents les uns des autres (formes de groupements, des objectifs adaptés ...), la personnalisation ne fige pas, avant l'apprentissage, la prise en compte des différences par le professeur, pour davantage inviter celui-ci, au cours même de l'action des élèves, à les accompagner dans des pistes et des processus d'appropriation, qui ne sont pas leur propriété. Elle ne fige pas, non plus, ceux qui sont envisagées et anticipées.