



Recherches en éducation

HS4 | 2012

Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question

Édito - De l'école pour tous à l'école pour chacun : vers un changement de paradigme ?

Corinne Marlot et Marie Toullec-Théry



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9000>

DOI : 10.4000/ree.9000

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Corinne Marlot et Marie Toullec-Théry, « Édito - De l'école pour tous à l'école pour chacun : vers un changement de paradigme ? », *Recherches en éducation* [En ligne], HS4 | 2012, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 26 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9000> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9000>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Edito

De l'école pour tous à l'école pour chacun : vers un changement de paradigme ?

Depuis quelques années, dans les pays francophones, les injonctions institutionnelles ciblent particulièrement la difficulté scolaire. L'idée générale est de faire de l'Ecole, une Ecole pour tous afin que chacun y progresse. Des chercheurs en sciences de l'éducation, développant des approches variées – sociologie des organisations, didactique comparée, didactique disciplinaire, didactique professionnelle, ergonomie et philosophie – se sont mobilisés sur la question de la personnalisation et de l'individualisation des parcours des élèves. Il s'agissait, dans le cadre d'un symposium organisé lors du colloque international de l'AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation) à Genève en 2011, de questionner les conséquences de la diversification des parcours des élèves, en Suisse et en France.

Cette diversification des parcours pourrait augurer, à l'Ecole, un changement de paradigme dans la modélisation des pratiques enseignantes, dans l'organisation et la division du travail. Ces évolutions qui résultent d'une forte demande sociale de prise en compte de la singularité de l'élève, mettent en effet en question la forme scolaire traditionnelle (Vincent, 1994).

Dans ce contexte, les élèves repérés en difficulté d'apprentissage sont la cible de nombreux dispositifs d'aide et d'accompagnement que ce soit à l'école, au collège ou au lycée général et professionnel. Ces dispositifs viennent souvent en complément des enseignements destinés à tous : aide personnalisée ou individualisée, aide spécialisée, soutien, études surveillées, stages de remise à niveau, accompagnement éducatif, etc. Cette demande sociétale de personnalisation et d'individualisation des parcours – relayée par les prescriptions institutionnelles – réorganise les missions des professionnels de l'enseignement et les amène à repenser certains aspects de leur métier. La mise en place des dispositifs entraîne en effet sur le terrain une externalisation de l'aide, une diversification du travail enseignant et des types d'acteurs impliqués.

Pour autant, la mise en œuvre de ces dispositifs entre-t-elle en conflit avec la culture, les représentations, les conceptions de ces professionnels lorsqu'ils sont mis en situation d'aider les élèves ou de penser l'aide, ou au contraire est-elle un facteur d'amélioration de leurs pratiques ? Plus précisément, assiste-t-on à des reconfigurations des « gestes d'enseignement », à des aménagements spécifiques de l'environnement et des situations, à des formes de management renouvelées ? Ces dispositifs d'aide concourent-ils à la réussite de tous les élèves ou provoquent-ils une « exclusion de l'intérieur » (Bourdieu, 1993) ?

Ce numéro hors-série est organisé selon trois parties. La première, à une échelle macro, considère les transformations de l'organisation des enseignements et la tentative des acteurs de s'adapter à l'évolution de leurs missions. La seconde, à une échelle micro, s'intéresse à la description des pratiques effectives en classe ou dans le cadre de l'aide personnalisée en se centrant sur les élèves repérés en difficulté d'apprentissage. La troisième, au travers des discours de professeurs en formation initiale et de professeurs spécialisés dans le domaine de l'aide pédagogique, interroge le rapport de ces enseignants à la difficulté scolaire et aussi la place accordée aux savoirs.

Evolution des organisations de travail : incertitudes, dilemmes et tensions

Si l'on sait aujourd'hui que les systèmes les plus inclusifs obtiennent les meilleurs résultats en matière de réduction des inégalités scolaires (Duru-Bella, 2009), Maulini et Mugnier mettent au jour le fait qu'au quotidien les acteurs sont en prise avec trois dilemmes majeurs : 1) intégration sociale et besoins particuliers, 2) intérêts communs et division du travail, 3) partage de l'universel et attention aux singularités. La mise en place de ces dispositifs impose alors à « l'institution de repenser ce qui permettait jusqu'ici au travail de se réaliser : les solutions d'hier deviennent des problèmes ou au moins, des coutumes discutables et discutées ». Les élèves en difficulté sont-ils réinsérés ou plus marginalisés par ces dispositifs, le plus souvent externalisés ? Si un consensus s'établit aujourd'hui quant à la nécessaire évolution de la forme scolaire, la tendance observée revient néanmoins à opposer les registres politiques et pédagogiques. Cette opposition pourrait conduire à renvoyer dos à dos réformateurs et innovateurs. La recherche présentée ici tente de montrer qu'il est utile de considérer ensemble les innovations, les conflits et les ajustements pédagogiques produits lors d'une réorganisation du travail relative à la difficulté scolaire dans un établissement du premier degré en Suisse.

En France, ces mêmes dilemmes se retrouvent. Face à la sur-prescription des buts et à la sous-prescription des moyens, Felix, Saujat et Combes relaient les inquiétudes des professeurs. Comment ces dispositifs affectent-ils l'exercice du métier ? De quelles ressources disposent-ils pour « faire face » à leurs nouvelles missions ? En effet, l'inflation de dispositifs souvent juxtaposés ne permet pas aux professeurs de construire un milieu de travail comme ils le font dans une organisation en classe. Les auteurs font l'hypothèse qu'à défaut de pouvoir se référer à des instances du métier, et dans l'obligation de devoir mettre les élèves au travail indépendamment de la discipline, ces professeurs – dans le cadre de l'aide au travail personnel (ATP) en collège – donnent du sens à leur action à partir de significations qu'ils construisent ailleurs, dans le registre personnel et familial, d'où un risque pointé par les auteurs, de déprofessionnalisation. En l'absence de dynamiques collectives, ils sont amenés à trouver « tout seul » des réponses à leurs questions.

Si l'on se focalise maintenant sur un autre dispositif du paysage français à l'école primaire, celui du Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED), Ponté, Thomazet et Mérini soulignent la migration des missions du maître E (maître spécialisé à dominante pédagogique) contraint à déplacer la partition de ses actions. Ces évolutions le conduisent ainsi à minorer ses activités d'aide directe aux élèves et à majorer ses activités partenariales en direction des enseignants ordinaires (et des parents). Ce déplacement exacerbe des tensions entre maître E et maître ordinaire liées à leur différence de posture et d'expertise en matière de difficulté scolaire ainsi qu'au fait qu'ils ne sont pas soumis aux mêmes temporalisations (le temps long des programmes vs le temps court de la remise en apprentissage). Les résultats montrent que l'absence de collaboration entre le maître E et le maître ordinaire hypothèque fortement la réussite de ces élèves fragiles, ce qui tend à montrer que si on ne prend pas en compte les interactions entre les différentes unités fonctionnelles que sont la classe d'une part et les regroupements d'adaptation, d'autre part, alors il est vain de donner plus de temps aux élèves en difficulté au sein de l'aide spécialisée.

Cette dimension collaborative au sein des équipes est également abordée par Gather-Thurler et Progin-Romanato qui évoquent, toujours à l'école primaire mais cette fois-ci en Suisse, une autre figure : celle du directeur d'école dans sa mission de « leadership pédagogique ». Depuis 2006, l'établissement scolaire se doit de se constituer en « collectif professionnel » plutôt que de se considérer en « établissement exécutant », ce qui suppose là encore une évolution de la forme scolaire traditionnelle (classes, filières et degrés) et des curriculums. Cela se traduit par un renforcement du rôle des directeurs pour qu'ils influencent les pratiques pédagogiques, notamment en matière de lutte contre l'échec scolaire. Les auteures concluent sur le fait que les directeurs accordent peu de temps à l'aspect pédagogique et beaucoup « font le deuil d'une influence directe et immédiate sur les apprentissages des élèves ». Par crainte d'une intrusion

dans l'activité des professeurs, leur influence pédagogique reste marginale et essentiellement transversale : « ils se contentent d'une évaluation du climat de la classe » au détriment des aspects didactiques et ainsi ne se donnent pas véritablement les moyens de faire rupture avec des pratiques anciennes et contre-productives.

Vers une évolution des pratiques enseignantes : la différenciation pédagogique en question

Les trois textes suivants reposent sur des études de cas. Ils ont pour objet l'analyse didactique des pratiques effectives à un grain micro à l'école primaire et prennent pour focale les élèves les plus fragiles, que ce soit dans le cours de la classe ou bien lors de situations d'aide personnalisée.

Bocchi montre l'effet différenciateur des interactions entre deux professeurs et leurs élèves. Il observe que les modes de régulation varient selon que les élèves sont en réussite ou en difficulté. Pour les élèves les plus avancés, la régulation porte sur les savoirs, l'auteur parle de régulation épistémique. Pour les élèves les moins avancés, la régulation porte plus facilement sur les règles d'action (c'est-à-dire la procédure à exécuter). L'auteur parle alors de régulation pragmatique. Ces conduites enseignantes – développées le plus souvent à l'insu même des professeurs – amènent les élèves les plus fragiles à ne pas investir cognitivement les tâches et à développer une posture « d'attente ». Si ces élèves sont maintenus dans ce statut et exposés régulièrement à ces tâches procédurales, alors ils peuvent à terme se retrouver, au sens de Bourdieu, « exclus de l'intérieur ».

Ce propos est prolongé, mais en Suisse cette fois-ci, par Vincent qui s'appuie sur l'hypothèse que le rapport au savoir du professeur influe sur la façon dont il organise les apprentissages. Ces organisations ont elles-mêmes un impact sur la possibilité pour certains élèves de dépasser ou pas les difficultés rencontrées. L'étude s'appuie sur l'analyse d'une séquence d'enseignement de la préhistoire où l'on voit un professeur qui apporte plus d'attention à rassembler ses élèves autour de questions cruciales dans le but de mieux vivre et comprendre le monde (approche plus générique), plutôt qu'à enseigner des savoirs liés à la préhistoire (approche plus spécifique) ou encore qu'à aider les élèves les plus fragiles à dépasser leurs difficultés. En effet, ce professeur, développe un rapport au savoir où il considère que l'apprentissage de l'histoire à l'école primaire a des visées plus anthropologiques (transmettre un savoir sur l'humain pour une vie plus humaine) que notionnelles. Par ailleurs il manifeste un « goût » pour la lecture littéraire à haute voix et pour des interactions qui prennent la forme de « classe dialoguée » (question du professeur/réponses des élèves/validation du professeur). Ces « présupposés » surdéterminent la façon dont le professeur va organiser l'apprentissage. Cette organisation et la focalisation sur les aspects génériques ne permet pas la prise en compte des aspects identitaires, cognitifs et épistémiques sur lesquels se fonde la difficulté scolaire.

Face à ces pratiques plus ou moins différenciatrices, les dispositifs d'aide personnalisée mis en place en France depuis 2008, en externalisant l'aide aux élèves en difficulté, permettent-ils à ces derniers une reconnexion avec le temps collectif de l'apprentissage ? Le texte de Toullec-Thery et Marlot montre que chez les deux professeurs observés la reconnexion se fonde sur des ajustements de surface et des apprentissages de procédure. Les tâches sont extrêmement fractionnées, voire éclatées, ce qui contribue à rendre opaques aux élèves les véritables enjeux d'apprentissage et les finalités de l'activité. Paradoxalement, l'aide personnalisée qui devait répondre aux besoins réels des élèves n'atteint pas sa cible. Le dispositif se retrouve surinvesti par les professeurs : « il faut que ça marche ! ». De ce fait, ils ont tendance à s'attacher plus à la réussite des élèves (via l'apprentissage de procédures de bas niveaux) qu'à l'apprentissage de notions qui permettraient la reconnexion avec le temps collectif de la classe.

Des questions vives

Les trois études précédentes révèlent que la différenciation pédagogique n'est ni construite en amont par les enseignants, ni mobilisée en situation avec les élèves. Cela peut être considéré comme un point aveugle de l'enseignement qui mérite d'être interrogé. Les deux textes suivants nous permettent d'entendre le point de vue et les représentations de deux catégories d'enseignants du primaire sur la manière dont ils pensent la difficulté scolaire et l'aide aux élèves les moins avancés. Breithaupt, en Suisse, a recueilli la parole d'étudiants en dernière année de formation (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud) ; Pierrisnard et Vannier, en France, ont travaillé avec des maîtres E en exercice sur ce qui fait pour eux, la spécificité de l'aide à dominante pédagogique.

Dans le premier texte, l'auteure montre que – chez ces étudiants en fin de formation – le rapport des élèves aux objets d'apprentissage et aux situations n'est jamais perçu comme un indicateur de la difficulté, seuls les comportements liés à des aspects motivationnels sont retenus comme pertinents. Les causes de la difficulté sont identifiées comme externes à la classe et à l'action didactique et le rôle du professeur dans l'échec scolaire est peu mentionné. Les deux modes d'intervention privilégiés auprès de ces élèves fragiles sont le suivi psychologique ou l'aide externalisée qui implique une organisation fondée sur le groupe à effectif réduit.

Si l'étude de Breithaupt pose de façon aigüe la question de la formation des enseignants et la construction de leur posture épistémologique, le travail de Pierrisnard et Vannier donne à voir comment cette posture épistémologique se manifeste chez des enseignants spécialisées à dominante pédagogique, experts de la difficulté scolaire. Pour ces enseignants, la spécificité de leur action porte sur l'organisation spatio-temporelle des situations de l'aide, ce qui amène les auteures à concevoir deux hypothèses pour exprimer cette spécificité du travail du maître E : l'hypothèse contextuelle (groupe à effectif réduit) et l'hypothèse temporelle (du temps supplémentaire est accordé aux élèves). Toutefois, il n'est pas possible de réduire l'organisation de l'aide à cette seule configuration : « un temps supplémentaire, externalisé en petit groupe ». Affirmer cela, reviendrait à assimiler les situations d'aide personnalisée réalisées par les maîtres ordinaires (qui travaillent aussi avec des effectifs réduits en « continu » en accordant du temps à l'accompagnement de la tâche, aux interactions entre élèves et à l'apprentissage effectif) aux situations de regroupement pédagogiques réalisées par les maîtres spécialisés du RASED.

Cette remarque souligne une autre question vive qui traverse le monde de l'enseignement primaire en France : la disparition programmée des RASED et de leurs personnels spécialisés et leur substitution par les dispositifs d'aide personnalisée. C'est, de la part des politiques, faire preuve d'un manque d'analyse et d'une propension à mobiliser des arguments qui confinent aux « allants de soi » ; comme si aider les élèves en difficulté se résumait à les réunir en groupe à effectif réduit, comme si les modalités d'organisation prenaient le pas sur les aménagements didactiques. En effet, les maîtres E, par la spécificité de leur action (et non par le contexte de groupe à effectif réduit), permettent aux élèves en difficulté entre autres, de gérer le temps des apprentissages de manière plus autonome en mettant en lien les différents temps et lieux de l'apprentissage et en construisant des rapports de causalité entre les procédures utilisées et les résultats obtenus.

Conclusion

L'ensemble des contributions de ce numéro hors-série s'accorde sur le fait qu'en France, comme en Suisse, la diversification des parcours est véritablement une priorité des politiques en matière d'éducation. L'explosion du nombre des dispositifs d'aide et d'accompagnement, leur durée de vie parfois courte, et la non-évaluation de leurs effets, sont en partie responsables de l'accueil très mitigé des praticiens. Ces derniers se retrouvent fortement déstabilisés, comme s'ils devaient réinventer un nouveau métier pour lequel ils disent souvent ne pas avoir les compétences.

Pourtant, à la suite du travail de Lantheaume, Bessette-Holland et Coste (2009), nous pouvons dire que le travail se modifie par ajustements successifs et non à la suite de basculements liés aux seules nouvelles injonctions. Aujourd'hui, l'accélération du temps des décisions politiques vient heurter de plein fouet le temps de la mise en œuvre pédagogique. L'intégration des réformes est en effet un processus long parce qu'il ne peut faire l'économie ni de la construction des interactions qu'elles soient horizontales entre acteurs de la communauté pédagogique, ou bien verticales entre ces acteurs et l'institution Ecole, ni de la mobilisation par essai-erreur de nombreux objets hétéroclites issus de logiques d'action diverses qui laissent place à l'innovation. Ainsi « la durée de l'intégration d'une nouvelle prescription est plus liée à celle du travail de traduction qu'à la résistance des professeurs ».

Pour autant, à la lumière des travaux développés dans ce numéro, l'analyse des pratiques effectives ainsi que celle des représentations des enseignants laisse à penser dans les deux pays que le renouvellement de la forme scolaire, fortement induit par les textes officiels, n'amène pas les équipes à mettre la question de la différenciation pédagogique au cœur de leurs préoccupations et de leurs pratiques. Il y a comme une déconnexion entre les valeurs prônées et partagées par les enseignants qui disent tous vouloir aider les élèves les plus fragiles et qui y sont réellement attentifs, et les pratiques qui ne se modifient pas et restent fidèles à la forme scolaire traditionnelle.

Tous ces éléments nous amènent à conclure sur la nécessité de former les jeunes enseignants à la localisation des obstacles potentiels contenus dans les situations d'apprentissage afin que la difficulté ne soit pas renvoyée uniquement à des causes externes à l'école et ses pratiques, à accompagner sur des temps institutionnalisés les équipes pour qu'elles se construisent en collectifs capables de conduire des mises en œuvre singulières des prescriptions, en lien à des contextes spécifiques, et enfin prendre en compte les résultats de la recherche en sciences de l'éducation pour engager sur le terrain de nouvelles organisations de travail et de pratiques, plus efficaces et plus équitables. Plus on augmente la complexité des dispositifs éducatifs, plus il y a urgence à mettre en synergie les volontés politiques, les nécessités pédagogiques et les raisons scientifiques.

Références bibliographiques

- Bourdieu P. (1993), *La misère du monde*, Paris, le Seuil.
Duru-Bella M. (2002), *Le mérite contre la justice*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
Lantheaume F., Bessette-Holland F. & Coste S. (2009) « Les inattendus des réformes : hybridation et construction de normes locales. Exemple des lycées professionnels », *Spirale*, n°43, pp.107-115.
Vincent G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Corinne Marlot

Laboratoire Acté « Activité, Connaissance, Transmission, Education »
Université Blaise Pascal & IUFM d'Auvergne

Marie Toullec-Théry

Centre de Recherches en Education de Nantes - CREN
Université de Nantes