

Les paradoxes de l'individualisation

Ce dossier prolonge la journée de travail organisée par le centre Alain Savary le 5 avril dernier. Il reprend notamment l'intervention de Françoise Clerc qui, après la synthèse des travaux de groupe, nous avait apporté son éclairage de chercheur engagé dans la réflexion comme dans la formation et l'accompagnement des acteurs de l'éducation. Ce propos est complété par d'autres éclairages de praticiens et de chercheurs. Ainsi nous avons demandé à Anne-Marie Chartier de nous parler des différents supports d'apprentissage traditionnellement utilisés en classe, photocopies ou fichiers d'exercices imprimés. Vous trouverez également les interrogations de Richard Étienne sur l'utilisation des termes. Ces textes amorcent un travail de réflexion sur la question de l'individualisation des parcours et des apprentissages auquel vous pourrez bientôt participer sur internet.

Aider à changer de regards

Christophe Thouny

Pour aborder cette question de l'individualisation nous avons demandé le point de vue d'un praticien-chercheur. Praticien : Christophe Thouny est enseignant spécialisé (maître E) chargé de l'aide à dominante pédagogique au sein d'un RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) en banlieue parisienne. Chercheur : il est membre de l'équipe ESCOL (Paris 8) depuis plusieurs années et participe aux travaux de RESEIDA (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages).

Les enseignants que je rencontre ont des difficultés pour gérer l'hétérogénéité du groupe, il leur faut à la fois s'adapter à la diversité des élèves et réduire les écarts. La gestion quotidienne de la classe est complexe et les pressions institutionnelles, sociales ou parentales fortes : les enseignants doivent davantage prendre en compte les différences entre les élèves. La loi d'orientation de 89 a marqué un changement en demandant une adaptation plus fine à chaque cas particulier. À présent, les difficultés des élèves doivent être repérées tôt et traitées de manière isolée. Les médecins scolaires, par exemple, effectuent des dépistages précoces des troubles du langage. Or beaucoup des élèves repérés sont issus des milieux populaires et migrants. En fait, ce dépistage fait avant enseignement

évalue l'enfant plus que l'élève en cours d'apprentissage. Mais tests scientifiques ou vocabulaire technique peuvent donner une légitimité et une « causalité objective » à la difficulté scolaire. Cette conception psychologisante et médicalisante renforce l'idée de déficit chez l'élève. Cela renvoie aussi, de manière plus ou moins implicite, à la théorie du handicap socioculturel. Extérioriser ou médicaliser les problèmes permet de se rassurer voire de s'en exonérer.

Ainsi, pour les enseignants avec qui je travaille, les causes sont souvent externes (conditions de vie, environnement...) et les difficultés explicitées en termes de manques (manque de motivation, d'attention, de réflexion voire de ressources initiales, intellectuelles et culturelles). La non compréhension des consignes est aussi une affirmation récurrente¹. Pourtant, le souci de prendre en compte les difficultés est réel. Il peut se traduire par une différenciation individuelle, voire une diversification pédagogique. Il conduit souvent à une adaptation pour se mettre « à leur niveau » et à une réduction du niveau d'exigence (peu de travail d'écriture, recours à l'expérience concrète, à des routines mentales...). La plupart du temps les difficultés persistent, les enseignants constatent leur impuissance et font appel au réseau d'aide.

Les élèves que je prends en charge sont signalés, en général, pour des retards d'apprentissage en langage-écriture-lecture parfois en logique-mathématique. Ces élèves sont souvent très dépendants affectivement de l'adulte. Ils ne travaillent que s'ils sont encouragés individuellement. Ils cherchent à répondre aux

1. Elle est à l'origine de mon travail de recherche : *Consignes scolaires : quels enjeux ? De l'activité de l'enseignant à l'activité de l'élève*, DEA sous la direction d'Élisabeth Bautier (université Paris 8, 2001).

Individualisation ou personnalisation

Alors que s'esquisse une nouvelle relance de l'éducation prioritaire qui suppose que les moyens seront mieux employés s'ils sont ciblés sur les individus, il semble opportun de revenir sur deux termes, individualisation et personnalisation, a priori employés comme synonymes mais qui méritent un examen attentif. Dans un premier temps, on peut évoquer le fait que développer une aide individualisée pour quelques élèves revient à les stigmatiser et à culpabiliser les familles sans effet réel sur le système. À l'inverse, la promotion de quelques individus grâce à des opérations consacrées à leur accès dans le système des grandes écoles peut renforcer la prévention vis-à-vis d'une prise en compte exclusive d'un petit effectif au détriment du plus grand nombre. Une autre opération est possible : considérer les élèves comme des personnes – la *persona*, ou masque du théâtre antique, permettait à chacun de se protéger en jouant son rôle social mais aussi de faire entendre sa voix. Une logique de traitement collectif de l'éducation permet de rester dans le cadre d'une politique fondée sur les valeurs de la République et permet à l'expression d'égalité des réussites de supplanter celle des chances.

Individualiser l'enseignement dans l'éducation prioritaire revient à isoler élèves et familles, à leur faire porter la responsabilité de l'échec et, l'action de l'école risque de se traduire par l'échec pour le plus grand nombre, échec mal dissimulé par la réussite de quelques-uns. Personnaliser l'action éducative, c'est inclure élèves et familles dans une action collective et pédagogique, action réalisée sous forme de projets et disposant de moyens pour évaluer (évaluation garante d'une correction des éléments perfectibles). Cette personnalisation peut aboutir à une insertion scolaire, professionnelle et sociale.

On objectera que cette opposition ne correspond pas à la réalité des pratiques puisqu'elle est présentée comme un éclairage sur un ensemble finalement assez flou. Il est certain que, si l'on réserve l'approche individuelle au moment de l'évaluation diagnostique des besoins de chaque élève pris dans sa globalité, la mise en tension perd de sa pertinence. L'action continue à être envisagée dans un cadre social et l'élève bénéficie de toutes les attentions qui ont rendu opportune l'éducation prioritaire : respect du sujet, ressources de la classe, de l'école ou de l'établissement, apports de la vie du quartier et de ses associations complémentaires de l'École. Finalement, ce qui importe dans cette indispensable clarification, c'est que les élèves et leurs familles soient considérés comme des partenaires à part entière de leur Projet personnel de réussite éducative pour éviter de les transformer en victimes d'un acharnement éducatif !

Richard Étienne

Maître de conférences en sciences de l'éducation,
Centre de recherches sur la formation, l'éducation et l'enseignement
(CERFEE), Montpellier 3.

demandes de l'enseignant en accomplissant les tâches (qu'ils peuvent réussir par automatisme répétitif) mais ont des difficultés à se situer dans une activité de pensée. De la part des enseignants, la demande d'aide s'apparente bien souvent à une commande : ils veulent une remédiation ciblée de la part d'un intervenant spécialisé. L'écart à la norme (de compétence ou de comportement) doit être comblé et une prise en charge personnalisée semble indispensable.

À ces demandes je ne réponds pas par des prises en charges individuelles. Au contraire, j'organise des « regroupements d'adaptation » où le groupe a un rôle essentiel car dans les classes les élèves sont de plus en plus seuls (de plus en plus tôt), ils travaillent massivement sur des supports individuels. Dès le début de l'année, je rencontre les collègues, j'observe les fonctionnements, la manière dont certains élèves sont aidés. J'explique les missions et le rôle du RASED et peux déjà proposer quelques aménagements dans la classe. En « regroupement d'adaptation », nous travaillons sur l'erreur, je privilégie l'entraînement et, surtout, les interactions entre élèves. J'essaie de rompre un peu avec les logiques de production de ces élèves qui cherchent seulement à « faire l'exercice », qui sont plus habitués à faire qu'à penser. Nous travaillons ensemble une à deux fois par semaine pendant quelques mois. Pour finir, nous organisons un temps commun dans la classe : le petit groupe de ceux qui sont en difficulté devient celui qui propose des activités aux autres. Ce sont eux qui prennent la parole, expliquent, aident... parfois à la surprise de leur enseignant qui ne les en croyait pas capables. Il arrive que, pour différentes raisons, j'intervienne aussi dans la classe. Ce n'est pas facile. Les collègues voudraient que j'aide à faire les exercices alors que je cherche plutôt à aider à être dans le groupe, à participer à la réflexion collective.

Mon travail est d'apporter un peu d'optimisme face aux situations : aider les élèves à changer de regard sur les apprentissages et les manières d'apprendre, aider les enseignants à changer de regard sur les difficultés des élèves, montrer qu'il y a du possible... Je ne crois pas que l'on puisse déléguer la prise en charge. Il s'agit plutôt d'un travail collectif, d'une collaboration de tous ceux qui ont la charge de l'enfant.

Entretien avec Christophe Thouny

Changements dans la professionnalité enseignante

Françoise Clerc

L'individualisation est une notion floue. Elle désigne un ensemble de pratiques variées, mais ne constitue pas à proprement parler un concept. Avant de chercher à mieux comprendre ce que recouvrent ces pratiques et quels en sont les enjeux en termes d'apprentissages des élèves, de professionnalité enseignante ou d'organisation des établissements, repérons-nous un peu dans la multiplicité des termes et leur polysémie.

L'individualisation : une nébuleuse conceptuelle

D'autres termes sont voisins. Le terme individuation, utilisé en philosophie, désigne un double mouvement, centripète et centrifuge : un mouvement d'intégration des fonctions inhérentes à un objet ou à un sujet et un mouvement de différenciation avec tout ce qui n'est pas l'individu lui-même. Cette définition est importante car elle s'inscrit en faux contre une conception qui consisterait à penser que l'individu est premier. Or, l'individu n'est pas premier. Il est le résultat d'un ensemble de processus d'élaborations complexes qui peut comporter des contradictions, des retours en arrière, des reprises ou des redondances.

La différenciation sociale est une autre notion importante dans la mesure où elle ne recouvre pas la notion de différenciation pédagogique. L'individu se construit dans un contexte d'interactions qui lui permettent de se différencier des autres mais aussi de s'identifier à eux. Deux mouvements contradictoires qui contribuent à constituer la singularité du sujet. C'est un processus continu qui comporte des étapes : à l'intérieur de la famille (socialisation primaire), à l'école aussi, bien sûr (socialisation secondaire).

Ceci nous conduit au terme de différenciation pédagogique. Elle ne consiste pas à individualiser la pédagogie, mais à offrir à l'enfant des occasions de constituer sa singularité dans un cadre d'interactions sociales, en assurant la possibilité pour chacun de développer des formes d'excellence diverses, reconnues dans le groupe social. Ce dernier point est capital pour distinguer la différenciation pédagogique de la simple diversification qui consiste à varier les modalités d'enseignement. La singularité est le résultat des interactions

sociales et non pas leur origine.

Le terme de personnalisation est également utilisé (notamment en formation des adultes). L'une des préoccupations sociales actuelle est de valoriser l'expérience acquise. Dans les Ateliers de pédagogie personnalisée (APP), on travaille précisément sur l'expérience et sur sa ré-appropriation. La validation des acquis de l'expérience (loi de modernisation sociale) permet d'obtenir tout ou partie d'un diplôme. Introduire à l'École la notion de parcours personnalisé, c'est envisager une continuité dans la manière de construire ses compétences, dans la manière de se construire, de l'enfance à l'âge adulte. Cette continuité n'est pas acquise et on commence juste à la penser. Dans la mesure où une dimension temporelle est introduite, le parcours se situe davantage dans une perspective de personnalisation que d'individualisation.

Des besoins paradoxaux

Individualiser pour faire face aux besoins des enfants en difficulté est paradoxal : quand un enfant est en difficulté, il n'a guère envie d'être l'objet d'une attention spécifique sur le plan pédagogique. Il a plutôt envie de se fondre dans la masse. De nombreuses études de psychosociologie montrent que les besoins à l'égard de l'individualisation sont très directement liés à la position sociale de l'individu dans le groupe et à l'appartenance de classe. Une personne qui n'a pas un statut fort dans le groupe n'a pas tendance à se mettre en avant et à revendiquer son individualité. Au contraire, elle a tendance à revendiquer son appartenance au groupe comme support ou bien à se fondre dans la masse. La singularisation est centrale par rapport à la constitution de l'image de soi, mais il existe des biais sociaux. La façon de définir son individualité, la perception que l'on en a, est dépendante des pratiques sociales. Ainsi, il ne faut pas penser naïvement que l'individualisation va aider automatiquement les enfants en difficulté. Il ne faut pas non plus penser que seuls les enfants en difficulté méritent l'attention du pédagogue. Les élèves favorisés d'emblée à l'école ont déjà un certain nombre d'acquis par rapport à l'individualisation. J'ajouterai, en me référant aux travaux de Pierre Bourdieu, que l'individualisation est



Françoise Clerc est professeur de sciences de l'éducation à Lyon 2 et au Centre de recherche sur la formation, du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Elle travaille particulièrement sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants. Elle a notamment publié, chez Hachette, *Débuter dans l'enseignement*. Elle co-dirige la collection *Enseignants et chercheurs* (INRP) et est membre du comité de rédaction de la revue *Recherche et formation* (INRP) ainsi que du bulletin *XYZep*. Parmi ses dernières publications, notons l'article écrit avec Guy Genevois, « Les ajustements pratiques dans la conduite d'une séance d'aide en seconde de lycée » publié dans le n° 50 de *Recherche et formation* (2005).

aussi une question de distinction : « rapport distant et assuré au monde et aux autres » mais aussi « expression distinctive d'une position privilégiée dans l'espace social »¹. Se distinguer, être original n'est pas valorisé dans toutes les cultures.

Les pratiques de la différenciation pédagogique

L'individualisation n'est qu'une des hypothèses possibles de la différenciation pédagogique. Différencier sa pédagogie c'est travailler avec le groupe classe et différents sous-groupes (d'apprentissage, de production, etc.²). L'important est d'offrir de multiples occasions d'interactions sociales. L'interaction maître-élève n'est pas la seule efficace en termes d'apprentissage. Mais, selon le modèle qui s'est imposé au cours de l'histoire, l'idéal de la pratique enseignante serait le préceptorat : s'adresser individuellement à quelqu'un serait la meilleure façon de donner une forme à son esprit. Or, si une relation personnalisée est importante sur le plan affectif, dans la configuration habituelle de la classe, l'individualisation est mythique. En réalité, le professeur s'adresse à un individu-classe : pendant un cours dialogué, lorsque l'enseignant échange avec un élève, il s'adresse en fait à toute la classe. Et cette représentation mythique du préceptorat conduit souvent les enseignants à une aporie pratique. Cette pseudo-individualisation profite surtout aux élèves les

plus proches du modèle scolaire.

La conscience professionnelle des enseignants constitue, paradoxalement, un autre obstacle. Pendant que les élèves travaillent en groupe et si ce travail est bien organisé, les enseignants se sentent hors-jeu. Leur conscience professionnelle les conduit à se remettre au centre du réseau de communication. De nombreux enregistrements vidéo de classe témoignent de cette tendance à l'omniprésence des enseignants. Je possède un enregistrement où un élève de CE2 a pu dire : « Maîtresse tais-toi, je ne peux pas m'entendre penser ! ». Les enseignants ont du mal à admettre que leur travail consiste autant en préparation pour anticiper l'action et en retour mental sur la séance qu'en réalisation directe d'une action dont ils sont les acteurs centraux.

D'autres règles pédagogiques

Il faut distinguer la différenciation interne de la différenciation externe. Selon moi, l'externalisation de la différenciation est l'addition d'autres modalités de travail à la forme scolaire habituelle. Ces modalités fonctionnent selon d'autres règles pédagogiques. La première de ces règles implicites est la simplification du contenu. Ainsi des élèves interrogés dans le cadre d'une enquête sur la consolidation en 6^e de collège, ont pu dire : « Les profs, en consolidation, ils nous prennent vraiment pour des imbéciles, ils nous font refaire des trucs qu'on sait déjà ». L'aide externalisée simplifie et travaille sur les procédures. Une conviction largement partagée veut que, pour aider les élèves, il faille les faire travailler sur des contenus simplifiés alors que le simple n'est pas le plus porteur de signification. Comme les élèves ne maîtrisent pas le sens, les enseignants pensent qu'ils pourraient, au moins, maîtriser les procédures. Mais, le déclenchement comme la régulation des procédures se font à partir de l'identification du sens. Pour anticiper son action et la réguler, il faut avoir compris le sens. Il est vrai que faire travailler sur des matériaux complexes est plus difficile.

La différenciation interne oblige le professeur à reconsidérer ses habitudes d'enseignement. Il devient alors véritablement un pédagogue renonçant à l'illusion que la pratique peut être totalement rationalisée, acceptant la dose d'incertitude qui caractérise les actions professionnelles dans les métiers de l'humain mais aussi reconnaissant les liens étroits entre les savoirs et les pratiques. Mais, pour différencier, il faut alors modifier les conditions

Analyser une séance d'aide en seconde

Individualiser, est-ce faire travailler individuellement ?

L'étude citée a été réalisée à la demande d'un établissement. Les professeurs, bien qu'ils soient forts d'une longue expérience, n'étaient pas très satisfaits des résultats de l'aide. Ils avaient l'impression d'investir beaucoup dans des dispositifs qui ne portaient pas les fruits attendus et voulaient comprendre pourquoi. L'observation d'une séance d'aide en français a permis d'identifier les composantes du problème. Pour mener à bien la séance, le professeur multiplie les niveaux d'intervention : l'organisation collective du travail des élèves, le contenu disciplinaire, le pilotage des entretiens individuels... Mais ce travail considérable rate sa cible parce qu'il reste dépendant de la possibilité qu'a l'élève d'entrer dans un dialogue métacognitif avec le professeur. À la suite de notre analyse, le professeur concerné a écrit un texte analysant le problème de son point de vue (analyse qui a confirmé largement celle des chercheurs). Par la suite il a modifié l'organisation des séances.

Françoise Clerc

Voir l'article écrit avec Guy Genevois, « Les ajustements pratiques dans la conduite d'une séance d'aide en seconde de lycée », publié dans le n° 50 de *Recherche et formation* (INRP, 2005).

de fonctionnement et l'organisation temporelle³ et spatiale et varier la composition des groupes. Alors que l'externalisation de l'aide bute sur la capacité des établissements à intégrer de plus en plus de plages horaires consacrées à des groupes à faibles effectifs, la différenciation interne oblige à reconsidérer l'organisation de l'établissement en fonction des objectifs et des modalités variées d'apprentissage. L'aide est alors nécessairement le résultat d'un projet collectif.

Une règle implicite laisse croire à l'enfant qu'il est pris en charge, porté par l'aide qui lui est offerte. Dans une enquête dans un lycée, nous avons fait apparaître une polysémie autour du terme de volontariat. Pour les élèves, être volontaire signifie simplement « être d'accord » alors que, pour les enseignants, il s'agit d'un engagement, une implication volontariste. Les parents partagent les deux points de vue. Cette ambiguïté est assez significative. Elle montre l'intérêt et la limite de la contractualisation individuelle. Contractualiser c'est introduire un élément de coercition : il n'y a pas d'égalité dans la contractualisation entre élèves et enseignants. Comment faire pour que quelqu'un s'engage dans un processus d'apprentissage et adhère à la transformation personnelle qu'il implique ? François Dubet, à partir d'entretiens faits avec des élèves de lycée professionnel, a montré l'ambiguïté de l'expérience scolaire : être déclaré en échec est une souffrance mais c'est aussi une protection. L'engagement dans la réussite est tout aussi ambigu. Il n'est pas sûr que tous les élèves aient envie de s'engager dans un processus de réussite, qu'ils en voient immédiatement les bénéfices. Apprendre produit des effets complexes, positifs et négatifs et induit des attitudes ambivalentes. Il faut se préparer à gérer ces contradictions.

Une professionnalité partagée

La différenciation suppose aussi un partage avec d'autres professionnels. Mais, en même temps, l'École ne doit pas se substituer à d'autres institutions chargées de l'éducation. Elle doit, elle aussi, se positionner dans sa singularité et dans sa différence avec les autres. La totalité de la responsabilité de la socialisation ne relève pas de ses compétences, et la réussite n'est pas seulement un phénomène scolaire. Les intervenants sociaux ou éducatifs ont leur part à jouer. Cette pluralité, difficile à gérer, avec un réel risque centrifuge d'émiettement des interventions des professionnels, est essentielle.

Un enfant qui ne trouve pas à l'École les ressources nécessaires pour évoluer, peut les trouver ailleurs. Il est donc essentiel de maintenir une offre diversifiée en termes d'éducation.

Dans le second degré, la prolifération des dispositifs d'aide aboutit à des emplois du temps impossibles. Au collège, notamment, les élèves sont perdus, ne savent plus ce qu'ils doivent faire. Au lycée, on ne sait plus quelles heures utiliser, dans quelle classe, dans quelle configuration de groupe, etc. Pour prévenir ces dérives il faudrait organiser autrement la classe.

Une organisation qui devrait évoluer

Aboutissement d'une histoire, résultat d'une division sociale du travail enseignant et d'une conception particulière du « métier d'élève »⁴, la configuration actuelle de la classe est devenue un obstacle à la différenciation et à l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants⁵. Elle n'est adaptée qu'à certains objectifs d'apprentissage mais pas à tous. Le défi est de penser d'autres formes d'organisation et d'envisager différemment le parcours des études. Les cycles ont constitué une tentative de remettre en cause l'année scolaire. Il faut certainement aller plus loin en prévoyant, par exemple, une organisation modulaire des enseignements qui permettrait d'éviter le redoublement. Échouer dans une discipline n'obligerait plus à tout recommencer. Certains établissements ont déjà pu l'expérimenter avec succès. Dans le premier degré, les cycles avaient pour vocation de prévenir les échecs dus à l'arbitraire du temps scolaire. Qu'un enfant ne sache pas lire à six, sept ou même huit ans n'est pas un problème en soi. Le problème vient du fait que, à un moment donné, l'enseignement est organisé à partir du pré-requis de la lecture. Ainsi, les enfants qui ne la maîtrisent pas sont mis en difficulté. C'est plus un problème d'organisation qu'un problème d'apprentissage. D'une manière générale, la difficulté d'apprentissage n'est pas une caractéristique intrinsèque du sujet. Elle est toujours le résultat de la confrontation avec le fonctionnement du système. Dans ce système figurent les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant comme les caractéristiques de la classe. Un enfant en difficulté ne l'est pas de façon innée, pas plus que ne le sont ceux qui présentent des troubles du développement, des handicaps physiques ou des déficits sensoriels. Ils sont mis en difficulté eu égard

Nous avons besoin de vous !

Vous êtes intéressés par ces questions de personnalisation, vous voulez, d'une manière ou d'une autre, échanger ou travailler avec nous : faites-vous connaître auprès du centre Alain Savary : cas@inrp.fr

1. BOURDIEU, P., (1976), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, p. 59.
2. Sur ce point consulter MEIRIEU, P., (1989, 3^e édition), *Itinéraire des pédagogies de groupe*, tomes I et II, Lyon, La chronique sociale, et les *Cahiers Pédagogiques*, « Le travail en groupe », n° 424.
3. Sur la critique de l'organisation du temps scolaire consulter HUSTI, A., (1999), *La dynamique du temps scolaire*, Paris, Hachette.
4. PERRENOUD, P., (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
5. CLERC, F., « Quelle classe pour apprendre et se former ? », *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, 2002. Consulter aussi le remarquable ouvrage de TARDIF, M., LESSARD, C., (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, Québec, De Boeck.

Analyser une séance d'aide en seconde

Il n'est pas sûr que l'individualisation profite aux élèves en difficulté

Dans cette séance d'aide, l'élève la plus en difficulté bénéficie peu de l'aide du professeur : elle entre peu en interaction avec lui, car, manifestement elle manque de l'assurance nécessaire pour le solliciter. Elle acquiesce et tente de se faire oublier. En revanche, l'élève le moins en difficulté, n'hésite pas à intervenir, à s'immiscer dans les dialogues avec les autres élèves, à commenter son propre travail. L'individualisation profite aux élèves qui ont des statuts relativement plus forts que les autres dans la classe. Ils se montrent de meilleurs utilisateurs de la compétence professionnelle des enseignants. Dans les séances d'aide, la hiérarchie scolaire n'est pas bouleversée. Elle subit juste une translation.

Françoise Clerc

Voir l'article écrit avec Guy Genevois, « Les ajustements pratiques dans la conduite d'une séance d'aide en seconde de lycée », publié dans le n° 50 de *Recherche et formation* (INRR, 2005).

aux situations ou aux objectifs fixés, aux choix pédagogiques et organisationnels des enseignants, aux exigences sociales. Si l'on ne peut pas toujours éviter de mettre un enfant en difficulté, il n'en demeure pas moins que la difficulté est d'abord un phénomène social.

Alors, sommes-nous capables de varier les modes d'organisation des écoles et des établissements du second degré ? Dans le premier degré, l'ajustement des cycles, un regain d'intérêt pour les différences dans les rythmes d'apprentissage, une meilleure coordination avec les dispositifs extra-scolaires de prise en charge des enfants, notamment dans les zones les plus pauvres, permettrait certainement un progrès dans la différenciation de l'enseignement. L'une des clés de l'évolution des établissements du second degré serait une réorganisation en vue de constituer des sous-ensembles pédagogiques pris en charge par des équipes bénéficiant d'un coordinateur, intermédiaire obligé entre l'équipe de direction et les professionnels impliqués (qui ne se limitent pas aux seuls enseignants) dans la prise en charge de l'action pédagogique. Ces coordinateurs, véritables interfaces entre les différents dispositifs de l'établissement et les partenaires extérieurs, assureraient le suivi des élèves, la veille et la diffusion de l'information, etc. Il ne s'agirait pas d'un degré hiérarchique supplémentaire mais d'une responsabilité fonctionnelle. Quand il existe des coordinateurs compétents, reconnus, disposant de temps et de moyens nécessaires, les dispositifs fonctionnent bien.

Françoise Clerc

Les avancées des « je »

Il est courant d'entendre déplorer l'individualisme régnant dans nos sociétés modernes en référence à une société passée dans laquelle le lien social aurait été plus fort. Le terme recouvre, le plus souvent, un sens négatif qui évoque l'égoïsme ou le libéralisme économique, voire les deux. Les questions d'éducation et de pédagogie ne peuvent être pensées sans une réflexion sur la définition sociale du sujet et les rapports de celui-ci au monde social.

Norbert Elias¹ décrit le processus d'individualisation qui émerge lorsque la société d'Ancien Régime se délite. Descartes et les philosophes des Lumières, en prônant l'autonomie individuelle, valorisent la notion d'individu et c'est dès lors que l'on commence à parler de société et de démocratie. On passe d'une société où l'identité de chacun ne pouvait se réaliser qu'à travers des entités collectives hiérarchisées (familles, corporations, églises, états) à une société civile dans laquelle les personnes privées sont libres de s'associer pour faire société. Une articulation spécifique se crée entre la nation et les individus-citoyens. En France, l'idéal républicain a formaté l'imaginaire collectif qui valorise l'individu à la fois émancipé des systèmes d'appartenance et éduqué pour pouvoir décider de l'intérêt général. Certes, l'individu contemporain n'est plus celui de la Révolution, ni du XIX^e siècle. Le processus d'individualisation continue avec ses contradictions, ses « misères et ses grandeurs »². Il donne lieu à des interprétations plurielles qui n'ont pas fini de nous questionner.

Michèle Théodor

1. Norbert Elias. *La société des individus*. Pocket, Coll. Agora, 1997, 301 p.

2. Philippe Corcuff, Jacques Ion, François de Singly. *Politiques de l'individualisme. Entre sociologie et philosophie*. Textuel, Coll. La discorde, 2005, 183 p.

De l'usage des fiches et fichiers

Anne-Marie Chartier

L'individualisation des apprentissages passe aussi par l'utilisation de certains supports de travail. Nous avons demandé à Anne-Marie Chartier de nous parler des fiches et fichiers parfois utilisés.

Quelle est l'histoire des fiches et fichiers ?

Historiquement, je dirais que l'entrée du fichier dans le primaire est l'œuvre de Freinet. Il était « béhavioriste » du point de vue des apprentissages strictement scolaires et il met en place les « bandes à dérouler » qui sont les premières fiches autocorrectives. Il s'agit d'une invention qui était tout à fait avant-gardiste. Le fonctionnement en était simple : en déroulant la bande, les enfants dévoilent l'exercice dont ils ont besoin, ils le font, puis ils déroulent encore un peu et dévoilent la correction, puis un nouvel exercice. Il leur est possible de moduler leur parcours, en avançant au fil des réussites ou de revenir en arrière pour reprendre un autre exercice ayant le même niveau de difficulté. Le fichier permet le travail en ateliers dans la classe, les élèves ont un planning de travail pour la semaine, ils avancent à leur rythme d'apprentissage et le maître vérifie au final leurs productions. Le fichier supprime la cérémonie de la correction collective au tableau que Freinet détestait et qui était aussi inutile à ceux qui avaient réussi qu'à ceux qui n'avaient pas compris. Et puis, il ne faut pas oublier que la classe Freinet est, au départ, une classe à plusieurs niveaux et qu'il existe donc des aides mutuelles possibles en raison de la disparité des âges. Les techniques Freinet avec l'individualisation du travail de l'élève permettent aux meilleurs d'aller aussi loin qu'ils le peuvent. On voit bien comment les fichiers apparaissent déjà comme un instrument formidable pour gérer l'hétérogénéité des réussites en ne bridant pas les enfants dans leurs apprentissages. Il y a chez Freinet une individualisation complète des apprentissages cognitifs qui se routinisent car ce n'est pas ce type d'activités qui fait l'objet d'une mise en commun, la vie collective de la classe est déportée vers d'autres choses comme le journal de classe, les discussions

du matin, le conseil de coopérative, etc. Il me semble que les instructions officielles actuelles s'inscrivent dans ce modèle en souhaitant favoriser la prise en compte des différences, la nécessité d'individualiser et en même temps la promotion de certains aspects de vie collective de classe.

Les enseignants utilisent-ils aujourd'hui davantage de fiches de travail individuel ?

À ma connaissance, il n'y a pas d'enquête sur ce sujet et l'on ne connaît pas la proportion d'enseignants qui utilisent plutôt des livres traditionnels avec des exercices, des fichiers ou des fiches photocopiées. L'arrivée de la lecture silencieuse dans les textes officiels en 72 et la réforme de l'enseignement des maths ont été des éléments essentiels dans la constitution d'un nouveau modèle pédagogique. Ce modèle est en rupture avec le modèle du cours magistral, des exercices collectifs, et des exercices d'application. De même, la mise en place des évaluations nationales CE2 et 6^e est venue bouleverser les représentations des enseignants. Les maîtres savaient bien ce qu'un élève fait au brouillon, mais en rendant public le premier jet, les évaluations ont fait réaliser que leurs élèves n'étaient pas aussi bons qu'ils le disaient et le pensaient à partir des productions corrigées avec leur aide, celles qui restaient en mémoire dans les cahiers du jour. Il y a de grands écarts de réussite entre le travail en classe, aidé par l'enseignant, et la capacité des enfants à répondre seuls aux consignes des évaluations. Les enseignants ont compris que leurs élèves devaient être habitués à ce genre de matériel et, par un effet pervers, le modèle de l'évaluation est devenu un modèle d'apprentissage. Pour que les élèves réussissent les évaluations il faut leur apprendre à passer des évaluations mais apprendre à passer une évaluation ce n'est pas apprendre, c'est apprendre à passer une évaluation ! Les enseignants, ayant le souci de rendre leurs interventions plus efficaces, ont donc été amenés à donner des fiches à chacun, à individualiser les apprentissages en mettant en place des formes de tutorat individuel.

Qu'est-ce qui a évolué dans les modes d'utilisation des fiches ?

Dans le système Freinet, ce sont les militants qui fabriquent les fichiers, ils ont donc une connaissance intime de ces outils,

Anne-Marie Chartier est enseignant-chercheur au service Histoire de l'éducation de l'INRP. Ses thèmes de recherche concernent l'histoire de la scolarisation de l'écrit, les méthodes d'enseignement de la lecture, et plus largement, l'histoire de la formation des maîtres et des pratiques d'enseignement. Sur la question des supports de travail en élémentaire, elle a notamment publié : « On écrit dans quoi, Madame ? Cahiers et classeurs à l'école primaire. » *Repères* n° 26/27, INRP 2002-2003.

de leurs possibilités, de leurs limites. Cette fabrication « artisanale » en fait les limites mais aussi l'efficacité. Aujourd'hui les enseignants utilisent des fichiers commerciaux qu'ils maîtrisent plus ou moins. Ce qui me soucie le plus, c'est d'une façon générale l'absence de verbalisation et de mise en commun des savoirs scolaires qu'autorise le recours massif à ces outils. Ils sont présents dès la maternelle. Je constate également un glissement, d'une utilisation ayant une visée d'entraînement, vers des fiches qui visent, au contraire, à permettre la découverte de situations nouvelles ou le réinvestissement de savoirs dans d'autres domaines. Là encore, je n'ai pas lu d'études sur ce qui relèverait, ou ne relèverait pas, de l'utilisation du fichier ou des fiches, il existe des présentations plus ou moins publicitaires

de l'utilisation des fichiers ou au contraire des critiques de ces supports. Je trouverais utile, pourtant, que l'on puisse proposer une analyse plus fine des propositions pédagogiques qui peuvent être menées avec ces supports d'apprentissages. Car, ce qu'il est important de questionner ce n'est pas l'outil mais son usage. Par exemple, il suffit de faire travailler des élèves sur les fiches deux par deux pour que beaucoup change : ils doivent lire, discuter du travail à faire, se mettre d'accord sur la façon de remplir la fiche. Cela allonge la durée de l'exercice et ralentit le travail. Mais, cela permet au maître d'entendre les échanges et d'avoir des informations sur les processus d'exécution de l'exercice et les points où se forment les blocages et les erreurs. Un maître qui s'arrête deux minutes pour écouter les échanges des élèves en apprend davantage que lorsqu'il constate les erreurs au moment des corrections.

De celui des photocopies pour les petits

Très souvent, les enseignants que nous avons observés¹, présentent en collectif-classe ce qu'il y a à faire puis, la réalisation de la tâche s'effectue de façon individuelle dans le cadre de petits groupes. L'aide, lors du passage du maître, est ponctuelle et individualisée, tout comme l'évaluation souvent prédéfinie par un codage avec des *smileys*. L'élève se trouve donc relativement seul pour réaliser le travail demandé. Le thème de vie de la classe, qui constitue un des aspects les plus visibles de la tâche (tant pour les élèves que pour un observateur) sous-tend fortement le choix des supports, en particulier lorsque ce sont des photocopies. La prédominance du thème occulte alors la cohérence didactique et la progressivité dans les apprentissages. Pour les élèves cela risque de rendre opaque ce qui fait continuité dans les activités scolaires. De même, le travail sur photocopies nécessite peu de temps et le recours au coloriage pour réaliser l'activité, ou prolonger le temps d'occupation des élèves, est fréquent. Ce caractère quasi systématique des tâches de coloriage peut, là aussi, conduire à réduire le travail à l'exécution d'une simple tâche et laisser certains élèves « à côté » de l'activité cognitive qu'il leur faudrait mobiliser.

Dans certaines classes, la photocopie constitue l'unique moment de travail proposé. Les différents temps d'apprentissage (découverte, essais, entraînement, évaluation, contrôle) se trouvent écrasés et confondus en un seul. L'apprentissage se réduit alors à un faire, un savoir-faire et à un réussir ici et maintenant. Une telle pratique ne permet pas à ceux qui en auraient le plus besoin de s'exercer et le tâtonnement, l'erreur n'apparaissent pas comme constitutifs de l'apprentissage lui-même. Pour certains élèves, peu familiarisés avec les attentes scolaires, le travail sur photocopies peut renvoyer à des formes d'abandon. Ils ne peuvent prendre appui sur un collectif de travail car la présentation en grand groupe et l'aide individualisée de l'enseignante ne constituent pas des points d'appui suffisants pour saisir les enjeux du travail scolaire. Les supports de travail conditionnent donc fortement l'activité de l'élève et le sens qu'il peut donner aux activités menées à l'école. Il serait véritablement nécessaire, pour les enseignants, d'engager une réflexion concernant le choix de ces supports et leurs effets.

Joce Le Breton

1. Ce texte est issu d'une recherche qui a associé chercheurs et enseignants. Les travaux, menés sous la direction d'Élisabeth Bautier, sont publiés dans un livre à paraître aux éditions Chronique sociale, *Apprendre à l'école. Des risques d'inégalités dès la maternelle*.

Ces fiches et fichiers peuvent-ils aider les élèves en difficulté ?

La question, encore une fois, concerne avant tout la façon dont le maître pense et organise le travail. Les activités sur fiches ont été conçues pour permettre aux enfants de travailler en autonomie alors que l'autonomie ne se décrète pas. Travailler de façon autonome est un apprentissage en soi qui doit être aidé par l'enseignant. On ne peut pas faire comme si tous les enfants étaient capables d'emblée de remplir seul un certain nombre de fiches. Pour certaines activités, il est vraiment essentiel d'être présent, de verbaliser ce qui fait difficulté. De plus certaines fiches, comme celles avec des réponses à cocher, créent des situations de fausse réussite. Les élèves peuvent cocher la bonne case sans savoir pourquoi, par hasard ou en faisant comme le voisin. Cela ne peut que créer de l'incertitude sur le sens de la réussite d'un travail. Cette situation de fausse réussite est d'ailleurs tout aussi trompeuse pour l'enseignant. Je crois qu'il est vraiment essentiel de construire toutes les dimensions des apprentissages scolaires et de retourner à des pédagogies plus lentes qui intègrent la convivialité de discussions en petits groupes. Ces organisations sont loin de constituer une perte de temps même si, je le sais, cela s'avère bien difficile à mettre en place.

Entretien avec Anne-Marie Chartier