

ÉDITORIAL

Le précédent numéro de *Recherches*¹ interrogeait les phénomènes de connivence à l'œuvre dans le système éducatif en soulignant leur ambivalence : fondée sur un système de références et de valeurs dont on décrypte ou non les codes, la connivence peut exclure comme inclure. C'est à nouveau d'exclusion et d'inclusion qu'il est question dans ce numéro, centré sur la manière dont l'école prend en compte la diversité des publics qu'elle a mission de former.

On le sait, les évolutions du système éducatif, elles-mêmes liées aux évolutions économiques, ont régulièrement conduit, depuis un siècle, à ce qu'on a appelé, selon l'orientation argumentative que l'on donne à son propos, une « massification » ou « démocratisation » de l'enseignement, faisant entrer à l'école ou y maintenant plus longtemps de nouveaux élèves, des élèves *non connivents*. En témoignent, dans l'histoire récente, les tentatives d'unification du système, de la réforme Berthoin (1959) à l'objectif de 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat de Chevènement (1985) en passant par le « collège unique » instauré par la loi Haby (1975). Si cette tendance n'a pas empêché la ségrégation scolaire (qu'engendrent la coexistence d'un enseignement privé à côté du public, la sélection géographique des populations scolaires ou, dans le second degré particulièrement, les jeux de filières, de spécialités, d'options ou de

1. N° 70 (2019), *Connivences*.

procédures d'orientation), elle a amplifié des questions professionnelles inhérentes au métier.

Différencier est en effet une attitude professionnelle que l'on peut décrire de façon triviale : aucun enseignant ne répète les mêmes gestes ni les mêmes mots en passant d'un élève à un autre ou d'une classe à une autre. Mais les changements institutionnels ont rendu à la fois nécessaire et problématique ce savoir-faire et entraîné interrogations et recherches de solutions pour « gérer l'hétérogénéité » : comment *faire classe ? Recherches* s'est toujours inscrit dans cette réflexion collective². Il s'agissait (et il s'agit toujours), non de « faire avec » des publics divers (ce qui aurait signifié un regret de la situation antérieure), mais, dans une perspective militante, de prendre à bras-le-corps ce problème professionnel, d'inventer et de mettre en œuvre des pratiques qui prennent en compte tous les élèves, en interrogeant les didactiques et la pédagogie. Un seul exemple : l'importance du travail de groupe, fondamental dans nombre de démarches dont la revue a rendu compte dès les premières publications, étant entendu que la constitution des groupes ne visait pas à réintroduire au sein de la classe des îlots homogènes d'élèves faibles ou forts, mais de permettre des interactions autour des tâches et objets d'apprentissage.

Le choix de la rédaction de programmer un numéro sur la différenciation a été renforcé par la multiplication actuelle des injonctions institutionnelles : il faut, répètent les textes et disent les inspecteurs, aider, soutenir, personnaliser, individualiser, différencier, intégrer, inclure. L'inclusion, maître mot de la loi de 2005 sur la prise en charge du handicap, est d'abord terminologique : on parle désormais des EBP, élèves à besoins éducatifs particuliers³. Peut-on mettre sur le même plan l'adaptation rendue légalement obligatoire d'un élève porteur d'un handicap et celle mise en place pour aider un élève en difficulté ? On voit bien comment le bel idéal masque à peine une logique gestionnaire, dont les RASED, entre autres, ont commencé à faire les frais car, une fois « inclus », tous ces élèves ont-ils besoin des coûteux dispositifs dont ils relevaient ?

Tout en s'en défendant, l'institution continue à maintenir un enseignement ségrégué – par les structures, mais aussi par les contenus : par

2. Voir *Recherches* n° 35 (2001), *Hétérogénéité*.

3. « La notion de “scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)” est récente. Elle recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; troubles des apprentissages ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage... » <http://www.ih2ef.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=101&cHash=edacb88737>

exemple, les nouveaux programmes de français en premières générale et technologique rendent impossibles des choix que pouvaient faire les enseignants en fonction de leurs élèves. Parallèlement, elle développe quantité de dispositifs d'aide⁴, dont le défaut majeur est de ne pas faire l'objet d'évaluations sérieuses et de pouvoir être balayés (au mépris du travail des enseignants qui s'y sont investis) avant d'avoir pu durer assez longtemps pour qu'on puisse prendre du recul, comme par exemple le dispositif « Plus de maitres que de classes ». Elle multiplie des évaluations standardisées, censées renseigner les enseignants et les parents sur les acquis et lacunes des élèves. Si, à nos yeux, rien ne s'oppose au fait que le système éducatif s'informe, par le biais de tests standardisés, sur l'état des apprentissages d'une population scolaire, afin de réguler la politique éducative globale, les modalités laissent songeurs, quand les enseignants n'ont plus qu'à saisir les réponses, qui deviennent ainsi des données traitées par un programme ; ils reçoivent une analyse de ces données, parée des couleurs de la science, qui leur signale les élèves à besoins éducatifs particuliers et des prescriptions très précises dont l'application sera bien entendu vérifiée. Voilà qui est rationnel.

Mais cette rationalité-là, qui est celle des algorithmes, n'a rien à voir avec les réalités du métier et le travail quotidien dans les classes. Tout enseignant a ses propres outils pour prendre la mesure de ce dont ont besoin ses élèves, et cela ne se réduit pas à une liste d'acquis et de non acquis. Cela lui fournit non des certitudes, mais des hypothèses : sur quoi pourra-t-il s'appuyer ? Comment peuvent s'expliquer les ratages ?

Et ensuite, comment différencier ? L'ensemble du numéro donne à lire un inventaire des leviers dont on dispose. Tous ont leur intérêt, dès lors qu'on s'efforce, chemin faisant, d'en mesurer les effets positifs mais aussi les limites. On peut décider de différencier, et même d'individualiser les tâches, ou de ne pas le faire mais en apportant plus d'aide. On peut regrouper temporairement des élèves qui ont les mêmes difficultés et à d'autres moments miser sur les interactions au sein de groupes hétérogènes. Parfois il est intéressant ou même indispensable d'externaliser l'aide (dans des dispositifs en marge de la classe ordinaire, quels que soient leurs noms), parfois non. Les choix se formulent en termes de dilemmes⁵ : comment différencier sans stigmatiser ? Comment mettre les élèves en situation de réussite (par la simplification de la tâche ou le renforcement de l'étayage)

4. Présentés et analysés dans les numéros 52 (2010), *Programmes, Programmmations* et 64 (2016), *Aider*.

5. À la manière de Philippe Perrenoud (1994), « La communication en classe, onze dilemmes », *Cahiers pédagogiques*, n° 326, p. 13-18.

sans les enfermer dans leurs difficultés ? Comment faire progresser tout le monde sans en rabattre sur les objectifs et contenus ?

Ce qui ressort des pratiques et des propos des enseignants qui ont contribué à ce numéro, c'est l'importance des collaborations professionnelles, qui enrichissent la palette des modalités de différenciation. Celles-ci sont précieuses pour ne pas céder à la logique de culpabilisation insidieusement instaurée par l'institution. Les recettes miracles, transformant l'enseignant en simple exécutant, risquent fort de lui faire perdre confiance en sa propre expertise professionnelle. Or celle-ci l'amène aussi à faire en sorte que les élèves eux-mêmes, à qui sont offerts mille et un outils, mille et une manières d'apprendre, en viennent de plus en plus à comprendre de quoi ils ont besoin.