Association française des acteurs de l'éducation

Educateil n°4

Bulletin de réflexion sur l'éducation de la section académique de Créteil

Educateil n°4

Mai 2025

Sommaire

Editorial..... p 1

Alain Boissinot, IGESR..... p 2

Vincent Cano, IA-IPR EPS..... p 5

Hanane Moughamir-M'lik, IEN.....p 9

Pauline Larroumets, enseignante.....p 11

Rédactrice :

Emeline Porthé

Comité de rédaction :

Sarra Dridi

Guillaume Fischer

Emeline Porthé

Vous préférez peut-être l'homogénéité ?

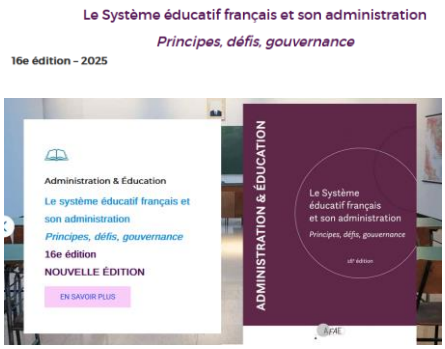
L'hétérogénéité en milieu scolaire est régulièrement critiquée comme un frein à l'enseignement. Elle pénaliserait les meilleurs élèves qui seraient ralentis, et ne profiterait pas davantage aux plus faibles dont on ne pourrait pas s'occuper pleinement. Réalité ou idée reçue ? Et de quelle hétérogénéité parle-t-on : d'origine sociale, culturelle, linguistique ? Ou de performance scolaire dont nul n'ignore qu'elle est mesurée de façon biaisée par un système de notation par nature différenciateur et réducteur ? L'hétérogénéité ne concerne-t-elle que les élèves ? En interrogeant cette notion aux contours assez flous, encore convient-il d'interroger son opposée : l'homogénéité.

Or qui la revendique ? Peu de monde, sauf quelques secteurs extrêmes d'une opinion soumise à toutes les démagogies. L'école a connu dans le passé son « éducation à part » : élèves « en difficulté » et/ou en situation de handicap. En France plus qu'ailleurs on en sort très lentement pour s'engager dans la trajectoire de l'école inclusive, qui implique l'hétérogénéité des classes. Or on invente d'habiles contournements et surtout on peine à assurer la mixité sociale au sein de chaque unité scolaire. Et voici que se font entendre les sirènes d'une nouvelle forme de séparation à l'intérieur du collège qu'on avait pourtant tenté d'unifier depuis un demi-siècle.

L'inquiétude de l'avenir et une concurrence exacerbée pour les meilleures places suscitent de profonds désarrois. Et si l'on posait les problèmes en d'autres termes ? La domination des savoirs académiques entraîne la compétition scolaire, excluant du champ éducatif tout un pan de compétences et de savoirs. Ne faut-il pas reconnaître et valoriser ces acquis dans et hors l'école, et mieux les exploiter ? Il est temps d'affirmer la vertu de la diversité.

Yves Zarka

Les nouvelles publications de l'AFAE



Et en septembre : les actes du colloque

Alain Boissinot agrégé de lettres classiques, inspecteur général, ancien recteur de l'académie de Versailles, ancien Dgesco, a exercé de nombreuses fonctions de direction au ministère de l'Éducation nationale et présidé le Conseil supérieur des programmes. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages sur la littérature et l'histoire du système éducatif. Il est membre du conseil d'administration et du comité de rédaction de l'AFAE et du conseil scientifique de la Revue Internationale d'éducation.

Quelques notes sur la diversification pédagogique

L'Éducation nationale n'est pas à l'aise avec la question de la diversité, y voyant souvent une hétérogénéité, terme dont les connotations négatives disent bien la nostalgie de l'inverse, une homogénéité souvent confondue avec l'égalité. Quelques rappels historiques éclairent une problématique qui appelle un renouveau de la réflexion didactique et pédagogique.

Le culte de l'uniformité

C'est qu'à l'origine, sous le premier Empire, l'éducation (on disait alors l'Université impériale) a été conçue sous le signe de l'uniformité (voire de l'uniforme). Elle s'inspirait des congrégations religieuses : un grand-maître de l'université dirige un ordre d'enseignement dont les recteurs et inspecteurs généraux assurent l'activité et vérifient la conformité. Cet ordre, c'est le « corps enseignant », expression que nous continuons à utiliser sans toujours songer à ce qu'elle signifie : les enseignants sont censés être identiques et interchangeables, comme les abeilles d'une ruche. De même les écoles « normales » assureront la reproduction à l'identique d'un modèle professionnel.

C'est aussi la « forme classe » qui est, au fil du temps, de plus en plus normée. Le temps scolaire fut longtemps plus diversifié qu'on ne le croit. Au XIXe siècle, 4 heures de cours par jour (deux fois deux heures) laissaient du temps pour des études et travaux dirigés ou surveillés. Le cours lui-même comprenait des temps centrés sur l'activité des élèves (récitation de leçons, commentaire de devoirs…). C'est depuis le début du XXe siècle que les cours passent à une heure pour accompagner la multiplication des disciplines, et que les heures de cours saturent progressivement la semaine des élèves, malgré des contestations périodiques de la surcharge horaire.

Tout tend donc à imposer l'uniformité comme souhaitable, dans un pays profondément jacobin. La diversité, perçue comme une impure hétérogénéité, est niée ou rejetée.

Plus s'est affirmée la vocation inclusive du système éducatif, plus la diversité interne est devenue multiforme, d'autant plus problématique qu'elle est dissimulée derrière l'homogénéité affichée des structures.

Quelle diversité ?

De quelle diversité parle-t-on, d'ailleurs ? Celle des élèves qui diffèrent par leurs origines sociales et culturelles, leur genre, leurs goûts et peut-être leurs aptitudes ? Celle des enseignants aussi, qui à l'heure de la massification du système éducatif et des difficultés de recrutement répondent de moins en moins à un modèle unique ? Celle des établissements : comment mettre sur le même plan le gros collège de centre-ville, accueillant plusieurs centaines d'élèves, et le petit collège rural qui n'en scolarise que quelques dizaines ? Les sept mille collèges de France sont bien loin de correspondre tous au schéma que dessinent les textes officiels à propos du collège, au singulier générique…

Certes, tout au long des deux siècles derniers, on a vu l'État construire progressivement un « système » éducatif qui accueille, de plus en plus longtemps, des élèves de plus en plus nombreux. Dans la seconde partie du XXe siècle, la massification a gagné d'abord le niveau des collèges, puis celui des lycées, et aujourd'hui l'enseignement supérieur. En même temps le système s'est homogénéisé. Alors que longtemps coexistaient des ordres différents d'enseignement, socialement marqués, aujourd'hui la totalité d'une génération fréquente un collège « unique », et peut continuer ses études dans des lycées qui, même lorsqu'ils sont professionnels, préparent à un baccalauréat et autorisent un accès au supérieur.

Mais ce processus inclusif n'a pas fait disparaître les différenciations et les inégalités : elles sont seulement moins évidentes, et se jouent discrètement à l'intérieur du système. Elles sont souvent renvoyées à la responsabilité des individus sur lesquels s'exerce une pression accrue : ils doivent satisfaire à d'incessantes évaluations, et réussir leur « projet d'orientation ». S'ils échouent, ce sera leur faute, non celle du système. Dans le livre qu'ils viennent de consacrer à « L'emprise scolaire », François Dubet et Marie Duru-Bellat analysent très bien ce processus et ses effets pervers.

Penser la diversification : enseigner autrement ?

Les tentatives et les propositions n'ont pas manqué, au fil des années, pour assouplir le cadre institutionnel et permettre de prendre en compte les différences. Les débats actuels sur le collège incitent à relire le rapport de Louis Legrand (*Pour un collège démocratique,* 1982), qui s'appuyait sur des expériences menées dans le cadre de l'INRP. Il ne s'agissait pas pour Louis Legrand de mettre en place des classes de niveau, mais bien de gérer souplement des ensembles hétérogènes d'une centaine d'élèves, en les affectant sur la base d'un bilan de compétences, de façon réversible et non figée dans le temps, dans des « divisions homogènes-matières ». Une telle logique suppose bien sûr un travail en équipe des enseignants, autour d'objectifs clairement définis. Elle implique de la souplesse dans les modes d'organisation, et les moyens nécessaires pour réunir ces conditions. Elle entraîne une remise en cause de la « forme-classe » traditionnelle, raison pour laquelle L. Legrand prévoyait de remplacer le système des professeurs principaux par la mise en place d'un tutorat plus individualisé.

Toutes ces préconisations étaient loin de manquer d'intérêt. Mais, trop innovantes et ambitieuses sans doute, elles ne furent pas retenues. Plus modestement, la réforme de 1995 proposa de mettre en place, dans le cycle central du collège, des « parcours diversifiés » associant autour de projets plusieurs disciplines. L'idée n'était sans doute pas mauvaise, puisqu'elle fut ensuite reprise… et rebaptisée au gré des alternances ministérielles : travaux croisés, itinéraires de découverte, thèmes de convergence, enseignements pratiques interdisciplinaires… Ces variations terminologiques n'ont pas favorisé la continuité dans l'effort !

On pourrait évoquer aussi, en sixième et cinquième, l'expérience de l'Enseignement intégré des sciences et de la technologie (EIST), qui participe de la recherche d'un décloisonnement disciplinaire et d'une pédagogie plus inductive. Au niveau du lycée, on songe à l'expérience dite des « 10% », prévue par la circulaire Fontanet du 27 mars 1973, aux « modules » des années 90, aux éphémères travaux personnels encadrés…

Pourquoi toutes ces tentatives n'ont-elles pas réussi à s'inscrire dans la durée ? Sans doute parce que le modèle des disciplines, en concurrence entre elles, reste prégnant. Mais aussi parce qu'elles supposent un travail plus collectif des enseignants, des concertations qui n'entrent pas dans les services et qui ne correspondent pas à la conception très individualiste que beaucoup d'enseignants ont de leur liberté pédagogique. Pour qu'il en soit autrement, il faudrait que les établissements disposent de vraies marges de manœuvre sur le plan pédagogique, et développent une culture collective qui reste aujourd'hui incertaine. On rejoint ici un autre sujet récurrent, celui de l'autonomie des établissements.

Est-ce à dire que nous sommes condamnés à des tentatives sans lendemain ? Ce serait méconnaître les effets de nombreuses transformations en cours. Il est difficile d'imaginer que les profondes transformations de la société contemporaine n'aient pas d'effet sur la forme scolaire. Au temps d'internet, les disciplines traditionnelles n'ont plus le monopole, bien loin de là, de l'accès à la connaissance, et l'école n'a plus le privilège d'organiser les savoirs. D'ores et déjà, on le sait, les enfants passent plus de temps devant les écrans qu'en classe. L'intelligence artificielle commence à jouer un rôle de plus en plus important. Certes, disposer d'un flux incessant d'informations ne garantit nullement la maîtrise d'un savoir : mais celle-ci va se construire de façon nécessairement différente. L'essentiel sera d'« apprendre à apprendre », ce qui modifie le rôle des enseignants (et donne une responsabilité particulière aux documentalistes). Des expériences comme la « classe inversée » montrent la voie de profonds renouvellements. Se dessine ainsi une pédagogie plus souple, plus individualisée, plus susceptible de prendre en compte les différences.

Penser la diversification : enseigner autre chose ?

S'il faut repenser les façons d'enseigner, il faut aussi redéfinir les enseignements eux-mêmes. On entend souvent un propos paresseux, qui consiste à dire qu'il faut renforcer l'apprentissage des « fondamentaux ». Certes, mais à condition de ne pas les confondre avec certaines disciplines (en l'occurrence le français et les mathématiques) qui seraient plus importantes que les autres… Les fondamentaux, ce sont des compétences de base nécessaires à tout apprentissage. Mais ces compétences ne sont pas le domaine exclusif de certaines disciplines : la maîtrise de l'expression orale, par exemple, s'acquiert en faisant du théâtre ou en commentant des activités d'EPS, autant qu'en cours de français. Et les enjeux de la société contemporaines ne sont pas toujours ceux auxquels préparaient les enseignements classiques.

Une réflexion globale sur les enseignements s'impose donc ; il faut permettre de les délivrer selon des activités et des parcours divers, souplement adaptables. Sans cela il ne peut y avoir de véritable diversification pédagogique. L'ouvrage de F. Dubet et M. Duru-Bellat, déjà cité, ouvre des pistes en ce sens. On se reportera aussi utilement aux travaux de Roger-François Gauthier et d'un groupe d'enseignants et chercheurs au sein du CICUR (Collectif d'interpellation de curriculum), et par exemple à l'ouvrage que R.-F. Gauthier a rédigé avec Jean-Pierre Véran (*Manifeste pour le collège*, CUIP, 2024). Le chantier est vaste : il est indispensable d'y œuvrer si l'on veut redonner sens au projet éducatif.

IA-Ipr en éducation physique et sportive, Vincent Cano travaille sur la question des déterminants de la réussite scolaire, académique et éducative au prisme de l'installation et du maintien d'un climat propice aux apprentissages. Dans cette perspective, il interroge particulièrement la place et le rôle de la relation pédagogique et des relations entre élèves de manière plus large comme facteur principal d'un engagement soutenu et durable dans les situations scolaires

Prendre en compte les CPS des élèves pour réussir la différenciation pédagogique.

Cette contribution vise modestement à interroger la prise en compte des compétences psychosociales (CPS) des élèves par l'enseignant dans l'efficacité des formats pédagogiques (Veyrunes, 2015) qui ont pour objectif la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves.

La question d'une différenciation pédagogique basée sur une prise en compte de l'hétérogénéité des élèves est une des questions les plus anciennes du métier d'enseignant. Fort d'un consensus sur l'importance fondamentale de prendre en compte la diversité des élèves, un grand nombre de travaux et de publications investiguent la question des niveaux, des formats et des pratiques pédagogiques (Mons et al., Dossier de synthèse, Cnesco, 2017). Néanmoins, si un grand nombre de publications investiguent les modalités et en présentent les conditions, peu de travaux interrogent la place des CPS des élèves dans la réussite et l'efficacité des dispositifs.

Les formats pédagogiques qui visent la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves par la différenciation sont dans la grande majorité fondés sur la reconfiguration des tâches scolaires qui ont comme dénominateur commun la variété des interactions et une recherche de personnalisation. Ce faisant, la différenciation se caractérise par une rupture avec le format unique du cours magistral pauvre en interactions pour se développer sur la base commune d'un principe d'augmentation des interactions élèves-enseignants et élèves-élèves.

Dès lors, la question de la prise en compte des CPS s'avère être une piste à investiguer. En effet les CPS sont définis en tant que système de compétences au service d'un meilleur « pouvoir d'agir » en situation relationnelle, avec soi-même, les autres et l'environnement (Référentiel Santé Publique France, 2021). D'un point de vue du cadre théorique de la psychologie du développement, chaque situation sollicite la mobilisation de ressources internes d'ordre cognitif, émotionnel et social afin de pouvoir s'adapter efficacement aux exigences de la tâche. Le niveau d'engagement des élèves dans le travail différencié, individuel ou collectif, nous apparaît lié au niveau d'adaptation des élèves aux exigences émotionnelles, cognitives et sociales de chaque situation.

Notre hypothèse se fonde sur deux axes. D'une part, les CPS des élèves sont un élément à prendre en compte pour comprendre les comportements observés des élèves dans une approche compréhensive. Les CPS des élèves peuvent être un filtre d'analyse pour comprendre les difficultés à expression comportementale des élèves observées pendant qu'ils sont engagés dans les formats pédagogiques. D'autre part, intégrer le développement des CPS dans son projet d'enseignement permettra un engagement de l'élève plus efficace et adaptatif dans les formats pédagogiques différenciés, notamment pour les élèves les plus en difficulté dans la forme scolaire.

CPS et enseignement

Le développement des compétences psychosociales s'appuie sur un principe fondamental : ces compétences peuvent être enseignées et renforcées tout au long de la vie. C'est sur ce postulat d'éducabilité que repose la stratégie interministérielle et le déploiement des CPS au sein de l'Éducation nationale (Instruction interministérielle, 2022). Ces compétences ne sont pas nouvelles à nos yeux car dès le plus jeune âge, les enfants mobilisent leurs compétences qui sous-tendent toutes les situations de relation à soi, aux autres et à l'environnement. Ce qui change, c'est la manière dont elles vont, ou non, être une ressource constructive, positive dans la particularité du contexte scolaire. Les élèves les plus vulnérables (Marsollier, 2022) sont ceux qui sont le plus amenés à douter de leurs compétences, marqués par leur historique d'échecs qu'il soit scolaire ou relationnel. La façon dont l'enseignant accompagne l'apprentissage des compétences psychosociales de ces élèves est capitale. Par exemple, la place donnée à la prise en compte du rythme d'apprentissages mobilise principalement les CPS en situation d'organisation personnelle face à la tâche, l'inhibition des distracteurs pour focaliser son attention, la régulation émotionnelle face à l'inconfort consubstantiel d'un travail exigeant ou encore la capacité à formuler une demande d'aide explicite et claire.

Afin d'illustrer notre propos, nous vous proposons une démarche professionnelle qui illustre plus concrètement comment et dans quelle mesure l'enseignant peut prendre en compte les CPS dans sa démarche de prise en compte de l'hétérogénéité par la différenciation.

Exemple 1 : savoir demander de l'aide par un message clair, une CPS clé du travail individuel

Le consensus professionnel sur l'intérêt du temps de travail individuel est large. Le travail individuel en classe présente de nombreux bénéfices pédagogiques au service de la prise en compte de la diversité des élèves. Le travail individuel permet une prise en compte de l'hétérogénéité des élèves dans la mesure où chaque élève peut progresser à son propre rythme selon ses besoins et capacités, en favorisant un environnement où les élèves peuvent se concentrer sur leur propre progression par une réduction de la comparaison sociale (Festinger, 1954).
Toutefois, l'efficacité du dispositif reste liée aux CPS de l'élève en situation de travail individuel. Chaque enseignant aura probablement vécu une situation où l'élève est resté discrètement bloqué sur son travail et s'est rendu compte trop tardivement que l'élève n'avait pas avancé. Outre les aspects didactiques et pédagogiques, il est possible que l'élève ne soit pas en mesure d'exprimer une demande d'aide qui soit perçue de manière positive par l'enseignant.

Par exemple, la demande d'aide par la formulation d'un message clair, inspiré d'une technique de résolution de conflit en milieu scolaire, le message clair en situation de travail s'appuie sur une double formulation : une demande à l'enseignant dans le respect du cadre de vie puis l'expression des émotions et des sentiments qui ont été induits par la situation. Ces deux éléments qui sont du ressort des CPS, permettent une connexion empathique avec l'enseignant et d'engager une recherche de solution sur le fond du travail demandé dans un contexte émotionnel plus serein.

Exemple 2 : ses forces et s'affirmer positivement, une CPS clé du travail en binôme

Le travail en groupe s'inscrit dans un cadre plus structuré, organisé par un adulte. Il repose sur une entraide formalisée, ayant pour objectif de réaliser une tâche spécifique tout en favorisant l'émergence de conflits cognitifs (Meirieu, 1991). D'un point de vue psychologique, le travail de groupe met en jeu les relations interpersonnelles, le sentiment d'appartenance, de proximité sociale (Deci et Ryan, 2000) et les valeurs véhiculées par l'environnement scolaire. Dans la lignée de travaux de Vygostky (pensée et langage, 1934) qui au travers de la notion de « zone proximale de développement » met à jour l'importance des relations sociales dans l'apprentissage, un grand nombre de travaux issus de courants de recherches variés confortent l'hypothèse que les connaissances et compétences se construisent grâce aux interactions et aux interventions, directes ou indirectes, de l'enseignant et des élèves (Connac, 2012).

Il est fréquemment observé que lors de la première fois qu'ils sont par deux en tuteur-tutoré, les élèves ne savent pas comment trouver la bonne distance dans la relation aux autres dans le contexte d'un travail à produire avec des partenaires qu'ils n'ont pas choisis. Ils n'ont pas intégré la notion de rôle, d'espace d'intervention de chacun. Ils sont encore dans une démarche autocentrée sur ce qu'il y a à faire.

L'enjeu est d'organiser le développement des CPS au service de la problématique du respect-dépassement de rôle attribué. Il s'agit que les élèves passent d'un état d'esprit exécutant-individuel à acteur-collectif. La notion du dépassement de fonction dans le respect du rôle attribué est au centre de notre démarche.

Dans cette situation, il sera pertinent de proposer un temps d'activité explicite centré sur la notion du respect et de l'appropriation des rôles de chacun dans une tâche collaborative au travers d'un activité expérientielle « chacun son rôle ». Il s'agit de donner la commande de la réalisation d'un dessin en duo dans trois configurations, l'un empêche l'autre, chacun fait une partie du dessin, les rôles sont présentés et les missions anticipées. Par exploration des expériences vécues, il est possible de mettre la focale sur les CPS ressources pour ces situations de coopération et d'en faire un projet d'apprentissage conjoint aux acquisitions disciplinaires visées.

Exemple 3 : Développer des interactions constructives, les CPS pour apaiser les tensions.

La prise en compte de l'hétérogénéité peut se faire par le biais d'un format pédagogique coopératif de type travail de groupe. Toutefois, le regroupement d'élèves peut être le théâtre d'un jeu de tension entre élèves ou de rapport de force. Il est probable que l'intégration de la compétition scolaire s'observe au sein du groupe et se traduise par le fait qu'un des membres soit dans une recherche d'imposition de ses idées.

Par exemple, le travail commence mais un élève prend le dessus sur les autres. Il impose sa vision de la tâche à réaliser sans laisser de place aux contradictions ni au partage. On peut constater que trop d'élèves se mettent en retrait ou n'osent pas s'exprimer. Dans ces situations, c'est souvent l'élève qui s'affirme le plus qui prend le lead, et la production collective en pâtit, devenant assez pauvre et restreinte.

Selon une approche orientée CPS, il s'agit moins de réprimer le comportement dominant que de rassurer chacun sur ses forces afin qu'il puisse s'affirmer au sein du groupe. En valorisant les compétences de chacun, il est possible de créer les conditions propices à une participation active et engagée de tous, dans un esprit de synergie et de soutien mutuel. Une activité du type « arbre des qualités et de forces » couplée à une simulation de situation-problème sous forme de saynète peut s'avérer pertinente pour permettre de renforcer la confiance et l'affirmation de soi.

Ces trois exemples visent à modestement illustrer en quoi les CPS des élèves peuvent être une donnée à intégrer dans l'observation des élèves en situation de travail et comment les difficultés exprimées peuvent être un point de départ pour un travail spécifique sur les situations vécues par les élèves. La prise en compte des CPS devient un moyen et un levier au service d'un meilleur engagement des élèves. Toutefois, un certain nombre de précautions s'imposent à nous dans le contexte scolaire.

Précautions à prendre dans une « approche-CPS » : le métier avant le programme

Le développement des compétences psychosociales ne peut se réduire à l'application mécanique d'un programme, aussi rigoureux soit-il. Il requiert une véritable expertise pédagogique qui relève de l'art de l'enseignant. Cette expertise s'appuie sur une sensibilité pédagogique particulière qui permet à l'enseignant d'être dans l'adaptation et la régulation de son projet d'enseignement. L'enseignant mobilise quotidiennement sa capacité à repérer les moments propices pour travailler une compétence, à saisir les occasions d'apprentissage qu'offre la vie de la classe, à adapter son intervention à l'état émotionnel des élèves et à créer un climat de confiance favorable aux apprentissages.

L'expertise repose également sur une capacité unique à lire sa classe. Sa connaissance fine du groupe lui permet de comprendre les dynamiques relationnelles entre les élèves, d'identifier les besoins spécifiques de chacun, d'anticiper les difficultés potentielles et d'ajuster les modalités de travail en conséquence. C'est un art de l'adaptation permanente qui se manifeste par des ajustements subtils dans la conduite des activités, une différenciation intuitive selon les élèves, une capacité à rebondir sur les événements imprévus et une créativité dans l'utilisation des supports.

Enfin, l'expertise nécessite aussi une posture réflexive. L'enseignant développe son art par l'observation attentive des effets de ses interventions, l'analyse régulière de ses pratiques, l'enrichissement continu de son répertoire d'actions et le partage d'expériences avec ses pairs.

Bibliographie

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, *7*(2), 117-140.

INSTRUCTION INTERMINISTERIELLE N° 2022/131 du 19 août 2022 relative à la stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes – 2022-2037

Marsollier, C., Propos recueillis par Lommé, C. (2023) . L'Attention aux vulnérabilités des élèves Christophe Marsollier, éditions Berger-Levrault, 2023. Cahiers pédagogiques, N° 586(5), 12-12. https://doi.org/10.3917/cape.586.0012.

Meirieu, P. (1991). Le choix d'éduquer. *Éthique et pédagogie*.

Mons, N., Chesné, J. F., Piquet, N., & Coudroy, T. (2017). *Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves? Dossier de synthèse* (Doctoral dissertation, Cnesco).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 54-67.

Veyrunes, P. (2015). Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants. *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, 33-48.

Hanane Moughamir-M'lik est inspectrice de l'éducation nationale 1er degré dans la circonscription de Moissy, en charge des missions 100% réussite et Plan français pour la DSDEN 77.

Hétérogénéité en milieu scolaire : fardeau ou opportunité ?

Peut-on réellement parler d'homogénéité et d'hétérogénéité dans une société qui se veut inclusive et égalitaire, conforme à la Convention de 1958 : « Une République une et indivisible » où chacun a sa place ?

Fortement inspirée des travaux de Burns, ma participation à la table ronde proposée par l'AFAE de Créteil m'a permis d'explorer l'idée que l'homogénéité ne peut exister en tant que telle. Ne serait-elle pas un leurre créé par une volonté de standardisation, à travers des préparations uniques et minutées, éloignées des réalités de la classe et des besoins variés des élèves, une hétérogénéité qui impose de penser la classe pour éviter de panser les mots de la classe ?

Les constats et les échanges avec le terrain soulignent une rude réalité de l'hétérogénéité qui une réflexion récurrente sur les pratiques enseignantes.

Les élèves évoluent, ainsi leurs besoins exigent une adaptation constante, fondée sur des observables précis, s'appuyant sur des connaissances sur le développement de l'enfant, les avancées des neurosciences et nourrie par des relations croissantes avec le monde médico-social.

Cette demande permanente de flexibilité entraîne parfois frustrations et insatisfactions professionnelles. Elle impose aux enseignants de faire le deuil d'une classe rêvée, semblable à celle de leur enfance, et de l'image d'un élève réceptacle d'apprentissages, sans interactions complexes.

Ces attentes rendent le métier rude, à la limite du renoncement pour certains. Le fardeau s'installe, lorsque les professionnels doivent jongler entre des réalités changeantes, un manque de formation adéquate et des attentes élevées. Ainsi, les enseignants répètent souvent que, face à la diversité, ils manquent d'outils concrets et d'accompagnement solide.

De la rudesse à l'opportunité : innover pour inclure

Pourtant, cette hétérogénéité peut devenir une opportunité. En tant qu'inspectrice, j'ai choisi de transformer cette contrainte en défi stimulant, pour redonner aux enseignants leur pouvoir d'agir. À partir des sollicitations récurrentes du pôle ressource et des Faits Établissement rédigés par les équipes, j'ai conçu un projet d'accompagnement d'innovation pédagogique déposé auprès de la CARDIE de Créteil pour la rentrée 2023.

Ce projet repose sur l'idée que la formation est un levier puissant. Il s'agit d'accompagner des équipes volontaires dans la transformation de leurs pratiques. Grâce à un processus alternant accompagnement intensif et autonomie, nous avons permis aux enseignants de tester, d'agir et d'évaluer leurs actions progressivement. Cette démarche vise non seulement à répondre aux besoins immédiats, mais aussi à créer une dynamique durable dans les écoles et une harmonisation des pratiques évaluatives et d'anticipation de la prise en compte des besoins de tous les élèves. Cette première étape est inscrite dans le plan de formation des équipes engagées. Neuf heures sont ainsi déduites de leur plan de formation. Les outils et les démarches développées doivent permettre d'accompagner plus efficacement les élèves dans les apprentissages fondamentaux.

Vers une école inclusive et collaborative

Pour cette rentrée 2024, nous avons élargi le projet en proposant à chaque école d'avoir une personne ressource dédiée à l'école inclusive. Cette figure centrale assure le redéploiement des formations en fonction des besoins exprimés, tout en s'appuyant sur la conception universelle des apprentissages comme postulat fondamental. Ainsi, nous apprenons aux enseignants à observer, prélever pour mieux interpréter les besoins des élèves comme des alertes d'un mal-être ou un manque de ressources, et non comme des attaques personnelles. Cette perspective humaniste transforme la relation pédagogique et renforce l'engagement.

En un an, nous nous sommes fixés l'objectif ambitieux de former un plus grand nombre d'enseignants autour de thèmes clés : conception universelle des apprentissages, compétences psychosociales, troubles neurodéveloppementaux, profils variés des élèves, ainsi que des outils concrets pour animer les équipes. Cette dynamique vise à faire de l'enseignant un « chasseur de réussites » comme le soulignait un collègue lors des échanges de la table ronde, capable d'accompagner chaque élève vers sa progression.

Ce processus de développement professionnel est inscrit au-delà des 18 heures de formation des enseignants inscrits dans leurs obligations de services. Pour atteindre les objectifs fixés par le projet, l'ensemble des acteurs doit respecter les engagements partagés :

- Les enseignants volontaires s'engagent à suivre et transmettre l'ensemble des formations au sein de leur équipe
- L'équipe de circonscription doit répondre aux besoins de formation identifiés par les personnes ressources « école inclusive » (EREI) et fournir des ressources et techniques d'animation.

Du fardeau au faire ensemble

L'évaluation de ce dispositif nous permettra de mesurer si nous avons réussi à transformer ce que beaucoup considéraient comme un fardeau, en opportunité. Car l'objectif ultime n'est pas seulement d'assurer un « vivre ensemble », mais de créer un « faire ensemble », où enseignants et élèves collaborent pour construire une société inclusive, collaborative et fraternelle.

Lors de cette table ronde, il m'a été donné l'opportunité de partager une dernière pensée, un conseil inspirant pour mes collègues : **« Soyez le changement que vous voulez voir dans le monde. »** (Gandhi).

Apolline Larroumets est professeure de Lettres modernes au collège Molière d'Ivry-sur-Seine. Elle s'intéresse à la grande difficulté de lecture et a mis en place depuis une quinzaine d'années un dispositif d'aide et d'accompagnement pour les élèves qui entrent en 6ème en ayant encore des difficultés de compréhension. Il s'agit de travailler sur les méthodes de compréhension tout en cherchant à redonner confiance aux élèves et à les faire accéder au plaisir de la lecture.

Quand on parle d'hétérogénéité à l'école, on pense d'emblée : difficulté, complexité, voire défi pour l'enseignant.
Pourtant, l'hétérogénéité est une richesse. J'ai la chance d'enseigner au collège Molière d'Ivry-sur-Seine, un établissement REP riche de sa diversité culturelle et sociale, où se côtoient des élèves en grande difficulté comme d'excellents élèves, des enfants porteurs de handicap et même une classe de NSA (élèves arrivant de l'étranger non scolarisés antérieurement). Les enfants sont habitués à vivre ensemble. Les enseignants les aident à accepter leurs différences, leurs forces et leurs faiblesses. C'est l'apprentissage de la vie en société.

J'ai toutefois longtemps considéré l'hétérogénéité comme un fardeau. Quand l'écart de niveau est trop grand, on a parfois un sentiment d'impuissance. En effet, comment accompagner les élèves en difficulté sans ennuyer les plus à l'aise ? On est souvent amené à prendre un niveau moyen qui ne satisfait personne.

Pourtant, l'hétérogénéité devient une opportunité quand on se sert des aptitudes de chacun pour faire avancer le groupe. La coopération permet à chaque élève de mettre ses compétences au service d'objectifs communs. Les débats interprétatifs, les dictées négociées ou encore le dispositif de la classe puzzle donnent leur place à tous. Par exemple, lors d'un travail de rédaction par groupe, les élèves sont amenés à discuter des idées comme de la mise en texte. Les moins à l'aise avec l'écrit font souvent preuve d'une grande créativité lors de la recherche des idées. En les associant avec des élèves qui maîtrisent mieux l'écrit, j'ai souvent le plaisir de les entendre discuter de la structure de la phrase ou du choix du bon mot avec leurs camarades. Les bons élèves, amenés à expliciter leurs stratégies d'écriture, progressent tout autant.
La pédagogie de projet est un autre moyen de gérer l'hétérogénéité. Les projets culturels ont un effet positif sur la motivation de l'ensemble des élèves, et donc sur leur travail et leurs progrès. Par exemple, monter une pièce de théâtre, écrire un journal, aller voir un spectacle, tourner un film rend les apprentissages plus concrets. Les enfants sortent des salles de classe, découvrent de nouveaux supports d'apprentissage, et de nouvelles façons d'apprendre, ils utilisent leur corps. Chacun peut s'intéresser, exprimer ses émotions, donner son avis. Les élèves moins scolaires se retrouvent souvent en situation de réussite.

Cependant, si ces différents moyens de gérer l'hétérogénéité entraînent l'épanouissement et les progrès du plus grand nombre, ils ne permettent pas toujours aux élèves en très grande difficulté de rattraper leur retard. En effet, ces élèves ont besoin de plus de temps que les autres pour acquérir les compétences. C'est pourquoi il peut être tout à fait profitable de créer des groupes de soutien pour ce type d'élèves. Il ne s'agit en aucun cas de stigmatiser les élèves en difficulté, mais de leur offrir l'opportunité de se remettre à niveau.
Dans mon établissement, par exemple, une attention particulière est portée à la compréhension des écrits. Tous les élèves de 6ème sont évalués sur ce domaine dès le début de l'année. Ces tests révèlent qu'une trop grande part d'entre eux éprouve de grandes difficultés à comprendre un texte lu ou entendu. Plusieurs élèves arrivent en classe de sixième sans déchiffrer correctement. Comment exiger d'eux la lecture de romans ? Heureusement, la plupart des élèves n'éprouvent pas ces difficultés et sont des lecteurs efficaces et compétents. L'enseignant se trouve alors confronté à la difficulté du trop grand écart de compétences entre les élèves.

Réunir les élèves confrontés à ces difficultés paraît alors une solution pour les aider. J'accompagne depuis une quinzaine d'années un groupe de ce type et les résultats sont positifs. Bien sûr, l'homogénéité est un leurre ; on retrouve de l'hétérogénéité même dans un groupe censé être plus homogène, mais un écart moindre permet un travail plus efficace.
Pour que ce type de groupe permette aux élèves en grande difficulté de progresser, il faut mettre en place des actions pour les remobiliser, travailler sur leur motivation en leur proposant des activités valorisantes. Il faut également travailler différemment puisque l'enseignement classique ne leur a pas permis de progresser. Pour nos petits lecteurs, il s'agit de rendre explicites les stratégies de compréhension, de travailler la fluence et de donner accès au plaisir de la lecture. Ce travail aide les élèves à mieux suivre dans leur classe et à progresser dans l'ensemble des matières.

En conclusion, l'hétérogénéité est une richesse pour un établissement scolaire. Elle permet aux enfants d'apprendre à accepter les différences et à vivre ensemble. Elle construit des citoyens ouverts aux autres, à l'opposé de l'entre-soi que souhaitent certains.
Pour le professeur, l'hétérogénéité est un défi qui se relève grâce à la coopération et à la culture avec l'objectif de permettre à chacun de progresser. Toutefois, quand les difficultés sont trop fortes, on ne doit pas s'empêcher de recourir à des groupes plus homogènes qui pourront aider les élèves les plus fragiles qui ont souvent besoin de plus de temps.

Pour adhérer, cliquez sur le lien ou flashez le QR code