

Editorial

Laurent Talbot †

EFTS †, Université de Toulouse, France

talbot@univ-tlse2.fr

Prendre en compte la diversité des élèves. Ressource ou défi pour les enseignants ?

Ce nouveau numéro des Dossiers des sciences de l'Éducation a pour ambition de dresser un état des lieux des connaissances que nous avons sur les pratiques des enseignants (de l'enseignement préscolaire jusqu'à l'enseignement secondaire) lorsque ces derniers sont confrontés à l'hétérogénéité de leurs élèves. « *Prendre en compte la diversité des élèves* » est une injonction édictée par la noosphère, elle constitue par exemple la septième compétence à construire dans le référentiel français qui porte sur la formation initiale des professeurs du primaire et du secondaire (MEN, 2007). F. Lantheaume analyse dans sa contribution de ce numéro des Dossiers la proximité des évocations de la diversité dans nombre de textes produits par les institutions européennes et nationales ces dix dernières années.

▶ Laurent Talbot, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, membre de l'UMR Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS).

▶ EFTS : Université de Toulouse ; UTM-ENFA ; EFTS ; 5 allées Antonio Machado, F-31058 Toulouse, France.

Mais les injonctions ne suffisent pas pour modifier les pratiques. Il ne s'agit pas uniquement de dire pour que les choses se fassent, comme il y a des différences entre le dire et le faire. De fait, toute classe est par nature hétérogène. Cette hétérogénéité peut se caractériser par les besoins et les intérêts des élèves, le sexe, l'âge, la maturité, le niveau scolaire, l'attractivité physique, les habiletés, les aptitudes, les appétences, les motivations, les goûts, les champs d'intérêt, les rapports au savoir, les connaissances, les compétences, les rythmes d'apprentissage, les pratiques d'apprentissage, l'origine socio-culturelle, linguistique, le mode de vie, le capital scolaire familial possédé, le projet personnel... Mais il existe aussi une autre hétérogénéité, tout aussi importante sûrement, celle créée par le maître lui-même lorsqu'il enseigne, lorsqu'il donne une tâche à effectuer, comme le décrit B. Sarrazy dans le deuxième chapitre.

Outre le fait qu'elles constituent une préoccupation majeure des enseignants aujourd'hui, les questions qui portent sur l'hétérogénéité des élèves ont toujours été vives. Ces tensions ne sont pas récentes. Elles se remobilisent à chaque période de démocratisation, de massification, pour reprendre les propos de J. Lebeaume ici. Elles se ravivent à chaque changement ou modification profonde du fonctionnement du système éducatif. La première période de ce type en France se met en place à la fin du

XX^e siècle avec les lois ferrystes (1881, 1882), l'apparition de l'école primaire républicaine gratuite, laïque et obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 13 ans créant de nouvelles exigences pour les instituteurs. Les classes sont organisées alors sur le modèle d'un maître travaillant avec des élèves du même âge, quel que soit leur parcours scolaire antérieur. Déjà à cette époque, Buisson (1911) qui dirige le Nouveau dictionnaire de pédagogie, souligne la difficulté :

« L'idéal, ce serait aussi que chaque classe ou division fût suffisamment homogène, c'est-à-dire se composât d'élèves qui, tous ou presque tous, pourraient marcher du même pas, participer aux mêmes exercices et atteindre ensemble le même but. Malheureusement, il n'en peut être ainsi. Il y a d'abord la part à faire aux retardataires et aux nouveaux venus qui devront prendre place à leur heure dans les cadres. Ensuite, il faut compter avec la poussée qui, dans les écoles des grandes villes, s'exerce continuellement de bas en haut. Pendant que, dans les classes supérieures, il se produit des vides par la retraite prématurée d'un certain nombre d'enfants, les classes inférieures s'emplissent outre mesure, et force est d'opérer des ascensions, sinon continues, du moins à une époque déterminée, par exemple vers Pâques. » ♦

► Texte consulté le 17 juillet 2011, site : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2344> à partir des travaux d'Arrieu-Mutet (2011).

E. Claparède de son côté, quelques temps auparavant, insistait sur la nécessité pour les enseignants de prendre en compte cette hétérogénéité lors d'une de ses interventions à la société médicale de Genève en 1901 :

« Nous n'accordons pas autant d'importance à l'esprit des enfants qu'à leur pied ; ils ont en effet des chaussures de formes et de grandeurs diverses, à la mesure de leurs pieds ; quand aurons-nous une école sur mesure ? »

Donc très tôt, l'hétérogénéité est présentée comme un problème, un défi à gérer. Il s'agit d'un obstacle à l'enseignement, un déficit, une déviance, une déficience, avec pour corollaire la recherche de l'homogénéité, quête toujours renouvelée mais bien sûr jamais satisfaite. Pour d'autres, plus rares, il s'agit d'un élément à prendre en compte qui les amènent à reconsidérer positivement les différences inéluctables. Ces dernières sont considérées comme pouvant devenir des ressources, comme le précise dans la première contribution F. Lantheaume, en décrivant la deuxième période de massification du système français dans les années 1960-1980 qui démocratise l'enseignement secondaire (la troisième période est celle permettant la démocratisation de l'enseignement supérieur qui voit doubler le nombre d'étudiants entre 1980 et 2000 en France).

Le mouvement de la pédagogie nouvelle ou de la pédagogie active au début du XX^e siècle (dont E. Claparède est un précurseur important), puis le courant socio-constructiviste postpiagétien avec le concept de conflit socio-cognitif notamment, envisagent l'hétérogénéité des élèves non pas comme un obstacle mais bien comme une ressource potentielle pouvant favoriser les apprentissages en tirant le meilleur parti des possibilités de groupement et d'interaction. D'ailleurs, plus tard, un certain nombre de recherches montrent que l'hétérogénéité peut constituer un facteur favorable aux progrès des élèves (Bressoux, 2000), notamment à la progression scolaire des plus faibles. Les classes de niveau sont peu efficaces.

Si elles peuvent effectivement améliorer les performances des élèves forts, elles sont en fait moins efficaces globalement, et surtout moins équitables que les classes hétérogènes. Ces dernières permettent aux élèves faibles de progresser sans pénaliser énormément les plus forts du point de vue de l'instruction. On peut faire l'hypothèse que ces mêmes élèves rapides progresseront plus dans les domaines de la socialisation et de la personnalisation (autonomie, esprit critique...) dans ces mêmes classes hétérogènes. Mais, attention, il ne s'agit pas de proposer d'imposer l'hétérogénéité des classes au collège ou au lycée, mais d'en expliquer l'intérêt potentiel. Les tentatives de mélange volontariste ou autoritaire venues « d'en haut » se soldent souvent par des échecs (Coleman et *al.*, 1966). Elles sont en effet souvent détournées par des stratégies familiales et parfois mêmes enseignantes (choix des options par exemple actuellement dans l'enseignement secondaire français).

Mais que font concrètement les enseignants d'aujourd'hui dans leur classe ? Comment gèrent-ils l'hétérogénéité effective de leurs élèves. Au-delà de l'utilisation du redoublement qui est souvent inutile, coûteux, inefficace, voire même contre-productif (Crahay, 1996, 2000 ; Draelants, 2008), de la mise en place de filières de relégation ou, au contraire, de la reconstitution de parcours d'excellence sous le couvert d'options (comme nous l'avons vu supra), de l'externalisation de la prise en compte de l'hétérogénéité, de la diversité ou des difficultés des élèves, de la remise en cause de la mixité ou encore du collège unique, comment les enseignants font-ils ? Arrivent-ils effectivement à développer des pratiques d'enseignement différenciées, individualisées, variées, équitables au sein même du groupe classe ordinaire ? Arrivent-ils à proposer à leurs élèves différents chemins d'apprentissage, différents critères d'activité, différents types de tâches, différents rythmes d'apprentissage dans la même séance d'enseignement ? Arrivent-ils à être « *polychronodes* » ♦ (Talbot, 1998), et si oui, comment acceptent-ils qu'une multiplicité d'itinéraires se substitue à une route unique dans l'apprentissage des élèves qui leur sont confiés, comment mettent-ils en place souplesse et pragmatisme au sein de leur(s) classe(s) ? Comment ces pratiques d'enseignement se manifestent-elles concrètement ? Peut-on les décrire, en dégager des éléments de compréhension et d'explication ? Quelles sont les variables d'importance dans les différenciations pédagogique ou didactique ? Les variations ou les stabilités des pratiques observées se situent-elles au niveau des procédures, des interactions, des tâches données aux élèves, du matériel utilisé, des rôles attribués aux uns et aux autres, des « contrats » établis, des évaluations, du temps accordé aux apprentissages... ?

Bref, peut-on mettre en lumière diverses facettes dans les variations et les stabilités des pratiques d'enseignement confrontées à l'hétérogénéité et à la diversité des élèves, ainsi que les facteurs qui contribuent à leur construction ? C'est tout l'enjeu de ce numéro des *Dossiers des Sciences de l'Education* que d'essayer d'apporter des pistes de réponses à cette question majeure d'un point de vue heuristique. En effet, les mesures actuelles d'accompagnement éducatif en France privilégient des prises en charges spécifiques hors du temps scolaire classique.

► Polus : plusieurs ; chronos : le temps ; odos : le chemin. « Polychronode » : qui met en place plusieurs chemins d'apprentissage dans le même temps, qui organise des conditions d'apprentissage variées durant la même période.

On connaît effectivement tout l'intérêt que peuvent recouvrir les dispositifs de soutien, les temps d'aide particuliers ou les interventions d'enseignants spécialisés. On en connaît également les limites : sur-ajout à un emploi du temps déjà lourd, notamment pour les élèves les plus faibles ; non-prise en compte du contexte classe dans les pratiques de remédiation ; risque de stigmatisation... Il convient alors de réinterroger les pratiques d'enseignement quotidiennes et de voir en quoi la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves peut constituer une ressource en termes d'apprentissage ou d'enseignement et peut ne pas être uniquement un défi insurmontable pour les professeurs. Comme le proposent L. Prud'homme, G. Samson et N. Lacelle dans la septième contribution de ce numéro, il y a intérêt à s'interroger sur les possibilités de mises en place de pratiques d'enseignement centrées sur la reconnaissance, l'exploitation et la valorisation de l'hétérogénéité.

Ce numéro est constitué de sept textes.

F. Lantheaume, grâce à une approche socio-historique, définit tout d'abord la notion de diversité. Elle démontre que ce « concept nomade » recouvre une dimension fortement composite tout en renvoyant aux notions de l'hétérogène, de la variété, du contradictoire, de la divergence, des discriminations, mais en même temps à l'égalité des droits et à l'équité. Elle examine l'injonction de la noosphère précisée au début de cette introduction (« *prendre en compte la diversité des élèves* ») à travers la reconstitution de l'origine de l'irruption de la « diversité » dans certains textes produits par diverses institutions internationales et nationales. L'analyse porte sur la construction et la généalogie de la notion en tant que catégorie descriptive puis normative. F. Lantheaume étudie ensuite les conséquences de sa transformation en injonction à partir d'un corpus de textes officiels écrits depuis la Seconde Guerre mondiale. L'analyse dépasse dans un premier temps le cadre *stricto sensu* de l'éducation nationale pour se centrer ensuite sur les trois derniers référentiels de compétences produits par l'institution depuis 1994. L'hypothèse de recherche est que la diversité est un nouveau cadre de pensée et d'action dans le monde politique, social et scientifique qui vise à répondre aux attentes sociales contemporaines de manière générale et plus particulièrement à celles liées au système éducation nationale. La diversité n'est plus un fait qu'il faudrait admettre pour la réduire, mais devient une qualité à protéger car source de progrès et de prospérité... y compris au sein de l'École.

Alors, diversité ou hétérogénéité ? B. Sarrazy remarque, dans la deuxième contribution, que ces deux termes sont synonymes dans le langage courant. Il propose toutefois de différencier les deux notions de façon subtile et utile ici. Pour l'auteur, la diversité est universelle, liée à une certaine pluralité nécessaire, à une extraordinaire variété, au fondement de nos cultures. Elle renvoie à une connotation plutôt positive. L'hétérogénéité, elle, désigne ce qui est différent, ce qui n'est pas du même genre ni de la même nature. Le terme a pris peu à peu à une connotation plutôt négative. Il apparaît « *souvent sous les traits d'une propriété d'un groupe qui semblerait nuire au bon fonctionnement de ce groupe* ». Il s'agit d'une sorte d'obstacle dont B. Sarrazy propose ensuite une classification en trois types : les hétérogénéités exogènes (à la dimension didactique : niveau d'étude et catégorie

socioprofessionnelle des parents par exemple), les hétérogénéités péri-didactiques (pluralité des niveaux scolaires...) et didactiques (produites par les pratiques d'enseignement-apprentissage). L'auteur, grâce à une recherche menée auprès de 112 élèves (4^e année primaire : CM1) répartis dans 7 écoles, établit un certain nombre de corrélations entre ces trois types d'hétérogénéité selon les domaines d'enseignement du français et des mathématiques.

J. Lebeaume, dans le troisième texte, se centre sur la prise en charge de la diversité des élèves par les enseignants de technologie au collège. Son propos débute par quelques rappels historiques qui constituent la deuxième vague de démocratisation ou de massification (pour reprendre plus exactement le terme utilisé par l'auteur), celle du collège en France, qui se constitue à partir des années 1959 (réforme Berthoin) et 1963 (réforme Fouchet-Capelle), pour se finaliser en 1975 avec la mise en place du collège unique (réforme Haby). Après avoir souligné le contexte particulier des programmes qui définissent la flexibilité de la technologie et donc sa variabilité potentielle, J. Lebeaume analyse à travers les idées et les pratiques de professeurs de technologie les dilemmes auxquels ils sont soumis depuis cette période : massification ou sélection, unité nationale ou diversité culturelle, unicité des programmes nationaux ou diversité des contextes...? La recherche présentée comporte deux volets. Le premier est une enquête par entretiens menée auprès de vingt professeurs qui recueille leurs pratiques déclarées ; le second analyse les pratiques effectives de quatre praticiens.

Le texte d'A. Jarlégan, Y. Tazouti et A. Flieller porte sur l'hétérogénéité sexuée. Il s'intéresse notamment aux effets de genre sur les attentes des enseignants, ainsi que sur les interactions verbales entre les maîtres et leurs élèves. La première partie de l'article fait un état de la question des pratiques d'enseignement en lien avec les stéréotypes de sexe, la seconde présente les résultats d'une étude menée dans 33 classes (5^e année primaire : CM2) et 759 élèves. Les auteurs démontrent que les enseignants ne manifestent pas d'attentes différentes selon le sexe de leurs élèves ou selon leur propre sexe et ce quelle que soit la discipline enseignée (mathématiques ou français), alors qu'un effet de l'âge de l'élève, de son niveau scolaire ou de son origine sociale est décrit. De même, en situation de classe, il n'est pas relevé de différences d'interactions maître-élèves selon le sexe des élèves, quelle que soit la discipline enseignée.

T. Pérez-Roux, quant à elle, propose dans la cinquième contribution une étude de cas. Son objectif est d'analyser la professionnalité d'une enseignante de maternelle travaillant dans une classe de petite et moyenne section. La notion de professionnalité est comprise ici comme articulation entre les gestes de l'enseignante (configuration d'actions : actes de langage, gestes, expressions du visage...) et identité professionnelle. La méthodologie utilisée comporte des phases d'observation *in situ* vidéoscopées (trois matinées) et des entretiens avec l'enseignante. La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves est étudiée à travers la préparation des enseignements, les activités développées au sein de la classe durant la mise en place et l'animation des ateliers, les relations aux parents d'élèves et les transactions identitaires.

Ph. Wanlin et M. Crahay proposent une revue de questions portant sur la pensée et l'activité des enseignants. Ils s'intéressent tout particulièrement à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et, tout comme précédemment J. Lebeaume, aux dilemmes qu'elle produit chez les maîtres : faut-il privilégier l'aboutissement du programme ou la maîtrise des contenus par tous les élèves, se concentrer sur l'apprentissage des enfants en difficulté ou privilégier les plus rapides ? La recherche présentée poursuit cinq objectifs essentiels, dont l'un spécifique au point développé ci-dessus : de quelle façon les enseignants gèrent-ils certains dilemmes inhérents aux pratiques d'enseignement avec un public d'élèves hétérogènes ? La méthodologie utilisée combine différentes techniques : questionnaires, entretiens, observation en classe... La population étudiée est constituée de cinq enseignants exerçant à l'école primaire.

En dernier lieu, L. Prud'homme, G. Samson et N. Lacelle décrivent une recherche-action-formation qui a pour objectif de former les enseignants à la différenciation pédagogique dans l'enseignement d'une compétence transversale : la lecture. La posture épistémologique de cette contribution est différente de celle des six précédentes. Il ne s'agit pas de décrire, comprendre et expliquer la gestion de l'hétérogénéité des élèves par les enseignants telle qu'elle se présente aujourd'hui dans les classes, mais bien de développer un discours prescriptif avec un objectif affiché de formation. Le contexte est celui de l'enseignement secondaire québécois. La contribution présente une partie des résultats d'une recherche-action-formation (14 enseignants) en cours depuis 18 mois qui porte sur l'utilisation d'un modèle d'enseignement de la lecture provenant des Etats-Unis, le *Reading Apprenticeship*. Les résultats font apparaître un renouvellement des représentations, du regard et du rôle de l'enseignant, une sensibilité nouvelle à l'élargissement des pratiques pédagogiques et à la différenciation chez les professeurs.

Références bibliographiques

- Arrieu-Mutel, A. (2011). *Pratiques d'évaluations verbales en sciences et technologie à l'école primaire*. (Mémoire de Master 2 non publié). Département des Sciences de l'Education et de la Formation, Université de Toulouse, France.
- Bressoux, P. (2000). Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves. In A. Van Zanten (dir.), *L'école l'état des savoirs* (p. 198-207). Paris : Editions la découverte.
- Coleman, J.S., Campbell, E. Hobson, C., McPartland, J. Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC : Department of health, education and Welfare.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement : enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Education et Sociétés*, 21, 163-208.
- Talbot, L. (1998). Les méthodes d'éducation cognitive, facteurs de diversités à l'école primaire. *Revue de l'Association francophone d'éducation comparée*, 52, 179-187.