

ATELIER > Diversité des élèves, des enseignants et diversification des pratiques

Le cas de la France

Catherine Pérotin

*Centre Alain-Savary, Institut national de recherche pédagogique
catherine.perotin@inrp.fr*

Le centre Alain-Savary de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) est «un centre de ressources sur les pratiques éducatives et sociales en milieux difficile». Grâce aux apports cumulatifs de recherches d'horizons disciplinaires différents, il contribue à la compréhension, l'analyse et la diffusion de pratiques et dispositifs visant à améliorer la scolarité de tous les élèves.

L'expression «milieux difficiles», inscrite dans l'acte de naissance du centre, a suscité beaucoup de questionnements et controverses. Dès 1997, Agnès van Zanten, dans son introduction à *La scolarisation dans les milieux «difficiles»*, en a proposé une interprétation: «L'expression milieux "difficiles", plus large ici que celle de "banlieue", renvoie donc à deux réalités qui se superposent: des communautés, des familles ou des élèves connaissant des difficultés réelles ou supposées telles dans certains contextes de scolarisation, d'une part, et des décideurs et des professionnels de l'éducation qui éprouvent eux aussi des difficultés à travailler dans ces contextes où ils sont appelés à modifier leurs références normatives, leurs modes de fonctionnement et leurs stratégies éducatives, d'autre part»¹.

Ce commentaire sur ces deux réalités qui se superposent renvoie bien à l'intitulé et la problématique de cet atelier qui pourrait se reformuler ainsi: la diversité des élèves constitue-t-elle une difficulté pour les professionnels de l'éducation? Forme-t-elle un «milieu difficile»? Cette double référence à la fois aux élèves et aux professionnels de l'éducation pourrait être le fil conducteur de notre intervention.

LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES

Aux questions: «Un seul monde, une seule école?», nous pourrions aussi ajouter: «Un seul enfant? Un seul élève?»

Depuis longtemps, de nombreux pédagogues déplorent et dénoncent la référence à «l'élève épistémique», à cet élève abstrait pour lequel on élabore des dispositifs didactiques précis et en fonction duquel on forme les futurs enseignants. N'importe quel enseignant, n'importe quel formateur d'enseignant sait, d'expérience, que les élèves sont divers. Ce n'est ni positif ni négatif, c'est une réalité humaine.

Dire que les éléments de diversité sont divers est un truisme. Pourtant, quand on envisage la diversité des élèves, on a souvent tendance à n'envisager que certains critères qui semblent plus importants ou essentiels que d'autres. Dans la présentation de cet atelier trois facteurs sont distingués: les handicaps qui peuvent affecter certains, les origines «culturelles ou ethniques» différentes et les différenciations liées aux origines sociales.

À l'heure actuelle, le centre Alain-Savary ne travaille pas spécifiquement sur les questions liées au handicap, il s'intéresse principalement à l'éducation prioritaire: aux zones, territoires et établissements qui rassemblent le plus d'enfants et de familles appartenant à des milieux sociaux défavorisés, fragilisés, précarisés et qui sont souvent immigrés ou issus d'anciennes vagues migratoires. La relation entre migration et appartenance sociale n'est pas neutre, nous y reviendrons. Mais, plus largement, peut-on dissocier ces quelques éléments de diversité de tous les autres? En le faisant ne risque-t-on pas de constituer des catégories et des catégorisations pouvant empêcher de penser la diversité et surtout l'accueil de chaque élève avec ses propres spécificités, sa singularité pleine et entière?

1. Agnès van Zanten, in «Introduction» à *La scolarisation dans les milieux «difficiles»*, INRP, centre Alain Savary, 1997, p. 6.

D'autres facteurs de diversité ont leur importance : le genre bien sûr mais aussi la place dans la fratrie, la taille de la famille, l'âge des parents, la place des autres membres de la famille ou bien encore des facteurs plus personnels comme les relations amicales, les goûts et dégoûts de toutes sortes ou encore les traits physiques... Il faudrait compléter et surtout déployer cette liste qui risque bien d'être infinie. Être grand ou petit, maigre ou gros, avoir des cheveux lisses ou frisés, bruns, blonds ou roux, se sentir beau ou laid, attirant ou repoussant a, selon l'idée et l'usage que l'on en fait, une réelle influence sur le rapport à l'école, aux apprentissages et aux savoirs de chaque élève. Faut-il en tenir compte? Comment? Selon quels critères, quels indicateurs? Quelles hiérarchies faudrait-il établir?

Ces différentes manières de penser et classer la ou plutôt les diversités, pluralités, ou hétérogénéités individuelles et sociales posent, *in fine*, la question de l'identité humaine, question qui est au cœur des réflexions tant des philosophes que des psychologues ou sociologues (et pas seulement de l'éducation), et que les pédagogues et professionnels de l'éducation ne peuvent se dispenser d'avoir.

QUELLES DIFFICULTÉS POUR LES PROFESSIONNELS ?

Dans les établissements scolaires les acteurs font fréquemment référence aux nombreuses « ethnies » présentes dans leurs classes, phénomène qui exigerait des formations et des dispositifs spécifiques: il faudrait mieux connaître les Africains, les Roms ou les Mnongs pour pouvoir mieux les aider à apprendre, il faudrait même organiser leur scolarité de manière spécifique. Ne faudrait-il pas, avant tout, réfléchir sur ce terme d'« ethnies » qui est quand même souvent employé de manière inconsidérée? Mettre en avant ces « différences culturelles » doit-il faire oublier les « différences sociales »? Pour la scolarité, lesquelles sont premières, essentielles, prioritaires?

La note de synthèse sur « La recherche en éducation et les ZEP en France² » s'interrogeait sur les caractéristiques sociocognitives des élèves de milieux populaires et sur la reconnaissance et modes de traitement de ces particularités par les enseignants. Pour les chercheurs, la question de la spécificité du travail enseignant en zone d'éducation prioritaire reste entière. La gestion de l'hétérogénéité des élèves, de la pluralité de leurs rapports à l'école et au savoir, de la diversité de leurs modes d'apprendre est omniprésente. Surtout à l'heure de la réforme de la carte scolaire. Faut-il penser en termes génériques, en catégorisant les publics, ou en termes de singularités individuelles? Comment agir au sein de la classe: comment diversifier, différencier, personnaliser?

En termes de réflexion comme en termes d'action, les réponses ne peuvent être ni univoques ni universelles. Elles sont contextuelles: valables, valides dans des contextes toujours incertains et mouvants. Il s'agit sans cesse, et en situation, de gérer des tensions et des contradictions. C'est sans doute l'intérêt de raisonner en termes de professionnalisation et d'accompagnement professionnel des acteurs, même si c'est plus exigeant pour tous. ■

BIBLIOGRAPHIE

AMSELLE Jean-Loup (2001): *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Flammarion, Paris.

CUCHE Denys (2004): *La notion de culture dans les sciences sociales*, La découverte/Repères.

FASSIN Didier, FASSIN Éric (2006): *De la question sociale à la question raciale? Représenter la société française*, La découverte, Paris.

GRIGNON Claude, PASSERON Jean-Claude (1989): *Le savant et le populaire*, Gallimard/Le seuil, Paris.

LAHIRE Bernard (1998): *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, Essais & Recherches, Paris.

LAHIRE Bernard (2004): *La culture des individus*, La découverte, Paris.

LAPLANTINE François (1999): *Je nous et les autres*, Le pommier.

SEN Amartya (2007): *Identité et violence*, Odile Jacob.

2. Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex, *Revue française de pédagogie*, n° 140 et n° 146 (INRP, 2002 et 2004). Résumé dans le dossier d'XYZep (bulletin du centre Alain-Savary) n° 21, décembre 2005.