

Différencier pour inclure ? L'organisation du travail scolaire en question¹

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2014

La pédagogie différenciée est une belle idée, mais c'est aussi un paradoxe : comment mieux tenir compte des besoins singuliers des élèves pour produire davantage d'inclusion et d'égalité ? Est-il simplement possible – ou alors contradictoire – de prétendre créer plus de lien en distinguant les situations, plus de savoirs communs en ajustant les interventions ? On peut espérer qu'une discrimination positive profite à tous, donc en particulier aux élèves et aux familles les moins proches de l'école, mais qu'en est-il en réalité ?

La recherche et l'expérience des enseignants² montrent qu'une différenciation mal comprise peut en fait creuser ce qu'elle espère compenser : à chaque « élève en difficulté » son « groupe de niveau » ou son « soutien individualisé », ses « objectifs adaptés » en « fonction de ses capacités » ; à chacun son « rythme de développement », à l'écart des autres, dans une forme de « chacun pour soi » plus ou moins larvée. De la classe d'âge au soutien régulier, du soutien au redoublement d'une année, de ce redoublement vers l'enseignement spécialisé, voire de l'enseignement tout court vers des institutions socio-éducatives dépendant moins de l'instruction publique que de la santé ou de la justice, cette logique – qu'on peut dire d'*externalisation* des difficultés – est puissante parce qu'elle est basée sur de bonnes intentions (« *Tu seras mieux là-bas qu'ici...* »), un certain bon sens (« *Soyons réalistes...* ») et des intérêts sectoriels qu'il serait absurde de nier (« *Je ne peux pas tout faire avec les moyens que vous me donnez... !* »). On sait pourtant que si ce raisonnement est sans limite, il empile les dispositifs et fige les destins des élèves au lieu de les croiser.

Ce risque peut inciter l'école à renvoyer le problème à la classe : à exiger d'un enseignant tout-puissant qu'il résolve en privé les contradictions dont l'institution ne sait que faire à son sommet. Mais une *régulation interne* n'est pas plus appropriée que la précédente si elle conduit à dissimuler les besoins cognitifs des élèves dans des activités, certes rassembleuses, mais où n'apprennent que ceux d'entre eux qui ont déjà acquis, à la maison, les compétences prérequis. Qu'elle soit explicite (par des regroupements stables) ou implicite (dans des interactions opaques), on sait que la *différenciation des objectifs* est l'inverse d'une *différenciation des moyens* visant une seule et même fin. Elle entraîne le contraire de ce qu'elle promet, ce qui peut mener au fatalisme et décourager la lutte contre l'échec scolaire.

Comment sortir de cette impasse ? Peut-être en explicitant les apprentissages-clefs *et en* flexibilisant l'organisation du travail par ce biais ; en ne renonçant ni aux interactions collectives, ni aux soutiens personnalisés ; en imaginant une gestion de classe et des projets d'établissements structurés, modulables, coopératifs, sincèrement soucieux d'associer élèves et enseignants dans la recherche de solutions ponctuelles, ciblées et intensives aux difficultés des plus fragiles. Comment fait-on cela ? Pas tout seul, et pas du jour au lendemain, cela se saurait. Mais pas non plus en rejetant la question. Se demander ensemble comment inclure, et à quelles conditions pédagogiques et politiques, ne serait-ce pas, en somme, le début de l'inclusion ?

¹ Canevas d'une conférence donnée à la Haute école pédagogique de Fribourg, 27 mai 2015.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composé aussi bien de garçons que de filles, d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes.