

L'individualisation : une réponse à l'exclusion sociale ?

Stéphane BONNÉRY,
CIRCEFT-ESCOL, Paris 8,
Département des Sciences de l'éducation

En partant d'un ouvrage tiré de mes travaux, menés dans le cadre de l'équipe ESCOL et de RESEIDA¹, et plus largement des acquis de la sociologie de l'éducation, je poserai la question « L'individualisation : une réponse à l'exclusion sociale ? » à trois niveaux pour remonter en généralité : dans la classe ; dans le système scolaire ; dans le système économique et social.

1) L'individualisation dans la classe

La rhétorique de l'individualisation, de la pédagogie individualisée, a gagné du terrain en parallèle de la phase de démocratisation qu'a constitué la création de l'école unique. Dès cette époque, le système était travaillé par une contradiction entre une logique de démocratisation et une logique de sélection / mise en concurrence. Cette contradiction se traduit dans la classe, dans des formes d'enseignements récurrentes constituant des « dispositifs pédagogiques » (Bonnéry, 2007). Des nuances seraient à apporter : une tendance générale ne recouvre pas la totalité des façons d'enseigner.

Plusieurs scénarii se mélangent dans le dispositif pédagogique. Il y a un scénario général de la séance, qui répond à une première logique que Bourdieu et Passeron (1964) appelaient « l'indifférence aux différences », et des sous-scénarii qui relèvent d'une autre logique, que l'on appellera la « sur-attention particulariste aux différences ».

L'école est inégale « passivement » quand elle est « indifférence aux différences » : le scénario général du dispositif pédagogique est modelé autour de grands enchaînements dans le temps, l'espace et les tâches, qui relèvent de conceptions mises en actes pour tous les élèves quels qu'ils soient ; mais ce modèle social implicite de « l'élève normal » se trouve correspondre à l'élève qui est dans la connivence avec les évidences scolaires, avec les délits d'initiés de la culture scolaire. Autrement dit, c'est une posture apparemment universaliste, mais dont le point de repère de ce qu'est un apprenant normal repose sur ce que sont une minorité d'enfants, dont la vie familiale intègre la forme scolaire de socialisation (Lahire, 1993 ; Thin, 1998). Ces dispositifs supposent que l'élève soit spontanément un enquêteur sur le sens que l'enseignant veut donner au dispositif. Cela pose un problème de considérer comme évident que les élèves doivent spontanément se comporter comme tels, au lieu de construire chez eux ces postures-là.

Nombre de dispositifs pédagogiques intègrent une volonté de faire construire le savoir aux élèves. On retrouve un scénario ternaire (découverte, formalisation, approfondissement-contrôle) dans la structuration générale du dispositif, mais sans conduire réellement chaque élève à identifier et s'appropriier le savoir. Les élèves peuvent réussir les tâches de la première phase en les « morcelant », (Butlen, Peltier, Pézard, 2003), en les déconnectant du savoir en jeu. On peut ainsi colorier une carte sans recours au code chromatique symbolisant le relief, etc. S'ensuit une phase dite d'institutionnalisation, où ce que l'on formalise, ce n'est pas ce que tous les élèves ont construit ou compris, mais seulement ce que les « bons élèves » énoncent à haute voix quand on donne les « solutions » de la première phase où il fallait « construire » le savoir.

Car dans le dispositif, ce qui est donné à l'état pratique, c'est la situation dans laquelle les enseignants sont mis, par les interdits qui pèsent sur eux : « Je n'ai pas le droit d'énoncer le savoir moi-même », « Je ne dois pas faire ceci et cela... ». Cette liste d'interdits n'est visiblement pas accompagnée d'outils pour savoir comment faire. Ainsi, ce qui pilote souvent le dispositif, c'est une tentative de « s'en sortir » face à ces interdits, bien plus qu'une conception rationalisée des formes de transmission adéquates.

Dans la façon dont est structuré l'enchaînement des phases, on est sur un scénario global qui relève de « l'indifférence aux différences ». Le modèle implicite d'élève normal dans le scénario, c'est l'élève qui a déjà les pré-requis pour comprendre que dans cette séance on va lui tendre la perche à mi-chemin et qui sait que c'est à lui à faire l'autre moitié du chemin dans la situation. Ceux qui savent qu'on est là pour construire un savoir, qui savent qu'ils sont là pour le découvrir, etc., possèdent l'organisateur logique du scénario qui structure le dispositif et que l'on pourrait réserver trivialement par « la recherche de ce que l'enseignant essaie de nous faire découvrir ». Sans cet organisateur logique, il semble bien difficile de s'en sortir. Ainsi, l'école est inégale passivement : en étant indifférence aux différences, c'est-à-dire avec des dispositifs qui exigent des pré-requis qu'ils ne délivrent pas.

Beaucoup d'élèves ne peuvent avoir que des réussites ponctuelles, d'où un effet de leurre mais aussi des effets provisoirement positifs de non-décrochage, car ils ne se sentent pas exclus de l'activité scolaire.

¹ Réseau de chercheurs et d'équipes qui regroupent des sociologues, des psychologues et des didacticiens des disciplines.

C'est dû à une seconde logique, qui s'interpénètre avec la première : l'école est inégale activement. Parce qu'il est « conçu » (au sens des conceptions ambiantes qui modèlent le dispositif) que tous les élèves ne peuvent pas apprendre dans le scénario global, le dispositif intègre une façon de faire spécialement différente pour ces élèves-là. Ainsi, dans la première phase du scénario, il y a des sous scénarii à tiroirs, notamment au travers des interactions récurrentes qui individualisent les objectifs, les objets d'apprentissage, l'engagement dans la tâche. Cela facilite ainsi la réussite sur des tâches ponctuelles avec des objectifs individualisés, déconnectés des objets de savoir.

Parmi les dispositifs, voulant « faire construire » le savoir s'attachent ainsi à faire retrouver, « réinventer » des savoirs, des codes (par exemple autour de démarches « d'archéologie des savoirs » – Bonnéry, 2009a), il n'est pas rare de voir le dispositif mettre l'accent sur la (ré)invention au détriment de l'objet de savoir et de sa désignation en tant que savoir normé et institutionnalisé dans une discipline de pensée, dans une histoire et une culture. Nombre d'élèves peuvent ainsi confondre une séance où l'on cherche à leur faire comprendre pourquoi le symbole de l'interrupteur d'électricité est aujourd'hui ce qu'il est, avec une séance de transaction pour que les « inventions individuelles », les propositions à haute voix dans la classe, soient celles retenues par l'enseignant.

On voit ici comment l'intention de faire construire le savoir à chacun peut être en décalage avec le résultat quand les dispositifs mis en œuvre ne cadrent pas l'activité de l'élève sur le savoir, mais sur des activités de « participation », d'activisme, déconnectées de l'apprentissage.

En individualisant les objets d'apprentissage, on individualise ce qui fonde le savoir. On laisse les élèves entre l'obéissance à des ordres, et la transaction avec l'enseignant pour faire retenir dans la « leçon » ce qui est son propre avis, ses envies, ses impressions.

Ceci découle du scénario, pensé pour que chacun participe à l'activité, ce qui dans cette conception est nécessaire pour « construire » le savoir. On laisse croire aux élèves que l'essentiel est de participer, et de faire enregistrer sa participation dans le pot commun du « vivre ensemble », du « lien social » de la classe, sans critère de savoir pour sélectionner des réponses. On voit là combien les logiques de lien social et les logiques d'apprentissages se télescopent dans le dispositif, justement parce que l'on a scindé ce qui relève d'une part du commun du savoir « universalisé » et d'autre part ce qui relève de l'individualisé, au lieu que le dispositif conduise chacun à l'identification du savoir qu'on va apprendre en commun. Les deux sont ici disjoints car au fond, ce qui pilote ce scénario à tiroirs, c'est que l'élève normal est celui qui, spontanément, est en phase avec les évidences scolaires et que pour les autres il faut « s'adapter », en les valorisant autrement, par compassion, pour leur participation individuelle.

En conséquence, lorsque l'école ne se voit pas dotée des conditions pour enseigner à tous, l'étape suivante, c'est de s'adapter à eux ailleurs qu'en classe : on va faire du soutien, de la remédiation, de plus en plus de « hors l'école ». Alors qu'au contraire, ce qui est en jeu, c'est la redéfinition de ce qui doit être enseigné à tous et des modalités pour y parvenir.

Les élèves que j'ai suivis ne sont pas des individus qui auraient besoin d'un traitement spécifique. Les difficultés qu'ils manifestent sont dans un premier temps des difficultés normales. Si on trouvait les moyens d'enseigner plus rationnellement les savoirs dans le scénario « pour tous », il n'y aurait pas besoin de sous scénarii, les uns « adaptés » pour que tout le monde participe et les autres pour que les bons élèves avancent avec leurs ressources propres.

Ces conclusions ne remettent pas en cause l'intérêt qu'il peut y avoir à faire comparer des situations, à ce que l'élève éprouve par lui-même la validité des savoirs, expérimente... Mais il ne suffit pas de le vouloir. Les dispositifs sont interrogés pour leur capacité à cadrer l'activité propre de chaque élève dans un cadre collectif d'apprentissage. Il s'agit de redéfinir les modalités communes d'un apprentissage tendant vers l'universel, tout le contraire de la recherche d'un particularisme ou d'un relativisme plus « efficace ».

Au-delà du technique, la conception des dispositifs pédagogiques est politique : quel est le modèle d'élève qui pilote les missions de l'enseignement ?

Contrairement à ce qui est communément admis, il est bon de savoir qu'au niveau du collège, donc avant le tri social de la fin de scolarité obligatoire, le parent référent, en général le plus diplômé des deux, est dans 54% des cas ouvrier (27%), employé (17%) ou sans activité (10%). Dans un pays de la planète qui a la plus forte corrélation entre le niveau d'emploi et le niveau de qualification, cela veut dire que le « chef de famille » n'a pas plus qu'un BEP, ce qui veut dire que ces parents ne peuvent pas refaire l'école après l'école sur nombre de contenus de savoir, prendre en charge ce que l'école ne fait pas.

Par conséquent, la norme générale qui pilote le scénario général doit-elle être la minorité d'enfants qui sont déjà bénéficiaires des délits d'initiés de la culture scolaire, ou doit-elle au contraire être ces élèves, majoritaires, qui n'ont que l'école pour apprendre l'école ? Tant que ceci n'est pas élucidé, les collègues sont culpabilisés : car si le problème est individuel, forcément il vient des élèves ou de l'enseignant. Cette individualisation va de pair avec une approche techniciste du problème, comme si c'était le fait de « bonnes façons » d'enseigner dans l'absolu ; au contraire, pour sortir de cette culpabilisation, s'il faut de la technique, c'est de façon connectée à un objectif politique de démocratisation

2) L'individualisation dans le système scolaire

L'individualisation du traitement de la difficulté scolaire était déjà présente avec la création de la scolarité unique : ce sont les élèves qui sont désignés « en » échec.

Cette conception de l'échec a varié, notamment avec l'idée de dons, qui individualise « l'explication » avec des arguments biologisants ou psychologisants (capacités...), suivie d'une explication sociale en terme de « handicap ». Les deux ne s'excluent pas : « les enfants de pauvres sont sous-doués, débiles, car dans un milieu qui ne favorise pas le développement... ». On voit à cette époque-là se mettre en place des structures ou des modes d'intervention, sur un groupe ciblé ou sur des individus, mais toujours dans des logiques « déficitaristes ». Une partie de ce qui s'est fait dans les ZEP a procédé d'une logique de « bain culturel » à créer hors l'école pour que l'école puisse agir à partir de là... conception où l'école n'a pas à enseigner tout ce qui est nécessaire à l'apprentissage scolaire. Toutefois, c'était bien fondé sur une logique de réduction des inégalités sociales, mais celles-ci étaient perçues sous l'angle d'un manque de familiarité avec l'école qui relèverait de l'anormalité.

Les relances successives des ZEP ont lâché progressivement sur le fait de donner à l'école les outils transformateurs pour y remédier de l'intérieur, et ont penché de plus en plus vers l'accompagnement de l'exclusion, et finalement vers une logique caritative. C'est la même période que celle de la création du RMI, où la priorité a moins été sur la création d'emploi que sur l'accompagnement de la misère qui pour être une urgence n'implique pas forcément comme cela a été fait que l'on renonce à changer les choses sur la question de l'économie et de l'emploi. L'école n'est pas le seul domaine où l'on soit passé de la lutte contre les inégalités à la compassion, à l'insertion à minima, ce qui se traduit dans le « vivre ensemble de la classe » en permettant des réussites ponctuelles. En prendre conscience est nécessaire pour faire d'autres choix.

JY. Rochex (2008 ; 2009) parlerait ici de plusieurs âges des ZEP et des politiques compensatoires : un autre âge est venu où l'on est passé de logiques de lutte contre le handicap socioculturel à des logiques de lutte contre l'exclusion, contre la non-insertion, avec des ciblage de catégories de populations de plus en plus spécifiques. Cela a donné lieu aux structures « seconde chance » ou aux « dispositifs relais » pour les « décrocheurs », aux dispositifs concernant les élèves « violents »... c'est-à-dire qu'on a interprété tous les écarts de comportement, toutes les manifestations de non-conformité des élèves, à partir de grilles de lectures individualisées ou particularisées (interventions auprès d'individus repérés à partir d'un critère) : les « violents », les « absentéistes », les enfants d'immigrés pour la compensation, etc. On est ainsi de moins en moins dans une logique de recherche d'égalité, de démocratisation scolaire, et de plus en plus dans la compensation de difficultés qui sont perçues sur un mode essentialisant... des difficultés « naturelles » d'origine biologique, et/ou d'origine « psy »... et/ou « sociologiques », pensées comme une fatalité. Les enseignants sont prisonniers de cette conception entre deux pôles : le pôle fataliste (on ne peut rien faire avec des enfants de pauvres, de familles monoparentales ou polygames, des désinsérés, etc.) et le pôle volontariste (il suffit de vouloir bien faire, d'être à l'écoute, dans la compassion, dans l'empathie...), en les renvoyant à un débat technique, privé d'outils pour faire autrement, et privé du lien avec les enjeux politiques de la pédagogie.

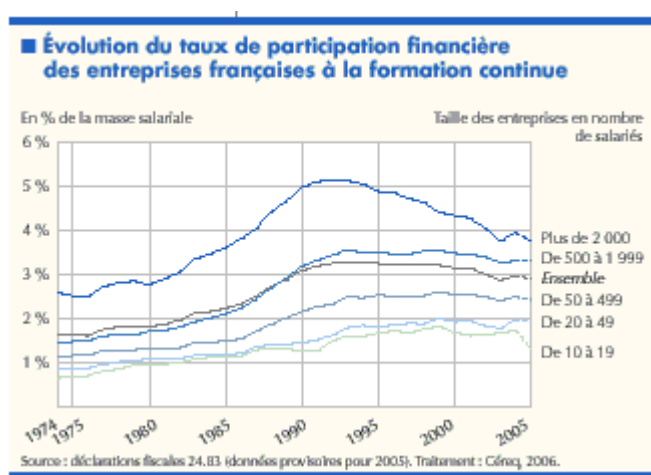
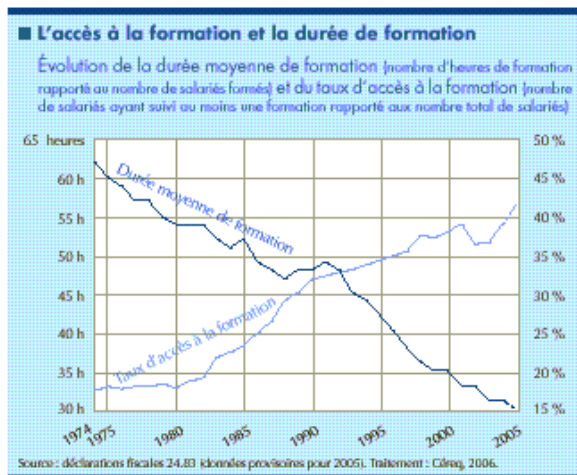
Si on ne met pas au clair qu'il faut transformer l'école pour transmettre à tous une culture commune redéfinie, parce que c'est indispensable à chaque futur adulte, citoyen et travailleur (en reprenant la formule du Plan Langevin-Wallon), alors on se prive de perspectives pour la démocratisation et on laisse le terrain à la culpabilisation des enseignants. Il ne suffit pas d'avoir des objectifs généraux : leur non application encourage le renoncement.

Aujourd'hui, sous deux apparences différentes qui pourraient apparaître comme étant disjointes, existe un seul et même phénomène (Rochex, déjà cité) : d'un côté des logiques de minimum commun, de RMI culturel, et de l'autre côté l'exacerbation de la concurrence des individus dans l'apprentissage. Le socle commun a été argumenté en termes de SMIC culturel, mais c'est en fait un RMI culturel (cf. Baudelot et Establet) : on ne vise pas l'égalité. Un système qui repose sur la rentabilité financière, l'exploitation et la domination, pour donner un minimum de crédibilité à la mécanique générale, doit obligatoirement à la marge montrer qu'il est un peu humain. C'est valable dans l'économie, c'est valable dans l'organisation sociale, il n'y avait pas de raison que l'école y échappe si l'on n'y prête pas garde.

Ainsi exacerbe-t-on la concurrence entre élèves en augmentant les contradictions qui pèsent sur la pratique enseignante (attaques contre la sectorisation, diminution du temps d'enseignement à l'école primaire en même temps qu'on augmente le nombre de contenus possibles qui décrochent de plus en plus du contenu minimum commun...). Et avec compassion, on développe l'aide, le soutien, l'externalisation et le traitement individuel pour des difficultés qui ne sont pas individuelles.

3) L'individualisation dans les parcours d'éducation et de formation, écho de l'individualisation dans la société et le système économique

Il semble utile de comprendre en quoi les contradictions pédagogiques et institutionnelles ont aussi à voir avec les contradictions de la pression que l'économie fait peser sur l'éducation et la formation. Il est ainsi instructif de regarder la formation continue que les employeurs paient aux salariés (Cereq, 2006, à qui on emprunte les graphiques).



En 30 ans, entre 1975 et 2005, le taux d'accès à une formation payée par l'employeur a doublé, ce qui contredit le discours officiel « la formation ne sert à rien, venez vous former sur le tas »

Durant la même période, la durée moyenne de formation a été divisée par deux, et depuis 15 ans le taux de dépense pour ces formations a stagné dans les entreprises de moins de 2.000 salariés, et a diminué pour les plus grosses. Première conclusion : les patrons veulent bien payer des formations à davantage de salariés à condition que cela ne coûte pas trop. Mais surtout, ils financent des formations plus courtes, réalisées « à l'interne » de l'entreprise, avec des objectifs resserrés sur le poste de travail, donc des formations qui ont pour objectif principal d'accroître la rentabilité, la performance du salarié dans son travail. Et les parcours de formations sont de plus en plus **individualisés**, avec une moindre qualification reconnue par l'employeur et dans des conventions. Elles donnent moins souvent un contenu distancié du poste de travail (qui permettrait de prendre du recul pour mieux revenir sur l'activité professionnelle armé de connaissances nouvelles) mais ce sont de plus en plus des formations modularisées, parcellisées, sur des contenus atomisés.

La traduction de cette stratégie, après l'entreprise, a été dans l'enseignement primaire et secondaire avec la logique de compétences (Ropé & Tanguy, 1994) et dans l'enseignement supérieur avec la réforme du LMD. Les textes européens qui cadrent le LMD parlent de 50% d'une génération au « niveau de sortie » bac+3, et non de diplôme. La différence est essentielle, elle signifie **l'individualisation** de la reconnaissance de la formation et la **modularisation** des contenus. L'objectif c'est que les étudiants aient des parcours individualisés avec des micro-compétences modulaires : deux candidats à l'embauche se présenteront ainsi devant l'employeur avec 180 crédits européens qui garantissent pour l'employeur le niveau de formation des candidats, mais comme ce sont des modules différents, il n'y a plus de diplôme unique, donc pas de reconnaissance d'une même qualification, d'où concurrence entre salariés.

En individualisant le parcours de formation, on individualise le diplôme, qui n'en est plus un. Le diplôme par établissement n'est qu'une étape vers l'individualisation du diplôme.

Cette refonte des formations est un instrument fondamental d'une reconfiguration du salariat capitaliste, pour le conduire à un plus haut niveau de formation à bac+3, tout en l'exploitant encore à ce degré-là. Inutile, après ces explications, d'expliquer la réforme du lycée, dont les grandes lignes sont les mêmes.

Cette stratégie n'est pas pour autant un rouleau compresseur : comment allonger le temps de formation sans payer les salariés en conséquence et sans qu'ils utilisent les savoirs à d'autres fins que ce qui permet leur efficacité dans le travail ? La réponse est en deux volets interdépendants : individualiser les formations pour individualiser les parcours et la reconnaissance des formations, sans qualification commune, afin de mettre en concurrence ; modulariser, ce qui permet d'individualiser, mais ce qui permet aussi de dissocier le savoir des raisons historiques qui ont amené à construire ce savoir, et donc qui empêche d'avoir une maîtrise critique de celui-ci, le limitant à des aspects utiles directement dans le travail. Cette stratégie assez cohérente n'est pas inexorable, il faut qu'ils fassent accepter à la jeunesse de ce pays, qui a refusé le CPE, qu'il faut étudier davantage pour être en situation toujours aussi précaire.

Et prendre au sérieux l'objectif de 50% d'une génération au niveau bac+3, permet de montrer l'incohérence des politiques actuelles pour y parvenir, cela ouvre des fenêtres de tir, politiques et pédagogiques : il va bien falloir se confronter à la question « comment y arriver » ?

Cela encourage je crois à intervenir à tous les niveaux en même temps, pédagogique, institutionnel, politique. La grille de lecture des choix pour la société peut être une aide pour les praticiens, pour ne plus se sentir prisonniers d'une situation dans laquelle ils se sentiraient tout seuls.

Bibliographie succincte

- Bautier E. & Rayou P. (2009) *Les inégalités d'apprentissage*, PUF.
 Bonnéry S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute

- Bonnéry S. (2009a), « Nouvelle analyse de l'échec scolaire », *La pensée*, n°141
- Bonnéry S. (2009b), « La bataille du savoir : poursuivre dans la crise ou développer les hommes ? » *Économie et politique*, n° 654/655
- Bourdieu P. et Passeron J.C. (1964), *Les héritiers*, éd. Minit
- GFEN (1974), *Échec scolaire : doué ou non doué ?* éditions sociales
- Cereq (2006), *Cereq-bref*, n°235. : <http://www.cereq.fr/pdf/b235.pdf>
- Isambert-Jamati V. (1985), « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in Plaisance Éric (dir.) *L'échec scolaire : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, CNRS
- Rochex JY. (2008), « Le cas de la France et conclusion générale », in Demeuse Marc, Frandji Daniel, Greger D. et Rochex JY., *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*, INRP
- Rochex JY. (2009), « Les politiques d'éducation compensatoires », séminaire *Education et formation*, Fondation Gabriel Péri. Vidéo : http://www.gabrielperi.fr/spip.php?page=video&lang=fr&id_document=513&id_article=907
- Ropé F. & Tanguy L. (1994), (dir.), *Savoirs et compétences*, L'Harmattan,
- Butlen D., Peltier ML. & Pézard M. (2002), « Nommés en REP, comment font-ils ? », *RFP*, n° 140
- Lahire B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL
- Thin D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL

Enregistrement de l'intervention de Stéphane Bonnéry : <http://dl.free.fr/bVIDRkDK6>