

INRP/ centre Alain Savary  
« Personnaliser les parcours et les situations d'apprentissage »  
11-12 juin 2009

« **Individuel/collectif en éducation : un faux débat ?** »

Bernard Bier  
Chargé d'études  
Unité de la Recherche, des Etudes et de la Formation (UREF)  
Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire (INJEP)  
[bier@injep.fr](mailto:bier@injep.fr)

**Quelques remarques préliminaires**

Parler de l'éducation devant un public composé exclusivement de personnels de Education Nationale (IPR, chefs d'établissement, conseillers pédagogiques, enseignants) oblige à préciser le lieu d'où je parle : l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, établissement public sous tutelle aujourd'hui du Haut-Commissaire à la Jeunesse et aux solidarités actives (et plus anciennement du ministère de la santé, de la jeunesse, des sports et de la vie associative, en d'autres temps ministère de la Jeunesse et des Sports, voire parfois secrétariat d'Etat rattaché au ministère de l'Éducation nationale...).

Dans ce cadre, je travaille avec une diversité d'acteurs qui ont, soit des préoccupations éducatives, soit même une action éducative : services de l'Etat (jeunesse et sports, Justice/PJJ, culture, DIV) ; collectivités territoriales qui de plus en plus, au-delà de leurs compétences obligatoires, interviennent dans le champ éducatif ; associations et en particulier celles qui se recommandent de l'éducation populaire. De ce point de vue, l'Éducation nationale n'est qu'un des acteurs des politiques publiques d'éducation.

Si l'on se situe du point de vue des bénéficiaires premiers de l'action éducative, les enfants et les jeunes, force est aussi de constater que le temps passé devant des enseignants n'occupe qu'une partie relative de leur vie, à côté du temps en famille, devant des animateurs sportifs et socioculturels, et de plus en plus entre pairs, devant des médias (télévision, internet...).

Ne pas prendre en compte ces temps « hors scolaires » dans une démarche éducative, c'est de fait démissionner de notre responsabilité éducative collective. Ceci est encore plus vrai lorsqu'on pense aux jeunes des milieux populaires.

De ce point de vue, l'appréhension en termes de temps scolaire, temps périscolaire, temps extrascolaire qui mettait l'école au centre n'a plus grande pertinence ; et mieux vaudrait parler du temps de l'école ou de l'éducation formelle, du temps de l'éducation non formelle et du temps de l'éducation informelle qui est un temps de plus en plus important dans la socialisation des jeunes.

Ce constat ne minore en aucun cas la place de l'école et de l'Éducation nationale, une place fondamentale, essentielle, mais elle oblige à la penser dans ses articulations avec les autres temps, les autres espaces, les autres acteurs éducatifs.

Les propos qui vont suivre - à prendre comme trace d'une réflexion en cours - prennent leur source dans une interrogation née en regard des réactions souvent très tranchées et négatives constatées lors de la mise en place du dispositif de réussite éducative par la

Ville (pendant que parallèlement l'Education Nationale mettait en place de son côté les programmes personnalisés de réussite éducative, PPRE) et voyaient dans toute individualisation une approche antinomique de la démarche éducative.

Précisons enfin que parler d'individualisation de l'éducation renvoie à :

- des valeurs et finalités ;
- des méthodes pédagogiques ;
- le suivi du jeune/de l'élève et de son parcours.

### **L'approche éducative individualisée dans la lignée de certaines mutations sociétales**

Cette individualisation s'inscrit dans un mouvement plus large, qui traverse notre société - dans des temporalités et des champs différents :

- des évolutions juridiques, dont témoigne le passage de l'enfant propriété de ses parents (sous l'ancien régime), à l'enfant sous la protection de ses parents après la Révolution, à l'enfant titulaire de droits, telle que la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, ratifiée par la France en 1990, le définit ;

- des évolutions quant à la connaissance de l'enfant et aux mécanismes d'apprentissage, liées au développement de certaines disciplines (psychologie cognitive, psychologie du développement, sciences de l'éducation...), voire à leur médiatisation (Dolto par exemple) ;

Ces évolutions du droit et de la connaissance de l'enfant et des processus d'apprentissage sont pour une grande part à l'origine de la loi d'orientation de juillet 1989 qui met l'élève au centre du système éducatif, « ce nouveau lieu commun pédagogiquement correct » (P. Rayou).

- des évolutions culturelles : l'individualisme apparaît de plus en plus comme une valeur fondamentale, avec son corollaire le droit au bien-être, dans un univers où la satisfaction immédiate prime, ainsi que le succès de valeurs comme l'épanouissement, en particulier dans les familles de classe moyenne ou de classe supérieure, plus que chez les familles populaires. On pourrait peut-être aussi s'interroger sur ces « allant de soi » ;

- des évolutions politiques : le thème de l'égalité qui fut longtemps le moteur du combat pour la démocratisation du système éducatif laisse la place à celui de l'équité, de la justice, qui appelle un traitement différencié. Témoin par exemple l'intitulé d'un ouvrage récent de Dubet, *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Mais lorsque Savary lance la politique d'éducation prioritaire, on passait certes du référentiel de l'égalité à un référentiel de l'équité, mais c'était en termes de zones, de territoire, etc. Autre signe de ces évolutions : l'apparition, y compris à gauche, d'ouvrages comme ceux d'Eric Maurin (*Le ghetto français*), qui, partant d'une réflexion sur les limites de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire, tout en constatant des effets de territoire en termes de ségrégation, prône un traitement individuel des publics précarisés, etc.

### **Un contexte lourd d'ambiguïtés**

Devrait-on penser que les réticences relèvent de craintes infondées, d'a priori idéologiques ?

Un certain nombre d'indicateurs ou de faits peuvent de fait légitimer ces inquiétudes :

- une pathologisation des difficultés vécues par certains jeunes ou certaines familles. Par exemple, un rapport de l'INSERM « Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent » (2005) allait jusqu'à proposer le dépistage des troubles comportementaux dans le fœtus. Dans un autre domaine, Patricia Loncle, sociologue à l'Ecole des Hautes Etudes de Santé Publique (EHESP), note l'évolution aujourd'hui vers une sanitarisation de la jeunesse et des politiques de jeunesse et des politiques d'action sociale. On renoue en quelque sorte, sous des formes différentes, avec les mouvements hygiénistes de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ;

- on pourrait mettre ce mouvement en rapport avec les discours récurrents qui expliquent la difficulté scolaire aujourd'hui non plus en référence à des réalités sociales, mais par une approche ethnisante extrêmement bien portée aujourd'hui, y compris dans les milieux éducatifs ;

- la méfiance à l'égard d'un discours sociologique, qui est souvent perçu comme un discours justificatif des difficultés, parallèlement à la domination médiatico-politique du discours psy ;

- le corollaire en est le discours sur la responsabilisation des familles, qui, dans un certain nombre de cas, revient tout simplement à leur faire porter la responsabilité de ce qui leur arrive. Avec la montée (ou le retour) d'une l'approche moralisatrice et normalisatrice ;

- la volonté affichée par certains de sortir les meilleurs élèves des territoires de l'éducation prioritaire au nom d'une conception méritocratique, voire de remettre en cause le tronc unique ou la scolarité jusqu'à 16 ans... On pourrait à ce propos interroger les présupposés du discours de l' « égalité des chances ».

### **Individuel/collectif, une opposition de faible pertinence**

Au-delà de ces remarques, cette opposition individuel-collectif a-t-elle vraiment du sens?

#### *L'individu comme construction sociale*

L'individu est une construction sociale (voir les travaux de Louis Dumont, de Norbert Elias). C'est la société qui à un moment donné de son développement va permettre son émergence, à la fois comme réalité et comme valeur.

Et comme le montrent les travaux de Robert Castel, c'est le développement de l'État échappant aux logiques de survie, protégé des risques majeurs, va pouvoir s'intéresser plus à ses loisirs, avoir des engagements citoyens, etc.

#### *L'individu comme finalité et valeur*

On pourrait aussi rappeler que les finalités de la Révolution française, ou même les objectifs de Marx, sont bien l'institution d'une société transformée de manière à permettre à chacun d'être maître de lui-même et de se développer harmonieusement.

Donc contrairement à une certaine vulgate la préoccupation de l'individu ne relève pas exclusivement de l'ultralibéralisme.

L'école de la République se donne pour objectif d'instituer le citoyen, dans un modèle politique français, qui pense un rapport entre l'Etat et l'individu-citoyen hors de tout collectif intermédiaire (cf. 1791, la loi Le Chapelier). Et il faudra attendre un certain nombre de décennies pour que le droit d'association soit reconnu. Le discours de l'instruction civique tel qu'il est porté dans l'école de Jules Ferry ne se réfère d'ailleurs pas au collectif, à sa mobilisation hormis dans la référence à la nation et à sa défense ; loin de l'éducation au politique, il vise à construire un individu conforme par le biais de la leçon de morale.

Un autre objectif de l'école, et particulièrement du lycée napoléon, est le recrutement des élites, qui perdurera dans la modèle méritocratique porté par la troisième République.

### *L'individu comme objet sociologique*

Ajoutons *a contrario* d'un discours nostalgique et simplificateur, que nous n'assistons pas aujourd'hui à un repli individualiste généralisé (pas plus d'ailleurs qu'à une montée des « tribus » !) (cf. Lipovetski/Maffesoli), mais à des nouvelles formes d'inscription dans la société et dans la Cité, que les formes d'engagement public sont aujourd'hui plus diversifiées, plus « plastiques » (« engagement post it », dit J. Ion) et visent à concilier public et privé, à ne pas sacrifier l'un à l'autre.

Cet individualisme, loin d'être à opposer aux appartenances ou affiliations collectives, est à penser comme une nouvelle manière d'entrer dans le collectif et de vivre l'individu (voir à ce sujet les travaux de F. de Singly, mais aussi ceux de J. Ion sur les nouvelles formes d'engagement et d'« exposition de soi »).

### *L'individu dans les sciences de l'éducation*

Sans invalider les travaux des années 70 (Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet) et le constat des grandes corrélations entre milieux sociaux et inégalités/difficultés scolaires, des chercheurs prennent pour objet d'étude des questions plus ciblées.

Certains paramètres explicatifs relèvent encore d'une forme du collectif (analyse des effets de territoire, de l'effet établissement, de l'effet maître... quoique, sur ce dernier point... !), mais d'autres vont plus du côté de l'individu/enfant/élève : comment se fait-il que certains élèves, pour qui les corrélations entre milieu social et échec scolaire pourraient avoir valeur prédictive, se trouvent en situation de réussite ? C'est la question de l'expérience scolaire qui est alors posée, celle du sens des apprentissages pour chacun.

Ces travaux (entre autres, mais non exclusivement ceux de l'équipe ESCOL à Paris VIII autour de B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex) posent la question de l'élève, de son rapport au savoir, et de son parcours d'apprentissage, tout en les inscrivant fortement dans son environnement social et éducatif. On pourrait aussi renvoyer aux travaux de Boimare sur la résistance aux apprentissages

De fait comprendre les ruptures scolaires (et au-delà éducatives), soulignent Millet-Thin dans l'ouvrage *Ruptures scolaires*, oblige à prendre en compte conjointement conditions familiales, sociabilités juvéniles, trajectoires scolaires, contextes sociaux et productions institutionnelles.

Les ruptures se font toujours *via* les interactions entre plusieurs registres de difficultés, nous disent-ils : un élément peut faire basculer dans la rupture ; et à l'inverse un seul élément peut faire aussi levier pour sortir de la spirale de la rupture ou de la « désaffiliation ».

Poser la question sous cet angle conduit à s'appuyer sur la compréhension de ce qui génère les difficultés, mais aussi sur l'identification des ressources, sur ce qui peut faire levier.

De plus professionnels et chercheurs observent aujourd'hui une diversification croissante des trajectoires des individus.

## **Le mythe d'une éducation porteuse du collectif**

### *La logique du modèle*

Anne Armand nous disait hier que, dans sa lecture des textes officiels comme dans ses missions d'Inspectrice générale, elle ne voyait pas grande trace de l'individualisation si souvent évoquée. Je tiendrai un discours quelque peu différent.

Est-ce que la sortie du préceptorat, c'est-à-dire du face-à-face d'un maître et d'un élève conduit forcément au collectif ? Est-ce que la forme scolaire est garante du collectif ?

Revenons sur la logique de l'école, dans ses finalités, comme dans son fonctionnement.

Dans les petites écoles chrétiennes, les collèges jésuites et oratoriens, dans le lycée napoléonien plus tard, puis l'école de Jules Ferry, on a un maître face à un élève qu'il va aider à se construire soit pour devenir un bon chrétien, soit pour devenir un bon citoyen. Ce maître est plus ou moins bienveillant, utilise plus ou moins la férule, outil pédagogique en vigueur à l'époque. Et chaque enfant est face au maître.

L'école du XIX<sup>e</sup> siècle n'est pas sans analogie avec le modèle fordiste de production : son objectif est de « produire » un certain nombre d'élèves types, conformément aux besoins de la société..

L'enseignant ne s'adresse pas à la personne, au sujet singulier, il s'adresse à la raison dans l'élève, l'élève qui a laissé son corps, son histoire chez lui, de même que toutes ses inscriptions dans le réel.

Certes ce n'est pas ce que l'enseignant vit nécessairement au quotidien, en particulier dans les établissements dits sensibles, mais ces représentations fabriquent de l'imaginaire collectif et informent nos pratiques.

On pourrait aussi évoquer l'idéologie du don qui a fleuri pendant longtemps. Il y aurait les élèves capables, compétents et puis les autres. Il y aurait ceux qui sont faits pour les études générales et ceux qui sont faits pour les études manuelles, techniques. Thin et Millet, dans *Ruptures scolaires*, se demandent d'ailleurs si le discours de maints enseignants sur les élèves capables mais en échec car ne travaillant pas assez ne témoigne pas de la résurgence de l'idéologie du don. On sait bien que ce discours ne permet pas de comprendre la difficulté scolaire... ni d'y remédier, parce qu'il ne pose pas les bonnes questions.

### *Le fonctionnement de la classe*

L'enseignant, dans le quotidien de sa classe et en particulier dans la forme frontale, est-il devant le « groupe classe » ou plutôt devant un « individu classe » ? N'est-on pas devant une multitude de « mêmes », de semblables, sauf à passer par des formes plus différenciées. Ou quand la vie reprend le dessus sous la forme de la perturbation, quand un sujet commence à déranger, un élève inadapté, plein de manques, d'incompétences. Est-ce que l'élève type l'élève idéal, normal, celui des curricula formels, celui dont on rêve, est effectivement un sujet ? On peut se poser la question.

De plus l'élève dans l'ordinaire de la classe est face au maître, mais il n'est jamais face au groupe de ses pairs. Pourtant (voir à ce sujet le récent ouvrage de Sylvain Connac *Apprendre avec les pédagogies coopératives*), les pratiques coopératives sont plus fortement mobilisatrices en termes cognitifs ; elles ne mettent pas les élèves face au maître, mais elles les mettent aussi à certains moments les uns AVEC les autres,

On voit comment s'opère dans mes propos un glissement du collectif au coopératif...

Comment enseigner les approches coopératives ? Comment enseigner des pratiques coopératives, si soi-même on ne travaille pas dans des logiques coopératives avec les collègues. Les enseignants sont souvent isolés, et souvent peu enclins à travailler de manière coopérative, à se mettre en équipe. On pourrait à ce propos aussi interroger l'ambiguïté de certains discours sur la franchise pédagogique comme résistance au travail collectif.

*Et hors de l'école ?*

La réponse est difficile. L'éducation populaire se réclame en effet du collectif, ce fut vrai dans son histoire, dans la promotion de pédagogies alternatives. Dans le même temps, l'éducation populaire a laissé place « sur le terrain » aux animateurs. Même si des liens existent entre les deux mondes (nombre d'animateurs exercent dans des associations même si les collectivités montent en force comme employeurs ; les instituts de formation sont souvent dans le champ de l'éducation populaire), le référentiel de l'animation n'est pas nécessairement celui de l'éducation. De plus les logiques à l'oeuvre fréquemment dans le champ de l'animation comme de l'éducation populaire sont souvent celles de la consommation, d'une « pédagogie du choix » qui renvoie de facto à l'individu plus qu'au collectif. Jean Houssaye qui a travaillé sur les colonies de vacances, les centres de loisirs montre que l'on retrouve dans ces centres de loisirs la reproduction du découpage horaire, l'articulation une heure une activité assez proche de la forme scolaire, qu'ils sont « prisonniers de la forme scolaire ». Face à ces deux constats, il prône une « pédagogie de la décision » inscrite dans une logique d'*empowerment*, plus proche de Freinet et de la pédagogie institutionnelle.

Quelque peu hors sujet mais en rapport avec nos préoccupations communes et l'objet de cette rencontre, j'attirerai néanmoins votre attention sur un phénomène qui me semble important : si l'on regarde l'histoire sur ce point emblématique de la Ligue de l'enseignement à l'époque de sa création, les ancêtres des centres de loisirs et de vacances étaient animés par des enseignants bénévoles et militants, tandis que l'encadrement était assuré par les cadres de l'Education nationale ; à cette époque on ne parlait pas de partenariat entre l'école et son environnement ; la culture était pourtant commune. Force est de constater qu'aujourd'hui où le partenariat devient une référence obligée et quasi une injonction, l'écart entre enseignants et animateurs se creuse (niveau de recrutement, formation, statut). L'animation est un des rares métiers où on peut rentrer sans diplôme, et se côtoient aujourd'hui dans l'animation à la fois des gens qui

ont bac + 5, mais pas forcément de formation pédagogique, et dans les quartiers politiques de la ville, ZUP, ZEP...., des gens qui parfois sont en délicatesse avec l'institution scolaire, en échec scolaire, qui pour un certain nombre ont parfois une image extrêmement négative de l'école liée à des échecs et de l'humiliation... C'est un des enjeux et une des difficultés aujourd'hui de la mise en cohérence éducative des différents acteurs de l'éducation.

### **Des pistes de réflexion et de travail**

*Il n'y a d'apprentissage qu'individuel et il n'y a d'apprentissage que dans des interactions*

Même dans la pédagogie frontale et avec un collectif important, les apprentissages sont conditionnés par l'activité personnelle du « sujet apprenant ». Dans le même temps, il n'y a d'apprentissage que dans les interactions. Eduquer c'est être dans les deux logiques à la fois, synthèse réalisée dans l'expression chère au GFEN d' « auto-socio-construction des savoirs ».

*La prise en compte du multiple comme condition d'une approche éducative collective/démocratique*

On ne peut plus penser une éducation, un système d'instruction démocratique pour tous sur le modèle de l'élève type, mais il y a nécessité de penser le groupe éducatif comme regroupement de dissemblables, de singuliers. C'est d'ailleurs paradoxalement pas très nouveau puisque déjà Bourdieu et Passeron, nous rappelle Stéphane Bonnery (dans *Comprendre l'échec scolaire*) soulignaient que « *l'indifférence aux différences est propice à la production d'inégalités scolaires* ».

La question est alors de savoir de quelles différences on parle : est-on simplement dans des différences psychologiques ? dans des différences de capacités ? prend-on en compte la personne au sens d'Emmanuel Mounier, c'est-à-dire quelqu'un qui s'inscrit dans un territoire, dans une famille, dans une histoire à la fois psychologique, collective, sociale, parfois de classe... Penser la démocratisation de l'éducation, c'est prendre en compte la totalité de ces phénomènes. L'approche globale de l'enfant nécessite de ne pas prendre l'enfant uniquement dans ses différents temps scolaires, non scolaires, c'est aussi le prendre dans son inscription sociale, culturelle..., non pas pour revenir aux vieilles lunes du handicap socioculturel, mais pour comprendre effectivement ce qui peut faire blocage entre la culture familiale et celle de l'école, par exemple dans le rapport au travail.

*Un groupe à construire, un groupe comme ressources*

Cela nous amène à dire que la vraie question est non pas l'opposition individuel/collectif, mais dans la tension ou la réconciliation du singulier et du groupe, entendu comme espace coopératif, permettant de renouer avec les fondements de l'école républicaine, à l'articulation du cognitif et du politique.

Il ne s'agit pas de se focaliser *a priori* sur un modèle normatif, même si n'importe quelle institution éducative ne peut travailler hors un certain nombre de normes - différence classique en sciences de l'éducation entre normatif et normalisateur -, mais bien de partir de l'élève, de son niveau d'acquisition, de compétence, de ce qui lui permettra de s'inscrire dans une trajectoire de réussite, et de penser conjointement le groupe comme objectif à construire, comme moyen mais aussi comme ressource.

### *Mettre en œuvre la loi d'orientation de 1989*

Pour terminer, il serait pertinent de revenir sur la loi d'orientation du 10 juillet 1989, loi qui à l'époque (et aujourd'hui encore !) a suscité des polémiques, et des interprétations parfois fantaisistes et contradictoires.

Rappelons que l'expression « l'élève au centre » n'est pas au centre du texte mais dans une annexe, et qu'on ne peut y lire une quelconque apologie de l'enfant-roi ou du puérocentrisme. Cette loi pose l'obligation pour l'institution de se donner TOUS les moyens pour que chaque élève réussisse, on y parle aussi de personnalisation, avec une obligation à la fois de moyens mais aussi de résultats, cette dernière expression étant à prendre toutefois avec prudence lorsque l'on voit les usages aberrants et contre-productifs que certains en font (maints travaux sur la notation le montrent).

Si on se pose comme objectif politique la réussite de tous (qui comprend la réussite scolaire mais ne saurait s'y réduire) et la sortie de tous avec une certification, on est contraint de mettre en place une diversité de moyens et de prendre en compte chaque élève. Cela repose en conséquence la question de l'organisation du service public d'éducation.

### **Pour conclure**

Ces choix imposent de penser la mise en œuvre du partenariat éducatif, avec les collectivités territoriales, avec les associations, avec les autres services de l'Etat, avec les familles, d'un partenariat qui ne soit ni contraint, ni assujéti, au service de l'école, sur son territoire et quand elle le juge bon. Pour cela il faut accepter aussi de reconnaître ce qui fait débat, ne pas l'occulter. Les tensions, bien gérées, sont productrices de dynamiques et de sens. Paul Ricœur utilise pour ce dire la belle expression de « consensus conflictuel ».

Ils pourraient nous conduire aussi à penser ces coopérations entre acteurs comme une chance, une richesse, une occasion de construire et de se construire, nous mettant dans la situation de s'apprendre mutuellement. « Tous formés, tous formateurs », était un des slogans d'une fédération d'éducation populaire. On voit le sens que cela peut avoir à l'intérieur de la classe entre élèves, entre adultes et enfants dans tous les secteurs de la vie sociale, y compris à certains moments pour que des jeunes dans un certain nombre de domaines soient nos propres maîtres. Avec cette idée aussi que nous éducateurs, nous avons toujours à apprendre de quelqu'un, ce qui semble la meilleure manière de pouvoir avancer ensemble.