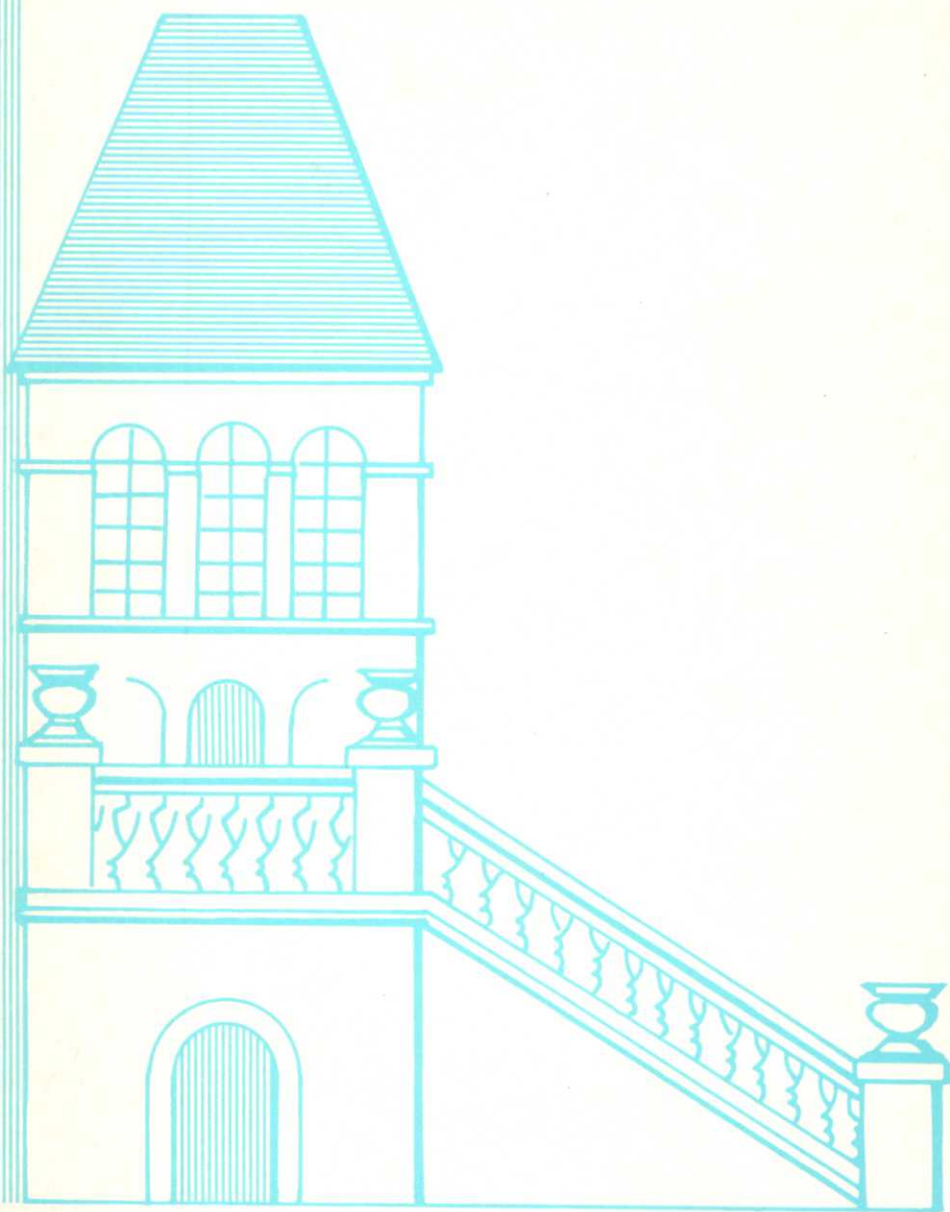


LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

I



LES AMIS DE SEVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.*

JULES SUPERVIELLE

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L' ASSOCIATION

PRÉSIDENT D'HONNEUR	:	Jean AUBA
PRÉSIDENT	:	Jeannine FENEUILLE
VICE-PRÉSIDENT	:	Pierre ALEXANDRE
SECRÉTAIRE-TRÉSORIÈRE	:	May COLLET
MEMBRES DU BUREAU	:	Paule ARMIER
Lucette CHAMBARD		Gabrielle LADONNE
Laurence LÉVY-DELPLA		Jacqueline LEPEU
Micheline DUCRAY		Renée LESCALIÉ
Marcel HIGNETTE		Marie-Laure POLETTI

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 534. 75. 27

MEMBRES BIENFAITEURS 200 F - MEMBRES ADHÉRENTS 100 F
dont 20 F pour l'adhésion à l'Association et 80 F pour l'abonnement à la revue
(Prix de vente de la revue au numéro 25 F)
C.C.P. Paris 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

I

... une réponse à la diversité des publics scolaires



- Sommaire

. AVANT - PROPOS	3
- Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée, par André de PERETTI, Président de la Commission sur la Formation des Personnels de l'Education nationale (1981-1982).	5
- Le collège unique et la différenciation de la pédagogie, par Louis LEGRAND, Professeur à l'Université Louis Pasteur, Srasbourg.	36
- Apport de la pédagogie différenciée pour la prévention de l'échec scolaire, par Claude SEIBEL, Inspecteur général de l'Institut national de la statistique et des études économiques, Chargé de mission auprès du Directeur de l'I.N.R.P.	44
- Différence, diversité et pédagogie interculturelle, par Martine ABDALLAH - PRETCEILLE, Inspecteur départemental de l'Education nationale.	54
- Pédagogie différenciée et formation des maîtres dans quelques pays d'Europe, par Roger UEBERSCHLAG, Inspecteur départemental honoraire de l'Education nationale.	60
- Un projet pédagogique : condition nécessaire à une pédagogie des différences, par Christine BARRE - DE MINAC et Françoise CROS, Chercheurs à l'Institut national de la recherche pédagogique.	66
. LA VIE DE SÈVRES.	79

N° 1, Mars 1985
LES AMIS DE SÈVRES
Revue trimestrielle
117ème numéro

A V A N T - P R O P O S



Pour répondre à l'hétérogénéité croissante des publics scolaires, il apparaît indispensable et urgent, comme le recommandent d'ailleurs les Instructions Officielles, que soit mise en œuvre une pédagogie différenciée, diversifiée, variée. L'article d'André de Peretti en esquisse le fondement théorique non sans indiquer aux enseignants toute une gamme de démarches et de points d'appui pratiques sans lesquels cette pédagogie risquerait de décevoir les espoirs qu'elle suscite. Le même équilibre entre théorie et observation d'expériences menées sur le terrain depuis plusieurs années se retrouve dans les autres articles qui composent ce numéro.

Le prochain numéro de *Amis de Sèvres* (juin 1985) sera, lui aussi, consacré à la pédagogie différenciée et offrira un ensemble de contributions plus résolument tournées vers la pratique pédagogique et la didactique des disciplines, en bref sur les situations concrètes d'enseignement et d'apprentissage des savoirs.

Prendre en compte les différences de tous ordres qui existent entre les élèves, aider ceux qui sont en difficulté, prévenir l'échec scolaire tout en maintenant à un haut niveau la qualité de l'enseignement, cela n'est possible que si l'institution tout entière, et pas seulement chaque professeur dans sa classe, accepte de remettre en cause un certain nombre de certitudes et d'habitudes.

Est-ce l'Ecole qui doit s'adapter aux élèves ou les élèves qui doivent s'adapter à l'Ecole ? Nous n'entrerons pas dans une polémique stérile. Disons simplement qu'il appartient au système scolaire de donner aux élèves les moyens diversifiés d'accéder aux savoirs et non aux seuls élèves, notamment aux plus faibles, d'essayer tant bien que mal de s'insérer dans un cadre rigide et standardisé. Véritable révolution copernicienne à laquelle ce numéro et le suivant souhaitent, modestement mais en toute lucidité, apporter leur contribution.

Jeannine Feneuille

ESQUISSE D'UN FONDEMENT THÉORIQUE DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE



La notion de pédagogie différenciée n'est pas née du hasard, ou de rêves insignifiants. Elle est le produit d'une lente évolution historique de l'institution scolaire (notamment pour la forme des Collèges). Louis Legrand en retrace avec raison les étapes dans l'étude qui suit la présente esquisse, sous le titre *Le collège unique et la différenciation de la pédagogie*.

Cette évolution n'est pas, non plus, abstraite des conditions culturelles et technologiques qui gouvernent les transformations de la société globale, à la fois vers plus de complexité et de différenciation mais aussi vers plus d'articulation et d'intégration. Elle accompagne même, précède ou suit, la logique systémique qui engendre l'émergence d'objets techniques multiples : ceux-ci réagissent sur les mœurs ou l'équilibre social et interagissent avec les structures intellectuelles (1). Et cette logique traduit une croissance des **liaisons** formant des **systèmes** de plus en plus intégrés, mais suivant des impératifs d'**ouverture** et de **multiplicité** conjoints.

Il est notable qu'au cours du XXI^e Congrès International de Psychologie à Paris en 1976, Paul Fraisse, Président en exercice, ait conclu son discours inaugural dans les termes suivants : *L'avenir appartient aujourd'hui à ceux qui feront appel à des tâches ouvertes et non pas fermées, à des situations ambiguës à solutions multiples, où le plan expérimental prendra en compte la recherche des processus d'élaboration et la fixation des solutions.*

Cette démarche pour des tâches *ouvertes*, en faveur de situations à *solutions multiples* mais non pas ambiguës et plutôt *mixtes* ou interdisciplinaires, s'inscrit dans les nécessités présentes de la vie économique mais aussi dans celles de l'enseignement et de l'administration. Elle est nécessairement à la base des conceptions et des pratiques d'une *pédagogie différenciée*, si celle-ci est instituée en vue de répondre ouvertement à la diversité croissante des publics scolaires et à la rapidité des transformations ou restructurations de l'environnement ainsi que des connaissances.

(1) Cf. l'étude de Thierry Gaudin, *Pouvoirs du rêve*, publiée en 1984 par le Centre de recherche sur la culture technique, Neuilly-sur-Seine.
p. 118, L'auteur analyse les *déstabilisations* ou *grandes mutations du Système technique* qui se ressemblent en ce que, à peu près simultanément, elles comprennent quatre transformations fondamentales, qui touchent respectivement les matériaux, l'énergie, la structuration du temps et la relation avec le vivant. A chaque stade, chacune de ces transformations accroît la finesse et la complexité...

Car il est toujours plus évident que ces transformations perturbent les rapports entre les individus, mais aussi leurs représentations et leurs possibilités d'accès aux savoirs. Des divergences apparaissent, des angoisses se font jour. Il importe, dès lors, de répondre aux fluctuations des sentiments, des attentes et des mœurs à l'égard de l'école comme à celles des conceptualisations par des modalités diversifiées ou multiples, corrélatives d'un principe de *pluralité harmonique* qu'on peut formuler avec quelque négation : il n'est pas possible de correspondre à la variation, continue ou inattendue, des besoins et des finalités individuels ou collectifs sinon par le développement d'une pluralité de formes et de moyens expérimentaux de complexité croissante répertoriés selon leurs conséquences et organisés de façon comparative (2).

Ce principe est inspiré par les théories systémiques, comme on le reverra, et notamment par la **loi de la variété requise**, établie par W. Ross Ashby (3). Il consacre l'intérêt et l'urgence d'admettre la compatibilité de formes pédagogiques ou administratives multiples, car il n'est plus licite de prétendre qu'il n'y ait qu'une seule manière d'enseigner ou d'administrer, ou qu'on ait affaire à un ensemble d'élèves identiques.

C'est, au contraire, une hétérogénéité croissante qui se manifeste au sein des groupes d'élèves des établissements scolaires, aussi bien qu'entre les familles et dans l'environnement. Et cette hétérogénéité se heurte inéluctablement à des pratiques monotones ou jacobines, à des références identitaires et passéistes, ou à des mécanismes réducteurs, alors qu'elle appelle des souplesses, des adaptations pluralistes et des déconcentrations de décisions.

Il nous revient de justifier ces propositions en analysant dans une première partie, d'une part les **causes** multiples qui font croître actuellement les **hétérogénéités** de tous les éléments interférant dans le système éducatif, et d'autre part, les divers **effets** qui agissent malencontreusement pour réduire la variété des modes pédagogiques et des souplesses institutionnelles. La seconde partie développera la **variété des mesures différenciées** qui peut permettre de réajuster les objectifs et la vie scolaire aux contraintes de l'hétérogénéité, c'est-à-dire aux besoins contrastés chez les individus soumis à la *sismologie sociale* de notre époque (4).

(2) Pour de plus amples développements, voir *Du changement à l'inertie*, Dunod, Paris 1981, notamment pp. 224 et 29.

(3) Bruno Lussato dans un ouvrage traitant de la dynamique de l'auto-réforme de l'entreprise (Paris, Ed. Masson, 1976) observe que la loi de la variété requise d'Ashby montre qu'un environnement très varié ne peut être contrôlé que par un système d'une variété au moins équivalente et donc que la stabilité du noyau, nécessaire à la survie et au développement de l'entreprise ne peut être obtenue que si les fluctuations de l'environnement sont compensées par des fluctuations inverses et de même amplitude (loc. cit., p. 73).

(4) Cf. *Les contradictions de la Culture et de la Pédagogie*, Epi, Paris 1969, p. 229 et sq.

CROISSANCE DES HÉTÉROGÉNÉITÉS NÉCESSITÉ DE VARIÉTÉ ET EFFETS RÉDUCTEURS EN PÉDAGOGIE

*

Les hétérogénéités croissantes

La situation scolaire actuelle (consécutives au phénomène mondial de brassage et d'*émulsion*) met en relation dans l'institution scolaire (dans notre pays comme dans tous les pays économiquement développés) des populations d'élèves, d'enseignants et de parents, qui sont, chacune et respectivement, de plus en plus hétérogènes. Les hétérogénéités observables sont elles-mêmes très diverses et varient d'un établissement à un autre.

Ces hétérogénéités concernent pour ces trois populations aussi bien le cadre socio-culturel général, le stock des connaissances acquises par chaque adulte ou jeune (élémentaires ou spécialisées), la nature des pratiques d'expression ou d'intervention et de réaction, l'orientation des modalités d'observation et de réception ou d'appropriation, la trame des visées d'action et de réalisation, le réseau des références existentielles ou d'appui, ainsi que le degré d'estime réciproque mais également les potentiels d'imagination et de représentation.

1. Dans le cas des enseignants, ces hétérogénéités peuvent être amplifiées par les différences notoires des savoirs ou celles des formations pédagogiques reçues ou non reçues, les diversités de méthodes pédagogiques expérimentées par les uns et les autres, l'usure variable des initiatives, les inégalités de mise en œuvre des réformes ou des innovations imposées, les styles (souvent opposés) de conduite des chefs d'établissement, les multiplicités de statuts et de durées de services ainsi que celles des appartenances, outre la disparité dans la diffusion et l'accueil des informations pédagogiques. Le cloisonnement des disciplines et leurs compétitions périodiques viennent encore accroître ces hétérogénéités au moment où elles sont appliquées, de façon aléatoire et plus ou moins improvisée, aux hétérogénéités des élèves et des environnements.

2. Dans le cas des élèves, l'hétérogénéité résulte des mouvements de population en fonction de la création de nouveaux quartiers, de nouvelles implantations industrielles ou de villes nouvelles. La croissance économique pour une longue période a eu pour conséquence le recours important à la main d'œuvre étrangère : il en est résulté sur certaines zones une installation massive de familles de migrants avec de nombreux enfants. La montée du niveau de vie et la logique d'un développement démocratique de l'éducation ont par suite amené une présence accrue d'enfants de cul-

tures étrangères dans les écoles, les collèges et les lycées (surtout les lycées d'enseignement professionnel). D'autre part, suivant un mouvement mondial, les redoublements de classe se sont réduits, tant il est apparu important de ne pas trop séparer les classes d'âge. De même les décisions du Ministre Haby, créant des collèges indifférenciés dans le cadre d'une carte scolaire rigide, ont encore accentué chez les jeunes la disparité des compétences instrumentales, des références implicites, des comportements de modalités d'attention et de tenue ou de discipline entre des individus placés dans des classes étanches (suivant des habitudes anciennes) (5).

3. En ce qui concerne l'environnement, sa différenciation s'est effectuée selon les spécialisations économiques, le mouvement d'une ségrégation résidentielle et l'impact différentiel des médias. L'origine des migrants s'installant en France s'est également profondément diversifiée (notamment par l'arrivée des familles venant récemment du Portugal, de Turquie, d'Extrême Orient et d'Amérique Latine après celles du Maghreb et de l'Afrique, ou plus anciennement de Russie, de Pologne, d'Italie et d'Espagne).

Depuis 1973, la crise, condamnant au chômage un nombre grandissant des familles, a engendré une hétérogénéité supplémentaire des climats familiaux et des perceptions sociales. Par ailleurs, un mouvement puissant de régionalisme remue les populations : des revendications de plus en plus vives appellent l'entrée dans les établissements scolaires, ou universitaires, des langues et des cultures régionales, qui en avaient été radicalement exclues.

Enfin la texture même de l'environnement est faite d'une hétérogénéité dispersante : par la multiplicité des objets offerts à la consommation, par l'accélération des changements technologiques, par l'instabilité des structures mondiales (dans les surfaces politiques ou les soubresauts monétaires), par la montée des conflits et des contradictions ou des dépits et des désenchantements idéologiques, et enfin par la prolifération et l'intensité des messages ou spectacles de la télévision qui tendent à majorer la distance entre les générations.

De tels effets de dispersion, de différence et de conflits apparaissent notablement dans des zones où le système éducatif semble le moins bien adapté et qui appellent des **actions prioritaires d'ajustement**. Dans ces zones on constate habituellement une moindre dotation des établissements en moyens matériels, une densité trop faible de l'accueil dans des

(5) Pour plus de détails, consulter *Les lycées et leurs études au service du XXI^e siècle*, rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par Antoine Prost, Ministère de l'Education Nationale, Décembre 1983, Ch. IV, *Respecter la diversité des élèves*, pp. 75 et sq.

lycées et notamment des lycées d'enseignement professionnel (L.E.P.) (6), l'absence fréquente de Centre de documentation et d'information (C.D.I.) alors même que les jeunes ont davantage besoin de technologie éducative et d'ouverture aux activités pratiques et professionnelles. Et les élèves ont pu, de façon dissuasive, ressentir l'échec antérieur de leurs propres parents ou de leurs aînés dans ce cadre trop réduit et par une pédagogie rodée sur d'autres catégories socio-professionnelles et socio-culturelles.

Mais ce ne sont pas seulement dans ces **zones d'éducation prioritaires** (Z.E.P.) qu'émergent les symptômes de désintérêt des jeunes pour l'école, ainsi que les marques de désarroi chez les enseignants et les manifestations d'insatisfaction du côté des familles ou des acteurs de production. Et ces symptômes, ces marques et ces manifestations sont d'autant plus accentués que les liens et les interactions entre les différents agents ou acteurs du système éducatif deviennent, avec le développement des communications, de plus en plus nombreux et engendrent davantage de réglementations, par suite de complexité.

La loi de la variété requise

En raison de la montée des hétérogénéités mais aussi du fait de son immensité centralisée, le système éducatif et scolaire français apparaît en effet, au sein d'une société de plus en plus compliquée, comme un système hypercomplexe. La nature des difficultés enregistrées et les voies de solutions aux problèmes qu'elles posent peuvent alors être éclairées ou dégagées à partir de la **loi de la variété indispensable** ou **requis**e énoncée par Ashby (pour la cybernétique et l'étude générale des systèmes).

1. **Cette loi de la variété requise** peut être énoncée simplement de façon suivante : dans un système hypercomplexe, le sous-système qui assure la **régulation** des demandes, des rapports et plus généralement des problèmes d'ajustement ou de fonctionnement, doit disposer d'une variété de réponses ou de solutions au moins égale à la variété des besoins et des problèmes du système ou de ses sous-groupements : si la variété des solutions et des relations offertes est insuffisante, le sous-système fonctionne comme réducteur et non plus comme régulateur ; il entraîne des blocages et des ruptures qui favorisent les *effets pervers* du système.

2. Dans le cas du système éducatif, **le corps enseignant** agit bien comme **sous-ensemble régulateur** : à condition qu'il dispose, dans son sous-ensemble comme au profit de chaque individu et de l'environnement, d'une **variété** de mesures pédagogiques et de méthodes qui soit suffisamment développée. De même chaque enseignant, au sein d'une classe d'élèves, fonctionne comme **sous-ensemble régulateur** de leur ensemble

(6) Cf., dans le Rapport de la Commission Antoine Prost, loc. cit., dans le chapitre 11, le constat sur *les inégalités géographiques de scolarisation*, pp. 227 et sq.

hétérogène, du moins s'il peut mettre en œuvre une variété d'approches didactiques et de techniques qui s'adaptent suffisamment aux modalités diverses de fonctionnement de tous ces élèves. On conviendra qu'une autonomie dégagée par une régionalisation avisée, au bénéfice de sous-ensembles académiques, peut favoriser la multiplication nécessaire de modalités diverses tant pour les équipes d'enseignants que pour chacun d'entre eux.

Les phénomènes réducteurs de la variété

Toutefois l'application de cette loi systémique est, plus qu'ailleurs, mise en échec dans les systèmes éducatifs où divers phénomènes peuvent avoir joué ou continuent à jouer pour restreindre la variété des modes pédagogiques.

1. D'une part, nous l'avons déjà noté, il demeure **une insuffisance de formation pédagogique** pour un grand nombre d'enseignants en exercice. En second lieu, on peut souligner **l'uniformité apparente** de la démarche pédagogique qui paraît fréquemment proposée ou imposée sinon par les directives ministérielles du moins par les préoccupations disciplinaires et les habitudes universitaires. En troisième lieu, **la rigidité des filières** prescrites par les réformes pédagogiques anciennes se maintient et réduit les assouplissements et les variations pédagogiques qui seraient nécessaires. On notera, en quatrième lieu, **la référence anxieuse des baccalauréats**, tels qu'ils existent chacun de façon équivoque et fermée. Il en résulte même dans les petites classes, un alignement des modes d'évaluation sur un modèle obsessionnel d'examen : toutes les formes d'évaluation, d'orientation et de notation formatives sont absorbées dans la construction d'une évaluation sommative et normative qui classe et sélectionne à chaque instant, accroissant la rigidité des normes.

2. Il faut ajouter, comme variable centrale, la structure habituelle des **emplois du temps**, qui utilisent de façon rigide de la 6^e à la terminale, des durées obsédantes d'une heure, réduisant automatiquement les possibilités de diversification des modes pédagogiques et n'autorisant que la forme du cours classique adaptée surtout aux élèves à réception et répartie rapide, c'est-à-dire à **grande primarité**. Il en résulte également le maintien d'un isolement de chaque enseignant et des complications si l'on veut instaurer un travail d'équipe ou des activités interdisciplinaires (7).

3. Plus profondément tous ces phénomènes reposent sur

(7) On consultera avec fruit l'étude approfondie d'Aniko Husti sur *L'organisation du temps scolaire*, I.N.R.P., 1981.

l'influence culturelle **d'un processus de discrimination**, contradictoire à l'accroissement des hétérogénéités que nous avons rappelé, et qui conserve une marge importante d'application.

Ce processus prétend assurer et exiger, pour tous, des parcours d'enseignement et d'éducation identiques, qui garantissent l'accès à des paliers de savoir, de savoir-faire (ou de savoir-être) **identiques**, ou reconnus comme tels par des titres constants : les parcours différents conduiraient à des paliers radicalement différents, sans commune mesure, et par suite inférieurs (ou plus rarement, supérieurs). Et ce qui n'est pas identique à une norme serait suspect ou foncièrement mauvais ; l'obsession de l'identité qui prévaut efface la notion souple et dynamique **d'équivalence** nécessaire pour une égalisation de résultats différenciés. Des *castes* sont alors établies.

Ce mythe identitaire construit, par conséquent, un système d'enseignement **éclaté** (8) et **stéréotypé, hiérarchisé**, et inexorablement **élitique** : un parcours en filières suivant un cadre réduit de quelques parcours uniques, pour des modèles étroits d'élèves inévitablement hiérarchisés en *inférieurs* et *supérieurs* ne peut répondre à la variété des possibilités individuelles. Ceux à qui un parcours de cette sorte ne convient pas sont souvent rejetés comme *inaptes, mauvais élèves* (ou si l'on veut une traduction anthropologique, indo-aryenne, impurs) (9), et les professeurs sont eux-mêmes enfermés dans un cadre pédagogique standardisé, excluant ou dissuadant les formes diversifiées d'approche et de méthode.

L'égalisation des chances, l'harmonisation des choix et des options, se trouvent mises en échec par le jeu, obvie ou latent, de ce mythe identitaire, inconsidérément entretenu. Et celui-ci fonde sa commodité sur l'appui de quatre effets d'inertie inhérents à toute activité.

Les effets d'inertie

Il faut, en effet, ajouter à tous ces faits évoqués et à ce mythe, quatre effets qui sont consécutifs à toute action et au premier chef à l'activité éducative ou pédagogique : **l'effet d'effacement** d'une novation, **l'effet de retour** à des normes antérieures, **l'effet de trouble et de surimpression** des finalités sur les buts et les objectifs, et, enfin, **l'effet de fermeture**.

1. **L'effet d'effacement**, succinctement, peut se décrire comme l'oubli que chaque enseignant fait des variations, des amendements qu'il a

(8) Cf. l'ouvrage *L'enseignement éclaté*, publié en 1973 par le Doyen de l'inspection générale, M. Lucien Géminard, Ed. Casterman, Tournai.

(9) Cf. *Du changement à l'inertie*, loc. cit., pp., pour une justification détaillée, ou le *Rapport de la recherche sur les points d'appui de l'enseignement* (I.N.R.P. 1985), pp. 24 et sq.

tentés pour sa méthodologie en pédagogie, **même et surtout s'il en a constaté des résultats utiles**. Cet effet peut s'expliquer par la loi de Zeigarnick qui mesure des chances plus fortes d'oubli pour des travaux achevés que pour des tâches insatisfaisantes ou interrompues (10). Il en résulte que, même si l'enseignant a engrangé, au cours de sa carrière, bon nombre de variétés d'approches et de moyens différents, il ne réutilise pas cette variété (et ces richesses potentielles) et se réduit inconsciemment à l'emploi de quelques démarches routinières ou nouvelles, comme nous l'avons constaté au cours de recherches ou de séminaires d'analyse des pratiques.

2. Il peut en résulter un retrait sur les souvenirs du passé, souvent construit en **âge d'or**. L'enseignant revient volontiers sur des modalités pédagogiques qu'il a connues dans sa jeunesse, ou se désole de ne pouvoir les reprendre. Il s'efforce de faire réapparaître **les normes antérieures** qui lui ont été appliquées et qui, pour lui, ont fait leurs preuves. Il est incité à la *reproduction* tout en dénonçant une baisse du *niveau*, obstinément invoquée depuis des décennies, et lors même que les structures et les missions des divers enseignements se sont modifiés considérablement.

3. Cet effet de retour aux normes antérieures est naturellement étayé par le **flottement des finalités** assignées à l'œuvre éducatrice. Celles-ci oscillent entre le pôle de l'épanouissement propre de chaque personne, le pôle du développement de l'économie, le pôle des contraintes sociales à répartir, le pôle de l'insertion professionnelle de chaque individu, le pôle de la diffusion et de l'expansion de la culture ainsi que des produits de la recherche, enfin le pôle de la civilisation technologique à construire. Chaque démarche pédagogique est donc tirillée entre ces pôles ; et elle subit, par suite, des tensions de contradiction qui sont discutées publiquement et notamment dans les universités ou les réunions syndicales.

Dans cette situation d'incertitude amplifiée, chaque acte pédagogique se rétracte ; il est disjoint d'un projet qui serait organisé en des buts cohérents, alignés distinctivement vers les diverses finalités et qui se réaliserait par une progression différenciée d'objectifs ponctuels, réellement accessibles à chaque élève. Finalités, buts et objectifs, au lieu de se consolider réciproquement en se distinguant, se troublent. A défaut d'objectifs assignables, les enseignants sont souvent perturbés par la surimpression, sur leurs actions, des finalités, inaccessibles par nature, et qui paraissent rendre dérisoires les résultats tangibles de leur pédagogie. Anxieux des contradictions, ils n'arrivent pas toujours à distinguer et à faire discerner puis choisir par leurs élèves des buts significatifs qui donneraient du relief à leurs communs efforts et justifieraient les choix d'objectifs précis comme points d'appui des progressions.

(10) Cf. in Kurt Lewin, *Psychologie dynamique*, P.U.F., Paris 1959, p. 69.

L'enseignement pourrait se rétrécir à l'application, à la reproduction, plus ou moins aveugles, du *programme*, qui estomperait par suite tous projets et contrats pédagogiques en négociation en vue d'une opportune différenciation.

Et la référence du programme peut être appesantie comme *fermeture*, bloquant effectivement toute voie autre que celle d'une pédagogie indifférenciée.

4. Car un **mécanisme de fermeture** (j'ai proposé de l'appeler **effet Bunuel** en raison du symbolisme exprimé dans *L'Ange exterminateur* (11)) s'ajoute fréquemment aux effets précédents et les raidit : c'est un processus d'inertie culturelle qui referme l'évocation des possibles et dégrade l'activité de l'imagination en production fantasmatique, dans tous les lieux de la vie sociale.

Selon cet effet, chacun se laisse persuader par les autres et tente de persuader les autres que les *issues* sont bloquées, que le système trop complexe est clos et qu'avec ce système ou avec ces gens là il n'y a rien à faire (12). La recherche des voies est dissuadée ; la lamentation sur l'impuissance ainsi que la contestation sont encouragées par résonance ; les individus font du *sur place* et n'utilisent pas les ressources et les marges réelles qui restent objectivement à leur disposition. On évoque incessamment la *dégradation de la situation* (scolaire ou non),... la *baisse du niveau* auquel on attend autrui, l'insuffisance permanente des *moyens* toujours dépréciés.

L'*acteur* se prétend alors écrasé par le système, contrairement à ce que décrivent Michel Crozier et Erhard Friedberg (13), selon une collusion où il renforce le système lors même qu'il paraît le critiquer ; l'agressivité explicite permet de ne pas agir réellement et de se disculper d'une *mauvaise conscience* rejetée (par une *paranoïa* calculée, pourrait-on dire). Suivant cet effacement, le possible est conjuré et imaginativement décomposé en inertie ; les *portes* d'une variation, d'un ajustement, sont prétendues refermées d'avance. Les individus se poussent à ne se donner aucune issue ; les systèmes sont vécus comme totalement enfermants et déterminants. Et, en ce qui concerne les enseignants, en raison de leur rôle intense, ils peuvent se ressentir *persécutés* (14).

On se souvient pourtant que Bruno Bettelheim a montré, notamment

(11) Cf. *Du changement à l'inertie*, p. 100 et sq.

(12) Cette phrase obsessionnelle revenait en leit-motiv, jadis, dans le discours des fervents de la colonisation

(13) Cf. *L'Acteur et le système*, Ed. du Seuil, Paris, 1976.

(14) Cf. *Les enseignants persécutés*, par Patrice Ranjard, Ed. Robert Jauze, Paris, 1984.

dans *Le cœur conscient*, comment le **refus d'une telle inertie** (par soumission fermée à un système) permettait de survivre et de faire opposition même aux systèmes concentrationnaires extrêmes, les plus réellement enfermants (c'est cette inspiration qui sous-tend le film *Holocauste*) (15). Mais, dans la difficulté de la relation éducative, les enseignants comme tous les éducateurs sont menacés par l'*effet Bunuel*. Ils risquent de s'enfermer dans leurs savoirs, en se séparant de leurs élèves et en s'isolant les uns des autres, à défaut de projet d'ensemble.

DIFFÉRENCIATION, DIVERSIFICATION ET VARIATION DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

*

Afin de faire rejouer des chances de variété, à raison des pressions croissantes d'hétérogénéité, et en dépit des phénomènes réducteurs ou des appesantissements, il importe d'instituer des principes éclairant et favorisant la diversité des pédagogies qui existe en fait et qui est seulement réduite par les phénomènes et les effets décrits ci-dessus. Il s'agit, de la sorte, de **consentir aux différences, chez les enseignants comme entre les élèves, tout en les organisant.**

Nous distinguerons, pour fixer les idées, tout d'abord le principe d'une **pédagogie différenciée**, établie par l'institution dans son ensemble, mais pour mieux assurer l'autonomie de chaque établissement. Elle peut soutenir des dispositions particulières, notamment dans le cas des Z.E.P. et **pour des publics d'élèves accueillis positivement.**

Cette pédagogie différenciée s'appuie toutefois sur la variété des pratiques reconnues et assurées dans le corps enseignant : il s'agit alors d'un second principe, celui d'une **pédagogie diversifiée**, suivant lequel il est souhaitable que les enseignants développent des méthodes pédagogiques originales et diverses, contrastées au sein d'un même établissement, en se respectant réciproquement dans leurs contrastes **(au bénéfice d'une variété sensible à leurs élèves).**

Enfin dans le double cadre de la différenciation organisée et de la diversification consentie, il importe que chaque enseignant puisse déve-

(15) Bruno Bettelheim, *Le Cœur conscient*, Ed. Laffont, collection Pluriel, Paris 1972 ; p. 333 : *Ceux qui cèdent à l'inertie, qui cessent d'exercer leur énergie vitale sur le monde, ne sont plus capables d'initiative, et sont à la merci de celle des autres. Ils ne peuvent plus affronter la réalité...* Et p. 338 : *Pourtant l'histoire des camps d'extermination montre que même dans un environnement écrasant, certaines défenses assurent une protection. La plus importante consiste à comprendre ce qui se passe en soi-même et pourquoi.*

lopper des alternatives de démarches et d'intervention, suivant le principe d'une **pédagogie variée**, accordée à sa personnalité et à l'élasticité de ses préférences autant que modulée à la **multiplicité des tempéraments de ses élèves**.

L'application de ces trois principes peut être éclairée et soutenue par les remarques sereines, pathétiques si on se souvient qu'elles proviennent des *Notes d'Allemagne*, rédigées à Buchenwald le 23 février 1945, par Léon Blum :

J'ai toujours considéré que l'égalité était le respect égal de la variété et les formules de l'égalité sont non pas «tous à la toise» ou «tous dans le même sac» mais «chacun à sa place» et à «chacun son dû». Ainsi les élites dégagées par la sélection, pour la direction, l'organisation, le commandement, ne risqueront de devenir des aristocraties...

La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée implique l'encouragement à l'initiative concertée des enseignants en vue de soutenir les diversifications pédagogiques dans un même établissement ou d'un établissement à un autre selon l'originalité des projets pédagogiques. Elle doit être conçue en sorte de donner un appui aux possibilités d'une pédagogie variée pour chaque professeur. Cet encouragement et cet appui appellent des dispositions institutionnelles relatives tant aux élèves qu'aux professeurs et qui correspondent aux orientations suivantes :

1. Accueils et certifications souples

Il serait souhaitable que, progressivement l'accès à chaque discipline, pour chaque élève, soit facilité par l'établissement de *modes d'entrée variables*, différenciés et échelonnés en fonction des individus et des *préacquis* ou *prérequis* (16) **qui ne devraient pas être bloqués sur un niveau univoque**. Ceci suppose une présentation des programmes en termes d'objectifs différenciés (plus qu'une modification de leur contenu) et

(16) On constate actuellement, dans une étude en cours, que des élèves arrivant en L.E.P. (lycées d'enseignement professionnel) ont des **préacquis** qui auraient dû leur donner l'opportunité de poursuivre dans l'enseignement classique et moderne leurs scolarités. De même une recherche approfondie, menée par Alain Mingat et Jean Perrot, sur *l'analyse des procédures d'orientation au palier de 3ème* constate, sur un échantillon de 1 641 élèves, pour l'accès en seconde C : *si l'accès était strictement méritocratique sur critère de la valeur scolaire agrégée..., la majorité des élèves orientés effectivement en C le seraient également. Cependant 30 % des élèves actuellement orientés en C devraient se replier vers des filières moins prestigieuses*. En revanche, le conseil de classe n'a pas véritablement tendance à proposer C aux élèves les plus brillants parmi ceux qui ne l'ont pas demandé. in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1983, N° 1, p. 24.

une réorganisation des *classes* (moins closes d'un bout à l'autre de l'année).

Toutefois ces modes d'entrée doivent bénéficier d'une égale validité : ils ne sauraient être catégorisés en termes de *supérieurs* ou d'*inférieurs* ; ils sont *autres* ; ils ne devraient donner lieu à aucun reproche ni à aucune lamentation ou critique.

Il en résulte que les modes de parcours seraient éventuellement différenciés par une combinatoire élargie, **marquée par des noyaux de connaissance et des objectifs de programmation accessibles selon des rythmes souples**. Et les acquisitions devraient être facilitées par le développement du **travail autonome** et par la considération des **profils d'apprentissage** divers chez les élèves, selon les perspectives ouvertes par Antoine de la Garanderie.

Il s'ensuit que **les résultats attendus institutionnellement** de chaque élève ne devraient pas être fixés de façon rigide, mais **répartis sur des gammes de possibles**. La notion de *moyenne générale, par addition non significative de résultats hétérogènes (indûment et mythiquement identifiés)* pourrait être remplacée par la notion de *profil différencié* et de paliers atteints, celle de *progrès à poursuivre* et celle d'*équivalence* entre des types de résultats différents mais comparables.

L'évaluation sommative ne devrait donc plus comprimer l'évaluation formative : la correction des copies gagnerait à être effectuée à partir d'objectifs échelonnés, variables et accessibles à des rythmes peut-être différents. Le terme de *faute* devrait être exclu et ceux d'écart par rapport à un objectif, ou d'erreur, voire d'inexactitude, pourraient le relayer.

Les passionnantes tentatives pour instaurer **une évaluation par unités capitalisables**, entreprises notamment dans l'enseignement technologique, pourraient faciliter les différenciations souhaitables.

Une réorganisation du baccalauréat s'impose à terme, dans le sens d'une **capitalisation différenciée d'unités de connaissance et de savoir-faire** avec des possibilités étagées de rappel, d'approfondissement, de *rachat* (comme autrefois les sessions de septembre), ou d'équivalences.

A défaut d'évolution rapide dans ces directions, il est possible d'entrevoir des progrès dans la **modulation des didactiques** et les précautions du langage professoral tel qu'il est conditionné par les formes institutionnelles. On trouvera des exemples remarquables d'une formulation concrète d'**exigences différenciées**, soutenant des activités d'*aide à la tâche*, dans l'étude rédigée par Janette Samuel et qu'on lira dans le prochain numéro des *Amis de Sèvres*.

2. Plasticité des didactiques et des langages techniques

Comme l'observe une note de l'Inspection générale du 18 juin 1979, *dans l'enseignement d'une discipline, la didactique résulte de l'interaction entre : d'une part, les diverses approches et démarches scientifiquement valables qui permettent de passer d'une notion initiale à une notion nouvelle, d'autre part, les représentations mentales spontanées que l'élève a de la notion initiale et de la notion nouvelle à acquérir, et les démarches d'apprentissages qu'il est capable d'effectuer pour prendre d'abord conscience de ses représentations, les corriger et s'approprier ensuite la notion nouvelle. Pour toute pédagogie, et pour la pédagogie différenciée à plus forte raison, le maître devrait pouvoir saisir les deux bouts de la chaîne et construire une leçon ou préparer des apprentissages qui résultent de la combinaison de ces deux groupes de facteurs, le deuxième étant souvent très difficile à déceler.*

Tout langage technique utilisé par l'enseignant d'une discipline donnée devrait donc être aussi bien le plus simple que le plus varié possible. Il n'est pas nécessaire d'imposer l'usage, face aux collègues d'autres disciplines ou face aux élèves, d'un lexique savant emprunté aux développements des recherches universitaires : il importe toutefois de communiquer avec les enseignants de toute matière et de faire passer auprès de chaque élève le message qui a été étayé et fondé sur ce langage savant en le traduisant dans les termes du référentiel propre à cet élève (ou dans celui des autres professeurs). Nous ne pouvons pas oublier l'alerte que nous transmet, dans le texte qu'on lira dans le prochain numéro de cette revue, à partir d'entretiens avec les élèves, Monique L'hôte : *J'ai pensé que j'étais bête.*

Il convient donc d'observer le langage spontané des élèves et d'enrichir celui-ci par des termes explicables, en portant attention aux énigmes diverses posées par des mots apparemment simples pour l'adulte. L'élucidation différenciée de ces énigmes suppose de fréquents allers-retours de *traduction* entre les référentiels des jeunes résultant de leurs cultures familiales et celui des disciplines, entre l'originalité latente chez les élèves et la ferveur de transmission du professeur.

C'est à quoi nous incitait Roland Barthes à propos d'un message de compassion sincère pour ami (17) : *J'en conclus que pour redresser mon message, il faut non seulement que je le varie, mais encore que cette variation soit originale et comme inventée. On reconnaîtra dans cette suite fatale de contraintes la littérature elle-même... Tout écrit, ne devient œuvre que lorsqu'il peut varier, dans certaines conditions, un message premier.* Cette invitation concerne tout le développement des activités de la **pédagogie interculturelle**, dont Martine Abdallah-Pretceille établit,

(17) R. Barthes, *Essais critiques*, Paris, Seuil, 1964, p. 12.

dans l'étude ci-après, **la validité et les limites** (car il s'agit de ne pas identifier différence et handicap ou infériorités).

Mais un enseignement ne devient éducatif que lorsqu'il peut varier son message pour l'enrichir par l'écho d'autres harmoniques présentes ou en attente chez les jeunes, ou dans l'enseignement d'autres collègues. A ce titre, toute pédagogie est un art de renouvellement et de fraîcheur. Mais cette condition de vérité suppose des modes adéquats de formation des professeurs et de tous les personnels.

3. Formation initiale et continuée des enseignants

La formation des enseignants doit faire sa place à l'enseignement différencié. C'est ce que note Roger Ueberschlag dans son étude comparative, *Pédagogie différenciée et Formation des maîtres*, à propos des enseignants du Premier degré. Les exemples anglais, yougoslave et hongrois qu'il décrit incitent à des précautions en formation initiale pour préserver des variétés de progression, d'accueil, de préparation, de résolution de problèmes mais aussi de questionnement et d'organisation de tâches en groupe. Détermination soutenue chez le jeune maître, discernement exercé dans le choix des matériels et constitution d'équipes d'enseignants (au-delà des rivalités) sont requis pour rendre réalisable par les jeunes enseignants la pratique de la pédagogie différenciée. Et ces alertes valent pour les enseignants du Second degré.

La mise en œuvre et la régulation d'une pédagogie différenciée supposent d'autre part **un renouvellement des didactiques et des méthodes et des langages**, c'est-à-dire la permanence d'une formation continuée pour les enseignants en cours de service.

La formation continue pourrait être conçue annuellement (en attendant l'application plus complète des propositions du Rapport sur la formation des personnels de l'Éducation nationale) sous la forme d'un **séminaire** disciplinaire de trois ou quatre jours, dans des centres de formation proches, et de **plusieurs journées d'études pédagogiques interdisciplinaires dans chaque établissement**. Elle devrait être présentée parallèlement aux **chefs d'établissement**, aux **censeurs** et aux **sous-directeurs** des établissements dont les rôles sont importants, ainsi que l'analyse avec profondeur Madeleine Parat, pour une pratique équilibrée et persévérante de la pédagogie différenciée, dans un article du prochain numéro de cette revue.

Les séminaires et les journées d'études auraient notamment pour objet :

- d'assurer des modalités efficaces de **concertation** et de **réassurance** entre les enseignants ;

- de présenter des **expériences didactiques originales** et des **innovations** diverses ;
- d'expérimenter des **techniques de travail en groupe multiples et renouvelées**, utilisables dans les classes ;
- de mettre à l'épreuve des **processus et des instruments d'évaluation formative et sommative variés** ;
- de faire élaborer des **outils pédagogiques multiples** ;
- **d'exercer à construire des objectifs spécifiques variés, s'ajustant, pour des groupes hétérogènes de jeunes, sur les objectifs généraux énoncés par des programmes** ;
- d'effectuer la mise au point d'**échanges interculturels** ;
- de préparer l'**affinement** et la mise à jour de **projets** pédagogiques disciplinaires ou interdisciplinaires.

La maîtrise des différences qui se manifestent chez les élèves requiert en effet, comme *condition nécessaire à une pédagogie des différences*, l'élaboration d'un projet pédagogique. C'est ce que montrent, en faisant un large panorama des mesures expérimentées pour répondre à l'émergence des différences (et des difficultés qu'elles provoquent), Christine Barré - De Miniac et Françoise Cros, dans une des études qui suit.

Dans les nombreuses occasions où il a été donné de conduire de tels séminaires ou des journées d'études dans des établissements, on a constaté la reprise de confiance des enseignants en eux-mêmes et en leur profession.

Dans la mise en œuvre de la formation continuée, conçue de la sorte, l'importance de l'action des diverses inspections ainsi que celle des centres de formation et des universités est évidente. Leur concertation et leur coordination par les soins des **Missions Académiques à la formation** est indispensable. En association avec les chercheurs, leurs interventions doivent permettre de rappeler clairement les visées d'accueil, de souplesse, de simplicité, d'organisation ajustée, et de variété. L'incidence des mesures assurées par les responsables des Rectorats et des Inspections académiques mérite également de faire l'objet d'études et d'échanges.

Sans doute des rôles de *chefs de département* ou de *correspondants* de disciplines dans les établissements devraient-ils être étudiés pour assurer la constance des opérations d'animation et d'analyse. Quoi qu'il en soit, les mesures et les attitudes institutionnelles doivent concourir au développement d'une pédagogie diversifiée, c'est-à-dire comportant des pratiques très diverses reconnues comme valables par les enseignants et

l'institution d'enseignement et permettant l'*autorenewement* de celle-ci (18).

La pédagogie diversifiée

Il a trop souvent été imaginé, pensé ou admis, que la cohérence d'un système éducatif requérait une uniformité stricte de la pédagogie dans ses voies et méthodes. Montaigne avait pourtant tenté de nous en dissuader : *Ceux qui, comme porte notre usage, entreprennent d'une même leçon et pareille mesure de conduite de régenter plusieurs esprits de si diverses mesures et formes, ce n'est pas merveille si, en tout un peuple d'enfants ils en rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelque juste fruit de leur discipline.*

La complexité accrue du système éducatif invite dorénavant à accueillir la variété des *mesures* pédagogiques adoptées par les divers enseignants, si différents les uns des autres. Dans le cadre d'un établissement, il est opportun que les enseignants soient encouragés à intervenir **avec leurs tempéraments distincts**. La cohérence nécessaire à l'éducation requiert toutefois l'affirmation et l'application des orientations suivantes (déjà souvent en œuvre dans les établissements, notamment dans ceux qui ont bénéficié d'un statut expérimental).

1. Accueil, entraide et concertation

Il faut admettre et faire admettre qu'il n'y a pas de pratiques pédagogiques meilleures que d'autres dans l'absolu, a fortiori supérieures aux autres. Chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients, plus ou moins bien ajustés à des groupes-classes déterminés. Et la diversité des pédagogies a un double avantage : elle rompt la monotonie : elle compense les défauts provisoires d'une pratique par l'opportunité relative d'une autre. Et chaque méthode se fonde sur la mise en œuvre d'un paradigme dominant de savoir ou d'action, de technologie ou de culture, d'expression ou de relation, de représentations ou d'opération, s'insérant dans un ensemble cohérent dont on trouvera, en annexe I, une figuration.

La diversité mérite donc une tolérance et une entraide réciproque des

(18) Cette notion d'*autorenewement* a été proposée par Eric Jantsch (Autriche) dans une étude consacrée aux finalités du système éducatif (et universitaire) en ce qui concerne les problèmes d'interdisciplinarité, de pluridisciplinarité et de transdisciplinarité. Cf. l'ouvrage publié en 1972 par l'O.C.D.E. à la suite du colloque à Nice sur l'*interdisciplinarité*, p. 101 : *Je définirai la finalité de l'enseignement comme l'autorenewement...* p. 102 Jantsch évoque le défi qui nous est proposé, à savoir restructurer les *systèmes mixtes de faits sociaux et technologiques...* p. 104 *si l'on admet que l'enseignement a pour vocation de donner à la société la capacité de se renouveler elle-même, il apparaît alors comme un agent d'innovation important, sinon le plus important.* Une telle notion s'oppose à celle de *reproduction* fixiste et fataliste.

enseignants et non pas un dénigrement tacite ou ouvert (comme il arrive par exemple en recevant des élèves en début d'année).

Cette tolérance ne peut être une seule indifférence de politesse. Elle demande, au nom de la diversification, une concertation continue entre les enseignants, par niveaux et autres niveaux et, entre plusieurs, un travail d'équipe. Elle implique une explication réciproque des démarches institutionnelles ou innovatrices dans le courage et la confiance. Elle requiert par suite des processus d'évaluation convenus et des conseils d'enseignement, disciplinaires et par niveaux, qui soient effectifs autant qu'approfondis.

L'appui d'une interaction positive des diverses démarches pédagogiques suppose enfin l'élaboration d'un *projet pédagogique* d'établissement, échelonnant des objectifs et des buts, suivant des voies variées, en direction des finalités. La méthode éducative de l'établissement réside en ces conditions dans l'enveloppe des pratiques diverses, assurée par l'étude des rapports aux objectifs généraux et aux finalités, dégagée déjà par Alain, dans ses *Propos sur l'éducation : La méthode commune n'a point pour fin de les rendre semblables, mais au contraire de les rendre plus différents* (19). On trouvera ci-après des notations importantes dans le texte déjà cité de Christine Barré - De Miniac et Françoise Cros. L'élaboration d'un projet d'établissement requiert un aller-retour entre les finalités, les buts et les objectifs d'une part, l'organisation du temps et la composition des groupes-classes d'autre part, suivant des modalités pratiques de coopération et d'aide aux élèves.

2. L'emploi du temps souple

L'harmonisation des pédagogies diversifiées repose, en second lieu, sur **l'appui fondamental de l'emploi du temps** ; celui-ci doit être articulé de façon fonctionnelle selon les disciplines. Il a pu être habituellement conçu répétitivement sur un cadre hebdomadaire avec une répartition de durées égales (une heure), qui paraissait rassurant par les contrôles. Toutefois le cadre hebdomadaire, par son étroitesse, rend difficile une organisation rationnelle des enseignements. Et le module horaire entraîne une succession monotone de ruptures défavorables à une stratégie d'apprentissage ; il ne tient pas compte non plus de la diversité des âges et des maturités. On sait la préoccupation actuelle relative aux *rythmes scolaires* :

Des recherches et des expérimentations en cours, administratives et pédagogiques, ont permis de tester les possibilités ouvertes par une répartition nouvelle des services des enseignants sur un cadre plus large : la quinzaine comportant deux semaines différenciées dans leur longueur et leur équilibre de discipline, ou même le mois. Le *modèle* de l'emploi du

(19) Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, Ed. Richer, 1983, p. 86.

temps peut être diversifié dans ces cadres plus larges qui offrent des combinaisons de durées plus grandes. Il est possible d'offrir plus facilement des modules de temps variés aux disciplines : une demi-heure, cinquante minutes, deux heures ou trois heures ou plus.

On peut distinguer, suivant les modules, des pédagogies d'**attaque**, requérant des durées longues (de trois heures à une semaine consacrées à la même discipline), et une pédagogie d'**entretien** et de **consolidation** (sur des durées courtes et répétées quotidiennes ou hebdomadaires). C'est ainsi qu'un professeur de langues, dans un collège où se pratique l'emploi du temps de quinzaine, prend ses élèves quatre heures à la file une semaine (pour un *bain linguistique*, avec de multiples exercices, travaux de groupe et travaux autonomes), et quatre fois une demi-heure, plus deux fois une heure, l'autre semaine pour des exercices de vérification et d'apports restreints.

Comme le précise la note du 18 juin 1979 de l'Inspection générale : *On appelle ici «pédagogie d'attaque» celle qu'on peut mettre en œuvre pour aborder une notion nouvelle, sans rapport avec ce qui précède et qui souvent, exigeant plus le temps, gagnerait à se développer en une seule séquence, sans rupture. Tout ce qui peut déconcerter les élèves par sa nouveauté, son étrangeté de fond ou d'approche est justifiable d'une pédagogie d'attaque. En revanche, une notion bien présentée n'a souvent besoin, pour être consolidée, que de retours, d'exercices d'application variés ou de contrôles qui gagnent à être brefs même s'il y a lieu de les répéter chaque semaine ou chaque quinzaine, pendant un trimestre ou même pendant toute l'année.*

Il est également possible de mettre en œuvre une alternance des disciplines sur des demi-trimestres ou des trimestres entiers en vue d'assurer des durées d'enseignement, d'assimilation et de latences efficaces (il en est des exemples pour des enseignements alternés avec l'entraînement sportif).

En toute hypothèse, des plages et des réserves de temps (on a l'expérience de classes de mer, de classes vertes, de classes de neige, ou de voyages entre autres) devraient être disposées en sorte que soient possibles des adaptations après concertation, aussi bien que la réalisation de Projets d'Actions Educatives (P.A.E.) différenciés (les innovations réalisées autrefois, dans le cadre des 10 % , ne peuvent être oubliées).

On conçoit que le rôle de l'équipe administrative doit être conforté en vue d'assurer avec les enseignants motivés l'élaboration cohérente de l'emploi du temps. Celle-ci serait favorisée par la création des fonctions de *chefs de département* par discipline ou groupe de disciplines.

Il reste que, dans le système éducatif, la variable de l'emploi du temps est fondamentale. Son contrôle peut être régulateur si les équipes ensei-

gnantes prennent une part responsable à son élaboration et si les échelons administratifs, régionaux et locaux, ont reçu une formation adéquate.

Au moment où les secteurs administratifs et économiques adoptent des modalités d'horaires souples, à la carte, alors même que des études socio-politiques évoquent l'opportunité du *temps choisi*, il serait regrettable que le système éducationnel ne bénéficie pas d'une structuration plus variée et plus mobile, de nature à appuyer les essais de pédagogie variée.

3. Composition du groupe-classe

Une autre variable susceptible d'être réglée et de donner appui est celle de la **composition du groupe-classe** (20). Compte tenu de l'emploi du temps, même hebdomadaire, des enseignants d'une même discipline peuvent regrouper leurs classes, de même niveau ou non, si elles sont placées aux mêmes heures. Ils facilitent alors ou organisent des répartitions de leurs élèves dans des sous-groupes mixtes nouveaux afin d'étudier des thèmes ou des problèmes diversifiés ou pour traiter des types de difficultés spécifiques (en oral, en écrit, en raisonnement, en terminologie, etc.) ; ils peuvent aussi proposer des activités différentielles (cours classiques, classes de travaux dirigés plus réduits, petits groupes pour *tutorat*, groupes de *niveau-matière*, groupe de méthode, etc.).

De même, un enseignant peut aider le partage de sa classe en divers sous-groupes dont l'un peut aller travailler au **Centre de documentation et d'information**, tandis que d'autres travaillent avec lui ou bien font des interrogations, sinon du conseil méthodologique et du soutien.

Le **monitorat** peut également être utilisé pour faciliter cette modulation du groupe classe : l'enseignant peut faire appel à certains élèves de classes supérieures pour encadrer certains sous-groupes et rendre possible une pédagogie proche (21).

Enfin, l'utilisation du regroupement de classes peut faciliter **des essais interdisciplinaires**. Si la réalisation d'un enseignement interdisciplinaire en continu reste difficile, des séquences discontinues d'interdisciplinarité sont, en effet, utiles pour apporter une variante aux enseignements disciplinaires et pour démontrer aux élèves la convergence nécessaire des apports de multiples matières. On trouvera, dans le prochain

(20) Il en a été fait une longue expérimentation notamment dans les recherches-actions effectuées par des lycées et des collèges avec le concours de l'I.N.R.P. - Des rapports d'évaluation sont disponibles actuellement. Cf. le rapport d'Aniko Husti déjà cité sur *L'organisation du temps scolaire*.

(21) Le monitorat ou l'entraide pédagogique est d'usage en U.R.S.S. et a connu un développement important aux États-Unis. Une recherche sur son application dans l'Elémentaire a été confiée par la Direction des Ecoles à l'I.N.R.P. Le rapport en est terminé.

numéro, une riche contribution de Denise Bénaquin décrivant les processus pratiques mis au point par des enseignants pour réaliser *l'interdisciplinarité des objectifs* en vue d'une convergence des enseignements (22).

Les enseignants peuvent dans cette perspective *profiter* des possibilités qu'offre l'emploi du temps : si l'un a une classe pour une discipline en une première heure pendant que l'autre a une autre classe pour une autre discipline et inversement dans la seconde heure, ils peuvent regrouper leurs deux classes sur les deux heures et réaliser quand cela est utile une coopération interdisciplinaire.

De telles organisations seront fortement facilitées par l'application du rapport Legrand sur la Rénovation des collèges qui prévoit la responsabilité d'organisation laissée à des équipes de professeurs, pour grouper de façon diversifiée des ensembles d'élèves.

4. Coopération et relation d'aide

La coopération entre enseignants peut également faciliter une diversification des formes d'aide et de soutien ou tutorat proposées aux élèves.

La relation d'aide gagne, en effet, à être articulée sur les interventions de plusieurs enseignants. Parfois une difficulté, un blocage dans une discipline, pourront être mieux traités dans le cadre d'une aide, ou d'un soutien effectués pour une autre discipline. (Ainsi, des difficultés, en mathématiques, peuvent provenir d'une difficulté à saisir le sens d'un texte et cette difficulté pourra être abordée en lettres ; des blocages en lettres pourront être regardés en langues, etc.).

Plus généralement les enseignants peuvent se répartir des **rôles variés** pour assurer l'aide : rôle d'écoute et de conseil (type tutorat), rôle de médiation (type professeur principal), rôle de reprise (type soutien), rôle de conseil méthodologique (comment travailler, rédiger, prendre des notes, etc.), rôle d'orientation (type conseiller d'orientation), rôle de documentation (type C.D.I.), etc.

L'aide peut aussi intervenir en classe à la demande d'un enseignant d'une autre discipline (ainsi le professeur de géographie a besoin en sixième que le professeur de mathématiques traite à temps certaines notions nécessaires à son propre enseignement).

Mais on conçoit que toute pratique de coopération et d'aide suppose une aisance et une liberté intérieure assurées à chaque enseignant. C'est

(22) D'autres exemples ont été publiés par le C.I.E.P. (relatant des actions réalisées dans les lycées expérimentaux) ou l'I.N.R.P. (notamment dans le cadre de l'opération des collèges expérimentaux).

ce qu'explicité Marie Joseph Chalvin dans une étude intitulée *Enseigner ou communiquer* (à paraître dans *Les Amis de Sèvres*, n° 118) où elle invite les enseignants à dépasser le perfectionnisme et les espoirs irréalistes. Il devient alors possible à chaque enseignant d'assurer aux élèves une pédagogie variée sous réserve des dispositions propres qu'il nous reste à étudier.

La pédagogie variée

La **pédagogie variée** suppose que chaque enseignant soit **encouragé** à exercer sa responsabilité selon une variété de formes de son choix, compte tenu des orientations suivantes :

1. Variété des dispositifs de communication

Il importe pour chaque enseignant de multiplier **les canaux de communication** au sein d'une classe. La pluralité des voies et des approches peut permettre de correspondre à la dispersion des attentes hétérogènes des élèves.

Ce principe conduit à la mise en œuvre d'une pluralité de moyens dont les variétés présentent :

- des modalités multiples de **répartition des élèves en divers groupes.**
- une large gamme de techniques de **travail en petits ou grands groupes** (23).
- un éventail ouvert de **formes d'utilisation de documents et de technologies modernes.**
- un registre étendu de **processus et d'instruments d'évaluation.**
- des formes d'expression faisant appel à la **pluralité des sens.**

En ce qui concerne les **techniques de travail en groupe**, elles peuvent faire gagner du temps, rapprocher l'enseignant des élèves, développer chez ceux-ci l'esprit d'équipe, différencier les voies d'approche et de relation, enfin dégager des exemples variés d'accès à la connaissance. Dans la classe, aux laboratoires ou au C.D.I., les groupes d'élèves, comme

(23) Cf. pour des fiches détaillées et une théorisation, le numéro de la revue : *Les Amis de Sèvres*, décembre 1979, élaboré par le D.P.S.E. de l'I.N.R.P., consacré **aux techniques de groupes** appliquées à la classe. Des programmes et des méthodes de séminaires courts d'initiation à ces techniques ont été expérimentés dans le cadre d'une autre recherche (sur la théorie de la pratique des stages de formation) et sont prêts pour une large diffusion.

il a été expérimenté au cours de nombreuses recherches, peuvent œuvrer parallèlement, en même temps, sur une même tâche ou sur des tâches complémentaires, définie(s) par un même thème et des consignes opératoires variées ; il peuvent aussi travailler alternativement : le professeur conduit un groupe pendant qu'il confie à deux ou plusieurs autres groupes des travaux sur fiches, des interrogations ou des évaluations, ainsi que des exercices se rapportant ou non à la même étape de l'enseignement ; ultérieurement, il se tourne vers un second groupe, pendant les tâches du premier et des autres et ainsi de suite ; les groupes peuvent enfin exécuter des exercices d'application différents après une séquence d'enseignement commune à tous les élèves de la classe ou d'un ensemble.

On comprend que la **disposition d'une classe en petits groupes ou en équipe** mérite d'être également différenciée pour éviter les effets d'usure et d'inertie ou des fermetures chez les élèves. Les **modes de mises en commun**, les regroupements doivent également être variés pour être motivants. On a pu constater qu'il y avait là, en effet, un des obstacles majeurs que rencontrent les enseignants, pour le travail de groupe : les compte rendus d'équipe sont mal écoutés et engendrent beaucoup d'insatisfaction. Aussi doit-on utiliser des variétés de mises en commun.

Pour ce qui est **des formes d'étude des documents**, elles peuvent être caractérisées par l'utilisation des mêmes documents par divers groupes ou l'utilisation par chaque groupe de documents divers. Les documents peuvent être distribués à des temps différents (avant, pendant, après une présentation ou un exposé, etc.). Il peuvent être de forme écrite ou bien de forme enregistrée ou audio-visuelle ou photographique, courts ou plus longs, destinés à une amorce d'étude ou au contraire à la récapitulation d'enseignement. Ils peuvent être fournis par l'enseignant, la documentaliste du C.D.I. ou bien les élèves eux-mêmes. Plus généralement, Annie Bireaud présente une étude approfondie sur les fonctions des médias dans l'enseignement, sous le titre *Audiovisuel, informatique, télématique et pédagogie différenciée* dans le prochain numéro de cette revue.

Quant aux processus et instruments **d'évaluation**, ils peuvent être de nature sommative, avec des tests simples ou élaborés. Ils peuvent s'exprimer dans des modes variés de **correction de copies** (avec auto-correction, correction concertée, formes diverses de corrigés, objectifs diversifiés de correction, etc.). Des techniques diagnostiques ou pronostiques peuvent partir des performances antérieures de l'élève du groupe, de la classe.

Il y a enfin un immense domaine de variété pour des formes **d'évaluation formative**, indispensable pour soutenir un enseignement différencié. On trouvera dans le *Recueil de processus et d'instruments d'évaluation formative* publié par l'I.N.R.P. un large éventail des possibilités explorées au cours d'une recherche où se sont associés de nombreux enseignants.

Ces variétés se retrouvent et sont à la base de la **pédagogie du travail autonome** dont de solides expérimentations ont fait apparaître l'importance et l'opportunité.

Il faut enfin prendre en considération la personne intégrale de chaque élève : il *fonctionne* à la fois (ou plus ou moins bien) avec la **pluralité de ses sens et des évocations mentales** qui en sont tributaires. L'expression du professeur doit se manifester par des contenus et des objets qui ne seront pas seulement de nature auditive mais aussi de nature visuelle et/ou tactiles, motrices.

2. Méthodes dominantes et méthodes complémentaires

Il est utile que l'enseignant présente à ses élèves une pédagogie clairement définie dans sa méthode et son approche. Toutefois, cette pédagogie habituelle gagne à être conçue comme dominante, mais à condition de lui associer une (ou des) démarche(s) complémentaire(s) explicite(s).

On peut noter des possibilités de complémentarisation telles que :

- si la dominante se définit comme pédagogie **d'instruction** (*teaching*), une pédagogie **d'apprentissage** (facilitant les acquisitions responsables des élèves par eux-mêmes, ou *learning*) peut lui être utilement associée de façon partielle mais complémentaire. Et inversement.
- si la dominante se définit comme pédagogie **d'exercices et d'entraînement** à des pratiques, la complémentaire peut être posée comme pédagogie de **références** et de **théorisation**. L'inverse est évidemment possible.
- si la dominante est une pédagogie de **programme** (attentive à l'objet du savoir, découpant celui-ci pour une progression délimitée), la complémentarité pourrait être disposée comme pédagogie **par quelques objectifs** ou par un effort **méthodologique**.
- si la dominante est basée sur une méthode **active**, par des initiatives et des recherches confiées aux élèves, la pédagogique complémentaire pourrait se fonder sur une méthode **didactique** ou **démonstrative**. Et inversement.
- si la dominante s'établit sur une dominante **expositive**, orale, elle peut se compléter par l'usage didactique de **médias** variés.
- si la dominante s'établit sur le **travail autonome** (souvent en petits groupes) la pédagogie complémentaire s'édifierait sur des **cours collectifs** et sur des tâches **plus individualisées**.

- si la dominante est une **alternance** de pédagogie *d'attaque* et de pédagogie *d'entretien* ou de *consolidation*, elle peut être complétée par une pédagogie **traditionnelle** (et vice versa).
- si la dominante est **traditionnelle**, la complémentaire pourrait utiliser un pourcentage du temps (ou des réserves) pour apporter des **cheminements non conventionnels** et des apports extérieurs à la discipline enseignée.
- de toutes façons, l'hétérogénéité actuelle des classes impose l'alternance d'une **pédagogie d'ensemble** et d'une **pédagogie de conseil et d'approfondissement**.

Plus généralement, un enseignant peut associer à sa méthode propre des éléments de démarche empruntés aux diverses grandes pratiques pédagogiques ou à l'une d'entre elles. On pourra étudier dans le prochain numéro, le cas concret remarquable présenté par un professeur d'allemand, Marie-France Belmont, décrivant *un cours en méthode interactive*, inspiré par la pédagogie de Lozanov et s'effectuant avec une variété notable d'exercices et de démarches (plus actives ou plus réflexives, plus lentes ou plus rapides).

3. Variété d'aides et d'approfondissements

La **pédagogie d'ensemble** pour une ou plusieurs classe(s) sera relayée par des **formes variées d'aide et de conseil ou d'approfondissement**, intervenant comme des correctifs naturels aux démarches dominantes et complémentaires.

Ces formes peuvent se distribuer sur un continuum de pratiques et de didactiques multiples variées stratégiquement sur les rapports de temps, d'espace, de quantité-qualité.

Il pourra s'agir ainsi, suivant les cas, des forme d'aide ou d'approfondissement qui s'effectueront dans des **groupes de niveau** ou de **tutorat**, en **révision**, **renouvellement** ou en **ouverture didactique** ou bien de **façon plus individuelle** pour encourager à lire les annotations sur les copies ou étudier les modalités plus adaptées de travail personnel (conseil méthodologique).

Outre les variétés didactiques, la relation d'aide pourra s'appuyer sur la diversité de formes de **consultation**, **d'études des difficultés**, de **mesures de compensation** ou d'**incitations d'ouverture** : avec les élèves d'une même classe ou d'autres niveaux, en concertation ou non avec les familles ou des spécialistes (conseillers d'orientation, psychologues...) ou même avec l'environnement socio-familial, socio-culturel, ou sportif.

On trouvera des énumérations détaillées des formes de soutien et

d'aide offertes à l'ingéniosité et la sagacité des enseignants, soit dans le rapport sur *L'aide aux élèves en difficulté* rédigé par Tamara Revenko, soit dans le dossier établi pour le module N° 3 sur *les conseils méthodologiques et les profils d'apprentissage*, par l'I.N.R.P.

CONCLUSION

*

La pédagogie différenciée réunit des principes de **différenciation institutionnelle**, de **diversification des approches pédagogiques d'un corps enseignant**, et de **variété des didactiques et des relations aux élèves** de chaque professeur. Toutefois, **prônée sans l'apport d'appuis pratiques, elle ne répondrait pas aux attentes** qu'elle suscite.

C'est pourquoi il importe **d'exercer les enseignants à l'usage d'un outillage pédagogique différencié**. Il s'agit de faire expérimenter et évaluer des gammes de **démarches** et de **points d'appui** dont on pourra analyser les propriétés et parmi lesquels **chaque enseignant pourra constituer après expérimentation sa propre gamme d'instruments**. Cet outillage proposé à l'expertise individuelle se constitue positivement en empruntant des éléments pratiques et théoriques aux diverses grandes études et méthodes de pédagogie (voir annexe II).

On peut être conforté dans la poursuite de ce projet d'outillage par le développement qu'a pris aux Etats-Unis (et au Québec) la **pédagogie de la maîtrise** (*mastery learning*) sous l'impulsion de Benjamin S. Bloom (24). Cette pédagogie, forme d'enseignement par objectifs, accroît l'expérience du succès et la confiance en soi chez le plus grand nombre des élèves : mais elle requiert que l'enseignant ait à sa disposition des tests diagnostiques ou d'évaluation formative multiples ainsi que du matériel pédagogique diversifié en vue de répondre correctement aux besoins individuels des élèves tels que les révèlent les tests diagnostiques et les instruments d'évaluation formative.

(24) Bloom. - *Recent developments in mastery learning*, *Educational Psychologist*, volume 10, N° 2, 1973, pp. 53-57.

et : *The new direction in educational research : a. variables*, *Phi Delta Kappa*, volume 61, n° 6, 1980, pp. 382-385.

Cf. Yves Bégin et Gilles Dussault in : *Vie Pédagogique*, 10 décembre 1980 : *Deux principes fort simples sont donc à la base de la pédagogie de la maîtrise :*

1. *s'assurer d'une façon systématique, et à intervalles rapprochés, que la plupart des élèves (c'est-à-dire de 90 % à 95 % d'entre eux) possèdent les acquis préalables à tout enseignement nouveau et*

2. *s'assurer qu'ils disposent du temps et des moyens adéquats pour maîtriser ces acquis préalables, s'ils ne les possèdent pas.*

Il est également encourageant d'observer les travaux de Reuven Feuerstein et de ses collaborateurs (25) qui se sont attachés, en Israël, à améliorer les performances d'élèves en difficulté ou jugés à tort déficients intellectuels légers. Selon Feuerstein, les **potentialités cognitives** de nombre d'élèves demeurent inexploitées, mais elles peuvent être dégagées par un dispositif d'évaluation du potentiel d'apprentissage (*learning potential assessment device* ou *L.P.A.D.*) et surtout mises en valeur par un programme pédagogique d'**enrichissement instrumental**. Ce programme repose en fait sur une gamme de quinze séries d'exercices gradués mises à la disposition du maître et par lesquels celui-ci fournit à l'élève une expérience médiatisée. L'équipe Feuerstein a ainsi fait une synthèse originale, en empruntant à diverses théories comme celles de Piaget, Lewin et Witkin, pour fournir aux pédagogues et aux psychologues des instruments d'approche nouveaux et validés. Cet exemple ne serait-il à suivre par des voies elles-mêmes originales ?...

En France, des recherches et des publications multiples, à partir de différents points de départ, commencent à mettre à la disposition des enseignants, du matériel d'ingénierie pédagogique. On peut citer, entre autres, *La pédagogie des moyens d'apprendre* d'Antoine de La Garanderie, Editions du Centurion, 1982), les *Outils pour apprendre en groupe*, de Philippe Meirieu (1984, aux Editions de la Chronique Sociale à Lyon), le *Rapport de la Recherche sur les points d'appui de l'enseignant* (début 1985, à l'I.N.R.P.). On recueillera également des indications méthodologiques de qualité au long des textes qui suivent, utilisant le rapport aux différences en termes opératoires (et selon un losange d'articulations qu'on trouvera en annexe III).

En définitive, on peut s'inspirer, pour travailler à une différenciation de la pédagogie, de l'observation stimulante d'Albert Jacquard : *Il s'agit de reconnaître que l'autre nous est précieux dans la mesure où il nous est dissemblable. Et ce n'est pas là une morale quelconque résultant d'une option gratuite ou d'une religion révélée, c'est directement la leçon que nous donne la génétique* (26).

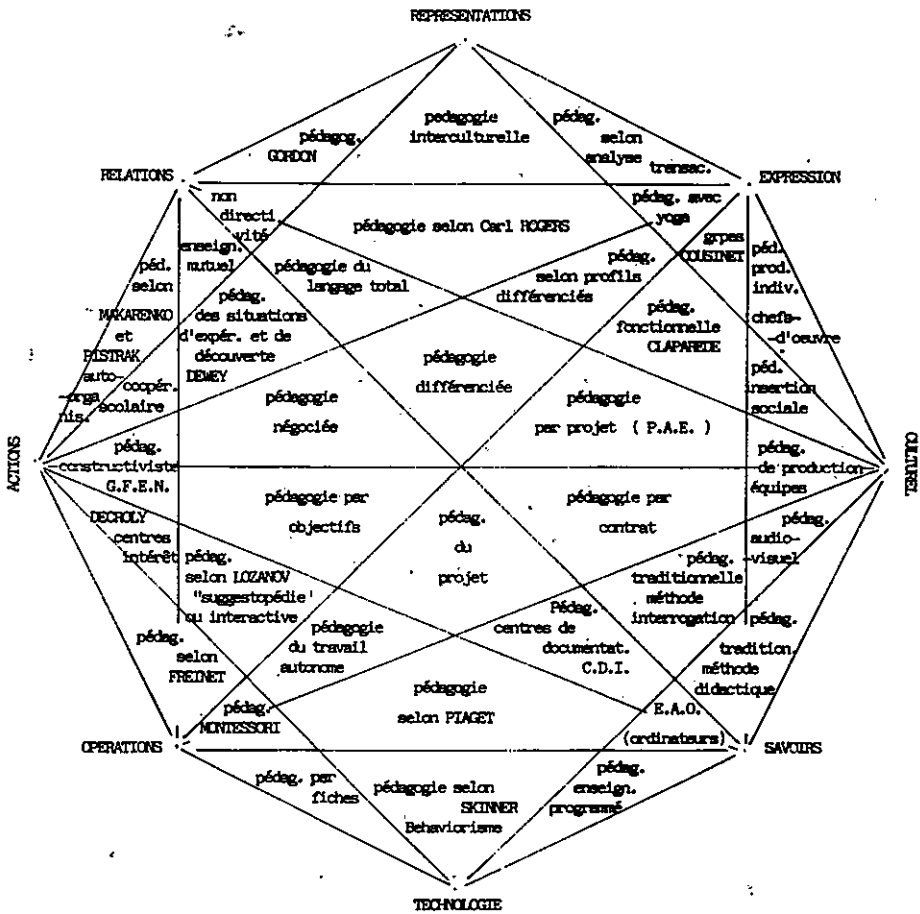
André de Peretti

(25) Cf. *Instrumental Enrichment* (1980), ainsi que *The dynamic assessment of Retarded Performers*.

(26) Albert Jacquard, *Eloge de la différence*, Paris, Seuil, 1978, p. 206.

ANNEXE I

GRENADE DES MÉTHODES EN PÉDAGOGIE (autour de huit paradigmes)

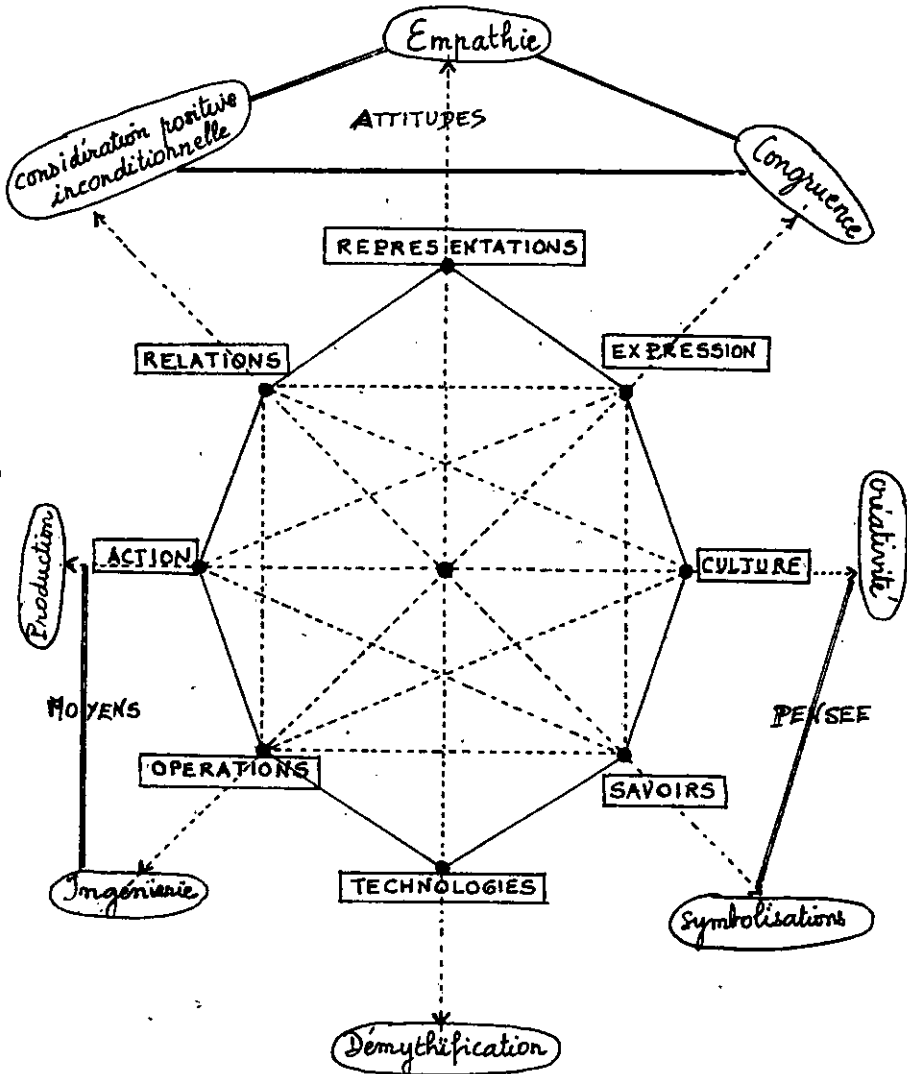


N.B. la localisation indique le voisinage ou non d'une dominante, plus ou moins loin d'un paradigme
les lignes indiquent les rapports mis en oeuvre ou les visées assumées.

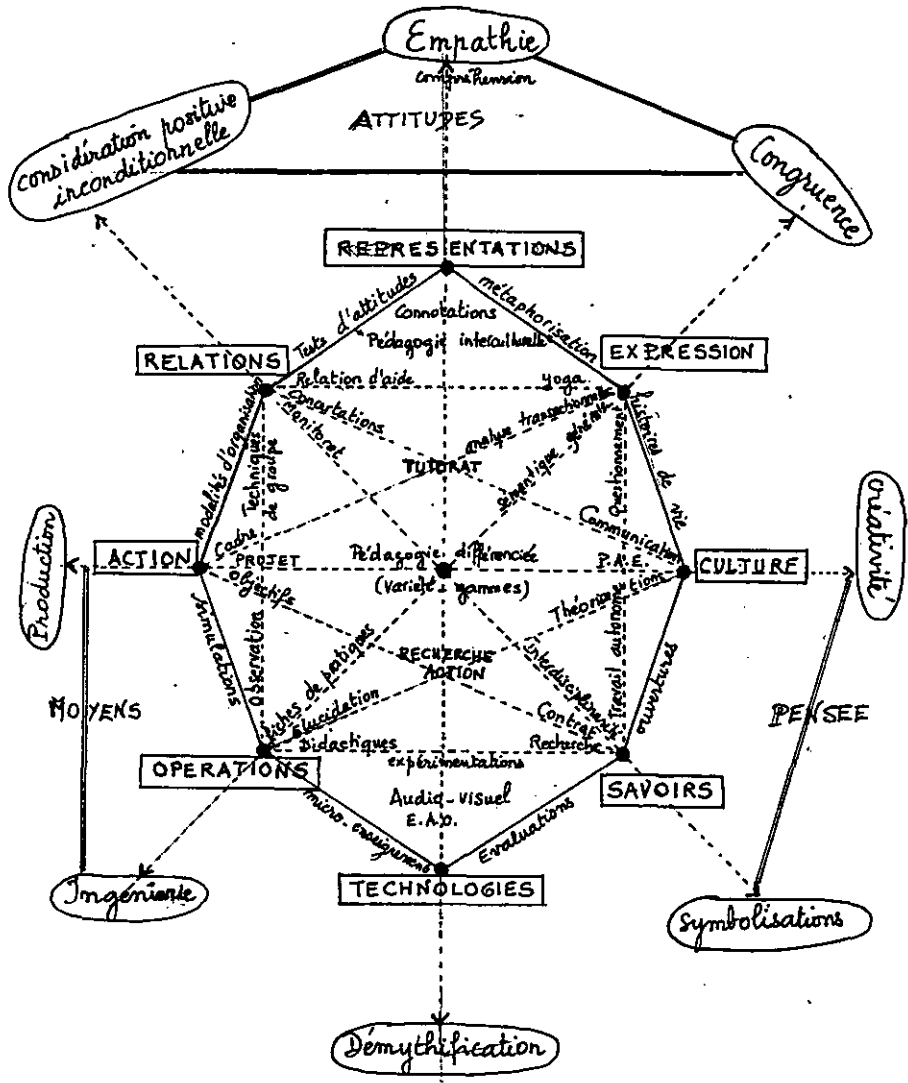
A. de PERETTI
4343

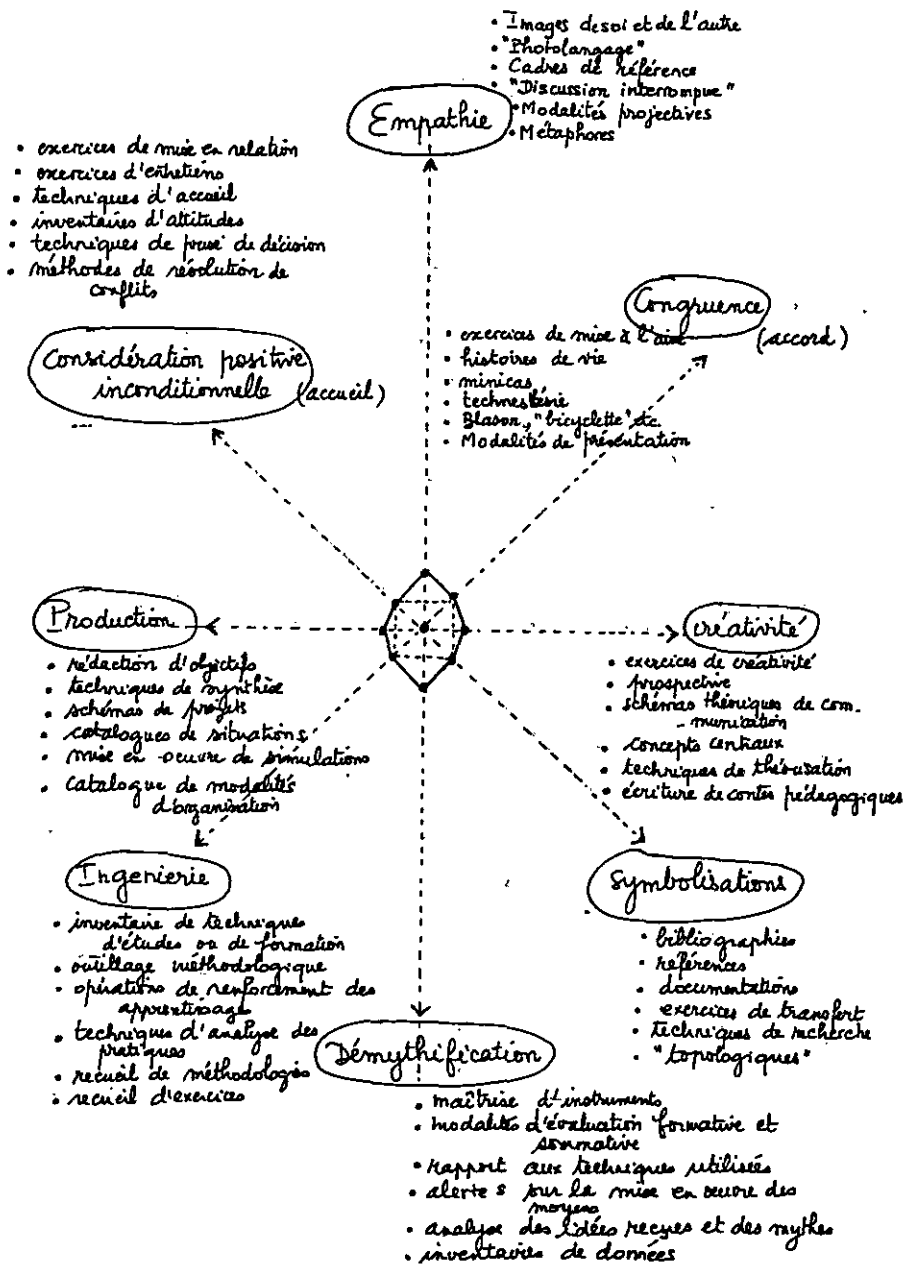
ANNEXE II •

POINTS D'APPUI DE LA FORMATION



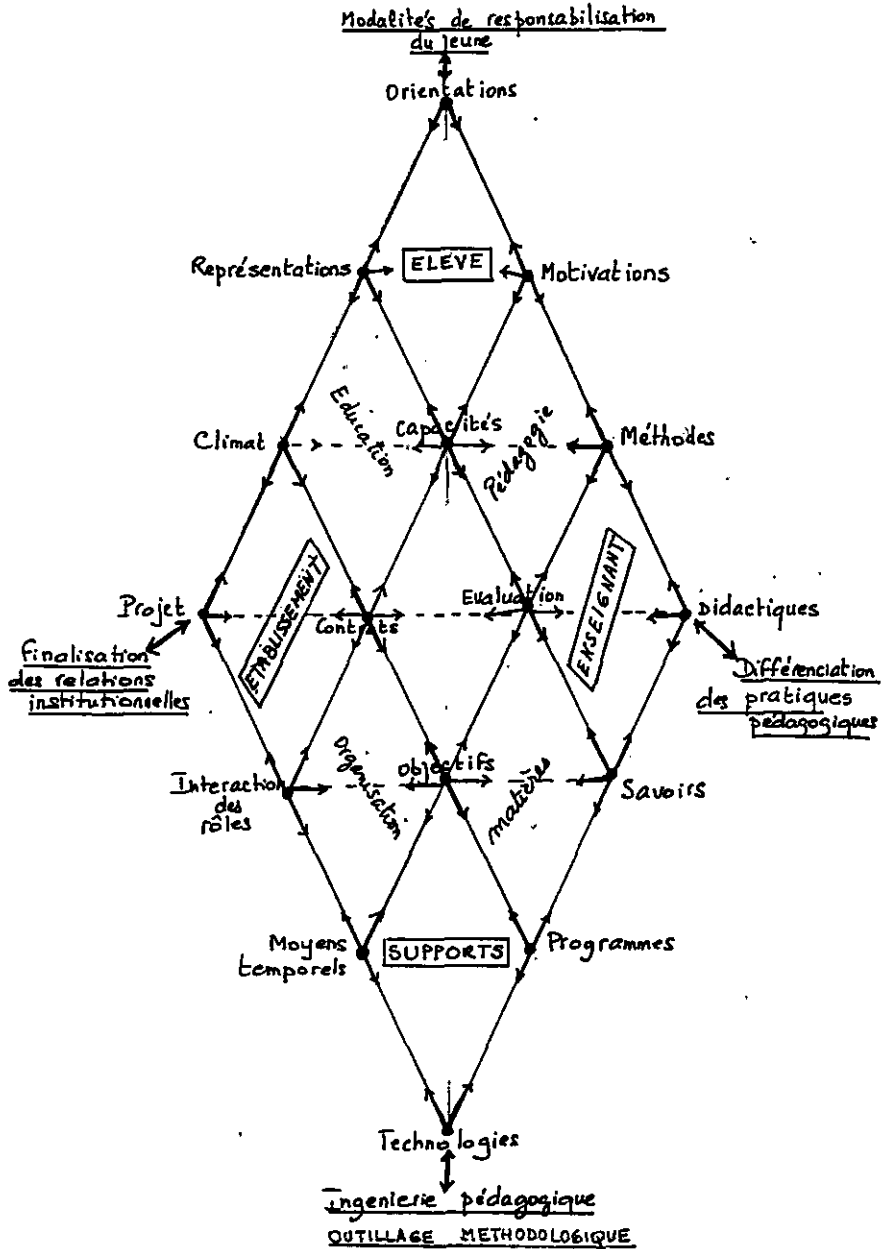
* Ce schéma est précisé et développé dans les deux pages suivantes.





ANNEXE III

LOSANGE DES ARTICULATIONS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION



LE COLLÈGE UNIQUE ET LA DIFFÉRENCIATION DE LA PÉDAGOGIE



Adapter l'enseignement collectif à la diversité des populations scolaires n'est pas une préoccupation nouvelle. Le succès d'un livre comme celui de Henri Bouchet : *L'individualisation de l'enseignement ; l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*, publié en 1933 et réédité successivement jusqu'en 1958, en fait foi. Mais cette préoccupation restait circonscrite jusque dans les années 60 à l'intérieur de filières de formation séparées constituant une forme institutionnelle massive d'individualisation. Avant la réforme de 1959, les élèves étaient, naturellement pourrait-on dire, enseignés dans des écoles séparées spécifiées par leur recrutement social et leur finalité pré-professionnelle : les lycées pour les classes sociales supérieures, les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures pour les classes moyennes, les classes de fin d'études primaires pour les enfants du peuple, ruraux en particulier. L'enseignement techniques était fort peu développé et ne se situait qu'après ces formations générales et, pour une part très importante, dans les entreprises. Ces filières institutionnelles étaient caractérisées par des programmes différents, des méthodes pédagogiques différentes et des enseignants aux statuts différents. La différenciation de la pédagogie était donc institutionnelle et spontanée, tant par la génération historique des écoles que par le désir des parents d'y faire accéder leurs enfants.

La réforme fondamentale de 1959 tend à unifier le système éducatif pour les élèves de 11 à 16 ans avec prolongement de la scolarité obligatoire, menant ainsi à son terme une unification des écoles élémentaires décidée dès 1925 et celle des premiers cycles secondaires amorcée avec Jean Zay en 1937 et réaffirmée en 1945 avec le plan Langevin-Wallon. Mais cette unification, dont la réforme Haby de 1975 est l'aboutissement, a peu à peu fait émerger la conscience d'une diversité fondamentale que masquait l'organisation en écoles séparées, puis en filières. L'idée d'une nécessaire différenciation rationnelle de la pédagogie pour faire face à la diversité des publics présents dans les classes hétérogènes est finalement le produit d'un conflit devenu insupportable entre cette diversité et l'unité réalisée des programmes et des méthodes. Peut-être même faut-il y voir l'amorce d'un retour à une ségrégation ouverte que plus d'un appellent aujourd'hui de leurs vœux.

C'est la raison pour laquelle il ne me paraît pas inutile, avant d'en venir à des considérations plus techniques, de rappeler les raisons, à mes yeux toujours valables, qui avaient conduit les responsables successifs à chercher cette unification dès 1936. Soulignons en passant que ces responsables ont appartenu à des familles politiques très différentes et qu'il a fallu l'accès de la gauche au pouvoir en 1981 pour voir réapparaître dans les

rangs de l'opposition la revendication ouverte d'une nouvelle sélection sociale (J.M. Benoist, 1980).

Trois raisons ont en effet conduit les réformateurs à souhaiter et à réaliser peu à peu l'unification des premiers cycles secondaires.

La première, en efficacité sinon en chronologie, est de nature économique. On ne s'étonnera pas que ce soit là la motivation principale des libéraux. La réforme de 1959 a été explicitement décidée pour rompre les déterminismes géographiques et sociologiques enfermant trop d'élèves *capables* dans les filières courtes alors que le développement industriel de la France exigeait une production de cadres moyens et supérieurs en grand nombre (Pierre Jaccard, 1957).

La seconde est politique : la justice sociale exige que chaque enfant puisse se réaliser pleinement et les écoles séparées en filières constituent des freins à la mobilité sociale. D'autre part, l'unité morale de la nation demande le mélange des classes sociales sur les mêmes *bancs* de la même école. Cette exigence était déjà celle des fondateurs de l'école publique laïque et il est significatif que cet argument ait été fort peu utilisé dans les débats récents sur l'école privée. La loi de 1975, dans ses attendus, le contient pourtant explicitement (Ministère de l'Éducation, 1977).

La troisième est psychologique dans la mesure où a été abondamment démontré depuis longtemps la nocivité des enfermements résultant des échecs successifs, par le jeu des redoublements et de la sélection négative. La confrontation permanente à une norme abstraite entraîne chez ceux qui ne peuvent y satisfaire une dévalorisation de l'image de soi qui conduit à l'agressivité, au refus de l'école et de la culture en général (Cl. Seibel, 1984 - Torsten Husen, 1979).

Si ces exigences demeurent valables aujourd'hui - quant à moi j'en suis persuadé - alors se posent avec acuité les problèmes liés à la différenciation de la pédagogie. En effet, il ne suffit pas de décréter l'unification du système et la constitution de groupes hétérogènes. Si les normes antérieures subsistent de façon impérative, la situation devient impossible pour les enseignants chargés de les faire passer. Or l'évolution du système éducatif français vers l'unification des programmes et des méthodes s'est opérée volontairement vers l'alignement sur ceux considérés comme les plus nobles : les programmes et les méthodes de l'enseignement secondaire antérieur. La première dénomination des collèges : *Collège d'enseignement secondaire* ne devait rien au hasard, comme ailleurs la banalisation en *Collège* qu'en opéra Monsieur Haby, conscient de cette dérive vers le sommet et soucieux de plus de réalisme. Mais il ne suffit pas, en cette situation, d'abaisser les normes. L'hétérogénéité des populations est telle que le maintien même d'une norme définie pour tous par année (sixième, conquisième, etc.) est irréaliste. Trop haute, elle conduit les faibles à l'échec. Trop basse, elle conduit les forts à l'ennui. C'est pourquoi un

système global unifié doit conduire à une relativisation des normes pour prendre en compte la diversité des publics : c'est là le problème de la différenciation rationnelle de la pédagogie. Précisons, pour bien cerner l'ampleur du problème, que cette hétérogénéité n'est pas seulement celle de chaque école. Elle est également celle des écoles entre elles, compte tenu de la grande diversité des implantations sociologiques. Un système unifié, pour être viable, doit donc posséder le pouvoir d'adapter les normes nationales aux situations réelles des élèves qui le fréquentent. Ce pouvoir doit être exercé par des équipes d'enseignants sous le contrôle d'un conseil d'établissement représentatif de la communauté scolaire et doté de pouvoirs pédagogiques. C'est là la condition institutionnelle *sine qua non* d'une différenciation de la pédagogie. Les difficultés nées de la réforme Haby des classes hétérogènes viennent fondamentalement du maintien des normes nationales. Le seul pouvoir reconnu est celui, classique, du professeur dans sa classe, décidant de qui doit être soutenu. Mais cette décision intervient elle-même par rapport à une progression normée et suppose que le *décrochage* soit momentané et pas trop éloigné du train commun. En fait, ce système postule une sélection à l'entrée, sélection que souhaitait le ministre mais qui n'a pas fonctionné selon ses vœux. Mais si elle avait fonctionné, qu'en était-il du collège *unifié* ? (R. Haby, 1984).

Ce pouvoir de décision donné, - et il ne l'est pas encore aujourd'hui - comment en user rationnellement ?

Le premier moment de toute différenciation est le diagnostic. C'est l'évaluation formative des compétences et des attitudes qui constitue l'instrument indispensable devant permettre de situer tel ou tel élève individuel face à un programme et par rapport à ses condisciples. En ce qui concerne le programme, il convient de bien comprendre qu'il ne peut s'agir d'une évaluation classique - qu'on appelle sommative - telle qu'on la pratique dans des examens de fin d'études ou d'entrée. Dans ce cas la référence est le programme de la classe précédente, ici le programme de C.M.2 ; plus tard, classe après classe, celui de sixième, de cinquième, etc. Par ailleurs, ces examens étant ponctuels, il s'agit d'épreuves-échantillons ou le hasard joue nécessairement, avec les *impasses* qui en sont le corollaire. Par ailleurs, le passage se joue sur la moyenne générale, noyant dans un nombre élaboré à coup de coefficients, les performances obtenues dans les diverses matières. L'évaluation diagnostique nécessaire aux prises de décisions en vue de la différenciation est d'une tout autre nature. Elle ne porte pas exclusivement sur les programmes de l'année précédente mais sur l'ensemble des programmes qui l'ont précédée et, au niveau de la sixième, sur l'ensemble des programmes de l'élémentaire. Les notions fondamentales, en effet, ne sont pas liées à une année déterminée mais font l'objet d'approfondissements successifs au cours de la scolarité. Le *savoir lire*, par exemple, ne peut se définir que sur un continuum, qu'il s'agisse de la vitesse de parcours visuel ou de compétences lexicales ou syntaxiques. En mathématiques, la maîtrise des opérations se définit également sur un continuum de complexité croissante et d'utilisations plus ou moins

élaborées. On ne peut pas dire qu'un élève sait diviser ou non. En réalité, il sait opérer de façon plus ou moins étendue et il sait utiliser la division dans des situations plus ou moins compliquées. On pourrait multiplier les exemples partout où les savoirs portent sur des activités algorithmiques ou sur des concepts de compréhension et d'extension variables. C'est dire qu'une évaluation diagnostique, permettant l'adaptation de l'enseignement aux individus, ne peut pas porter sur des moyennes composites, pas même sur des moyennes dans telle ou telle discipline. Si une telle évaluation peut donner des indications globales utilisables dans une première approche, il convient très rapidement de la dépasser et d'en venir à des évaluations fines portant sur les concepts présents dans les programmes à différents niveaux du cursus et devant faire l'objet d'un enseignement. L'évaluation diagnostique ou formative est, de ce point de vue, permanente. Elle intervient chaque fois que l'enseignant aborde une notion particulière du programme. Elle intervient également en fin d'enseignement pour mesurer les progrès accomplis (B. Bloom, 1979).

Une telle technique suppose un travail considérable d'élaboration des programmes habituels. Chaque notion doit être analysée dans des dimensions disciplinaires mais également sous l'angle des activités générales, prenant en compte les divers modes possibles d'approche et de mise en œuvre (par exemple : reproduction verbale, conceptualisation, application, résolution de problèmes, évocation, prise de distance critique, etc.) (L. D'Hainaut, 1977). Les classifications d'objectifs sont ici l'instrument indispensable de ces analyses. L'attention doit être également portée, comme nous y invite Guilford, sur la nature du langage utilisé par où intervient la prise en compte des niveaux cognitifs décrits par Piaget et dont la méconnaissance est une source très importante d'incompréhension et de décrochage. Il est clair qu'un travail très important de recherche devrait être engagé sur ce point. Il a été amorcé à l'I.N.R.P. et dans quelques Instituts de recherche pour l'enseignant des mathématiques (I.R.E.M.). Mais il ne devrait plus y avoir de manuel scolaire qui ne présente les notions ainsi analysées et accompagnées des instruments d'évaluation formative nécessaires au diagnostic pédagogique.

Par le biais du niveau cognitif et des langages interviennent également et de façon plus fondamentale, les attitudes propres aux individus. La capacité de réflexion abstraite gratuite va de pair avec le goût pour des activités qui la mettent en œuvre : penchant pour le jeu intellectuel gratuit et solitaire opposé au sens pratique de certains et à leur goût pour la convivialité. Les méthodes pédagogiques, pour être efficaces, devraient également tenir compte de telles attitudes et varier les approches : travail individuel en collectif, travail individuel autonome, travail autonome en petit groupe, etc. De même le recours à l'interdisciplinarité apparaît comme une nécessité pour tous ceux - et ils sont nombreux - qui ont besoin d'agir pour comprendre, de régler et de mesurer pour accéder à une maîtrise opératoire, de communiquer réellement pour accéder à la réflexion sur la langue etc. (De Peretti, 1980).

Un tel diagnostic ne suffit pas à définir intégralement la pédagogie correspondante. Certes, l'analyse des objectifs en termes de comportements de l'élève permet d'ouvrir l'éventail des activités et de n'en oublier aucune. Le professeur se cantonne trop souvent dans des secteurs bien balisés du savoir, ceux en particulier qui relèvent de l'apprentissage verbal mécanique ou de l'application stricte de règles apprises. L'analyse des objectifs met en relief l'analyse et la synthèse, la résolution de problèmes, les situations de communication vraie, la capacité de distance critique. Or les diagnostics révèlent souvent chez de nombreux élèves l'acquisition de compétences mécaniques élémentaires et l'impuissance à maîtriser les compétences complexes. La tentation est grande, dans ces conditions, de satisfaire ces tendances spontanées en cantonnant certains élèves dans des activités mécaniques (ce que d'aucuns appellent encore les *mécanismes de base*) en réservant à la minorité *douée* les activités nobles de la résolution de problèmes et de la critique rationnelle. Cette fausse différenciation résulte la plupart du temps de la croyance à l'incapacité d'une pensée concrète à raisonner et à chercher. Il convient de rappeler que l'exercice d'une pensée active et inventive est possible à tous les niveaux du développement cognitif et que les *concrets*, comme les *abstraites*, à moins de cas pathologiques, sont capables dans leurs domaines propres de raisonner, d'induire, de déduire, de critiquer. Certes, ces activités ne seront pleinement efficaces qu'à partir du moment où elles pourront se déployer dans l'univers symbolique, mais elle peuvent et doivent être exercées quels que soient les objets concrets ou figurés vers lesquels les sujets sont spontanément portés. C'est d'ailleurs cet exercice qui prépare l'accès à la pensée hypodéductive formelle. Différencier la pédagogie, ce ne sera donc pas réserver le dressage aux uns et l'activité intellectuelle noble aux autres. Il convient d'être clair sur ce point.

Dans ces activités nobles exercées sur des objets concrets ou figurés, on pourra s'appuyer avec efficacité sur le goût de la convivialité exploitée dans les travaux de petits groupes où le tâtonnement individuel s'accompagne naturellement de discussions sur la validité des solutions proposées. On a pu montrer objectivement l'efficacité de telles situations d'apprentissage, pour les faibles qui apprennent et pour les forts qui se confortent en enseignant (N. Perret-Clermont, 1979 - Alan Gartner et al., 1973).

Quelles conséquences institutionnelles doit avoir une telle pédagogie? Le problème du groupement des élèves y est habituellement associé au point qu'on ne voit souvent, dans mes propositions au Ministère, que le système dit des *groupes de niveau*. Face à la diversité des publics, trois solutions sont habituellement utilisées dans un enseignement collectif : individualiser au maximum dans le cadre de la division hétérogène : c'est le système de la classe à plusieurs cours de l'école élémentaire où le maître groupe ses élèves de façon souple, au gré des activités. C'était en un sens le système *Haby* du soutien avec cependant cette particularité importante, soulignée plus haut, qu'il n'était pas question ici de relativiser le pro-

gramme alors que le maître de classe à plusieurs cours joue naturellement de l'éventail des niveaux qui lui sont confiés. Second système possible : celui des filières, les élèves étant groupés en divisions fixes de niveau moyen décroissant à partir de moyennes générales établies sur la base d'examens d'entrée composites. Ce système s'accompagne en général de programmes spécifiés par filières. Troisième système enfin, celui des groupes de niveau-matière, dans lequel les élèves placés dans des divisions de base hétérogènes sont, pour une partie de l'horaire, ventilés en groupes de niveau dans les matières dites fondamentales, ici encore sur la base d'examens d'entrée conduisant à des moyennes dans chaque discipline. En théorie, les élèves sont susceptibles de changer de niveau au vu de leurs résultats évalués périodiquement au moins une fois par trimestre. Ce système a l'avantage de ne pas ségréguer les élèves comme dans le système des filières tout en permettant une adaptation dans les matières fondamentales sur la base de constats périodiques. En revanche, il exige la concertation périodique des professeurs qui établissent les épreuves d'un commun accord et en tirent les conséquences pour leurs groupements.

L'expérience des Collèges expérimentaux a montré la fiabilité de ce troisième système adopté également dans les systèmes unifiés étrangers (L. Legrand, 1982). Lorsqu'on a abandonné un système de filières par souci de mettre fin aux ségrégations sociales qui en résultent, on est conduit à adopter les groupes de niveau-matière dans leur rigidité institutionnelle. Mais la prise en compte réelle de l'hétérogénéité n'est pas encore possible, en particulier pour les élèves faibles, dans la mesure où ni les programmes, ni les horaires ne sont relativisables. Bien mieux, lorsque le système a été adopté par les professeurs expérimentateurs, l'unité du programme était considérée comme un impératif moral et de la mobilité intergroupe devait être rendue possible par cette unité de programme. C'était là une exigence utopique comme l'expérimentation le montra rapidement : les *décrochages* étaient trop importants pour permettre le maintien d'une progression unique. Bien mieux, les différences d'attitudes et de styles d'apprentissage exigeaient des modifications de contenu et de méthodes incompatibles avec l'unification souhaitée.

C'est la raison pour laquelle les groupements institutionnels sont apparus inadéquats au bout de quelques années. Au groupement-matière institutionnalisé sur la base de moyennes trimestrielles ou annuelles, ont peu à peu été substitués des groupements homogènes occasionnels résultant d'observations plus fines, faites sur la base d'évaluations approfondies sur des sujets d'étude précis. C'était la voie ouverte à une véritable pédagogie différenciée telle qu'elle a été décrite plus haut. Avec le recul, le système des groupes de niveau-matière apparaît comme une solution grossière et transitoire. Face à une hétérogénéité importante révélée par des épreuves sommatives, cette solution est en effet la seule capable, chez les maîtres en voie de formation, de concilier les bénéfices sociaux et culturels de l'hétérogénéité et les exigences d'apprentissage structurés. Les groupes hétérogènes sont alors réservés à des activités de nature orale, physi-

que ou artistique, ou portant sur des objets concrets, supports de travaux pratiques. Le travail d'équipe joue ici un rôle fondamental. Les groupes homogènes constitués initialement sur la base de moyennes, le seront ensuite de façon occasionnelle pour répondre à des besoins spécifiques d'apprentissage sur tel ou tel point du programme de façon disciplinaire ou interdisciplinaire. La voie sera alors ouverte à une véritable pédagogie différenciée en même temps que la formation permanente permettra d'affiner les techniques d'évaluation et de mieux ajuster les situations d'apprentissage. Les groupements ne sont jamais des solutions : ce sont des instruments au service de la pédagogie. Croire le contraire serait s'illusionner grandement sur l'efficacité d'une *réforme*.

Louis Legrand

R É F É R E N C E S



- J.M. BENOIST, *La génération sacrifiée*, Paris, Denoël, 1980.
- B BLOOM, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Parix-Bruxelles, Nathan-Labor, 1979.
- L. D'HAINAUT, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Parix-Bruxelles, Nathan-Labor, 1977.
- A. DE PERETTI, *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, deux tomes, Paris, I.N.R.P., 1980.
- Alan GARTNER, Mary CONWAY KOHLER, Frank RIESSMANN, *Des enfants enseignent aux enfants*, Épi, 1983.
- R. HABY, *Une certaine droite*, Le Monde, 28 juin 1984.
- T. HUSEN, *L'école en question*, Bruxelles, Mardaga, 1979.
- P. JACCARD, *Politique de l'emploi et de l'éducation*, Paris, Payot, 1957.
- L. LEGRAND, *Pour un collège démocratique. Troisième partie*, Paris, La Documentation Française, 1982.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La réforme du système éducatif*, C.N.D.P., 1977.
- N. PERRET - CLERMONT, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Bern, Peter Lang, 1979.
- Cl. SEIBEL, *Genèse et conséquences de l'échec scolaire*, Revue Française de Pédagogie n° 67, 1984.

APPORT DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE POUR LA PRÉVENTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE



Dans le système éducatif français, on observe que l'accès de tous les élèves au collège, favorisé par de multiples décisions politiques depuis plusieurs décennies, a buté dans les années récentes sur l'obstacle de difficultés scolaires, que les filières ségrégatives antérieures avaient artificiellement masquées. Ainsi, malgré d'indéniables réussites d'ensemble (développement des enseignements professionnels et technologiques, extension de l'accès à l'Université), les cursus scolaires de nombreux enfants des milieux socio-culturellement éloignés de l'école restent marqués par des difficultés, voire des échecs, qui les placent en porte-à-faux de l'institution et conduisent à des sorties prématurées, à des niveaux de formation insuffisants.

Or les travaux d'évaluation pédagogique mis en œuvre par le Service de l'informatique de gestion et des statistiques (S.I.G.E.S.) pour la Direction des Ecoles [13] ainsi que les recherches conduites par l'Institut national de la recherche pédagogique (I.N.R.P.) ont montré que des difficultés précoces, dès la phase des premiers apprentissages, tendaient à se cristalliser pour certains enfants en un échec cumulatif et difficilement réversible [14]. Le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire, puis les risques de redoublement du Cours préparatoire (1ère année de l'école élémentaire) s'accompagnent, pour les élèves les plus fragiles au départ, de risques de rupture, voire de régressions pédagogiques, dont on observe les conséquences en cours et à la fin de la scolarité. 92 % des élèves qui ont redoublé le Cours préparatoire n'accèdent pas au deuxième cycle long des lycées : on retrouve, pour la plupart, ces enfants dans les classes professionnelles de niveau puis dans les sorties sans formation générale et professionnelle et donc au chômage, vu les difficultés actuelles d'insertion des jeunes sur le marché du travail.

Les caractéristiques des postes de travail dans un pays comme la France exigent, quel que soit le métier exercé, un niveau de formation générale et de formation professionnelle que ces enfants en difficultés scolaires ne peuvent pas atteindre. Dans le nouveau contexte économique, qui s'impose d'ailleurs à la plupart des pays européens, l'échec scolaire, individuel ou collectif, tel qu'il existe en France n'est plus supportable ; il devient un handicap pour la vie sociale et professionnelle des enfants qui le subissent.

Nota : les chiffres entre [] renvoient à la bibliographie sommaire en annexe.

Ainsi la rénovation en profondeur du système d'enseignement engagée par le Ministère de l'Education nationale passe-t-elle par la prise en charge pédagogique et éducative de l'ensemble des enfants qui lui sont confiés quels que soient leur sexe, leur milieu d'origine, leur nationalité ou leur localisation géographique.

L'affirmation de cette volonté politique, si généreuse et si juste soit-elle, ne saurait suffire à emporter la conviction agissante de tous les acteurs de l'éducation, notamment les enseignants, car ils sont actuellement confrontés, durement, aux réalités de publics scolaires très hétérogènes, souvent difficiles. Le débat public sur l'école est parcouru de tendances contradictoires, violemment opposées, qui peu à peu entretiennent le doute sur les objectifs et les possibilités de l'action éducative. Certains, consciemment ou inconsciemment, baissent les bras ; d'autres se réfugient, soit dans le scepticisme, soit dans l'opinion erronée que ces difficultés sont héréditaires ; d'autres s'efforcent d'y faire face dans la mesure de leurs possibilités ; peu sont convaincus que **l'échec scolaire n'est pas une fatalité** selon le titre de l'ouvrage du C.R.E.S.A.S./I.N.R.P. [6].

Redonner confiance aux éducateurs et leur faire confiance dans cette entreprise de prévention de l'échec scolaire oblige, pour emporter leur adhésion, d'abord de démontrer que **tous les enfants peuvent et doivent réussir à l'école**, ensuite de préciser, selon quelles méthodes pédagogiques et quelles attitudes éducatives, ils peuvent accompagner et stimuler la construction par l'enfant de ses savoirs et de ses compétences.

Dans une première partie, une relecture des théories de l'apprentissage nous montrera selon quelles modalités l'enfant structure peu à peu des potentialités de plus en plus complexes, en relation étroite avec son environnement. A partir de ces approches théoriques, il sera alors possible dans une deuxième partie de saisir le rôle de la **pédagogie différenciée** comme modalité privilégiée d'une relation éducative axée sur la réussite de **tous** les enfants confiés à l'école.

1. La structuration progressive des compétences de l'enfant est étroitement liée aux qualités de l'interaction éducative.

La construction et l'appropriation par l'enfant de ses savoirs et de ses savoir-faire constituent l'élément central des théories de l'apprentissage.

L'approche de J. Piaget notamment est parmi les plus stimulantes pour comprendre comment, par interaction entre les sujets et le milieu et par va-et-vient incessant entre pensée et action, l'enfant construit peu à peu les outils de connaissance et de symbolisation nécessaires aux actions qu'il a l'intention de mener. H. Wallon a su décrire les phases alternées du développement de l'enfant ; il a insisté sur l'interdépendance du développement cognitif, intellectuel et du climat affectif, émotionnel de l'éducation. Il a montré comment, grâce à des phases successives d'imitation de

l'autre et au contraire de fermeture à l'autre, l'enfant franchit peu à peu toute une série d'étapes depuis le simple mimétisme de postures jusqu'à une différenciation moi-autre qui préfigure son autonomie [15]. Il est proche dans cette perspective des hypothèses de R. Girard sur le rôle du *désir mimétique* dans les rapports interpersonnels [7] : pour ce chercheur, dans le rapport triangulaire que constituent **un sujet** - ici l'enfant - **un modèle** - ici l'éducateur, parent ou enseignant - et **l'objet désiré** - ici un élément de connaissance ou de langage -, c'est le modèle qui désigne au sujet l'objet de son désir. Le désir d'apprendre est un désir mimétique d'autant plus intense que le modèle -l'éducateur- aura davantage, par ses suggestions et par son propre désir, polarisé le désir de l'enfant.

Dans une perspective piagétienne qu'il a su élargir à la dimension sociale des apprentissages, notamment ceux du rapport avec les objets et ceux du langage, J. Bruner parvient à montrer que la structuration des savoir-faire d'un enfant passe par des étapes de réorganisation :

Une fois l'acte accompli avec succès et répété avec succès et, donc, une fois les constituants organisés de manière stable dans l'ordre sériel adéquat, il se produit souvent une modification brutale de la structure permettant d'atteindre un objectif souhaité (J. Bruner, [5] p. 93).

A cette modification de la structure d'action-en-cours, J. Bruner associe trois effets étroitement mêlés qu'il observe pour de très jeunes enfants: un accroissement de l'organisation anticipatrice de l'acte ; une modularisation par laquelle l'acte acquiert une plus grande régularité de temps de latence et de durée d'exécution et exige une moins grande dépense d'énergie ; une intégration dans un acte de plus haut rang dont il constitue généralement l'un des sub-routines.

Ainsi il y a tout avantage à concevoir l'acquisition du savoir-faire chez l'enfant humain comme un programme hiérarchique dans lequel des savoir-faire constitutifs se composent en savoir-faire supérieurs selon un emboîtement approprié pour faire face aux exigences d'une tâche nouvelle plus complexe (J. Bruner, [5] op. cit. p. 262).

Or ce qui est remarquable dans le texte d'où est tirée cette citation, texte consacré au rôle de l'interaction de tutelle, c'est l'accent mis sur le rôle de l'adulte en interaction avec l'enfant un peu comme s'il exerçait des fonctions d'étayage pour la réussite des entreprises de l'enfant. Pourtant selon J. Bruner, une condition est essentielle pour que se développe une interaction positive, fondée sur une quasi imitation réciproque entre l'adulte et l'enfant : **la compréhension de la solution doit précéder sa production. L'apprenti doit être capable de reconnaître une classe déterminée de solution de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide (J. Bruner, op. cit. page 263).**

Ainsi les processus d'apprentissage de l'enfant découlent d'une double dynamique de maîtrise progressive (compréhension-production) de tâches de plus en plus complexes et des mises en relation qu'il domine peu à peu avec les adultes qui l'entourent. Cette maîtrise hiérarchisée des niveaux et des contextes d'apprentissage que propose J. Bruner apparaît cohérente avec l'utilisation que fait G. Bateson de la théorie des types logiques de Russell et Whitehead [1]. Elle permet de trouver un dénominateur commun aux diverses approches théoriques pour décrire à la fois les processus d'apprentissage et les facilitations ou les obstacles auxquels l'enfant peut être confronté. La maîtrise progressive des types d'apprentissages, quel que soit le contexte des situations proposées à l'enfant, suppose que les éléments contradictoires dans la communication ne soient pas un obstacle infranchissable pour l'enfant. La théorie du *double bind* que propose G. Bateson est dès lors extrêmement féconde pour décrire certains aspects de l'interaction éducative [1] : les rapports entre l'adulte et l'enfant engagent de multiples niveaux de communication et, à l'insu des interlocuteurs, peuvent s'établir, au niveau conscient et plus souvent encore inconscient, des injonctions contradictoires qui, dans la répétition et la durée, distordent la relation et entravent la structuration des capacités de l'enfant. Qu'il s'agisse des relations de l'enfant avec ses pairs ou sa fratrie, avec ses parents -père ou mère-, avec un enseignant, il peut exister une pluralité de modèles incohérents ou même contradictoires dont l'enfant devient le jouet. Si ces modèles deviennent pour l'enfant des **modèles/obstacles**, selon la schématisation que donne R. Girard de la théorie du double bind, alors s'instaurent des mécanismes de rupture dans les relations avec l'environnement et des risques de régression dans la maturation progressive et de développement de l'enfant [7] et [8].

Les travaux d'évaluation pédagogique, évoqués plus haut, ont permis de montrer que certaines normes scolaires intériorisées par les acteurs (telle la norme instituée *savoir lire à la fin du Cours préparatoire, ou redoubler le C.P.*) jouait le rôle de ces *modèles/obstacles* : le redoublement du C.P. tend pour certains apprentissages à ralentir ou même à fragiliser les performances des élèves qui le subissent, du moins si on compare ces élèves à des élèves faibles qui ne redoublent pas cette première année du Cours préparatoire [10].

La situation observée est paradoxale puisque c'est justement pour les apprentissages jugés les plus essentiels, dans le désir des enseignants et de certains parents (maîtrise de la langue orale et écrite, calcul sur les nombres), que la discontinuité des sollicitations et la rupture institutionnelle s'accompagnent d'un ralentissement et dans certains cas d'une fragilisation des acquisitions [9].

Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus à un autre niveau de passage/rupture qui est celui de la transition de l'école maternelle à l'école élémentaire, observé par B. Zazzo [16]. Des recherches en cours à l'I.N.R.P. sur l'articulation école-collèges montrent aussi l'importance pour

l'enfant du maintien de la cohérence des sollicitations éducatives, alors qu'il doit maîtriser peu à peu des apprentissages de plus en plus complexes nécessaires à sa propre maturité et à son autonomie.

Nous pouvons dès lors mieux comprendre comment la **pédagogie différenciée** peut constituer au service des éducateurs un outil qui, s'appuyant sur les différences interindividuelles, maintiendra vivante et positive pour chaque enfant cette structuration des acquis, au cœur des processus d'apprentissage.

2. La pédagogie différenciée : contribution à la réussite de tous les enfants.

Cette construction progressive par l'enfant de ses propres capacités pour une utilisation scolairement efficace n'est pas inéluctable ; nous venons de voir, au contraire, comment, à partir des activités et de l'expérience de chaque enfant, elle peut être favorisée ou au contraire freinée, voire inhibée, selon le contexte des apprentissages et des sollicitations par l'environnement de l'enfant. La réussite scolaire va dépendre directement de ce processus de maturation progressive des capacités de l'enfant.

Le constat lucide des différences de comportement et des risques actuels de difficultés, inégalement réparties (1), dans les acquisitions des premiers apprentissages, s'impose à tous les éducateurs. Dès lors la tentation est grande pour certains de confondre *difficultés* et *inaptitude* en oubliant les nombreux facteurs qui jouent sur la *maturité* scolaire : âge, modèles socio-culturels, familiarité du langage, peur de s'exprimer, ou au contraire désir de s'affirmer y compris dans l'instabilité...

Si on prend au sérieux les objectifs que fixe au système éducatif l'ensemble de la Société, c'est-à-dire le meilleur développement de chacun et de tous les enfants qui lui sont confiés, une tout autre perspective s'ouvre aux enseignants : en acceptant positivement et lucidement les différences entre les enfants, il paraît possible de modifier en profondeur les modalités actuelles de l'interaction scolaire tout en maintenant une démarche exigeante dans l'acquisition des savoirs qui sont nécessaires au développement intellectuel et social de chacun des enfants au sein de l'école.

La grille de lecture des théories de l'apprentissage esquissée précédemment nous fournit les principes généraux des attitudes éducatives et des méthodes pédagogiques dont la mise en œuvre dépend évidemment

(1) B. Zazzo a démontré [16] que, selon le sexe et le milieu social, les différences du comportement (intégration au groupe, participation -active, passive, instable- aux diverses activités) étaient étroitement liées à la réussite ou aux difficultés dans les apprentissages scolaires au moment de l'entrée à l'école élémentaire : les filles du milieu culturel le plus élevé contrastent en ces domaines avec le sous-groupe des garçons culturellement moins favorisé.

des conditions concrètes de chaque école ou classe selon l'environnement et la situation personnelle de chaque élève.

Construire la relation éducative sur la **confiance** entre maître et élève et sur la **stimulation** du désir d'apprendre semble constituer l'élément essentiel de l'attitude expérimentée et vécue peu à peu par l'éducateur... et le gage de sa propre réussite. Quels que soient les obstacles et les difficultés réelles, **croire à la réussite de l'enfant, de tous les enfants**, constitue un des moyens de polariser, de donner sens, à toute la démarche éducative au niveau individuel et collectif.

Pour accompagner l'enfant dans une progression qui doit à la fois, contradictoirement, respecter son propre rythme d'acquisition et lui permettre de maîtriser les éléments-clés des apprentissages, l'enseignant doit constamment **recentrer la relation éducative sur l'activité** ou sur l'objet de la connaissance, en tenant compte de la lenteur des acquisitions jusqu'à une maîtrise autonome par l'enfant. Ne pas rompre la structure affective et cognitive des apprentissages, comme le demande G. Bateson, c'est garder une cohérence et une continuité des sollicitations sans rupture irréversible ni pour l'enfant ni avec l'enfant.

La **conduite de la classe** constitue le moment et le lieu privilégié pour assurer cette cohérence et cette continuité des apprentissages au niveau du groupe-classe et de chaque élève. En partant des centres d'intérêt de l'enfant, qu'il s'agisse d'activités individuelles ou de travail de groupe, l'enseignant doit préciser les objectifs de la tâche, expliciter le contexte pour éviter de fausses interprétations, préciser les méthodes, détecter le plus tôt possible les écarts dans l'exécution, valoriser les résultats obtenus en insistant sur la progression, sans attendre la réussite pleine et entière. Ainsi la mise en œuvre des méthodes pédagogiques, qui structurent une démarche d'éveil de l'enfant et qui alternent, selon les activités, sollicitations collectives et différenciation de l'enseignement, est-elle à la fois de nature à atteindre une maîtrise des objectifs pédagogiques de chaque étape d'enseignement et d'éviter toute sédimentation des difficultés scolaires pour les élèves les plus fragiles.

Même si ces méthodes s'insèrent dans un contexte chaleureux et valorisant pour chaque enfant (individuellement ou en groupe), elles sont **exigeantes** aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves. L'enseignant est constamment confronté à un problème didactique difficile : comme l'a montré G. Bateson, il n'y a apprentissage maîtrisé par l'enfant que si celui-ci parvient à changer le niveau logique de sa production, en résolvant peu à peu des problèmes qui sollicitent réellement ses compétences ; a contrario, le risque est important que certains enfants ne franchissent qu'avec difficultés ces étapes successives *destruction-restructuration* qu'accompagne la maîtrise des apprentissages de niveau logique supérieur (cf. travaux de Wallon ou de Bruner mentionnés plus haut).

La structuration puis l'utilisation progressive de ces compétences (au sens de sous-programmes emboîtés de plus en plus complexes) découlent des attitudes conjointes de l'élève et de l'enseignant qui permettent de franchir, sans déssaroi ni rupture, ces seuils successifs.

Pour l'élève, l'apprentissage est au cœur même de la démarche pédagogique d'éveil qui stimule en permanence son intérêt et son désir d'apprendre mais ces orientations favorables ne suppriment pas un effort réel de compréhension, ainsi que la nécessité de mémoriser les éléments essentiels, pour savoir les réutiliser dans des contextes différents.

Pour l'enseignant, l'attitude d'*étayage* devant les difficultés de certains enfants est un élément essentiel pour permettre à l'élève d'atteindre une maîtrise autonome de la tâche. Cette orientation mêle inextricablement des aspects affectifs et pédagogiques. L'attitude valorisante et chaleureuse à partir des acquis et des progressions de l'enfant, doit être polarisée par une vigilance et une exigence telle que tous les enfants de la classe maîtrisent les points essentiels de l'apprentissage proposé.

Cette double dimension affective et pédagogique est décrite par J.S. Bruner lorsqu'il parle du *rôle de l'interaction de tutelle*. S'il met en évidence le rôle discret et valorisant de l'éducateur dans la relation éducative, il précise :

Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feed-back ni inventer des situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est dans la maîtrise de la tâche. Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de la tâche et dépendant de l'élève, les exigences de la tutelle étant engendrées par l'interaction [5] (page 277).

Comment, pour l'enseignant, concilier selon ces attitudes à la fois exigeantes et valorisantes les deux niveaux - individuel et collectif - de l'interaction éducative au sein de la classe qui lui est confiée ? Suivant l'analyse proposée par M. Postic [11], ceci paraît impossible tant que l'enseignant est prisonnier d'une relation *duale* (maître-élève individuel) (ou plutôt d'une juxtaposition, sans osmose, de doublets maître-élève) dont il est le facteur commun, comme *émetteur* du savoir notamment. Dans ce cas, les relations pédagogiques et affectives au sein de la classe éclatent (consciemment ou inconsciemment) dans des attitudes contrastées de *duos*, ou de *duels*, voire de parfaites indifférences mutuelles ; ces attitudes clivent très profondément des noyaux d'élèves au sein de la classe selon leurs rapports avec le maître et souvent entre eux. Il suffit, dans ce contexte édu-

catif, que l'enseignant accélère le rythme imposé des acquisitions pour qu'il obtienne, quelquefois à son corps défendant, non seulement une très large dispersion des performances de ses élèves mais aussi pour certains (les plus fragiles au départ) des comportements de découragement, de repliement sur soi, et même de rejets, amorce des difficultés et de l'échec scolaire (cf. travaux de R. Girard).

Heureusement l'interaction éducative, au sein d'une classe, comporte d'autres dimensions, en particulier celle des élèves entre eux et tout le jeu éducatif de l'enseignant sera d'utiliser les occasions multiples d'interactions collectives ou individuelles au sein de la classe pour que tous les élèves, et donc chaque élève, maîtrisent peu à peu les objectifs fixés dans les séquences éducatives.

En alternant travaux de groupes d'élèves engagés dans une démarche d'éveil, séquences d'explication, puis phases de production individuelle ou collective, l'enseignant prend du recul par rapport à une interaction *duale* (maître-élève) : il ne s'agit plus pour lui d'*individualiser* l'enseignement de chaque élève (ce qui est peut être un pari impossible) mais de **différencier** ses interventions selon les caractéristiques de chaque élève, soit personnellement, soit au sein de son groupe de camarades. L'attitude à la fois ferme et chaleureuse de l'enseignant favorise la progression individuelle de chaque élève mais en même temps maintient l'unité et la cohésion du groupe polarisées par la réussite dans l'exécution des tâches et l'atteinte des objectifs pédagogiques.

La richesse potentielle que représentent les différences entre les élèves est alors canalisée positivement, selon des pratiques qu'ont redécouvert depuis longtemps les mouvements pédagogiques (pédagogie du projet, coopération active au sein de la classe, techniques de découverte de l'espace et des milieux environnants).

Ainsi la flexibilité et la souplesse des initiatives pédagogiques des enseignants peuvent à la fois maintenir (ou restaurer) la cohérence et l'homogénéité pédagogique de l'ensemble de la classe et permettre la maîtrise progressive par chaque enfant des apprentissages nécessaires au développement de ses connaissances.

*

La cadre limité de cet article ne permet pas d'explorer toutes les conditions de mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, à la fois efficace quant à l'atteinte des objectifs de connaissances pour chacun des enfants et respectueuse de leurs différences interindividuelles. Les méthodes et techniques didactiques, les contenus socio-culturels des programmes et même les langages de l'école peuvent contribuer, selon les modalités de leur emploi, au succès ou, au contraire, à l'échec dans la conquête par l'enfant des savoirs essentiels de son temps. Pour comprendre comment

ces moyens pédagogiques peuvent, très concrètement, mettre en porte-à-faux, par rapport à l'école, les élèves les plus fragiles (notamment ceux issus de milieux socio-culturellement éloignés de l'institution scolaire), des recherches plus poussées sont évidemment indispensables, alors qu'elles ont été engagées récemment seulement dans notre pays (1) notamment à l'I.N.R.P. Il semble qu'elles peuvent s'inspirer de la remarque de G. Bateson qui sous-tend toute notre réflexion :

Si on brise la structure qui relie (the pattern which connects) entre eux les éléments de l'apprentissage, on en détruit nécessairement toute la qualité [2] (page 16).

La pédagogie différenciée s'efforce au contraire de maintenir la cohérence et la continuité de l'interaction éducative. A travers tout une palette de situations pédagogiques individuelles et collectives, il s'agit de stimuler le désir d'apprendre de **tous** les enfants de la classe, à un **niveau élevé d'exigences** pour l'ensemble des élèves. La prise en charge chaleureuse, positive, exigeante de chaque enfant et de tous les enfants élargit et structure leurs acquis. Elle rend possible, par là même, la construction progressive des compétences des enfants, gage de leur réussite scolaire.

Claude Seibel

(1) Les recherches conduites par le groupe RAPSODIE dans l'enseignement primaire genevois constituent un bon exemple de cette perspective ; cf. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* - L. Allal, J., Cardinet, Ph. Perrenoud, éditions P. Lang, Berne, 1979.

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

★

- [1] BATESON (G.) - *Vers une écologie de l'esprit*, 2 tomes, Seuil, Paris, 1977 et 1980.
- [2] BATESON (G.) - *La nature et la pensée*, Seuil, Paris, 1984.
- [3] BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.C.) - *Les Héritiers*, Editions de Minuit, Paris, 1964 -*La reproduction*, Editions de Minuit, Paris, 1970.
- [4] BOURDIEU (P.) - *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris, 1982.

- [5] BRUNER (J.) - *Le développement de l'enfant : Savoir faire - Savoir dire* P.U.F., Paris, 1983.
- [6] C.R.E.S.A.S - I.N.R.P. - *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Editions E.S.F., Paris, 1981.
- [7] GIRARD (R.) - *Mensonge romantique et vérité romanesque*, Grasset, Paris, 1961.
- [8] - *La violence et le sacré*, Grasset, Paris, 1972.
- [9] Groupe évaluation école - *La continuité des apprentissages dans le passage du cours préparatoire au cours élémentaire 1ère année*. Document du travail ronéoté, SIGES -Direction des Ecoles, Ministère de l'Education Nationale, Mai 1984, 163 pages.
- [10] LEVASSEUR (J.) et SEIBEL (C.) - *Les apprentissages instrumentaux et le passage du cours préparatoire au cours élémentaire* in **Education et formations**, revue du SIGES, n° 83-2, Ministère de l'Education Nationale.
- [11] POSTIC (M.) - *La relation éducative*, P.U.F., Paris, 2ème édition 1982.
- [12] Cf. *rapport de la commission nationale sur l'école* présidée par J.M. FAVRET, Service d'information et C.N.D.P., Ministère de l'Education Nationale, Paris, Avril 1984, 224 pages.
- [13] Publications du SIGES, Ministère de l'Education Nationale, notamment :
- Observations psycho-pédagogiques des classes de 5^e, *Etudes et Documents*, n° 79-1, DTEE/SEIS, Ministère de l'Education.
 - Evaluation de l'enseignement à l'école primaire ; année 1979 cycle préparatoire, *Etudes et Documents*, n° 80-3, DTEE/SEIS, MEN.
 - Etudes effectuées sur le panel premier degré : devenir en 1979-80 des élèves présents au cours préparatoire en 1978-79, *Document de travail*, n° 260 SCSS/SEIS, décembre 1982, MEN.
 - Caractéristiques des élèves entrant en classe de sixième en 1980 ; comparaisons avec la période 1972-1973-1974, *Note d'information* n° 82-10, SDESE/SIGES du 12 avril 1982, MEN.
- [14] SEIBEL (C.) - *Genèse et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention* in **Revue française de pédagogie**, I.N.R.P., n° 67, avril-juin 1984, pages 7-28.
- [15] WALLON (H.) - *L'évolution psychologique de l'enfant*, A. COLIN, Paris 1941.
- [16] ZAZZO (B.) - *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*, P.U.F., Paris, 1978.

DIFFÉRENCE, DIVERSITÉ ET PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE



La rapidité avec laquelle l'**interculturel**, ainsi substantivé, se développe n'est pas sans interroger l'observateur. Nouveau **sésame** de la pédagogie, l'interculturel, pourtant mal théorisé et maîtrisé, se dissout dans une multitude d'acceptions parfois contradictoires. Faute d'avoir été stabilisé, ce concept subit une série d'altérations et se trouve corrompu, avant même d'avoir fait l'objet d'investigations sérieuses.

L'assimilation faite par certains acteurs sociaux entre pédagogie interculturelle et pédagogie de compensation constitue un nouvel exemple du phénomène de télescopage et de réductionnisme conceptuels. Institué en tant que réponse à des problèmes de terrain, notamment ceux rencontrés dans le cadre de la scolarisation des enfants de migrants, l'*interculturel* n'a pas bénéficié du recul théorique qui accompagne ou précède toute nouvelle réponse. Cette précipitation n'est pas sans danger, car génératrice d'ambiguïtés, d'amalgames, mais aussi et surtout d'effets pervers, dont le recours à la notion de pédagogie de compensation est une malheureuse illustration.

Faute d'éclaircissement conceptuel, les acteurs sociaux qui gravitent autour du phénomène migratoire risquent de réinterpréter et de transférer des théories et des concepts à d'autres domaines qui leur sont, en fait, étrangers et impropres.

Quels sont les mécanismes sociaux et historiques qui favorisent l'émergence de telles confusions ? Sur quels artifices théoriques se fonde une telle mystification ?

Répondre à ces questions nous permettra de dresser en filigrane ce qui pourrait constituer le cadre référentiel de l'*interculturel*, avant de tenter de préciser l'axiomatique interculturelle.

DE CHARYBDE EN SCYLLA

Si des termes comme mystification, artifice, amalgame, confusion, altération ponctuent l'analyse c'est qu'il convient d'être clair. D'emblée nous affirmons que l'alliance pédagogie interculturelle/pédagogie de compensation est une alliance contre-nature dont il est nécessaire d'élucider le maximum de composantes.

Nota : les chiffres entre crochets renvoient aux indications bibliographiques en annexe.

Premier niveau de confusion : différence et handicap. Droit à la différence, respect de la différence, tels sont les principes dont se réclament *l'interculturel*. Or, le concept de différence n'est pas un concept neutre. Toute différence implique une norme, une référence. On est différent par rapport à quelque chose, à quelqu'un. Revendiquer le droit à la différence ou respecter la différence de l'autre permettent d'entériner des relations de type inégalitaire.

En effet, admettre l'autre dans sa différence, c'est se reconnaître, implicitement, comme l'élément référentiel. C. Guillaumin, dans son étude sur l'idéologie raciste, a brillamment illustré ce processus. *Les minoritaires sont posés comme un particulier face au général. Ils sont recouverts d'un cachet du particularisme, quelle que soit la forme concrète qu'il revêt. Ils sont, en cela, différents de la majorité, qui, elle, est dépourvue de particularité et conserve pour elle-même la généralité psychologique et sociale. Le rapport des minoritaires à la majorité est revêtu du sceau de la différence. Le majoritaire n'est différent de rien, étant lui-même la référence : il échappe à toute particularité qui l'enfermerait en elle-même. La particularité au contraire constitue le minoritaire autant qu'elle le différencie du majoritaire* [4].

La différence est finalement, inconsciemment ou non, perçue comme un manque et donc comme un handicap.

Dès lors, le retour aux analyses des années 60-70 sur la notion d'handicap socio-culturel et le recours aux pédagogies de compensation subséquentes, s'inscrivent dans une certaine logique ! L'objectif devient alors identique, c'est-à-dire *apporter à l'enfant un certain nombre de stimulations éducatives, préalablement ou parallèlement à l'éducation scolaire normale afin de contribuer à corriger ou à compenser les carences culturelles du milieu familial* [3].

Nous ne reprendrons pas tous les débats auxquels a donné lieu cette notion d'handicap socio-culturel. Mais, cette résurgence de théories, largement dépassées et contestées, témoignent de la persistance et de la prégnance de certains schémas de pensée qui réapparaissent sous des formes différentes : d'abord au nom du psychologique, puis du social et maintenant du culturel. Il convient donc de s'y arrêter quelque peu, en espérant ainsi exorciser de nouveau le spectre du déterminisme.

Le recours à la différence comme moyen d'explication repose sur une conception déterministe et sur un mécanisme de généralisation abusive.

D'autre part, faire de la différence le moteur même d'une action sociale ou éducative revient à considérer la différence comme un fait de nature, comme un trait inhérent à l'individu ou au groupe. Or, la différence n'est que l'expression d'un rapport entre deux éléments, deux êtres, deux choses. Rapport qui s'inscrit dans un contexte, donc dans une dynamique,

rapport qui, par voie de conséquence, est susceptible de variations.

Instituer la différence comme forme significative d'un groupe ou d'un individu, traduit une volonté, consciente ou non, de marquage, de distanciation. C. Camilleri a très justement souligné que *c'est la différence-en tant que telle, et non son degré ni sa nature qui vise le racisme, vu qu'il ne se place pas sur le plan des réalités mais celui des symboles* [1].

Le discours sur la différence est donc un discours ambigu et semé d'embûches. Il permet d'enfermer l'autre dans sa différence, de le marquer et donc de s'assurer la pérennité du pouvoir et de la domination.

D'autre part, cette sur-valorisation de la différence, que celle-ci soit d'origine psychologique, sociale, culturelle ou économique, conduit à une vision réductionniste. Réductionnisme dans la mesure où des phénomènes complexes sont ramenés à une causalité unique. Selon les époques et les modes, c'est le psychologique, le social ou le culturel qui domine. Cette interprétation kaléidoscopique de la réalité engendre l'adhésion à des théories simplistes sous couvert de modernisme, qui a actuellement une *coloration interculturelle*. En fait, un problème n'a pas une cause unique mais s'inscrit dans un faisceau de causalités.

Il est, par ailleurs, non moins regrettable que le lien univoque établi entre culture, comportement et handicap, fasse l'objet d'un large consensus, surtout lorsqu'il s'agit de parler de la culture de l'autre. Chacun a tendance à considérer son groupe d'appartenance comme un groupe complexe, riche en individualités et en potentialités et à opérer des investigations totalisantes, globalisantes et figées sur autrui.

Cette dégradation de la différence en déficience et en inégalité s'explique par la difficulté, voire l'incapacité, pour un groupe ou un individu d'effectuer une véritable décentration par rapport à lui-même. Prisonnier d'un centrisme (égocentrisme quand il s'agit du Moi, socio-centrisme de classe ou de groupe, ethnocentrisme par rapport à l'ethnie), l'observateur et l'acteur social perçoivent la réalité à travers un filtre d'autant plus opaque qu'il est souvent inconscient. Conjugué avec un schéma de pensée construit sur le mode binaire (A et non-A), cet ethnocentrisme conduit à définir autrui par rapport à une norme dont le *je* est le représentant.

Ainsi, la pédagogie interculturelle ne peut être conçue comme une pédagogie de compensation, elle en est, au contraire, l'antidote.

Plus que la différence, c'est la reconnaissance de la diversité qui constitue le point d'ancrage de la pédagogie. La diversité renvoie, en effet à une multipolarisation du réseau de communication, et du regard. Multipolarisation qui interdit tout retour à des conceptions linéaires et déterministes.

DE L'APPROCHE CULTURALISTE A L'APPROCHE INTERCULTURELLE

L'engouement actuel pour l'**interculturel** cache, en fait, des orientations diverses voire antagonistes. L'approche culturaliste que nous venons de lacérer constitue, à ce titre, un véritable ersatz de l'approche interculturelle. L'innovation sémantique ne sert, dans ce cas, qu'à recouvrir des stratégies identiques fondées, entre autres, sur l'assimilationnisme, la pathologisation de la différence, le réductionnisme et l'ethnocentrisme.

L'approche interculturelle, telle que nous essayons de la définir, s'organise, comme le préfixe *inter* l'indique, à partir d'une mise en relation de deux ou plusieurs éléments, ou ensembles d'éléments.

Il nous faut d'emblée préciser que la pédagogie interculturelle ne correspond, ni à un public spécifique en direction duquel serait élaborée une pédagogie spéciale (de compensation ou autre), ni à un contenu particulier. Elle n'est que l'application, au champ pédagogique, d'une problématique beaucoup plus large et plus générique qualifiée d'interculturelle car prenant en compte un certain nombre de paramètres dont le paramètre culturel, ce qui est, en soit, une innovation, tout du moins, dans le domaine pédagogique.

Ce qui caractérise l'approche interculturelle, c'est la perspective dynamique et interactionniste. Interaction dans la mesure où ce n'est plus sur le **moi** dominant ou le **il** dominé que se focalise le regard et l'analyse. Nous avons essayé de démontrer, dans la première partie de cette brève analyse, comment ces deux options, sont, en quelque sorte, des expressions différentes d'une même conception.

L'essentiel ne réside pas tant dans la caractérisation, même la plus fine possible, que dans la prise en compte des interactions et des interdépendances que les différents partenaires se renvoient réciproquement.

L'identité d'un individu et/ou d'un groupe ne se réduit pas à une somme de traits. Inscrite dans un contexte sociologique, psychologique, historique, elle évolue, et se module en fonction de la conjoncture. L'identité s'actualise dans des discours, et des actions différents selon les époques, les circonstances, le temps et le lieu. Dans l'hypothèse inverse, l'identité se réduit à une identité-fossile, une identité-carcan, anachronique et réductrice.

En effet, l'identité n'existe pas en elle-même, elle est le produit d'une négociation que l'individu et/ou le groupe entretient avec autrui. La structure même de l'identité, que celle-ci soit nationale, psycho-sociale, ethnique ou de classe, est davantage fonction d'un réseau de relations dans lequel s'insère l'individu et/ou le groupe, qu'un modèle extérieur et idéal.

Les identités ethniques ou nationales se posent en s'opposant... Bien des traits d'une identité obéissent moins à une nécessité interne qu'aux facteurs de relations qui la lient à ses voisines, la diversité est ici, moins fonction de la distance des groupes que de leurs interactions [5].

Selon les nécessités, tel ou tel trait de l'identité sera soit exacerbé, soit rejeté, soit nié. C'est ainsi, par exemple, que, selon les circonstances, l'accent sera mis sur la langue, le territoire, la religion...

De même, la façon d'assumer son identité varie selon les situations. *On peut se trouver Chinois parce que la situation l'impose, et non l'origine et inversement. La façon d'être Chinois est affaire, non d'attributs mais de stratégies. A l'inverse, il arrive que certaines différenciations ethniques soient tout à fait négligées, si bien que, par exemple, Coréens, Cambodgiens et Cantonnais en viennent à supporter un fait commun, partageant également les joies et les peines de la condition d'oriental* [2].

Qu'elle soit proclamée, revendiquée ou imposée, l'identité renvoie à une inter-définition des protagonistes. Ainsi, aucun discours sur l'identité, même tenu par un tenant de la dite culture, ne peut être compris au premier degré. Il est nécessaire de réintégrer le discours dans un contexte, dans une relation.

Une démarche similaire a été faite dans le cadre de la thérapie psychologique (Ecole de Palo Alto) et la convergence des analyses argumente en faveur de la visée interactionniste. En extrapolant, *tout échange communicationnel d'une personne à une autre ne transmet pas seulement un contenu, une certaine information, mais en même temps, inévitablement, la communication exprime aussi la définition de la relation avec autrui du message* [6].

Cette approche interactionniste et situationnelle permet de ne pas sombrer dans un processus de réification et de décontextualisation des cultures et des identités. La relation s'inscrit dans un ensemble et est innervée par le politique, le social, le psychologique et le culturel.

Une des erreurs du culturalisme est justement de cautionner un système de causalité unique, d'ordre culturel. En n'oblitérant pas systématiquement les circonstances, en s'inscrivant dans une démarche dynamique et en ne réduisant pas la complexité du réel sous prétexte de faciliter l'analyse, l'approche interculturelle s'appuie sur l'échange, le dialogue, et la réciprocité.

Parmi les différents points et composantes de l'approche interculturelle (qui ne peuvent tous être évoqués dans cette étude), c'est sans aucun doute cet aspect interactionniste qui permettra de développer des actions véritablement novatrices et directement opérationnelles.

Toute tentative d'apprécier un individu ou un groupe en fonction de son appartenance culturelle comporte le risque de nous ramener à des stéréotypes voire des schémas racistes. Plus que les cultures, ce sont les marges des cultures, qui, par l'intermédiaire des individus, entrent en contact et en symbiose, qui constituent, en fait, l'élément moteur de la perspective interculturelle.

Martine Abdallah - Pretceille

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

★

- [1] CAMILLERI (C) : *Seuil de tolérance et perception de la différence*, in **Sociologie du Sud-Est**, Colloque du CIRDOM, N° 5/6, octobre 1975.
- [2] DOUGLAS STANFORD (W.A.), LYMAN (M) : *L'ethnie : structure, processus et sail-lance* in **Cahiers internationaux de sociologie**, LXI, 1976.
- [3] FORQUIN (J.C.) : *L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire* in **Revue Française de Pédagogie**, n° 60, juillet-septembre 1982, p. 54.
- [4] GUILLAUMIN (C) : *L'idéologie raciste, genèse et langage actuel*, Paris, La Haye, Mouton, 1972, p. 87.
- [5] LIPIANSKI (E.M.) : *L'identité nationale comme représentation* in **Identités collectives et changements sociaux**, sous la direction de R. TAP, Toulouse, Privat, 1980, p. 66.
- [6] WATZLAWICK (P) : in **Psychologie scolaire**, N° 27/28, 1979.

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ET FORMATION DES MAÎTRES DANS QUELQUES PAYS D'EUROPE



Si par la pédagogie différenciée il faut entendre un enseignement appliqué à suivre le développement de l'élève, on peut soutenir que le préceptorat semble le plus apte à remplir cette condition. Le préceptorat multiple existait déjà dans les petites écoles au début du XIX^e siècle : un instituteur s'occupait à tour de rôle de ses élèves, sans se faire trop de souci pour ceux qui n'apprenaient rien. L'échec était alors mis sur le compte de la paresse ou de l'absence de dons.

Actuellement ce qu'on peut appeler un préceptorat multiple obéit à des règles précises : diversifier l'enseignement collectif en fournissant aux élèves en difficulté des possibilités de rejoindre leurs condisciples et leur éviter ainsi le doublement d'un cours.

Pourtant l'enseignement différencié n'est devenu une affaire urgente qu'avec l'apparition récente de classes hétérogènes dans les collèges. Les professeurs accueillent avec des sentiments mélangés des élèves qui n'ont pas dans certaines disciplines le niveau moyen souhaité. Jusqu' alors, les mesures utilisées successivement pour assurer ce niveau moyen mythique en 6^e avaient été le concours d'entrée, puis l'examen d'accès enfin le doublement de classe au cours moyen. Ces trois modes de sélection ont été rejetés par l'opinion publique et les psychologues scolaires, y compris la sélection précoce appelée cours préparatoire à deux vitesses.

Il ne restait plus aux instituteurs qu'à inventer de nouvelles méthodes pour faire face eux-mêmes à une hétérogénéité de niveaux qu'ils trouvaient naturelle. La démocratisation semblait être à ce prix.

Ce souci n'est pas spécifiquement français. A l'étranger aussi la sélection est mal vue dans l'enseignement élémentaire, même au Japon ou en Union Soviétique où elle intervient avec force dans l'enseignement secondaire.

Qui dit enseignement différencié dit décloisonnement, travail par équipe, enseignement mutuel revivifié, groupes de niveau. Ces techniques requièrent des compléments dans la formation des maîtres. Qu'en est-il à ce propos à l'étranger ? J'ai profité de la présence de professeurs chargés de formation, lors d'une rencontre internationale (1) pour obtenir d'eux un témoignage concernant l'introduction de la pédagogie différenciée dans

(1) *Des maîtres heureux, une chance pour l'école*, Colloque de la Schweizerische Lehrer Zeitung, Marcellin sur Morges (Suisse), 8 au 14 juillet 1984.

leur pays. On constatera à partir de leurs réactions que l'approche de cette question se fait sous des angles très différents.

*

GRANDE - BRETAGNE :
CHEZ NOUS, C'EST DÉJÀ UNE TRADITION
(Mme Elizabeth Rosenthal, professeur de pédagogie
à l'Université de Londres)

Depuis plus d'une trentaine d'années, l'enseignement différencié a sa place dans les infant-schools (5 à 7 ans) puis dans l'enseignement primaire. Je parle évidemment d'une différenciation de méthodes et de contenus pour les élèves d'une même classe d'âge car dans une classe unique, les enfants bénéficient d'office de contenus propres à leur degré de maturité. L'enseignement frontal (une institutrice s'adressant à toute la classe) continue d'exister car ne s'occuper que de groupes exigerait trop d'efforts. On fait donc alterner enseignement collectif et activités de groupe ou même entraînements individuels. Il ne faut pas oublier que les enseignants britanniques disposent d'une grande liberté dans leurs méthodes et même dans l'emploi du temps, sous réserve que l'équilibre prévu entre les disciplines soit assuré.

Pour constituer des groupes de niveau, nous évitons de diviser la classe en forts, moyens et faibles. Nos groupes sont souvent hétérogènes pour favoriser l'entraide. Nous distribuons aux 4 ou 5 groupes constitués pour une classe de trente élèves des tâches comportant une gradation. L'évaluation se fonde sur le rendement du groupe, non sur celui des individus.

Pour ma part, lorsque je prépare des étudiants aux activités de groupe, j'attire leur attention sur quatre aspects :

1. La progression : une débutante ne peut pas d'emblée faire fonctionner quatre groupes. Pendant que la titulaire de la classe s'occupe de trois groupes, la stagiaire prépare et contrôle le travail d'un seul groupe. Progressivement, elle prendra en charge, deux puis trois équipes d'élèves et finalement toute la classe.

2. La non-discrimination : il ne me paraît pas bon que les groupes soient catalogués en fonction de leur niveau. Nous utilisons les couleurs pour identifier les équipes, simplement par commodité d'appellation. De plus les enfants changent de groupe facilement.

3. La bonne préparation matérielle : pour le travail par groupe comme pour l'enseignement individualisé, les éditeurs britanniques ont créé des fiches, des livrets, des jeux, des documents audio-visuels à foison. On n'a donc que l'embaras du choix sauf en cette période de crise qui

ralentit, les équipements et les mises à jour.

4. L'utilisation rationnelle du temps : la fille d'une de mes amies, revenant de l'école, commentait ainsi sa matinée consacrée au travail par groupe : *Nous avons passé notre temps à attendre que la maîtresse s'occupe de nous. J'ai l'impression d'avoir stationné dans une file toute la matinée.*

De fait, il n'est pas rare qu'une débutante soit accaparée par un groupe et se lance dans des explications en perdant de vue les autres qui ont terminé leur travail. L'analyse critique que nous faisons de ces séances porte beaucoup sur l'aspect d'attention multiple que seule une certaine expérience permet de maîtriser.

J'ai l'impression que cette pratique de l'enseignement différencié dès les infant-schools facilite beaucoup l'enseignement interdisciplinaire associant plusieurs professeurs du second degré. Mais nous disposons d'un atout : les parents de nos jeunes enfants ont déjà connu et apprécié en tant qu'élèves ce mode de travail. Ils sont donc tout à fait acquis à ces méthodes.

YUGOSLAVIE : POUR UNE VÉRIFICATION SCIENTIFIQUE DES EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ

(Mme Manon Giron, professeur de pédagogie à l'Université de Rijeka)

L'enseignement différencié, c'était le sujet de mon mémoire de maîtrise. Je tenais à examiner la question aussi scientifiquement que possible, ce qui m'a conduit à constituer dans une école deux groupes comparables par leur quotient intellectuel et par leur composition socio-économique. Cette expérimentation s'est effectuée dans une deuxième année scolaire et uniquement pour l'enseignement des mathématiques. Dans cette matière, je n'ai retenu que la résolution des problèmes et non l'entraînement aux opérations. Ces problèmes qui portaient sur la notion de longueur étaient liés à la vie courante.

La constitution des deux groupes identiques ne s'est pas faite sans troubler quelque peu l'organisation scolaire. En effet, il a fallu pour la durée de l'expérimentation remodeler les classes concernées pour respecter de bonnes conditions expérimentales. C'est-à-dire que certains élèves n'ont pas pris part aux travaux proposés. Chaque classe avait ainsi un effectif de vingt élèves. Mais alors que la première bénéficiait d'un enseignement frontal, dans la seconde on avait opéré un regroupement interne en trois catégories, en fonction du Q.I. : les élèves doués qui accusaient un quotient égal ou supérieur à 110, ceux pour lesquels il se situait entre 90 et 110 et enfin ceux proches de 90 qui étaient considérés comme étant en difficulté mais sans manifester de débilité légère.

La maîtresse responsable des deux classes leur donnait un cours identique mais approvisionnait la première classe en exercices de niveau moyen et la seconde en travaux préparés en fonction de trois degrés de difficulté. Dès qu'un élève avait terminé son exercice, il en recevait un autre du même type. Pour faire face aux demandes des élèves, il fut nécessaire de recourir à une stagiaire pour distribuer les exercices au fur et à mesure des appels, le rôle de l'enseignante consistant à assurer la discipline et à répondre aux demandes d'explication.

A l'issue de la période expérimentale, j'ai totalisé les résultats des élèves mais j'ai aussi procédé à une évaluation qualitative. Comment le groupe des faibles a-t-il ressenti la course aux exercices des plus forts ? Nous étions déçus de voir les autres avancer aussi rapidement, fut leur réponse. La synthèse des résultats fit apparaître chez les faibles un certain découragement non décelé dans la classe-témoin à enseignement frontal.

Quant au groupe des forts, leurs progrès furent nettement supérieurs à ceux des élèves doués de la classe-témoin. Malgré tout, la maîtresse manifesta un certain intérêt quant à la poursuite d'un enseignement différencié qui pourrait d'ailleurs être assoupli par quelques dispositions mettant en œuvre l'entraide chez les élèves. Mais l'obstacle essentiel à ses yeux était le long travail de préparation qu'exige un enseignement différencié lorsque n'existent pas dans le commerce des séries d'exercices gradués. Alors que la préparation habituelle d'une heure de cours est estimée, officiellement à 30 minutes, la préparation d'une séance de pédagogie différenciée lui demandait quatre heures. Or le temps de travail d'une institutrice yougoslave est fixé à 42 heures : 25 heures de cours, 12 heures et demie de préparation et le reste attribué aux travaux administratifs, aux relations avec les parents, aux réunions de service. Force était donc de conclure que cette pratique, si elle était intéressante, supposait une refonte du service des enseignants.

HONGRIE :

SAUVEGARDER L'UNITÉ DU GROUPE - CLASSE

(Dr Gédéon Horvath, Inspecteur des Ecoles de Budapest)

La formation des maîtres en Hongrie, ne cherche à imposer aucune méthode car toute démarche pédagogique ne peut reposer que sur une conviction. Notre principe de base est que toute méthode qui tend à activer ou à dynamiser une classe mérite examen. Ainsi nous apprenons aux jeunes maîtres à différencier les questions, au cours de l'enseignement frontal en les habituant à la distinction entre questions fermées qui appellent une réponse catégorique (oui ou non) et celles, dites ouvertes qui exigent une réponse élaborée. Dans l'enseignement précoce des langues, nous demandons aux plus faibles : *Est-ce une table ?* L'enfant répondra : *Oui, c'est une table.* Aux élèves plus avancés : *A quoi sert une table ?* (En Hongrie dans certaines écoles le russe, l'allemand et l'anglais sont enseignés dès la 3ème année scolaire).

L'enseignement différencié m'a inspiré un certain nombre de conclusions touchant les qualités à développer chez les futurs enseignants : L'enseignant remplit son office en servant de médiateur entre les enfants et leur environnement. Or les enfants évoluent et leur environnement se transforme, de façon permanente, ce qui requiert des dons de créativité chez l'enseignant, dans la mesure où l'enseignement est un processus qui ne saurait se répéter. J'en conclus que la pédagogie différenciée n'est pas simplement l'application de quelques recettes touchant la répartition des élèves et le choix des exercices. L'enseignant doit bénéficier d'une formation qui excite sa créativité, sa capacité d'adaptation aux situations et aux élèves.

Ma femme a expérimenté comme institutrice la pédagogie différenciée dans l'école 8 TER à Budapest. La différenciation ne s'effectuait pas à partir du niveau des élèves mais dans des tâches complexes distribuées à des groupes (par exemple 4 groupes pour 28 élèves). Nous appelons cela plutôt du travail par groupe. En poésie, un groupe analyse le poème, un autre reconstruit la biographie de l'auteur, un troisième recherche des poèmes sur le même sujet etc.. Tout ceci demande un important travail de préparation. Aussi, dans la pratique, est-il rare de dépasser une séance de travail par groupe par semaine.

Pourtant, même si nous avons les moyens d'appliquer une pédagogie différenciée plus souvent, nous hésiterions à rompre l'unité de la classe. Nous tenons beaucoup à «l'esprit de classe», à cette préoccupation des élèves à ne pas rechercher un succès personnel mais à apporter leur aide au groupe afin qu'aucun élève ne soit à la traîne. Lors de l'évaluation des devoirs, un maître mettra habituellement en valeur les progrès des plus faibles et ce qu'ils doivent aux autres. Nous donnons la priorité à une évaluation collective. Nous pratiquons aussi une forme de «Lernaktiv», comme en R.D.A. qui consiste à procurer des mentors aux élèves en difficulté. Ce volontariat risque d'être à éclipses, si le maître ne contrôle pas ses résultats pour mettre en valeur l'aide fournie. Une information en direction des parents est souvent nécessaire afin qu'ils comprennent qu'un élève tire de sa situation de mentor des avantages intellectuels et caractériels indiscutables. Au cours de réunions de maîtres, nous faisons fréquemment des démonstrations de ces nouvelles pratiques pédagogiques.

Quels enseignements peut-on tirer de trois exemples réunis au hasard? Pour ma part, j'en vois au moins deux :

1. La pédagogie différenciée n'est pas seulement un problème technique. Sans doute sa pratique exige-t-elle des qualités d'organisation, une certaine rigueur dans l'utilisation du temps, du discernement dans le choix des matériels. Mais les conditions de bon fonctionnement reposent sur une détermination chez le maître : voir les élèves les plus faibles réus-

sir, mentalité assez voisine de l'acharnement des anciens instituteurs de classe de fin d'études à présenter les élèves faiblement doués aux Certificat d'Etudes.

2. La pédagogie différenciée ne peut être mise en place que par une équipe d'enseignants. *D'abord parce que le climat d'une école, la mise à l'aise des enfants en difficulté suppose chez les maîtres une sympathie aidante en faveur des moins doués, exprimée collectivement. Elle ne saurait naître sur le terrain des rivalités qu'il s'agisse des maîtres ou des élèves. Aux stratégies d'entraide entre les élèves correspond nécessairement des manifestations de collaboration entre les maîtres, sans lesquelles l'imposant travail de préparation d'une pédagogie différenciée n'est pas réalisable.*

Roger Ueberschlag

UN PROJET PÉDAGOGIQUE : CONDITION NÉCESSAIRE A UNE PÉDAGOGIE DES DIFFÉRENCES



Que les élèves soient différents les uns des autres, et que l'enseignement doive s'adapter à ces différences, voilà qui met tout le monde d'accord. Il serait démagogique de faire croire qu'une telle affirmation suffit à définir un projet pédagogique.

Autant d'élèves, autant d'individus : à chacun son histoire, personnelle et scolaire, sa vie dans sa famille et son environnement géographique, social et culturel, ses intérêts et son niveau scolaire (causes ou effets de cette histoire et de cette vie ?)

Dans la classe, toutes ces catégories de différences co-existent. Le professeur engagé dans l'action ne peut, à tout moment, tenir compte de tous les types de différences entre enfants. De fait, il opère des choix, consciemment ou non. Ces choix peuvent résulter de situations locales : dans tel quartier de grande ville les différences ethniques sont tellement présentes qu'il est impossible d'en faire abstraction, dans tel autre les différences seront plutôt posées en terme d'inégalités socio-culturelles. Ce choix peut aussi être fonction des préoccupations majeures du professeur, préoccupation liées à ses opinions morales et politiques, ses choix pédagogiques, mais aussi à ses connaissances, voire ses formations.

Cet article se propose de montrer que des différences existent certes, que des stratégies pédagogiques adaptées à chaque type de différence existent également, mais que ces stratégies pédagogiques, pour être efficaces, doivent être intégrées dans un projet pédagogique.



I - LORSQUE LA DIFFÉRENCE S'EST RÉVÉLÉE : LE CHOC

Toute société gère ses différences

De tout temps, des différences ont existé entre les élèves. Elles n'étaient jamais apparues comme une donnée à gérer par les enseignants dans la mesure où la société les prenait en amont tout *naturellement* en charge. Ces différences étaient intégrées dans un corps social surdéterminé : on naissait fils de paysan, on allait à l'école du village pour finir son existence comme paysan. Le brassage social était le fait d'un très petit nombre d'individus. Gérard Mendel précise qu'il s'agit là de la *composante*

psycho-sociale (1) de l'individu qui, à l'époque, était dominante : chacun naissait dans une *niche sociale* et y restait jusqu'à la fin de ses jours. Ainsi, les filles allaient à l'école des filles, les garçons à celle des garçons, les ruraux à celle des ruraux etc...

Ce n'est qu'aux lendemains de la seconde guerre mondiale que l'évolution socio-économique a cassé les clivages sociaux pour un brassage plus large de la population. La structure du système éducatif, jusque là en conformité avec les systèmes de représentation et de valeurs reconnus par le corps social dans son entrée, a éclaté. L'école, véritable matrice du corps social, devait nécessairement s'adapter à l'exigence de niveau de qualification technique et à la mobilité sociale.

En 1960, la création des *collèges d'enseignement secondaire* permettant une cohabitation relative des élèves de type *lycée* et des élèves type *collège d'enseignement général* (C.E.G.) est une amorce de réponse. L'idée première consistait à ne pas se priver de toute l'énergie, de toutes les ressources intellectuelles de la population et que des enfants, qui dès les petites classes étaient orientés vers des sections courtes, pouvaient bénéficier - selon des conditions à définir - d'un enseignement abstrait et appartenir à l'élite intellectuelle de la nation. De là est née l'idée d'égalité des chances. Comment répondre à cette inégalité sans égalitarisme ? Une succession de réformes a proposé des structures susceptibles de donner à tous les enfants scolarisés la possibilité de bénéficier au maximum de l'enseignement. Petit à petit, on s'est acheminé vers une solution, nous dirions simple, qui paraissait réalisable en l'état actuel des choses : regrouper tous les enfants indistinctement dans un même lieu et greffer un enseignement qui permettrait de gérer, de canaliser la variété d'élèves. C'est alors que l'école, et plus particulièrement le collège, s'est révélé être le lieu de différences incontrôlables pour les enseignants. Le collège unique de la réforme Haby en est l'illustration. Or, qui ne peut souscrire à l'idée générale de voir tous les enfants de France, tous milieux sociaux confondus, recevoir une même formation pendant leur scolarité obligatoire ?

Le collège unique ou l'impossible mission des enseignants

René Haby précise que la formation assurée par le cycle commun (l'école moyenne pour tous) est totalement indifférente et caractérisée par l'équilibre de ses domaines à l'intérieur d'un programme unique d'enseignement et d'activités, proposé à tous les élèves (2). A l'idée qu'en dispensant de la même manière un même enseignement à tous les enfants on réduirait les inégalités de chances d'accès à la formation a succédé l'idée de compensation. En effet, soumettre tous les élèves à un même régime

(1) MENDEL (G), *54 millions d'individus sans appartenance*, Paris, Lafond, 1983.

(2) HABY (R), *Propositions pour une modernisation du système éducatif français*, 1975.

conduit à creuser les inégalités plutôt que les réduire. La réforme Haby proposait de *demander à l'école de compenser les handicaps culturels liés au milieu d'origine*. La différence jugée comme déterminante dans cette réforme était celle de l'origine sociale des enfants. En réalité, le collège unique, application de la réforme Haby, a été le révélateur d'une multiplicité d'autres éléments que les enseignants n'arrivaient plus à gérer pédagogiquement : la maturation affective, intellectuelle, les intérêts, les goûts, la motivation, le rythme de travail, la manière de travailler etc... Le collège unique a été ce que nous pourrions appeler le *choc*, le seul critique au-delà duquel l'enseignant, en complète tétanisation, ne savait plus comment répondre à une diversité de public.

Des effets *pervers*, de survie, ne se sont pas fait attendre. L'irréversibilité de la démarche politique a empêché de les reconnaître ouvertement. Ces effets sont autant le fait des parents que des enseignants. Ils consistent à créer une certaine homogénéité capable de gérer certaines différences dans cette hétérogénéité débridée.

Les solutions, nous les connaissons tous, consistent par compte, à ventiler les élèves en fonction de l'ordre alphabétique de leur nom patronymique (ce qui conduit à regrouper des enfants d'origine maghrébine par exemple) ou en fonction du choix de certaines langues vivantes, de certaines options ou tout simplement par une fausse domiciliation permettant de mettre l'enfant dans un quartier plus en conformité avec les aspirations culturelles de la famille. Ces pratiques occultes ont conduit à créer un statu quo. Cependant si la réforme Haby privilégiait la différence d'origine sociale entre les élèves, elle évoquait aussi un certain nombre d'autres composantes, et elle appelait les enseignants à y être attentifs : *tenir compte des capacités diverses : élèves plus ou moins rapides, plus ou moins précoces, formes d'esprit et d'intérêts différenciés... des caractéristiques personnelles et, en particulier, de l'évolution de la maturation intellectuelle, physiologique et affective. Les différences sont grandes d'un enfant à l'autre et ne pas le reconnaître peut parfois éteindre pour toujours le goût de s'instruire, la curiosité, l'épanouissement de la personnalité*. Ce descriptif était accompagné de suggestions de moyens pour prendre cela en compte : *Il faut définir une formation de base pour tous en acceptant de remettre en cause certaines hiérarchies scolaires et en reconnaissant la valeur de disciplines moins abstraites... ; une organisation souple de l'enseignement, par exemple pour l'âge d'entrée dans les différents cycles, les rythmes individuels de progression, le soutien pédagogique, la possibilité de choix optionnels de discipline*. Le rapport précise que *dans la mesure où une forte hétérogénéité serait constatée dans les réponses aux exigences de formation intellectuelle, des aménagements provisoires particuliers seront prévus pour aider les élèves en difficultés : activité de soutien, programmes allégés, dispense éventuelle de certains enseignants, etc.*

Ces moyens généraux ont été en réalité *utilisés* par les enseignants et les parents pour échapper à l'impossible mission du regroupement de tous

les élèves. «L'individu de base, dans notre société, est un bon produit du collège Haby : il a touché à tout et ne maîtrise rien, satisfaisant ainsi aux deux passions dominantes de notre époque : l'égalitarisme et la soumission à l'expert, à l'autorité» déclare R. Baillion. La réforme Haby a déclenché une réelle prise de conscience du rôle que joue dans l'enseignement la différence et la diversité entre les élèves. Comment les prendre en compte, comment les exploiter ? Faut-il faire «l'éloge de cette différence» (3) et dans ce cas permettre à chacun de se l'approprier et de décider de ce qu'il veut en faire ? Mais dans ce cas, n'y a-t-il pas au départ une négociation qui exige d'avoir cerné cela ? En effet «comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail ?» explique assez bien le quadrature du cercle (4). Quelles stratégies pédagogiques prennent en compte les différences ? Pour en faire quoi et pour quels élèves ?

II - TYPES DE DIFFÉRENCES ET STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

1 - Les différences de réussite scolaire

C'est de cette manière abrupte que la question des différences a d'abord été abordée.

La réforme Haby a cru pouvoir la résoudre par les notions de soutien et d'approfondissement au sens d'heures supplémentaires de cours de français, mathématiques et langues vivantes. L'idée était simple : améliorer les résultats des élèves faibles, ne pas faire perdre leur temps aux élèves forts. Idée trop simple sans doute, qui n'a pas donné les résultats escomptés et a conduit aux impasses que l'on connaît.

Il est regrettable - mais est-ce un hasard ? - que les circulaires ministérielles tiennent aussi peu compte des résultats des recherches pédagogiques. Car le soutien avait fait l'objet d'expérimentations dont les résultats, en grande partie positifs pour les élèves, avaient permis de tracer la voie d'une recherche pédagogique fructueuse. Les expérimentations - empiriques au sens où elles n'étaient pas fondées sur une hypothèse théorique précise, adoptaient néanmoins d'emblée la perspective d'un changement de l'école alors que le *soutien Haby* se rattache à une conception du soutien-réparation (5).

a) **Expérience de soutien** proprement dit, au sens d'une pédagogie différente, réalisée de 1967 à 1970 dans 28 C.E.S. Cette *pédagogie de*

(3) En référence au titre du livre d'A. Jacquard, *Eloge de la différence*.

(4) En référence au titre du livre de J. FILLoux, *Du contrat pédagogique*.

(5) Expression empruntée à Y. PARENT, in *La pédagogie de soutien*, I.N.R.P., Coll. Recherches Pédagogiques, n° 105.

soutien s'est adressée aux élèves de la filière Moderne 2 (M2). Elle a consisté à *encadrer et décontracter* (6) : *encadrer* dans les trois disciplines instrumentales par des dédoublements de classe et des heures d'études dirigées, *décontracter* en augmentant le nombre d'heures d'Education Physique, et en consacrant toutes les après-midi aux autres enseignements, traités sur le mode des classes de transition.

Après quatre ans de ce *régime* on constate que 39 % de la promotion obtient le B.E.P.C., contre 20 % de la promotion de M2 non expérimentale prise comme référence...

Cette expérimentation très peu structurée et mise en place avec un minimum de préparation avait donné des résultats suffisamment nets pour que le projet pédagogique soit approfondi. Ce fut l'objet de la deuxième expérimentation, sur les groupes de niveaux.

b) **Expérience des groupes de niveau-matière** réalisée de 1971 à 1974 dans 17 C.E.S. Les principes de l'organisation de ces groupes de niveaux sont pour l'essentiel ceux proposés par L. Legrand dans son rapport au Ministère de l'Education nationale. Dès l'entrée en 6^e, les élèves sont répartis en ensembles hétérogènes d'environ 100 élèves. Ceux-ci sont répartis dans des groupes de niveau homogène pour l'enseignement des matières de base (français, mathématique et langue vivante) et en groupes hétérogènes dits *groupes d'ancrage* pour le reste des activités scolaires.

Du point de vue des élèves, l'efficacité du système mis en place est indéniable. L'étude des flux d'élèves de la 5^e à la 4^e par exemple, comparée aux flux d'élèves issus de 15 collèges de référence indique une moindre sélectivité du système innové, à âge, sexe et catégorie socio-professionnelle équivalente. Certes, *dans tous les cas, le bénéfique est pour les élèves moyens au départ, c'est-à-dire appartenant à des catégories socio-professionnelles moyennes*. Que l'expérience n'ait pas bouleversé le déterminisme sociologique *ne doit pas masquer l'intérêt du système pour un nombre appréciable d'élèves* (7).

Mais nous voudrions insister ici sur un autre aspect des résultats de cette expérience : il s'est avéré que certains objectifs n'avaient pu être tenus et qu'en conséquence la stratégie pédagogique devait être repensée. Par exemple :

A l'idée de programme-noyau s'est progressivement substituée chez les expérimentateurs l'idée de programmes degrés inter-

(6) LEGRAND (L), in *Questions-Réponses sur les collèges*, Paris, E.S.F., 1980.

(7) L. LEGRAND, op. cité.

prétables localement, en fonction des besoins spécifiques des élèves (p. 36) (8).

De même, l'objectif de différenciation d'approche d'un même contenu disciplinaire s'est révélée beaucoup plus difficile à réaliser qu'il n'y paraissait. Les résultats escomptés n'ayant pas été atteints, les professeurs ont infléchi leur aide dans le sens d'action spécifiées, le plus souvent interdisciplinaires et portant sur des prérequis.

Notons que cette hypothèse de travail, dégagée au cours de cette recherche et mise en œuvre dans une recherche ultérieure (9) (de 1978 à 1980 dans dix collèges) s'est trouvée largement confirmée. L'emploi du temps des élèves des collèges expérimentaux était amputé d'au moins une heure - parfois deux - de cours de français, au profit d'activités interdisciplinaires. Au bout de deux ans, ces élèves ont des résultats rigoureusement identiques à une épreuve de lecture silencieuse que les élèves de collèges de référence.

Dans toutes ces expériences les différences de réussite scolaire toutes causes confondues, ont été traitées empiriquement. Des solutions ont été essayées et aménagées progressivement au vu des résultats.

Certains penseront peut-être qu'il aurait mieux valu ne se lancer dans ces expérimentations qu'après une mûre réflexion sur les causes de l'échec scolaire.

Mais pouvait-on attendre que les connaissances en sciences humaines soient suffisamment avancées pour définir une approche pédagogique permettant la réussite du plus grand nombre ? Qui plus est, ces essais empiriques, dans la mesure où ils ont fait l'objet d'évaluations systématiques, sont susceptibles d'enrichir les connaissances. Et en tout état de cause, ils ont fourni un matériau d'une richesse immense, des idées sur l'organisation de l'école et de l'enseignement que les expériences plus récentes et fondées, elles, sur des théories de l'échec scolaire, peuvent parfaitement intégrer.

2 - Les différences entre élèves liées aux différences d'origine sociale

Ce sont les différences le plus souvent invoquées et le plus étudiées dans les recherches fondamentales tant socio-linguistiques (Bernstein L.) que psychosociologiques (travaux de Lautrey par exemple). La problématique

(8) *Pédagogie différenciée et évaluation formative*, Ch. Luc, F. Roux, M. Colin-Michaux, I.N.R.P., Coll. Collèges... Collèges. t. 2, 1983.

(9) *Vers un autre collège*, I.N.R.P., Coll. Recherches Pédagogiques, n° 118, 1983.

que est la suivante : les élèves issus de milieux défavorisés ont des difficultés scolaires parce qu'ils ont des conditions de vie et des pratiques culturelles et linguistiques différentes de celles des enfants issus de milieux favorisés, et que ce sont les pratiques de ces derniers qui sont valorisées à l'école. Un désaccord existe entre chercheurs concernant cette différence: simple différence ou déficience des élèves issus de milieux défavorisés ? Ce n'est pas le lieu ici d'entrer dans cette polémique. Mais nous retiendrons l'idée, commune à plusieurs expérimentations pédagogiques issues de ces travaux de recherche fondamentale, idée formulée par Lautrey :

Des mesures éducatives compensatoires ... (seront) d'autant plus efficaces qu'elles seront mieux fondées théoriquement, mais il vaut mieux savoir que les actions de compensation, d'enrichissement, de soutien, etc... n'auront pas d'effet décisif tant qu'on ne s'attaquera pas dans le même temps aux inégalités sociales elles-mêmes (10).

Le projet des Zones d'Education Prioritaires (Z.E.P.) inclut cette idée de la nécessité d'une action conjointe et concertée sur les performances scolaires et sur la vie à l'extérieur de l'école :

... les responsables locaux permettront de faire la lumière sur les difficultés qui mettent les jeunes en situation d'échec. Tous les moyens scolaires devront naturellement être mis en œuvre dans cette lutte... mais aussi tous les moyens extra-scolaires, y compris des actions de formation pour adultes auprès des parents (11).

Les recherches - actions menées par le C.R.E.S.A.S. (12) dans le cadre des Z.E.P. reposent sur l'hypothèse que des réductions de l'échec scolaire passe par une transformation des rapports sociaux à l'école, rapports qui, actuellement, favorisent les enfants issus de milieux aisés.

Citons également dans cette optique les groupes d'entraide scolaire, créés dans les années 60 par la C.S.F. (Confédération Syndicale des Familles) :

La communication et les relations à l'intérieur des groupes sont essentiels : le tutoiement moniteur-élève, la reprise du texte en un langage autre que celui de l'enseignant, sa démystification ... entraînent la réussite (13).

(10) LAUTREY (J), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, P.U.F., 1980.

(11) Cahiers de l'Education Nationale, janvier 1982, n° 1.

(12) C.R.E.S.A.S. *Ecoles en transformation, zones prioritaires et autres quartiers*, Paris, l'Harmand - I,N,R,P., 1983.

(13) Cf. *Le Monde de l'Education*, mars 1983.

Ces deux exemples indiquent la direction prise dans ces expériences pédagogiques et qui les différencie de celles envisagées ci-dessus : agir directement sur la cause supposée des différences. Cela dit, rien n'interdit d'utiliser dans ces expériences fondées théoriquement les stratégies pédagogiques trouvées empiriquement et qui ont fait leur preuve.

3 - Les différences de motivation et d'intérêt

Besoin, motivation, intérêt : trois termes présents dans la quasi-totalité des projets et expérimentations pédagogiques. Nous les prendrons ici dans le sens général qu'ils ont dans ces contextes : être motivé, c'est avoir envie de, s'intéresser à, et, généralement, ce qui satisfait un besoin motivé et intéressé.

Bien sûr cette catégorie de différences n'est pas indépendante des catégories envisagées dans cet article.

Depuis les travaux psychosociologiques cités ci-dessus l'idée est acquise que les enfants d'origine modeste n'ont pas le même rapport au savoir et au type de relation sociale (14) véhiculés par l'école que les enfants issus de milieux aisés. Ces derniers, non *dépaysés* à l'école ont toutes les chances d'être plus motivés et intéressés que les premiers, justement parce que l'école satisfait les besoins nés de la vie dans leur milieu social.

Les différences de motivation sont également liées aux différences que nous avons qualifiées d'inter-individuelles (cf. ci-dessous) : mode de fonctionnement mental, orientation cognitive par exemple. Il est certain qu'une pédagogie respectant les caractéristiques individuelles a plus de chances de répondre aux besoins de l'élève et donc de susciter chez lui motivation et intérêt.

L'école traditionnelle, en imposant le même programme, au même rythme, pour tous, nie ces différences.

Nous citerons ici deux types de pédagogie qui se caractérisent justement par l'importance centrale qu'elles accordent aux différences de motivation et d'intérêt, ce sont la **pédagogie du projet** et la **pédagogie Freinet**.

En ce qui concerne la pédagogie du projet, Anita Weber (14) explique ainsi comment ce type de pédagogie permettrait de réduire les différences

(14) Cf. les travaux du C.R.E.S.A.S, cités ci-dessus.

(15) *Savoirs-sociaux et savoirs scolaires : pour une problématique articulation*, Weber (A.), *Pratiques* n° 36, décembre 1982.

de motivation liées aux différences d'origine sociale :

Tant par la nature du savoir scolaire que par les méthodes utilisées l'école est en situation de rupture avec la vie. Cette rupture est plus grande selon la culture propre de celui qui apprend...

Visant à des réalisations effectives (la pédagogie du projet) donne un sens aux activités scolaires, comparable à celui des activités sociales... L'action pédagogique devient en même temps une action collective, les rôles des divers acteurs étant partiellement redistribués. En modifiant ainsi profondément les pratiques scolaires, la pédagogie du projet œuvrerait dans le sens d'une transformation des rapports de l'école avec l'ensemble de la pratique sociale.

Que l'enfant doive être l'artisan de son propre savoir et que l'expression libre soit la base de la pédagogie, ce sont là deux idées forces de la pédagogie Freinet. Le texte libre, l'imprimerie ou les fichiers auto-correctifs, par exemple, ne sont que des outils au service de ces idées forces. Or une pédagogie qui favorise les situations authentiques d'expression et de communication ouvre la voie à l'expression de besoins différents et à la mise en œuvre des techniques permettant de s'adapter à ces différences. La pédagogie Freinet repose sur l'hypothèse que l'enseignement ne peut être qu'une réponse à des besoins exprimés.

4 - Les différences inter-individuelles

Nous incluons dans cette catégorie une série de différences hétérogènes et dont les effets sont diversement connus ou pris en compte à l'école: sexe, âge, développement physique, maturation affective. De ce point de vue, les différences entre enfants, en particulier au niveau du collège, âge de l'adolescence et de la préadolescence, sont évidentes. L'enseignement traditionnel, par l'effet des redoublements notamment, non seulement ne prend pas en compte ces différences, mais les accentue. En ce sens, les propositions de L. Legrand de faire entrer en 6^e tous les élèves de 11 ans et de supprimer les redoublements au collège (assorties de la proposition de groupes de niveau-matière) constituent sur le plan structurel, une ébauche de solution à ce problème de différences liées à l'âge. Par ailleurs, il est évident que des pédagogies centrées sur l'élève, par exemple celles que nous avons envisagées ci-dessus à propos des différences de motivation et d'intérêt, se donnent les moyens de prendre en charge ce type de différence.

Une autre série de différences portent sur le fonctionnement intellectuel. Les travaux de M. Huteau (16) sur le style cognitif indiquant une

(16) HUTEAU (M.) et RAJCHENBACH (F.) - Enfance n° 4-5, oct.-déc. 1978.

grande variabilité inter-individuelle, en ce qui concerne les aspects figuratifs des situations sont susceptibles d'implications pédagogiques. Les travaux d'A. de la Garanderie (17) sur les habitudes évocatives, indiquant notamment l'existence de sujets auditifs et de sujets visuels, suggèrent la possibilité d'un entraînement pédagogique adapté aux caractéristiques individuelles diagnostiquées.

Conclusion

Cet examen des types des différences entre élèves n'a pas la prétention d'être exhaustif. L'exposé des expérimentations pédagogiques est, lui aussi, parcellaire. Notre objectif est de suggérer, par cette étude aussi limitée soit-elle, que la démarche qui consisterait à partir du constat d'une différence entre élèves pour bâtir un projet pédagogique est coûteuse sinon impossible et qu'elle peut même conduire à une impasse. Seuls, pensons-nous, les projets globaux, prenant l'élève dans sa totalité, se donnent les chances de *traiter* une ou des différences entre élèves. C'est ce que nous nous proposons d'illustrer maintenant.

III - DU PROJET PÉDAGOGIQUE A LA PRISE EN COMPTE DES DIFFÉRENCES

Au niveau des collèges a été menée, à l'Institut national de recherche pédagogique, une expérimentation concernant essentiellement de 1977 à 1980, la mise en place d'activités interdisciplinaires.

Quels types de différence ces activités cherchaient-elles à prendre compte et dans quel but ?

L'interdisciplinarité s'insérait dans le cadre plus général des collèges expérimentaux où avaient été définis des groupes de niveau-matière qui essayaient de préciser des modes d'approche pédagogique différents selon la diversité d'appréhension par les élèves de contenus disciplinaires. L'apprentissage disciplinaire a révélé des défaillances dans les modalités d'appréhension du savoir par les élèves, modalités transversales à toute discipline : il devenait alors nécessaire de bâtir des activités qui ne soient plus spécifiquement disciplinaires.

L'observation des élèves conduisait à un certain nombre de remarques qui étaient mises en commun lors des concertations des équipes pluridisciplinaires d'enseignants. La pluralité des regards croisés des adultes sur les élèves en situation de travail permettait de noter les caractéristiques et les démarches propres à chaque enfant. Lorsqu'un certain nombre de remarques étaient communes, un groupe d'enseignants décidait d'élaborer une

(17) LA GARANDERIE (A. de) - *Les profils pédagogiques*, Paris, P.U.F., 1977.

activité pédagogique qui prendrait en compte ce point particulier, aiderait l'élève à s'exercer ou à surmonter une difficulté passagère.

Autrement dit, la prise en compte de la différence s'insère ici dans un projet global dont les objectifs généraux étaient fixés dans un Protocole : individualiser au maximum l'enseignement, soutenir les élèves en difficulté, rééquilibrer les activités de l'élève, socialiser et développer l'autonomie des élèves, ouvrir le collège à l'environnement. La différence n'était pas cernée de façon statique, à laquelle s'adapterait une stratégie pédagogique prédéfinie, mais elle était la manifestation temporaire d'un comportement. Il devenait dès lors nécessaire de *travailler* sur cette différence de façon à conduire au mieux le projet pédagogique.

Deux **exemples** permettront de clarifier cette affirmation :

- Un professeur de français constate que plusieurs élèves ne savent pas se diriger dans le collège ; un professeur de mathématiques s'étonne de voir ces élèves mettre indifféremment la marge à gauche ou à droite sans tenir compte de la consigne ; un autre professeur d'éducation physique et sportive fait observer que ces élèves, au cours de jeux collectifs, n'ont pas de précision dans leur lancer. Il est convenu entre ces professeurs de vérifier s'il ne s'agit pas tout simplement d'une défaillance dans le repérage spatial et de préciser ces observations auprès de ces élèves. A la concertation suivante, il s'avère que ces enfants distinguent difficilement le devant du derrière, la droite de la gauche, les orientations au miroir. Les professeurs décident alors d'élaborer une activité interdisciplinaire permettant à ces élèves de s'y trouver spatialement : toute une série d'exercices courts sont imaginés. Ces exercices, dans des situations duelles ou groupales, de complexité progressive, permettent de voir s'il s'agit d'une défaillance passagère et susceptible d'amélioration ou de quelque chose de plus profond ; auquel cas ce n'est plus de ressort des professeurs. Il s'est avéré que ces élèves-là avaient de graves difficultés en lecture liées, pour une grande part, à ce manque de latéralisation, puisque de nets progrès ont été constatés par la suite.

- Un groupe interdisciplinaire de professeurs se trouve confronté, en début d'année, au problème de la lecture : beaucoup d'élèves entrant en 6^e ne savent pas lire. Un premier test rapide de lecture à haute voix permet de déceler des problèmes importants et multiples : problèmes de volume vocal, difficultés de prononciation, incapacité à contrôler débit et volume de la voix. *Nous avons fait part*, dit le professeur de français (18), *en concertation interdisciplinaire, de notre intention d'engager une action pour résoudre ces difficultés. Des professeurs qui les avaient perçues, se sont aussitôt joints à nous.* Une série d'ateliers a été proposée aux élèves qui,

(18) *L'interdisciplinarité : un moyen de différencier la pédagogie*, F. Cros, I.N.R.P., coll. Collèges... Collèges, t. 3, 1983.

peu à peu ont pris conscience du rôle que joue la voix dans la communication avec les autres, dans l'image qu'on y livre à autrui.

Ces deux exemples conduisent à deux **remarques** :

- d'une part, qu'une différence peut en cacher une autre, qu'une différence n'est jamais appréhendée totalement et qu'elle peut être révélatrice de bien autre chose. Les différences se révèlent parfois au fur et à mesure du déroulement de l'activité : ce sont bien souvent elles qui président aux hypothèses de recherche pédagogique.

- d'autre part, qu'il n'est pas indifférent de choisir de *traiter* telle ou telle différence entre élèves. La priorité dans ce choix, les hiérarchies établies entre différences dépendent de certaines conceptions, de certains projets qui ne peuvent être que le fait d'un collectif de personnes.

En effet, les différences, dans un projet comme celui de l'expérience interdisciplinaire menée par l'I.N.R.P., ne sont pas recherchées en tant que telles, mais elles apparaissent au fur et à mesure de la mise en œuvre du projet. Elles sont des paramètres - obstacles ou facilitateurs - conduisant aux objectifs fixés. Il ne s'agit pas ici de se centrer sur un type de différence et de construire une stratégie pédagogique susceptible de prendre en compte cette différence, en termes de descriptifs détaillés des diverses manifestations, mais bien plutôt, au fur et à mesure du déroulement du projet, de prendre en compte ces différences, de les gérer en vue d'atteindre les objectifs fixés par ce projet.

Ainsi, la cohérence des activités interdisciplinaires mises en œuvre ne réside pas dans la perfection technique à mettre en évidence certaines différences, à les faire s'exprimer, mais à découvrir au cours de la réalisation du projet les différences qu'il convient de *gérer* pour le mener à bien. Sans projet pédagogique, il n'y a pas de réelle pédagogie de la différence.

Christine Barré - De Miniac
et
Françoise Cros

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

II

★

Au sommaire du 118ème numéro des Amis de Sèvres (n° 2, juin 1985), des articles de :

Marie-France BELMONT, professeur au lycée Georges Brassens de Villeneuve-le-Roi : **Témoignage d'un professeur d'allemand - Un cours en méthode interactive - Utilisation d'éléments inspirés de la suggestopédie.**

Denise BENAQUIN, professeur au collège de Sèvres : **Une proposition de travail pour l'équipe pédagogique : l'interdisciplinarité sur objectifs.**

Annie BIREAUD, Université Paris XIII : **Audiovisuel, informatique, télématique et pédagogie différenciée.**

Marie-Joseph CHALVIN, professeur au collège Jules Vallés, Vitry-sur-Seine : **Enseigner ou communiquer.**

Monique L'HOTE, psychologue : **J'ai pensé que j'étais bête** (considérations tirées d'entretiens avec les élèves d'une 6ème de mise à niveau).

Madeleine PARAT, Principal de collège du Pont de Bois, Saint - Chéron : **Réflexions sur le rôle institutionnel du chef d'établissement dans une pratique de pédagogie différenciée.**

Janette SAMUEL, Institut national de la recherche pédagogique : **Exigences différenciées et notion d'aide à la tâche.**

STAGES POLONAIS

Depuis vingt-cinq ans, le C.I.E.P. reçoit chaque année, pour une session de quatre semaines, un groupe de vingt à trente professeurs polonais qui enseignent le français dans leurs pays, généralement au niveau secondaire.

Pour la première fois en 1984, le C.I.E.P. a accueilli en outre, à la demande du Ministère français des Relations extérieures, un groupe de vingt professeurs polonais pour un séminaire de formation de trois mois (du 19 septembre au 19 décembre). Etabli après une négociation entre l'Institut de formation des professeurs de Varsovie (I.K.N.) et le C.I.E.P., le programme a permis d'explorer systématiquement quatre domaines principaux :

Linguistique et grammaire, avec notamment des conférences des Professeurs B. Pottier, J. Dubois et J. Pinçon et des présentations-discussions de divers points de la langue française susceptibles d'intéresser les apprenants polonais. Appuyés sur des recherches récentes, ces travaux ont aussi tenu compte des préoccupations pédagogiques des professeurs. Plusieurs séances ont ainsi été consacrées à la conception d'exercices prenant en compte la progression et les stratégies d'apprentissage des manuels polonais.

Méthodologie du français langue étrangère, avec des informations théoriques sur les tendances actuelles, des travaux pratiques d'analyse de méthodes, des présentations de diverses techniques. Des ateliers de production de matériel didactique ont renforcé l'orientation de ces activités vers la pratique de la classe.

Psychopédagogie avec, entre autres activités, une présentation théorique du Professeur Gilles Ferry sur le travail en groupe, présentation reprise et expérimentée à partir d'observations de classe et de différentes pratiques d'animation.

Connaissance de la France actuelle, avec exposés et débats sur divers sujets : les médias, la vie politique, la littérature et les prix littéraires, la société française à travers le cinéma, l'immigration, etc.

Animateurs français et stagiaires polonais ont partagé pendant un trimestre une expérience très enrichissante, la durée du stage ayant permis un travail et des échanges approfondis.

L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT EN VOIE DE GÉNÉRALISATION

De nouveaux progrès sont en cours, quant à **l'éducation au développement**, dans les établissements relevant du ministère de l'Éducation nationale. C'est ce qu'a montré la 2ème session d'étude sur l'éducation au développement organisée par le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de la Coopération et du Développement et le Comité français pour l'UNICEF, au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres les 6, 7 et 8 novembre 1984.

Déjà en mai 1980, les journées d'études de Laon avaient permis de préciser les éléments principaux de l'éducation au développement, parmi lesquels nous relevons : une sensibilisation des jeunes aux problèmes du Tiers-Monde ; la mise en évidence de la richesse humaine que constitue la diversité des civilisations et des cultures ; la recherche d'un juste équilibre entre les éléments affectifs et cognitifs auxquels une telle initiation doit garder leur place.

Cette année, les travaux ont porté sur les modalités de mise en œuvre de **projets d'actions éducatives** dans les établissements scolaires de tous niveaux, ainsi que sur **l'approche interdisciplinaire** qu'exige cette action éducative.

L'éducation au développement fait partie intégrante des efforts qui doivent être menés en vue de la revalorisation de l'instruction civique. Elle constitue une dimension irremplaçable de toutes les actions qui peuvent concourir à développer chez les jeunes la compréhension de l'autre, le respect des identités, l'appréciation des patrimoines culturels, des situations sociales et économiques dans leur diversité.

Cette session d'étude a réuni autour de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale et des représentants des ministères concernés et de l'UNICEF, les différents acteurs du système éducatif français : inspecteurs pédagogiques régionaux (I.P.R.), chefs d'établissements, inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale, professeurs de différentes matières, conseillers d'éducation, instituteurs, représentants de l'Institut national de recherche pédagogique (I.N.R.P.), du Centre national de documentation pédagogique, de centres régionaux de documentation pédagogique et de collectivités locales.

Les travaux expérimentaux, conduits notamment dans l'académie d'Orléans-Tours, ont permis d'élargir le débat y compris dans le domaine de la formation des maîtres.

Les conclusions de ces journées donneront lieu à une **publication** servant de base à une généralisation de l'éducation au développement.

A TRAVERS LES PUBLICATIONS DU C.I.E.P.

Les **Dossiers de Sèvres** rendent compte d'expériences pédagogiques conduites dans des établissements scolaires, de travaux menés par des groupes de réflexion.

Parmi les derniers parus, **La Chanson d'aujourd'hui, Mythes et images du temps présent** offre à travers une quinzaine de chansons françaises ou francophones le portrait brisé, fluctuant, contradictoire de la société contemporaine. Choisies parce qu'elles ont su rencontrer le public, elles présentent aussi, de par les lois même du genre, toutes sortes d'avantages formels - brièveté, densité, cohérence - qui en font un objet d'étude bien adapté aux conditions actuelles de l'enseignement du français.

De Jean Ferrat à Yves Duteil et Alain Souchon en passant par Gilles Vigneault, un choix d'auteurs-compositeurs-interprètes dont les chansons sont tantôt longuement commentées, tantôt effleurées, comme fredonnées. Pour donner l'envie de les écouter, de les étudier et pourquoi pas de les chanter en classe en cours de français ou ailleurs.

Les Transgressions. Des plus courantes - absentéisme, vols, graffiti, dégradations, violences - aux plus subtiles, ce dossier explore les diverses manifestations de l'indiscipline scolaire. Elaboré par un groupe de Conseillers d'éducation qui s'est réuni régulièrement au Centre international d'études pédagogiques pendant plus de deux ans, il tente de dresser une typologie de ce qu'on a choisi d'appeler des *transgressions* ; il analyse leurs causes et recense quelques transformations susceptibles de modifier les conditions de la vie scolaire.

Les Dossiers de Sèvres, C.I.E.P. :
1, avenue Léon Journault - 92310 SÈVRES

*

Echos est un périodique d'information et de réflexion axé principalement sur la civilisation française actuelle.

Dans son dernier numéro (n° 37, automne 1984), on trouvera un dossier sur les enseignants français aujourd'hui. Enquêtes, comptes rendus de livres, point de vue d'un professeur-chercheur du lycée de Sèvres constituent l'essentiel de ce voyage au cœur de *la planète des profs*. Au sommaire également la première partie d'une étude sur l'œuvre de Michel Foucault, une réflexion sur le contenu culturel des méthodes de français langue étrangère et une présentation des expositions consacrées à Diderot et l'art et au Douanier Rousseau.

On pourra lire enfin une série d'articles sur des faits de société et des

événements culturels d'actualité (situation de la presse, livres, cinéma, télévision...).

Cahiers d'Echos : Après *Les communes et Les élections municipales* (Printemps 1983), le second numéro des **Cahiers d'Echos** est consacré à *La protection sociale en France*. Réalisé par des professeurs du lycée de Sèvres et des collaborateurs du C.I.E.P., ce numéro *fait le point* sur un système complexe qui suscite interrogations et polémiques, mais demeure déterminant pour la vie quotidienne des Français. Il en rappelle l'historique, en décrit l'organisation et le fonctionnement, en analyse les problèmes qu'il pose et les solutions qui sont proposées.

Echos, C.I.E.P. : 1, avenue Léon Journault - 92310 SÈVRES.

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 100 F - membres bienfaiteurs : 200 F) aux «Amis de Sèvres», 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — **ANGLETERRE** : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — **ARGENTINE** : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos, Aires. — **AUSTRALIE** : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — **AUTRICHE** : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — **BRESIL** : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Declo Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — **CANADA** : LIVRES REVUES ET PRESSE ING, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **CONGO** : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — **COTE-D'IVOIRE** : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — **DANEMARK** : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — **FINLANDE** : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — **GRECE** : G.C.ELEETHEROUAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — **HOLLANDE** : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — **HONGRIE** : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — **ILE MAURICE** : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — **JAPON** : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — **LIBAN** : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — **MADAGASCAR** : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — **NORVEGE** : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — **POLOGNE** : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — **PORTUGAL** : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus 'Venda Nova, Amadora. — **ROUMANIE** : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivitet N° 64/66, Bucarest. — **SUEDE** : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — **SUISSE** : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — **TUNISIE** : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — **URUGUAY** : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — **YUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident In Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jeannine FENEUILLE, Inspecteur général - Directeur de la publication
Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 837 AD

*CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 534 75 27*