

Pédagogie différenciée

Des intentions à l'action



PÉDAGOGIES | références |

Philippe Perrenoud

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

esf
EDITEUR

Pédagogie différenciée : des intentions à l'action

© 1997, ESF éditeur,
Division d'Intescia
SAS de 4 099 168 euros
52 rue Camille Desmoulins
92448 Issy-les-Moulineaux cedex

6^e édition 2014

www.esf-editeur.fr

ISBN 978-2-7101-2963-9

ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3°a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Philippe Perrenoud

Pédagogie différenciée : des intentions à l'action



Issy-les-Moulineaux

DU MÊME AUTEUR

À Escola e a Mudança. Contributos sociológicos, Lisboa, Escolar Editora, 1994 (en coll. avec Monica Gather Thurler).

Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF, 4^e éd. 2004.

Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris, ESF, 2001, 2^e éd. 2003.

Dix nouvelles compétences pour enseigner, Paris, ESF, 1999, 4^e éd. 2004

Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Paris, ESF, 1996, 2^e éd. 1999.

Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Berne, Lang, 1987, 2^e éd. 1994 (en coll. avec Cléopâtre Montandon).

L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, Bruxelles, De Boeck, 1998.

Évaluation formative et didactique du français, Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, 1993 (édité en coll. avec Linda Allal et Daniel Bain).

L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne, Lang, 1979, 5^e éd. 1989 (édité en coll. avec Linda Allal et Jean Cardinet). Traduit en portugais.

La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation, Genève, Droz, 1984, 2^e éd. augmentée 1995. Traduit en espagnol.

La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan, 1994.

Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles, De Boeck, 1996, 2^e éd. 1998 (édité en coll. avec Léopold Paquay, Marguerite Altet et Evelyne Charlier).

La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières, Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, 1988 (édité en coll. avec Gilbert Schoeni et Jean-Paul Bronckart).

Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 1994, 5^e éd. 2004. Traduit en portugais.

Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, 1991 (édité en coll. avec Martine Wirthner et Daniel Martin).

La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec scolaire, Paris, ESF, 1995, 2^e éd. 1996.

Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas, Lisboa, Don Quixote, 1993.

Qui définit le curriculum, pour qui ? Cousset (Suisse), Delval, 1990 (édité en coll. avec Jean-François Perret).

Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs, Lausanne, Réalités sociales, 1988 (édité en coll. avec Cléopâtre Montandon).

Stratification socio-culturelle et réussite scolaire, Genève, Droz, 1970.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Références : revenir vers l'essentiel pour mieux penser l'urgence. Des livres qui permettent de comprendre les enjeux éducatifs à partir des apports de l'histoire de la pédagogie et des travaux contemporains. Des textes de travail, des outils de formation, des grilles d'analyse pour penser et transformer les pratiques.

*
* *

Voir en fin d'ouvrage la liste des titres disponibles

Table des matières

Introduction	9
Chapitre 1 : De l'indifférence aux différences aux pédagogies différenciées : itinéraires	17
L'échec scolaire, une réalité fabriquée	17
Expliquer les inégalités réelles : l'école face aux différences	23
Échec scolaire et démocratisation de l'enseignement	29
Chapitre 2 : Pédagogies différenciées : état des lieux	37
L'émergence laborieuse des pédagogies différenciées	37
Quatre enjeux connus	44
Individualisation du curriculum et optimisation des situations d'apprentissage	50
Chapitre 3 : Différenciation et pratiques pédagogiques favorables au transfert de connaissances	53
Le transfert comme réinvestissement des acquis	55
Transfert des apprentissages ou apprentissage du transfert ?	58
Reconstruire et négocier les objectifs et les contenus	61
Construire et diversifier les tâches et les situations de sorte à « exercer » le transfert	62
Adopter et induire chez les apprenants un rapport constructiviste et non déférent aux savoirs	64
Faire place à l'histoire et au projet personnel de l'élève	65
Travailler sur le sens des objectifs, des savoirs, des activités	67
Engager les élèves dans des démarches de projet	68
Transfert et construction de compétences	69
Chapitre 4 : Maîtriser la distance culturelle dans le rapport au savoir, à l'esthétique et à la norme	73
Infimes et ultimes différences	74
Le rapport au savoir	77
Les goûts et les couleurs	81
Les normes et la civilité	83
La distance invisible	85

Chapitre 5 : Dispositifs d'individualisation des parcours de formation :	
approche globale	87
Cursus, curriculum, histoire personnelle :	
trois lectures des parcours de formation	88
Une individualisation faiblement maîtrisée	91
Maîtriser l'individualisation à plusieurs niveaux systémiques	93
Entre abstraction et études de cas	100
Chapitre 6 : De la difficulté de penser une scolarité	
sans degrés annuels	101
L'organisation pédagogique, de qui est-ce l'affaire ?	102
Affronter l'horreur du vide et la peur du désordre	107
Chapitre 7 : Vertus et limites d'une gestion intégrée du curriculum	
d'un cycle d'apprentissage	115
Du bon usage du multi-âge	116
Flux poussés, flux tendus	118
De la difficulté de décider	123
Les dilemmes de l'organisation intégrée du curriculum	131
Chapitre 8 : Esquisse d'une organisation modulaire d'un cycle	
d'apprentissage	133
La métaphore du voyage	135
L'organisation interne d'un module	144
Deux modèles pour « penser avec... »	155
Conclusion : Stratégies de changement	159
De nouvelles façons de changer l'école	160
Réformes du troisième type et formation des enseignants	162
La professionnalisation du métier d'enseignant au cœur	
des réformes du système éducatif	167
Faire de nécessité vertu	170
Bibliographie	173

Introduction

Différencier l'enseignement, c'est « faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui » [Perrenoud, 1996 b]. Pour réaliser cette idée simple, il faut profondément changer l'école. Ajoutons immédiatement qu'adapter l'action pédagogique à l'apprenant, ce n'est, pour autant, ni renoncer à l'instruire, ni en rabattre sur les objectifs essentiels. Différencier, c'est donc lutter *à la fois* pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau monte.

Il n'est de pédagogue engagé dans l'école nouvelle ou les méthodes actives, ou tout simplement sensible à l'échec scolaire, qui n'ait plaidé, à sa façon, pour un enseignement individualisé ou une pédagogie différenciée. Développer une « éducation sur mesure », selon la formule de Claparède [1973], est le rêve de tous ceux qui trouvent absurde d'enseigner la même chose au même moment, avec les mêmes méthodes, à des élèves très différents. Le souci d'ajuster l'enseignement aux caractéristiques individuelles ne naît pas seulement du respect des personnes et du bon sens pédagogique. Il participe d'une exigence d'égalité : *l'indifférence aux différences* transforme les inégalités initiales devant la culture en inégalités d'apprentissage, puis de réussite scolaire, comme l'a montré Pierre Bourdieu [1966]. Il suffit en effet d'ignorer les différences entre élèves pour que le même enseignement :

- engendre la réussite de ceux qui disposent du capital culturel et linguistique, des codes, du niveau de développement, des attitudes, des intérêts et des appuis qui permettent de tirer le meilleur parti des cours et de faire bonne figure à l'examen ;
- provoque, en miroir, l'échec de ceux qui ne disposent pas de ces ressources et se persuadent qu'ils sont incapables d'apprendre, que leur échec est le signe de leur insuffisance personnelle plutôt que de l'inadéquation de l'école.

En dépit de ces évidences, et des analyses de plus en plus précises de la *fabrication des inégalités et de l'échec* depuis les années soixante, le mode dominant d'organisation de la scolarité n'a guère changé : on groupe les élèves selon leur âge (censé indiquer leur niveau de développement) et leurs acquis scolaires, en « classes » qu'on feint de croire suffisamment *homogènes* pour que chacun ait des chances d'assimiler le *même* programme durant le même temps, une année scolaire. À l'intérieur de ces groupes, la différenciation des traitements pédagogiques est

très variable. Elle reste parfois très faible : l'enseignement frontal est loin d'avoir disparu des classes, en particulier au second degré.

Comment expliquer la persistance d'une pédagogie qui demeure indifférente aux différences ou qui, dans le meilleur des cas, n'en tient compte que marginalement, dans des proportions dérisoires en regard de l'ampleur des écarts ? Cette relative inertie ne signifie pas que nul ne se préoccupe du problème. Même si, comme nous le verrons, la volonté *politique* de lutte contre l'échec scolaire reste incertaine, les sociétés développées sont confrontées à trop de défis pour que les classes dirigeantes veuillent fabriquer de l'échec scolaire aux seules fins de garantir la transmission de leurs privilèges et la reproduction des hiérarchies sociales. Nous sommes sortis de la période où l'inégalité et l'échec scolaire ne constituaient pas des problèmes de société. Nous quittons aussi - lentement - la tranquille assurance de l'idéologie du don, pour laquelle l'échec, aussi regrettable soit-il, paraissait dans l'ordre des choses, conséquence inéluctable de l'inégale répartition des aptitudes. Nous sommes en train, enfin, de nous éloigner du fatalisme sociopolitique des années soixante-dix, autour du thème de la reproduction.

Si les pédagogies demeurent faiblement différenciées, c'est maintenant, pour une part, *en dépit* des politiques de l'éducation et de l'évolution des représentations sociales des causes et des coûts de l'échec scolaire, qui plaident pour des mesures plus énergiques de démocratisation. Il est donc temps, là où la volonté politique n'empêche plus toute réforme, de proposer des réponses *pédagogiques* à l'échec scolaire.

C'est ce que tentent, depuis des décennies, les mouvements d'éducation nouvelle et les sciences de l'éducation. Des idées jugées utopiques, bonnes tout au plus pour les écoles alternatives ou les praticiens marginaux, sont aujourd'hui reprises par les textes officiels. Les idées et les mots varient, depuis le début du siècle, mais on discerne un fil rouge : *le thème de la différenciation de l'enseignement*. Sans renier cette continuité, observons aussi un changement progressif de *paradigme* : de l'individualisation de l'action pédagogique dans une organisation scolaire inchangée, nous en venons à l'idée d'une *individualisation des parcours de formation*, qui suppose une rupture avec les degrés et les programmes scolaires annuels [Bautier, Berbaum et Meirieu, 1993 ; Perrenoud, 1996 b]. C'est à ce changement de paradigme que s'intéresse le présent ouvrage, qui s'attache à analyser les obstacles et à suggérer quelques pistes.

S'il y a un siècle, l'école pouvait se satisfaire de scolariser chacun quelques années, le temps de lui donner une instruction élémentaire, elle a désormais de plus fortes ambitions. C'est pourquoi, bien loin d'être des préoccupations particulières, la différenciation de la pédagogie et l'individualisation des parcours de formation sont, ou seront, au cœur des politiques de l'éducation des pays développés.

Cet ouvrage tente de *faire le point*. En l'état de la réflexion, il serait bien prétentieux de proposer une synthèse. Les chapitres qui suivent ne font pas le

tour de la question. Ils tentent cependant de retrouver un *fil rouge*, de lier les prémisses - l'analyse des causes de l'échec scolaire -, les intuitions fondatrices des pédagogies différenciées et les problèmes auxquels on se heurte lorsqu'on cherche à concevoir et à mettre en place des dispositifs. De l'intention à l'action, le chemin est parsemé d'embûches, qui sont théoriques aussi bien que pratiques.

D'autres travaux approfondissent des aspects pédagogiques et didactiques pointus liés à la différenciation, dans des disciplines définies [Charnay et al., 1995]. Je m'en tiendrai ici à une approche plus globale, systémique, à partir d'une sociologie de l'éducation nourrie de sociologie des organisations et du travail. On ne s'étonnera donc pas que l'ouvrage ne soit pas, comme le thème pourrait le laisser penser, tourné en priorité vers les difficultés scolaires des apprenants. La différenciation, telle qu'elle est conçue ici, est l'affaire des enseignants et du système éducatif. Elle répond certes aux différences entre enfants ou adolescents, mais la seule variable changeable, ce sont les pratiques et les dispositifs pédagogiques et didactiques, donc le travail des professionnels et les structures qui le rendent possible et en tracent aussi les limites.

Le chapitre 1, « De l'indifférence aux différences aux pédagogies différenciées : itinéraires », tente de reconstituer, à grands traits, les raisonnements qui ont donné naissance aux pédagogies différenciées comme pédagogies *rationnelles*, conçues pour neutraliser l'un des principaux mécanismes de *fabrication* de l'échec scolaire et des inégalités. On insistera sur la nécessité de disposer d'un modèle explicatif de l'échec, sans lequel on déploie des efforts en pure perte, faute de comprendre à quoi on s'attaque. On rappellera qu'avant de rêver de pédagogies différenciées, les systèmes éducatifs ont cru au soutien des élèves en difficulté comme alternative au redoublement.

Le chapitre 2, « Pédagogies différenciées : état des lieux », propose un rappel des principales étapes et un inventaire des *chantiers* aujourd'hui ouverts. Les enjeux sont en partie connus. Ils s'organisent autour de la vision de l'apprentissage et de l'enseignement ; de la conception de la différenciation (en amont ou au cours de l'action pédagogique) ; de la place de l'évaluation comme mode de régulation ; enfin, de la relation et de la distance culturelle. Des enjeux plus récents émergent, notamment autour de l'individualisation du curriculum et des parcours de formation, avec une modalité possible, la création de *cycles d'apprentissage*, une notion encore ambiguë, mais qui oblige à repenser et à réaménager radicalement des temps et des espaces de formation.

Le chapitre 3, « Différenciation et pratiques pédagogiques favorables au transfert de connaissances », adopte un point de vue plus didactique. Il est inutile de différencier des pédagogies incapables d'engendrer des apprentissages essentiels. La pédagogie différenciée ne tourne pas le dos à la didactique des disciplines, aux théories de l'apprentissage scolaire situé, aux travaux sur l'évaluation formative, les régulations, la métacognition. Elle interroge ces courants de recherche et tente de les amener à contribuer à des démarches didactiques favorisant la construction de connaissances transférables et de compétences,

même et surtout chez les élèves qui, dans une pédagogie frontale, n'apprennent pas grand-chose.

Le chapitre 4, « Maîtriser la distance culturelle dans le rapport au savoir, à l'esthétique et à la norme », propose un contrepoids au « tout didactique », sans pour autant revenir au « tout relationnel » dépourvu de contexte social. En dernière instance, ce sont des *personnes* qui communiquent, chacune charrie et met en jeu son histoire, sa singularité, ses désirs, ses contradictions, sa façon d'être au monde et d'entrer en communication avec les autres, autrement dit son inconscient aussi bien que ce qu'elle doit à la culture de sa famille, de sa classe sociale et d'autres appartenances. L'évaluation formative la plus sophistiquée, la didactique la plus pointue, ne pourront rien « si le courant ne passe pas », tout le monde le sait. Au vif des hétérogénéités majeures de développement intellectuel, de savoirs, de maîtrise de la langue, on trouve *d'infimes et d'ultimes différences*, qui relèvent de la psychologie, de la sociologie et de l'anthropologie, plus que des approches didactiques et pédagogiques classiques. Cela ne veut pas dire qu'elles ne touchent qu'aux valeurs ou aux sentiments. Elles investissent tout autant les savoirs, le rapport au savoir et les démarches intellectuelles les plus abstraites. Selon les normes qu'il met en place à la faveur de son autonomie, l'enseignant atténue ou aggrave la distance entre certains élèves et l'école. C'est une facette, souvent oubliée ou sous-estimée, des pédagogies différenciées.

Le chapitre 5, « Dispositifs d'individualisation des parcours de formation : approche globale », tente de clarifier le concept d'individualisation des parcours. Le curriculum *réel* des élèves ou des étudiants *est* individualisé *de facto*, quelle que soit la pédagogie en vigueur. Même s'ils sont assis côte à côte durant des années, les enfants, puis les adolescents ne vivent pas des expériences identiques, tout simplement parce qu'ils sont différents. Ils n'apprennent donc pas la même chose. C'est pourquoi, il ne s'agit pas d'*introduire* une individualisation qui existe déjà de façon sauvage, mais de la *maîtriser*, pour que l'expérience de chaque personne devienne une succession optimale d'expériences formatrices. Pour avancer dans ce sens, il n'est ni possible, ni souhaitable de généraliser une prise en charge individualisée, conçue comme relation duale entre un formateur et un étudiant. Le vrai défi est d'imaginer les dispositifs favorisant des interactions entre élèves, dans le cadre de divers groupes de travail, sans empêcher une individualisation du *parcours* de chacun. Cela peut évoquer la quadrature du cercle. Meirieu [1989 a et b] a montré, en décrivant l'itinéraire des pédagogies de groupes, que ce problème n'est pas insoluble. Il se pose aussi en formation des adultes et cette dernière pourrait utilement inspirer les dispositifs développés dans l'enceinte scolaire, offrant une rupture avec les traditions pédagogiques qui empêchent souvent de concevoir les choses autrement.

Le chapitre 6, « De la difficulté de penser une scolarité sans degrés annuels », revient à la formation de base et interroge la structuration du cursus scolaire en niveaux ou degrés annuels. L'individualisation des parcours ne se développera qu'en s'affranchissant de cet héritage, par exemple en créant de

véritables *cycles d'apprentissage*. Il ne servirait à rien de s'en tenir à une variante minimaliste, celle qui laisse subsister les niveaux annuels, en se bornant à interdire le redoublement, voire en autorisant l'appartenance de certains élèves à plus d'un niveau. Pour créer de nouveaux espaces de formation, il est temps de développer des *utopies gestionnaires*, en renouant avec les avancées du XIX^e siècle en matière d'organisation pédagogique. Le système éducatif s'est enfermé dans un type d'organisation qui a permis la scolarisation de masse, il devient nécessaire de la repenser, en partant du principe qu'une réorganisation de la scolarité ne vaut que si elle permet à davantage d'élèves de mieux apprendre. Il importe notamment qu'elle représente un progrès sensible pour les élèves *en difficulté*, car ceux qui réussissent sans peine dans l'organisation actuelle de l'école ne justifient pas sa réforme. En contrepartie, une réorganisation visant les moins favorisés ne doit pas pénaliser les « bons élèves » d'aujourd'hui. Visant à réduire les écarts, les cycles d'apprentissage ne sauraient y parvenir au prix d'un nivellement par le bas. C'est pourquoi on ne peut les considérer uniquement comme une extension des mesures d'aide aux élèves en difficulté ou en échec. Ils ne valent que s'ils rendent possible une meilleure formation de base de l'ensemble des élèves. Pour cela, il faut habiter une coquille vide, concevoir, puis faire fonctionner, des dispositifs didactiques sans commune mesure avec ce que nous connaissons. La vertu des structures ne se joue pas principalement dans les textes, mais dans leur mise en œuvre au quotidien par des acteurs dont elles définissent les tâches, les responsabilités, les coopérations nécessaires, mais auxquels elles laissent une large marge d'interprétation et d'autonomie. Si le ministère institue des cycles d'apprentissage, alors que tous les enseignants préfèrent continuer à fonctionner dégradé par dégradé, les cycles n'existeront que dans les textes...

Le chapitre 7, « Vertus et limites d'une gestion intégrée du curriculum d'un cycle d'apprentissage », examine le fonctionnement le plus probable d'un cycle d'apprentissage qui aurait véritablement rompu avec les degrés annuels. Il constituerait un espace-temps de formation *sans aucune structuration interne stable*, ce qui suppose des dispositifs très forts et efficaces de suivi et de régulation des progressions individuelles, d'une part, et d'autre part un répertoire de dispositifs didactiques flexibles et des savoir-faire pointus en matière de groupement des élèves et d'organisation du travail. Dans cette gestion d'un cycle, que j'appellerai *intégrée*, le risque n'est pas mince qu'une organisation pédagogique mal maîtrisée accroisse les écarts qu'elle voulait combattre. La régulation optimale, à la fois, des situations d'apprentissage quotidiennes et des progressions sur de longues périodes suppose, en effet, une organisation du travail alliant rigueur et imagination, donc une équipe pédagogique aussi cohérente que qualifiée.

Le chapitre 8, « Esquisse d'une organisation modulaire d'un cycle d'apprentissage » part de ce risque et tente d'imaginer une organisation alternative, dite *modulaire*. La gestion intégrée d'un cycle d'apprentissage est menacée d'une dérive majeure : respecter les rythmes et les différences au point d'enfermer chacun dans sa singularité et son écart à l'objectif. Chaque semaine, dix

apprentissages différents, dans toutes les disciplines enseignées, sont censés se poursuivre en parallèle, chacun est, en alternance, repris, puis mis entre parenthèses, au gré de la grille horaire. Cette façon de faire interdit la poursuite intensive d'un apprentissage, pour le mener à terme. L'alternative serait d'adopter une organisation plus *stable*, interne à chaque cycle, selon une logique *modulaire*. C'est une hypothèse un peu folle, qui a au moins le mérite d'obliger à traquer les sources de l'échec scolaire dans l'analyse du travail enseignant. En organisant la scolarité par *modules thématiques*, on favoriserait une gestion dite « à flux tendus », permettant un investissement qui ne prendrait fin qu'une fois l'objectif atteint. Ce chapitre propose de construire l'hypothèse modulaire à partir d'une critique des effets pervers du *zapping* permanent qui caractérise l'école. Sans offrir une alternative immédiatement réalisable, l'organisation modulaire oblige au moins à identifier les effets pervers de la gestion « à flux poussés ».

La conclusion ne proposera aucune certitude. Les chantiers sont ouverts, ils ne sont pas prêts d'être fermés, continuons ! Le plus intéressant est de repenser les stratégies de changement à large échelle, en atténuant la césure entre les écoles innovatrices et le reste du système éducatif et en travaillant à la professionnalisation du métier d'enseignant et à l'élévation corrélative du niveau de formation.

*
* *

Un livre sur la différenciation ne peut que nourrir d'innombrables malentendus. Sans espérer les lever tous, trois *mises en garde* s'imposent cependant.

- Il ne mène à rien de se cacher derrière la diversité des systèmes éducatifs. La réflexion proposée ici ne vise pas un système particulier, dans la mesure où presque tous sont confrontés à l'échec scolaire et aux différences. Les cycles d'apprentissage sont à l'ordre du jour, presque partout à l'école primaire et de plus en plus souvent au second degré, où les choses se compliquent encore, du fait de la sélection et de la diversification des filières ou des niveaux. Peut-être serait-il temps de créer *Différenciation sans frontières*, tant les ressemblances des mécanismes qui fabriquent l'échec et des paradigmes qui sous-tendent une différenciation efficace importent plus que la diversité des structures, des cultures et des traditions scolaires nationales.

- Nul ne cherche à identifier des coupables. Ce livre analyse le travail enseignant, les pratiques pédagogiques telles qu'elles sont déterminées par la structuration du cursus et la division du travail entre les professeurs. Le regard porté sur les pratiques s'inspire de la sociologie du travail et des organisations, en proposant certains parallèles avec d'autres secteurs de la vie active. Le propos n'est pas critique, mais la posture adoptée pourra provoquer quelques réactions vives : quand bien même l'enjeu est la formation des élèves, l'éclairage proposé peut être reçu comme une injuste critique des enseignants. Leurs attitudes,

leurs capacités, leur désir d'apprendre, leurs stratégies, leurs résistances sont diverses et cette diversité est l'une des sources majeures de l'inégalité de réussite scolaire. On peut le déplorer, mais les élèves sont ce qu'ils sont, comme les familles, les classes sociales, la société. La seule dimension sur laquelle l'école peut avoir prise, c'est son propre fonctionnement ! Bloom [1980] propose de se concentrer sur les *variables changeables*, ici le traitement des différences, parce que c'est le seul levier disponible. Affirmer que l'école peut et doit évoluer vers plus de différenciation, n'est pas dire qu'elle aurait dû le faire depuis cent ans, ni que les enseignants pourraient, chacun dans son coin, faire des miracles. Analyser le travail des enseignants (Durand, 1996) est indispensable, parce que c'est le principal « gisement » de différenciation. Aucune proposition de changement n'est crédible si elle ne s'ancre pas dans une analyse des pratiques en vigueur.

- Ne rêvons pas de tout changer tout de suite ! L'échec scolaire résulte de mécanismes lourds, la différenciation est une entreprise qui défie nos savoirs, sans parler de nos volontés fluctuantes et de nos divergences. Il serait sage de *prendre le temps de l'analyse* plutôt que de courir à la prochaine réforme. Il faut beaucoup d'énergie pour changer la forme de l'évaluation ou réorganiser le travail en classe, plus encore pour mettre en place des cycles d'apprentissage ou développer de vraies compétences dès l'école. Pour éviter de se briser encore une fois sur les résistances du réel, fuyons tout excès de précipitation dans le passage à l'acte. Il se peut, dirait un sociologue pessimiste, que la forme scolaire d'éducation disparaisse avant que l'échec scolaire n'ait été efficacement combattu. Même dans une perspective plus optimiste, il est probable que les enseignants aujourd'hui en exercice ne verront les résultats de leurs efforts que dans dix ou vingt ans, s'ils les voient jamais avant de quitter le métier. Ce n'est pas très enthousiasmant, mais ce réalisme dicte une stratégie à longue portée : pour agir à *long terme* sur les systèmes éducatifs, il est urgent de se mobiliser *tout de suite*, sans pour autant s'agiter dans tous les sens, ni verser dans l'activisme [Gather Thurler, 1996 b]. Une conception claire et partagée des causes de l'inégalité et des leviers de différenciation sera plus efficace que des efforts dispersés et sans bases théoriques, dont l'effet le plus clair, dans un premier temps, est d'alléger la culpabilité, puis, dans un second temps, d'accroître le sentiment d'impuissance...

De l'indifférence aux différences aux pédagogies différenciées : itinéraires

Les pédagogies différenciées s'enracinent dans des intuitions fort anciennes, développées par les premiers mouvements d'éducation nouvelle. Edouard Claparède, Célestin Freinet, Robert Dottrens et quelques autres précurseurs ont repris le flambeau. L'idée n'est donc pas neuve. Cependant, elle ne se détache des thèses et des pratiques de quelques pédagogues exceptionnels qu'au cours des années soixante-dix, pour devenir une notion qui n'appartient plus à un courant spécifique et apparaît désormais banale. Il reste à la réaliser à large échelle...

Les pédagogies différenciées sont, en général, inspirées par une *révolte* contre l'échec scolaire et les inégalités. Dans une perspective militante, l'urgence paraît d'agir, donc de proposer des dispositifs et des outils. Ce passage à l'acte est souvent fondé sur une analyse assez rapide de l'échec lui-même et de ses causes. Si bien que trop d'enseignants généreux se jettent à corps perdu dans une différenciation approximative, sans bases solides, donc sans avenir. Ils sortent de cette entreprise épuisés et amers. Ce passage trop rapide des intentions à l'action ne gagne pas de temps. Il importerait, au contraire, de *ne pas brûler les étapes*, de saisir qu'au fondement de toute pédagogie différenciée digne de ce nom, on doit expliciter et valider une *analyse* pointue des mécanismes générateurs des inégalités, puisque ce sont eux qu'il s'agit de neutraliser. Elle serait d'autant plus nécessaire que c'est, on le verra, *l'organisation même du travail pédagogique qui produit l'échec scolaire*.

Avant de montrer comment, arrêtons-nous à l'échec lui-même et à la façon dont il est fabriqué par l'institution scolaire.

L'échec scolaire, une réalité fabriquée

Selon la *définition* qu'on donne de l'échec scolaire, on se situe différemment sur l'échiquier idéologique, politique, pédagogique. Sans retracer dans le détail les étapes successives de la théorisation de l'échec scolaire, il importe de fixer quelques points de repère et de prévenir certaines confusions.

Des inégalités réelles aux hiérarchies d'excellence scolaire

On définit volontiers l'échec scolaire comme la simple conséquence de difficultés d'apprentissage, comme l'expression d'un manque « objectif » de connaissances et de compétences. Cette vision, qui « naturalise » l'échec, interdit de comprendre qu'il résulte de formes et de normes d'excellence instituées par l'école, dont la mise en œuvre locale connaît certains arbitraires, parmi lesquels la définition du niveau d'exigence, dont dépend le seuil qui sépare ceux qui réussissent de ceux qui échouent. Faisons donc un bref détour par la machinerie évaluative.

Dans notre société, les jugements de l'école ont pris tant de poids que nous ne savons plus guère penser les inégalités culturelles pour elles-mêmes. Elles nous paraissent, soit des atouts ou des handicaps dans la compétition scolaire, soit des inégalités sanctionnées par l'évaluation scolaire elle-même ou ce qu'il en reste à l'âge adulte : le diplôme. Contre cette confusion, même et surtout dans une société fortement scolarisée, il convient de distinguer entre :

- d'une part, les inégalités bien *réelles* de capital culturel, qui se traduisent par une *prise inégale des individus sur le monde*, symbolique et pratique ;
- d'autre part, les hiérarchies d'excellence, comme *représentations sociales* de certaines inégalités, données pour réelles et significatives.

Présentes dans toute société, les inégalités réelles de capital culturel se présentent, d'abord, comme d'inégales capacités de compréhension et d'action, manifestant un pouvoir inégal sur les choses, les êtres et les idées. Tous les individus qui coexistent dans une société, enfants comme adultes, n'affrontent pas les situations de la vie, qu'elles soient banales ou extraordinaires, avec les mêmes moyens intellectuels et culturels. Cette inégalité existe dans les sociétés sans école aussi bien que dans les sociétés fortement scolarisées, mais l'émergence de la forme scolaire modifie le statut, la nature et la visibilité des inégalités culturelles [Perrenoud, 1995 a].

Dans les premières sociétés humaines, tous ne pouvaient prétendre exercer le pouvoir, prévoir l'avenir, approvisionner le clan, soigner les maladies ou intercéder auprès des dieux avec le même bonheur. Certains connaissaient mieux le terrain, avaient de meilleures stratégies, comprenaient mieux les lois de la nature, étaient donc de meilleurs chasseurs, éleveurs, guerriers, chefs ou sorciers. Ces inégalités ne passaient pas inaperçues. Bien avant l'invention de l'école, les êtres humains ont su évaluer leur propre capital culturel et celui de leurs contemporains, en définissant des formes et des normes d'excellence, aux fins d'établir des comparaisons et des classements.

Ces comparaisons alimentent des stratégies de *distinction* [Bourdieu, 1979], mais elles ont aussi des fonctions très pratiques : dès qu'il faut coopérer avec d'autres, déléguer une tâche au plus habile, confier sa santé, parfois sa vie à autrui, il est essentiel d'évaluer sa maîtrise. C'est pourquoi, dans les sociétés