

Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
1992

Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. Pour quelques uns, elle est trop facilement maîtrisable pour constituer un défi et provoquer un apprentissage. D'autres élèves, au contraire, ne parviennent pas à comprendre la tâche, donc à s'y impliquer. Même lorsque la situation est en harmonie avec le niveau de développement et les capacités cognitives des élèves, elle peut leur sembler dénuée de sens, d'enjeu, d'intérêt et n'engendrer aucune activité intellectuelle notable, donc aucune construction de connaissances nouvelles, ni même aucun renforcement des acquis.

D'où une définition possible de la *différenciation de l'enseignement* : différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit *constamment* ou du moins *très souvent* confronté aux situations didactiques les plus fécondes *pour lui*.

Comment atteindre cet idéal ? Distinguons d'abord deux cas de figures, selon qu'on vise ou non les mêmes types de maîtrises chez tous les élèves :

- si l'on vise les mêmes maîtrises, les élèves suivront sinon un curriculum unique, du moins des chemins conduisant en principe aux mêmes compétences ; je parlerai alors de *différenciation restreinte*.
- si l'on ne vise pas les mêmes maîtrises, on répartira en général les élèves en filières, groupes de niveaux, ou cours à options, dotés chacun d'un curriculum spécifique ; je parlerai alors de *différenciation étendue* ;

J'ai discuté ailleurs (Perrenoud, 1991 d) des limites de la diversification des formes d'excellence. Je m'en tiendrai ici à la problématique de la différenciation *restreinte*, dans le cadre d'objectifs communs. En soulignant cependant d'emblée :

- qu'elle ne condamne pas à l'uniformité des contenus ; on peut atteindre les mêmes maîtrises par des itinéraires divers ; la différenciation restreinte porte donc sur le curriculum comme suite d'expériences formatrices ;
- qu'elle voue moins encore à l'uniformité des rythmes de progression, des démarches et des contrats didactiques.
- qu'elle ne veut donc pas dire " plus du même ", ne se borne pas au soutien ou aux remédiations classiques ;
- qu'elle n'est pas davantage synonyme d'individualisation de l'enseignement ; certes, il n'y a pas de différenciation sans gestion plus individualisée des processus d'apprentissage ; cela ne signifie pas que les élèves travaillent seuls ou face au maître seulement, mais que les régulations et les parcours sont individualisés ;
- enfin, qu'elle ne peut être enfermée dans aucune méthodologie, aucune classe d'âge, aucune catégorie de contenus ou de maîtrises.

La différenciation de l'enseignement doit rester un *paradigme général*, donc assez abstrait, détaché de telle ou telle modalité de réalisation. S'il fallait le caractériser globalement, on pourrait dire qu'il s'agit de *rompre avec l'indifférence aux différences* analysée par Bourdieu (1966), donc de neutraliser l'un des principaux mécanismes de fabrication de l'échec scolaire (Perrenoud, 1989 c).

Bloom (1972, 1979) a proposé un modèle particulier de pédagogie différenciée, la *pédagogie de maîtrise* (cf. Huberman, 1988). On peut discuter des théories de l'apprentissage, de l'évaluation, de l'enseignement qui sous-tendent les premiers travaux de Bloom. Avec Allal (1988), je plaiderai pour un élargissement de la pédagogie de maîtrise, avec Rieben (1988) pour une approche plus constructiviste de l'apprentissage. Ces divergences théoriques n'autorisent pas à rejeter le paradigme général d'une *régulation individualisée des processus et itinéraires d'apprentissage*.

Selon les moyens dont on dispose, le niveau du cursus où on travaille, les degrés de liberté consentis par l'institution, l'échelle à laquelle on agit (classe, équipe, établissement, système), le credo pédagogique et les théories dont on se réclame, on peut tenter de concrétiser la différenciation de l'enseignement de manières très diverses. On connaît des tentatives très " technicistes " (objectifs, grilles critériées, régulations précises), d'autres proches de l'école active (autoévaluation, autonomie, pédagogie du projet) ; des tentatives qui se réclament de la pédagogie de maîtrise ou des pédagogies par objectifs, d'autres qui s'en démarquent vigoureusement ; des tentatives marginales, d'autres cautionnées à large échelle par l'institution.

Une partie des résistances et des paradoxes que suscitent les pédagogies différenciées ne portent pas sur le paradigme général, mais sur son incarnation dans un dispositif, des didactiques, des disciplines particulières. Lorsqu'on veut différencier " l'enseignement " de la poésie, de la philosophie ou de l'expression orale, se heurte au statut noble, indicible ou personnel de ces apprentissages, qui rend leur " rationalisation " partiellement illégitime, alors que des disciplines plus scientifiques semblent mieux faites pour une approche en termes de maîtrise. On ne différencie pas

de la même façon selon qu'on vise un apprentissage court (maîtriser quelques phonèmes et leur transcription) ou un long cheminement (apprentissage de la lecture, de la rédaction de textes, par exemple). L'apprentissage de l'analyse de variance au premier cycle universitaire appelle d'autres stratégies que l'apprentissage de la soustraction à huit ans. Ainsi de suite.

Il existe cependant des résistances assez communes pour qu'il soit possible de les analyser sans entrer dans le détail d'une situation concrète. Je ne parlerai donc pas ici d'une variante particulière de la pédagogie différenciée. Par ailleurs, même si mon terrain privilégié d'observation, reste l'enseignement primaire, nombre des idées qui suivent me semblent pertinentes au-delà.

Je distinguerai deux types de résistances : les *deuils* et les *paradoxes*. Dans le premier cas, il y a résistance parce que quelqu'un doit (ou croit devoir) renoncer à quelque chose à quoi il tient, en faire son deuil. Dans le second cas, on se heurte aux contradictions fondamentales de l'acte pédagogique lui-même, c'est en quelque sorte la réalité des processus d'apprentissage qui résiste, plutôt que des acteurs identifiables.

1. Faire son deuil...

Je me place ici dans le cadre de l'école publique, avec sa structure et ses programmes. C'est là que la différenciation est un enjeu majeur. Qu'une école privée, une école pilote, une école alternative investissent dans la différenciation de l'enseignement, fort bien. Mais s'il s'agit de lutter à large échelle contre l'échec scolaire, c'est des écoles et des classes ordinaires qu'il faut parler.

Les innovateurs feignent souvent de croire que tout ce qui leur résiste relève d'une rigidité pathologique, d'un attachement irrationnel à la tradition. En réalité, les résistances sont souvent très intelligibles si l'on veut bien adopter le point de vue des acteurs concernés.

Je ne parlerai ici que des *enseignants*. Non pour suggérer que les administrateurs, les parents, les élèves ne manifestent pas de résistances. Mais parce que celles des professionnels sont décisives. Si on ne les comprend pas, inutile de s'attaquer à celles des autres : la différenciation ne progressera pas contre les maîtres, et ce sont eux qui seront ensuite en première ligne pour convaincre parents, élèves ou collègues conservateurs du bien fondé d'un changement.

Différencier son enseignement, c'est *faire son deuil* de représentations et de pratiques fort commodes. Sans doute les réformateurs disent-ils toujours que c'est pour le bien des élèves. À l'encontre de l'angélisme pédagogique, reconnaissons qu'assez souvent les intérêts des élèves heurtent de front les intérêts des enseignants. Il ne suffit donc pas d'en appeler au sens du devoir ou de l'abnégation, d'inviter les enseignants à renoncer "pour le bien des élèves" à des représentations et des pratiques vitales pour leur propre équilibre, voire pour leur survie dans le métier. Il est plus réaliste de les aider à *reconstruire des satisfactions professionnelles à un autre niveau de maîtrise*. Donc à assumer le travail du deuil, sans le minimiser. Ce qui ne se fait pas en un jour, ni dans la solitude. Les stratégies de changement passent

donc par des dynamiques d'équipes pédagogiques, d'établissements ou de réseaux qui aident chacun à évoluer, en plusieurs années.

L'analyse des divers deuils, dont je dresse ici une liste ouverte, ne suggère pas à elle seule les moyens d'amorcer et de soutenir un processus de changement. Il serait absurde de jeter cette liste à la tête des maîtres en espérant qu'elle facilitera les choses. En revanche, cet inventaire peut aider les animateurs et agents de changement à mettre de l'ordre dans des intuitions et des représentations qui émergent naturellement dans tout processus d'innovation, ou simplement de formation, si l'on crée le climat voulu pour que chacun ose dire ce qui lui fait vraiment peur et ce qu'il a vraiment à perdre...

1.1 Faire son deuil du fatalisme de l'échec

C'est commode, de penser qu'il y a des enfants doués et d'autres pas. Pour être tenté d'y croire, pas besoin d'être conservateur, innéiste, élitiste, raciste. Même ceux qui luttent contre l'échec scolaire passent par des moments de doute : il est très difficile de faire apprendre, de donner envie, de créer des conditions de développement, d'estime de soi, d'activité.

Pourtant, différencier l'enseignement, c'est faire le deuil de représentations déterministes à la fois désespérantes et confortables, qu'elles soient d'ordre philosophique, scientifique, pédagogique, pratique. C'est accepter que tout ne soit pas joué "à la naissance" ou "avant six ans". C'est, avec le CRESAS (1978), affirmer que "*l'échec scolaire n'est pas une fatalité*"; c'est croire, avec Bloom (1979), que 80 % des élèves peuvent maîtriser 80 % du programme si on les place dans des conditions adéquates d'apprentissage ; c'est accepter une *responsabilité*, parfois une *culpabilité* assez lourdes.

1.2 Faire son deuil du rejet sur un bouc émissaire

Il y a fatalisme et fatalisme. On ne lutte pas de la même façon contre le fatalisme *génétique* ("*Quoi qu'on fasse, il y aura toujours...*") et contre le fatalisme *sociologique* ("*Ici et maintenant, je ne peux rien faire*"). Dans le premier cas, les choses se jouent dans le registre des représentations de l'inné et de l'acquis, de la nature de l'intelligence, de l'apprentissage, de la motivation. Dans le second cas, le fatalisme de l'échec n'est pas nécessairement une forme d'adhésion à l'idéologie du don, ce peut être un sentiment d'impuissance pratique, dans l'école et la société telles qu'elles sont, ou la simple rançon de résultats médiocres en regard de l'énergie investie. D'autant que chaque enseignant n'est qu'un maillon d'une chaîne qui commence avec les parents et passe à travers de nombreux maîtres, au gré de la division du travail éducatif.

Ces pesanteurs sont réelles. Mais il est vrai aussi que les gens d'école s'y entendent pour "faire porter le chapeau" à d'autres : les élèves, les parents, l'administration, les politiques, le "système". Une partie des enseignants disent à peu près "*Changez la société, changez l'école, allégez les programmes, abaissez les exigences, décroisonnez, assouplissez, abaissez les effectifs. Le reste, je m'en*

charge.” Il serait absurde de nier le poids des facteurs structurels (cf. Perrenoud, 1988 d). Mais avec “ *douze bons élèves trois heures par jour* ” (Perrenoud, 1989 b), il n’est pas sûr qu’on sache mieux différencier. Faire son deuil de ces images en noir et blanc, c’est admettre qu’on peut dans une certaine mesure *différencier tout de suite* (Perrenoud, 1986 c), sans se retrancher constamment derrière l’alibi des programmes, des structures, des conditions de travail. Ce sont autant d’écrans qui évitent de mettre en question ses pratiques, autant de façons de refuser de voir qu’il y a toujours des *variables changeables* (Bloom, 1980), à l’échelle de la classe, de l’équipe pédagogique, de l’établissement, sans attendre “ le grand soir ”.

1.3 Faire son deuil du plaisir de se faire plaisir

Une partie des pratiques pédagogiques ont pour seule fonction de faire plaisir au maître : traiter de sujets qu’on aime bien (mais d’importance très secondaire), animer des activités collectives plaisantes (mais inefficaces et inégalitaires), improviser au gré de l’humeur, passer des heures à préparer du matériel qui sera utilisé en quelques minutes, se rassurer en faisant à perte de vue des corrections et des contrôles, essayer pour voir et renoncer au premier obstacle, osciller entre divers objectifs ou contrats didactiques sans oser choisir...

On n’en finirait pas de dresser la liste des gestes professionnels spectaculaires, mais inefficaces ; des moments d’interaction agréables, mais sans effets ; des tâtonnements amusants, mais déstabilisateurs ; des habitudes confortables pour le maître, mais soporifiques pour les élèves. Sans doute peut-on en dire autant de tous les métiers : il faut bien vivre, survivre, s’amuser un peu et changer pour lutter contre l’ennui, ne pas changer et faire fonctionner des routines pour ne pas dépenser trop d’énergie.

Le plaisir, au sens large, n’est pas un mobile inavouable. Comment espérer que des enseignants suscitent le plaisir d’apprendre si eux-mêmes s’ennuient ou sont mal dans leur peau ? Il reste que la différenciation, c’est avant tout la *rigueur* dans la planification, la détermination des objectifs, le contrat, les régulations, l’emploi du temps. Même lorsque les conditions de travail sont acceptables, voire bonnes, le temps fait toujours défaut. Différencier, c’est accepter une *forte tension dans la gestion de ressources rares* : les idées, les interactions formatrices, les occasions, le temps, l’énergie, les erreurs fécondes, les synergies, les envies, les projets porteurs, etc. Dans cette tension, les enseignants peuvent trouver un plaisir professionnel fort, lié au sentiment de maîtrise, au défi, à l’intensité de l’action, à l’engagement constant dans une pensée stratégique et dans de multiples décisions. C’est sans doute à ce prix - une forte *professionnalisation* (Huberman, 1991) - qu’on peut renoncer à des plaisirs moins exigeants. Cela ne va pas de soi et le pire, dans une stratégie d’innovation, serait de nier qu’il faille, au moins un temps, renoncer à une certaine tranquillité d’esprit, à un certain art de vivre sans se casser la tête ou à une certaine fantaisie.

1.4 Faire son deuil de sa liberté dans la relation pédagogique

Différencier, c'est accepter de se confronter plus souvent, plus intensivement, plus méthodiquement aux élèves les moins gratifiants : ceux qui résistent, " ne jouent pas le jeu ", ne veulent pas qu'on les aide, abusent parfois de la confiance qu'on leur fait. Ceux qui présentent tant de lacunes, de blocages, de handicaps qu'on ne sait pas par quel bout (re) constituer un minimum d'identité positive et d'envie d'apprendre, ni sur quelles fondations (re) construire des apprentissages. Ceux encore qui sont désagréables, indisciplinés, agressifs, fuyants, paresseux, lunatiques, négligés, mal lavés...

Certes, dans l'enseignement public, un maître accepte les classes qu'on lui donne. Mais il conserve une marge importante de manœuvre dans les interactions les plus individualisées. Différencier, c'est mettre cette marge, intégralement, au service des élèves les plus défavorisés. C'est affronter la différence sous ses dehors les moins abstraits, *distances culturelles et personnelles, conflits, rejets*. C'est donc accepter de travailler sur soi, ses préjugés, ses images de l'élève acceptable (Perrenoud, 1991 e).

1.5 Faire son deuil des routines reposantes

Comme les études du cycle de vie le suggèrent (Huberman, 1989), l'une des questions de l'enseignant est " *Vais-je mourir debout une craie à la main ?* " Il s'agit de durer, de se ménager pour survivre encore quelques décennies dans des situations à la fois désespérément répétitives et toujours imprévisibles dans leur détail. D'où la tentation, comme dans n'importe quel métier, de se construire des routines qui fonctionnent sans exiger trop d'énergie et de créativité.

Lorsqu'on n'accepte plus que, bon an mal an, une fraction des élèves soient en échec, on se condamne à *inventer* constamment des solutions originales pour les élèves qui résistent aux démarches standards. On peut conserver les routines qui conviennent aux élèves qui apprennent sans peine, mais c'est pour mieux réfléchir aux problèmes toujours *singuliers* des élèves en difficulté.

Différencier, c'est donc remettre constamment en cause l'organisation de la classe et des activités, pour jongler avec les contraintes de temps et d'espace, pour tirer le meilleur parti des possibilités de groupement et d'interaction. Les maîtres qui pratiquent une pédagogie différenciée puisent dans des schémas de base, mais leur souci d'efficacité les pousse à remodeler périodiquement le fonctionnement du groupe-classe.

1.6 Faire son deuil des certitudes didactiques

Les pédagogies qui s'accommodent de l'échec scolaire peuvent reconduire chaque année, aussi longtemps que le programme ne change pas, des transpositions et des séquences didactiques qui ont fait leurs preuves avec les élèves moyens ou bons. Pour les élèves en difficulté, il n'y a plus de méthode assurée, le rapport au savoir, le découpage des contenus, les séquences d'apprentissages devraient être reconstruites en fonction d'un cas concret, dans un fonctionnement inspiré d'une *démarche clinique*.

La différenciation exige aussi un pari sur l'essentiel. Souvent, il est sage de renoncer à faire porter l'effort sur tout le programme. Il faut donc déterminer ce qui importe le plus *pour chaque élève*, en fonction certes des attentes des enseignants qui le recevront plus loin dans le cursus, mais aussi des possibilités du moment. Le maître doit donc, de cas en cas, reconstruire un curriculum et même des objectifs, donc se poser des questions qui sont en principe tranchées d'ordinaire à un autre niveau de l'organisation. Car il s'aperçoit jour après jours que les plans d'études, les manuels, les démarches méthodologiques que l'institution lui propose ne valent que pour les élèves sans histoires. Pour les autres, tout est à (re) faire...

1.7 Faire son deuil du splendide isolement

Il est difficile de différencier tout seul. Au minimum, il faut négocier avec les collègues proches et l'administration pour élargir ses degrés de liberté par rapport au programme, à l'évaluation, à l'emploi du temps et de l'espace : toute différenciation pédagogique oblige à tricher plus ou moins discrètement avec les normes de l'établissement. De préférence, il faut travailler avec les parents, pour les associer à un contrat de travail ou au moins éviter les actions discordantes, par exemple répression du côté familial au moment où le maître s'efforce de redonner confiance en soi à l'élève (cf. Montandon & Perrenoud, 1987).

La différenciation devrait surtout être l'affaire d'une *équipe pédagogique*, pour mille raisons évidentes : division du travail, renforcement mutuel, continuité au long du cursus, décloisonnement, multiplicité des regards sur les élèves et des stratégies d'intervention, accumulation et partage d'une expérience, etc.

Or travailler en équipe, c'est faire son deuil d'une part de son autonomie, d'une part de sa folie personnelle. C'est concéder aux autres, pour une bonne cause, et sans les mécanismes de défense qui tiennent la hiérarchie à distance, un droit de regard sur mes pratiques, un droit et un devoir d'ingérence dans ma classe. C'est rompre avec la "loi du milieu", du milieu enseignant : "*Chacun pour soi, une fois ma porte fermée, je suis maître chez moi et, à charge de revanche, je ne me mêle pas de ce que font mes collègues*". C'est affronter la différence, le conflit, les problèmes de communication et de pouvoir entre adultes. Pourtant, une différenciation efficace est à ce prix. Tous ceux qui ont l'expérience du travail en équipe pédagogique savent qu'ils ont dû faire le deuil d'une forme de liberté. Certes, ils abandonnent aussi, dans le meilleur des cas, les sentiments d'impuissance et de solitude qui l'accompagnaient. Ici encore, inutile de nier le deuil. Mieux vaut travailler sur ce qui le justifie, pour les élèves d'abord, mais aussi pour les adultes !

1.8 Faire son deuil du pouvoir magistral

Peut-être est-ce le deuil le plus exorbitant pour tous ceux qui ont choisi l'enseignement pour donner un spectacle permanent à un groupe, pour être constamment au centre des événements, chef d'orchestre, leader charismatique, plaque tournante (cf. Ranjard, 1984). Peut-être est-ce le deuil le plus facile pour tous ceux qui vivent l'affrontement avec le groupe comme une menace ou un conflit ininterrompu, une incertitude toujours recommencée quant à savoir qui l'emportera

dans le rapport de forces. C'est probablement là où le contrat pédagogique est le plus dégradé qu'on acceptera le mieux de changer de rôle, de devenir organisateur, personne-ressource, maître de soutien, concepteur de moyens et de séquences didactiques gérés en partie sans l'enseignant, donneur de feed-back, négociateur de contrats, inspirateur d'envies et de projets, médiateur entre les élèves et d'autres sources d'information ou d'encadrement, plutôt que *magister* seul détenteur du savoir et du pouvoir dans la classe.

La liste est ouverte : différencier, c'est faire son deuil d'une pratique ancienne, et ce n'est jamais sans hésitations, ambivalences, retours du refoulé. Innover dans ce sens, c'est donner un statut au deuil, le verbaliser, le travailler, déclarer les résistances légitimes (cf. Gather Thurler, 1991) plutôt que d'en appeler seulement à la rationalité et à la conscience professionnelle des enseignants. J'ai avancé ailleurs (Perrenoud, 1988 a) l'idée que la pédagogie de maîtrise est une *utopie rationaliste*, vouée à heurter les intérêts et les stratégies des acteurs (élèves et enseignants) dans l'organisation. On peut en dire autant de toute pédagogie différenciée. Et la seule solution - porte étroite, chemin de crête - est de reconnaître cette contradiction et de l'élaborer avec les intéressés.

2. Paradoxes

Les paradoxes ne sont pas des résistances attribuables aux acteurs, mais plutôt des rançons de la complexité des processus d'enseignement et d'apprentissage.

2.1 Le paradoxe des pédagogies nouvelles

Apprendre est une activité fort capricieuse, qui exige une forte implication de la personne, qui doit donc avoir du sens, si possible au-delà de la simple conformité aux attentes de l'autre. Plus les apprentissages sont de haut niveau taxonomique, plus il s'étalent dans le temps, passent par des constructions et reconstructions partiellement invisibles et imprévisibles. Toute perspective constructiviste et interactionniste le réaffirme : c'est l'élève qui apprend, à son rythme, en suivant ses propres modes de pensée. Les enseignants ne peuvent qu'aménager des situations didactiques, en espérant qu'elles seront fécondes, qu'elles se présenteront au bon moment, que l'élève voudra et pourra s'y investir. C'est ce que tentent les pédagogies nouvelles, les courants d'école active depuis le siècle dernier.

Ces mouvements sont en général acquis à la différenciation pédagogique au plan des principes. Le problème, c'est que les pédagogies les plus prometteuses sont aussi les plus difficiles à gérer de façon différenciée. Tout simplement parce que l'école active non seulement s'accommode, mais se sert, d'un certain *désordre* : une pédagogie coopérative, une pédagogie du projet, une pédagogie de la découverte, ce sont autant d'entreprises incertaines, qui font une large part à la négociation, à l'improvisation, à la personnalité et aux initiatives des acteurs. Comment garantir en même temps des apprentissages programmés ? On sait fort bien que les écoles actives les plus convaincantes sont celles qui ne s'embarrassent pas d'un programme

contraignant et visent des apprentissages significatifs pour les élèves et fondamentaux pour leur développement global et à long terme, sans trop se soucier de synchroniser les parcours ou de passer par des étapes obligées à des moments déterminés. À cette condition, avec des objectifs larges et à long terme, on peut tirer le meilleur parti des occasions, de la dynamique des projets, en retombant sur ses pieds. Dans l'école publique, même si l'on substitue des cycles à des programmes annuels, même si l'on renonce à des plans d'études détaillés pour privilégier des maîtrises globales, les enseignants doivent constamment tenir compte du prochain rendez-vous, de la prochaine phase de sélection, orientation ou certification à laquelle il est équitable de préparer tous les élèves. Il s'ensuit que la différenciation de l'enseignement, comme volonté de gérer des progressions coordonnées, entre souvent en conflit avec les dynamiques des personnes et des groupes. Dans "*L'école mode d'emploi*", Meirieu (1988) s'efforce de concilier méthodes actives et pédagogie différenciée. Je crois aussi que le paradoxe est dépassable à force d'être analysé avec rigueur. Le plus grave serait de croire que la cohérence des intentions suffit à garantir la cohérence des pratiques.

Par ailleurs, les activités les plus fécondes sont souvent prises dans un projet collectif, qu'on ne peut animer et faire évoluer avec le seul souci des élèves en difficulté. Les pédagogies nouvelles peuvent être *élitaires* (Bernstein, 1975 ; Perrenoud, 1985), *favoriser les favorisés*, peut-être plus encore que les pédagogies traditionnelles. Sauf si cette dérive est envisagée et qu'on se donne des moyens d'y parer. Autrement que par la pensée magique.

2.2 *Le paradoxe de la scolarisation sans fin*

Différencier, c'est donner aux élèves les plus démunis davantage d'occasions d'apprendre, donc d'agir et d'interagir. Ce n'est pas nécessairement les prendre en charge individuellement, ni les placer dans une relation d'assistance ou de soutien pédagogique. Mais c'est s'intéresser à eux d'assez près, les suivre de façon continue, fût-ce de loin, les tenir sous le regard du maître, fût-il bienveillant.

Or une partie du problème de l'échec scolaire, c'est le "trop d'école", c'est le ras-le-bol, le refus d'être constamment ramené à un statut d'apprenant dont le seul travail serait de dépasser son ignorance (en vue d'un avenir qu'on lui promet d'autant plus rose qu'il sera mieux instruit). Illich (1970) avait montré à quel point nos sociétés sont *scolarisées*. J'ai tenté ailleurs d'analyser les effets pervers de "*l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien*" (Perrenoud, 1985 c) ou suggéré que l'évaluation formative était un avatar de l'idéologie panoptique (Foucault, 1975) ou du fantasme de la *Glasnost* pédagogique (Perrenoud, 1991 a). On ne peut se cacher que différencier l'enseignement, c'est accentuer la pression sur les élèves, resserrer les mailles du filet, lutter contre les stratégies de communication (Sirota, 1988) ou les stratégies de fuite ou de faux-semblant qui permettent à tous les élèves, mais surtout aux moins heureux à l'école, de se protéger un peu (cf. Perrenoud, 1988 b). La différenciation pédagogique risque d'accentuer le caractère d'*institution totale* (cf. Goffman, 1968) de l'école, en cherchant à identifier et à contrôler - pour une

bonne cause (?) - les processus mentaux, les angoisses, les désirs, les volontés de puissance, les dynamiques relationnelles...

Plus banalement, la pédagogie différenciée entre en conflit avec le désir des élèves de faire juste ce qu'il faut pour avoir la paix et dans le meilleur des cas progresser sans surprise dans le cursus. Le "*peut mieux faire*" des carnets scolaire ne porte pas à conséquence, on s'y fait. C'est autre chose de chercher de la façon la plus concrète et la plus insistante à extorquer des efforts supplémentaires à des élèves qui, même si c'est une stratégie à courte vue, aspirent à rire ou ne rien faire !

2.3 Le paradoxe des pédagogies de la réussite

On ne peut apprendre sans une bonne image de soi. Il faut donc convaincre les élèves en échec qu'ils peuvent apprendre, et pour cela mettre en valeur leurs moindres progrès. Alors qu'une pédagogie frontale s'enorgueillit souvent de la dureté des hiérarchies d'excellence qu'elle construit et rend publiques, une pédagogie différenciée doit constamment naviguer entre deux écueils : dire la réalité des écarts et des difficultés, donc décourager ; ou encourager, donc entretenir l'illusion trompeuse que tout va bien.

C'est encore plus difficile lorsqu'il faut concilier une évaluation formative au service de la différenciation, dans une logique *pragmatique* (Perrenoud, 1991 b), et une évaluation certificative/sélective au service du système, qui exige équité formelle et transparence de hiérarchies.

Des paradoxes, on pourrait en repérer d'autres. Ici encore, la liste importe moins que *l'intégration de la dimension paradoxale à la réflexion sur la différenciation*. Il faut se faire à l'idée qu'en allant dans ce sens, on se heurte non seulement à des conservatismes individuels ou institutionnel, mais à la complexité du réel. Apprendre et faire apprendre exigent de concilier l'inconciliable, la liberté et la rigueur, l'ouverture aux autres et la concentration, la structuration et la plasticité. Pas étonnant qu'il y faille des conditions improbables...

3. Stratégies de changement

Il n'y en a aucune qui soit une assurance de succès. Sans doute aurais-je tendance à privilégier les *dynamiques d'équipes et d'établissements* (cf. Hutmacher, 1990 ; Gather Thurler, 1991), et dans ce cadre le travail sur les *représentations* : aller vers une pédagogie différenciée, c'est désapprendre, "déconstruire", dépasser des pratiques anciennes, pour faire *autrement*. Ce ne peut être dans l'inconscience, le rejet ou l'oubli, mais seulement dans l'intégration du passé et des nouvelles perspectives. C'est le sens d'une analyse des résistances, des deuils nécessaires et des paradoxes inévitables : loin d'être un discours *sur* les enseignants, il faut que ce soit un cheminement partagé, qui permette à chacun de se situer, d'identifier ses propres blocages et contradictions, comme des obstacles absolument normaux, qu'on ne peut surmonter en les niant.

Références

- Allal, L., Cardinet J. & Perrenoud, Ph. (dir.) (1989) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang (1ère éd. 1979).
- Allal, L. (1988) Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive, in Huberman, M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 86-126
- Bernstein, B. (1975) *Classe et pédagogie : visibles et invisibles*, Paris, OCDE.
- Bloom, B.S. (1972) *Apprendre pour maîtriser*, Lausanne, Payot.
- Bloom, B.S. (1979) *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan.
- Bloom, B.S. (1980) Une direction nouvelle de la recherche en éducation : les variables changeables, *Education et Recherche*, n° 3, pp. 7-16.
- Bourdieu, P. (1966) L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, n° 3, pp. 325-347.
- Bourdieu P. & Passeron, J.-C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CRESAS (1978) *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, Ed. ESF.
- CRESAS (1981) *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, Ed. ESF.
- CRESAS (1987) *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*, Paris, Ed. ESF.
- Favre, B. & Perrenoud, Ph. (1985) Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement, in Plaisance, E. (dir.), "*L'échec scolaire* " : *Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Ed. du CNRS, pp. 55-73.
- Foucault, M. (1975) *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- Gather Thurler, M. (1991) *Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (1990) L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens !, in Société Suisse de Recherche en Education (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?*, Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, pp. 75-92.
- Goffman, E. (1968) *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Ed. de Minuit.
- Haramain, A., Hutmacher, W. & Perrenoud, Ph. (1979) Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions, *Revue des sciences de l'éducation* (Québec), n° 2, 1979, pp. 227-270.
- Huberman, M. (éd.) (1988) *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Huberman (1989) *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé.
- Hutmacher, W. (1990) *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- Illich, I. (1971) *Une société sans école*, Paris, Seuil.
- Meirieu, Ph. (1988) *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 3^e éd.

- Meirieu, Ph. (1989) *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, Ed. ESF, 4^e éd.
- Perrenoud, Ph. (1982) L'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence, *Revue européenne des sciences sociales*, n° 63, pp. 87-142.
- Perrenoud, Ph. (1983) La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, *Education & Recherche*, n° 2, pp. 198-212.
- Perrenoud, Ph. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.
- Perrenoud, Ph. (1985) *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, Ph. (1986) *Différencier tout de suite !*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, Ph. (1987 a) De l'école active à l'école interactive : un nouveau mythe ?, in CRESAS, *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*, Paris, Ed. ESF, pp. 139-148.
- Perrenoud, Ph. (1987 b) Travail d'équipe et différenciation de l'enseignement, in Vieke, A. (dir.), *Travailler ensemble. Collaboration en équipe pédagogique*, Genève, Département de l'instruction publique - Groupe RAPSODIE, pp. 47-51.
- Perrenoud, Ph. (1988 a) La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste ?, in Huberman, M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 198-233.
- Perrenoud, Ph. (1988 b) Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire, in Perrenoud, Ph. & Montandon, Cl. (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, pp. 175-195.
- Perrenoud, Ph. (1988 c) Échec scolaire : recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement, *Revue suisse de sociologie*, n° 3, pp. 471-493.
- Perrenoud, Ph. (1989 a) Douze bons élèves trois heures par jour..., *Éducateur*, n° 6, pp. 19-21.
- Perrenoud, Ph. (1989 b) La triple fabrication de l'échec scolaire, *Psychologie française*, n° 34-4, pp. 237-245.
- Perrenoud, Ph. (1991 a) Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages, in Weiss, J. (dir.) *L'évaluation : problème de communication*, Cousset, DelVal-IRD, pp. 9-33.
- Perrenoud, Ph. (1991 b) Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13. n° 4, pp. 49-81
- Perrenoud, Ph. (1991 c) *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ?*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1991 d) *Diversifier le curriculum et les formes d'excellence à l'école primaire, une stratégie de démocratisation ?*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1991 e) *L'échec scolaire vous dérange ? Il y a peut-être quelque chose à faire*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (repris dans Perrenoud, Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995, 2^e éd. 1996, Introduction, pp. 19-29).
- Perrenoud, Ph. (1992) La triple fabrication de l'échec scolaire, in Pierrehumbert, B. (dir.) *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 85-102.
- Perrenoud, Ph. (1992) *Les procédures ordinaires d'évaluation, freins au changement des pratiques pédagogiques*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (repris dans Perrenoud, Ph., *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 1998, chapitre 4, pp. 73-86).
- Perrenoud, Ph. (1993) Organiser l'individualisation des parcours de formation : peurs à dépasser et maîtrises à construire, in Bautier, É., Berbaum, J. et Meirieu, Ph. (dir.) *Individualiser les parcours de formation*, Lyon, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation

- (AESCE), pp. 145-182 (repris dans Perrenoud, Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995, 2e éd. 1996, chapitre 5, pp. 129-155).
- Perrenoud, Ph. (1993) Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, n° 1-2, pp. 107-132. Repris dans Perrenoud, Ph., *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 1998, chapitre 9, pp. 169-186.
- Plaisance, E. (dir.) (1985) *L' "échec scolaire" : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Ed. du CNRS.
- Ranjard, P. (1984) *Les enseignants persécutés*, Paris, Robert Jauze.
- Rieben, L. (1988) Un point de vue constructiviste sur la pédagogie de maîtrise, in Huberman, M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 127-154.
- Sirota, R. (1988) *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses universitaires de France.