

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET SOCLE COMMUN

LA DIFFÉRENCIATION PEUT-ELLE PROVOQUER DES EFFETS NÉGATIFS SUR LES ÉLÈVES ?



Sabine KAHN

Professeure à l'université libre de Bruxelles, Belgique

La pédagogie différenciée est habituellement conçue comme une réponse au fait que tous les élèves ne sont pas identiques. Dès lors que ceux-ci ont des caractéristiques différentes, il paraît évident qu'il faille mettre en place des pédagogies différentes si l'on veut qu'ils parviennent tous *in fine* aux mêmes savoirs et compétences. Or le risque existe que ces cheminements différents, loin de réduire les inégalités de réussite, conduisent à de nouvelles discriminations. Nous voudrions, ici, éclairer ce paradoxe et, si possible, tenter de le dénouer. Nous le ferons en deux moments complémentaires. Le premier sera de nature historique et rappellera en quoi la forme de scolarisation qui s'est imposée dans nos sociétés a des effets différenciateurs. Le second explorera les diverses conceptions possibles de la différence et montrera en quoi certaines conduisent à des pratiques de pédagogie différenciée qui sont hautement discriminantes, tandis que d'autres ont plus de chance de l'être moins.

Regard historique sur le traitement scolaire des différences

Les historiens (Compère, 1985) nous apprennent que c'est dans le courant du 15^{ème} siècle que s'est mise en place progressivement, en Occident, la forme d'organisation de l'enseignement qui est la nôtre aujourd'hui et qu'on appelle la *classe* : rassemblement d'élèves qui sont censés être du même niveau scolaire et qui reçoivent d'un maître le même enseignement ; passage d'une classe à la classe supérieure à la suite d'un contrôle des acquis. C'est alors une innovation, car auparavant on ne se préoccupait pas des différences entre élèves ou entre étudiants : les universités médiévales étaient fréquentées par un public hétérogène en lequel se côtoyaient (Ariès, 1973 ; Le Goff 1985) des débutants d'une dizaine d'années et des adultes déjà pourvus d'une haute culture. Quant aux « petites écoles » en lesquelles s'apprenaient les rudiments de la lecture et, parfois, de l'écriture et du calcul, on n'y trouvait pas d'enseignement à un groupe d'enfants du même âge et du même niveau. Comme l'écrit Groperrin (1984, p. 76) : « *La lecture a longtemps été enseignée par une méthode individuelle, le maître s'occupant d'un élève à la fois* ».

Par rapport à cette situation antérieure, l'invention de la classe témoigne, de la part des éducateurs de l'époque, d'une sensibilité nouvelle aux différences entre individus. On perçoit ces différences et on tente d'en réduire les effets en soumettant à un même enseignement des individus choisis pour avoir le moins possible de différences entre eux. Cela permet d'enseigner les mêmes savoirs à tous les membres de la classe. Par suite, s'établit institutionnellement une progressivité de l'apprentissage, qui implique un cheminement uniforme, tant par ses étapes que par sa durée, pour tous les élèves.

Le regroupement d'élèves de même niveau et la mise en place, dans la scolarité, de degrés successifs d'une année, n'ont touché dans un premier temps que les « collèges », c'est-à-dire ce que nous appellerions aujourd'hui l'enseignement secondaire. Mais deux siècles plus tard, le même dispositif va se mettre en place dans les écoles pour les pauvres (Vincent, 1978), progressivement mises en place par différentes congrégations et, notamment, par les Frères des Écoles Chrétiennes.

Par cette organisation de l'apprentissage planifiée selon des étapes qui doivent être parcourues d'un même pas par tous les élèves du groupe, on pourrait imaginer que les différences ont été neutralisées. En réalité il n'en est rien. En établissant des étapes prédéterminées d'apprentissage à durées uniformes, l'institution crée des normes : il est considéré comme normal d'être capable d'accomplir telle tâche scolaire à tel échelon du cursus et donc à tel âge, et telle autre à tel autre âge. La norme, certes, est uniformisante en ce qu'elle incite chacun à s'y conformer. Mais comme le fait remarquer Foucault (1975), elle permet également la saisie quantitative des écarts de chaque performance avec elle et par là conduit à l'individualisation : chaque individu, à chaque instant, se voit caractérisé par l'écart de son comportement ou de sa performance avec la norme. Par la mesure du retard éventuel d'un individu, cette graduation apporte un outil de repérage quantitatif et objectif de la différence et de l'individualité. Chaque individu est caractérisé par l'ensemble de ses écarts à la norme. Or, en réalité, ces caractères sont relatifs : ce ne sont pas des traits qui sont inhérents à l'individu, ce sont les mesures de ses différences avec les autres. De ce fait, la caractérisation ainsi obtenue ne tient pas uniquement à lui, mais aussi à ce que savent faire les autres à un moment donné. Pourtant, elle est bien utilisée par l'institution scolaire pour prétendre dire ce qu'il « est ». L'individu devient le support de cet ensemble d'écarts ; il est considéré comme se réduisant à eux. En faisant la somme des écarts par lesquels un élève se distingue de la moyenne des autres, on unifie et on réifie un ensemble de différences avec autrui, pour en faire ce qui caractérise un individu. Cette conséquence de l'institution de la classe est particulièrement importante par ses effets. Car dès lors que l'écart entre ce que fait un élève et ce que font les autres est tenu pour une caractéristique intrinsèque de cet élève-là, l'échec (si échec il y a) n'est plus considéré comme l'effet d'une relation, relation de l'élève avec l'école, relation des tâches qu'on y impose avec les activités qu'il y mène, relation des performances moyennes avec celles de l'élève ; l'échec est attribué aux caractéristiques du seul individu : il est « son » échec.

Le dispositif qu'est la classe est toujours en place et conserve aujourd'hui les effets différenciateurs que nous venons d'indiquer. Mais s'y ajoutent un certain nombre de caractéristiques propres au développement de la société actuelle et de la place qu'y occupe l'école.

Dès la période de la Révolution française, Condorcet émet l'idée qu'une initiation à la pratique de la pensée rationnelle est indispensable à l'exercice de la citoyenneté. L'instruction doit donc être dispensée à tous, sans distinction et sans tenir compte des différences. Mais, on le sait, ce projet ne sera institutionnellement réalisé que dans la seconde moitié du 20^e siècle. Car, même si les lois des années 1880 instaurent l'école obligatoire et gratuite pour tous, il existe en réalité deux institutions scolaires séparées dont chacune est dédiée à une classe sociale. Comme le montrent les historiens (Prost, 1997), les enfants des ouvriers et petits paysans vont à l'école de 6 à 13 ans et à l'issue de ce parcours retrouvent la condition sociale de leurs parents, tandis que les enfants de la bourgeoisie vont au lycée de 6 à 18 ans et peuvent accéder à l'enseignement supérieur. Ainsi la différence sociale règne en maître sur le déroulement et la destination de chacune des deux filières. Il faut attendre les années 1960 pour que les deux filières soient réunies et que tous les élèves aillent au collège jusqu'à l'âge de 16 ans. Dès lors, tous les élèves étant accueillis dans la même structure, il semble que la réussite ne soit plus due qu'à leurs caractéristiques individuelles. Or les recherches sociologiques feront rapidement apparaître qu'en dépit de chances formellement égales offertes à tous, la réussite scolaire est corrélée à l'origine sociale. D'où l'idée de Bourdieu (1966) selon laquelle la réussite scolaire dépend d'un certain nombre de dispositions et d'attitudes (l'*habitus*) que l'école n'enseigne pas, mais qu'elle exige et dont les élèves peuvent être pourvus ou dépourvus selon la classe sociale dont ils sont issus. De ce fait, l'école, une fois de plus, apparaît comme différenciatrice. En outre, la réussite ou l'échec scolaire dépendent, non pas tant de différences inhérentes aux individus, mais d'une plus ou moins grande proximité culturelle entre eux et le monde scolaire.

Conception de la différence et pédagogie différenciée

Des rappels historiques qui précèdent, il faut retenir que l'école, de diverses manières, est différenciatrice : même à travers des dispositifs curriculaires qui prétendent neutraliser les différences entre élèves, elle fabrique de la différence entre ces derniers. D'où l'injonction à pratiquer une pédagogie différenciée pour annuler ces processus discriminants. Or, en fonction de la manière dont on conçoit la différence entre élèves, la conception qu'on se fait de la pédagogie différenciée change. C'est ce que nous allons voir maintenant en ramenant les conceptions de la différence à trois.

La conception *naturalisante* de la différence

Comme nous l'avons vu, la classe, c'est-à-dire la réunion d'élèves censés être dans la même étape des apprentissages, constitue par là-même un espace de comparaison entre élèves. Or, par une sorte d'illusion d'optique, la différence entre un élève et d'autres est perçue comme une caractéristique inhérente à celui-ci. Le processus se redouble lorsque, plus près de nous, une structure unique, l'enseignement obligatoire de 6 à 16 ans, accueille tous les jeunes : alors qu'on pense avoir ainsi donné des chances identiques à tous, la différence de performance d'un individu par rapport aux autres n'est pensée que comme tenant aux caractéristiques « naturelles » de celui-ci. Dans cette perspective, se développent des systèmes de catégorisation des élèves (sur la base de critères cognitifs ou socio-affectifs). La pédagogie différenciée est alors conçue comme une « remédiation » censée être spécifique au « cas » de l'élève concerné. Elle se caractérise notamment par les trois points suivants :

- elle consiste en interventions spécifiques auprès de chaque élève concerné, en dehors du fonctionnement ordinaire de la classe ;
- elle est effectuée souvent, non pas par l'enseignant, mais par un spécialiste (ce qui entraîne chez certains enseignants l'idée que, dès qu'un élève est en difficulté, celle-ci ne relève plus de leur compétence) ;
- elle est, de ce fait même, stigmatisante.

La conception quantitative de la différence

Peu différente de la précédente, cette conception en est souvent le complément. Comme nous l'avons vu, la différence d'un élève avec les autres se révèle souvent, au sein de la classe, sous la forme d'un écart quantitatif : écart entre la performance de cet élève et celles des autres, ou bien écart temporel entre le moment où il est capable d'accomplir un type de tâche et le moment où les autres en sont capables. Ces écarts, dès lors qu'ils sont négatifs, sont alors interprétés comme des déficits de la part de l'élève concerné : manque de connaissances, manque de bases, manque d'entraînement, manque d'attention, manque de travail, manque de sérieux, etc.

À cette conception de la différence en termes de manque, correspond une pédagogie différenciée sous forme d'action de soutien. Puisqu'il y a un manque, il faut le combler. Il s'agira dès lors de faire revoir à l'élève les bases qu'il n'a pas acquises, les éléments de savoir ou de savoir-faire qui lui manquent. On a donc des stratégies de révision et de répétition.

Or les didactiques contemporaines ont largement fait apparaître que, lorsqu'un élève n'arrivait pas à une performance comparable à la moyenne de ses camarades, cela pouvait avoir d'autres causes qu'un manque de connaissances ou de savoir-faire. Elles ont notamment mis en avant la présence de « conceptions préalables » qui, dans l'esprit de l'élève, peuvent faire obstacle à la compréhension du savoir. Réduire la difficulté scolaire à un déficit de connaissances ou de maîtrise de procédures élémentaires conduit à des pratiques de remédiation qui s'avèrent souvent inefficaces.

La différence comme relation entre deux univers culturels

Dans cette troisième conception, on considère la différence non plus comme tenant à des particularités de l'élève ni à ses éventuels déficits, mais comme une spécificité de la culture scolaire. Celle-ci implique toute une série de conventions et d'usages que les enseignants ont tendance à considérer comme allant de soi parce qu'ils les ont intériorisés de longue date, mais qui diffèrent des usages de la vie quotidienne. Sans pouvoir développer intégralement ce point ici, on peut évoquer à titre d'exemple le double sens des activités menées en classe (Bautier et Goigoux, 2004). Ces activités ont un sens en elles-mêmes : on recopie des phrases, on souligne des mots, on trace des cercles ou d'autres figures géométriques, on construit des tableaux, etc. Mais ce premier sens, en quelque sorte matériel, n'est pas celui qui importe à l'enseignant. Lorsqu'en classe les élèves sont invités à tracer des cercles, ce n'est pas pour que des cercles soient tracés, mais pour les faire accéder à un savoir, par exemple au fait que tous les points du cercle sont équidistants du centre, propriété fondamentale de cette figure.

Un autre aspect important qui contribue à la « différence » de la culture scolaire tient à l'usage du langage. Dans la vie quotidienne, les échanges langagiers entre interlocuteurs sont souvent appuyés sur le fait que ceux-ci partagent une même situation. D'où la fréquence d'éléments déictiques et le fait que beaucoup d'indications peuvent rester implicites. En classe, l'accès au savoir exige que les productions langagières soient détachées des situations partagées (même si dans un premier temps, l'enseignant s'appuie sur des situations concrètes). Il s'agit d'atteindre progressivement un *texte* du savoir, dans lequel les termes ne réfèrent plus à des éléments d'une situation, mais se définissent par leurs relations mutuelles.

Dans cette optique, une pédagogie qui veut tenir compte des différences ne part pas de l'idée que ces différences sont des caractères inhérents aux élèves et qu'il faut donc développer en direction de ceux-ci des stratégies pédagogiques spécifiques, après que ces caractères se soient révélés dans les exercices scolaires. Il s'agit plutôt de faire acquérir systématiquement par tous les élèves, à l'avance, ces usages spécifiques au jeu scolaire.

Conclusion

Qu'un élève ne comprenne la trigonométrie (ou tout autre savoir) que plusieurs mois après la majorité des autres n'a, en soi, aucune importance, sauf si une institution rend visible cet écart et le constitue en caractère distinctif de l'élève et en motif de dévalorisation. En ce sens, on peut dire que c'est l'institution scolaire qui fabrique les différences entre élèves.

C'est à ce problème que semblent vouloir s'attaquer les pratiques ordinaires de pédagogie différenciée. Mais en prétendant s'adapter à des caractères supposés inhérents aux élèves concernés, elles ne font que renforcer le processus par lequel ces caractères ont été attribués aux élèves. De ce fait, en externalisant le problème par rapport à la classe, elles ne peuvent guère éviter d'avoir des effets discriminants.

On connaît bien la critique que Bourdieu adresse à l'école quand il parle de son « *indifférence aux différences* ». Prise isolément, cette parole semble plaider pour une pédagogie qui s'adapterait aux différences propres aux élèves. Mais on oublie souvent de lire la suite en laquelle Bourdieu évoque « *une pédagogie rationnelle et réellement universelle qui, ne s'accordant rien au départ, ne tenant pas pour acquis ce que quelques-uns seulement ont hérité s'obligerait à tout en faveur de tous et s'organiserait méthodiquement par référence à la fin explicite de donner à tous les moyens d'acquies ce qui n'est donné [...] qu'aux enfants de la classe cultivée.* » (Bourdieu, 1966, pp. 336-337). Il semble bien que c'est une telle pratique pédagogique qui pourrait traiter la différence sans provoquer de nouvelles discriminations.

Références :

ARIES P., (1973 [1960]). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.

BAUTIER E. & GOIGOUX R., 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 89-99.

BOURDIEU P., 1966, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, 7-3. « Les changements en France », 325-347.

COMPÈRE M.-M., 1985, *Du collège au lycée (1500-1850)*, Paris : Julliard.

FOUCAULT M., 1975. *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

GROSPERRIN B., 1984, *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*. Rennes : éds. Ouest-France.

LE GOFF J., 1985, *Les intellectuels au Moyen Age*. Paris : Seuil.

PROST A., 1997 (réed.), *Éducation, société et politique, une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris : Éditions du Seuil.

VINCENT G., 1978, *L'école primaire française, étude sociologique*, Thèse de doctorat (université Paris V).