

LA GESTION PÉDAGOGIQUE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉLÈVES : VARIATIONS FRANÇAISES

Jean Houssaye

Armand Colin | « Carrefours de l'éducation »

2012/2 n° 34 | pages 227 à 245

ISSN 1262-3490

ISBN 9782200927714

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2012-2-page-227.htm>

Pour citer cet article :

Jean Houssaye, « La gestion pédagogique des différences entre les élèves :
variations françaises », *Carrefours de l'éducation* 2012/2 (n° 34), p. 227-245.
DOI 10.3917/cdle.034.0227

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Jean Houssaye

jean.houssaye@univ-rouen.fr

LA GESTION PÉDAGOGIQUE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉLÈVES : VARIATIONS FRANÇAISES¹

Le fait que tous les élèves ne soient pas au même niveau n'entraîne pas que des élèves ne soient pas au niveau, ni même que l'on crée des niveaux dans la structure scolaire. Dit autrement, la question des différences entre les élèves a toujours été un fait : l'hétérogénéité cognitive n'a cessé de s'imposer dans les classes, même si l'hétérogénéité sociale et l'hétérogénéité culturelle, elles, ont eu des statuts variables à l'école. Mais ce fait a été géré de manières très différentes. Nous éviterons de remonter jusqu'à l'Antiquité ou même au Moyen Âge sur ce point, même si chacun se souvient qu'à l'université les étudiants qui écoutaient les mêmes maîtres avaient des âges très différents et venaient de cursus pour le moins diversifiés.

La gestion des différences entre les élèves relève de trois niveaux. Un niveau institutionnel d'abord. Il s'agit alors de distribuer les élèves dans des institutions différentes et hiérarchisées, ce qui peut prendre plusieurs formes : primaire/secondaire, privé/public, général/professionnel, compensation par discrimination dite positive. Un niveau organisationnel ensuite. Les différences sont alors inscrites au sein de l'institution elle-même qui hiérarchise en interne par des filières, des options, des regroupements, des attributions spécifiques provisoires ou permanentes. Un niveau pédagogique enfin. Il suppose que la question de la gestion des différences entre les élèves soit prise en compte au sein de la classe elle-même, par un dispositif pédagogique qui est censé répondre à la réalité quotidienne.

1. Note de la rédaction : Bien que ne répondant pas aux habituels critères du genre, nous avons classé cet article dans la rubrique « Note de synthèse » au vu de l'intérêt du propos et des réflexions qu'il ne manquera pas de susciter.

LA GESTION PÉDAGOGIQUE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉLÈVES

Certes les rapports entre ces niveaux ne peuvent être ignorés, ne serait-ce que parce que les effets de l'un sur les autres sont indéniables. Selon les époques et les politiques mises en œuvre, il s'avère que les choix d'agir prioritairement sur tel ou tel niveau se sont modifiés. L'histoire des politiques scolaires nous le rappelle clairement. Pour notre part, nous ne considérerons ici que le niveau pédagogique et nous retracerons l'histoire de la prise en compte pédagogique des différences entre les élèves dans les classes. Nous distinguerons six moments caractéristiques que nous symboliserons à chaque fois par une date : 1830, 1902, 1921, 1980, 1985, 2000. Ajoutons cependant ceci : ces dates ne sont que des symboles et une approche historique stricte ne peut que remettre en cause le caractère abrupt d'une telle datation.

1830 : L'INSTALLATION DU MODE SIMULTANÉ

Nous partirons plutôt des années 1830 qui signent la véritable organisation de l'école actuelle, particulièrement au niveau du primaire (Lelièvre, 1990). Trois modes rentrent alors en concurrence, chacun à sa manière résolvant la réalité hétérogène des élèves. Le mode dominant, classique, traditionnel, est nommé individuel. Il tient du préceptorat, mais comprend tous les élèves rassemblés dans la même salle de classe, quels que soient leur âge et leur niveau. Le maître enseigne successivement à chaque élève individuellement en s'adaptant au niveau de chacun ; mais, comme pendant ce temps il laisse les autres sans occupation, de l'avis général la méthode est lente, peu efficace et, qui plus est, utilisée par des maîtres incompetents. Il convenait donc de la réformer et d'adopter des méthodes modernes. Qu'est-ce à dire ? Une alternative se présente alors.

Quoiqu'ancien, puisqu'il a été codifié en 1720 par Jean-Baptiste de la Salle, le mode simultané est peu présent en 1815 puisqu'il reste l'apanage des frères des écoles chrétiennes (5 % des élèves). Dans cette configuration, trois frères se réunissent pour ouvrir une école d'une centaine d'enfants, qu'ils répartissent en groupes de niveau (soit une classe par frère, ce qui donnera naissance au découpage fondamental entre le CP, le CE et le CM). Chaque frère enseigne simultanément la même chose au même moment à l'ensemble des enfants de sa classe ; les élèves sont donc constamment occupés à la même chose selon la seule ordonnance du maître et les résultats s'en ressentent.

Mais voici qu'importé d'Angleterre et introduit en 1815, le mode mutuel séduit la France, ne serait-ce que parce qu'il semble adapté à la triste situation de manque d'enseignants compétents. Il consiste à regrouper plusieurs dizaines ou centaines d'enfants dans une seule grande salle, à les diviser en groupes de

niveaux-matières (de telle sorte que chaque enfant peut être dans un groupe différent selon qu'il s'agit de lecture, d'écriture, de calcul, etc.), à confier chaque groupe à un moniteur (un enfant plus avancé et instruit préalablement par l'enseignant), à installer le maître sur une estrade et à lui faire transmettre des ordres aux élèves par le relais des moniteurs.

Comme l'explique très bien Nique (1990), dans la conjoncture politique de l'époque qui visait à substituer l'État à l'Église dans le secteur de l'éducation, l'enseignement mutuel aurait dû l'emporter. Or il n'en fut rien : à partir de 1830, Guizot, ministre de l'éducation, fit le choix du mode simultané et eut ainsi une influence décisive, notamment en imposant des manuels et en créant un corps d'inspecteurs d'État :

« Loin d'être un accident de l'histoire, le dispositif scolaire mis en place pour la généralisation de l'instruction primaire en France en ce début du XIX^e siècle est en réalité l'application d'un programme politique qui vise à mettre l'École au service de l'État, et qui convient si bien, semble-t-il, à nos choix politiques fondamentaux qu'il sera adopté sans subir de modification majeure par tous les régimes qui se sont succédé jusqu'à aujourd'hui : la Monarchie Constitutionnelle, l'Empire et la République » (Nique, 1990, p. 233).

Certes le coup d'arrêt donné à l'enseignement mutuel ne fut pas général ni immédiat, mais, peu à peu, le mode simultané en vint à devenir la référence.

Jules Ferry ne fit que se servir en le magnifiant de l'outil scolaire qu'avait élaboré Guizot cinquante ans plus tôt et que Duruy et Gréard avaient maintenu et développé. Le mode simultané échappa aux frères des écoles chrétiennes et devint républicain. L'école primaire a trois niveaux : cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur (le cours préparatoire sera officialisé en 1923 par Paul Lapie et n'aura auparavant qu'une existence officieuse, soit à l'école primaire, soit à l'école maternelle). Qui plus est, les grandes lois scolaires de 1870 réintégrèrent dans la justification de l'école la grande révolution de 1789, la théorie de l'élitisme républicain et la conjonction de la prééminence de la relation du savoir et du maître. On comprend d'autant mieux la force et la symbolique du mode simultané.

Mais comment l'enseignement simultané gère-t-il les différences ou l'hétérogénéité ? D'abord il les justifie par l'égalité des chances : l'école pour tous est donnée à tous (le même savoir, les mêmes maîtres), tant et si bien que les inégalités ne relèvent pas du fonctionnement de l'institution mais des individus eux-mêmes dans leur investissement scolaire. Ensuite, il a tendance à mettre en place des circuits de distribution des élèves parallèles ou hiérarchisés (le primaire et le secondaire, le public et le privé, le général et le technique, le général et le professionnel, le classique et le moderne, le moderne long et le moderne

LA GESTION PÉDAGOGIQUE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉLÈVES

court, les filières, les options, les langues, les cycles, les ZEP et les SEGPA, l'intégré et l'apprentissage, les CLIS, les classes-relais, etc.). Bref, tout un système est mis en place qui permet de distribuer les élèves différents dans des circuits hétérogènes entre eux mais plus homogènes dans chacun. Enfin, il réduit l'hétérogénéité interne de chaque classe par un dispositif régulateur chargé d'assurer une homogénéité de fonctionnement au nom de tous : notes, classements, redoublements, non présentation aux examens, etc. L'ordre du même doit l'emporter : la même classe, le même maître, les mêmes contenus, les mêmes élèves. L'enseignement simultané suppose le maintien et la succession du même dans l'ordre de l'école. Il gère les différences en renforçant les similitudes. D'une certaine manière, il exclut le pluralisme dans la classe pour le renvoyer sur l'organisation du système scolaire. Mais que faire quand cette dernière, au nom par exemple de la lutte contre les inégalités ou encore au nom de l'école unique, réduit sa gestion externe de l'hétérogénéité et tend à la renforcer au sein de la classe elle-même, sachant que le mode simultané est fondé sur le principe contraire ? Car supposer l'homogénéité est une chose, la vivre en est une autre. L'idée de pédagogies différentes au sein de la classe ne cessera de se poser, comme nous le verrons.

1902 : LE LYCÉE FAIT COURS

N'oublions pas que, dans son fonctionnement, le mode simultané du primaire semblait aussi renvoyer à la pédagogie des lycées qui, sous l'influence des Jésuites puis de Napoléon, était déjà organisée en classes simultanées. Autrement dit, le primaire rejoignait la pédagogie du secondaire. Or ceci n'est pas totalement avéré. Quelle était en effet la pédagogie mise en œuvre dans les lycées à cette époque ?

Insistons sur une date : 1902 et la réforme des lycées. Car il s'agit là d'une rupture significative qui va engager fortement l'avenir. Voyons d'abord rapidement, à la suite de Luc (2005), l'histoire des lycées. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la prépondérance du secondaire est incontestable, en raison de sa suprématie institutionnelle et intellectuelle. Le primaire se heurte aux lacunes de la scolarisation ; le supérieur, resté modeste, se débat avec l'organisation des facultés puis des universités. Le secondaire, lui, dispose d'un réseau d'établissements, d'une clientèle, d'une tradition pédagogique, bref d'une identité véritable. Les lycées sont le fleuron de l'enseignement et le fruit d'une histoire. L'enseignement secondaire comprend des lycées, des collèges, des établissements privés, laïques ou ecclésiastiques, des classes primaires (de la 11^e à la 9^e), élémentaires (8^e et 7^e) et même enfantines. Il s'agit, dans ces établissements, de donner une éducation

commune aux élites sociales, par une culture générale abstraite et désintéressée, fondée sur les humanités, tout en préparant une partie des élèves au baccalauréat, qui donne accès aux facultés ou aux écoles du gouvernement (devenues grandes écoles en 1880). La logique sociale est alors très nette, le lycée, rappelle Luc, s'adresse à une élite sélectionnée par la naissance et la fortune (2,2 % des jeunes entre dix et dix-sept ans en 1856, 3,1 % en 1921 ; moins de 1 % des garçons seront reçus au baccalauréat au XIX^e siècle, ils seront 3,6 % en 1926).

Quelle pédagogie est alors en œuvre au lycée ? Celle de la réforme de 1802, qui a vu naître vraiment les lycées, résurgence des collèges d'humanités disparus provisoirement sous la Révolution, au nom des écoles centrales. Dès lors les lycées sont très réglementés et contrôlés, renouant avec les pratiques des collèges d'humanités : internat, successions des classes selon un cursus imposé (deux années de grammaire, deux années d'humanités, une année de rhétorique), longues heures d'études, discipline monastique et militaire (uniforme, tambour, marche au pas), primauté des langues anciennes et du devoir écrit, éducation religieuse affirmée. Les cours de deux heures sont en fait consacrés pour l'essentiel à la correction du travail personnel effectué pendant les études et à la distribution des nouveaux exercices. Le lycée, renforcé par la création du baccalauréat en 1808, est peu à peu devenu la pièce maîtresse et le modèle du système scolaire chargé de former les futurs cadres et de contribuer au gouvernement des esprits (36 lycées en 1810, 56 en 1850, 100 en 1887, 111 en 1900, 135 en 1939 – 20 000 inscrits en 1842, 75 000 en 1920). Progressivement se met en place une logique de la chaire professorale au lycée ; elle suscite la spécialisation de l'enseignement des disciplines. Ainsi l'histoire se sépare des lettres, les sciences physiques des mathématiques et les langues vivantes se renforcent. De son côté, le français s'éloigne des humanités, s'autonomise et engage une transformation des pratiques rhétoriques en savoirs sur les textes littéraires, où émergeront la dissertation littéraire et l'explication française.

Or la réforme de 1902 va profondément changer les pratiques pédagogiques traditionnelles du lycée. Les cours magistraux d'une heure vont s'imposer, effectués par des professeurs spécialisés, avec un emploi du temps précis, des classes homogènes par niveau et par âge, la notation de 0 à 20 et le livret scolaire. Mais tout ceci s'instituera au nom de principes pédagogiques qui peuvent, à première vue, nous paraître en opposition avec les réformes. Contre la mémorisation, la rhétorique et l'exercice du discours, les cours doivent désormais privilégier d'une part la méthode expérimentale, l'observation et l'analyse des faits, d'autre part l'explication de texte, la dissertation et la version. Côté contenus, les sections modernes, scientifiques, sont introduites. Même si pendant longtemps

LA GESTION PÉDAGOGIQUE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉLÈVES

elles restent moins considérées, elles finiront par l'emporter (en 1965, la filière mathématiques deviendra la filière d'élite).

En 1902, on passe des cours de deux heures aux cours d'une heure en raison... des faibles effectifs : on considérera qu'il est trop difficile d'avoir deux heures de cours quand les élèves sont peu nombreux ! Le cours d'une heure est sacralisé, mais sur une base pédagogique moderne et active, à rebours de ce qui est alors la tradition pédagogique traditionnelle dans les lycées. Il va se réduire à la parole du professeur et exclure ce qui faisait le quotidien du cours de deux heures, soit la correction des travaux et la préparation du travail à faire en étude. Le cours magistral, symbole de notre pédagogie traditionnelle, s'est institué au nom des méthodes actives. La classe d'une heure est donc généralisée, pour promouvoir dans l'enseignement secondaire la méthode positive, celle qui fonde la connaissance non sur la parole du maître, mais sur les faits, et qui forme les esprits au libre examen et à la recherche. Les opposants ne manquent pas d'arguments : temps haché, morcellement des services, renforcement de la dispersion des élèves, lourdeur de la charge de travail, hétérogénéité des classes, surcharge des programmes, manque d'instruments pour observer et expérimenter. Des aménagements seront obtenus : octroi d'une salle aux professeurs pour rendre moins pénible la fragmentation des cours, calcul à la baisse des heures de cours, rémunération en heures supplémentaires, assouplissement de la classe d'une heure, horaires de français en hausse, allègement des programmes de sciences. Rapidement cependant, le doute s'introduit. Une nouvelle enquête parlementaire en mars 1913 posera la bonne question, si l'on peut dire : « Les méthodes nouvelles appelées méthodes actives et directes ont-elles été appliquées et peuvent-elles l'être ? » Elles ne le seront pas.

Quoi qu'il en soit, l'instituteur français fait la classe, le professeur, lui, fait cours. Ce qui montre bien le fossé entre les deux ordres, fossé qui subsiste alors qu'ils vont historiquement parvenir à se fonder tous les deux sur le mode simultané. Crainte de la primarisation, attachement au Verbe, spécialisation disciplinaire, interventions dans plusieurs classes, transposition des canons de l'Université au secondaire, les raisons ne manquent pas pour expliquer cette identité du secondaire dans le cours. Mais le cours d'une heure va précisément accentuer les difficultés à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, puisqu'il suppose que les élèves soient au même niveau et qu'ils intègrent le même contenu au même moment de la même manière, sans qu'il puisse y avoir un traitement réel des différences entre les élèves.

1921 : LA PRATIQUE INDIVIDUALISÉE DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

On peut considérer que l'Éducation nouvelle tout entière est précisément une réponse pédagogique à la question des différences entre les élèves. Dans sa grande thèse sur le sujet, soutenue en 1934 et intitulée *L'individualisation de l'enseignement : l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*, Bouchet le souligne fortement de manière rétrospective. S'appuyant sur toutes les pratiques des Winnetka, Dottrens, Freinet, Cousinet, Montessori et de bien d'autres, il tient à montrer que l'individualisation ne peut passer que par la diversification pédagogique à l'intérieur de la classe, en opposition totale avec l'enseignement collectif simultané traditionnel. Bouchet s'applique à faire une démonstration construite et argumentée du massacre des innocents à l'école.

Il distingue quatre causes aux maux scolaires : la première est administrative (organisation scolaire, méthodes a priori, fiction d'un élève abstrait, surpeuplement des classes) ; la seconde tient aux postulats du baccalauréat ; la troisième relève de principes idéologiques (conception aristotélicienne générale de l'individu, rationalisation outrancière). Mais ces trois causes culminent dans la quatrième que Bouchet dénonce avant tout et qu'il nomme curieusement le sociologisme. De quoi s'agit-il ? Du primat du social dans le pédagogique, qui débouche sur une conception a priori de l'éducation et de ses buts. C'est ce qui entraîne l'oubli et le mépris de l'individualisme, de sa valeur, de ses ressources et de ses droits. La société écrase les individus dans leur singularité et leur identité. La psychologie vient pourtant de mettre à jour une telle nature de chaque individu ; le sociologisme (en fait l'organisation scolaire politique, faudrait-il dire) ne cesse de la refuser. L'éducation nouvelle peut être vue comme cette immense tentative pédagogique de faire entrer l'individualisation dans le quotidien de la classe et de la poser comme principe structurant de l'action éducative. On sait maintenant que, si elle gagnera la bataille des idées éducatives, elle perdra la guerre des pratiques pédagogiques.

Cette thèse de Bouchet en 1934 se veut une synthèse des pratiques effectives de l'Éducation nouvelle. Cette dernière cherchera à se définir sur la base des pratiques des différents innovateurs pédagogiques qui pouvaient se réclamer d'elle. Symboliquement nous retiendrons la Charte de Calais en 1921 comme représentative de ces pratiques. À cette occasion, bien des figures de ce mouvement vont se réunir en congrès pour définir leur base commune. La rencontre sert de repère. Mais, dès 1915, Ferrière avait proposé trente points qui peuvent nous servir de référence dans le domaine. Nous pouvons y trouver la manière dont l'Éducation nouvelle tient à se fonder sur les différences entre les élèves

LA GESTION PÉDAGOGIQUE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉLÈVES

pour agir pédagogiquement dans les classes. Cherchant manifestement l'équilibre, Ferrière définit dix points pour chacun des trois domaines qu'il retient : l'organisation scolaire, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale. Ne retenons ici que le deuxième secteur, puisque c'est lui qui concerne directement notre objet.

Ferrière, en bon pédagogue de la tradition pédagogique, commence par privilégier la culture générale du jugement sur l'accumulation de connaissances mémorisées. Il demande que l'enseignement soit basé sur les faits et les expériences, sur l'activité personnelle de l'élève et enfin sur les intérêts spontanés de l'enfant. Il précise alors que le travail individuel de l'élève consiste en une recherche et un classement. Il ne s'agit donc pas que chacun fasse la même chose individuellement au même moment sous l'ordre du seul maître. Le travail de l'élève requiert au contraire une diversification des parcours, des objets et des méthodes. Chercher, enquêter, approfondir, poursuivre dans une voie spécifique, se confronter à des documents et à des sources d'information, ce sont là les activités de base de tout élève. Ce sont elles qui vont permettre la construction du travail collectif dans la classe.

En effet l'École nouvelle ne renie pas le travail collectif dans la classe. Au contraire, elle le met au cœur du dispositif pédagogique, mais à certaines conditions. Le collectif n'est pas une juxtaposition d'élèves qui accomplissent, simultanément généralement, la même tâche sous le regard du maître. C'est un échange et une mise en commun à partir des travaux personnels ou en petits groupes. Le collectif devient ainsi une articulation entre l'individu, le petit groupe et la totalité de la classe (ou des classes). Tout ceci va entraîner une autre organisation quotidienne temporelle et spatiale. L'enseignement proprement dit est consacré à la matinée, l'après-midi et la soirée (dans les internats) sont réservées aux activités d'expression. On étudie peu de branches par jour, une ou deux seulement. On étudie peu de branches par mois ou par trimestre. Bref la diversification, l'individualisation et la différenciation requièrent des conditions spécifiques que l'éducation nouvelle va expérimenter concrètement, en jouant précisément sur la rupture avec le mode simultané. Que l'on prenne Cousinet, Freinet ou Montessori, ce qu'ils réussissent à mettre en œuvre, c'est une autre forme scolaire, une école de la différenciation pédagogique, un *vade-mecum* et une boîte à outils de la prise en compte pédagogique des différences entre les élèves.

1980 : LE SOUTIEN PAR LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Dans les années 80, la pédagogie par objectifs va s'imposer, fondée sur la détermination, la rationalisation et la hiérarchisation des opérations sur les contenus. La différenciation des contenus peut alors s'articuler à la différenciation des savoirs. Les taxonomies d'objectifs vont prétendre rationaliser et assurer l'individualisation de l'enseignement, déclenchant la vague de l'évaluation formative, des référentiels de compétences, des cycles et autres dispositifs différenciés de formation. On peut prendre comme symbole de cette vague l'ouvrage fondateur de Bloom, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* (1976 aux USA – 1979 en France). La base idéologique est très claire : selon Bloom, 95 % des apprenants, si on leur procure des conditions d'apprentissage favorables, peuvent atteindre un haut niveau de maîtrise, d'autant que leurs aptitudes à apprendre, leur vitesse d'apprentissage et leurs motivations sont en réalité tout à fait comparables. Tout se joue donc au niveau des conditions d'apprentissage. C'est ce qui amène Bloom à refuser l'enseignement traditionnel simultané pour prôner l'apprentissage de maîtrise.

Dans ce modèle, l'apprentissage dépend de trois facteurs : le comportement cognitif d'entrée, les caractéristiques affectives d'entrée, la qualité de l'enseignement. Le premier est en fait déterminant. La réussite de l'apprentissage dépend de ce que l'élève sait déjà et peut mobiliser. D'où l'importance des pré-requis, soit de la vérification par l'enseignant de ce qui doit être acquis et présent chez chaque élève pour que chaque élève puisse réussir le nouvel apprentissage. Ici la réponse à l'hétérogénéité est bel et bien pédagogique : la pédagogie de maîtrise permet de substituer la notion d'égalité des résultats à la notion d'égalité des chances. On verra ainsi se mettre en place, au moins théoriquement, des moments de soutien qui doivent amener les élèves repérés comme n'étant pas au niveau à se hisser aux pré-requis nécessaires. Le tout étant évalué à l'aune des objectifs repérés et poursuivis.

Pourquoi s'est-on intéressé autant aux objectifs pédagogiques ? Parce qu'ils sont apparus comme une alternative à la crise généralisée des systèmes d'éducation et de leurs valeurs reçues. Les objectifs pédagogiques ont été perçus comme l'un des derniers recours rationnels qui puissent redonner du sens à l'action éducative et faire renaître un minimum de consensus entre les acteurs de l'éducation. Cette pédagogie s'inscrit dans la tendance à concevoir la formation en termes de gestion : le discours industriel moderne envahit le discours éducatif.

LA GESTION PÉDAGOGIQUE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉLÈVES

« On définira ainsi un apprenant comme quelqu'un à qui il revient de combiner un ensemble déterminé de ressources et de contraintes en vue d'aboutir, par une organisation qui mobilise au mieux ces ressources et neutralise au mieux ces contraintes, à un optimum de rendement et de productivité, évaluables à l'issue d'une période donnée selon des critères rationnels qui renvoient aux objectifs préalablement donnés » (Hameline, 1979, p. 30).

À partir des années 1950 aux USA, on va chercher à définir des objectifs en termes de « capacités » des élèves (Tyler et Bloom).

D'une certaine manière, la question à laquelle les objectifs pédagogiques obligent à répondre est très simple : quand un cours est terminé, assuré par un enseignant, qu'est-ce que les élèves sont devenus capables de faire ? On peut supposer que l'enseignant, avant, pendant et après son intervention, avait bien une intention pédagogique. Mais l'intention ne suffit pas. Pour que l'intention puisse être considérée comme un objectif, cela exige quatre choses : 1 – son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible ; 2 – l'activité de l'apprenant doit être identifiée par un comportement observable ; 3 – les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester doivent être mentionnées ; 4 – le niveau d'exigence auquel un apprentissage est tenu de se situer et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage doivent être indiqués.

En fait, si tout le monde, au moins officiellement, va se mettre à parler d'objectifs et de soutien, seul le soutien restera comme une modalité prise en compte dans l'organisation scolaire, les objectifs pédagogiques n'étant pas intégrés majoritairement par les enseignants. Et ce sur une base de réforme politique importante. En effet, en 1975, le ministre Haby instaure le collège unique et la pédagogie de soutien. Dans un système scolaire régi par l'homogénéité théorique dans l'institution scolaire et qui réclame que cette dernière soit effective pour fonctionner, quand la population des élèves de chaque classe apparaît comme trop hétérogène, ce qui est logique puisque l'hétérogénéité est devenue la règle de constitution des classes, il devient indispensable de prendre en compte et de traiter ces hétérogénéités au sein de la classe elle-même, afin de rétablir l'homogénéité indispensable à l'ordre pédagogique qui se donne comme normal. Haby supprime les filières au sein des collèges, introduit l'hétérogénéité des élèves au sein de chaque classe, tout en maintenant un mode de fonctionnement pédagogique qui suppose l'homogénéité. Il impose alors un dispositif de réduction et de traitement de cette hétérogénéité des publics par l'intermédiaire de la pédagogie de soutien, sachant que sa base justificative, la pédagogie par objectifs, ne parviendra pas à s'implanter dans l'enseignement général. La pédagogie de soutien rentre bien dans le paysage pédagogique habituel, en tant que solution pédagogique à l'hétérogénéité des classes. Elle se donne pour but de ramener

l'élève à un niveau qui lui permette de suivre à nouveau l'enseignement collectif avec profit. L'individualisation qu'elle pratique est compensatoire, partielle, temporaire et sélective. Rapidement cependant, elle apparaîtra trop timorée, car elle ne permet pas de résoudre foncièrement l'hétérogénéité des élèves. À ce titre, c'est une solution pédagogique « faible » qui n'est pas parvenue à trouver son sens au sein de la pédagogie par objectifs, vécue elle comme trop contraignante et difficile à mettre en œuvre.

1985 : L'ESSOR DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

C'est justement cette faiblesse et cette insuffisance que mettait en cause la pédagogie différenciée, qui veut mettre l'élève au centre (et non plus la classe). Ceux que l'on peut considérer comme les grands réformateurs du système scolaire secondaire des années 80-90, à savoir Legrand sous Savary (on pourrait lui adjoindre de Peretti) et Meirieu sous Allègre, se trouvent être les principaux représentants de la pédagogie différenciée. Elle sera prônée, instituée mais elle disparaîtra assez rapidement des propos et des pratiques pédagogiques, comme nous allons le voir.

La pédagogie différenciée est bel et bien une remise en cause et une subversion du mode simultané. Elle est plutôt au croisement du mode individuel, pour ce qui est du suivi des élèves par l'enseignant, et du mode mutuel, pour ce qui est de la constitution des groupes dans la classe. Quant aux références pédagogiques, elles s'inscrivent en continuité de l'éducation nouvelle, qui avait justement fondé sa spécificité sur l'individualisation et la diversification dans la classe (on se souviendra que c'est Ferrière qui préface la grande thèse de Bouchet sur l'individualisation de l'enseignement), et les pédagogies par objectifs et de maîtrise, qui servaient de référence opératoire et rationnelle dans la mise en place du déroulement pédagogique (articulées à l'évaluation formative, qui naît aux États-Unis à la fin des années soixante et arrive en France au milieu des années soixante-dix). Un peu comme si l'éducation nouvelle avait fourni les intuitions mais en était restée à des pratiques un peu brouillonnes, tandis que la pédagogie de maîtrise fournissait une méthodologie pédagogique assurée au service de la réussite de tous. Le tout semblant s'inscrire dans la tendance socialiste volontariste de l'école unique et du plan Langevin-Wallon et faire écho aux revendications des mouvements pédagogiques qui, dans les années cinquante, appellent à conjuguer démocratisation et différenciation (en donnant plus à ceux qui ont moins).

LA GESTION PÉDAGOGIQUE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉLÈVES

Ce n'est pas pour rien non plus que cette pédagogie différenciée s'adresse en priorité au secondaire. Elle relaie la volonté idéologique et politique de l'école unique, qui s'est d'abord adressée à l'école primaire et qui est maintenant le fait du secondaire à travers le collège (cf. le débat sur la culture commune), devenu la structure essentielle et problématique de la démocratisation de l'enseignement

« Est-il possible d'enseigner dans un même établissement, dans les mêmes classes, des élèves ayant des niveaux intellectuels et affectifs différents ? Est-il possible de mélanger sur les mêmes bancs (comme on disait au début de l'école publique) les enfants des prolétaires et les enfants des bourgeois ? » (Legrand, 1981, p. 11).

Ce qui signifie que la gestion externe de l'hétérogénéité des élèves tant par l'institution que par l'organisation scolaire (cf. introduction) se réduit très sensiblement, rendant plus visible et plus difficile l'hétérogénéité dans la classe. Or le mode simultané régit le secondaire : tous les élèves d'une même classe se voient proposer au même rythme le même contenu découpé en disciplines assurées, chacune, par un enseignant. Il est donc stipulé que l'apprentissage doit se dérouler à l'identique pour tous dans toutes les disciplines au même moment. Seulement les régulations internes ne semblent plus suffire (notes, classements, redoublements) et l'échec scolaire d'un bon nombre d'élèves devient tellement patent au sein des classes que l'objectif lui-même de la même école pour tous ne semble plus tenir.

La pédagogie différenciée, prenant en compte les différences entre les élèves d'une même classe, se propose de reconnaître ces différences, de les estimer légitimes, de se fonder sur elles pour assurer l'ordre de l'apprentissage dans la classe. Il ne s'agit donc plus de réduire l'hétérogénéité mais de l'agir par la pédagogie. Nous sommes bel et bien à l'opposé des principes du mode simultané. La différenciation prendra ainsi des formes différentes mais complémentaires : différenciation des processus d'apprentissage d'abord (styles cognitifs, ancrages cognitifs différents, outils et démarches d'apprentissage et de guidage), différenciation des contenus d'apprentissage ensuite (types d'objectifs, programmes noyaux, activités transversales), différenciation des structures enfin (groupes de niveau-matière, groupes de besoin, cycles pédagogiques). De façon perspicace, Meirieu a bien vu que l'obstacle à lever tenait au mode simultané :

« En ce sens, et pour plagier une formule célèbre, on pourrait définir l'École à construire comme l'association d'ateliers diversifiés et du tutorat systématique : des ateliers diversifiés utilisant tous les outils dont nous disposons, toutes les richesses de l'équipe enseignante, mais aussi de l'environnement scolaire et social ; et du tutorat systématique pour que chaque élève puisse identifier son niveau, se fixer des objectifs, réfléchir ses méthodologies, évaluer ses acquisitions » (1987, p. 161).

Il faut donc renoncer au mode simultané. La pédagogie différenciée globalise l'approche de l'hétérogénéité dans la classe et, en même temps, en fait une valeur au lieu d'y voir une réalité à réduire. Face à l'hétérogénéité du public scolarisé, la pédagogie différenciée promeut avant tout le respect des différences et la possibilité pour chacun de recourir à des stratégies personnelles. Les élèves, différents par nature, trouveront la solution dans la pluralité : pluralité des maîtres, des rythmes, des groupements, des formes d'évaluation. La différenciation pédagogique vise l'amélioration de l'élève et amène l'adulte à gérer les apprentissages en fonction de la singularité des apprenants. Elle prend en compte les acquis réels des élèves, leur fonctionnement, adapte les temps d'assimilation et les contenus. L'homogénéisation des structures scolaires tend à rendre nécessaire la différenciation des stratégies afin de gérer l'hétérogénéité des situations de la classe simultanée.

Et pourtant, la pédagogie différenciée, modèle de rénovation pédagogique dominant des années 80-90, n'a pas réussi à s'imposer et ne réussit toujours pas à le faire. Elle se heurte à plusieurs obstacles qui font que, au besoin sous couvert de pédagogie différenciée ou à tout le moins sous couvert de prise en compte des différences, c'est la pédagogie de soutien qui s'imposera une nouvelle fois et entrera en oeuvre. Le premier de ces obstacles tient à la pédagogie différenciée elle-même : elle apparaît particulièrement complexe et a tendance à décourager tout nouvel adepte par le nombre de facteurs à prendre en compte ; elle apparaît comme nécessairement technique et ne semble pas supporter l'improvisation ; elle apparaît comme dépendante d'outils appropriés qui ne sont pas vraiment disponibles ou accessibles. Ce qui signifie que souvent les intentions et les intuitions n'ont pas été relayées par une instrumentation adéquate et maniable. Sans parler du fait que parfois elle a débouché sur une batterie de moyens pédagogiques dont le mode d'emploi était propice à décourager le non-spécialiste. La tendance sera la même pour l'évaluation formative : notion séduisante, concept introuvable, elle se révélera très difficile à pratiquer car elle décuple le temps de travail pour un résultat trop souvent décevant. Tant et si bien que, dans bien des cas, l'enseignement général s'est rétracté et qu'il a laissé la formation professionnelle et l'enseignement technique poursuivre la démarche d'élaboration, de reconnaissance et de justification de cette pédagogie.

Le deuxième obstacle relève de la force de la tradition éducative. Cette conjonction historique, que nous avons repérée entre la forme scolaire et le mode simultané, s'est effacée au profit d'une « évidence » d'un ordre scolaire naturel, normal, logique. Qui plus est, cette normalité pédagogique s'est agrégée tout un ensemble de justifications idéologiques qui vont s'enraciner dans les Lumières, la Révolution de 1789 et l'instauration triomphante de la Troisième République.

LA GESTION PÉDAGOGIQUE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉLÈVES

On conviendra qu'un tel poids est de nature à provoquer une naturalisation d'une méthode d'enseignement qui la donne facilement comme éternelle et juste. Toujours est-il que l'ancrage dans le processus « enseigner » traverse le champ de l'école de façon privilégiée... et discutable (Houssaye, 1993).

Le troisième obstacle tient à la nature du changement requis par la pédagogie différenciée : elle suppose un passage du processus « enseigner » au processus « apprendre ». Ce qui relève d'une modification du paradigme de référence. Le mode simultané est basé sur une pédagogie de l'enseignement. Le rapport maître-savoir est premier et l'appropriation du savoir par l'élève dépend directement de ce rapport. L'identité du savoir-maître ou du maître-savoir fait que les élèves sont traités de manière identique, hors de toute différence, et que leur acquisition du savoir ne peut dépendre que de la conduite similaire pour tous du maître détenteur. Les élèves étant censés équivalents et le savoir étant identique sous le traitement commun du maître, on ne voit pas pourquoi la différenciation serait légitime puisque l'ordre scolaire semble tout faire pour l'exclure. Le processus « enseigner » prétend rendre anormal tout écart.

À l'inverse, le processus « apprendre » considère que le rapport élève-savoir est premier et qu'il est par définition propre et problématique. Ce n'est donc pas le maître qui fait apprendre, c'est le maître qui doit permettre à l'élève d'apprendre. Appuyées d'abord sur la psychologie du développement, ensuite sur la psychologie de l'apprentissage, enfin sur la psychologie cognitive, les pédagogies de ce type fondent l'ordre scolaire sur l'apprentissage différencié et/ou individualisé des élèves. L'Éducation nouvelle, l'École moderne, la pédagogie de maîtrise, le travail autonome, la pédagogie différenciée appartiennent à ce paradigme. C'est là une véritable révolution pédagogique qui brise les canons du mode simultané. On passe d'un processus qui érige le rapport maître-savoir au centre du système éducatif à un processus qui lui substitue le rapport élève-savoir.

Sur ces bases, en prenant en compte cette identification historique du mode simultané et du processus d'enseignement, on peut comprendre que tout changement radical de processus pédagogique se heurte à des obstacles, à des intérêts et à des justifications toutes prêtes et toutes faites. Ce qui signifie que, devant les difficultés, autant l'aménagement est tolérable, autant la mutation ne l'est pas. Or la modification ne peut être progressive ou rampante, elle ne peut être que radicale ou manifeste. Une fois installé dans un processus, on ne peut en sortir de l'intérieur ; on reste toujours tributaire de sa logique ; le changement ne peut s'opérer qu'en s'établissant d'emblée dans un autre processus : les logiques des processus sont ainsi exclusives et non complémentaires. Ce qui signifie qu'il est illusoire de croire pouvoir implanter la pédagogie différenciée dans le processus d'enseignement, c'est-à-dire dans le mode simultané.

Les principes de base sont opposés et la conciliation n'est pas possible. Tant et si bien que la pédagogie différenciée va disparaître de l'écran du radar pédagogique pour laisser ré-apparaître... la pédagogie de soutien.

2000 : LE TRIOMPHE DE LA PÉDAGOGIE DE SOUTIEN

À observer les derniers soubresauts scolaires, principalement à travers la lorgnette des réformes prévues, en cours ou avortées, il apparaît que les dispositifs d'individualisation semblent s'installer au cœur de l'acte pédagogique. Les formes sont multiples et les appellations diverses : aide, soutien, accompagnement, renforcement, cours particuliers, remédiation, métacognition, transversalité, remise à niveau, tutorat, projet personnalisé, programme personnalisé, etc. L'individualisation des relations pédagogiques semble avoir saisi l'ensemble du système scolaire et être devenu le sésame de l'action pédagogique quotidienne. Ne prenons qu'un exemple : la réforme Chatel du lycée a introduit depuis 2010 en classe de seconde deux heures hebdomadaires d'accompagnement personnalisé intégrées à l'emploi du temps de chaque élève. Désormais, du primaire à l'université, le soutien est institué. De quoi s'agit-il ?

Il arrive en effet un moment où l'enseignement simultané, qui s'est donc imposé historiquement comme la solution pour traiter l'hétérogénéité des élèves, et qui doit prendre en compte aussi bien l'hétérogénéité cognitive que l'hétérogénéité culturelle et l'hétérogénéité sociale, apparaît lui-même comme la cause de l'hétérogénéité dans la classe. Le fait de dispenser le même enseignement à l'ensemble des élèves (programmes, rythmes, âges, cursus identiques) produit à son tour de l'échec scolaire et ne permet surtout pas de répondre à un tel échec. Il devient ainsi indispensable pédagogiquement d'introduire de l'hétérogénéité au sein des pratiques de chaque classe. La pédagogie de soutien est chargée d'y répondre (Wittmann, 1994, 1995). Elle était disponible depuis les années 80, elle revient en force dans les années 2000.

Si l'on suit les divers textes ministériels qui se réfèrent au soutien, on voit se dessiner une carte de cette pédagogie. Le public ? Les élèves en difficulté, « lents », d'origine socio-culturelle défavorisée. Les finalités ? L'égalité des chances, la lutte contre l'échec et le redoublement, la compensation de tout « handicap », l'atteinte des objectifs pour tous. Les moyens ? La reprise des apprentissages de base en français et en mathématiques, en petit groupe ou en aide individualisée, didactique et méthodologique, l'organisation de groupes de niveau. L'initiateur ? L'enseignant. L'effectif ? Un groupe restreint. Le temps ? L'aménagement de moments particuliers pendant et/ou en dehors de l'horaire scolaire habituel.

LA GESTION PÉDAGOGIQUE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉLÈVES

En fait, cette même pédagogie de soutien s'inscrit dans tout un ensemble de dispositifs d'aides mis en place en faveur des enfants en difficulté scolaire, dispositifs qui, tous, utilisent la notion de soutien. Il peut s'agir d'aides apportées au sein de la classe « normale » (continuité pédagogique, projet d'action éducative, projet d'école, cycles pédagogiques), d'aides dispensées dans des structures particulières (classes expérimentales, classes de perfectionnement, zones d'éducation prioritaire), d'aides complémentaires de l'enseignement (aide aux devoirs par des entreprises commerciales, études du soir), de projets de restructuration de l'organisation scolaire (aménagement des rythmes scolaires, projets d'école, décentralisation, évaluations nationales à certains niveaux pour favoriser les activités de remédiation).

De même, la pédagogie de soutien croise de nombreuses autres formes pédagogiques et semble souvent cheminer de concert avec elles. Mais elle a bel et bien une spécificité, ne serait-ce que par ce qui la différencie de chacune d'elles. Elle va beaucoup moins loin que l'Éducation nouvelle par la place accordée à l'enfant à l'intérieur du système scolaire : pour elle, l'enseignant repère les difficultés, prévoit les séances, organise les contenus et évalue ; pour l'école active, c'est l'enfant qui construit ses connaissances. Contrairement à la pédagogie par objectifs, elle ne possède pas un dispositif précis et conserve un certain flou quant aux moyens à envisager. En désaccord avec la pédagogie différenciée, la remédiation de la pédagogie de soutien a pour but d'amener l'élève à un niveau qui lui permette de suivre de nouveau l'enseignement collectif avec profit.

Face à la pédagogie traditionnelle, la pédagogie de soutien prône l'égalité des individus sans se contenter de l'égalité des chances, la réussite de tous et non pas seulement celle des meilleurs, la compensation et non exclusivement l'élitisme. Alors que le courant non-directif s'attache à la personne et à la relation, recherche la croissance optimale et veut améliorer les capacités individuelles et sociales, la pédagogie de soutien (au moins dans ce qu'elle annonce) se focalise sur les performances scolaires et adopte plutôt un comportement de didacticien dont le principal souci consiste à améliorer l'efficacité des apprentissages cognitifs. Enfin, même si les intentions pédagogiques semblent identiques, la pédagogie de soutien ne fait pas les mêmes choix que la pédagogie de maîtrise : elle reste liée à l'égalité des chances plus qu'à l'égalité des résultats, et elle n'incorpore pas une démarche rigoureuse et opérationnelle soucieuse de rationalisation (prérequis, critères, évaluation, remédiation). Autrement dit, même si la pédagogie de soutien se présente comme un vaste ensemble de pratiques puisant aux différents courants que nous venons de croiser, elle n'en a pas moins une logique et une spécificité pédagogiques qu'il convient de reconnaître.

Mais qu'en est-il dans les faits ? Prioritairement, elle permet de reprendre les apprentissages de base à l'aide d'un surplus de temps et d'explications destiné aux élèves en difficulté, à l'aide de la répétition des éléments du programme jugés indispensables à acquérir, les élèves « faibles » devant rattraper les autres pour profiter de l'enseignement collectif dispensé par ailleurs. C'est une pédagogie du rattrapage et... de la bonne conscience. Au fond, les enseignants aiment la pédagogie de soutien parce qu'elle permet de maintenir une pratique traditionnelle dans le cadre simultané, tout en ayant fait quelque chose dont on sait que ce n'est pas suffisant quant aux résultats mais que c'est satisfaisant en termes de coûts et d'intentions. À ce titre, elle est promise à un très grand avenir :

« La pédagogie de soutien est une pédagogie réparatrice d'une pédagogie traditionnelle qui propose une aide ponctuelle à ceux qui éprouvent des difficultés, susceptible d'améliorer leurs résultats scolaires. Elle est aussi une pédagogie de la compensation car elle s'adresse à un public « défavorisé », veut pallier tous les « handicaps » et réduire les inégalités grâce à la remédiation. Pour les praticiens, la pédagogie de soutien constitue la seule pédagogie praticable et pratiquée en classe dans le domaine de l'aide aux élèves, même si l'efficacité relative et partielle n'échappe pas à l'initiateur de ces actions qui, pourtant, n'envisage pas un système d'intervention » (Wittmann, 1995, p. 79).

Dit brutalement : la pédagogie de soutien a comme fonction première de soutenir la pédagogie traditionnelle dans le cadre du mode simultané. C'est là son charisme. Et le substrat de sa réussite indéniable. Cette réussite est d'ailleurs d'autant plus probante que le soutien s'institue de plus en plus comme une discipline à part, puisqu'il s'inscrit désormais souvent dans les horaires hebdomadaires des élèves, à côté des disciplines scolaires traditionnelles. Ce qui est bien la preuve qu'il a en quelque sorte quitté la classe dans son fonctionnement quotidien.

Ce n'est pas dire que la pédagogie de soutien ne fait rien ni n'a aucun effet. Faisant appel à des compétences certaines, elle entraîne le praticien dans une démarche de recherche de solutions, témoin de la bonne volonté de l'adulte, sans toutefois bouleverser le fonctionnement en place (les programmes, la prédominance du cognitif, le rôle central du maître). Elle se présente comme réparatrice des perturbations apportées au mode simultané et permet à ce dernier de rester le cadre dominant de l'ordre scolaire. La pédagogie de soutien est là pour intégrer au mode simultané certaines vertus de la pédagogie différenciée sans lui permettre d'opérer le renversement radical qu'elle suppose. Mais au prix d'une efficacité limitée...

Et c'est ainsi que la pédagogie de soutien, jouant de ses ressemblances avec la pédagogie différenciée, est acceptable comme mode de régulation du mode

LA GESTION PÉDAGOGIQUE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉLÈVES

simultané de l'ordre scolaire. Ce dernier prouve ainsi qu'il évolue, qu'il innove, qu'il répond à ses difficultés, qu'il cherche à résoudre ses contradictions, sans avoir à se remettre en cause radicalement. Le mode simultané fait la loi à l'école, fait la loi de l'école. La pédagogie de soutien lui sert d'aide et de justification, elle apparaît comme la solution dans l'innovation, elle se donne comme la forme du changement acceptable. Acceptable et peu efficace pour réduire pédagogiquement les différences entre les élèves.

Nous venons de parcourir deux siècles d'innovations pédagogiques en quelque sorte. La gestion des différences entre les élèves a bien donné lieu à des réponses pédagogiques différentes. La structure simultanée s'est installée tant en primaire durant le XIX^e siècle qu'au secondaire au début du XX^e siècle par des réformes politiques qui ont porté leurs fruits (pas nécessairement ceux qui étaient attendus – cf. la réforme du lycée de 1902). C'est contre cette même réponse pédagogique (ou absence de réponse pédagogique) que les innovations fondées sur la différenciation ou l'individualisation forte vont s'expérimenter et se proposer au fil du XX^e siècle en primaire et en secondaire. Qu'il s'agisse de l'éducation nouvelle, de la pédagogie par objectifs ou de la pédagogie différenciée. Ces pédagogies existent indéniablement et sont disponibles tout aussi indubitablement. Mais elles ne parviennent pas à se généraliser, souvent même malgré l'imposition politique officielle. Pourquoi ? Précisément parce qu'elles supposent une remise en cause radicale du mode simultané. Or ce dernier fait mieux que résister. Il se donne comme une évidence. On peut même se demander si le XXI^e siècle, soutien oblige, n'a pas commencé en baissant les bras en matière de gestion pédagogique des différences entre les élèves. Il est vrai que la pédagogie n'est qu'un des moyens d'aborder cette question des différences entre les élèves. Les réponses institutionnelles et organisationnelles n'ont pas disparu, loin de là. Types d'établissements, choix des établissements, filières, options, etc., tout ceci concourt à gérer et à réguler les différences entre les élèves. À les gérer, c'est-à-dire à les rendre acceptables. À les réguler, c'est-à-dire à les mettre en œuvre. Mais non à les réduire. Ce qui ne pourrait être le fait que de solutions pédagogiques. Mais à condition que la prise en compte des différences donne lieu à une remise en cause du fonctionnement pédagogique simultané dominant. Ce qui est loin d'être le cas aujourd'hui. Pour autant, pour rester dans la logique de toute démarche pédagogique, il n'est pas question de perdre espoir...

Jean Houssaye

Centre interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation, (CIVIIIC- EA2657), Université de Rouen.

Bibliographie

- Bloom B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles et Paris : Labor et Nathan.
- Bouchet H. (1934). *L'individualisation de l'enseignement : l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*. Paris : Alcan.
- Hameline D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF-EME.
- Houssaye J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. (Direction).
- Legrand L. (1981). *L'école unique : à quelles conditions ?* Paris : Scarabée.
- Lelièvre C. (1990). *Histoire des institutions scolaires. 1789 - 1989*. Paris : Nathan.
- Luc J.-N. (2005). À la recherche du « Tout puissant empire du milieu ». L'histoire des lycées et leur historiographie du Second Empire au début du ^{xxi} siècle. In P. Caspard, J.-N. Luc, P. Savoie (éd.). *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP.
- Meirieu P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- Nique C. (1990). *Comment l'école devint une affaire d'État*. Paris : Nathan.
- Peretti A. de (1987). *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse.
- Wittmann H. (1994). *Théories et pratique de la pédagogie de soutien*. Thèse : Université de Rouen.
- Wittmann H. (1995). La pédagogie de soutien vingt ans après. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1, p. 67-85.