

Philippe Perrenoud

La pédagogie différenciée : des intentions à l'action



Ce livre a été entièrement conçu, réalisé et fabriqué en France.
Il est imprimé sur un papier issu de forêts gérées durablement.



Achevé d'imprimer
en décembre 2025
par Sépec Numérique,
Péronnas, France.

© 1997, ESF éditeur

Cognitia SAS
37, rue Lafayette
75009 Paris

8^e édition 2026

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN 978-2-7101-4859-3

ISSN 1158-4580

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

© 2026 ESF Sciences humaines
www.esf-scienceshumaines.fr

EXEMPLAIRE DE LECTURE

Avant-propos

En 1997, quand paraît la première édition de cet ouvrage, l'expression « pédagogie différenciée » circule dans le champ éducatif depuis plus de 30 ans. Sa paternité en revient sans doute à Louis Legrand quand, en 1971, comme directeur de recherche à l'Institut Pédagogique à Paris, il engage un travail sur les modalités de regroupements des élèves. Dans la lignée des psychopédagogues tel Édouard Claparède, qui avait publié dès 1921 un ouvrage intitulé *L'École sur mesure*, ou d'Henri Bouchet, il est amené à remettre en cause la classe traditionnelle et propose de constituer des « groupes flexibles » accompagnés d'un tutorat individuel pour s'adapter aux « besoins » et aux « profils » des élèves. Il forge alors l'expression « pédagogie différenciée » à partir de la locution « psychologie différentielle » : il s'agit de s'appuyer sur la connaissance des différences entre les sujets pour leur proposer des itinéraires adaptés et qu'ainsi toutes et tous accèdent aux objectifs de la scolarité.

L'expression est alors reprise aussi bien par les praticiens que par les chercheurs : sensibilisés à la question de la reproduction des inégalités, ils ont pu constater, en effet, que c'est bien « l'indifférence aux différences », selon la formule de Pierre Bourdieu, qui entérine et renforce les écarts entre les élèves, tant sociologiques que psychologiques. Il faut donc, pour démocratiser authentiquement l'enseignement, différencier les propositions pédagogiques et accompagner chacun et chacune le mieux possible dans l'acquisition des savoirs fondamentaux.

Mais très vite, dès le début des années 1980, la notion de « pédagogie différenciée » fait polémique. Certains évoquent le risque de glisser insensiblement de la différenciation des itinéraires à la différenciation des ambitions, de basculer de la différenciation des méthodes à la différenciation des contenus : avec, sous prétexte de « s'adapter » à des publics particuliers, un renforcement des inégalités. D'autres soulignent que, pour se « mettre à la portée » des élèves, on est toujours tenté de les enfermer dans une personnalité donnée, de les catégoriser de manière souvent caricaturale – les lents et les rapides, les auditifs et les visuels, etc. – et de les assigner ainsi à une hypothétique « nature », discutable et dépassable. D'autres encore pointent le fait que les « groupes de besoin » ont toujours tendance à se transformer en « groupes de niveaux » avec une baisse des interactions sociales entre pairs et des effets de stigmatisation aux conséquences inévitablement sélectives.

Des philosophes craignent que la différenciation ne fasse perdre à l'enseignement sa dimension de verticalité collective qui appelle des élèves différents à se mesurer aux mêmes exigences et à faire ainsi société : à trop prendre en compte les différences, on néglige, disent-ils, ce qui construit du commun. Plus radicalement encore, certains ont vu dans la pédagogie différenciée une sorte de triomphe du clientélisme libéral : les élèves y seraient mis en situation de consommateurs exigeant la satisfaction de leurs intérêts individuels et le

professeur réduit au statut de prestataire de services. Enfin, d'autres ont cru déceler dans la pédagogie différenciée une tentation techniciste de contrôle et d'encadrement des individus, enrégimentés par des « machines à apprendre » et ainsi incapables de s'émanciper. Cette dernière critique, qui apparaissait assez peu fondée dans les années 1980, prend aujourd'hui un relief tout particulier avec l'arrivée de l'intelligence artificielle générative et les prophéties des grands industriels du numérique qui imaginent pouvoir fournir des logiciels individualisés, strictement adaptés aux caractéristiques des individus et qui permettraient de se débarrasser enfin d'une école inefficace tout en réalisant le projet de Comenius « Enseigner tout à toutes et tous ». Là où l'école inclusive est à la peine, le learning analytics pourrait enfin, en séparant définitivement la transmission de la socialisation, accompagner les élèves dans des parcours automatisés et strictement différenciés. Pour le meilleur – plus de problème d'intégration – mais, aussi, pour le pire : une école conforme aux pires dystopies du *Meilleur des Mondes* ou de 1984.

Quant aux réformes institutionnelles et politiques, elles ont toutes, depuis les années 1980, tenté d'intégrer la pédagogie différenciée, souvent au prix de terribles malentendus. Quand, sous la pression des pédagogues « progressistes », elles ont voulu « démocratiser » l'enseignement en promouvant des classes hétérogènes, elles ont été attaquées par celles et ceux qui ont proposé de regrouper les élèves par « niveaux » pour être au plus près de leurs « besoins ». Et, quand elles ont mis en place des systèmes de filières ciblées sur les « profils » des élèves, elles ont été remises en cause par celles et tous ceux qui, légitimement, se refusaient à « trier les élèves ». Ainsi, la « machine école » a-t-elle oscillé, au gré des alternances politiques, entre une vision institutionnelle de la pédagogie différenciée et une vision pédagogique de celle-ci.

On voit donc que, depuis l'introduction de la notion de « pédagogie différenciée » par Louis Legrand, les débats n'ont pas manqué. Il était donc nécessaire de rééditer un des ouvrages qui permet le mieux d'entrer dans ces débats, de comprendre les enjeux et de s'orienter en matière d'investigations et de pratiques. C'est précisément le cas de ce livre. Avec la lucidité sociologique et la culture pédagogique qui le caractérise, Philippe Perrenoud nous introduit magistralement dans l'intelligence de la « pédagogie différenciée ». Il en analyse la genèse, en pointe les atouts et en décèle les ambiguïtés. Il s'attache aussi bien à l'acte pédagogique dans la classe qu'aux questions d'organisation de la structure scolaire. Et il en tire les conséquences sur l'évolution du métier d'enseignant et sur la formation initiale et continue qu'il requiert.

Mais Philippe Perrenoud le rappelle à plusieurs reprises : la pédagogie différenciée est un chantier et elle doit le rester. Rien ne serait pire que d'en faire une doctrine définitive qui figerait à jamais les pratiques pédagogiques. Mais, pour avancer dans ce chantier, nous avons besoin d'un équipement... pour des raisons de sécurité, pour forger notre lucidité – qui nous permet d'agir au plus juste au quotidien – et pour nourrir les indispensables réflexions et recherches qui doivent, évidemment, se poursuivre.

Philippe Meirieu, Paris novembre 2025

Table des matières

<i>Avant-propos</i>	5
<i>Introduction</i>	9
 Chapitre 1 : De l'indifférence aux différences aux pédagogies différenciées : itinéraires	17
L'échec scolaire, une réalité fabriquée	17
Expliquer les inégalités réelles : l'école face aux différences	23
Échec scolaire et démocratisation de l'enseignement	29
 Chapitre 2 : Pédagogies différenciées : état des lieux	37
L'émergence laborieuse des pédagogies différenciées	37
Quatre enjeux connus	44
Individualisation du curriculum et optimisation des situations d'apprentissage	50
 Chapitre 3 : Différenciation et pratiques pédagogiques favorables au transfert de connaissances	53
Le transfert comme réinvestissement des acquis	55
Transfert des apprentissages ou apprentissage du transfert ?	58
Reconstruire et négocier les objectifs et les contenus	61
Construire et diversifier les tâches et les situations de sorte à « exercer » le transfert	62
Adopter et induire chez les apprenants un rapport constructiviste et non déférent aux savoirs	64
Faire place à l'histoire et au projet personnel de l'élève	65
Travailler sur le sens des objectifs, des savoirs, des activités	67
Engager les élèves dans des démarches de projet	68
Transfert et construction de compétences	69
 Chapitre 4 : Maîtriser la distance culturelle dans le rapport au savoir, à l'esthétique et à la norme	73
Infimes et ultimes différences	74
Le rapport au savoir	77
Les goûts et les couleurs	81
Les normes et la civilité	83
La distance invisible	85

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

Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EXEMPLAIRE DE LECTURE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*
* *

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

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

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

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

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

De l'indifférence aux différences aux pédagogies différenciées : itinéraires

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

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

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

L'échec scolaire, une réalité fabriquée

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

Des inégalités réelles aux hiérarchies d'excellence scolaire

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

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

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

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

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

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

humaines, presque toutes les inégalités culturelles qui correspondent à une forme ou une autre de maîtrise du réel, donnent lieu à des *classements*, que les sociologues appellent « hiérarchies d'excellence », pour les distinguer d'autres types de hiérarchies. L'excellence se définit comme la qualité d'une pratique, le degré auquel elle se rapproche d'une norme idéale. Elle renvoie à des compétences sous-jacentes, donc à une « hiérarchie de compétence ». Cette dernière expression est cependant peu courante.

Les hiérarchies d'excellence sont des représentations sociales, plus ou moins partagées, qui *ordonnent* les individus selon leur maîtrise de telle ou telle pratique, matérielle ou théorique. Il en existe dans toute société humaine, dans tout groupe. Même dans une société sans écriture et sans école, les inégalités réelles de capital culturel sont perçues, et donc associées à des hiérarchies d'excellence.

Dans notre société, ces classements ont cours dans le monde du travail, de l'art, du sport, du spectacle, de la mode, de la politique, des manières de vivre, bref, dans n'importe quel cercle de praticiens, par exemple dans n'importe quel groupe d'enfants jouant à un jeu d'adresse ou de force. L'école n'a pas le monopole des hiérarchies d'excellence. Si bien qu'on doit distinguer, dans une société scolarisée, deux types de classements :

- Certaines inégalités ont cours dans des domaines que l'école ignore presque complètement : certains sports, certaines formes de musique ou de loisirs, certaines cultures confessionnelles, ethniques, syndicales, politiques et, assez globalement, ce qui touche à la vie pratique, argent, ménage, cuisine, santé, art de vivre, connaissance des drogues, expérience sexuelle, conversation, leadership, sens de l'orientation, art de négocier, de jouer un rôle, de conduire des stratégies, capacité de se débrouiller, de se battre, de conclure des alliances, de s'organiser, etc. Ces maîtrises, très importantes dès l'enfance et l'adolescence, ne constituent pas, comme telles, des formes d'excellence scolaire. Si ces inégalités jouent un rôle dans l'échec scolaire, c'est indirectement, parce qu'elles constituent des ressources dans la vie, le travail et la compétition scolaires, parce qu'elles participent d'identités ou de manières d'être qui influencent la relation pédagogique.

- À l'autre extrême, certaines inégalités réelles coïncident très fortement avec les formes d'excellence que l'école valorise : lire, écrire, compter, bien sûr, mais aussi maîtriser certaines langues étrangères, certaines disciplines scientifiques ou techniques, ou encore diverses « qualités » : politesse, autonomie bien tempérée, capacité de s'intégrer à un groupe...

Dans les domaines où l'histoire a constitué des formes et des normes d'excellence proprement scolaires, elles deviennent les critères et les catégories en vertu desquelles l'institution fabrique, à travers une évaluation formelle et informelle, ses propres hiérarchies d'excellence [Bourdieu et De Saint-Martin, 1970, 1975]. Toutes n'ont pas les mêmes incidences sur la vie des élèves. Les

plus formelles décident de la carrière scolaire, de la réussite ou de l'échec de l'année, du cycle d'études ou de l'ensemble d'un cursus.

Les formes et les normes d'excellence scolaires, à la différence de la plupart des autres, s'ancrent dans un *curriculum* : les savoirs et savoir-faire valorisés sont en principe enseignés, avant que leur maîtrise soit évaluée ; ils sont censés correspondre à un programme. Si, à l'école obligatoire, le savoir lire importe plus que l'art de déchiffrer une partition musicale, et induit des hiérarchies d'excellence plus formelles et qui portent à plus de conséquences, ce n'est pas du seul fait des enseignants. Ils ne font, dans une large mesure, qu'appliquer des programmes et des directives qui spécifient ce qu'il faut enseigner et exiger à telle ou telle étape du cursus. Les programmes scolaires eux-mêmes traduisent une volonté politique, des choix culturels. L'école n'est donc pas libre d'évaluer n'importe quoi, les formes et les normes d'excellence scolaire sont censées correspondre aux finalités qu'une société assigne à l'enseignement.

Une autonomie relative dans l'interprétation des programmes

Cependant, l'école et les enseignants jouissent d'une certaine *autonomie* dans la mise en œuvre des objectifs et l'évaluation des acquis. L'évaluation scolaire est une pratique assez artisanale, qui comporte beaucoup d'aléas, de biais systématiques ou accidentels. Il y a parfois corruption, injustice délibérée, transaction peu avouable ; dans certains systèmes, où l'évaluation se marchande, comme n'importe quel avantage, on peut obtenir un doctorat ou un diplôme en payant. Dans les sociétés où l'école est devenue une institution respectable, la plupart des biais et des erreurs ne sont pas volontaires. Elles résultent de l'hétérogénéité et de l'approximation des procédures d'évaluation. La diversité des normes et des exigences a, en vérité, des effets beaucoup plus importants que les approximations et les biais de la mesure.

Tous les maîtres censés mettre en œuvre un programme défini ne donnent pas, en réalité, exactement le *même* enseignement. C'est l'écart entre le curriculum *prescrit* et le curriculum *réel*, dans la phase de *transposition didactique* qui relève du professeur [Chevallard, 1991 ; Isambert-Jamati, 1984 ; Perrenoud, 1994 b, 1995 a ; Verret, 1975]. Savoir lire est une forme d'excellence scolaire que l'école n'a pas choisie, mais qu'elle module, en explicitant des programmes, des méthodes, des exigences dont le système politique n'a pas fixé le détail. À partir des programmes, les maîtres et les établissements ont à leur tour une marge d'interprétation. Ces différences dans l'interprétation des objectifs et des programmes se traduisent évidemment au moment de l'évaluation, puisque l'enseignant évalue en bonne partie ce qu'il a effectivement enseigné. Certains enseignants, par exemple, s'en tiennent au programme officiel du degré concerné, alors que d'autres se font un devoir et un honneur de « charger le bateau ». En Belgique, dans les écoles primaires, lorsque le maître de classe composait un examen de fin d'année, la comparaison de ces examens était

éloquente. Viviane De Landsheere [1984] a recueilli des centaines d'examens de première et de deuxième années. Elle a montré qu'une bonne partie des maîtres anticipaient sur le programme des degrés suivants, dans leurs exigences, mais aussi, en amont, dans leur enseignement. En lecture, certains évaluaient sur la base de textes de quatre lignes ne comportant que des mots très simples, d'autres exigeaient la compréhension d'un texte d'une page entière avec des mots très compliqués. Certains enseignants considèrent qu'un enfant de dix ans qui arrive à écrire un texte simple, à peu près lisible, avec quelques idées organisées, fait son métier d'élève. D'autres assimilent le savoir écrire à une maîtrise précoce de la dissertation.

Une autonomie relative dans la détermination des exigences

Même lorsque les enseignants ont en tête des représentations assez voisines de l'excellence et proposent des transpositions didactiques assez semblables des programmes, ils peuvent différer fortement dans leur façon d'évaluer.

Les différences tiennent notamment à la diversité des publics scolarisés : chaque professeur évalue en fonction des élèves qu'il a ou qu'il a eus, de ceux des classes parallèles, des attentes des parents et de celles de ses collègues et de la direction de l'établissement. Si bien qu'à la même dictée, administrée à des classes suivant le même programme, il suffit, pour obtenir la note zéro, ici de trois erreurs, alors que dans une autre classe, il en faut dix. Entre ceux qui font trois ou dix erreurs, quelle est la différence réelle de compétence orthographique ? Qu'est-ce qu'un écart de quelques erreurs par rapport à ce que *tous* les élèves savent, par rapport à la centaine d'erreurs que *chacun* a évitées et qui passent donc inaperçues ? Ce sont quelques erreurs de plus ou de moins qui feront la différence entre bons et mauvais élèves et décideront parfois de leur avenir.

L'école a le pouvoir de fabriquer des hiérarchies à partir de *presque rien*, en particulier lorsqu'elle étend aux épreuves scolaires, notamment aux épreuves standardisées, certaines techniques psychométriques. D'un bon test d'aptitudes, on attend qu'il ordonne tous les sujets selon une échelle étendue. C'est pourquoi, lors de la mise au point, on élimine les questions auxquelles personne ne sait répondre, de même que les questions trop faciles. On ne retient que les « items discriminants ». Cela se justifie si l'on veut disposer d'un instrument qui permette de *classer* tout le monde. Or, l'école, sous couvert de modernité, adopte souvent ce modèle : on attribue des points aux diverses parties d'une épreuve écrite, on calcule le total des points de chacun, on établit la « courbe de Gauss » ou un histogramme des scores des élèves. Il n'y a plus qu'à faire correspondre l'échelle des notes à l'éventail des scores, de sorte à attribuer la meilleure note au score le plus élevé, la plus mauvaise au plus faible. Le tour est joué : on a fabriqué une hiérarchie par la magie d'une épreuve sélective assortie

d'un barème. Peu importe alors, du point de vue des compétences réelles, que les élèves soient à des années-lumière les uns des autres ou qu'ils se regroupent dans un « mouchoir de poche ». Avec des items suffisamment discriminants, on produit fatalement un large éventail de scores, donc un classement.

Même lorsque les écarts réels sont importants, rien ne dit qu'ils portent sur des maîtrises essentielles, ni qu'ils vont rester stables. Les classements scolaires reflètent parfois des inégalités de compétences fort *éphémères*, par exemple parce qu'elles sont liées à un moment charnière du développement intellectuel, qui creuse temporairement les écarts, ou parce qu'elles dépendent d'une interprétation très particulière de la norme d'excellence, qui n'a cours que chez un professeur. Il n'y a aucune raison de prendre les classements de l'école pour argent comptant. Il serait sage, au contraire, de mettre en doute le caractère décisif et inéluctable des hiérarchies formelles que l'école fabrique. L'évaluation scolaire peut dramatiser des écarts assez faibles et passagers, en leur donnant des conséquences symboliques et pratiques sans commune mesure avec leur ampleur réelle [Perrenoud, 1995 a, 1997 e].

L'échec comme jugement institutionnel

Même si l'évaluation était parfaitement uniforme et équitable, l'excellence scolaire ne serait pas assimilable à une simple inégalité réelle de capital culturel, car elle n'a de conséquences immédiates et graves qu'à travers la représentation que l'école en construit, qui est au fondement des jugements de réussite ou d'échec *scolaires*.

Comme l'adjectif l'indique, l'échec *scolaire* n'existe que dans l'enceinte d'une institution particulière, qui a le *pouvoir* de juger, de classer et de *déclarer* un élève en échec. Ce jugement est *constitutif* de l'échec scolaire : c'est l'école qui évalue ses élèves et conclut de façon *unilatérale* que certains sont en échec. Cette déclaration impute l'échec à l'élève, alors qu'elle se réfère à des normes souvent *étrangères* à son projet personnel et à ses propres exigences. Chaque personne peut connaître un sentiment d'échec personnel lorsqu'elle ne parvient pas, en dépit de ses efforts pour se former et s'exercer, à une maîtrise qu'elle souhaitait acquérir. À l'école, le jugement « tombe » *indépendamment* du projet personnel de l'élève. Le sentiment d'échec éprouvé par un élève n'est, souvent, que l'intériorisation du jugement de l'institution scolaire, exprimé par l'enseignant ou un examinateur du haut de son savoir. Il n'est pas sans importance que ce jugement soit, ou non, accepté par l'intéressé, pris, ou non, à son compte par sa famille. Le contester, en dénier le bien-fondé ou la légitimité, n'enlève rien à sa réalité institutionnelle, ni à ses conséquences : redoublement, envoi en cours d'appui, orientation vers une filière moins exigeante, refus d'une certification !

En résumé : l'échec scolaire n'est pas la simple traduction « logique » d'inégalités aussi réelles que naturelles. On ne peut purement et simplement l'assimiler à un *manque* de culture, de connaissances ou de compétences. Ce