

Quel enseignement pour une réduction des différences entre les élèves ?

Autor(en): **Weiss, Jacques**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **10 (1988)**

Heft 3

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786325>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

QUEL ENSEIGNEMENT POUR UNE REDUCTION DES DIFFERENCES ENTRE LES ELEVES ?*

Jacques Weiss

Il n'est généralement pas admis de voir l'Ecole contribuer à accroître les différences entre les élèves, car elle faillirait à sa mission.

Or, de nombreux enseignants qui appliquent la nouvelle méthodologie de français ont le sentiment que, dans cet enseignement, les écarts entre les élèves ne sont pas en réduction ; ils seraient même plutôt en augmentation.

Deux thèses apparemment antinomiques tentent d'expliquer ce phénomène. Selon l'une, les nouvelles méthodologies généreraient les différences inter-individuelles, alors que selon l'autre, elles ne feraient que les révéler.

Pour éviter cet effet fâcheux de l'enseignement, les maîtres adoptent deux stratégies : soit une stratégie unificatrice avec repli sur des exigences minimales du programme, soit une stratégie différenciatrice tenant compte des niveaux de chacun.

Une lecture sociologique de ce phénomène général laisse transparaître la discrédance qui sépare les objectifs des innovateurs de l'enseignement des attentes scolaires des milieux scolairement défavorisés.

Mais ces réflexions n'ont de sens que si l'accroissement des différences énoncées par les enseignants existe réellement. Quelques données, à confirmer, viennent finalement semer le doute.

* Texte issu d'un exposé présenté aux cadres du Département de l'instruction publique du canton de Fribourg.

La réduction des différences entre les élèves, objectif de l'enseignement ?

Selon les dires de la plupart des maîtres, l'enseignement renouvelé du français accroîtrait les écarts entre les élèves. Cette situation inquiète autorités scolaires et politiques, parents et enseignants. Pourquoi s'inquiètent-ils et ont-ils raison de s'inquiéter ?

Pourquoi s'inquiéter ? L'école s'est-elle fixée pour objectif de maintenir les différences interindividuelles, voire de les atténuer ? Où le dit-elle ? Propose-t-elle à cet effet un enseignement différencié selon les niveaux de développement et de connaissance des élèves ?

Une seule loi scolaire l'indique explicitement, la loi du canton de Genève : "l'enseignement public a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun, de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école" (art. 4, lettre e).

COROME (Commission Romande des Moyens d'Enseignement), dans l'avant-propos de Maîtrise du français, invite pour sa part à développer les aptitudes de chacun : "concourir au développement naturel des aptitudes du plus favorisé ; augmenter les chances de celui qui est plus démuné". Ces propos ne signifient cependant pas que les écarts entre les élèves doivent diminuer ou se maintenir.

Que propose Maîtrise du français ? Les auteurs de cette méthodologie se montrent partisans de l'application dans les classes d'une pédagogie différenciée, cohérente d'ailleurs avec les objectifs fixés par COROME dans l'avant-propos de l'ouvrage. "Ces ateliers s'adressent, lit-on dans ce texte, rarement à l'ensemble de la classe. Ils vont, le plus souvent, être entrepris avec un groupe d'élèves qui se situent au même point dans le processus d'apprentissage". Cette pédagogie est en outre rappelée dans le livre du maître qui accompagne les moyens d'enseignement Loisirs et Pédagogie (LEP) publiés dans la collection ELAN : "La façon d'utiliser ces cahiers va dépendre des circonstances, du mode de travail de la classe et du rythme individuel des élèves... Conçues pour permettre la différenciation de l'enseignement, les fiches ne seront pas toutes traitées par tous les élèves". Cette dernière phrase disparaît cependant dès les moyens 4P.

Quant aux moyens romands de 2ème primaire et 3ème primaire de la collection romande produite par COROME, ils ne semblent pas s'inscrire, de ce point de vue, dans une logique cohérente : en 2ème primaire l'unité

d'enseignement est la classe : en effet, "selon les intérêts et les besoins *de la classe* (les fiches) sont soit le point de départ d'une activité, soit le prolongement ou l'aboutissement d'une recherche... C'est au maître de déterminer, en fonction *de sa classe*, si telle notion est du domaine de l'imprégnation ou déjà du domaine de la consolidation". En revanche, en 3ème primaire "les auteurs ont cherché à répondre *aux différentes attentes de l'enfant...* Les textes présentés sont de difficultés variées pour permettre à *chacun* de trouver ceux qui lui conviennent" (les mises en évidence sont de l'auteur du présent article).

Ces quelques textes, bien rares et bien vagues, ne sauraient définir, ni fonder, une pratique pédagogique cohérente et efficace dont le but serait de réduire les différences interindividuelles. Pourquoi dès lors accorder une telle importance à la réduction des différences interindividuelles à l'école ? Cet objectif majeur appartiendrait-il au curriculum caché ?

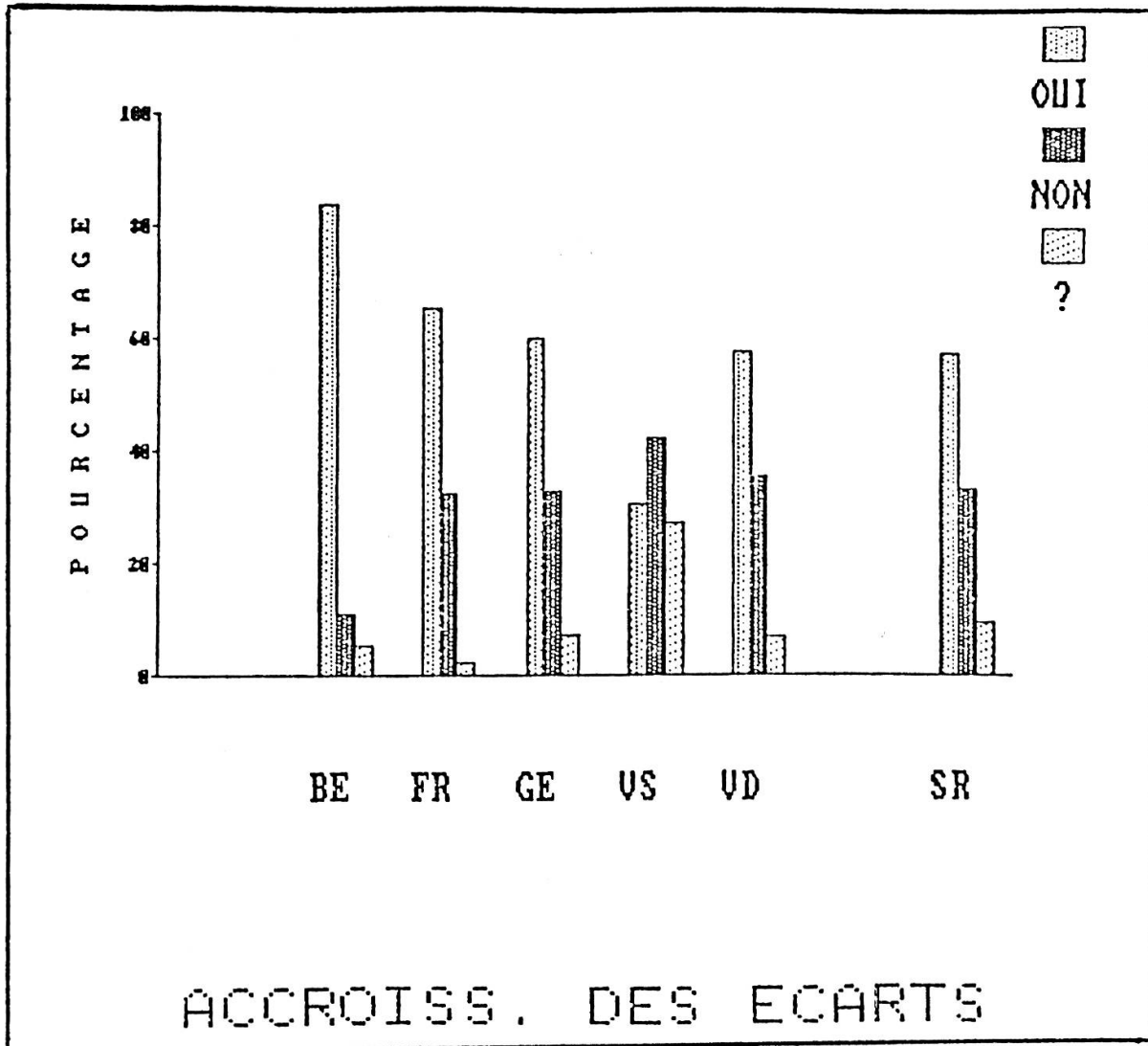
En effet tous les objectifs de l'école ne sont pas clairement explicités dans le plan d'études. Il existe un curriculum officiel, mais aussi un curriculum latent ou caché. Les nombreuses attentes de la société à l'égard du système éducatif ne sauraient être toutes explicitées, tant elles sont nombreuses et contradictoires. Si, dans certains milieux, on s'inquiète par exemple de voir les élèves en difficulté ne pas profiter suffisamment de l'école, dans d'autres, on se réjouit au contraire secrètement de voir un enseignement donner un maximum de chances aux meilleurs élèves.

Un certain consensus social avoué semble toutefois se faire autour de l'idée qu'une école publique et obligatoire se doit de soutenir les élèves les plus démunis et de maintenir dans chaque niveau scolaire une certaine homogénéité.

Les différences observées

Le cas de l'enseignement renouvelé du français

Les enseignants de Suisse romande sont préoccupés par ce problème. Leurs propos, tenus lors des enquêtes romandes et cantonales, l'attestent (graphique). 57,3 % des enseignants de 1ère primaire et 2ème primaire (SR) considèrent en effet que ce nouvel enseignement accroît les écarts entre les élèves, plus que celui qu'ils appliquaient auparavant. Ils sont en revanche moins nombreux à le penser dans le canton du Valais (VS).



En outre, la majorité des enseignants (78 %) a le sentiment que cette nouvelle méthodologie convient spécialement aux élèves avancés ; et 85 % des enseignants pensent qu'elle n'est pas adaptée aux élèves en retard ; elle ne convient pas davantage aux élèves non francophones (65 %), qui forment pourtant, dans certains cantons (GE), plus du tiers des élèves des classes.

Certains tiennent donc cette méthodologie pour élitaire ; ce thème de l'élitisme apparaît dans près de la moitié des comptes rendus obtenus à la suite d'une série d'interviews de groupe réalisées à Genève. "Maîtrise du Français" fait une place plus grande à la réflexion, mais ce sont les bons élèves qui en

bénéficient ; pour les élèves faibles, les difficultés sont plus grandes qu'avant, "la nouvelle méthode semble favoriser les bons élèves, mais elle est très désécurisante pour les plus faibles, qui manquent de points de repères théoriques...".

Les enquêtes vaudoises et genevoises, réalisées dans les plus grands degrés (Gogniat, Fl. 1986, Favre, B. 1986), ont mis en évidence les mêmes observations.

Calpini (1984) constate qu'après quelques années de pratique les enseignants ont moins tendance à attribuer les écarts à la nouvelle méthodologie mais semblent considérer que ces écarts "existent (indépendamment de la méthode adoptée), les enfants sont différents et la maîtresse doit gérer ces différences...". Cette analyse ne paraît pas confirmée par l'enquête romande puisque les enseignants vaudois qui, comparativement à ceux des autres cantons, ont la plus longue expérience du nouvel enseignement, observent, comme leurs collègues bernois, fribourgeois et valaisans, un accroissement des écarts inter-élèves.

Un phénomène général

Cet accroissement des écarts entre les élèves est-il une conséquence spécifique de cette rénovation, ou a-t-il été observé également ailleurs ?

Une très importante étude de G. Langouet (1985) sur la réforme du secondaire en France arrive à des conclusions analogues. Ce sont en effet "les plus jeunes, ou les plus socialement favorisés, qui, en définitive, ont vu croître leurs chances d'accès à des études longues" à la suite de cette réforme. G. Langouet, comme d'ailleurs L. Legrand, tire dès lors les conclusions suivantes : "les innovations mises en œuvres, loin d'aboutir à la réduction des écarts de réussite scolaire entre les favorisés et les défavorisés, ont en définitive conduit à leur accentuation". Il peut paraître curieux dès lors de constater ce phénomène d'accentuation des différences dans des projets de renouvellement et de changements pédagogiques précisément conçus par ceux-là même qui souhaitent le plus ardemment l'éradication de l'école, de cette source de discrimination.

Thèses explicatives

Deux thèses sont généralement avancées pour expliquer ce phénomène : celle de la génération des différences et celle de leur révélation.

Une méthodologie génératrice de différences

Selon cette thèse, les nouvelles méthodologies seraient trop ambitieuses et ne solliciteraient que des comportements accessibles par une partie des élèves. L'examen de l'actuelle pédagogie du français est en effet exemplaire de ce point de vue.

Si, à la suite du renouvellement de l'enseignement du français, la manière d'organiser le travail scolaire apparaît encore comme relativement conventionnelle (ainsi que nous le verrons plus loin), les activités de français elles-mêmes sont en revanche différentes des pratiques antérieures de déchiffrage, de grammaire, d'orthographe, de conjugaison, caractérisées par la répétition et l'exercisation de notions présentées par la maîtresse. En effet ces activités nouvelles sollicitent de la part des enfants de l'imagination, de la recherche, de la réflexion, et une capacité à découvrir activement les régularités qui caractérisent le fonctionnement de la langue française.

Ce nouvel enseignement accorde également une large place aux activités de communication qui, en 1^{ère} et 2^{ème} primaire, représentent le tiers environ des pratiques relevant de la pédagogie du français. Ces activités exigent aussi des élèves de la créativité, lorsqu'il s'agit par exemple d'inventer un texte ou de créer un album, une active participation, dans le cas de la préparation d'une exposition ou d'un spectacle, de l'autonomie, lorsqu'il s'agit d'effectuer une enquête.

La nouvelle méthodologie de français attend en effet des élèves, comme ce fut le cas d'autres rénovations pédagogiques (en mathématique, en environnement), qu'ils développent des capacités de recherche et de réflexion, d'invention et de création, de participation et d'expression. Cet enseignement désécurise dès lors celui qui a "besoin de contraintes fortes et de points de repère simples et fixes" (Perrenoud, Ph., 1985).

Selon cette nouvelle conception, l'acquisition des connaissances et des savoir-faire relatifs à l'écrit dépend pour une large part de la maîtrise de ces comportements généraux. Or, ces comportements ne s'enseignent pas ; à l'enfant de les manifester, de trouver la manière d'accéder à la connaissance,

de trouver des idées pour ses textes, d'organiser son travail. Les acquis éducatifs, pourraient bien peser alors de tout leur poids dans un tel enseignement, et être largement responsables des écarts observés. Pour les enseignants interrogés, les enfants timides et sans imagination ne se sentent pas à l'aise ; de même que les élèves en retard, perdus, déséquilibrés par trop de nouveautés et de difficultés à gérer simultanément ; ils ne s'y retrouvent plus". A l'inverse, disent encore les enseignants et enseignantes des petits degrés, les enfants indépendants, déjà sensibles au langage, de milieu favorisé, à l'aise dans un enseignement ouvert, riche et varié, s'y épanouissent à merveille.

Les enquêtes intercantionales et cantonales mettent en outre en évidence l'imprécision des objectifs et des exigences du nouvel enseignement. Le contrat n'est pas clair pour le maître (Favre, B., Perrenoud, Ph., 1986). Il n'est pas plus clair pour les élèves. Or, comme les enseignants ont habituellement tendance à dépasser les exigences du programme (Grisay, A., 1986), ils le feront donc d'autant plus si le programme et les objectifs sont flous ; et ils le feront au détriment des élèves plus lents.

Une méthodologie révélatrice des différences

Cette seconde thèse soutient l'idée que les écarts existent indépendamment des méthodologies d'enseignement et que celles-ci ne peuvent en définitive qu'occulter ou révéler les différences interindividuelles existantes. Or, les principes qui sous-tendent la nouvelle méthodologie de français auraient tendance à révéler ces différences.

En effet, s'inscrivant dans le courant de la psychologie génétique, cette méthodologie (Maîtrise du français), et les recyclages qui ont précédé et accompagné sa mise en application, ont conduit les enseignants à prendre conscience, d'une part de l'importance de la maturation naturelle de l'enfant, d'autre part des différences des rythmes de développement de chaque élève. Il en est résulté quelquefois une attitude attentiste de la part des enseignants, qui ont estimé que le moment n'était pas encore venu, pour tel ou tel élève, d'entreprendre une activité ou de franchir une étape donnée. La possibilité offerte à l'enfant de poursuivre l'apprentissage de la lecture en deuxième année est de ce point de vue significative. Cette attitude pédagogique, davantage centrée sur l'élève, est vraisemblablement à l'origine de la prise de conscience, par de nombreux maîtres, de l'importance des écarts inter-élèves.

En vertu de ce principe de respect des rythmes d'apprentissage, les enseignants ont pu en effet simultanément progresser avec les élèves avancés et attendre l'heure propice avec les élèves plus lents. Cette prise en compte des niveaux réels de développement des élèves est par ailleurs conforme aux indications de la nouvelle méthodologie qui préconise une pédagogie différenciée. Le nouvel enseignement, par la prise en compte des rythmes personnels de développement, apparaît donc également comme le révélateur des différences interindividuelles des élèves de la classe.

Les stratégies pédagogique adoptées pour réduire les différences

Qu'il soit révélateur ou générateur des différences inter-élèves, cet enseignement nouveau inquiète les maîtres, qui adoptent pour y remédier deux types de stratégie : l'enseignement collectif du *fundamentum* (programme-noyau de formation selon Legrand, 1986), valable pour tous les élèves, et/ou un enseignement différencié selon les niveaux des élèves.

L'enseignement collectif du *fundamentum*

Cette stratégie accorde la priorité à ce que les enseignants perçoivent comme essentiel pour tous les élèves. Ce sont généralement les activités de structuration, enseignées collectivement, puisque minimales et donc exigibles de la plupart des élèves. L'enquête confirme en effet l'importance des activités collectives. Les enseignants disent recourir dans une très large mesure (67 %) à l'enseignement collectif lorsqu'il s'agit des activités de structuration. Seulement 26 % proposent des ateliers différents adaptés aux niveaux particuliers des élèves, et 13 % n'envisagent les activités de structuration qu'avec quelques élèves pour lesquels ces activités sont utiles. Ces pourcentages ne sont pas à additionner, car l'enseignant peut adopter, selon les activités concernées, soit un enseignement collectif, soit par niveaux, soit réservé à quelques élèves seulement. Ces résultats révèlent cependant que l'enseignant estime ces activités à entreprendre ou ces notions à maîtriser comme suffisamment essentielles et simples pour être présentées simultanément, et de la même manière, à tous les élèves de la classe. Evidemment, il peut aussi adopter ce type d'organisation du travail parce qu'il ne se trouve pas en mesure, ou n'a pas le temps, ou encore ne dispose pas des moyens pour adapter son enseignement à des groupements d'élèves de niveaux différents, comme nous le verrons plus loin.

Les activités de structuration constituent cet essentiel de l'enseignement. Les représentations de ce qui constitue le programme-noyau de la formation, commun à tous les élèves de la classe, apparaissent en effet au travers de l'une des questions de l'enquête intercantonale, où les enseignants (92,4 %) disent qu'en cas de manque de temps les activités de structuration (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) seraient les dernières abandonnées.

La différenciation des enseignements

Pour tenter de réduire les écarts inter-élèves, pourquoi ne pas appliquer ce que recommandent la méthodologie et les moyens d'enseignement qui s'y réfèrent, et différencier les activités selon les niveaux spécifiques des élèves?

- Une différenciation par le recours à des moyens traditionnels

Certains enseignants le font, lorsque l'élève est en difficulté, soit en recourant à d'anciennes pratiques, soit en travaillant davantage avec eux. Que faire en effet lorsque des élèves ne décrochent pas en lecture par exemple ? La nouvelle méthodologie donne-t-elle des indications ? Les moyens d'enseignement sont-ils suffisamment diversifiés pour que certains puissent convenir spécialement aux élèves en difficulté ? Il semble que non. Les enseignants recourent en effet, dans ces cas, à d'anciens manuels comme le syllabaire, ou à des méthodes qu'ils considèrent comme éprouvées, telle la méthode gestuelle. Ils font ces choix parce que, disent-ils, ces méthodes sont plus structurées et plus progressives. La structuration et la progressivité de l'enseignement seraient en effet plus favorables aux élèves qui ont de la peine; l'enseignement, par son organisation et sa régularité, générerait ainsi un sentiment de sécurité, et délimiterait clairement le champ des connaissances à maîtriser. Pour ces enseignants, la réduction des différences passe donc obligatoirement par un panachage du nouvel enseignement, par l'adoption, voire la création, de méthodes plus structurées pour les élèves en retard, méthodes plus traditionnelles qui permettent de mieux fixer les acquis.

De nombreux enseignants de 1^{ère} et 2^{ème} primaire continuent donc d'utiliser des moyens d'enseignement antérieurs, plus structurés, particulièrement en lecture, comme "Bien lire et aimer lire" ou "Le Sablier". Ce sont spécialement dans les classes valaisannes que ces moyens sont maintenus, et c'est

également dans ce canton que les enseignants signalent plus rarement un accroissement des écarts.

Conformément à cette pratique de retour à des formes d'enseignement plus traditionnelles, plusieurs enseignants, de différents cantons souhaitent que soit créé, pour la 1^{ère} primaire, un matériel nouveau, structuré, un livre de lecture par exemple ou un manuel, des exercices avec progression, des repères qui établissent les étapes du travail. Ainsi "aménagée", la nouvelle méthodologie est positivement appréciée. Les adeptes du panachage estiment même obtenir de bons résultats. Ils ont su, disent-ils, subtilement doser le nouveau et l'ancien, prenant dans la nouvelle méthodologie ce qui permet une pratique attrayante et motivante tant pour le maître que pour l'élève, et dans l'ancienne, "son côté rigoureux et strict qui est la condition essentielle pour former des acquisitions solides !"

Un rapport de recherche du Centre Vaudois de Recherche Pédagogique (Calpini, J.-Cl., 1984) énumère les modifications apportées après quatre ans de pratique par les enseignants. Elles correspondent généralement à une atténuation des visées de la rénovation : accroissement de l'enseignement collectif, accélération de l'enseignement de la lecture, structuration de certains exercices. Dans son rapport de recherche, J.-Cl. Calpini indique en effet comment les enseignantes gèrent les écarts dans leur classe : "elles ont des exigences différentes suivant les élèves ; pour tenter de combler les écarts, elles font de l'enseignement collectif, de l'appui pédagogique ou du monitorat (faire travailler un "bon" avec un "faible"), elles expliquent aux parents comment aider leur enfant".

- Les limites de la différenciation

Pour différencier il faut pouvoir observer les démarches de l'enfant, analyser ses erreurs et disposer d'un modèle permettant de les interpréter, ainsi que des moyens d'enseignement adaptés aux besoins spécifiques de divers groupes d'élèves (Meirieu, Ph., 1985). Ces quelques conditions à la différenciation suffisent à montrer combien l'enseignement actuel est encore loin de telles pratiques pédagogiques. Quel est l'obstacle majeur d'un tel enseignement ?

Le temps ! En effet, la réalisation d'un enseignement différencié demande plus de temps. Or ce que certains enseignants reprochent à la nouvelle conception de l'enseignement du français, c'est précisément d'être gourmande en temps, notamment pour la réalisation en classe des activités de communication.

C'est aussi faute de moyens ou de stratégies de remplacement en suffisance, correspondant à la nouvelle pédagogie du français, que les maîtres ne différencient pas leur enseignement. Lorsqu'ils envisagent tout de même de le faire, ils procèdent soit en différant le moment de l'enseignement pour les élèves moins avancés, soit en invitant les élèves en difficulté à reprendre les tâches non comprises.

L'ampleur des programmes constitue un troisième obstacle. La perception qu'ont les enseignants des exigences du plan d'études et des attentes de leurs collègues des degrés suivants représente en effet un frein à une différenciation des pratiques et à une prise en compte privilégiée des difficultés des élèves les plus lents.

En revanche, l'importance de l'effectif de la classe ne semble pas conditionner de façon majeure l'application d'un tel enseignement. L'enquête romande 1^{ère} et 2^{ème} primaire fournit des informations allant dans ce sens. En effet, les enseignants sont dans une large mesure satisfaits de l'effectif de leur classe (62 %).

Ampleur des acquisitions à faire acquérir, manque de temps, manque de moyens diversifiés, manque de modèles permettant le choix de l'activité adaptée aux difficultés spécifiques de certains élèves, ce sont-là quelques raisons suffisantes pour expliquer la rareté, dans les classes, d'une réelle pédagogie différenciée.

Analyse de ces deux stratégies

Schématiquement, et pour résumer ce qui précède, on peut dire que les enseignants, lorsqu'ils se trouvent confrontés à la diversité de leurs élèves, sont donc enclins à adopter les attitudes suivantes :

- soit restreindre les ambitions novatrices de la nouvelle méthodologie et chercher à faire atteindre à tous les objectifs minimaux de l'enseignement, le *fundamentum* (ou programme-noyau), en appliquant une pédagogie plus structurée et expositive, suivie d'exercices pour la consolidation des notions ; c'est l'attitude *unificatrice*.
- soit différencier l'enseignement en recourant à toutes les ressources disponibles, puisées tant dans le matériel traditionnel que dans les moyens les plus nouveaux. C'est l'attitude *différenciatrice*.

Analyse de la stratégie unificatrice

C'est la plus tentante, la plus économique aussi, la plus démocratisante peut-être ; c'est celle qui pourrait bien animer l'important projet "d'aménagement des programmes" (GRAP), réclamé par les associations d'enseignants. Les enquêtes confirment l'aspiration de la majorité des maîtres à disposer d'un contrat plus clair, source de sécurité pour eux-mêmes, et pour les élèves également. "Préciser les objectifs annuels en orthographe, en grammaire, en composition..." demandent les enseignants valaisans de 3ème primaire (Pralong G. à paraître). Ils préfèrent un découpage précis et contraignant du programme, plutôt qu'un plan d'études ouvert et une méthodologie suggestive seulement, leur laissant initiatives et liberté. Ces demandes ne leur sont pas propres, d'autres enseignants, du canton de Genève notamment, en ont formulé de semblables.

Le projet "d'aménagement des programmes" s'engage donc dans cette voie afin de répondre à une demande largement exprimée par les maîtres. Va-t-on ainsi vers un enseignement plus modeste, plus circonscrit, mieux maîtrisable par l'ensemble des élèves, et dès lors moins différenciateur ? C'est l'avis de Perrenoud (1985) : "si elles sont peu exaltantes du point de vue d'une définition ambitieuse de la connaissance, les vertus scolaires traditionnelles sont peut-être accessibles au plus grand nombre, parce qu'elles ne font pas appel à une culture générale, à une personnalité ou un niveau de développement intellectuel hors du commun, mais plutôt à la bonne volonté au travail". Cet avis se voit confirmé par la recherche de Kempf (1987) sur l'enseignement de la lecture, où la maîtrise de la combinatoire et la pratique de l'encodage apparaissent comme les plus profitables, notamment aux élèves "à risque" situés dans des Zones d'Education Prioritaire (ZEP).

Mais l'enseignement traditionnel est-il moins discriminatif que celui qui est appliqué aujourd'hui dans les classes ? Les enseignants le pensent puisqu'ils s'expriment en terme "d'accroissement" d'écarts à propos de la nouvelle méthodologie. Il conviendrait encore de le vérifier en fonction des résultats effectifs des élèves.

Ce retour à des conceptions pédagogiques plus traditionnelles pourrait aussi résulter de phénomènes plus complexes, de rejet ou de résistance au changement. L'observation du développement des récentes innovations pédagogiques montre en effet qu'un phénomène de régression se manifeste quasi généralement au bout de quelques années d'application, avec la résurgence des pratiques pédagogiques antérieures. Dans tous les cas, le poids de tout ce qui n'a pas changé est en effet considérable (mentalité des

parents et de l'opinion, fonctionnement institutionnel et législation, autres disciplines, enjeux divers politiques et sociaux...) et écrase les quelques velléités de rénovation (Panchaud, G., 1983 ; Marc, P., 1984 ; Weiss, J., 1986). Le réaménagement des programmes, second temps du renouvellement de la pédagogie du français, pourrait donc aussi appartenir à ce mouvement "historique" d'atténuation des effets novateurs de toute réforme pédagogique.

Analyse de la stratégie différenciatrice

Le système éducatif ne se laisse pas enfermer dans une seule logique. Il est le lieu d'attentes comme de pratiques contradictoires. Si certains enseignants se plaignent de l'ouverture et du caractère flou de l'enseignement renouvelé du français, il en est d'autres, mais ce peut être aussi les mêmes, qui apprécient la variété et l'intérêt des activités (91 %), de même que la liberté laissée à l'enseignant. Ils sont également sensibles à la possibilité qui leur est offerte par ce nouvel enseignement de s'adapter aux rythmes de développement des élèves, et diversifient donc leurs pratiques à cette fin. Le succès de ces pratiques pour lutter contre l'accroissement des écarts inter-élèves n'est cependant pas assuré. Adopter des méthodes et des moyens d'enseignement différents, pour autant qu'ils existent, risque en effet de créer dans la classe des filières dévalorisées (Cardinet, J., 1986). Il se peut que la différenciation méthodologique s'accompagne également d'une diversification des rythmes de l'enseignement, dès lors génératrice de différences. Tenir compte des rythmes de développement de chacun, ce n'est donc pas encore maintenir ou réduire les écarts entre les élèves ; ce pourrait être même le contraire dès l'instant où le maître, non seulement adopte lui-même des rythmes d'enseignement différents, mais encore recourt à des moyens d'enseignement et à des stratégies pédagogiques différentes selon les élèves de sa classe, et donc conséquemment à une évaluation selon des critères différents. De telles pratiques, pour autant qu'elles soient réalisables, peuvent fort bien générer des différences importantes dans la classe, puisqu'un programme plus rapide et plus étendu est adopté pour les élèves avancés, et un programme minimum, plus lent, pour les élèves en retard.

Si véritablement la diminution, ou pour le moins, le maintien des écarts entre les élèves est un objectif majeur du système éducatif, et non simplement une déclaration d'intention, il s'agirait, d'une part de fixer les objectifs minimaux d'un niveau scolaire, et d'autre part de différencier l'enseignement afin de permettre aux plus démunis d'atteindre ces objectifs-là. Priorité devrait donc être donnée à une différenciation élective en faveur des élèves en difficulté,

différenciation centrée sur les exigences minimales d'un fundamentum. Cette troisième stratégie représenterait en quelque sorte la synthèse des deux précédentes. Elle pourrait être considérée comme prometteuse dans la mesure où le maintien ou la diminution des écarts est véritablement un objectif de l'école !

Esquisse d'une interprétation sociologique

Comme cela a été dit plus haut, de nombreux maîtres aspirent à un enseignement plus cadré, plus éloigné aussi des visées de la rénovation. Ils sont plusieurs en effet à souhaiter un programme détaillé, des objectifs minimaux, une méthodologie et des moyens d'enseignement définissant de façon exhaustive les savoirs et savoir-faire à enseigner, du matériel plus structuré et plus contraignant, de l'exercitation et de l'entraînement. Pourquoi aujourd'hui de telles demandes, si éloignées des ambitions généreuses des innovations pédagogiques des vingt dernières années, sont-elles formulées par les enseignants ? Pourquoi les projets mis en place n'ont-ils atteint que modestement les visées originelles ?

Les sociologues, notamment Perrenoud (1985) et Isambert-Jamati (1984), esquissent une réponse à ce propos en montrant combien les valeurs éducatives des protagonistes des réformes sont éloignées de celles des milieux socialement défavorisés pour qui ces changements ont été généralement engagés, mais proches des nouvelles classes moyennes œuvrant dans le tertiaire (métiers de la communication, de la recherche, des arts et des relations humaines). Les mouvements de rénovation, la recherche et l'observation, la créativité et l'imagination, le travail coopératif, l'intégration de l'expérience extrascolaire à la vie de la classe, une pédagogie construite en fonction des apports des élèves ou d'événements de la vie familiale ou scolaire : ce sont-là des pédagogies souples, peu structurées, plutôt floues, au sein desquelles les élèves doivent pouvoir trouver leur propre cheminement.

Or, l'expérience du monde de l'industrie et de l'usine est bien différente. Les valeurs qui en résultent le sont également : "contrôle permanent des conduites, insistance sur le respect des règles et de l'autorité hiérarchique, sur l'ordre, la ponctualité, le travail individuel, la compétition, l'effort permanent, le rendement" (Perrenoud, Ph., 1985). Ces valeurs présentent certaines parentés avec celles qui animent les pédagogies traditionnelles. En conséquence, une école où l'on "joue", où l'on va avec plaisir, où l'on

s'exprime, où l'on crée, ne peut être prise au sérieux dans ces milieux où la quotidienneté de la vie et du travail présente les caractéristiques inverses.

Cette distance entre les modèles culturels de l'enseignant et de certains apprenants peut expliquer les difficultés scolaires que rencontrent les élèves des milieux populaires, à plus forte raison si à ces différences socio-culturelles viennent s'ajouter celles de la nationalité. "Nous savons", dit Isambert-Jamati (1984), "que telle pratique ou tel modèle éducatif trop en rupture par rapport aux habitus d'un groupe social déterminé a tendance, faute de connivence culturelle, à générer l'échec chez la majorité des enfants issus de ce groupe. Il en est de même d'une pédagogie "invisible" qui se fonde sur les règles du jeu non explicitées".

Toutefois il convient de nuancer le propos, car l'attitude des maîtres ne se laisse pas décrire par un modèle simplificateur et unique, soit franchement innovateur et moderniste, soit traditionnaliste et conservateur. Elle est plus complexe, plus ambiguë, plus contradictoire aussi, intermédiaire entre deux attitudes extrêmes, de façon à pouvoir répondre aux attentes diverses, elles-mêmes contradictoires, des parentes, des enseignants des degrés supérieurs, des méthodologues et protagonistes de nouvelles pédagogies.

Mais en dépit de cette restriction, l'attitude adoptée par le maître est toujours révélatrice d'une tendance plutôt novatrice ou plutôt traditionnelle.

Et si les faits venaient démentir les impressions des enseignants ?

Finalement, l'ensemble de cette réflexion n'a de sens que si l'impression des enseignants relative aux écarts interindividuels est objectivement fondée. L'examen des faits confirme-t-il donc ou non ces impressions ?

Un sondage effectué auprès de 180 élèves de 4ème primaire (données recueillies par A. Dubois, 1987) semble plutôt infirmer les avis des maîtres. 90 élèves (6 classes bernoises) ayant bénéficié d'un enseignement renouvelé ont été comparés à 87 autres élèves (6 classes neuchâteloises) qui, eux, n'ont pas été formés selon cette nouvelle méthodologie. Si les premiers (enseignement renouvelé) obtiennent un moins bon score à un test de lecture (10,18) que les seconds (enseignement non renouvelé) (11,56), en revanche

les dispersions des résultats peuvent être considérées comme semblables (3,19 contre 3,09, différence non significative). En outre, si l'on compare, pour chaque catégorie d'élèves, les scores des deux meilleurs élèves de chaque classe aux deux moins bons, nous obtenons une moyenne de 14,25 pour les meilleurs et 5,58 pour les moins bons des élèves "de l'enseignement renouvelé", de 14,50 et 5,66 pour les élèves "de l'enseignement non renouvelé". Selon les résultats de ce sondage, les écarts interindividuels ne diffèrent donc pas en fonction du type d'enseignement.

Si les résultats de ce sondage devaient être confirmés, il conviendrait alors de nuancer les impressions négatives des enseignants et de les interpréter comme une résultante de l'inquiétude suscitée par la rénovation elle-même et par la nouveauté des comportements d'élèves qu'elle suscite. De faibles écarts objectifs peuvent être en effet subjectivement perçus comme plus importants, et amplifiés par le maître lui-même, notamment lors des appréciations et des évaluations (Grisay, A., 1982).

Mais il reste précisément encore à confirmer les résultats de ce sondage très limité. Il n'est pas certain en outre que l'enseignement considéré comme traditionnel dans cette étude le soit effectivement. Cette dernière remarque renvoie au vaste et vieux débat sur la validité des études comparatives, débat qu'il ne convient pas de reprendre au terme de cet article.

Références Bibliographiques

- CALPINI, J.-C., *Observation de l'introduction d'une nouvelle méthodologie pour l'enseignement du français. Synthèse des opinions d'une centaine d'enseignantes après quatre ans de pratique de l'enseignement renouvelé en 1ère primaire - 2ème primaire*. Lausanne, Centre vaudois de recherches pédagogiques, 1984.
- CARDINET, J., L'interaction entre caractéristiques des élèves et méthodes d'enseignement. in Crahay, M., Lafontaine, D. (éd.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles, Editions Labor, 1986.
- DUBOIS, A., *Recherche sur l'intérêt pour la lecture des enfants de quatrième année*. Neuchâtel, Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques (IRDP), 1987, Recherches, 87, 108.
- FAVRE, B., PERRENOUD, Ph., DOKIC, M., *Enseigner le français dans les grands degrés. Une consultation sur l'état de la rénovation*. Genève. Cahiers du service de la recherche sociologique n° 21, 1986.

- GARCIA-DEBANC, Cl., Pédagogie différenciée et enseignement du français. in *Pratiques*, Metz, 53, 1987.
- GOGNIAT, Fl., *Observation de l'introduction d'une nouvelle méthodologie pour l'enseignement du français. Synthèse des opinions des enseignants de 5ème, après un ou deux ans de pratique de l'enseignement renouvelé.* Lausanne, Centre vaudois de recherches pédagogiques, 1986.
- GRISAY, A., *Rendement en français : notes et échecs à l'école primaire : les mirages de l'évaluation scolaire.* Liège, Université, Laboratoire de pédagogie expérimentale, 1982.
- GRISAY, A., Que peut-on "prescrire" en matière d'évaluation-bilan ? in De Ketele, J.-M. *Evaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck, 1986.
- ISAMBERT-JAMATI, V., GROSPIRON, M.-F., Types de pratiques pédagogiques en français au lycée et différenciation sociale des résultats scolaires, in Plaisance, E. (éd.), *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Ed. du CNRS, 1985.
- KEMPF, M., *L'apprentissage de la lecture au cours préparatoire : conditions de son efficacité.* Strasbourg, Université des sciences humaines, 1987, Thèse.
- LANGOUET, G., *Suffit-il d'innover ?* Paris, PUF, 1985.
- LEGRAND, L., *La différenciation pédagogique.* Paris, Scarabée CEMEA, 1986.
- MARC, P., *Quand juge le maître... Attentes du maître et origines socio-professionnelles des élèves.* Cousset, Delval, 1984.
- MEIRIEU, Ph., *L'école mode d'emploi, des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée.* Paris, ESF, 1985.
- PANCHAUD, G., *Ces impossibles réformes scolaires.* Lausanne, Réalités sociales, 1983.
- PRALONG, G., *Enseigner le français en 3ème primaire (à paraître).*
- PERRENOUD, Ph., Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active, in Actes du *Colloque "Classes populaires et pédagogies"*, Rouen, Université de Haute-Normandie, 1985.
- WEISS, J., *La subjectivité blanchie ?* in De Ketele, J.-M., *Evaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck, 1986.

Zusammenfassung

Welchen Unterricht zur Reduktion der Differenzen zwischen den Schülern ?

Die Rolle der Schule besteht nicht darin, die Differenzen zwischen den Schülern zu vergrössern, sie würde ihre Mission verfehlen.

Dennoch haben zahlreiche Lehrkräfte, die die neue Methodologie in Französisch anwenden, den Eindruck, dass in diesem Fach die Unterschiede zwischen den Schülern nicht geringer werden, sondern eher zunehmen.

Zwei scheinbar antinomische Thesen versuchen dieses Phänomen zu erklären. Nach der einen erzeugt die neue Methodologie die interindividuellen Differenzen, während diese nach der anderen nur aufgedeckt werden.

Um diesem unangenehmen Punkt im Unterricht auszuweichen, gehen die Lehrkräfte folgendermassen vor : die einen nach vereinheitlichender Methode, indem sie minimale Anforderungen an das Lehrprogramm stellen ; die anderen nach differenzierender Methode, indem sie auf das Niveau jedes einzelnen Rücksicht nehmen.

Eine soziologische Deutung dieses allgemeinen Phänomens lässt die Diskrepanz zwischen den Zielen der Unterrichts-Erneuerer und den Erwartungen erkennen, die benachteiligte Milieus in ein Schulsystem setzen.

Diese Überlegungen haben jedoch nur Sinn, wenn der von den Lehrkräften erwähnte Differenzenanstieg tatsächlich existiert. Einige Angaben, die es noch zu bestätigen gilt, lassen letzten Endes Zweifel aufkommen.

Summary

What kind of teaching reduces the differences between pupils ?

It is generally admitted that a school system that helps to increase the differences between pupils, could be failing to carry out its mission.

Many teachers, however, using the new French methodology, have the feeling that differences between pupils are not being reduced and might even be increasing.

Two apparently antinomic thesis try to explain this phenomenon. According to the first, methodologies generate differences between individuals whilst the second claims that existing differences are only revealed. To avoid this unfortunate teaching effect, teachers adopt two strategies : either a unifying strategy falling back on the minimum requirements of the programme, or a differential strategy taking into account the knowledge levels of each pupil.

A sociological reading of this general phenomenon shows the discrepancy which separates school innovators of objectives from the scholastic expectations of the underprivileged classes.

These reflections only make sense, however, if differences, as stated by the teachers, are really increasing. Various facts, not yet confirmed, have created misgivings.